

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA

MÁSTER COMUNICACIÓN Y EDUCACIÓN EN LA RED

Subprograma de investigación en E-Learning

Trabajo de Fin de Máster

***Estudio de caso de la oferta de MOOC del
Proyecto Europeo ECO como una práctica
innovadora, intercultural e intercreativa.***

AUTOR: CRISTINA REINA RUIZ

DIRECTORA: SARA OSUNA ACEDO



Estudio de caso de la oferta de MOOC del proyecto Europeo ECO como una práctica innovadora, intercultural e intercreativa by Cristina Reina Ruiz is licensed under a Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional License. Para ver una copia de esta licencia, visite <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

AGRADECIMIENTOS

Nunca imaginé llegar hasta aquí y realizar un trabajo de tal envergadura, sin embargo he llegado a la meta y no podría haberlo conseguido sin el apoyo de las personas que han estado a mi lado en este largo y gratificante camino.

Por ello quiero agradecer a mis profesores del Máster Comunicación y Educación en la Red, por haberme ayudado a construir mi conocimiento y crecer intelectualmente, mostrándome infinita cantidad de saberes tan enriquecedores. Gracias a vosotros aprendí a ver el mundo desde otra perspectiva.

A mi tutora, *Sara Osuna* por su ayuda desinteresada e incondicional en la realización del mismo.

Agradezco el interés y ayuda mostrada a los profesores y compañeros que me han prestado su colaboración cuando la he necesitado, gracias *Andrés Quebrajo, Javier Gil, Mariana de Lima, Paqui Quebrajo y Vicente Montiel*. Agradezco sus sabios conocimientos que me han permitido acercarme más al objetivo marcado.

A mis padres y hermana, por su apoyo y presencia incondicional, tanto en los buenos como malos momentos, siempre habéis creído en mí y me habéis enseñado que todo esfuerzo trae su recompensa. Por ello me siento feliz y satisfecha por este trabajo de superación.

Por último a *Águeda Escalera*, porque comenzamos este impresionante camino juntas y nunca me ha abandonado, siempre ha estado ahí ayudándome, aconsejándome y apoyándome en cada momento. Sin ella nunca lo hubiese conseguido y por ello le estaré eternamente agradecida.

0. ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN / JUSTIFICACIÓN	6
1.1 ESTRUCTURA DEL TRABAJO	7
2. ESTADO DE LA CUESTIÓN	10
3. MARCO TEÓRICO	14
3.1 SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO	14
3.1.1 Cambio social y tecnología.....	18
3.2. EDUCOMUNICACIÓN	20
3.2.1. Educomunicación como eje vertebrador del proceso de enseñanza- aprendizaje.....	20
3.2.2. Modelos comunicativos.....	26
3.2.3. Educomunicación en la era de la convergencia. Por una educación conectada	28
3.3. EDUCACIÓN MEDIÁTICA: MULTIALFABETIZACIÓN Y COMPETENCIA DIGITAL EN LA ERA DE LA CONVERGENCIA	30
3.3.1. Generación Netmoderna: Necesidad de una educación adaptada	31
3.3.2. Alfabetización múltiple y nuevas competencias mediáticas	35
3.3.2.1. La alfabetización digital y/o mediática como elemento de inclusión social	38
3.4. WEB 2.0 Y EDUCACIÓN: NUEVAS FORMAS DE ENSEÑANZA- APRENDIZAJE	39
3.4.1. Redes sociales como ejemplo de la Web 2.0.....	44
3.4.1.1. Las redes sociales como nuevo escenario educativo.	47
3.4.1.2. Las redes sociales como espacio de desarrollo de las comunidades virtuales de aprendizaje y comunidades de práctica.....	48
3.4.2. Plataformas digitales.....	51

3.4.2.1.	Tipos de plataformas digitales.....	52
3.4.2.2.	Comunicación que se establece en los entornos digitales	54
3.4.3.	Teorías de aprendizaje: nuevos espacios, nuevos roles	55
3.5.	APRENDIENDO EN EL CIBERESPACIO	58
3.5.1.	Tipos de aprendizaje	59
3.6.	FORMACIÓN ABIERTA: LOS MOOC COMO NUEVA TENDENCIA HACIA EL APRENDIZAJE SOCIAL	64
3.6.1.	Recorrido histórico.....	64
3.6.2.	Principales características de los MOOC.....	66
3.6.3	Clasificación de los MOOC	69
3.6.4	Herramientas comunicativas de los entornos virtuales de aprendizaje utilizados en los MOOC.....	74
3.6.5	Acreditaciones y credenciales en los MOOC.....	77
3.6.6	Roles y relaciones surgidas en los MOOC: empoderamiento del alumnado y ruptura de jerarquías	79
4.	OBJETO DE ESTUDIO	82
4.1.	¿Qué es el proyecto ECO?	82
4.2.	Objetivos principales que persigue el proyecto ECO	83
4.3.	Perfil del profesorado	84
4.4.	Perfil del alumnado	85
4.5.	Diferentes plataformas utilizadas en el proyecto ECO	85
5.	DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	88
5.1.	Justificación metodológica.....	88
5.2.	Etnografía virtual	92
5.3.	Técnicas e instrumentos de recogida de información	94
5.4.	Fases de la investigación	96
5.5.	Objetivos	97
5.6.	Grandes interrogantes	97
5.7.	Cronología de estudio.....	98

6.	ANÁLISIS	99
6.1.	Recorrido por la plataforma ECO (OpenMooc): ¿Qué encontramos?	99
6.2.	Nuevas formas de construir el conocimiento. Aprendiendo en los MOOC.	112
6.3.	El camino de los MOOC hacia la educomunicación. Comunicación mantenida en entornos digitales.....	116
6.4.	Convergencia de medios que propician la comunicación transmedia en el proyecto ECO	120
6.5.	Las comunidades virtuales en los MOOC del proyecto ECO como espacios educomunicativos, interculturales e intercreativos	129
6.6.	El factor relacional, el Flipped Classroom y el empoderamiento ciudadano como estrategias de innovación educativa en los sMOOC de ECO.....	139
7.	CONCLUSIONES	143
8.	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	148
9.	ANEXOS.....	165

1. INTRODUCCIÓN/JUSTIFICACIÓN

Este proyecto es el Trabajo Final del Máster de Educación y Comunicación en la red: de la Sociedad de la Información a la Sociedad del Conocimiento de la UNED, Subprograma de E-Learning. Este trabajo es fruto de los conocimientos adquiridos al haber cursado las asignaturas del mismo, así como de la lectura y ampliación de literatura útil para el desarrollo del presente trabajo.

Este trabajo de investigación pretende estudiar y conocer mejor el Proyecto Europeo ECO como una práctica innovadora, intercultural e intercreativa, coincidiendo esto con el objetivo general planteado en el presente estudio. Por ello, nos acerca, por un lado a los conceptos de Sociedad del Conocimiento, educomunicación, Educación mediática, Web 2.0, redes sociales, MOOC y sus tipologías, para que podamos contextualizarnos y entender mejor la parte práctica del mismo. Y por otro lado, un estudio realizado a algunos de los MOOC que oferta la plataforma Openmooc de ECO, así como las interrelaciones y comunicaciones que llevan a cabo los usuarios para observar el tipo de aprendizaje existente y como se lleva a cabo, cuáles son los modelos educativos y comunicativos utilizados en el Proyectos, así como evidenciar si esta práctica favorece el empoderamiento de los usuarios.

El presente trabajo invita al lector a reflexionar sobre nuevas prácticas educativas tan necesarias en esta Sociedad del Conocimiento para formar a personas críticas y libres capaces de empoderarse y ser los verdaderos protagonistas de la construcción de su propio conocimiento que será mucho más rico, interesante y completo si se hace en sociedad. La Web 2.0 invita a través de las redes sociales a la creación de Comunidades Virtuales de Aprendizaje dónde encontraremos una oportunidad única de relación y conocimiento, donde cada usuario tiene algo que aportar y algo que aprender. Es por ello que ECO se presenta como un proyecto innovador dónde acoge todo este quehacer propio de esta sociedad, incorporando MOOC (Masive Open Online Course) con metodologías novedosas, particularmente sMOOC o social MOOC, dando la posibilidad al usuario de convertirse en e-teacher y poder diseñar y llevar a cabo su propio sMOOC.

El motivo de la elección de investigar ECO viene dada porque consideramos que es un proyecto ambicioso que pretende dar la posibilidad al usuario de la Web 2.0 a llevar a cabo un proceso formativo adaptado a la sociedad actual.

Este proyecto tiene como propósito explorar, sustentado en un amplio y justificado marco teórico el Proyecto Europeo ECO basada en una metodología educocomunicativa, la cual requiere de unas formas concretas de hacer del alumnado y profesorado que veremos a lo largo del presente trabajo.

1.1 ESTRUCTURA DEL TRABAJO

El presente trabajo contiene una estructura pautada por la comunidad científica a la hora de redactar un documento de estas características. De tal modo, consta de los siguientes apartados: introducción, marco teórico, objeto de estudio, diseño de la investigación, análisis, conclusiones de la investigación y bibliografía.

En lo relativo al marco teórico, se ha pretendido aunar lo aprendido en las materias del Máster en “Comunicación y Educación en la Red” de la UNED y ampliar en aquellos aspectos que estuvieran relacionados con el objeto de estudio (Proyecto Europeo ECO y sus MOOC ofertados) y que nos permitieran alcanzar los objetivos planteados en el presente trabajo. Primeramente hemos realizado una contextualización social (Sociedad del conocimiento) y cultural (Cultura de la Convergencia de Medios) que nos ha permitido situarnos y darle sentido a las prácticas educativas y comunicativas propias del Proyecto ECO y los MOOC que oferta. Posteriormente nos hemos adentrado más en la educocomunicación como eje vertebrador del proceso de enseñanza y aprendizaje de ECO. A continuación, hemos tratado la Educación Mediática y la necesidad inminente de una multialfabetización en la era de la convergencia como factor de inclusión social; en el siguiente apartado hemos tratado el tema de la Web 2.0 y educación, así como las redes sociales como nuevos escenarios educativos que propician la creación de Comunidades Virtuales de Aprendizaje y de Práctica, haciendo una distinción de los distintos tipos de plataformas digitales y la comunicación que se lleva a cabo en las mismas, así como las diversas teorías de aprendizaje que justifican las diversas tendencias educativas en los Entornos Virtuales de Aprendizaje. Por último y llegando a lo más concreto y que está en relación directa con nuestro objeto de estudio, hemos tratado los MOOC como nueva tendencia hacia el aprendizaje social, dónde hemos querido situar a los lectores del trabajo, a

través de un recorrido histórico sobre los MOOC, pasando por las características de los mismos y una clasificación y características de los existentes hasta ahora y para finalizar el apartado hemos desarrollado las diferentes herramientas comunicativas que ofrecen los MOOC y los roles y relaciones que se crean en los mismos, dando lugar al empoderamiento del alumnado y ruptura de jerarquías.

En el capítulo tres destinado al objeto de estudio, se describirá el mismo, detallando todos los aspectos más significativos y relevantes del Proyecto ECO, así como de los protagonistas del proceso educativo que son aquellos que han participado en las dos últimas ediciones de los MOOC ofertados en ECO. También se recogen en este apartado las diferentes plataformas utilizadas en ECO y sus MOOC.

El capítulo cuatro está destinado al diseño de la investigación y que incluirá todos aquellos pasos que hemos seguido para la realización de este estudio. En él se detalla la justificación metodológica, encontrándose dentro del paradigma cualitativo aplicando un método de investigación descriptivo a través del estudio de caso. También se detallan las técnicas e instrumentos de recogida de información que se han utilizado, las fases del estudio así como los objetivos y grandes interrogantes de la investigación, finalizando el apartado con un cronograma del estudio, dónde se aprecia a golpe de vista una breve descripción de las fases del estudio así como el tiempo empleado en cada una de ellas.

En el capítulo cinco, referido al análisis, se presentará una descripción detallada de todo aquello analizado y recopilado a través de las técnicas e instrumentos de investigación a la vez que iremos comprobando si los objetivos planteados al inicio del estudio se han alcanzado. Como se podrá apreciar, los resultados desvelan que el Proyecto ECO es innovador, intercultural e intercreativo y que promueve la educomunicación como base fundamental del proceso de construcción del conocimiento, potenciando el empoderamiento de los participantes a través de su metodología abierta, constructiva y conectada socialmente.

En el capítulo seis, se presentarán de manera clara y precisa una respuesta a los grandes interrogantes así como una recopilación de los resultados más significativos referente al estudio.

Por último, el capítulo siete, recogerá a todos los/as autores y fuentes que han ayudado a la elaboración de este Trabajo Fin de Máster. Hemos tratado de incorporar bibliografía de autores relevantes “No vale todo lo que se ha escrito o dicho sobre el tema. (...) el buen investigador/a suele trabajar con obras y autores de prestigio reconocido”. (Coller, 2000, pp. 72-73)

2. ESTADO DE LA CUESTIÓN

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) se han convertido hoy en día en una fuente indispensable e inagotable de aprendizaje para la sociedad. Sin embargo, esto no queda aquí, no podemos solamente hablar de algo físico como instrumento sino que la tecnología se ha convertido en una nueva cultura. Vivimos en la era digital donde los espacios físicos confluyen con los espacios digitales, creándose con gran rapidez un relación fraternal en la que su disolución es ya, impensable y diríamos que imposible. La información está adquiriendo una velocidad incalculable, lo que conlleva al cambio constante y esto requiere del conocimiento, del aprendizaje real y necesario que nos permita mantenernos en este mundo líquido (Bauman, 2003) que se transforma continuamente.

En el informe cuyo título es “Aprender a ser” de Edgar Faure, para la Comisión Internacional para el Desarrollo de la Educación que él presidía, afirmó que “todas las vías –formales, no formales, intrainstitucionales y extrainstitucionales- podrían ser admitidas en principio como igualmente válidas” (Faure et al., 1972). En él se destaca la importancia del aprendizaje por encima del que pudiera darse en la enseñanza formal, valora el aprendizaje para toda la vida, como un proceso duradero y diverso donde se introduce la idea de *sociedad del aprendizaje* para plantear una convergencia y unión entre educación y sociedad. Sin embargo dicho informe no llegó a romper los muros del aula para conseguir la osmosis planteada por Faure entre educación dentro y fuera de la escuela.

Fue años más tarde con la llegada de los nuevos medios de comunicación y la importancia del uso de las TIC, lo que obligó a replantear y gestionar de forma diferente el conocimiento, creando así un nuevo ecosistema comunicacional y educativo que permitiera la producción de aprendizajes.

Gracias a Internet y a la creación en torno al mismo de nuevos espacios de aprendizajes y comunicaciones, se germina una sociedad globalizada donde las redes de comunicación y de relaciones se multiplican a la velocidad de la luz, y hacen insostenible la idea de la escuela como único y principal espacio donde el individuo

aprende, surgiendo el concepto de aprendizaje ubicuo (Burbules, 2009), como la posibilidad de aprender desde cualquier entorno virtual y real, y aprendizaje invisible (Romaní y Moravec, 2011), donde se cruzan aprendizajes basados en lecturas, en lo visto en televisión, a través de la búsqueda en Internet o lo escuchado en clase. Además, las tecnologías móviles impulsan aún más la conexión surgiendo el aprendizaje conectado, que se ha definido como un enfoque educativo diseñado para nuestro mundo en continuo cambio. Este se basa en los intereses de los jóvenes y pretende conectar tres importantes entornos de aprendizaje: el académico, el creado por los intereses del que aprende y el que forman sus compañeros, tutores y profesores (Ito et al., 2013). De igual forma, surge los PLE (Entornos Personales de Aprendizaje) como “enfoque pedagógico que conecta los aprendizajes formal e informal con el uso de las redes sociales para apoyar el aprendizaje autorregulado en contextos de educación superior” (Dabbagh y Kitsantas, 2012, p. 3). También, en la actualidad la educación reglada se está convirtiendo en un aspecto presente y duradero tanto en el tiempo como en el espacio, cuyos contenidos y líneas de conocimiento serán accesibles a través de cualquier aparato con conexión a Internet e incluso desde el dispositivo móvil. Esto permite que la tecnología potencie la relación entre las personas para construir de un modo colectivo, abierto y progresivo, dando paso a las TRIC, Tecnologías, de la Relación, Información y Comunicación (Marta y Gabelas, 2015).

En definitiva, las TIC han impulsado un cambio global en la forma de entender y adquirir el conocimiento ya que sirven para “facilitar la realización de diferentes tareas que requieran ya sea investigación, búsqueda, análisis y selección de información relevante, o bien un determinado proceso de tratamiento de los datos o de la información y, cada vez de forma más nítida, se imponen como instrumento para la comunicación virtual con otras personas” (Instituto Canario de Evaluación y Calidad, 2004, p. 13). A su vez, las TIC han impulsado la “globalización económica”, al permitir la comunicación y la creación de multitud de redes interconectadas entre sí, que facilitan las relaciones entre individuos de distintas partes del mundo para compartir intereses de forma rápida y barata. Esta idea de globalización se extiende a la cultura, brindándonos la posibilidad de acceder a cualquier tipo de información desde cualquier parte del mundo, de forma cómoda. Este hecho ha revolucionado la educación, abriéndola al mundo online, conocida como e-Learning, cuyo camino ha sido ofrecer

formación al individuo, donde no existan barreras espaciales ni temporales para acceder a la educación y al conocimiento.

En los últimos tiempos, los Recursos Educativos Abiertos (REA) se han multiplicado en internet y esto ha posibilitado que la escolaridad digital (“digital scholarship”) sea ahora más posible que nunca y según la UNESCO, estos recursos “proporcionan una oportunidad estratégica para mejorar la calidad de la educación y para facilitar el diálogo sobre políticas, el intercambio de conocimientos y el aumento de capacidades. (UNESCO, 2012a, p .2)

Entre estos recursos educativos abiertos destacan de forma especial los MOOC o cursos masivos abiertos disponibles gratuitamente en Internet. Estos cursos cada vez son más populares, ofrecen un abanico más completo y diverso de formación. Según Valverde (2014) “Los MOOCs han revalorizado la educación online, han mostrado la existencia de una importante demanda de formación superior en todo el mundo y la necesidad de un cambio en las metodologías docentes”. (p. 93)

El principal objetivo de los MOOC es reunir a gran cantidad de población en un mismo curso, siendo sus contenidos accesibles y gratuitos para todos. Concretando aún más, nos centraremos en el modelo sMOOC que se basa en la teoría del conectivismo desarrollada por George Siemens, la cual incorpora al aprendizaje las redes sociales como escenarios principales educacionales y el aspecto social que nos traen las redes sociales, “Estamos hablando de un modelo nuevo de aprendizaje que implica socializar y democratizar la educación y el acceso al conocimiento” (Osuna, 2015)

Por otro lado, un aspecto a considerar en los MOOC es la educación mediática que

Podría aspirar a formar seres humanos capaces de comunicarse en un número suficiente de lenguajes que permitieran intercambios comunicativos, a partir de la libre expresión de cada persona, comprendiendo y pudiendo atender a las necesidades de las minorías y respondiendo también comunicativamente a prioridades sociales en materia de comunicación, definidas ambas de manera auténticamente democrática. (Aparici, Campuzano, Ferrés y Matilla, 2010, p. 12)

Por tanto, debemos considerar esta nueva modalidad de aprendizaje como una tendencia al alza que proporciona las herramientas y metodología adecuadas para atender las demandas educativas propias de la sociedad del conocimiento.

Teniendo en cuenta este breve recorrido histórico aportado en el presente epígrafe, tenemos que decir que nuestro objeto de estudio es el Proyecto Europeo ECO, que debido a sus características e innovación invita a ser estudiado, explorado y analizado. Es por ello que en las siguientes páginas vamos a mostrar nuestro trabajo tanto teórico como práctico acerca del mismo y que nos dará una visión más cercana sobre el mismo.

3. MARCO TEÓRICO

3.1. SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO

Nuestra sociedad está sufriendo un imprevisto y complicado proceso de transformación que está afectando a la forma en la que nos organizamos, trabajamos, nos relacionamos y aprendemos (Marcelo, 2001) inducido por los avances e innovaciones científicas y por la tendencia a la globalización económica y cultural.

Nos encontramos con nuevas estructuras sociales, en las que las tecnologías digitales (TIC), han cobrado una importancia primordial en nuestras vidas convirtiéndose en herramientas inseparables para el ser humano, permitiendo la creación de nuevos espacios virtuales con nuevos usos que generan transformaciones.

Todos estos cambios han traído consigo la aparición de numerosos términos para definir la nueva sociedad que se ha generado: Sociedad Red (Castells, 2001), Sociedad del Conocimiento (Krüger, 2006) o Sociedad Digital (Echeverría, 1999), entre otros.

Este aumento de la digitalización ha provocado la llamada Revolución Digital o Tercera Revolución, en la que “la información y su circulación han tenido una presencia decisiva y determinante en la historia de los acontecimientos y en la vida social” (Salvat y Serrano, 2011, p.13). Como consecuencia de lo ocurrido, surge la expresión Sociedad de la Información¹. De lo que no hay duda es del hecho de que el concepto *información* “asume tal grado de importancia como para que la sociedad en su conjunto pueda adjetivarse a partir de ella, del mismo modo como se habló de la sociedad industrial, de la sociedad medieval o de la sociedad esclavista” (Salvat y Serrano, 2011, p. 13). Por tanto, Masuda (1981) en su libro *La Sociedad Informatizada como sociedad Post-Industrial*, aporta al término información un carácter diferenciador,

¹ Guiomar Salvat y Vicente Serrano, califican la sociedad de la información, en su obra *La revolución digital y la Sociedad de la Información*, como el lugar donde “la información pasa a convertirse en el factor decisivo de la organización económica, como consecuencia de la nueva tecnología digital, y que genera con ello cambios profundos en todos los ámbitos de la vida (...), sobre todo determinados por las condiciones espacio-temporales en las interacciones entre los miembros de esas sociedades” (2011, p.24)

lo plantea como un factor decisivo en la actividad económica global en torno al cual gira el proceso productivo.

Esta situación está generando nuevos productos y servicios, nuevas formas de gestionar las organizaciones, la apertura de los mercados a la competencia, al extranjero, a la participación, lo que conlleva la apertura de nuevas oportunidades comerciales, sociales y profesionales. Este proceso está provocando un gran cambio en todos los ámbitos de nuestras vidas: en la difusión del conocimiento, en el comportamiento social, en las prácticas económicas, en el compromiso político, en los medios de comunicación, en la educación, salud, ocio y entretenimiento.

Controlar todo esto no es una tarea fácil y es fundamental para un crecimiento exitoso, que exista una correcta dinamización y organización de todas las áreas a nivel mundial (gobierno, sector privado, sociedad civil y ONG).

Por otro lado, la información también es un determinante en la evolución social. Se ha observado en las últimas décadas que se está produciendo una nueva forma de relacionarse en torno a redes de comunicación informacionales. Castell (2001) introdujo el término de *Sociedad Red* para referirse a la forma en la que la nueva sociedad se organiza en torno a estructuras en red de información, afectando a las relaciones humanas, económicas, políticas o culturales, dónde

Internet es el medio de comunicación que constituye la forma organizativa de nuestras sociedades (...) es el corazón de un nuevo paradigma sociotécnico que constituye en realidad la base material de nuestras vidas y de nuestras formas de relación, de trabajo y de comunicación. Lo que hace internet es procesar la virtualidad y transformarla en nuestra realidad, constituyendo la sociedad red, que es la sociedad en que vivimos . (Castell, 2001, p. 13)

Teniendo en cuenta las transformaciones sociales acaecidas en los últimos tiempos, Krüger (2006) acuñó el término *Sociedad del Conocimiento*², el cual parece reemplazar al término sociedad de la información entendiendo, en tanto en cuando que la sociedad de la comunicación va más allá de la transmisión de información a través de medios tecnológicos, si no que esa información se transforma en conocimiento en el

² Karsten Krüger (2006) define el concepto de “sociedad del conocimiento” como los cambios en las áreas tecnológicas y económicas estrechamente relacionadas con las TIC, en el ámbito de planificación de la educación y formación, en el ámbito de la organización (gestión del conocimiento) y del trabajo (trabajo de conocimiento).

momento y hora que se reflexiona, se comparte, se reelabora, por lo que “el conocimiento será cada vez más la base de los procesos sociales en diversos ámbitos funcionales de las sociedades” (Krüger, 2006, p. 5). Y es así como crece la importancia del conocimiento como recurso económico, lo que conlleva a la necesidad de aprender a lo largo de toda la vida.

Por tanto, el conocimiento es uno de los principales valores que poseemos los ciudadanos de la sociedad en la que vivimos y a su vez “el valor de las sociedades actuales está directamente relacionado con el nivel de formación de sus ciudadanos y de la capacidad de innovación y emprendimiento que éstos posean.” (Marcelo, 2001, p. 532). Los factores cognitivos, creativos, el conocimiento y la información contribuyen cada vez más la riqueza de las empresas, el conocimiento influye cada vez más en el entorno laboral y personal de los ciudadanos, cada vez hay una mayor exigencia de conocimiento y cualificación, ya no basta con acumular conocimientos durante las primeras edades de vida e ir recurriendo a ellos, si no que un individuo según Delors (1996) “debe estar en condiciones de aprovechar y utilizar durante toda la vida cada oportunidad que se le presente de actualizar, profundizar y enriquecer ese primer saber y de adaptarse a un mundo en permanente cambio” (p. 1)

Por tanto, el conocimiento tiene fecha de caducidad y ello nos obliga a *aprender durante toda la vida* (Delors, 2001), y según Marcelo (2001) por un lado se requiere de los ciudadanos una actitud de aprendizaje permanente y por otro, ahora más que nunca “a establecer garantías formales e informales para que los ciudadanos y profesionales actualicen constantemente su competencia.” (Marcelo, 2001, p. 532)

Junto a una actitud ciudadana predispuesta al conocimiento permanente, entra en juego la palabra flexibilidad como la nueva manera de entender el contrato social, como técnica de adaptación (flexibilidad de trabajo, de espacios, de tareas, de conocimientos, de tiempo, de relaciones, etc.), o se tiene flexibilidad o no hay supervivencia en este *mundo líquido*³ (Bauman 2006).

La OCDE publicó en 1997, un informe titulado *Flexibilidad sostenible*, en el que se afirma que

³ Zygmunt Bauman es el autor del concepto “modernidad líquida” o “mundo líquido”, a través del cual define el estado fluido y volátil de la actual sociedad.

Los dos elementos claves de esta transformación son la flexibilidad de los procesos del trabajo y el funcionamiento en red de las empresas, tanto internamente como en sus relaciones con el exterior. Por flexibilidad entendemos la adaptación constante de las tareas a realizar sobre productos, procesos y mercados que cambian, así como la creciente autonomía de los trabajadores a los que se les demandan mayores habilidades, capacidad de autogestión, y responsabilidad individual. Por funcionamiento en red (networking) nos referimos a una nueva lógica de las empresas, en las que las jerarquías y formas organizativas están basadas en conexiones interactivas entre diferentes capas y posiciones dentro de la empresa, entre empresas y con el mercado. Las nuevas tecnologías de la información permiten una mayor flexibilidad y funcionamiento en red; y la globalización destaca la interdependencia, la interacción y la constante adaptación a un ambiente cambiante. (p.12)

Nada está destinado a durar y mucho menos para siempre y según Bauman (2013) este hecho no debe desesperar, si no que requerirá de una verdadera *revolución cultural* opuesta a un mercado de consumo, en el que se generen beneficios sociales y culturales de los cuales puedan participar todos los miembros de la sociedad. Gorz (citado en Krüger, 2006) argumenta que, daremos el paso de *capitalismo del conocimiento a sociedad del conocimiento* cuando el conocimiento pase de ser tratado capital inmaterial comercializable por las empresas, a ser un elemento esencial de la cultura y accesible a cualquiera. Todo esto, con el objetivo de desarrollar las competencias, capacidades y relaciones humanas. En este sentido, hablaríamos de una sociedad más equilibrada y justa en la que los esfuerzos realizados se vieran compensados en un futuro. De este modo, “los riesgos de exclusión social en la sociedad del conocimiento estarían relacionados con el acceso a la información y al conocimiento, y con los efectos de la globalización socio-económica.” (Krüger, 2006. p.8)

Por tanto, ¿el Proyecto ECO y su filosofía educativa estarían ayudando a eliminar las posibles desigualdades generadas en la actual sociedad del conocimiento? Daremos respuesta a esta cuestión más adelante.

3.1.1. **Cambio social y tecnología**

Aibar (1996) afirma que existe una “relación unidireccional entre tecnología y sociedad” (p. 144). Considera que el orden social viene influenciado significativamente por los desarrollos tecnológicos. Estamos hablando del *determinismo tecnológico*, “que alcanza su máxima expresión cuando la introducción de una tecnología se interpreta causalmente como el agente básico de una transformación global del sistema social” (p. 144). Por otro lado, Krugüer (2006) alega que “Las reglas y evidencias de nuestra sociedad están cada vez más sometidas a procesos de reflexión, lo cual tiene su expresión en el deterioro acelerado de las estructuras reguladoras tradicionales” (p.6).

Son muchos los motivos por los que las estructuras sociales tradicionales se están viendo cuestionadas y en algunos de los casos, transformadas. Los estudios sobre sociedad y relaciones sociales, tomaban como base a la familia para analizar y comprender las estructuras sociales establecidas y los comportamientos cotidianos que sus miembros llevaban a cabo entre los grupos de convivencia.

Sin embargo, haciendo referencia al desarrollo tecnológico, concretamente internet, resulta hoy sumamente impactante observar la forma, rapidez y profundidad con que la red de redes está modificando la vida cotidiana de millones de seres en todo el mundo (Saguier, 2002). Como nos afirma Castells (2001), está alterando fundamentalmente el modo en que nacemos, vivimos, consumimos, trabajamos, aprendemos, producimos, soñamos, peleamos o morimos.

Resulta muy interesante la forma en la que Internet impacta y afecta a un sinnúmero de realidades humanas. Según Saguier (2002),

Las nuevas tecnologías de información y comunicación (TICs) parecen plantear un horizonte de profundas modificaciones, incluso en cuestiones tales como la forma misma de experimentar o percibir el mundo, de pensarlo o conceptualizarlo. Parecen potencialmente capaces de establecer cambios significativos, incluso en las modalidades más íntimas de interrelación humana.

Según Castell (2001) “Internet es el tejido de nuestras vidas en este momento” (p. 1). Es cierto que en la actualidad Internet es la herramienta principal para acceder al conocimiento y es usada en nuestra vida diaria para realizar actividades cotidianas en

nuestro tiempo libre. Solemos acceder a Internet para ver la televisión, consultar el correo, jugar y como no, en momentos de soledad, buscar relaciones o una persona con quien poder hablar. Hay que decir, que la llegada de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) ha revolucionado la sociedad en general, que avanza en este aspecto a un ritmo vertiginoso.

Las relaciones personales han pasado de llevarse a cabo cara a cara, a tener como intermediaria a una máquina, que ha pasado a ser un segundo yo. A través de ella y por supuesto Internet, conseguimos trasladarnos a cualquier punto del planeta permitiendo el conocimiento, que nos conozcan y por supuesto el enlace “a millones de personas en nuevos espacios que están cambiando la forma con la que pensamos, la naturaleza de nuestra sexualidad, la forma de nuestras comunidades, nuestras verdaderas identidades”. (Turkle, 1997, p. 15)

Como hemos dicho, Internet y las tecnologías nos permiten la comunicación, la *relación* con otras personas. Los escenarios digitales y las redes sociales “son espacios de conversación, juego, recreación, interacción y construcción; risas y cotilleos; parodias y flirteos, que generan un conjunto de oportunidades para aprender las denominadas habilidades para la vida, en su capacidad para sentir y emocionarse, socializarse y conocer” (Gabelas, Marta y Aranda, 2012). De este modo, estos autores describen estos entornos y estas prácticas culturales como TRIC (tecnologías + relación + información + comunicación). El factor relacional intrínseco en las tecnologías y entornos digitales activan el empoderamiento de los individuos puesto que permiten crear destrezas y conocimientos a través de la participación en distintas comunidades. Además se apropian de sus propios conocimientos, haciendo partícipe a la comunidad cuando exponen sus ideas en los espacios sociales. Como diría Gardner (1995) el compartir experiencias genera empatía o inteligencia interpersonal, desarrollando así su teoría de las inteligencias múltiples. Por tanto, el hecho de relacionarse de forma mediada, trae consigo un gran potencial multialfabetizador en el plano creativo y dimensión receptiva de cada uno de los mediadores (Gabelas, et al., 2012).

El cambio social se ha producido, los escenarios han cambiado y el tipo de relaciones y comunidades se han multiplicado, permitiéndonos el establecer conversaciones, intercambiar ideas, participar en nuevas clases de comunidades,

comunidades virtuales en las que participamos con gente de todo el mundo, con la que llegamos a entablar relaciones íntimas y quizás nunca conozcamos físicamente.

Por tanto, los escenarios virtuales aumentan considerablemente, encontrándonos lugares en la red que se adecuan a cualquier tipo de intereses y en los que nunca te encontraras solo/a, porque siempre hay alguien que comparte tus inquietudes e intereses.

En este sentido, Castells (2001) afirma que la red favorece la aparición de un modelo social de relación que se podría denominar individualismo en red, es decir, los individuos que constituyen, en Internet, sus redes de interés y afinidades. Este individualismo no sería más que un vivo reflejo del cambio relacional que se da en nuestra sociedad: las relaciones dejan de basarse en estructuras tradicionales como la familia, la comunidad o el trabajo y se personalizan al máximo, estableciendo comunidades construidas en torno a intereses concretos y en las que la distancia no tiene por qué ser un determinante.

Internet facilita estas conductas gracias al anonimato que se crea, a la accesibilidad que presenta, la facilidad con la que podemos registrarnos en las redes sociales, crear espacios privados, foros, mandar fotografías, etc.

3.2. EDUCOMUNICACIÓN

3.2.1. Educomunicación como eje vertebrador del proceso de enseñanza - aprendizaje.

La comunicación es la necesidad más básica y vital después de la supervivencia física. Incluso para alimentarse desde los tiempos prehistóricos, los hombres necesitaron entenderse y cooperar los unos con los otros mediante la comunicación interpersonal. Para que el conocimiento permanezca en nuestra mente lo que realmente importa es la capacidad de transmitir nuestros mensajes, nuestros pensamientos y sentimientos. El conocimiento es un poder en potencia: solo se convierte en realidad cuando sea comunicado al Universo y transformado en acción (Ribeiro, 1992).

La comunicación puede darse mediante diversidad de medios y formas: oral, corporal, escrita, a través de redes sociales, televisión, fax, videos... pero de lo que no cabe duda es que es a través de los medios de comunicación desde donde se está impulsando una red comunicativa en potencia que permite mantener el contacto con el resto del mundo. Por lo tanto la educación en y con los medios de comunicación es una necesidad inaplazable.

Teniendo en cuenta los términos comunicación y educación, surge el movimiento educomunicación, que según Aparici (2010) "se la conoce también como recepción crítica de los medios de comunicación, pedagogía de la comunicación, Educación para la televisión, Pedagogía de la Imagen, Didáctica de los Medios Audiovisuales, Educación para la Comunicación, Educación Mediática, etc." (p. 9)

En 1979, la UNESCO concluye que la educomunicación (educación en materia de comunicación) incluye "todas las formas de estudiar, aprender y enseñar, a todos los niveles y en toda circunstancia, la historia, la creación, la utilización y la evaluación de los medios de comunicación como artes prácticas y técnicas, así como el lugar que ocupan los medios de comunicación en la sociedad, su repercusión social, las consecuencias de la comunicación mediatizada, la participación, la modificación que producen en el modo de percibir, el papel del trabajo creador y el acceso a los medios de comunicación" (citado en Pérez, s.f).

Aparici (2010) basándose en la definición propuesta en CENECA, UNICEF, y la UNESCO (1992) nos dice que abarca también la formación del sentido crítico, inteligente, frente a los procesos comunicativos y sus mensajes para descubrir los valores culturales propios y la verdad, para que el ciudadano pueda participar de la sociedad de una manera libre y responsable elaborando sus propios mensajes y participando de la vida democrática desde su propia autonomía personal.

Para Barbas (2012),

La educomunicación es un campo de estudios interdisciplinar y transdisciplinar que aborda, al mismo tiempo, las dimensiones teórico-prácticas de dos disciplinas históricamente separadas: la educación y la comunicación. Es también conocida como educación en materia de comunicación, didáctica de los medios, comunicación educativa, alfabetización mediática o pedagogía de la comunicación, en el contexto

iberoamericano, y media literacy o media education, en el contexto anglosajón. (p.158)

Como vemos, la educomunicación no es un término exclusivo de contextos virtuales, sino que es un movimiento, una filosofía que se puede y debe aplicar a contextos cotidianos impregnando el proceso educativo.

El movimiento educomunicativo y muchos de sus principios básicos tienen como referencia la pedagogía de Paulo Freire, “para él la educación debe buscar la humanización y liberación del hombre” (Escalera, 2014. p. 16) cuya teoría de la acción dialógica tiene un papel significativo para entender la línea conceptual que marca el término educomunicación.

Reflexionando sobre dicha teoría, entendemos el término educomunicación como una vía mediática, donde el diálogo es la principal herramienta para la comunicación, la educación y el autoconocimiento y desarrollo de las personas y desde ahí, para la transformación y desarrollo de las sociedades.

Aparici (2010) refiere esta cita de Paulo Freire (1973)

Ser dialógico es no invadir, es no manipular, es no imponer consignas. Ser dialógico es empeñarse en la transformación, constante, de la realidad. Esta es la razón por la cual, siendo el diálogo contenido de la propia existencia humana, no puede contener relaciones en las cuales algunos hombres sean transformados en seres para otro. (p.13)

De esta forma, la educomunicación tiene unas bases teóricas, unos principios pedagógicos donde Paulo Freire tiene un papel importante, ya que para él la educación está íntimamente ligada a la comunicación dialógica, pero no un diálogo basado en una conversación *pacífica* donde las palabras se esfumen y pasen desapercibidas, sino un diálogo *polémico*, cargado de contenido para hacer reflexionar y con ello modificar o aumentar el conocimiento de los interlocutores. De ahí que Freire no conciba el proceso educativo desligado de la comunicación, ya que sin diálogo, sin comunicación no se darían relaciones interpersonales, base imprescindible para el desarrollo de todo ser humano.

Sin embargo, en el ámbito educativo a veces se pueden confundir términos, ya que a menudo donde se habla de comunicación, se quiere decir transmisión, es decir se suele confundir comunicación y diálogo, con transmisión unidireccional. Cuando esto ocurre, el término educomunicación no tiene cabida, no se está generando un papel activo en todas las partes (docente-alumno, alumno-alumno), no se está potenciando un interés por parte del alumnado para transmitir y exponer sus pensamientos, ya que al fin y al cabo no servirán para mucho.

Para que el conocimiento no permanezca en el fondo del océano de la mente, lo que realmente importa es la capacidad de transmitir nuestros mensajes, nuestros pensamiento y sentimientos (Ribero, 1992).

Según Freire, hay que potenciar el aprender a escuchar, pero no solo por parte del alumno, sino también por parte del docente, ya que ambos aprenden uno del otro. El docente debe ser capaz de oír lo que dijo el estudiante para saber el qué, quién, cuándo, dónde, cómo y por qué, además toda persona necesita ser escuchado y atendido.

Paulo Freire afirma que “Solo educadores autoritarios niegan la solidaridad entre el acto de educar y el acto de ser educados por los educandos”; y “Todos nosotros sabemos algo. Todos nosotros ignoramos algo. Por eso aprendemos siempre” (citado en Martínez-Salanova, s.f.). Por tanto, Freire (1973) criticaba un modelo educativo con una concepción “bancaria”, es decir un modelo transmisor en el que se toma al educando como recipiente en el que se va depositando el saber, concibiendo al educador como único poseedor de conocimiento y trasmisor del mismo, convirtiendo a los educandos en sujetos pasivos de su propio aprendizaje, sujetos “oprimidos” resignados a la memorización y repetición de contenidos. En contraposición a esta concepción, Freire (1973) apuesta por una educación “liberadora problematizadora” en la que el diálogo entre las partes tiene un papel fundamental, no hay distinción entre emisores y receptores, todos son sujetos activos en el acto de la comunicación. En la misma línea, Aparici (2010) afirma que

No era un diálogo complaciente, un diálogo para la nada, sino una modalidad que indagaba en los saberes mutuos y cuestionaba el conocimiento preestablecido. El

diálogo no es una mera conversación, tampoco una charla insustancial, el dialogo es una metodología y una filosofía. (p.13)

¿Estaría el proyecto ECO y los diferentes MOOC que oferta dentro de la perspectiva educomunicativa como base filosófica del proceso de construcción del conocimiento de los participantes? En el apartado correspondiente daremos respuesta a la cuestión que nos planteamos a través de evidencias significativas.

Otro referente en el tema es Kaplún (1998) que basándose en las ideas de Freire, apuesta por un proceso educativo y comunicativo en el que la participación sea una práctica común en la sociedad democrática para construir el conocimiento de forma eficaz ya que “sólo participando, involucrándose, investigando, haciéndose preguntas y buscando respuestas, problematizando y problematizándose, se llega realmente al conocimiento (Kaplún, 1998 citado en Aparici 2010, p. 16).

Todos los seres, grupos, comunidades y sectores de la sociedad tienen derecho a participar en el proceso de comunicación actuando alternadamente como emisores y receptores (Kaplún, 1992).

Este propone tres estrategias educativas íntimamente relacionadas con la comunicación:

- La educación que enfatiza en los “contenidos” o “pedagogía transmisora”, un tipo muy extendido de enseñanza, centrado en el discurso transmitido por el educador y apoyado en una relación fuertemente vertical, autoritaria y paternalista (comunicación lineal).
- La educación que pone el acento en los “efectos” o “persuasivo conductista”, intenta moldear la conducta de los educandos según cánones preestablecidos por el educador, también desde una óptica vertical (conductismo).
- Y la educación que subraya el propio “proceso” educativo, o “educación problematizadora” o “congestionaria”, insiste en la participación del sujeto en su propio proceso educativo y, por ende, en la sociedad: “Sólo hay verdadero aprendizaje cuando hay proceso; cuando hay auto-gestión de los educandos (Kaplún 1992)

Las dos primeras serían estrategias fundamentalmente ligadas al modelo *exógeno*, ya que se centran en el educador y no en el educando, mientras que la tercera pertenece a un modelo *endógeno*, y la más apta para la construcción de autonomía individual y colectiva. Según Kaplún (1998) el modelo exógeno “investiga los mecanismos para poder <<persuadirlo>> y <<conducirlo>> más eficazmente: para moldear la conducta de las personas de acuerdo con los objetivos previamente establecidos” (p. 33). El alumno se vuelve pasivo y no desarrolla su propia capacidad de razonar de forma crítica. Podemos encontrar este modelo “por ejemplo en la educación a distancia o en distintas aplicaciones de la tecnología educativa, como son los exámenes escritos de opciones múltiples” (Escalera, 2014, p. 18).

Por el contrario, el modelo endógeno, parte de que el sujeto es activo, inteligente y capaz de adecuar sus recursos para transformar la realidad, “puesto que educarse es involucrarse en un proceso de múltiples interacciones comunicativas, un sistema será tanto más educativo cuanto más rica sea la trama de flujos de comunicación que sepa abrir y poner a disposición de los educandos” (Kaplún, 1992, p. 47).

Teniendo todo esto en cuenta, podemos decir que lo ideal sería la puesta en práctica en cualquier proceso educativo del modelo endógeno y no cabe duda de que al llevarlo a cabo estamos promoviendo un aprendizaje más significativo y motivador, dónde el educando sea el protagonista de su propio proceso de aprendizaje.

Hasta ahora hemos hablado de las definiciones más significativas sobre educomunicación y los principios pedagógicos que la sustentan. Sin embargo también es necesario cuestionarse si el uso de la tecnología digital lleva implícito estos principios o “pueden servir para ofrecer más de lo mismo, es decir repetir el uso de viejas concepciones pedagógicas envueltas en un barniz de modernidad digital” (Aparici, 2010, p.18).

Llegando a este punto es necesario matizar que surgen dos vertientes en la forma de entender la educomunicación, por un lado el *enfoque instrumental* (proveniente del contexto anglosajón media literacy o media education) en el que los educadores son concebidos como expertos tecnólogos con el fin de convertir a los educandos en operadores técnicos (Barbas, 2012, p. 7). Es a partir de los años 90 y la globalización de la economía y de las tecnologías de la información y de la

comunicación cuando se observa un auge importante del uso de este enfoque (Aparici, 2010a, p. 11).

Por otro lado y vinculada al concepto iberoamericano (educación en materia de comunicación, didáctica de los medios, comunicación educativa, alfabetización mediática o pedagogía de la comunicación), se encuentra *la vertiente dialógica*, la cual “se fundamenta en concepciones sociales, educativas, comunicativas, mediáticas y tecnológicas diferentes a las instrumentales” (Barbas, 2012, p. 164). Es un proceso en el que el diálogo va unido a la práctica educativa y a los procesos de aprendizaje colaborativo. “(...) la construcción del conocimiento va unida a la práctica de la educomunicación (...). En otras palabras, conocer es comunicar y es dialogar” (Barbas 2012. p. 165).

3.2.2. Modelos comunicativos

Hasta ahora se han expuesto que existen diferentes modelos comunicativos en el ciberespacio. Sin embargo en este apartado vamos a exponer de forma sintetizada las distintas clasificaciones que nos encontramos al respecto.

Según Freire nos podemos encontrar los modelos comunicativos:

- *Bancario o vertical* el cual se entiende como una transmisión de información de emisor a receptor. Quién emite “deposita” un mensaje en el receptor, el emisor es el que “sabe sobre algo” y transmite sus ideas, conocimientos, contenidos a “quien no sabe”.
- *Dialógico u horizontal* en el cual no hay distinción entre emisor y receptor ya que ambos “son sujetos activos en el acto comunicativo” (Freire, 1973, citado en Aparici, 2010).

Por otro lado y analizando la comunicación llevada a cabo a través de las distintas plataformas digitales, Sara Osuna y Busón (2006) nos hace la siguiente distinción:

- *Modelo unidireccional*, en el cual los medios tecnológicos son los encargados de emitir la información, la cual será recibida por los usuarios. “L@s usuari@s tienen que descodificar el mensaje transmitido por los medios tecnológicos, pero no pueden convertirse en emisores del mensaje” (Osuna, 2007, p. 81). Por lo tanto,

los usuarios no participarían activamente en el proceso comunicativo ya que la información se da desde un solo lado.

- *Modelo bidireccional* es aquel que permite que todos los participantes del proceso comunicativo se conviertan en emisores y receptores de forma inmediata, por lo que hay una reciprocidad comunicativa, consiguiendo de este modo un verdadero proceso comunicativo. Según Osuna (2007), este modelo “debe garantizar un uso democrático de las tecnologías digitales” (p. 82).

En cambio Aparici (2010a) explica la diferencia entre el modelo funcionalista y el *emirec* o *prosumer* respectivamente.

- En el *modelo funcionalista* los medios de comunicación adquieren una gran importancia social y su objetivo es llegar al mayor número de personas (medios de masas). Éstos asumen el papel de emisor de información con la pretensión de educar, informar y entretener al receptor o educando que de forma pasiva recibirá dicha información y será persuadido por los medios. Por lo tanto, asume una modalidad unidireccional de la comunicación emisor-receptor.
- En el modelo *emirec* o *prosumer* de la comunicación, cada persona puede ser y actuar como un medio de comunicación, es al mismo tiempo productor y consumidos de mensajes. El término *emirec* fue acuñado por Jean Cloutier (1973) y el término *prosumer* por Alfin Toffler (1980) y ambos están relacionados con la filosofía de Paulo Freire. Este modelo en términos educativos, concibe al alumno como “sujeto comunicante, dotado de potencialidades para actuar alternadamente como emisor y receptor de otros emirecs poseedores de iguales potencialidades; facultando, pues, no sólo para recepcionar, sino también para autogenerar y emitir sus propios mensajes” (Kaplún, 1992, citado en Aparici, 2010a).

Aparici y Silva (2012) van más allá y establecen que en esta nueva sociedad del conocimiento es necesario matizar las diferencias entre los modelos o estrategias comunicativas *feed-back* y *feed-feed*.

- El modelo *feed-back* o retroalimentación es utilizado como un refuerzo del emisor por lo que plantea una división entre emisor y receptor. El emisor es el que plantea la situación, lanza la información y reproduce el camino y las pautas de la emisión. En educación esta estrategia plantea la reproducción de contenidos e itinerarios propuestos por los libros de texto o por el docente. El *feed-back* es “uno de los principios de los modelos funcionalistas de comunicación y la pedagogía de la trasmisión” (Aparici y Silva, 2012, p. 3). Este modelo no tiene en cuenta que todos los participantes puedan ser sujetos emisores que se interrelacionan entre sí en el mismo nivel comunicativo.
- El modelo *feed-feed* (Aparici, 2011) es el más apropiado para el actual contexto comunicativo. En él los participantes se alimentan comunicacional e informativamente todos con todos, no existen estatus ni rangos comunicacionales independientemente del tipo de enunciación que se realice. Lo que se pretende es un proceso de construcción y de conexión entre todos los sujetos. Los medios de comunicación adquieren un papel relevante en este modelo ya que servirán para la inmersión y construcción del conocimiento creando enlaces y conexiones entre los contenidos y los sujetos independientemente de su localización geográfica. Además, permite romper con las barreras temporales y espaciales ya que nos posibilita la comunicación sincrónica y asincrónica de forma multidireccional. Por tanto, dota de libertad de interacción, creación, estimulando la creatividad e impulsando la reflexión y la participación en un ecosistema en red abierto a todos y modificable a partir de quienes lo utilizan.

Teniendo en cuenta las distintas teorías desarrolladas: ¿Con cuál se identifican las prácticas educomunicativas propuestas en los MOOC que se están llevando a cabo a través del proyecto ECO? Daremos respuesta a esta cuestión más adelante.

3.2.3. Educomunicación en la era de la convergencia. Por una educación conectada

La tecnología ha invadido prácticamente todos los ámbitos en los que nos vemos envueltos diariamente (social, educativo, laboral...), por tanto estamos ante una cultura digital en la cual convergen diversos medios que se entrelazan entre sí

posibilitando el “flujo de contenido a través de múltiples plataformas mediáticas” (Jenkins, 2008, p. 14).

La cultura de la convergencia lleva consigo un cambio cultural debido a que el ciudadano representa un papel consumidor y productor al mismo tiempo a través de la interacción con nuevos sistemas de tecnologías distributivas de contenidos e información (ordenador, móvil, Tablet) conectados a internet. Dichos aparatos y herramientas junto con la conexión a internet, (correo electrónico, weblogs, entornos virtuales de aprendizaje, redes sociales, chatas, foros,...) se han introducido en nuestro quehacer cotidiano de una forma imparable y atractiva. Para Rubio y Menor (2009) Internet ha significado una revolución cultural y estructural sin precedentes que ha cambiado el funcionamiento del individuo en sociedad y la sociedad del individuo.

Según Cabero, Amar, y Montaner (2008) “estamos envueltos en un *tecno universo* inspirado en la compra de aparatos de la más diversa naturaleza creyendo que la tecnología es información, comunicación y que, también, es conocimiento y poder y por ello la poseemos/consumimos” (p. 127). Esta nueva cultura va transformando todos los ámbitos de nuestra vida y requiere de una concienciación y adaptación de nuestros comportamientos, lenguajes, relaciones, aprendizajes para no sentirnos excluidos en la Era Digital. Por tanto, es necesaria urgentemente una educación en esta materia y desarrollar en los individuos capacidades de saber usar internet, aplicaciones y aparatos tecnológicos para poder participar de forma activa en la vida social, económica y política.

Teniendo en cuenta esta idea, podemos decir que la mejor herramienta a la que nos podemos acoger para llevar a cabo este cambio adaptativo, es la educación. Sin embargo, el sistema educativo actual está a años luz de acoger esta idea como línea de actuación central en su curriculum. Por tanto es necesaria por un lado, una educación más allá de las aulas, un cambio de mentalidad sobre el uso de aparatos, de aplicaciones, de internet que sirva para construir una sociedad crítica y empoderada, y por otro que la institución educativa plantee una nueva educación que responda a las demandas de la Sociedad del Conocimiento. Por ello, según Amar (2007), la educación presencial, a distancia (e-learning), semipresencial (b-learning), debe dar respuesta a las nuevas necesidades que van surgiendo con las TIC para contribuir a la construcción y distribución del conocimiento.

En la presente sociedad del conocimiento es necesaria una revolución educativa en la que el término “cultura participativa” (Jenkins, 2008, p.15) tenga cabida de forma cotidiana en todas sus modalidades (presencial, semipresencial, a distancia). De esta forma pasaríamos a hablar más que “de productores y consumidores mediáticos como si desempeñasen roles separados” a “participantes que interaccionan conforme a un nuevo conjunto de reglas” (Jenkins, 2008, p.15). Sin embargo, esta nueva cultura emergente no se sustenta con el solo uso de medios que convergen entre sí, sino que se fragua en la mente del individuo, en la creatividad y capacidad de dialogar e interaccionar socialmente a través de dichos medios. De esta forma podemos hablar de “inteligencia colectiva”, Pierre Lévy (citado en Jenkins, 2008) como aquella que se construye con el conocimiento compartido entre los individuos, ya que si unimos las capacidades, recursos, información de un conjunto de ciudadanos, se generará un mayor conocimiento y aprendizaje sobre la materia en cuestión.

Pero toda esta estrategia educomunicativa requiere de una concienciación, asimilación y aprendizaje puesto que es el polo opuesto del estilo educativo afincado en nuestra sociedad, por tanto es necesaria una multialfabetización generalizada para que los individuos no nos sintamos excluidos y principalmente para que podamos empoderarnos a través de una educación democrática y libre.

3.3. EDUCACIÓN MEDIÁTICA: MULTIALFABETIZACIÓN Y COMPETENCIA DIGITAL EN LA ERA DE LA CONVERGENCIA.

En esta sociedad tan cambiante en la que vivimos la educación no ha evolucionado al mismo ritmo, no ha seguido los pasos que ha marcado una sociedad conectada a través de los medios. Según numerosos estudios nos encontramos con una “escuela desconectada” (Aparici, 2011) a la que se le pide socialmente, al encontrarnos insertos en una cultura de convergencia tecnológica, conectarse a la cultura popular para “alfabetizar digitalmente”⁴ al alumnado. Según Gutiérrez, Tyner y Austin (2012) “podríamos, por tanto, decir que nuestros sistemas educativos siguen capacitando a los estudiantes para desarrollarse como personas y ciudadanos en una sociedad que ya no existe” (p. 2).

⁴ Paul Gister (1997) definió la alfabetización digital como “la capacidad de entender y utilizar la información en múltiples formatos en un amplio rango de recursos cuando es presentada a través de ordenadores”.

Entendiendo la educación como un medio de preparación básica para la vida, no puede obviar ni el entorno, donde se desarrolla y que la condiciona, ni el modelo social y cultural que pretende alcanzar. Por tanto, si entendemos multiculturalidad, digitalización de la información e integración de las redes sociales en nuestra vida cotidiana, como algunas de las principales características de la sociedad global de comienzos del siglo XXI, ninguno de estos aspectos se aborda suficientemente en nuestras aulas (Gutiérrez, Tyner y Austin 2012).

El alumnado de hoy día vive en dos mundos paralelos entre la educación formal dentro de las aulas y la educación informal fuera de ellas, y no solo porque tengan que dejar los teléfonos móviles fuera de la escuela, sino también por la forma de abordar y trabajar la información tan alejada de sus propios intereses culturales y de la forma en la que lo hacen fuera de las aulas. Entran en clase y se insertan en el pasado, salen de clase y vuelven a la sociedad actual conectada. Este desfase es preocupante ya que según Gutiérrez, Tyner y Austin, (2012) la escolaridad obligatoria parece no estar cumpliendo “su función básica de alfabetizar, entendida ésta como preparación para la vida en la sociedad digital. Nos referimos a una alfabetización crítica, dignificante y liberadora, no a una capacitación como usuario de cualquier nuevo dispositivo que vaya surgiendo” (p. 2). La escuela formal debe ser la encargada de construir en el individuo una educación que lo capacite para la vida, por tanto según Gutiérrez, Tyner y Austin, (2012) debe alfabetizar digital: “ya que la mayor parte de la información que se maneja está digitalizada”, multimodal: por “la convergencia de texto, sonido, imagen, video, animación” y mediáticamente: “dada la importancia de los medio hoy en día” y fomentar la ruptura de barreras entre la educación formal e informal, desarrollando competencias que ayuden al individuo a llevar a cabo un aprendizaje permanente, una única alfabetización integral, entendida como “educación continua” (Gutiérrez, Tyner y Austin, 2012, p.4).

3.3.1. Generación Netmoderna: Necesidad de una educación adaptada.

Durante los últimos años de la década de los 80 y toda la década de los 90, se produjo una progresiva y rápida introducción de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) en todos los ámbitos de la actividad humana. Como hemos dicho anteriormente, esto provocó cambios drásticos en todos los ámbitos (sociales,

económicos, relacionales, políticos...) “y en unidades de tiempo tan breves que lleva a muchos a plantearse que más que una época de cambios empezamos a vivir un cambio de época, una nueva época social” (Ferreiro, 2006, p. 72). En este contexto ha nacido y crecido la llamada Generación Net (Tapscott, 1998) o nativos digitales (Prensky, 2001), a los que posteriormente llamó *sabios digitales* (Prensky, 2009) por ser aquellos que utilizan la tecnología digital para complementar sus capacidades innatas y la consideran como parte importante e integral de su vida. Además utilizan la tecnología para solucionar problemas y tomar decisiones. Los sabios digitales también cuentan con conocimientos informáticos y utilizarían este conocimiento para alcanzar un fin. Según Bernal y Barbas (2010) esta generación “la constituyen aquellas personas nacidas entre los años 80 y 90 que se han educado rodeadas de medios digitales” (p. 4). De este modo, esta nueva generación ha coincidido con la revolución digital que estamos presenciando y viviendo, por tanto, estamos ante una generación que junto con la integración de las TICs y dentro de la llamada era de la información (Castell, 2001), “está transformando todas las facetas de nuestra sociedad” (Tapscott, 1998, p.19).

Esta Generación Net trae consigo una diferenciación entre el uso de la tecnología puesto que la utilizan de forma más interactiva que transmisora (Tapscott, 1998).

Según Rubio y Menor (2009)

...hablar de los adolescentes y jóvenes en la Red, es hacerlo al mismo tiempo de los nuevos aspectos definitorios de este grupo social: con gustos y preferencias globalizadas (en la música, la moda, las subculturas juveniles), acceso a las nuevas tecnologías y un dominio de las mismas muy superior al de sus mayores, equiparación entre los sexos, mayor movilidad geográfica, dominio del inglés como lengua común, comunicación y servicios en `tiempo real`, hegemonía de la imagen y lo audiovisual y las nuevas formas de expresión asociadas, o las nuevas formas de relación. (p.6)

Por tanto esta generación lleva consigo un cambio de paradigma relacional entre los individuos y las TICs, puesto que pasan de ser espectadores y receptores de información a usuarios de las tecnologías donde han dado un paso más y se han

convertido además, en emisores y creadores de información, los llamados EMIREC (Cloutier, 1973) o prosumidores.

Esta nueva generación concibe de forma natural la esencia interactiva de la red y descubre de forma autónoma por indagación, a veces por ensayo y error, por imitación de sus iguales o por aprendizaje construido colaborativamente, “las múltiples versiones que se encuentran en internet sobre una sola cosa” (Davila, 2006, p. 26) así como el funcionamiento y uso de los aparatos y herramientas. Las TICs, gracias a su carácter interactivo, permiten la *comunicación de muchos-a-muchos* para que la sociedad ejerza un papel activo, colaborativo y democrático (Bernal y Barbas, 2010). Pero, este tipo de aprendizaje constructivo por descubrimiento, indagación y participación se da sobre todo en la educación informal y la educación no formal, quedándose la educación formal más alejada de este tipo de metodología o modelo educativo. Como hemos dicho antes, nos encontramos con una *escuela desconectada* a la que se le está pidiendo a voces que se conecte a la cultura digital y popular entre el alumnado netmoderno, con el propósito de multialfabetizarlo y prepararlo para la vida actual.

Por tanto en estos contextos, la educación asume una gran importancia, la dimensión que adquiere la didáctica, la educación y la pedagogía apunta a ser diferente a la llevada a cabo hasta ahora. Como afirma Hargreaves (2003), el enfoque que han tenido las políticas educativas ha sido erróneo:

Las políticas educativas nacionales dirigidas por el fundamentalismo del mercado – la creencia indestructible, incluso ante la evidencia, de que los mercados sin trabas ofrecen el mejor camino hacia la prosperidad – reducen sus sistemas a producir logros básicos y estandarizados, y a reducir los costes para liberar la economía. Pero una economía del conocimiento avanzada necesita un sistema educativo construido por el Estado que alimente activamente la economía y no sólo la libere. (p. 31)

Según Davila (2006)

Educación en tiempos de Internet implica una formación compatible con nuevas formas de entretener, producir, aprender y trabajar, respetando los estilos de cada individuo y comunidad virtual. A través de la Red la Generación-Net piensa, conoce, aprende y se comunica a distancia para el ejercicio de sus derechos, la afirmación de las culturas y la construcción de conocimientos en diversos escenarios de aprendizaje, de investigación y de difusión de los saberes. (p. 26)

Sin embargo esta realidad tiene otra cara como es el caso de la aparición de la *brecha digital*⁵ y brecha generacional, puesto que la inmersión digital provoca desigualdades entre quienes no pueden conectarse por falta de recursos o quienes no pueden conectarse por falta de conocimiento, generándose de este modo, analfabetos digitales. Los jóvenes, adolescentes, niños y niñas poseen hoy día mayor conocimiento que sus padres/madres y profesores/as sobre numerosos aspectos relacionados con el uso de las tecnologías (Fumero y Espiritusanto, 2012). Estos no sienten miedo de las tecnologías como aquel que tienen sus padres y maestros, que es la ventaja generacional que les hace dominar la tecnología e Internet.

En palabras de Davila (2006),

Esta Generación tiene características de actuación, mente, pensamiento y procesamiento muy distintas a las de las anteriores generaciones (sus padres y demás ascendentes), en consecuencia demanda formas distintas de vida, consistentes en quehaceres -desde los más cotidianos hasta los más complejos - con características igualmente distintas a las de esa anterior generación. (p. 25)

Concretizando este apartado, es necesario afianzar la idea de educación, pero una educación adaptada a las necesidades de esta generación, donde la institución educativa apueste por dar respuesta a las necesidades culturales, comunicacionales, de desarrollo que permita la integración de todos los ciudadanos y sus familias a una sociedad conectada en la que tenga cabida la convergencia de medios y estrategias de enseñanza y aprendizaje para alcanzar un desarrollo integral de los individuos así como la eliminación de la “gran brecha en el uso digital del medio internet en la escuela y en otros lugares fuera de esta” (Bernal y Barbas, 2010, p. 7).

Por último, en relación a lo tratado en este apartado, ¿Responde el proyecto ECO a las demandas educativas que presenta la Generación Netmoderna y los inmigrantes digitales, presenta las líneas de actuación propias a las demandadas en esta nueva sociedad digital?

⁵ Según Maya (2008) El concepto *brecha digital* es una expresión que se utiliza indistintamente con dos sentidos. Uno de alcance restringido que remite a las diferencias socioeconómicas entre aquellas comunidades o grupos sociales que disponen del servicio de Internet y aquellas que no lo tienen. Tiene otro alcance, no solo de Internet, sino de todos aquellos instrumentos relacionados con las tecnologías..

3.3.2. Alfabetización múltiple y nuevas competencias mediáticas

En esta era de la convergencia, entendida tanto como convergencia de medios tecnológicos y digitales, como convergencia de las distintas áreas de conocimiento es necesario tener claro una serie de conceptos y realidades que ayudarán al desarrollo y desenvolvimiento de los ciudadanos en esta nueva sociedad.

La sociedad del conocimiento exige al individuo la adquisición de nuevas competencias que sobrepasan lo que tradicionalmente se entendía como alfabetización: lectura, escritura y cálculo. Por ello hoy día, se va más allá y se habla de numerosas “alfabetizaciones” como la tecnológica, musical, económica, telemática, digital, visual, informática, social, artística, científica, etc. Harris y Hodges (1995) afirman que existen hasta treinta y ocho tipos de alfabetizaciones.

Por *alfabetización*, se deberá entender, tal como la define Freire (1970)

Alfabetizar es aprender a leer esa palabra escrita en que la cultura se dice y diciéndose críticamente, deja de ser repetición intemporal de lo que pasó (...). En ese sentido alfabetizar no es aprender a repetir las palabras, sino a decir su palabra, creadora de cultura. (...) La alfabetización no es un juego de palabras, sino la conciencia reflexiva de la cultura, la reconstrucción crítica del mundo humano, la apertura de nuevos caminos, el proyecto histórico de un mundo común, el coraje de decir su palabra. (pp. 16-17)

Teniendo como base el concepto de alfabetización que propone Freire, podemos decir que para generar una alfabetización en cualquiera de sus ámbitos, es necesario el reconocimiento de la necesidad de formar a personas activas y creadoras, abiertas a las diferencias, al cambio y a la innovación (Cope y Kalantzis, 2009).

Si tomamos como base el concepto originario de “alfabetizar” relacionado con la descodificación de un código verbal escrito, con la llegada de las TIC en la sociedad actual, se ha generado la necesidad de codificar la información y estructurar el conocimiento. Según Tyner, Gutiérrez y Austin (2012) “La alfabetización, por lo tanto, es un término vivo y en continua evolución. Sus características dependen de las competencias básicas necesarias para afrontar con dignidad la vida en cada época” (p.5).

Este mundo diverso dónde convergen multitud de conocimientos, requiere de una *multialfabetización* o *alfabetización múltiple* o global. La UNESCO (2008) considera las distintas alfabetizaciones como un compendio de competencias relacionadas y no aisladas ni en lucha unas con otras, sino complementarias entre sí para alcanzar un fin común que es la formación integral del individuo.

Gutiérrez, Tyner y Torrego (2015) señalan como principales características de esta alfabetización múltiple las siguientes:

- Universal, un derecho de todos, que no hay que dejar de recordarlo.
- Continua en el tiempo (para toda la vida) y en el espacio (ubicua y expandida)
- “Glocal”, el beneficio general de la humanidad orienta las acciones concretas a nivel local.
- Significativa y centrada en el alumnado y su entorno.
- Colaborativa y participativa, como parte de la educación para la ciudadanía en la Cultura de la Participación.
- Crítica y creativa, siendo más productora que reproductora
- Conjunta, con la implicación de los principales agentes educativos: escuela, medios y entorno cercano.
- Flexible y abierta a continuas innovaciones - Holística, globalizada, transdisciplinar
- Equilibrada e integradora de:
 - teoría-práctica
 - reflexión–acción
 - lenguaje verbal-audiovisual (multimodal y multimedia)
 - aprendizaje individual- social
 - aprendizaje presencial-virtual (“blended”)
 - culturas diversas (intercultural). (pp.47-48)

No cabe duda de que en la sociedad del conocimiento una de las alfabetizaciones más importante es la digital. De este concepto se han derivado distintas acepciones, siendo la más básica aquella que identifica “la *alfabetización digital* con el aprender los usos y programas más comunes de las tecnologías digitales (ordenador, teléfono, Tablet, etc.)” (Gutiérrez, Tyner y Torrego, 2015, p. 48).

Sin embargo, los avances tecnológicos, la incorporación de nuevos medios, la web 2.0 y el cambio de roles de emisor-receptor de forma simultánea, crean la necesidad de replantearse la alfabetización y dar un pasito más hacia una *alfabetización mediática*, la cual podemos interpretarla como multialfabetización en sí

misma por integrar varias convergencias tanto de medios como de capacidades y/o habilidades, porque la web 2.0 y sus herramientas desafían el concepto de información e interpretación y presenta una variedad de significados y oportunidades de participación (Cheung, 2010, citado en Soriano, 2013).

Otro aspecto importante a tratar es el de la figura del educador para medios, que trataremos en apartados posteriores, pero que es importante señalar que debe “conocer las diferentes dinámicas de organización social que se establecen en la red y hacer de ésta un medio para el desarrollo de movimientos cooperativos, solidarios que sobrepasen el intercambio de información y mensajes” (Soriano, 2013, p. 23).

En cambio, Hobbs (2011), Gutiérrez, Tyner y Torrego (2015) apuestan más que por definir unas *competencias digitales*, por definir unas competencias básicas para un *mundo digital*, por introducir la *alfabetización mediática* como materia transversal en el currículum, ya que como dice Area (2012) la alfabetización mediática es un derecho de los ciudadanos y ha de favorecer “procesos de enseñanza-aprendizaje que se centren tanto en la educación de la recepción del mensaje comunicativo, como en la producción y la emisión crítica y creativa, colectiva y dialógica, consciente y emocional” (García, Ramírez y Rodríguez, 2014, p. 17).

En estrecha relación con el término alfabetización mediática nos encontramos con el concepto de *educación mediática* que según Buckingham (2003) es más el proceso de enseñanza-aprendizaje sobre los medios, mientras que alfabetización mediática es el resultado, son las destrezas y conocimientos adquiridos.

Para Aparici, et al., (2010),

La educación mediática podría aspirar a formar seres humanos capaces de comunicarse en un número suficiente de lenguajes que permitieran intercambios comunicativos, a partir de la libre expresión de cada persona, comprendiendo y pudiendo atender a las necesidades de las minorías y respondiendo también comunicativamente a prioridades sociales en materia de comunicación, definidas ambas de manera auténticamente democrática. (p.12)

En definitiva, y de acuerdo con Buckingham (2007) “la educación mediática ha de favorecer una comprensión más eficaz de los discursos mediáticos, no sólo como descodificación estricta de una ‘gramática’, sino también de la comprensión de la

lógica, los referentes, las ideologías... que confluyen en el espacio comunicativo” (Aran-Ramspott, 2013, p. 110), con el objetivo de generar un desarrollo social y comunitario atendiendo a las necesidades formativas de los distintos sectores sociales que se encuentran tanto dentro como fuera del sistema educativo (ancianos, jóvenes de edad escolar y extraescolar, mujeres, etc.). En este sentido, la meta básica de la educación sería el posibilitar y apostar por el acceso y participación democrática en las distintas redes comunicativas de todos los grupos sociales, principalmente de aquellos que están al margen de la evolución tecnológica (Area, 2002).

3.3.2.1. La alfabetización digital y/o mediática como elemento de inclusión social

Tal y como hemos dicho en el punto anterior y según Area y Pessoa (2012) la *alfabetización mediática* es un derecho de los ciudadanos, sin embargo cuando existen sectores poblacionales que no pueden tener acceso a este derecho es cuando podemos decir que nos encontramos ante individuos en posible riesgo de *exclusión social*.

Si bien siempre se ha considerado *exclusión social* a la asociada a la económica, habitacional, vestido, aseo... sin embargo hoy día en la sociedad del conocimiento, la exclusión social puede darse además por no estar alfabetizado digitalmente.

Estamos ante un complejo mundo conectado, donde la tecnología y la convergencia de medios han sufrido un creciente uso intensivo, lo que requiere de una alfabetización que permita dominar una amplitud de habilidades, destrezas, conocimientos y actitudes que permitan hacer uso de las mismas de una forma democrática y eficiente. Según Gilster (1997) esta alfabetización debe ser considerada como una *destreza de supervivencia*, una destreza esencial en la vida que permita favorecer la calidad de vida de todas las personas, cualquiera que sea su condición, sexo, raza, religión, origen... (Travieso y Planella, 2008). Sin embargo, se debe ir más allá ya que inclusión digital no incluye inclusión social, puesto que no solo por saber utilizar las TIC ya está todo el trabajo hecho, si no que hay un trasfondo ideológico, cultural, de autonomía, de generación de conocimiento compartido, en definitiva un ejercicio de apropiación de las TIC, de los medios, de la web 2.0 significativo para la

vida cotidiana que permitan al individuo mejorar su calidad de vida (acceso al mercado laboral, mejora de empleo, mejora en las relaciones sociales, etc.)

Sin embargo, este aspecto también está ligado al capitalismo puesto que las empresas que cada vez funcionan mejor son las relacionadas con las tecnologías y las que incluyen el tratamiento de distintos medios digitales y estas apuestas por la población rentable para ellas, propiciando de esta forma el individualismo, el hedonismo y el logro personal frente a los principios de solidaridad social y comunitaria (Travieso y Planella, 2008).

Este fenómeno trae consigo el concepto de brecha digital y social, al cual hemos hecho referencia con anterioridad, ya que existen sectores de población descolgados de la revolución digital por la existencia de muchas barreras, tanto en infraestructuras como educativas. De ahí el papel clave de la multialfabetización, ya que no solo se deberá centrar en la integración de todos los ciudadanos en el uso de las TIC, si no en fomentar a ciudadanos demócratas, críticos, activos, responsables, reflexivos, autónomos. Según Casacubierta (2003) en palabras de Travieso y Planella (2008) se trata de desarrollar “una cultura construida de usuario a usuario, que puede y debe ser creador y no meramente consumidor” (p. 3). Por tanto en la información está la clave y los medios y la web 2.0 nos proporciona esa información que con la acción colectiva de los ciudadanos en la creación de conocimiento compartido es posible cambiar las relaciones de poder y con ello mejorar la situación de desventaja y reducir la brecha social.

3.4. WEB 2.0 Y EDUCACIÓN: NUEVAS FORMAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

En estos últimos años estamos asistiendo a cambios vertiginosos en Internet, puesto que han evolucionado de forma sustancial los usos que nos ofrece y que vienen dados por la demanda de los usuarios, que han pasado de ser espectadores a participar activamente y de forma colectiva configurando de este modo una red, a la que Darcy DiNucci (1999), en un artículo denominado *Fragmented Future*, denominó como Web 2.0, definiéndola como una Web dinámica que permitía la interactividad, ya fuera en la pantalla del ordenador, en el teléfono móvil e incluso en el horno microondas. Sin embargo, fue Dale Dougherty de O’Reilly Media junto con Craig Cline

de Media Live en el año 2004 quienes, tras una lluvia de ideas, dieron firmeza y popularidad al concepto de Web 2.0. En 2005, Tim O'Reilly dio una conferencia sobre el concepto de Web 2.0 atribuyéndose, de este modo, una estrecha relación con el término.

La web ha pasado de ser un espacio exclusivamente de lectura, a ser de lectura y escritura (De la Torre, 2006). La nueva web se caracteriza por la existencia de infinidad de herramientas accesibles en línea, con una arquitectura pensada para la participación colectiva, que ofrece servicios de gran utilidad al usuario de forma abierta y gratuita. Por tanto, la web 2.0 es el espacio por excelencia donde se generan los procesos educomunicativos ya que es un espacio donde poder compartir, crear, adaptar y reutilizar de forma masiva contenidos albergados en la misma. La interacción y colaboración entre los usuarios genera conocimiento social a través de redes, creando así una Web 2.0 más social y participativa para entregar experiencias ricas a los usuarios.

Estos cambios también están incidiendo en el mundo educativo favoreciendo a nuevos modelos y estrategias de enseñanza y aprendizaje (Anderson, 2007), dónde el término participación es el que predomina, generando de esta manera un conocimiento compartido.

La Web 2.0 permite crear, diseñar, elaborar, colaborar y publicar en línea constituyendo un espacio social horizontal que supone una alternativa a la jerarquización y unidireccionalidad tradicional de los entornos formativos y de aprendizaje.

De este modo, los recursos que ofrece como los blogs, wikis, e'Portfolios y aplicaciones como Youtube, Flickr, Facebook, Skype, entre otras, serán constructores de redes sociales además de ayudar al estudiante a convertirse en el verdadero protagonista del proceso de aprendizaje, porque según Domínguez y Llorente (2009) "el verdadero potencial de la filosofía de la Web 2.0 no es solamente su aspecto técnico, sino su potencial social y educativo" (p. 111).

Según Área y Pessoa (2012) la Web 2.0 se puede caracterizar en función de seis grandes dimensiones tal y como podemos ver en la siguiente figura:

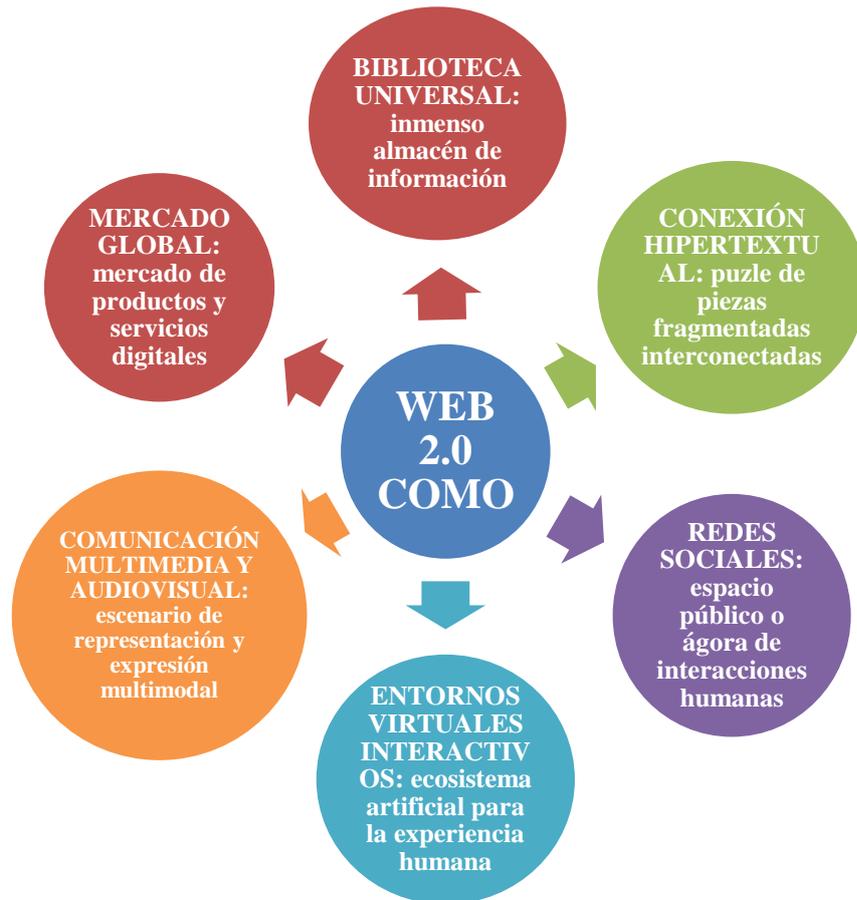


Figura 1. Dimensiones de la Web 2.0.

Fuente: Adaptación propia de la información sobre las dimensiones de la Web 2.0 aportada por Área y Pessoa (2012)

A su vez Osuna (2011) expone las cinco características que definen la Web 2.0 actual, que son:

A. La Web 2.0 se compone de dos elementos igualmente importantes: una **plataforma tecnológica**, que evoluciona vertiginosamente impulsada principalmente por el fenómeno de la convergencia de medios, y una **plataforma de participación ciudadana**. La ciudadanía está compaginando su vida entre el entorno físico en el que vive y el entorno virtual por el que navega. Con la convergencia digital tenemos la tecnología que propicia la comunicación, y las prácticas sociales y culturales que se generan a partir de dichas tecnologías. Esto significa que la tecnología debe llevar consigo unos hábitos y prácticas colaborativas sociales que propicien el conocimiento generado a través de la cooperación, que es lo que dota de significado a esta Web 2.0.

B. La ciudadanía en la Web 2.0 se comporta movida por una **inteligencia colectiva** “que parte del principio de que cada persona sabe algo sobre algo, por tanto nadie tiene el conocimiento absoluto. Es por ello, que resulta fundamental la inclusión y participación de los conocimientos de todos.” (Cobo y Pardo, 2007, p. 46), donde el diálogo y la interactividad son los elementos fundamentales. Para Lévy (2004), *la web del futuro expresará la inteligencia colectiva de una humanidad mundializada e interconectada a través del ciberespacio*. Levy explica en su trabajo que esta inteligencia colectiva está donde haya personas pero puede potenciarse a través del uso de los dispositivos tecnológicos. Para ello, la Web 2.0 debe ser el soporte para la creatividad y para compartir el conocimiento, despejando en todo momento las barreras para la expresión ciudadana. Esta debe apostar por acoger opiniones de forma igualitaria como “forma de coconstruir una nueva sociedad más justa y democrática” (Aparici y Osuna, 2013, p. 142).

C. La organización social de las personas que participan en el ciberespacio donde, sin una organización explícita, coexisten y actúan colectivamente recibe el nombre de **Multitudes Inteligentes**. Fue Rheingold (2004) quien acuñó este término para indicar las posibilidades de los nuevos medios y sus recursos tecnológicos como generadores de información, organización y creación de movilización espontánea. Según nos afirma este autor “nos hallamos ante un nuevo medio de organización social, cultural y política, que instaaura un nuevo régimen tecnosocial” (p. 14), denominándolo *tsunami social*, puesto que están surgiendo inteligencias colectivas digitales y móviles que deciden cambiar sus modos de juntarse, de trabajar, de crear, de actuar..., conformando así, redes sociales, comunidades virtuales, etc., en torno a intereses comunes. De esta manera este concepto está relacionado con el término de *webactores* acuñado por Pisani y Piotet (2009), definiéndolos como aquellos individuos que poseen la capacidad de producir, actuar y modificar la Web. En este sentido estamos ante nuevas interacciones en los entornos virtuales, puesto que hemos pasado de la recepción de información a la creación colectiva, y con ello al empoderamiento como apropiación de contenidos.

D. Otro principio muy importante del ciberespacio es la **intercreatividad**. Con este término Berners-Lee (2000) alude a la capacidad de los individuos de expresar y crear sus ideas, conocimientos, etc. de una forma original e inédita a través de los entornos digitales, construyendo conocimiento colectivo, es el proceso de hacer cosas o resolver problemas juntos. La intercreatividad alude al potencial colaborativo que está tras el uso de las tecnologías en red, ya que se está construyendo “un ciberespacio para compartir el conocimiento entre personas, a través de *networks* de cooperación recíproca” (Cobo y Pardo, 2007, p. 45). Por tanto para Berners-Lee (2000) la noción de intercreatividad no hace referencia solamente al acto interactivo, si no al valor sustancial que ofrece la evolución de Internet y su potencial social, a través de la consolidación de redes de gestión del conocimiento. La creación colectiva implica que "el centro de la cultura está dejando de ser el autor, el artista, para pasar a ser el espectador. Las obras culturales de la cultura digital ya no se construyen de forma individual, solipsista, sino de forma colectiva, organizada" (Casacuberta, 2003, p. 60).

E. El quinto principio se basa en la **estructura de la participación ciudadana**. Tim O’Reilly (2005), enuncia su teoría de la Arquitectura de Participación en la Web 2.0 como una de las mayores cualidades de la Web 2.0, puesto que esta provee de muchos instrumentos tecnológicos facilitadores de la colaboración y las relaciones sociales en la red. La gestión del conocimiento está cambiando, en parte, gracias a esta arquitectura de la participación, ya que según O’Reilly, la Web 2.0 no es simplemente tecnología, sino que implica un cambio de actitud de la ciudadanía ante nuevos escenarios digitales que llevan implícitos la colaboración conjunta. Los entornos digitales se están nutriendo cada vez más de los contenidos que los individuos incorporan y esto es el verdadero valor del ciberespacio.

Por tanto, cuanta más participación ciudadana exista en los entornos virtuales, más valor adquirirá la Red de Redes.

3.4.1. Redes sociales como ejemplo de la web 2.0

La significativa penetración de Internet en la sociedad actual ha posibilitado la participación en la web de todo el mundo, potenciando la creación y consolidación de ciudadanos digitales que se interrelacionan a través de un entramado de redes capaces de transformar los pilares sobre los que se sustentan las sociedades globales.

Este nuevo concepto de ciudadanía está sustentado sobre un flujo continuo de acciones y de intercambio de información que eligen las redes sociales como escenario virtual para ello. En este sentido, “las redes sociales se configuran como el ejemplo paradigmático de la Web 2.0 además de constituir la herramienta base para la construcción de opinión en el entorno digital” (Cabrera, 2010, p. 117 citado en Costa-Sánchez y Piñero-Otero, 2012).

Para Cristakis y Fowler, (2010) las redes sociales son un conjunto organizado de personas formado por dos tipos de elementos: seres humanos y conexiones entre ellos, que configuran espacios de convivencia y conectividad definidos por medio de una serie de intercambios de carácter dinámico entre los sujetos que las forman.

Profundizando más sobre este concepto tendremos en cuenta a la ONTSI3 (2011), que nos dice, que una red social es “un sitio en la red cuya finalidad es permitir a los usuarios relacionarse, comunicarse, compartir contenido y crear comunidades”, o bien, como una herramienta de “democratización de la información que transforma a las personas en receptores y en productores de contenidos” (p.12).

Sin embargo cuando hablamos de redes sociales no implica directamente que solo se ubiquen en entornos virtuales, si no que básicamente hace referencia a diversos tipos de conexiones que se establecen entre grupos de personas con intereses o preocupaciones comunes, pero es la Web 2.0 la que ha permitido que los entornos virtuales sean los que promuevan la gran expansión de dichas redes por posibilitar la eliminación de barreras espaciales y temporales. Así, según Castells (2001) Internet se ha configurado como el espacio y herramienta de gran relevancia para la movilización social, llegando a constituir el principal medio utilizado por los actores para actuar, informar, organizar o dominar.

Las redes sociales son espacios cargados de información y que se construyen a través de las relaciones entre los usuarios, siendo la Web 2.0 la que ha dado pie a construir comunidades con libertad comunicativa y de debate público con capacidad para coordinarse y trabajar de forma colectiva.

Zambrano y Bucarelo (2010) hacen una clasificación de las redes sociales en función de varios criterios:

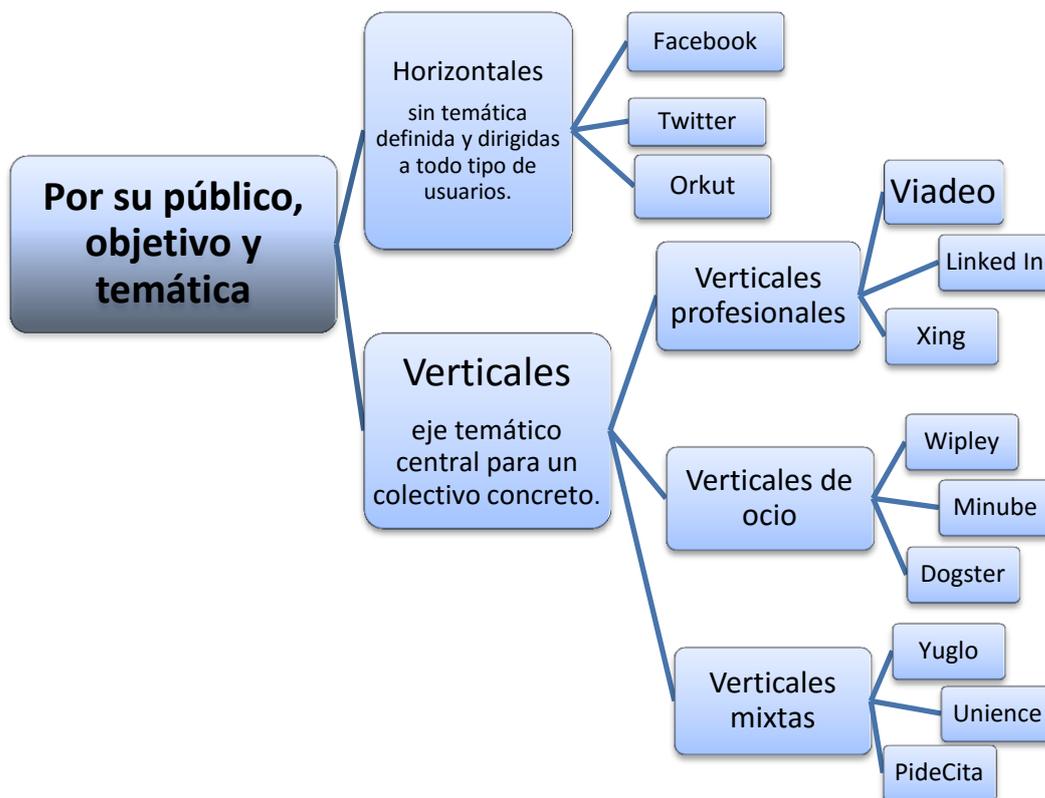




Figura 2. Clasificación de las redes sociales.

Fuente: Elaboración propia y adaptación de la clasificación dada por Zambrano y Bucarelo (2011).

3.4.1.1. Las redes sociales como nuevo escenario educativo

Las redes sociales han generado nuevas formas de comunicación e interacción, así como también numerosas investigaciones y experiencias innovadoras que buscan despertar en los estudiantes su imaginación y habilidad para llevar a cabo diferentes tareas dentro de estos nuevos entornos tecnológicos. Debido a su capacidad para promover un aprendizaje más flexible y abierto basado en la conectividad, deben ser abordadas desde el ámbito educativo.

Osuna y Aparici (2014) enumeran una serie de ventajas de las redes sociales como escenarios educomunicativos para la colaboración que son:

- **Bidireccionalidad de la Web 2.0**, que permite una mayor democratización en el flujo de información puesto que aporta igualdad de condiciones a los sujetos para aportar contenidos, intervenir y comunicarse de forma horizontal en el proceso educomunicativo
- **Ruptura de barreras espacio-temporales**, puesto que permite la posibilidad de mantener una comunicación asíncrona desde cualquier lugar y dispositivo conectado a Internet.
- **Influencia sobre los modos de pensamiento**, ya que ayuda a estructurar el pensamiento en un orden no jerarquizado ni homogéneo teniendo en cuenta los pensamientos de los demás, proporcionando creatividad y estructuración más libre al propio pensamiento.
- **Amplificación del círculo de afines**, puesto que se conoce y se comparten experiencias con otras personas con intereses comunes intercambiando puntos de vista al respecto que pueden o no pueden ser iguales a las propias.

De este modo, mediante el uso de las redes se promueve un aprendizaje más social en el que alumnos y profesores establecen un vínculo continuo y potente al intercambiar opiniones, analizar contenidos, compartir información, música, videos, audios de noticias, fotografías.

Las posibilidades de las redes sociales son diversas puesto que permite la puesta en práctica de diversas formas de aprendizaje, agrupamientos, roles, que

aportan al proceso un gran dinamismo y el desarrollo de habilidades y competencias del alumnado que de otra forma no sería posible. El conocimiento es más fluido, compartido y grupal, el cual va aumentando en la medida que todos los miembros aportan información y datos obtenidos de múltiples maneras, dando la posibilidad de hacerlo sin establecer un horario preciso, puesto que la flexibilidad es un aspecto clave en este proceso, lo que da comodidad y agilidad a la comunicación y con ello al aprendizaje.

González (2014) afirma que el

Principal valor de las redes sociales aplicado a la educación radica en el contacto social entre los usuarios, por lo tanto debemos aprender a utilizarlas como recurso didáctico porque son herramientas de comunicación y la educación se realiza básicamente a través de la comunicación. (p. 6)

Por otro lado, cabe destacar la importancia de la alfabetización digital hacia el desarrollo de una identidad digital responsable y crítica para hacer un uso de la información lo más real y objetivo posible.

3.4.1.2. Las redes sociales como espacio de desarrollo de las comunidades virtuales de aprendizaje y comunidades en prácticas.

El nuevo escenario social económico, político y cultural marcado por la globalización, las nuevas tecnologías de la información y la comunicación y el cambio a una economía basada en el conocimiento requieren de un replanteamiento educativo que satisfaga las necesidades de la población. Por ello es imprescindible ampliar el concepto de educación y aceptar que se requiere de un compromiso y esfuerzo compartido entre toda la comunidad y el sistema educativo (Coll, 2001). Dicho cambio debe ser profundo y no solo en lo que se enseña, sino también cómo se enseña, dónde se enseña y para qué se enseña (Gairín, 2006).

De este modo, las comunidades de aprendizaje son una respuesta a esta necesidad de amplitud de miras de la educación, puesto que buscan la transformación de las prácticas pedagógicas y la organización habitual de las instituciones educativas formales a la vez que se organizan los recursos al servicio de la educación y formación de personas.

Según Gairín (2006) una comunidad de aprendizaje es

Aquella agrupación de personas que se organiza para construir e involucrarse en un proyecto educativo y cultural propio, y que aprende a través del trabajo cooperativo y solidario, es decir, a través de un modelo de formación más abierto, participativo y flexible que los modelos más tradicionales. O, dicho de una forma más sencilla, es aquel grupo de personas que aprende conjuntamente, utilizando herramientas comunes en un mismo entorno. (p.44)

Teniendo en cuenta dicha definición, podemos decir que las comunidades virtuales de aprendizaje son aquellas cuyas herramientas utilizadas, de forma conjunta por la comunidad, son las que vienen dadas por Internet. Estas son de gran relevancia gracias a las grandes posibilidades de socialización e intercambio personal que nos aporta. El ciberespacio se ha convertido en el territorio por excelencia de las comunidades virtuales de aprendizaje, siendo las redes sociales los escenarios imprescindibles para el desarrollo de las mismas. Pero las redes sociales no son solo el contexto comunicativo y de aprendizaje sino que se ha convertido en el contexto de una “nueva cultura de interrelaciones” (Osuna y Aparici, 2014, p. 122).

Según Gairín (2006) los elementos imprescindibles para que funcione una comunidad son la participación, la colaboración y el intercambio, ya que solo así se genera un sentido de pertenencia que impulsa su vida y evolución.

De este modo “Las comunidades virtuales se presentan como un gran reto para la construcción del conocimiento. Lo importante es ser consciente del potencial informativo-comunicativo y didáctico-educativo que las redes sociales integran” (Osuna y Aparici, 2014, p. 126).

Siguiendo en la misma línea nos encontramos con el concepto de “comunidades en práctica” (Wenger, 2001) las cuales hacen referencia al proceso de ajuste constante entre competencia y experiencia, es un contexto en el que se genera aprendizaje a través de la transformación de las distintas visiones de los participantes.

Según Wenger (2001), una comunidad de prácticas es un contexto que evoluciona en función de las aportaciones de los participantes, los cuales se comprometen a incorporar sus experiencias adoptando una identidad participativa que

beneficie al otro. Siendo así, es un lugar privilegiado para la construcción de conocimiento.

Para Vásquez (2011)

Una comunidad de práctica (CP) es un grupo de personas ligadas por una *práctica común, recurrente y estable en el tiempo*, y por lo que aprenden en esta práctica común. Dicha práctica concierne un abanico muy amplio y va desde frecuentes discusiones en la cafetería hasta la solución colectiva de problemas difíciles. (p. 53)

Para que funcionen bien, es necesario tener la mente abierta y una actitud positiva y tolerante hacia la particularidad de la experiencia del otro, así como el requerimiento de un fuerte vínculo de competencia comunitaria. Teniendo en cuenta esto, las comunidades son contextos fértiles para el aprendizaje y dicho aprendizaje transforma quienes somos y lo que podemos hacer, por lo tanto, a través del aprendizaje forjamos nuestra propia identidad de participación en la comunidad.

Esta idea debe mucho a la teoría de Vygotsky (1985) ya que este afirmaba que el aprendizaje se desarrolla a través de las interacciones con personas cuyas experiencias, conocimientos o habilidades sobre la materia son superiores que las del aprendiz (teoría del andamiaje), puesto que la persona más competente sirve de guía o asesor.

En las comunidades en práctica una de las condiciones son la creación de un sistema de recompensas y sanciones, como por ejemplo la recompensa por compartir conocimiento o hacer una tarea.

Hoy día las redes sociales nos proporcionan la posibilidad de crear gran cantidad de comunidades que ayudan al aprendizaje puesto que la socialización es clave para el desarrollo del conocimiento dado que permite discutir lo que es realmente importante para sus miembros sin necesidad de encontrarse en un espacio físico común. Según Roig (2004), en las comunidades se opina, discute, se organizan eventos, se comparten ideas e inquietudes y se intercambia información a partir de temáticas o intereses comunes.

Vásquez (2011) aporta la contribución de las TIC a las comunidades en práctica y son:

- Las TIC contribuyen a expandir las fronteras geográficas de una comunidad en práctica.
- Aporta flexibilidad en la organización del tiempo para participar en la CP.
- Facilitan la creación de lazos con expertos externos a la comunidad.
- Los foros de Internet conservan la memoria escrita de las interacciones entre personas.
- Las TIC permiten poner documentos a disposición de la CP.
- Permite la participación de muchas personas y que están a la vez distribuidas en un territorio extenso, por tanto permite la existencia de redes de práctica (RP), a través del hecho de dar visibilidad a las prácticas compartidas.

Estas comunidades se apoyan en sistemas de gestión de contenidos (blogs, CMS, PLE, wikis) formando comunidades colaborativas abiertas y participativas, representando un importante modelo de aprendizaje social (Gea et al., 2013).

Teniendo en cuenta lo expuesto en el presente apartado ¿el proyecto ECO permite la creación de comunidades virtuales de aprendizaje y/o comunidades en práctica?

3.4.2. Plataformas digitales

Las plataformas digitales son lugares en Internet que sirven para almacenar distintos tipos de información, tanto personal como a nivel de negocios. A su vez, se incluye las redes sociales, que facilitan el contacto con amigos, familiares y otros. Estas se han posicionado en el ámbito virtual en la red Internet a través del inicio de la Web 2.0, que define nuevas alternativas sobre el uso de la plataforma web para trabajo colaborativo. Mediante la nueva interacción entre usuarios y el sistema virtual, se ha difuminado las plataformas digitales dando origen a la diversidad de sitios Web que soportan esta línea de trabajo virtual.

Aunque no todas las plataformas digitales han sido o son destinadas específicamente a e-learning, llevan implícita una concepción educativa determinada (Osuna, 2007). Las diferentes plataformas existentes ofrecen mayor o menor

autonomía, poder, libertad a los usuarios, pero siempre existe una concepción constructivista en el aprendizaje. Según Osuna (2007) “las plataformas virtuales van a ser escenarios habituales de la ciudadanía, donde conceptos tales como la alfabetización digital se hacen imprescindibles” (p. 43).

3.4.2.1. Tipos de plataformas digitales

Tomaremos de referencia a Lorena Pico (citada en Escalera, 2014) por la clasificación que realiza de las plataformas digitales, la cual es la siguiente:

A. Plataformas educativas

Actualmente, existen múltiples denominaciones sobre las plataformas de enseñanza virtual, como es el caso de la IMS (Instruccional Management System), LMS (Learning Management System), EVEA (Entornos Virtuales de Enseñanza y Aprendizaje). Según Sanchez, J. (2009) en España se habla comúnmente de Plataformas de Enseñanza Virtual, Campus Virtual o Plataforma de Teleformación, y define el término de Plataforma como “un amplio rango de aplicaciones informáticas instaladas en un servidor cuya función es la de facilitar al profesorado la creación administración, gestión y distribución de cursos a través de internet” (p. 218).

Los Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA) son actualmente los sustentadores funcionales a las diversas iniciativas de la enseñanza virtual. Según Osuna y Aparici (2014) un EVA debe ser considerado “como un instrumento de mediación que propone una estructura de acción específica desde donde profesorado y alumnado lleven a cabo estrategias para el aprendizaje tecnológicamente mediado” (p. 8).

Según Macías (2010) generalmente una plataforma “suele estar constituida por tres elementos funcionales” (p. 23), siendo una posible clasificación la siguiente:

- *Learning Management System (LMS) o sistemas de gestión de aprendizaje*, son espacios web que se emplean para la administración de acciones formativas online y está organizada en función de unos objetivos. Un LMS es un programa que nos ayuda a administrar la enseñanza virtual desde cualquier ordenador con conexión a Internet, permitiendo “gestionar la participación del alumnado, recursos, actividades, módulos, permisos, generar informes, evaluaciones, calificaciones, comunicación de foros, videoconferencias, chats y

demás.” (Osuna y Aparici, 2014, p. 12). Habitualmente son empleados por las organizaciones que poseen un volumen considerable de cursos diferentes y para ello necesitan el uso de herramientas tecnológicas que les permita gestionarlos de forma efectiva y práctica. El LMS, se adecuan a propósitos específicos del denominado eLearning. Para Cañellas (s.f)⁶ un LMS proporciona:

- ✓ Tecnologías transmisoras (por ejemplo mediante una presentación que se agregue al curso.
- ✓ Tecnologías interactivas (cuestionarios, actividades, etc.)
- ✓ Tecnologías colaborativas (foros, wikis, etc.)

- *Content Management System (CMS)*: Es una herramienta que permite administrar el contenido de una web. Los EVA utilizan sistemas de gestión de contenidos “que son aplicaciones informáticas usadas para crear, editar, gestionar y publicar contenido digital en diversos formatos. Consiste en una interfaz que controla una o varias bases de datos, donde se aloja el contenido del sitio” (Osuna y Aparici, 2014, p. 11). Las características de un CMS pueden variar, pero la mayoría incluye publicación basada en Web, indexación, revisión, búsqueda y recuperación de la información.

- *Learning Content management System (LCMS) o sistemas de gestión de contenidos educativos*. Es una aplicación de software que combina las capacidades de gestión de cursos de un LMS con las capacidades de almacenamiento y creación de contenidos de un CMS. Por tanto, integra utilidades de ambas y lo hace más completo. Este sistema se acerca a lo que llamamos *campus virtuales* pues permite la creación y desarrollo de contenidos para el aprendizaje proporcionando las herramientas necesarias a los autores y diseñadores a crear módulos o bloques de contenido.

⁶ CMS, LMS y LCMS. Definición y diferencias. Véase en: <https://www.centrocp.com/cms-lms-y-lcms-definicion-y-diferencias/>

B. Plataformas sociales.

Tal y como hemos hablado en puntos anteriores, las plataformas sociales o redes sociales, son aquellas que nos permiten la publicación y divulgación de información (Youtube, Flickr, Scoop.it, Facebook, Twitter, etc.) así como la comunicación entre distintas personas, creación de lazos por distintos motivos (amistas, trabajo, familia, gustos,...). El aumento del número de redes sociales y la accesibilidad móvil las convierten en algo cotidiano.

3.4.2.2. Comunicación que se establece en los entornos digitales

Las plataformas digitales y las herramientas de cualquier entorno virtual pueden ser usadas tanto en tiempo *sincrónico* como *asincrónico*. Según Osuna (2009):

Con los medios digitales se está exigiendo que se tenga una actitud más participativa que con los medios tradicionales. Los mensajes transmitidos con las herramientas digitales obedecen a pautas distintas que requieren de nuevas formas de cooperación entre los individuos y de un nuevo quehacer intelectual. (p.104)

La comunicación sincrónica es aquella que se lleva a cabo en tiempo real como por ejemplo la mensajería instantánea, video conferencia, audioconferencia, pizarra compartida, navegación compartida, presentación online, chat.

Por otro lado la comunicación asincrónica es la que se desarrolla en tiempo diferido, por lo que es necesario que exista un periodo de tiempo entre la emisión y la recepción del mensaje por ejemplo, la wiki, el correo electrónico, foros, listas de distribución, calendario/agenda, conferencias electrónicas, tablón de noticias.

El adecuado acto comunicativo, ya sea sincrónico o asincrónico, requiere del desarrollo de competencias o habilidades comunicativas, que a su vez están comprendidas por subcompetencias: lingüística, discursiva, estratégica, sociolingüística, sociocultural, pragmática, etc.

Según Osuna (2009) la comunicación digital asigna unos roles a sus participantes: establece la comunicación entre ellos, permite que se lleve a cabo la transferencia de información, recursos y contenidos, permite la comunicación sin importar el tiempo ni el espacio en el que se encuentren los participantes y potencia el aprendizaje colaborativo.

Los participantes en dichas plataformas deben adquirir una serie de estrategias cognitivas y lingüísticas además de conocer el sistema simbólico o lenguaje tecnológico que se utiliza en las mismas con el fin de poder llegar a comunicarse de manera óptima y así adquirir un nuevo conocimiento.

3.4.3. Teorías de aprendizaje: nuevos espacios, nuevos roles

Las teorías de aprendizaje han ido cambiando notablemente a lo largo del siglo XX y en la actualidad, de forma paralela, se escogen distintas teorías de aprendizajes en función del rol que cada docente quiera asumir y el rol que se le da al alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Las teorías más conocidas son: Conductista, constructivista, cognitivista y conectivista.

A pesar de que cada teoría es independiente y tiene sus propias características, en la realidad de la práctica educativa no se da la aplicación de una teoría pura sino que se entremezclan elementos de unas y otras, a veces consciente y otras inconscientemente. Tras tener en cuenta varios estudios (Zapata-Ros, 2012; Osuna, 2011; García Carreño, 2009; Siemens, 2004), a continuación explicamos cada una de ellas:

El conductismo, trata de conducir la conducta del individuo a través de estímulos, que generan el aprendizaje de una conducta en concreto. El aprendizaje siempre es iniciado y controlado por el ambiente. No es intrínseco al organismo, sino que necesita ser impulsado desde fuera del individuo. En este sentido, el conocimiento es un reflejo de la realidad (no al revés) y sólo existe una única forma de aprender: la asociación (recompensa y esfuerzo). Esta teoría se fundamenta en la recompensa y el refuerzo y parte de la premisa fundamental de que un reforzador positivo fortalece que se repita cualquier comportamiento y un reforzador negativo pone fin a cualquier comportamiento.

En el diseño de escenarios virtuales, los modelos conductistas según Osuna y Busón (citado en Roura, 2014) tienen en cuenta los siguientes puntos:

- Especificar claramente cuál es el comportamiento final que se desea implantar.
- Identificar la secuencia de movimientos que se deben ejecutar para llegar gradualmente al comportamiento final deseado.
- Poner a los individuos en actividad.

- Condicionar a los sujetos para que respondan al estímulo.
- Aplicar el refuerzo toda vez que los individuos ejecuten movimientos en dirección del comportamiento, recompensar de vez en cuando y no siempre que se ejecute la acción deseada. (p.48)

Según Roura (2014) en la Red se encuentran escenarios virtuales en los que predomina esta teoría del aprendizaje, como por ejemplo los recursos realizados para los el estudio de idiomas online.

El cognitivismo, intenta profundizar en la naturaleza del conocimiento humano, los elementos que lo constituyen, su génesis, desarrollo y evolución. Su objetivo inicial es instaurar un enfoque más interpretativo del conocimiento humano, interesado, fundamentalmente, en la construcción de significados. Busca analizar, descomponer y simplificar las tareas para hacer la enseñanza y el aprendizaje más fácil y más eficiente.

El **constructivismo**, se basa en una serie de principios aportados por Kakn y Friedma (citado en Roura, 2014) que son:

1. **De la instrucción a la construcción:** al aprender se transforma el conocimiento, pero debe ser un pensamiento activo y original del alumnado, que implica experimentación y resolución de problemas, considerando que los errores son parte de la educación y se aprende de ellos.
2. **Del refuerzo al interés:** El alumnado comprende mejor cuando el tema tratado es de su interés, por tanto el profesorado debe saber lo que motiva a su alumnado para así ir relacionándolo con los contenidos curriculares.
3. **De la obediencia a la autonomía:** El profesorado ha de proporcionar una libertad responsable, donde la igualdad, equidad, justicia, democracia y cooperación estén latentes en cualquier interacción que establezca el alumnado. (pp.49-50)

Por tanto la realidad está en la mente del que conoce, es el individuo quien construye la realidad basándose en sus percepciones, interpretando las experiencias perceptivas del mundo externo, por lo que el rol del estudiante pasa a ser más activo ocupando el centro del proceso de aprendizaje. Implica libertad en crear y colaborar, es una corriente que se desarrolla de forma interna en el individuo conforme este interactúa con su entorno. La parte cognitiva y social están estrechamente relacionadas y los sujetos construyen su conocimiento de manera significativa a partir de sus

experiencias, relacionando lo nuevo con aquellos conocimientos que ya poseen. Por tanto, el aprendizaje viene determinado por la compleja interacción entre el conocimiento previo del alumnado, el contexto social y el problema que ha de resolver.

En los escenarios virtuales basados en este paradigma, el usuario no se limitará a reproducir un itinerario, si no que incorporarán sus propias interpretaciones y podrán aportar sus propios puntos de vista. En esta teoría, la interactividad tiene un papel fundamental.

Junto con la gran revolución social de Internet y las tecnologías digitales y la necesidad de actualización continua del conocimiento, surge una nueva teoría llamada conectivismo con la cual Siemens (2004) intentó explicar el proceso de aprendizaje que se lleva a cabo a través de las tecnologías digitales de la información y de la comunicación (Osuna, 2011). A continuación vamos a desarrollar las características más significativas de dicha teoría:

El conectivismo, es una teoría adaptada a los tiempos actuales puesto que el aprendizaje es un proceso donde podemos conectar distintas fuentes de información. Según Roura (2014)

La tecnología no sólo ha irrumpido de tal modo que ha cambiado la forma en que vivimos y nos comunicamos, sino también la forma en que aprendemos. Por tanto, en los procesos de enseñanza-aprendizaje se debe reflejar esta influencia y las oportunidades que ofrece. (p.52)

El conectivismo tiene el punto de partida en el individuo, él es el protagonista de su propio aprendizaje, el cual se alimenta de la información creada a través de la comunicación que se establece en las redes, “nos comunicamos y aprendemos” (Osuna, 2011, p. 9). El conocimiento personal que este posee forma una red que alimenta a organizaciones e instituciones y a su vez éstas se retroalimentan. Para Roura (2014) “el conocimiento no se haya en un único individuo o nodo, de tal forma que no hay una única persona que lo sepa todo” (p. 54).

Los principios del conectivismo que plantea Siemens (2004) son los siguientes:

El conocimiento y el aprendizaje dependen de la diversidad de opiniones.

El aprendizaje se genera a través de la conexión de nodos o fuentes de información especializados.

El aprendizaje puede residir en dispositivos no humanos.

La capacidad de saber más es más crítica que aquello que se sabe en un momento dado.

La alimentación y mantenimiento de las conexiones es necesaria para facilitar el aprendizaje continuo.

La habilidad de ver conexiones entre áreas, ideas y conceptos es una habilidad clave. La actualización (conocimiento preciso y actual) es la intención de todas las actividades conectivistas de aprendizaje.

La toma de decisiones es, en sí misma, un proceso de aprendizaje. El acto de escoger qué aprender y el significado de la información que se recibe es visto a través del lente de una realidad cambiante. Una decisión correcta hoy, puede estar equivocada mañana, debido a alteraciones en el entorno informativo que afecta la decisión. (pp. 7-8)

Según Osuna (2011) el conectivismo posee una serie de principios que la sustenta como son la dependencia de la diversidad de opiniones para la generación de conocimiento, lo prioritario no es el saber de ahora mismo si no la capacidad de saber más y para ello es necesaria la retroalimentación a través de las conexiones. Es necesaria la habilidad para crear conexiones entre ideas y conceptos, así como la actualización del conocimiento. Además la actitud crítica y el saber escoger qué aprender y como adaptarlo a uno mismo es parte del aprendizaje y estar preparados para ver el mundo desde diferente prisma en diversidad de situaciones.

3.5. APRENDIENDO EN EL CIBERESPACIO

Los distintos escenarios virtuales nos ofrecen múltiples situaciones de aprendizaje puesto que son espacios albergadores de conocimiento y de interacciones sociales. Para Osuna (2007) “El modelo pedagógico que promueve las plataformas virtuales en red sitúa a cada miembro en posición de interactuar con el resto de los individuos participantes y con cada uno de los elementos y herramientas que contiene dichas plataformas” (p. 56). Sin embargo estas enormes posibilidades de acceso a la información deben ser gestionadas correctamente a través de la adquisición de competencias por parte de los usuarios. Teniendo esto es cuenta, tomaremos como referente a Delors (1996), que nos explica que en la sociedad de la información será necesaria una educación a lo largo de la vida basada en los cuatro pilares básicos: aprender a hacer, a conocer, a ser y a vivir, los cuales a su vez nos aportarán una formación en dichas capacidades.

Tabla 1
Capacidades Básicas.

Capacidades básicas que exige la Sociedad de la Información			
SABER SER	SABER	SABER HACER	SABER CONVIVIR
Conocimiento de uno mismo.	Informarse: leer (textos escritos, imágenes, audiovisuales...) y buscar información en diferentes soportes y medios.	Uso eficiente de las TIC, los idiomas y las matemáticas, el tiempo y los recursos en general.	Expresarse: hablar, escribir, dibujar... usando medios convencionales y TIC, lenguaje gestual, etc.
Autoestima.	Interpretar y valorar la información con un pensamiento abierto y crítico.	Iniciativa.	Respeto por las personas, la diversidad de culturas, las opiniones...
Responsabilidad.	Convertir la información en conocimiento de manera que permita formular preguntas y elaborar respuestas ante los problemas del contexto y del mundo que nos rodea.	Resolver problemas: planificación, organización, aplicación de conocimientos, evaluación de resultados.	Comunicarse: escuchar, comprender, afirmarse, negociar (uso de la razón como instrumento esencial en la relación entre las personas), intercambiar, tener empatía...
Control emotivo.	Conocer la cultura de la sociedad de la información y de la sociedad del espectáculo.	Motivación.	Sociabilidad.
	Autoaprendizaje.	Creatividad.	Solidaridad.

Fuente: Delors (citado en Osuna, 2007)

Por tanto “el conocimiento no es eterno, cerrado e inamovible, sino caduco, abierto y cambiante” (Aparici y Osuna, 2010, p. 316) por eso, siempre debemos estar en constante cambio y ampliando nuestros conocimientos.

3.5.1. Tipos de aprendizaje

A continuación hablaremos de cómo aprendemos en el ciberespacio, una realidad que nos envuelve en la actual sociedad del conocimiento.

A. Aprendizaje colaborativo

Existen diversas definiciones de aprendizaje colaborativo. Basándonos en Osuna (2011), aprendizaje colaborativo es un proceso de adquisición de destrezas y actitudes que ocurren como resultado de la interacción en grupo. Desde el punto de vista académico denominamos aprendizaje colaborativo al hecho de adquirir

conocimientos mediante el intercambio y trabajo en pequeños grupos (redes de adquisición de conocimiento), encaminados a conseguir un objetivo (objetivos académicos). Para llevar a cabo este aprendizaje debemos usar una metodología que estimule al alumnado a trabajar de este modo, propiciando experiencias motivadoras. En palabras de Osuna (2011) “el aprendizaje colaborativo tiene dos dimensiones: una dimensión grupal y una dimensión individual, que deben desarrollarse en colaboración con otros individuos. En definitiva, cada cual construye su propio aprendizaje y su propio desarrollo personal y profesional en interacción con los demás” (p. 14). Un proceso de aprendizaje puede considerarse colaborativo cuando un grupo de alumnos se dedica de forma coordinada, durante un tiempo razonable, a resolver juntos un problema o realizar una actividad planteada. Es un proceso en el que cada individuo aprende más de lo que aprendería por sí solo, fruto de la interacción de los integrantes del equipo (Guitert y Giménez, 2000), a partir del trabajo conjunto y el establecimiento de metas comunes.

Discoll y Vergara (citado en Osuna, 2007) explicitan que “para que exista un verdadero aprendizaje colaborativo, no sólo se requiere trabajar juntos, sino cooperar en el logro de una meta que no se puede lograr individualmente” (p. 91).

Estas autoras identifican cinco elementos que caracterizan al aprendizaje colaborativo:

- Responsabilidad individual: todos los miembros son responsables de su desempeño individual dentro del grupo.
- Interdependencia positiva: los miembros del grupo deben depender los unos de los otros para lograr la meta común.
- Habilidades de colaboración: las habilidades necesarias para que el grupo funcione en forma efectiva, como el trabajo en equipo, liderazgo y solución de conflictos.
- Interacción promotora: los miembros del grupo interactúan para desarrollar relaciones interpersonales y establecer estrategias efectivas de aprendizaje.
- Proceso de grupo: el grupo reflexiona en forma periódica y evalúa su funcionamiento, efectuando los cambios necesarios para incrementar su efectividad.

B. Aprendizaje Invisible

Actualmente vivimos en una sociedad de conocimiento, rodeados de gran cantidad de datos que requieren de un procesamiento de la información a un nivel tan intenso que en la mayoría de las ocasiones nos perdemos y nos desorientamos entre el enorme mar que existe de información.

Hay que mencionar además, que nuestro sistema de enseñanza no está unido al avance del mundo digital porque la educación ha variado muy poco en los últimos 30 años. Parece que debemos establecer puentes entre la enseñanza y el mundo digital, siendo esta mucho más flexible y estando adaptada a lo que la realidad actual nos exige.

Cobo y Moravec (2011), les dan mucha importancia a las nuevas tecnologías, éste plantea que la educación no ha tenido en cuenta los grandes cambios que nuestra sociedad ha sufrido y asegura que es necesario combinar el aprendizaje formal e informal, hablando así del aprendizaje invisible como una nueva ecología de la educación pero, ¿de qué se trata este aprendizaje?

El aprendizaje invisible no se encuentra de forma codificada. Se trata del aprendizaje de conocimientos de tipo experiencial y personal, que no pueden medirse ni observarse (de aquí lo de invisible), pero que existen, que están ahí y tienen un papel muy importante en el proceso de aprendizaje continuo ayudando a aprender a aprender. Esto es, aprender a pensar simulando, a utilizar la imaginación para proyectar, a contextualizar la historia y la cultura, aprender a pensar sistémicamente, conocer las estrategias para planear metas y desafíos y aprender a hacer frente a la incertidumbre. Podemos incluir dentro de este concepto algunos otros que son muy necesarios para el desarrollo del capital humano en una sociedad cambiante como la que tenemos actualmente.

Tomando la idea de que el aprendizaje invisible está muy ligado al avance de las nuevas tecnologías y a la presencia que estas tienen en nuestra vida cotidiana, según Cobo y Moravec (2011), el aprendizaje invisible, resalta "el impacto de los avances tecnológicos y las transformaciones de la educación formal, no formal e informal, además de aquellos metaespacios intermedios" (p. 23). Siguiendo a Crespo (2013), el uso de las nuevas tecnologías debería estar inmerso en el sistema educativo, pues

lejos de alejar a nuestros alumnos de la adquisición de conocimientos, estos obtendrían un aprendizaje más ameno y fácil. Vivimos en una época en la que saber manejar las nuevas tecnologías es indispensable para desarrollarnos positivamente en la sociedad; nos ayuda a comprender la realidad que vivimos, y aún más a las nuevas generaciones que han nacido en una era digital.

C. Aprendizaje ubicuo

La ubicuidad es la cualidad de estar presente en todas partes al mismo tiempo. A razón de esto, podemos decir que la tecnología nos permite estar en diferentes lugares al mismo tiempo por lo que surge el concepto de ubicuidad tecnológica, es decir, la tecnología nos ayuda a disponer de la información en cualquier lugar y dispositivo, a interactuar desde cualquier parte.

En la actualidad, esto está ayudando a modificar los sistemas de enseñanza, surgiendo así el aprendizaje ubicuo. Por lo tanto, podemos decir que el aprendizaje ubicuo es aquel en el que aprendemos desde cualquier entorno y en cualquier momento de nuestra vida utilizando la tecnología, de este modo cualquier lugar es bueno para aprender. Así pues, aprendizaje ubicuo y tecnología están relacionados, ya que,

[...] nosotros integramos una gran cantidad de ordenadores diminutos en una parte invisible de la red de hilos que entretejen nuestra vida diaria. Especialmente, estos ordenadores están equipados con sensores y/o actuadores que interactúan con el entorno de nuestra vida y con funciones de comunicación para intercambiar datos. (Sakamura y Koshiznka, 2005, p.1)

Dentro de las características del aprendizaje ubicuo podemos presentar las siguientes:

- Permanencia
- Accesibilidad a cualquier documento.
- Inmediatez: la información se obtiene de manera inmediata.
- Interactividad que se realiza en cualquier lugar.
- Actividades educativas en la vida diaria.
- Adaptabilidad: posee información veraz en el tiempo deseado.

De esta manera, el aprendizaje ubicuo es una forma de enseñanza virtual ya que tiene que cumplir con los requisitos de ser multimedia, de disponibilidad y de horizontalidad o comunicación dialógica.

Tenemos que decir que gracias a los medios digitales, el aprendizaje ubicuo cobra importancia en los usuarios digitales, ya que en cualquier lugar o medio social, a través de la web, videos, fotografías estamos aprendiendo. Esta nueva forma de aprender nos permite compartir información y comunicarnos sin esfuerzo constante y continuamente a lo largo del día. Ahora lo más común, por ejemplo, es utilizar las redes sociales para comunicarnos o buscar información en Google de aquello que necesitamos en cualquier momento. De este modo:

Los estudiantes son animados a crear su propio conocimiento desde su entorno a través del modo en que ellos se mueven en el espacio ubicuo e interactúan con varios objetos o dispositivos. La teoría constructivista es usada para permitir que los sentidos construyan conocimiento desde lo que ellos ven, oyen, leen y perciben. (Jones y Jo, 2004, citado en Rodríguez, 2009)⁷

La ubicuidad genera un nuevo concepto del espacio y del tiempo, se eliminan fronteras espaciales y temporales, es posible estar en cualquier parte del mundo y en cualquier momento con un solo click. Ya no es necesario programar las horas de una clase, un trabajo o una película, lo importante es programar nuestro propio horario.

Cada vez existen más aparatos tecnológicos integrados en nuestro mundo físico, la tecnología wearable (tecnología llevable, vestible) como por ejemplo las zapatillas o relojes con GPS, los smartphones con aplicaciones adaptadas a cualquier situación imaginable. De esta manera, la tecnología interactúa y se incorpora al usuario de manera ininterrumpida contribuyendo a la ubicuidad.

⁷ Para más información sobre la cita, véase <http://recursostic.educacion.es/observatorio/web/es/cajon-de-sastre/38-cajon-de-sastre/910-monografico-informatica-ubicua-y-aprendizaje-ubicuo?start=4>

3.6. FORMACIÓN ABIERTA: LOS MOOC COMO NUEVA TENDENCIA HACIA EL APRENDIZAJE SOCIAL

3.6.1. Recorrido histórico

Una sociedad que evoluciona sobre modelos productivos basados en nuevas formas de gestión de la información, requiere que sus ciudadanos apuesten por el aprendizaje permanente. Según Siemens (2004), los nuevos entornos de aprendizaje virtuales están alentando prácticas educativas donde los procesos de enseñanza-aprendizaje se caractericen por la colaboración, el autoaprendizaje, la personalización y creación de contenidos propios, entre otras prácticas. En la actualidad encontramos nuevos contextos formativos en la educación superior en el ciberespacio dotados de flexibilidad y libertad de acción, y que según McAuley et al., (2010) permiten aunar tres principios básicos: gratuidad, masividad y ubicuidad. Una alternativa en tendencia ascendente, que reúne las características anteriormente citadas son los Cursos Masivos Online y Abiertos (COMA), en inglés Massive Online Open Courses (MOOC), los cuales se basan “en la creación de comunidades orientadas hacia un aprendizaje social” (Gea et al. 2013, p. 460).

El primer curso masivo y abierto fue realizado en 2008 por George Siemen y Stephen Downes, por la Universidad de Manitoba, Canadá, titulado “Connetivism and connective knowledge” o CCK08, el cual contó con más de 2300 participantes siendo toda una sorpresa para sus creadores debido a la numerosa participación.

Sin embargo, el impulso definitivo a este tipo de cursos se produce en los Estados Unidos, en la Universidad de Stanford cuyos precursores serán, por un lado, Sebastian Thrun⁸ y Peter Norving⁹ y por otro, Andrew Ng y Daphne Koller, todos ellos profesores de la Universidad de Stanford.

Thrun y Norving crearon en 2011 un MOOC denominado *Introduction to Artificial Intelligence*, que "acabó acogiendo a más de 160.000 participantes en 209 países"

⁸ Sebastian Thrun ha sido profesor de Informática en la Universidad de Stanford (Estados Unidos), cofundador y director ejecutivo de Udacity, miembro de Google y líder del proyecto Google Glass. Fue incluido en el Top 100 de los mejores pensadores mundiales del 2012, ocupando la cuarta posición.

⁹ Peter Norvig es Director de Investigación en Google. Antes de unirse a Google trabajó como Jefe de la División de Ciencias de la Computación en un centro de investigación de la NASA.

(Vázquez, López, y Sarrasola, 2013 p.18). Este curso es el que dará pie a la fundación de la primera plataforma privada para la distribución de MOOC: Udacity.

Posteriormente, Andrew Ng y Daphne Koller, crean el curso *Introduction to Databases* con un notable éxito, más de 100.000 estudiantes online. Como afirma Vizoso (2013) el lema de Koller y Andrew Ng, es hacer llegar la educación a todos los lugares del mundo, ya que la educación es un derecho y no un privilegio, por ello crearon la plataforma Coursera a finales del 2011.

Por otro lado, en mayo de 2012 el Massachusetts Institute of Technology (MIT) en colaboración con la Universidad de Harvard, lanzan edX, otra plataforma que ofrece cursos online en esta modalidad (Reyes, 2012).

En los últimos años los MOOC se han convertido en un fenómeno en Internet y así lo confirma el New York Times que declaró el año 2012 como el año de los MOOC.

También hay que incluir a MiriadaX como plataforma de MOOC en español que nació a finales del año 2012, promovida por Telefónica Learning Services y Universia UNED COMA (de la Universidad Nacional de Educación a Distancia) “que ofrecen una formación abierta sustentada en las bases de la <<cultura libre y accesible>>” (Osuna 2014, p. 61) y por supuesto mencionar a Elearning Communication Open-Data (ECO Learning) que como se ha desarrollado en el objeto de estudio, nace con la intención de convertirse en una plataforma de MOOC paneuropea, liderada por la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).

Los MOOC o COMA son los sucesores evolucionados de los Open Educational Resources (OER), en español Recursos Educativos en Abierto (REA). Los OER tienen su origen en el MIT (Massachusetts Institute of Technology) en el año 2001 cuando anunciaron el proyecto Open Course Ware (OCW), al hacer públicos sus materiales (Scopeo, 2013).

El objetivo del MIT era proporcionar un acceso libre del material a los educadores, estudiantes y autodidactas de todo el mundo para ampliar su conocimiento. De este modo usuarios de más de 215 países han consultado el repositorio del MIT y sus más de 1000 cursos. En el entorno iberoamericano de las instituciones universitarias de educación superior Universia, se motivó y estimuló el que

las universidades miembro de esta organización se adhieran al proyecto liderado por el Open Course Ware Consortium. En el año 2013 más del 60% de las universidades públicas españolas tiene un lugar web dedicado al proyecto (Luján y Pernías, 2013).

Como podemos observar, los OCR/REA fueron los antecesores de los MOOC, y estos se han convertido en un fenómeno que ha ido creciendo de forma rápida y continua, llegando a considerarse como “tsunami” en la educación superior (Méndez, 2013).

3.6.2. Principales características de los MOOC

La palabra MOOC es el resultado del siguiente acrónimo:



Figura 3. ¿Qué es un MOOC?

Fuente: Cali (2013)

Según Vázquez et al. (2013), las premisas que siguen los MOOC siguiendo sus propias siglas son las siguientes:

- Ser un curso: su estructura debe estar orientada al alcance de aprendizajes, con un material y una serie de evaluaciones que acrediten el conocimiento adquirido.

- Tener carácter masivo: el número de matriculados es ilimitado o bien es una cantidad muy superior a la que podría contarse en un curso presencial. El alcance es global y no necesariamente universitario.
- En línea: el curso es a distancia y se utiliza Internet como medio de comunicación.
- Abierto: los materiales son accesibles de forma gratuita en Internet.

Teniendo en cuenta dichas características vamos a desarrollarlas de forma más minuciosa.

Con el término “abierto” podemos interpretar que los MOOC tienen un carácter accesible, ya que podemos acceder desde cualquier lugar y momento; desde una perspectiva económica, ya que tienen la condición de inscripción y participación gratuita; desde el enfoque de la participación, no existen requisitos previos que impidan la inscripción y participación, por lo tanto dotan de libertad a los individuos para participar en los mismos.

Al considerar los MOOC como “masivos”, estamos indicando que están dirigidos al mayor número de personas posible, por lo tanto la inscripción es ilimitada y debe tener un alcance global. Para la realización del curso, no es condición necesaria conocer el número total de participantes ya que al ser flexible, pueden ir incorporándose progresivamente incluso cuando el curso haya empezado.

Otro elemento importante es la consideración de los MOOC como “cursos”, entendiendo como curso completo aquel que está formado por un conjunto de actividades que requieren de un seguimiento en un periodo temporal determinado y no como materiales aislados o lecciones incompletas. Por ello, los MOOC están dotados de contenido coherente, estructurado y completo dentro de un periodo concreto y organizado. Como curso, también cuenta con unos objetivos y una evaluación que acrediten los conocimientos adquiridos, sin embargo no es prerrequisito imprescindible, sino un complemento del proceso que permite al alumnado interactuar y autoevaluar sus conocimientos. Algunas plataformas además de incorporar una evaluación a través de un test, llevan a cabo el tipo “peer assessments” (Marco, Arquero, Ramos, Cobo, 2013 p. 6) o evaluación por pares, donde los propios estudiantes pueden evaluar y proporcionar información al resto sobre su trabajo.

Por último, el requisito “en línea” dota a estos cursos la condición de cursos a distancia, por lo que el canal utilizado es Internet, lo que facilita el acceso y participación a cualquier persona que tenga una conexión independientemente del lugar del mundo en el que se encuentre. Los MOOC se apoyan en diversidad de herramientas de comunicación social, por lo que se encuentran íntimamente ligados a las redes sociales. Según Marco et al. (2013) “hablamos de un colectivo compuesto por personas conectadas en un entorno abierto y participativo y vinculadas por un tipo de relación o interés común, pero con un importante nivel de autonomía para su aprendizaje” (p. 6).

Los MOOC se crearon con la noción de “ecosistemas de conectivismo” (Cantillo, 2014, p. 59) donde prima una metodología conectivista en la que el conocimiento se adquiere a través de las conexiones establecidas a partir de las relaciones que se crean entre los participantes de estas comunidades inteligentes. De ahí que, cuantos más nodos (relaciones) existan en cada comunidad, mayores y mejores resultados en forma de conocimientos se darán. Según Osuna (2014)

El secreto estriba en la educación interactiva y la colaboración, basados en las ideas conectivistas y el aprendizaje en red, donde se aprende gracias a conectar nodos especializados o recursos de información. El papel del educador en estos contextos es servir de guía y modelo para que las personas puedan aprender de forma autónoma. (p.67)

Con el fin de lograr la conectividad y fomentar la motivación del participante en los MOOC, existen algunas estrategias como es el caso del Badge y el Karma que buscan aplicar los principios de “gamificación” o “ludificación” (Capdevilla y Aranzadi, 2014, p. 72).

En el informe Horizon referido a las instituciones de formación superior en Iberoamérica (Durall, Gros, Maina, Johnson y Adams, 2012) se justifica la relevancia de los MOOC para la educación en tres aspectos fundamentales:

- Los MOOC van un paso más allá de los contenidos educativos en abierto al hacer libres no solo los materiales, sino también los procesos de interacción, los cuales se convierten en el centro del aprendizaje.
- El potencial de los MOOC se basa en que utilizan la red como estructura al tiempo que adoptan una concepción abierta del aprendizaje.

- Los MOOC amplían el acceso a la formación al ofrecer oportunidades de aprendizaje con independencia de la afiliación a una institución en particular. (Durall et al., 2012, p.15).

Los MOOC poseen tres características básicas: calidad, certificación y accesibilidad económica (Scopeo, 2013) y su calidad se justifica por el hecho de que los contenidos son normalmente ubicados por las Universidades y seleccionados por profesionales de reconocido prestigio en los contenidos que se presentan (Cabero, Llorente y Vázquez, 2014).

3.6.3. Clasificación de los MOOC

El termino MOOC engloba distintos tipos de cursos, con distintas bases metodológicas. Según Martí (citado en Cabero, et al. 2014) nos podemos encontrar tres grandes tipos de MOOC basados en diferentes aspectos como son: contenidos, aprendizaje distribuido en red y las tareas. Por tanto tenemos por un lado, los MOOC conectivistas o cMOOC, por otro, los de corte más tradicional o xMOOC así como el modelo híbrido o tMOOC. Estos son claramente diferenciados puesto que presentan diferentes propuestas de diseños, de roles distintos a desempeñar por el docente y por el alumnado, usos distintos de los materiales así como establecimiento de medidas diferentes para la evaluación de los estudiantes.

A continuación se explicará más detenidamente las tipologías:

- xMOOC

Están basados en el conductismo o en los cursos tradicionales de e-Learning adaptándose a la estructura de los cursos masivos. Este tipo de MOOC son aquellos en los que “el profesor es la figura central del aprendizaje” (Cantillo, 2014) pues son los encargados de gestionar el conocimiento. Tienen una estructura mucho más rígida, los contenidos se transmiten de forma vertical, lineal y unidireccionalmente al alumnado el cual intenta alcanzar los objetivos a través de la realización de las actividades propuestas. Este tipo de MOOC son los que más se han estado difundiendo en los últimos años y los que, por lo general suelen tener mayor número de participantes matriculados (Martí, 2012). Son también los que se “postulan como un verdadero tipo de modelo de negocio, bien por favorecer la creación de una <<imagen de marca>> de la Universidad, ser

fáciles de controlar, o bien por la certificación del curso a los estudiantes” (Cabero, et al. 2014). Son los tradicionales paquetes formativos, pero ofrecidos en abierto. En él los contenidos se presentan organizados y, aunque pueden ser complementados por otros, generalmente la información necesaria para terminar el curso está disponible para el alumnado desde el inicio del mismo. La evaluación del aprendizaje por parte del alumno en este tipo de cursos suele ser mucho más cerrada, objetiva y controlada por parte del profesor que es el que conforma las herramientas de evaluación, estandarizadas y automatizadas, que deberán superar el estudiante para obtener la certificación correspondiente. En los xMOOC no se deja nada al zar, por lo que el equipo docente está obligado a organizar el curso de manera que se aporte todo lo necesario para el aprendizaje del participante, buscando, seleccionando e incluso adaptando los contenidos que permitan cumplir con los objetivos del curso.

Según Vázquez et al., (2013) “El gran problema de este tipo de MOOC es el tratamiento del alumno de forma masiva (sin ningún tipo de individualización) y el formato metodológico ya superado del ensayo-error en las pruebas de evaluación” (p. 33).

- **cMOOC**

Esta modalidad de MOOC está basada en la teoría conectivista de George Siemens y basado en el aprendizaje distribuido en red, donde el mismo se genera gracias al intercambio de información e interacción de los participantes, generando comunidades discursivas (Lugton, 2012) para la construcción conjunta del conocimiento. Según Cantillo (2014) “las relaciones están menos estructuradas y el alumnado es el protagonista del proceso de enseñanza” (p. 62) dándole mayor autonomía y control a su experiencia académica. Los contenidos que se presentan son los mismos, aquí no es el profesor el que los organiza y los pone a disposición de los participantes, sino que es función del alumnado la búsqueda, localización y mezcla de información, que puede partir no solo de los documentos del entorno, sino también de los propios “Entornos personales de aprendizaje” (PLE) de los estudiantes (Cabero y Marín, 2013; Adell, 2013; Ruiz, Sánchez y Gómez, 2013).

De acuerdo con Peláez y Posada (2013) los cMOOC “se centran en obtener significado de la experiencia de aprendizaje con los demás” (p. 180), los estudiantes adquieren un papel significativo en su proceso de formación, bajo esta perspectiva, los estudiantes son “cada vez más autodidactas que aprenden y desaprenden en la potenciación de la interacción y la colaboración con otros” (Peláez y Posada, 2013, p. 181). El alumnado crea un compromiso consigo mismo, con su propio aprendizaje, de este modo no hay un conocimiento fijo para todos los alumnos, si no que irá relacionado con sus motivaciones y habilidades preconfiguradas (Lugton, 2012). Por tanto la evaluación no es universal, puesto que cada alumno determina su proceso y su progreso. Los métodos utilizados para la evaluación no son tan reglados como en los xMOOC, si no que se evalúa por pares, por evidencias y otros modelos más abiertos.

Como se puede observar en la descripción de ambas tipologías de MOOC, existen diferencias significativas y ambos potencian la adquisición de diferentes competencias por parte del alumnado.

- tMOOC

Este último tipo de MOOC con el que nos podemos encontrar, es el centrado en las tareas, es un híbrido que adopta aspectos de los MOOC explicados anteriormente (Scopeo, 2013; Vázquez et al., 2013).

En el tMOOC se llevan a cabo la resolución de diversos tipos de tareas y actividades por parte del estudiante que debe ir realizando para poder ir avanzando a lo largo del curso. Las tareas van desde la resolución de casos, lecturas y análisis de documentos, construcción de recursos en diferentes formatos, análisis de sitios web, elaboración de blog y wikis, elaboración de mapas conceptuales, resolución de problemas, configuración de crucigramas sobre términos científicos (Cabero, Llorente y Vázquez, 2014) y pueden ser elaboradas tanto de forma individual como grupal.

Cada uno de estos tres modelos de MOOC diseña sus materiales desde perspectivas teóricas diferentes. De este modo, los xMOOC vienen marcados por una perspectiva objetivista, los tMOOC desde una visión constructivista y los cMOOC desde una perspectiva conectivista (Cabero et al., 2014).

- sMOOC

Sin embargo es posible hablar de otro tipo de MOOC, el sMOOC, el cual tiene sus bases en el Proyecto Europeo ECO. Un sMOOC se caracteriza por el impacto social creado por la comunidad que gira en torno al curso a través de la cual se origina un proceso de aprendizaje. El itinerario del curso y la realización de las actividades son elegidas libremente por el alumnado, en función de sus necesidades e intereses, en esta modalidad no hay imposición. En los sMOOC se sigue la cultura de la participación y apuesta por la ruptura de barreras para la expresión ciudadana, donde se comparte el conocimiento fomentando la creatividad en las creaciones individuales y comunitarias, haciendo realidad el *todos aprendemos de todos*.

Según explica el DOW (documento de trabajo por sus siglas en inglés *document of work*) del proyecto (Fueyo et al., 2015, citado en Camarero-Cano y Cantillo-Valero, 2016), la “s” de sMOOC deriva de *social* y *seamless*; es decir, social y continuo. Social, porque el estudiante es siempre el protagonista, obtiene el papel central dentro de las redes sociales utilizadas, donde la interacción y diálogo con el resto de estudiantes es crucial y continuo, por su modelo inclusivo y su acercamiento que rompe barreras y permite el acceso a través de cualquier dispositivo. En los sMOOC la idea de proyección social se convierte en una meta a seguir para provocar un impacto social sobre la comunidad, tanto de dentro del entorno del MOOC como fuera de este (Gil Quintana, 2015).

En este tipo de cursos, el empoderamiento del alumnado es primordial y necesario para conseguir la finalidad de los sMOOC, puesto que crean expectativas de participación ciudadana a través de las redes sociales desde un estilo colaborativo de creación del conocimiento. De este modo, la educomunicación podrá estar presente en los sMOOC.

Moya (2013) ha intentado establecer las discrepancias entre los tres principales tipos de MOOC y los cuatro pilares de la educación incluidos en el informe Delors (1996). El resultado lo podemos observar en la siguiente tabla:

Tabla 2

Pilares de la Educación del Informe Delors en relación a xMOOC , cMOOC y sMOOC.

PILARES DE LA EDUCACIÓN	xMOOC	cMOOC	sMOOC
Aprender a conocer	<ul style="list-style-type: none"> - El aprendizaje centrado en la información que transmite el docente. - Aprendizaje lineal y guiado 	<ul style="list-style-type: none"> - Aprendizaje a partir de compartir el conocimiento con los demás. - Aprendizaje activo y participativo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Aprendizaje interactivo, participativo y colaborativo a través de la pedagogía conectivista.
Aprender a hacer	<ul style="list-style-type: none"> - Las tareas que proponen son más de valorar si se han asumido los contenidos a partir de una autoevaluación. - El aprendizaje es pasivo 	<ul style="list-style-type: none"> - Las tareas dependen de la implicación de los participantes y de su relación con el resto. - Es un aprendizaje más activo, resaltando el saber haciendo: "learningbydoing" 	<ul style="list-style-type: none"> - Modelo <i>feed-feed</i> (Aparici, 2011) a través de la retroalimentación de comunicación y educación, por tanto estamos ante un proceso educomunicativo.
Aprender a vivir juntos	<ul style="list-style-type: none"> - Desde el planteamiento del modelo xMOOC no se contempla esta perspectiva de aprender a convivir, ya que el proceso de aprendizaje es totalmente individual. 	<ul style="list-style-type: none"> - La conexión que se establece en esta modalidad de cursos es un buen ejemplo de aprendizaje compartido, colaborativo, cooperativo y por tanto implica relación con el resto de la comunidad del curso. 	<ul style="list-style-type: none"> - Las redes sociales son los entornos donde se genera el conocimiento a través de la inteligencia colectiva. Todos aprendemos de todos, nadie tiene el conocimiento absoluto. - Compromiso con todos los miembros de la comunidad de aprendizaje a participar e interactuar, aceptando las aportaciones de los demás.
Aprender a ser	<ul style="list-style-type: none"> - Los xMOOC proponen un aprendizaje totalmente individualizado, por lo que dependerá del propio participante que desarrolle o no. - Carácter de formación y aprendizaje para toda la vida: "longlifelearning" 	<ul style="list-style-type: none"> - La propuesta refleja claramente este aprendizaje, ya que implica en todo momento que la conexión con el resto de participantes y la interacción nos hacen crecer y desarrollarnos como personas. - Mantiene la esencia del aprendizaje para toda la vida: "longlifelearning" 	<ul style="list-style-type: none"> - La interacción con la comunidad social hace que se modifique el conocimiento. - Ruptura de jerarquías entre los miembros de la comunidad, relación y comunicación horizontal. - Transformación continua que repercute en la sociedad del sMOOC.

Fuente: Adaptación de la tabla de Moya (2013) *Pilares de la Educación del Informe Delors en relación a xMOOC y cMOOC* (p. 167)

3.6.4. Herramientas comunicativas de los entornos virtuales de aprendizaje utilizados en los MOOC

Los avances tecnológicos han dado lugar a la aparición de nuevos dispositivos, entornos, herramientas que permiten la expansión de la comunicación y el conocimiento. Según Sánchez (2014) por un lado han mejorado las plataformas y entornos virtuales para adaptarse a las necesidades de los sujetos, y por otro, han surgido las tecnologías móviles respondiendo a la creciente necesidad de conexión continua con la información en cualquier lugar y momento.

Osuna (2007) clasifica en tres grupos las herramientas tecnológicas que nos encontramos en los entornos virtuales comunicativos y de aprendizaje:

- **Herramientas que facilitan el diálogo**, las cuales permiten llevar a cabo conversaciones, tanto de forma sincrónica como asincrónica. Estas herramientas serían el chat, foro, mensajería, correo electrónico, wiki, blog, videoconferencia.
- **Herramientas que facilitan las labores de archivo**, las cuales permiten la creación de diferentes tipos de documentos para ser compartidos. Ejemplos de estas herramientas son los repositorios y los glosarios compartidos.
- **Herramientas que facilitan el seguimiento personal de cada miembro del grupo**, las cuales posibilitan la planificación de tareas y la evaluación de los miembros del grupo. Son instrumentos estadísticos, de tutorización y de creación de tareas y actividades.

Por otro lado, Cantillo (2014) realiza la siguiente clasificación de las herramientas de comunicación en función del tipo de comunicación utilizada, sincrónica o asincrónica.

Tabla 3
Clasificación de las herramientas de comunicación.

Herramientas síncronas	Herramientas asíncronas
Chat	Correo electrónico
Mensajería instantánea	Foros
Videoconferencia	Listas de distribución
Audioconferencia	Calendario/agenda
Pizarra compartida	Conferencias electrónicas
Navegación compartida	Grupos de Noticias
Presentación online	Tablón de noticias
	Carpetas compartidas

Fuente: Diálogo Interpersonal en la red. (Cantillo, 2014, p.42)

Una vez que hemos centrado las distintas herramientas y clasificación, vamos a desarrollar aquellas que son usadas como instrumentos básicos para la educomunicación en el desarrollo de los MOOC ofertados por el proyecto ECO.

- **FOROS**

Según Osuna (2007) los foros son herramientas de comunicación asíncrona, que permite el intercambio de mensajes entre los usuarios y usuarias de los escenarios virtuales para la enseñanza y el conocimiento, superando las limitaciones del tiempo y el espacio y facilitando la lectura, el debate y la opinión. Son herramientas que fomentan la comunicación, el trabajo colaborativo y la cohesión de los grupos de alumnos y alumnas. En el proyecto ECO los foros son utilizados en la plataforma ECOlearning.

- **MICROBLOGGING**

Los microblogs son un tipo particular de blog que por sus especiales características y popularidad, constituyen por sí mismas una rama especializada y diferenciada dentro del universo de herramientas que conforman la Web 2.0. Estos permiten publicar entradas con pocos caracteres o información muy sencilla y simplificada, a modo de minipost y en menor tiempo y con menor esfuerzo que los post de blogs convencionales, normalmente está limitado a 140 caracteres aproximadamente. Según Sánchez (s.f.) los microblogging son espacios personales a través de los que cada usuario puede publicar sus ideas, novedades, noticias o incluso

a modo de marcador social o almacén propio de recursos o pensamientos. Además permite seguir a tantos usuarios como se desee a la vez de que nuestro perfil sea seguido. Tal y como señala Sánchez (s.f) “el mero hecho de seguir a otros puede ser interesante como herramienta para la vigilancia del entorno y la gestión del conocimiento”

Castañeda y Gutierrez (2010) afirman que un caso muy particular es el de Twitter, en el que mucha gente lo ha denominado MicroBlogging ya que es un espacio donde se van haciendo pequeñas publicaciones, o incluso podría entenderse como un medio de comunicación social, o como una herramienta de seguimiento de la actividad online, porque lo que se termina generando en esa red es lo que al usuario le interesa que vea la gente, ese interés común que hace que el usuario siga a determinadas personas.

- **VIDEOCONFERENCIA**

Es un tipo de comunicación bidireccional y sincrónica, en la que se transmite tanto imagen como sonido. El intercambio de mensajes se realiza en tiempo real y se pueden reunir varias personas de diferentes lugares. De este modo, Solano (2005) considera la videoconferencia como un servicio que utiliza los nuevos canales de comunicación para propiciar un intercambio de información visual y auditiva entre dos o más interlocutores distantes.

Estas características la convierten en “un medio audiovisual y multimedia flexible y abierto, en tanto que contribuye a superar las limitaciones comunicativas que imponen el espacio y el tiempo, sin necesidad de sacrificar la interactividad entre individuos” (Sánchez, 2014, p. 165).

Según Sánchez (2014) las características más significativas de la videoconferencia como herramienta didáctica educomunicativa son las siguientes:

- Supera los límites espaciales de las clases presenciales y las limitaciones de los medios sincrónicos textuales.
- Es una herramienta abierta ya que combina la interactividad del directo con las posibilidades que ofrece una videoconferencia.

- Es un medio flexible puesto que permite al usuario acceder desde el lugar que se encuentre.

En definitiva, la videoconferencia presenta numerosas ventajas que facilitan la comunicación entre los usuarios permitiendo el desarrollo de estrategias colaborativas de enseñanza-aprendizaje a través del uso de medios audiovisuales multimedia de fácil manejo.

- VÍDEOS DIDÁCTICOS

El vídeo didáctico ha supuesto una revolución sociocultural y económica, sufriendo un incremento considerable de su uso gracias a los potentes programas de edición de video y el abaratamiento de los equipos multimedia. Los videos didácticos se han convertido en una forma cómoda de establecer la comunicación interpersonal.

El vídeo es uno de los medios didácticos utilizados en los MOOC que sirve para facilitar la transmisión de conceptos. Por tanto según Bravo (1996) podemos definir el video didáctico como “aquel que cumple un objetivo didáctico previamente formulado” (p. 1) y son diseñados y realizados para apoyar el desarrollo del currículo escolar a través de la transmisión de unos contenidos, habilidades o actividades.

3.6.5. Acreditaciones y credenciales en los MOOC

La actitud, actividad y creación del conocimiento por parte del alumnado es valorada en los MOOC, puesto que estos incorporan un “nuevo enfoque mediante la concesión de distintivos digitales” (Camarero y Cantillo, 2016, p. 23) los cuales reconocen el protagonismo del alumnado y su actividad en el curso. Esto es un sistema de gamificación que consiste” en el uso de mecánicas, elementos y técnicas de diseño de juegos en contextos que no son juegos para involucrar a los usuarios, haciéndoles más partícipes de su aprendizaje” (Borrás, 2015, p. 4). Este sistema de acreditación fomentará la competencia y colaboración y sobre todo sirve de motivación para el alumnado. Este está basado en Karma y Badges que permiten al alumnado conocer sus logros y adquirir una reputación online.

En palabras de Camarero y Cantillo (2016)

Las *Badges* son un reconocimiento de los autoaprendizajes que valida y acredita habilidades, competencias y participación en una comunidad virtual de aprendizaje y que serán compartidos posteriormente en Internet. Así, encontramos un catálogo de insignias digitales que podrán ser compartidas en las redes sociales a modo de “carta de presentación” y que enriquecerán el currículum digital con vistas a proyectar la carrera profesional del alumnado. (pp. 23-24)

Este sistema de retroalimentación de los resultados obtenidos se convierte en una herramienta motivadora que puede servir al alumnado para incentivar su actividad tanto individual como en su propio grupo dentro del curso, lo que acrecienta aún más la participación activa y el intercambio de saberes, puesto que cada participante pasa a autoevaluarse y evaluar a sus compañeros facilitando de este modo llevar a cabo una metodología conectivista.

Las insignias o *Badges* muestran a modo de imágenes y de forma gráfica las capacidades adquiridas en la realización del curso y muestran los distintos niveles de rendimiento en la materia.

Por otro lado, el karma “acredita la reputación social que mide el rendimiento de la participación en una comunidad virtual de aprendizaje” (Camarero y Cantillo, 2016, p.24). Esta recompensa dinamiza la relación existente entre el impacto y la relevancia de las aportaciones que hace el estudiante a su comunidad. De este modo, el rol del estudiante se posicionará mejor en la comunidad o karma, tendrá una mayor visibilidad social, aproximándose más, de este modo, a la figura de dinamizador o mentor.

Por otro lado, y teniendo en cuenta que la filosofía de los MOOC es la oferta de cursos abiertos, masivos y gratuitos, también aportan la posibilidad de obtener un certificado físico que acredite que se ha cursado y se pueda de esta forma, adjuntarlo a tus demás credenciales adquiridos a través de la estructura académica formal, adaptándose a los sistemas de “meritocracia técnica” (Camarero y Cantillo, 2016, p. 24) propias de las necesidades de las sociedades modernas que “van dejando la adscripción para llegar al logro” (Collins, 1989, p. 11).

Por tanto estamos ante un sistema credencialista que se alimenta de la exigencia de títulos como moneda de cambio para el acceso al mercado laboral.

Cuando hablamos de “credencialismo” hacemos referencia al concepto acuñado por Collins (1989) que defiende que los empleos más cotizados son monopolizados por un grupo de graduados o profesionales certificados en un determinado nivel de estudios. De esta forma los trabajos cualificados van a ser ocupados por aquellos cuyas titulaciones sean mejores valoradas, lo que conlleva a que los menos titulados ocuparían trabajos menos valorados o menos cualificados.

Sin embargo el aumento de personal titulado tiene como consecuencia la devaluación de los títulos o pasar a ocupar otros trabajos de menos cualificación al no existir demanda de trabajadores de su especialidad. Por lo tanto, la sobrecualificación trae consigo la disminución del valor de los títulos, agravándose con el paso del tiempo tal y como pronosticaban Collins (1989).

En España está afectando desde hace tiempo, puesto que la mayoría de los graduados universitarios han seguido formándose con la esperanza de conseguir un trabajo mejor, agravándose la situación con la crisis económica. Esto ha dado lugar a lo que conocemos en España como “titulitis” que según la RAE es la “valoración desmesurada de los títulos y certificados como garantía de los conocimientos de alguien”, por tanto los conocimientos se medirán por los credenciales obtenidos. Esto ha desembocado en que el alumno no esté interesado en aprender y aplicarlo en su vida real sino que sus objetivos son lograr una credencial (Stobart, 2010).

Sin embargo, el debate entre credencialismo y MOOC es un debate abierto que está por resolver, aunque desde el proyecto ECO ya estamos viendo como dan la posibilidad de convalidar dichas credenciales por créditos europeos ECTS (sistema europeo de transferencia de créditos) asumiendo el alumno, el coste económico de dicha convalidación.

3.6.6. Roles y relaciones surgidas en los MOOC: empoderamiento del alumnado y ruptura de jerarquías

La evolución actual de las tecnologías digitales han generado la pérdida del monopolio de la enseñanza por parte de los sistemas educativos (Valverde, 2014). Los MOOC han sabido introducir estrategias y metodologías de enseñanza adaptadas a los usos y hábitos de los aprendices digitales.

A través de los MOOC, el modelo educativo desarrollado representa una “opción de democratización real del conocimiento, que ofrece acceso libre a quien tenga una motivación por aprender” (Camarero y Cantillo, 2016, p. 22).

En estos entornos de aprendizaje colaborativo surge la necesidad de desarrollar nuevas reglas de conducta enfocadas a los miembros del proceso. Por tanto, el alumnado se convierte en el centro del proceso de aprendizaje, obteniendo un papel activo en la creación del conocimiento y desarrollando una autonomía personal en el entorno social digital. De esta manera “se supera la barrera de la individualización de la enseñanza tradicional al aplicar propuestas didácticas, donde la interacción y la participación se potencian con las tecnologías que los sMOOC ponen a nuestra disposición” (Camarero y Cantillo, 2016, p. 23).

Los intereses personales e individuales de aprendizaje permiten la organización y la creación de grupos de aprendizaje en función de los mismos, generándose así comunidades y redes donde la comunicación horizontal permite la creación colaborativa del conocimiento, además “a más participación, más rica puede ser la experiencia del estudiante” (Pedreño, Moreno, Ramón y Pernías, 2013, p. 15). Stephen Downes defendió el aprendizaje libre por lo que apostó por los Cursos en Línea Masivos y Abiertos “como herramientas con las que personalizar la educación” (Cantillo, 2014, p. 67). De esta forma el aprendizaje se crea a través de la conexión de información y creación de nodos especializados, dónde el papel del profesor es servir de guía y modelo para que las personas puedan aprender de forma autónoma.

Los MOOC están basados en un modelo de enseñanza colaborativa o conectiva y la relación jerárquica entre profesor y alumno se desplaza puesto que los alumnos se convierten, también en generadores de contenido y conexiones entre distintos aspectos del curso (Méndez, 2013). En los MOOC el alumnado es el centro de atención y la dinámica es la autonomía en un contexto de aprendizaje colaborativo cuya metodología anima a *aprender disfrutando y disfrutar aprendiendo* (Osuna, 2014).

El alumno es el principal protagonista en la creación del conocimiento, el docente ya no es el único proveedor de fuentes primarias y exclusivas del aprendizaje, ya no es el encargado de transmitir el conocimiento, si no que se está abriendo paso a un modelo de construcción colectiva donde todos aprendemos de todos. De esta

manera estamos ante un contexto de libertad de acceso a otras alternativas de enseñanza y consulta de infinidad de fuentes, además de la información aportada por el profesorado, el cual se convierte en productor de contenidos inicialmente para, posteriormente, los contenidos sean complementados por toda la comunidad, con distintos recursos, ya sean imágenes, citas, videos, artículos, etc. Este contexto y adquisición de nuevos roles aporta variedad y riqueza al proceso constructivo, colaborativo y participativo de experiencias personales de aprendizaje. Sin embargo como se afirma en Scopeo (2013) “la creación de los MOOC no sustituye el trabajo en el aula de los docentes. Éstos son insustituibles” (p. 25).

Los MOOC permiten la posibilidad de personalizar la enseñanza a través de una concepción conectivista como mecanismo de empoderamiento del propio estudiante, que es el responsable de la elección, creación y organización de los materiales necesarios para conseguir un aprendizaje eficiente (Osuna, 2014).

Otro aspecto clave en el rol del alumnado es la motivación hacia el aprendizaje y la autonomía propia del estudio online. Dicha motivación se ve aumentada gracias al poder socializador de los entornos virtuales en los que tiene lugar el proceso educativo, lo que hará que el discente se sienta autorrealizado y feliz en esta etapa formativa (Cantillo, Roura y Sánchez Palacín, 2012).

4. OBJETO DE ESTUDIO

4.1. ¿Qué es el proyecto ECO?

ECO (Elearning, Communication, y Open data) es un Proyecto Educativo del programa Marco para Innovación y la Competitividad de la Comunidad Europea (Grant agreement nº: 621127). El proyecto comenzó en febrero de 2014 y tendrá una duración de 3 años (Osuna y Camarero, 2016). En palabras de Sáez, Goig y Feliz (2014):

Va a implicar a 22 instituciones, universidades y empresas europeas y latinoamericanas que se van a organizar en 6 paquetes de trabajo. A lo largo de 4 fases, va a prepararse los diseños metodológicos y tecnológicos de 16 cursos, que van a llevarse a cabo en 3 fases. A continuación, los propios participantes tendrán que diseñar un MOOC. Con ello, se pretende analizar los modelos y plataformas actuales MOOCs y experimentar un nuevo modelo accesible, didáctico y efectivo. Se espera consolidar y promover fuertemente los MOOCs en Europa y consolidar futuras colaboraciones entre instituciones, universidades y empresas. (p.1)

En la siguiente tabla podemos ver la relación de las 22 instituciones educativas que conforman el proyecto ECO, ubicadas en seis países:

Tabla 4 Socios del Proyecto ECO (Osuna 2014)

Num. de participantes	Organizaciones participantes	Siglas	País
Universidades y centros especializados de educación superior			
1	Universidad Nacional de Educación a Distancia	UNED	España
2	Open Universiteit Nedarland	OUNL	Países Bajos
3	Universidad de Valladolid	UVA	España
4	Universidad de Manchester	UOMAN	Inglaterra
5	Universidad de Oviedo	UNIOVI	España
6	Universidad Aberta	UAB	Portugal
7	Politécnica di Milano	POLIMI	Italia
8	Universidad de Zaragoza	UNIZAR	España
9	Universidad de Cantabria	UNICAN	España
10	Fundación Universidad Loyola Andalucía	LOY	España
11	Sünne Hanna Eichler	SE	Alemania
12	Universidad de Paris III Sorbonne Nouvelle	SOR	Francia
13	Vereniging van European Distance Teaching universities	EADTU	Países Bajos
Especializados en Social Media			
14	Montiel Molina, Vicente	TABARCA	España
15	Telefónica learning Services S.L.	TLS	España
16	Fedrave	FEDRAVE	Portugal
17	Humance AG	HUM	Alemania
18	Prisma Vista Digital S.L.	RIV	España
19	Reimer IT Solutions B.V.	REIMER	
20	Geographica	GEO	España
Otras instituciones			
21	Universidad de Quilmes	UNQ	Argentina
22	Universidad Manuel Beltrán	UMB	Colombia

El proyecto ECO diseña cursos en múltiples lenguajes (inglés, francés, español, alemán, portugués e italiano) pertenecientes a la unión europea y además presenta unas características muy significativas como son la relación con todo lo relacionado con el e-learning, mobile learning y aprendizaje ubicuo. Los ECO MOOC se basan en la idea de accesibilidad, es decir, la eliminación de barreras en los procesos de enseñanza-aprendizaje para todo tipo de usuarios: personas con necesidades especiales y las personas en riesgo de exclusión por condición social, edad, etc. (Osuna y Camarero, 2016).

ECO nace con la ambición de difundir una nueva forma de educar a través de cursos MOOC (basado en plataformas individuales y recursos proporcionados por los socios del proyecto) con el objetivo de aumentar la concienciación en Europa de los beneficios de los recursos educativos abiertos y optimizar las posibilidades de este tipo de aprendizaje ubicuo, abierto, accesible y masivo a gran escala, demostrando el potencial de las comunidades MOOC para disminuir o eliminar barreras tecnológicas en los procesos de aprendizaje. Además, presta especial atención a la formación de educadores, ofreciendo la posibilidad a estos de convertirse en creadores de sus propios MOOC.

Tras una primera edición de 16 MOOC, se llevó a cabo un proceso de implementación y actualización, proyectando una segunda edición en abril de 2015. En ese momento se puso en marcha asimismo el curso *sMOOC paso a paso*, creado en seis idiomas y diseñado a medida para dotar a los docentes de habilidades y recursos que les permitan desarrollar sus propios MOOC y convertirse así en *e-teachers*. Tras un nuevo proceso de evaluación se volvió a lanzar una tercera edición en octubre de 2015, así como una cuarta edición en el año 2016.

Durante los últimos años, España ha subido a la cabeza de los países que generan más actividad en torno a MOOC, siendo ECO el pionero en ofrecer sMOOC.

4.2. Objetivos principales que persigue el proyecto ECO

Algunos de los principales objetivos del proyecto son:

- Analizar los requisitos de las plataformas MOOC desde un punto de vista pedagógico (incluyendo el análisis de aprendizaje, web 2.0 y otros aspectos).
- Desarrollar un marco para el diseño e implementación de MOOC

- Diseñar la arquitectura general de la plataforma ECO e integrar los módulos individuales en la plataforma final.
- Poner a prueba la plataforma ECO a través de 10 núcleos educativos distribuidos en diversos países de la Unión Europea (Reino Unido, Holanda, Italia, Alemania, Portugal y España), implicando al menos a 50.000 estudiantes (profesores de diversos niveles educativos).
- Analizar y evaluar el escenario internacional de MOOC, desde un punto de vista educativo, tecnológico y financiero.
- Desarrollar una estrategia de negocio adecuada para la sostenibilidad de ECO.
- Aumentar el conocimiento en Europa de los beneficios que para la ciudadanía e instituciones europeas suponen los recursos educativos abiertos.

4.3. Perfil del profesorado

Inicialmente, el elenco de profesores que impartían ECO MOOC tenía una relación directa con las 22 instituciones que componen el proyecto. Sin embargo, los alumnos que han cursado el sMOOC paso a paso, han tenido la posibilidad de convertirse en e-teacher y agregarse al equipo docente inicial. Todos estos docentes superan el rol transmisor en la educación adoptando de esta manera el de mentor y facilitador del aprendizaje (Blázquez y Alonso, 2009).

Por tanto, en el proyecto ECO nos encontramos con los siguientes perfiles encargados de los contenidos y el aprendizaje:

- **Docentes:** tienen el papel más importante en la creación de un MOOC. Son los encargados del diseño elaboración de los videos, los contenidos escritos, la autoevaluación. Los cursos MOOC suelen estar desarrollados por varios profesores.
- **Curadores:** son el apoyo al eje docente-contenido. Llevan el control académico de lo que sucede en el curso y se encargan de resolver dudas cuando después de un tiempo determinado, no hayan sido resueltas por los propios participantes o a través de los facilitadores.

- **Facilitadores:** Su objetivo principal es la dinamización de los foros para lograr la participación de todos los alumnos e incentivarlos para que completen el curso. Resuelve dudas de funcionamiento de la plataforma y potencia la reputación del curso de cara a los alumnos. También promueve el debate y la reflexión en los diferentes entornos virtuales.

4.4. Perfil del alumnado

El éxito de los MOOC en gran medida se encuentra en los participantes que tienen la responsabilidad de mantener una comunidad de aprendizaje activa, contribuyendo con otros usuarios según sus objetivos e intereses a incentivar su participación en el proceso de aprendizaje.

El alumnado está compuesto por aquel que ha participado en los MOOC ofertados entre noviembre del 2015 y febrero de 2016, es decir las dos últimas ediciones de los mismos. Este alumnado no tiene un perfil concreto de nivel de estudios, sexo o localización geográfica, por tanto estamos ante una gran diversidad cultural y social.

4.5. Diferentes plataformas utilizadas en el proyecto ECO

4.5.1. PLATAFORMA ECO



La plataforma **ECOlearning.eu** viene de las siglas inglesas de Elearning Communication Open-Data, y nace con la intención de convertirse en una plataforma de MOOC paneuropea. Supone la creación de una efectiva red educativa viva compuesta por decenas de miles de profesores, estudiantes y reúne a más de 20 universidades de varios países de Europa entre las que se encuentra la UNED.

ECO utiliza la más vanguardista tecnología para implementar las distintas plataformas MOOC aportadas por los socios del proyecto, posibilitando el intercambio de experiencias educativas de alto interés entre todos los países y núcleos educativos implicados en el proyecto.

La plataforma ECOlearning incorpora como herramientas comunicativas un foro y un microblogging propio de cada MOOC.

4.5.2. FACEBOOK



Facebook es una de las redes sociales más populares que existen. Fue creada por Mark Zuckerberg en 2004 y en pocos meses tuvo un gran éxito. Es una herramienta diseñada para la gestión de la comunicación y para poder compartir contenidos de forma sencilla a través de Internet.

En Facebook podemos realizar muchas tareas, pues posee muchas herramientas, entre ellas, la creación de grupos o comunidades virtuales tanto de manera abierta como privada.

El proyecto tiene su propia página de Facebook y además algunos de los MOOC ofertados utilizan este entorno como construcción del conocimiento de forma social.

El enlace a la página del proyecto es: <https://www.facebook.com/ecolearning.eu>

4.5.3. TWITTER



Twitter fue fundada en 2006 por Jack Dorsey. Es un servicio de microblogging, que permite a sus usuarios escribir pequeños textos (de hasta 140 caracteres) y da la posibilidad de ser leídos por cualquiera que tenga acceso a su página. Se considera también una herramienta para la gestión de la comunicación.

Esta ayudará a los usuarios de los MOOC a compartir la información. El proyecto ECO tiene su propio twitter. El enlace es el siguiente: <https://twitter.com/ecomoooc>

4.5.4. YOUTUBE



Youtube fue creado en 2005 y adquirido por Google en 2006. Es un sitio web en el cual los usuarios pueden subir, compartir y hacer comentarios de los vídeos. Es utilizada como herramienta para gestionar los distintos vídeos. El proyecto ECO tiene su propio canal en <https://www.youtube.com/channel/UCezUza8y02sACGxIVaEpsxQ> donde es utilizado para compartir información y noticias. Además muchos MOOC también han creado su propio canal para gestionar la información y emitir en directo videoconferencias realizadas a través de google +.

4.5.5. SCOOP.IT

Scoop.it! Scoop.it es una herramienta de la web 3.0 utilizada para la curación de contenidos. El proyecto ECO cuenta con su propia cuenta en la siguiente dirección <http://www.scoop.it/t/eco-european-moocs> y va introduciendo todas aquellas novedades sobre sus avances e investigaciones, así como noticias de interés.

4.5.6. GOOGLE +



Es una red social operada por Google Inc. Google+ se lanzó en junio de 2011 e integra distintos servicios: Círculos, Hangouts, Intereses y Comunidades. El proyecto ECO tiene su propia cuenta en la siguiente dirección: <https://plus.google.com/+EcolearningEu>

En ella van introduciendo noticias y novedades acerca del proyecto así como informando de las conferencias o webinar programadas. También es usada en los MOOC para mantener actividades sincrónicas a través del Hangout.

Como podemos observar, nuestro objeto de estudio tiene varios entornos virtuales conectados y relacionados entre sí, los cuales analizaremos a través de una metodología basada en la etnografía virtual, la cual desarrollaremos en el siguiente apartado.

5. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

5.1. JUSTIFICACIÓN METODOLÓGICA

¿Por qué utilizar la investigación cualitativa?

Para llevar a cabo esta investigación, el paradigma por el que partiremos será el interpretativo-cultural puesto que estamos ante una investigación dentro del campo de las ciencias sociales. La metodología por la que se ha optado es la investigación cualitativa como forma de acercarse a la realidad a través del papel mostrado por las personas que construyen dicha realidad social, para ofrecer una perspectiva más cercana a los seres humanos que tengan acceso a este estudio.

La perspectiva cualitativa de la investigación intenta acercarse a la realidad social a partir de la utilización de datos no cuantitativos, como “las palabras, textos, dibujos, gráficos e imágenes, utiliza *descripciones detalladas* de hechos, *citas directas* del habla de personas y *extractos de pasajes enteros* de documentos para construir un conocimiento de la realidad social” (Mejía, 2004, p. 277).

Lo que nos interesa, es el mundo social en el que participa los sujetos, el significado que adquiere ese mundo a través de las experiencias personales. Por tanto, la sociedad no está determinada sino que son los sujetos los que la determinan a través de la diversidad de sus manifestaciones. Es por ello que Mejía, (2004) afirma que “El aporte central de la investigación cualitativa consiste en tratar de rescatar el aspecto humano de la realidad social” (p. 279).

Así pues, se realiza un estudio cualitativo para comprender el fenómeno desde la perspectiva de los participantes en su contexto, pues las decisiones metodológicas que se han tomado vienen dadas por la naturaleza del proyecto. Es decir, la pretensión principal es de naturaleza subjetiva y estamos ante una investigación donde la relación “entre teoría e investigación es abierta e interactiva, y el investigador cualitativo suele rechazar deliberadamente la formulación de teorías antes de empezar a trabajar sobre el terreno” (Corbetta, 2007, p. 41). Los datos, por tratarse de una investigación

cualitativa, no son objetivos y estandarizados, sino que por el contrario son “subjetivos, flexibles y relativos” (Corbetta, 2007, p. 49).

Debido a la naturaleza subjetiva y concreta de este estudio (Corbetta, 2007), el objeto de estudio es la comprensión de individuos y no variables..., queda fuera de lugar y totalmente inútil para alcanzar los objetivos utilizar una investigación cuantitativa, puesto que se desviaría totalmente el objetivo de estudio.

Con la investigación cualitativa no se pretende extraer información generalizable a un sector de la población, si no que se quiere conocer un caso concreto, sus experiencias y puntos de vista sobre el tema a tratar.

¿Por qué elegir el estudio de caso como marco metodológico de esta investigación?

Los estudios de caso tienen como principal característica el abordar de forma intensiva una unidad, esta puede ser una persona, una familia, un grupo, una organización o una institución (Stake, 1994). Y serían un método científico de investigación no experimental, ya que, estos se basan exclusivamente en la observación y en la medición, mientras que el método experimental implica la manipulación de variables (Ortega, 2012, p. 82).

Por otro lado, Coller (2000) afirma que “antes de haber iniciado un estudio de caso se debe haber entrenado el *ojo sociológico*, pues es una forma de reforzar la fiabilidad y el rigor de la investigación” (p. 62).

Teniendo en cuenta las características del caso y la pretensión de analizar principalmente las opiniones y actitudes de una determinado grupo, obteniendo información sobre el propio contenido de dichas opiniones, queda justificada que la metodología más apropiada será la cualitativa y como investigadores cualitativos, nos vamos a situar “lo más cerca del sujeto de análisis, con la intención de ver la realidad social con los ojos de los sujetos estudiados” (Corbetta, 2007, p. 45).

Utilizamos un estudio de caso (Coller, 2000) de carácter cualitativo y exploratorio, para conocer la realidad social de nuestro objeto de estudio y, a partir de dicho conocimiento realizar conclusiones válidas. Según Stake (1998) es el “estudio de

la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (p. 11).

Un factor favorable dentro de los estudios de caso es que las técnicas cualitativas se centran en el tipo de evidencia de lo que la gente dice o hace, permitiendo al investigador comprender el significado de lo que está pasando (Gillhm, 2000) estableciendo así una *cadena de evidencias* (Yin, 1989).

La elección de un estudio de casos puede apoyarse en tres razones (Rodríguez et al., 1996):

1. Su carácter crítico, es decir, en la medida en que el caso permite confirmar, cambiar, modificar o ampliar el conocimiento sobre el objeto de estudio.
2. Su carácter extremo o unicidad, pues parte de una situación que tiene un carácter específico y peculiar. Como señala Stake, (2005) estudiamos un caso cuando tiene un interés muy especial en sí mismo.
3. Finalmente, el carácter revelador del caso permite observar y analizar un fenómeno o hecho particular relativamente desconocido en la investigación educativa y sobre el cual pueden realizarse aportaciones de enorme relevancia. (p.95)

Podemos concluir que no existe un modo único de hacer estudios de caso. De este modo, Stake (2005) plantea que hay tres tipos de estudios de caso atendiendo a su finalidad:

- Estudio de caso intrínseco: son casos con características propias y se elige porque el caso en sí es de interés.
- Estudio de caso instrumental: Son casos particulares, los cuales pretenden generalizarse para la construcción de una teoría.
- Estudio de caso colectivo: se analiza cuando el interés de la investigación se centra en varios casos como objeto de estudio, los cuales hay que estudiar intensivamente.

De esta forma, estamos ante un caso intrínseco donde se produce un acercamiento a la realidad educativa estudiando el caso del proyecto ECO a través de su plataforma ECOlearning y sus participantes, tomaremos un marco de referencia, tratando de describirla tal y como la vemos aunque no se consigue un “retrato absoluto de la realidad” (Corbetta, 2007, p.61), ya que los casos de objeto de estudio no son

representativos ni homogéneos. Para Coller (2000) “no se busca representatividad estadística a través del estudio de casos” (p. 67). Según Stake (1999) “el investigador cualitativo de casos intenta preservar las cualidades múltiples, las visiones diferentes e incluso contradictorias de lo que sucede” (p. 23).

Por tanto, tenemos que decir que los resultados de nuestro estudio no intentan generalizarse (Corbetta, 2007). En él se describe el proceso de aprendizaje así como experiencias concretas dentro del proyecto ECO donde se descubre cómo se desarrollan estos procesos educativos a través de los MOOC. En palabras de Stake (1999) “el objetivo primordial del estudio de un caso no es la comprensión de otros. La primera obligación es comprender este caso” (p.17). Pérez (1994) afirma que “su objetivo básico es comprender el significado de una experiencia” (p. 81).

Hablar de estudio de casos es hablar de un método que abarca una diversidad de fuentes y técnicas de recogida de información. Cebreiro y Fernández (2004) enfatizan esta cuestión cuando afirman que:

Mediante este método, se recogen de forma descriptiva distintos tipos de informaciones cualitativas, que no aparecen reflejadas en números si no en palabras. Lo esencial en esta metodología es poner de relieve incidentes clave, en términos descriptivos, mediante el uso de entrevistas, notas de campo, observaciones, grabaciones de vídeo, documentos. (p.666)

Por tanto, para Pérez (1994) “los estudios de casos son particularistas, descriptivos y heurísticos y se basan en el razonamiento inductivo al manejar múltiples fuentes de datos” (p. 85). A lo que aspira un estudio de caso es a obtener una visión global del fenómeno, no es una técnica particular para conseguir datos, sino una forma de organizarlos.

Cebreiro y Fernández (2004) consideran que su aportación al estudio de los fenómenos educativos se fundamenta en tres rasgos:

1. Énfasis en las observaciones a largo plazo, basadas más en informes descriptivos que en categorías pre-establecidas.
2. Interés por describir la conducta observada, dentro del marco de los hechos circundantes.
3. Una preocupación por la perspectiva de los participantes acerca de los hechos, es decir, cómo construyen su realidad social. (p. 665)

La metodología del estudio de caso aplicada a la investigación social remite inevitablemente a la etnografía (Álvarez y San Fabián, 2012). Los estudios de caso de orientación etnográfica tienen la finalidad de analizar y comprender cómo las acciones humanas se relacionan con el contexto social en el que ocurren, por lo que la unidad de análisis debe examinarse en su entorno social y cultural, de ahí que analicemos el proyecto ECO desde todos sus escenarios a través de evidencias contextualizadas. De esta manera, Velasco y Díaz de Rada (2006) afirman que

Suministrar contexto es ir mostrando las reglas que siguen los agentes de un modo de vida particular, proponiendo progresivamente nuevas ampliaciones ante sucesivas excepciones. Suministrar contexto también es dar la oportunidad al lector de la etnografía de ponerse en el lugar de aquéllos que viven una forma extraña de experiencia, ofreciéndole, de una manera ordenada, la mayor cantidad posible de claves significativas sobre su realidad concreta. (pp. 236-237)

5.2. ETNOGRAFÍA VIRTUAL

Tras la justificación metodológica del trabajo, el cual hemos incluido dentro del paradigma cualitativo, vamos a centrar aún más la metodología, concretamente en una *etnografía virtual*, ya que el contexto investigado es el ciberespacio.

La etnografía, (del griego, *ethnos*: tribu, pueblo y *grapho*: yo escribo; literalmente *descripción de los pueblos*) según su significado etimológico, es el estudio de las diferentes etnias y grupos sociales observando su modo de vida y sus costumbres, que tiene su origen en la antropología cultural de principios del siglo XX.

En esta investigación tomaremos como referencia el contexto donde vamos a llevar a cabo la investigación, siendo la metodología utilizada una etnografía virtual porque, como mencionábamos anteriormente, el contexto es el ciberespacio. La etnografía virtual es de tipo cualitativo, puesto que se encarga de analizar los comportamientos de un grupo de personas, contexto sociocultural o institución dentro de un espacio virtual en su cotidianidad. De este modo, la etnografía resulta muy adecuada para explorar fenómenos educativos (Rodríguez, Fueyo y Calvo, 2010). También nos explica Hine (2004) que la etnografía mantiene su interés en el estudio de “lo que la gente hace” con la tecnología para poder interpretarlo y así descubrir “por

qué” (p. 33). Tal como señala Ferrada (2006), la etnografía es considerada como una metodología interpretativa/cualitativa propia de la investigación en ciencias sociales, y que no es otra que llegar a obtener un conocimiento más complejo y profundo (Rodríguez et al., 2010).

Además, Domínguez (2007) considera la etnografía especialmente adecuada para el estudio de este tipo de prácticas porque “contextualiza los comportamientos sociales y describe el diálogo y la construcción de significados en un escenario dado” (Domínguez, 2007, p.46). Para Hine (2000) la etnografía consiste en

Que un investigador se sumerja en el mundo que estudia por un tiempo determinado y tome en cuenta las relaciones, actividades y significaciones que se forjan entre quienes participan en los procesos sociales de ese mundo. El objetivo es hacer explícitas ciertas formas de construir sentido de las personas, que suelen ser tácitas o que se dan por supuestas. (p.13)

Nuestro objeto de estudio es una práctica educativa realizada en línea, que se desarrolla en un lugar virtual donde existen varios entornos virtuales conectados entre sí. Nuestro propósito al utilizar la etnografía, se convertirá en explorar todos aquellos vínculos que constituyen el objeto de estudio. Como señala Domínguez (2007), “la etnografía debe tomar el ciberespacio como una realidad en la que se pueden construir significados, generar identidades y establecer agrupaciones más o menos estables y con intereses compartidos” (p.51). El modelo etnográfico supone “una descripción holística de la interacción natural de un grupo en un periodo de tiempo, que representa fielmente las visiones y significados de los participantes” (Goetz y LeCompte, 1988, p. 74).

Por tanto nos insertaremos en el contexto, donde vamos a registrar, observar y analizar todo aquello que acontece en el objeto de estudio (Geertz, 1992), obteniendo un conocimiento más profundo a través de la comprensión de la realidad del proyecto ECO (Rodríguez-Hoyos et al., 2010). De este modo nos acercamos al *concepto de simetría* propuesto por Hine (2000), que consiste en que el investigador haga uso de los mismos recursos, medios y dispositivos de comunicación que utilizan los sujetos protagonistas de la investigación, accediendo a experiencias similares a las que ellos tienen.

Teniendo en cuenta los principios de la etnografía virtual expuestos por Hine (2000) en su libro *Etnografía virtual*, así como los métodos de investigación clásicos como la observación, las entrevistas y el análisis de documentos de fuentes secundarias, es muy importante observar adecuadamente, analizar y reflexionar toda la información obtenida de manera precisa y minuciosa para así evidenciar y obtener conclusiones certeras, ya que como dice Geertz (1992) “la meta es llegar a grandes conclusiones partiendo de hechos pequeños pero de textura muy densa” (p. 38). Como investigadores debemos elegir bien nuestras acciones en la investigación para así conseguir los objetivos, de este modo nos integraremos dentro del grupo de estudio para poder llevar a cabo el diseño metodológico y la investigación.

Por otro lado, durante el periodo investigativo los sujetos observados no saben que están siendo objeto de estudio, hasta que una vez terminado el periodo de realización de los MOOC, se propuso la participación del alumnado a participar mediante la realización del cuestionario.

5.3. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN

En este trabajo de investigación hemos tenido en cuenta todos los elementos de una investigación etnográfica virtual a la hora de planificar y diseñar una metodología. La recogida de información se obtendrá mediante una serie de técnicas y/o herramientas propias de la investigación cualitativa. Por tanto todo nuestro diseño tiene una coherencia ya que sin ella nos habría sido posible acercarnos a la realidad de nuestro estudio.

Los instrumentos y técnicas utilizadas para extraer los datos son:

- La *observación periférica*, es una de las técnicas que se pueden utilizar en una investigación etnográfica, que permitirá acceder a determinados rasgos de la comunidad, aquellos que determinan el contexto para desarrollar la práctica social. Al mantenernos en la periferia, hemos actuado como lurker (participante pasivo) accediendo a la práctica sin interferir en su desarrollo, “Esta técnica permite la recolección de aquellos datos que se encuentran en capas superficiales de la práctica y del contexto de la comunidad virtual, que serán susceptibles de análisis de tipo descriptivo, sociotécnico y discursivo” (Garrido, 2003, p. 7). El motivo de haber optado por ello es “el hecho de que, cuando se

sabe observado, el ser humano se comporta presumiblemente de forma distinta a la habitual” (Corbetta, 2007, p. 313).

Este tipo de observación desde la periferia proporciona una posición privilegiada en la observación directa del entorno virtual, la interacción que se ha llevado a cabo en la comunidad donde se ha adquirido un conocimiento sobre la plataforma ECO y su funcionamiento. Mediante esta técnica se ha ido observando toda la comunidad de aprendizaje, anotando notas de campo que considerábamos necesarias, llevando así un registro de todo aquello observado que nos permitirá el análisis posterior.

La información extraída se ha ido anotando en un diario de campo.

- *Entrevistas semiestructuradas, individuales y abiertas*, realizadas tanto a docentes como a alumnos de los MOOC ofertados en la plataforma ECOlearning: el “objetivo de ello es tener acceso a la perspectiva del sujeto estudiado” (Corbetta, 2007, p. 346). Mediante la entrevista vamos a llevar a cabo una conversación formal, con una intencionalidad, que lleva implícitos unos objetivos propios de la investigación que se está realizando. Para llevar a cabo la entrevista, nos apoyaremos en un guión elaborado previamente y secuenciado. Las preguntas serán abiertas, dando la oportunidad a recibir más matices de la respuesta, y permite ir entrelazando temas, modificando el orden de las preguntas en función de la información que nos vaya dando el entrevistado, e incluso eliminar alguna pregunta anotada pero que nos haya respondido a lo largo del diálogo. Este tipo de entrevista requiere de una gran atención por parte del investigador para poder encauzar y estirar los temas, obteniendo así la información necesaria. Los puntos a tratar serán comunes para todos los entrevistados, por un lado las mismas para los docentes y por otro las mismas para el alumnado. El objetivo de las entrevistas ha sido obtener información, opiniones, pensamientos, creencias que no eran directamente observables. Con ello se buscaba respuestas en profundidad y de reflexión. Se han realizado tantas entrevistas como hemos considerado oportuno. Siendo su duración entre 20-30 minutos.
- *Diario de campo*: se ha elaborado en base a las notas observadas día a día en la plataforma ECO, foros, redes sociales... siendo una narración de las

experiencias vividas y hechos observados. Se ha realizado de forma manual y completada en la página de Pinterest donde se han ido recogiendo enlaces bibliográficos útiles para desarrollar el trabajo. También en dicho diario se ha hecho un estudio de documentos que ha permitido un análisis del contexto en el que se desarrolla cada proyecto y que constituye una fuente de información para la investigación. Estos documentos son los relacionados con la página oficial del proyecto ECO así como todos los artículos publicados acerca de él.

5.4. FASES DE LA INVESTIGACIÓN

A continuación vamos a exponer las fases en las que se ha dividido nuestra investigación. Hay que tener presente que el proceso de exploración no sigue una secuencia lineal, sino recurrente (Hernández-Sampieri, Fernández y Baptista, 2014) y las etapas en las que se desarrolla la investigación están encaminadas a adentrarnos en el objeto de estudio, de manera que la revisión, estructura, recolección de datos y análisis es permanente a lo largo del proceso.

La investigación ha sido dividida en tres etapas:

- ✓ En la *primera etapa* se ha realizado una revisión bibliográfica, se realizó una documentación sobre estudios similares, se delimitó el objeto de estudio así como se produjo un acercamiento a sus documentos y noticias para tener una idea global sobre el proyecto ECOlearning. A continuación, se elaboró el marco teórico, el cual será el enmarque de la investigación.
- ✓ En la *segunda etapa*, más de carácter investigativa, se dedicó a realizar el trabajo de campo, centrándose en la recogida de datos y seguimiento de los MOOC. Esta etapa, también corresponde con la observación y redacción del trabajo de campo. Tras la recopilación de datos, se comenzó a elaborar las preguntas para las entrevistas, que nos permitió recoger datos de forma más exhaustiva. Por último y tras la organización de toda la información obtenida se comenzó con el análisis.
- ✓ En la *etapa final* se interpreta la información obtenida en el análisis y se procede a elaborar el informe final con las conclusiones del estudio y reflexiones finales.

5.5. OBJETIVOS

Para dar sentido a nuestro estudio vamos a enunciar los objetivos de esta investigación.

El objetivo general es:

- Analizar el Proyecto ECO como una práctica innovadora, intercultural e intercreativa.

A su vez pretendemos alcanzar otros objetivos secundarios como son:

1. Analizar la convergencia de medios y la comunicación transmedia generada en los MOOC ofertados por ECO.
2. Conocer cuáles son los modelos comunicativos utilizados en el Proyecto ECO.
3. Analizar los distintos tipos de aprendizaje que se llevan a cabo en esta experiencia educativa.
4. Analizar los modelos educativos y las bases metodológicas propias del Proyecto ECO.

5.6. GRANDES INTERROGANTES

A continuación se detallan los grandes interrogantes formulados que se darán respuesta en las conclusiones generales:

- ¿Hay una pedagogía innovadora, intercultural e intercreativa en los MOOC del proyecto ECO?
- ¿El Proyecto ECO permite la creación de comunidades virtuales de aprendizaje y/o comunidades en práctica?
- ¿Estaría el Proyecto ECO y los diferentes MOOC que oferta dentro de la perspectiva educomunicativa como base filosófica del proceso de construcción del conocimiento de los participantes?
- ¿El Proyecto ECO y su filosofía educativa propician el empoderamiento social?
- ¿El Proyecto ECO utiliza la convergencia de medios y la comunicación transmedia en los distintos MOOC que oferta?

5.7. CRONOLOGÍA DE ESTUDIO

La duración de la investigación será de 7 meses (31 semanas), siendo el siguiente cuadro una referencia aproximada del trabajo a realiza

		SEMANAS (½ Febrero – ½ Septiembre)																														
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31
1º Etapa	Planteamiento inicial y búsqueda de bibliografía. Inicio diario de trabajo.	X	X	X																												
	Exploración en red y búsqueda información.	X	X	X																												
	Revisión teórica sobre los MOOC y proyecto ECOLearning.	X	X	X	X	X																										
	Elaboración del marco teórico		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
2º Etapa	Trabajo de campo:			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	- Seguimiento de los MOOC			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	- Observación no participante			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	- Redacción del diario de campo			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	- Elaboración herramientas evaluación																					X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	- Revisión del análisis documental y entrevistas.																					X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Análisis e interpretación de la información																	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
3º Etapa	Elaboración del informe final																									X	X	X	X	X	X	X
	Conclusiones del estudio y maquetación.																									X	X	X	X	X	X	X

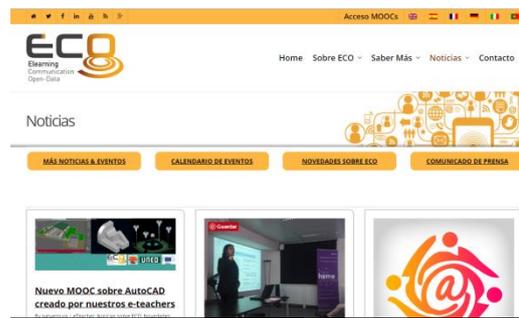


Figura 7. Noticias

Y a sus cursos... ¿Cómo se accede?

En un primer momento la plataforma requiere un registro muy sencillo del que solo necesitarás un E-mail activo.



Figura 8. Registro ECO

Tras él, accederás al catálogo de cursos donde podrás elegir cualquiera de ellos de forma gratuita. No existe número máximo ni mínimo de matriculaciones por lo que podrás matricularte en tantos como tú desees incluso en aquellos que ya hayan comenzado, de ahí el carácter abierto y flexible de los mismos.



Figura 9. Matricula para un curso de ECO

Antes de matricularte podrás conocer la fecha oficial de comienzo y finalización del curso, los idiomas en los que está disponible, siendo muchos de ellos

interculturales, también podrás observar el número de lecciones, tiempo que necesitarás así como un resumen de lo que va a tratar el curso.

IR A ESTE CURSO >

Estrategia en la gestión de comunidades Online.
El Community Manager (3 ed)

ORGANIZADORES
UNED

COMENZAR
7 de mar. de 2016

TERMINAR
31 de ene. de 2017

IDIOMAS DISPONIBLES
Español

ESFUERZO SEMANAL ESTIMADO
5 horas

ÁREA DE INTERÉS
Tecnología

NÚM. DE LECCIONES
13

TIEMPO TOTAL DE ESTUDIO
9 días, 19 horas

El vertiginoso desarrollo de la tecnología ha dado lugar a explorar nuevas facetas relacionales que se dan en Internet. Estos nuevos escenarios exigen nuevas competencias digitales a las personas, para su necesaria integración dentro de una sociedad, que experimenta a cada momento una mayor integración entre su mundo online y su mundo offline.

Las nuevas profesiones surgidas están vinculadas a las relaciones y la organización de las personas que participan de este mundo. El Community Manager se ha constituido en la figura más representativa entre estas nuevas profesiones, y en este MOOC definiremos sus competencias, analizaremos su trabajo diario, y profundizaremos en lo referente al trato directo con las comunidades online y la gestión

Figura 10. Información de un curso.

A continuación vamos a detenernos en conocer de forma global el funcionamiento de los cursos, para ello vamos a dividirlo en tres momentos:

A. BIENVENIDA AL CURSO

Los MOOC tienen una estructura similar ya que generalmente parten de una presentación, bienvenida y toma de contacto con el MOOC y sus participantes, con el fin de romper el hielo entre los miembros, conocernos y tener un breve conocimiento sobre los intereses y el motivo que nos ha llevado a realizar dichos cursos. Así, tras ingresar en el curso se conoce en primer lugar el temario del primer bloque y las primeras tareas a realizar.

sMOOC Paso a Paso - 3ed

Temario Revisiones Grupo Foro Más

Temario

1. Bienvenida al sMOOC "Paso a Paso" (segunda edición)
 - 1.1. Bienvenida y Presentación
 - 1.2. Entorno de aprendizaje y actividades
 - 1.3. ¿Por qué crear un sMOOC?

Ver índice completo

Tareas

1. ¿Por qué crear un sMOOC?
2. Gestionando un proyecto MOOC
3. Elementos curriculares de un sMOOC
4. EVALUACIÓN PARCIAL
5. Debatiendo sobre los REA adecuados para un sMOOC
6. Plan de Comunicación

Realizar la primera tarea →

Figura 11. Temario y Tareas

Aquí vemos una evidencia donde el profesorado se presenta a través de un vídeo, da la bienvenida al curso y realiza una presentación del mismo para que el alumnado tenga una breve idea de los principales contenidos que se van a tratar, así como del material que van a tener a su disposición..

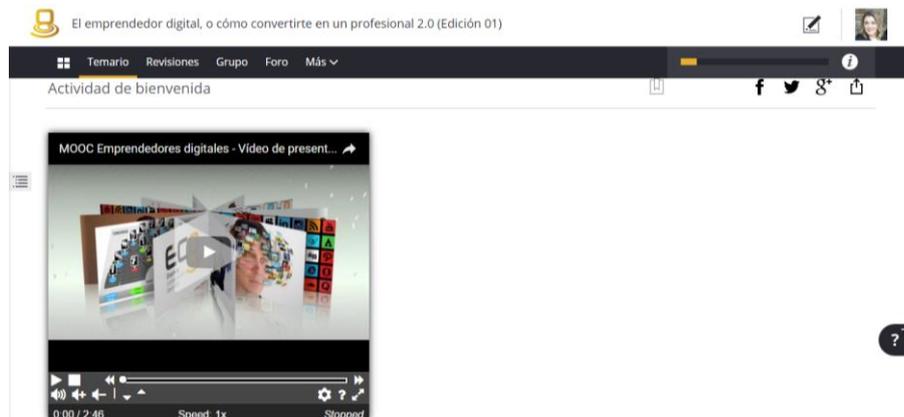


Figura 12. Video inicio módulo.

También podemos observar arriba a la derecha una barra con el progreso que irá incrementando el porcentaje conforme vayamos avanzando en él.

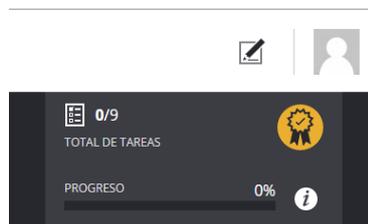


Figura 13. Ejemplo de progreso

Y como entre las tareas más comunes en cada MOOC son las presentaciones, éstas podemos encontrarlas en diversos lugares. Por un lado, ubicadas en la pestaña FORO, donde se podrá conocer las expectativas de cada alumno, sus inquietudes y formación.



Figura 14. Ejemplos de presentaciones.

Y por otro lado, los feed de noticias, los microblogging y también en Facebook:

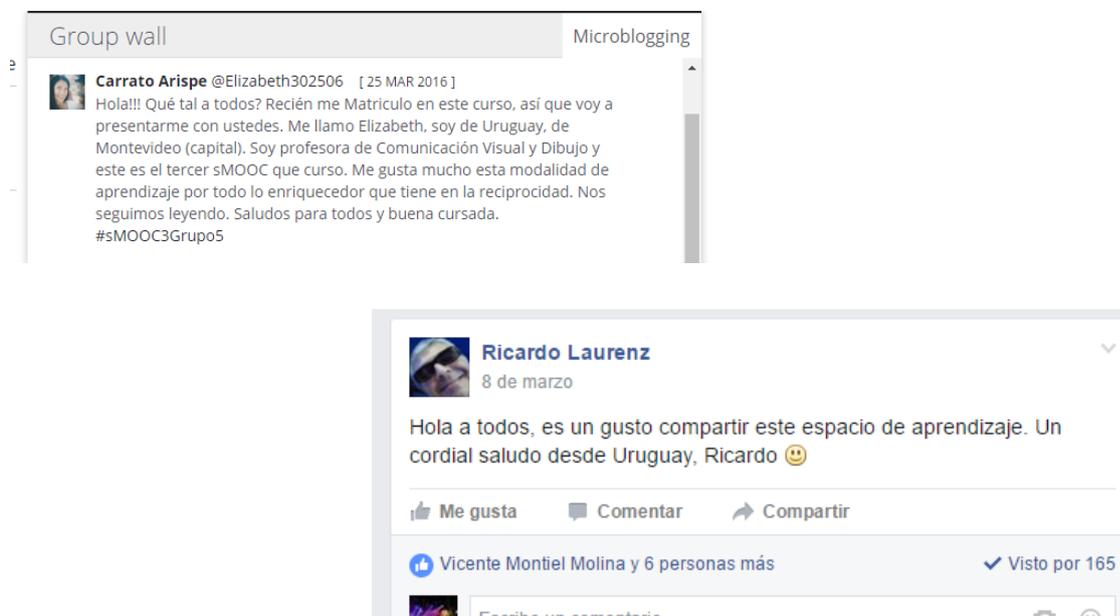


Figura 15. Presentación en Microblogging (arriba) y en Facebook (abajo)

Las primeras actividades relacionadas con el primer módulo suelen ser muy sencillas (Visualización de vídeo, visitas a Twitter, Facebook...) y todas ellas ayudan a familiarizarse con la plataforma.

- eACTIVIDADES
- o Visualiza el vídeo [¿Cómo hacer un plan social media?](#), donde la reconocida Social Media Manager Manuela Battaglini (@manuelabat) presenta muchos de los conceptos que trabajaremos en este curso.
 - o Visita la [página Facebook de la asignatura](#) que encontrarás [en este enlace](#). ¡No olvides pulsar "Me gusta" para que sepamos que eres un nuevo alumno!
 - o Solicita ser admitido en el grupo de estudiantes de la 1ª edición curso en Facebook, que encontrarás [en este enlace](#).
 - o Sigue en Twitter a la cuenta oficial del proyecto ECO, que encontrarás [en este enlace](#).
 - o Sigue en Twitter a las cuentas de los profesores del curso, haciendo click sobre sus nombres a continuación:
 -  Sara Osuna Acedo
 -  Vicente Montiel Molina
 - o Haz tu primer tweet del curso, anunciando que lo acabas de empezar. Emplea el Hahstag del curso #ECOProfesiones20 en tu tweet.
 - o Preséntate en el foro del Módulo de bienvenida y expectativas. ¡Estamos deseando conocerte!
 - o Revisa el hilo de "Preguntas frecuentes" en el foro, donde encontrarás respuestas a muchas de las cuestiones que te puedas plantear.

Figura 16. Ejemplos de tareas iniciales.

También nos muestra el Hashtag que utilizaremos en el curso:



Figura 17. Ejemplos de HASHTAG.

Así como el grupo al que pertenecemos y del cual siempre podemos cambiarnos.

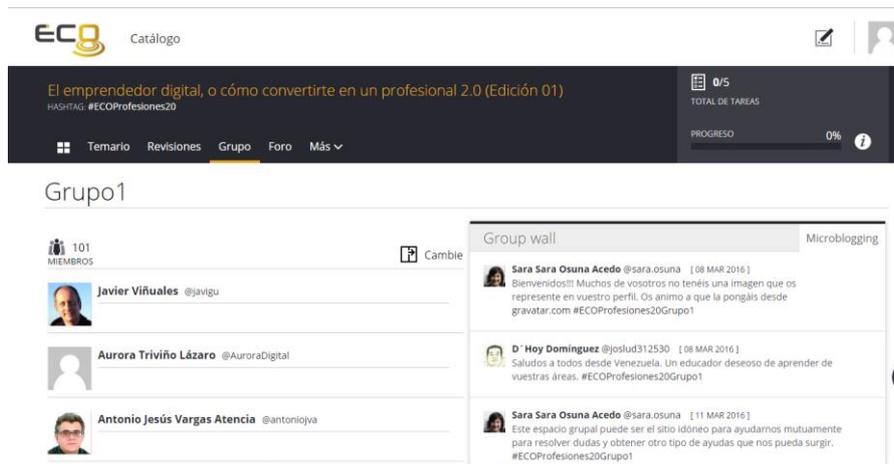


Figura 18. Ejemplos de grupo con 101 miembros.

Además algunos de los MOOC nos enlazan a otras plataformas, las cuales serán utilizadas para el debate y desarrollo del mismo llevando así una experiencia en multiplataforma, adquiriendo protagonismo una muy conocida como es Facebook, siendo una de las más utilizadas.



Figura 19. Presentación inicial en Facebook de uno de los MOOC

El trasvase de debates a los distintos entornos virtuales usados en ECO (redes sociales, plataforma ECOlearning) aportan innovación al proyecto puesto que estamos ante el desarrollo de sMOOC, donde la socialización y el debate están presentes continuamente.

Por otro lado, es cierto que el uso de multientornos divide la participación del alumnado entre las mismas, puesto que los usuarios escogerán aquel entorno en el que se sientan más cómodos. De esta forma vemos en el siguiente enlace como los participantes en la página de Facebook del MOOC es mucho más reducido que los matriculados en el curso.



Figura 20. Grupo de trabajo de un curso sMOOC en Facebook

Y por supuesto no podemos olvidar que no es solo Facebook la única plataforma usada, sino que la experiencia en multiplataforma siempre va a estar puesto que también suelen usar Twitter y otros incluso el canal YouTube o Google +. Con ello, la incorporación de las redes sociales como estrategia de aprendizaje, puede ayudar a reducir la tasa de abandono (Fidalgo, Sein-Echaluze y García Peñalvo, 2013).

Cronograma de la edición actual

Edición 01
Del lunes 7 de Marzo de 2016, al domingo 1 de Mayo de 2016

LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES	SÁBADO	DOMINGO
7 Marzo	8 Marzo	9 Marzo	10 Marzo	11 Marzo	12 Marzo	13 Marzo
14 Marzo	15 Marzo	16 Marzo	17 Marzo	18 Marzo	19 Marzo	20 Marzo
21 Marzo	22 Marzo	23 Marzo	24 Marzo	25 Marzo	26 Marzo	27 Marzo
28 Marzo	29 Marzo	30 Marzo	31 Marzo	1 Abril	2 Abril	3 Abril
4 Abril	5 Abril	6 Abril	7 Abril	8 Abril	9 Abril	10 Abril
11 Abril	12 Abril	13 Abril	14 Abril	15 Abril	16 Abril	17 Abril
18 Abril	19 Abril	20 Abril	21 Abril	22 Abril	23 Abril	24 Abril
25 Abril	26 Abril	27 Abril	28 Abril	29 Abril	30 Abril	1 Mayo

- **Módulo 1:** "Presentación y bienvenida"
 - o del lunes 7 de Marzo, al jueves 10 de Marzo.
- **Módulo 2:** "El Social Media Manager. Una visión de conjunto."
 - o del viernes 11 de Marzo, al domingo 20 de Marzo.
- **Módulo 3:** "El Social Media Strategist. La voz de la experiencia."
 - o del lunes 21 de Marzo, al jueves 31 de Marzo.
- **Módulo 4:** "El Community Manager. Constancia, técnica y prudencia."
 - o del viernes 1 de Abril, al domingo 10 de Abril.
- **Módulo 5:** "El Content Curator. El contenido como base de cualquier estrategia."
 - o del lunes 11 de Abril, al jueves 21 de Abril.
- **Módulo 6:** "El Social Media Analyst. Capacidad matemática y de análisis."
 - o del viernes 22 de Abril, al domingo 1 de Mayo.

Notificaciones General

- Ya está publicado el módulo 6 del curso [22-04-2016 19:11]
- Ya está publicado el módulo 5 del curso [11-04-2016 14:03]
- Ya está publicado el módulo 4 del curso [01-04-2016 16:35]
- Actuad en el curso de igual manera que en las redes social [23-03-2016]

Figura 23. Ejemplo de cronograma (Izq.) y avisos de notificaciones de apertura módulos (dcha.)

Una vez abierto el módulo y explicado en él las actividades y pasos a seguir, el profesor correspondiente recuerda en un foro destinado para ello lo que hay que realizar y anima al alumnado a seguir participando, siendo ello un claro ejemplo de actividad asincrónica.

Sesión 2

Sara Osuna Acedo @sara.osuna [16 MAR 2016]

Hola a todos,
Este hilo nos permitirá intercambiar información sobre cómo definir la gestión de proyectos MOOC y, en especial, qué tipo de proyecto MOOC deseáramos llevar a cabo.
Los grupos son espacios adecuados donde podemos organizarnos para definir nuevos conceptos en torno a la gestión de proyectos MOOC.
Recordemos que siguen abiertos los hilos del foro para quienes tengan algo que decir en ellos, por ejemplo, aquellos que empiecen después en el curso:
- Discusión de la Sesión 1
- FAQ y dudas
- Grupo de co-creación de sMOOC para e-teachers
Felicitades por el trabajo realizado hasta el momento, es decir, esa primera toma de contacto, momento en que exploramos la plataforma de aprendizaje y conocemos al resto de los participantes.
¡Ánimo!

← Responder
🗨️ 2
⬆️
⬇️

Figura 24. Ejemplo de hilo abierto

También otros cursos tras explicar lo que hay que elaborar, piden que se trasvase la información y compartan en grupo de Facebook.

UNA VEZ TERMINADO EL VISIONADO DEL VÍDEO, REALIZA LAS SIGUIENTES ACTIVIDADES:

1. En el vídeo, el profesor Vicente Montiel ha presentado 4 reconocidas herramientas de gran utilidad para los Social Media Managers: Sprout Social, Sendible, Social Bakers y CrowdBooster. Todas ellas disponen de versiones de prueba gratuita durante un periodo limitado, y te invitamos a que las pruebes.
2. Pero no son las únicas herramientas útiles para el trabajo de un Social Media Manager. Tu trabajo será **localizar y compartir en el grupo de Facebook al menos 1 herramienta más** que consideres de utilidad para el trabajo de éste profesional. **Aporta el enlace a la herramienta, y explica brevemente por qué la has elegido.**
3. Haz la actividad peer-to-peer asociada.

Figura 25. Ejemplo de actividades

Por otro lado en Facebook, también se indican la apertura de módulo y el alumnado va realizando y compartiendo las actividades de manera asincrónica. De este modo la información y noticias son citadas por las dos plataformas y permite llegar a mayor número de inscritos.



Figura 26. Aviso de inicio de módulo en Facebook



Figura 27. Aportación de actividad en Facebook

Otro aspecto que podemos observar es que a medida que los módulos avanzan el alumnado va cogiendo la dinámica y cada sesión va siendo más participativa, hay más interacción y participación tanto en la plataforma ECOlearning como aquellos cursos que también lo están desarrollando en Facebook y Twitter. A su vez se realizan actividades sincrónicas para compartir experiencias haciendo aún más rica la experiencia compartiendo y creando conocimiento a gran escala entre todos los participantes.

Comunicados

!!!NOVEDAD!!! Hangouts: INTERCAMBIO DE EXPERIENCIAS

Publicado el: 25 / abril / 2016 - 12:25

El sMOOC "Innovación Educativa y Desarrollo Profesional. Posibilidades y Límites de las TIC" te invita mañana, 26/05 (martes) a las 17:30 (hora española), al **Hangouts:**

INTERCAMBIO DE EXPERIENCIAS.

Contaremos con la presencia de *Sandra García Maganto*, una de las organizadoras del curso Road sMOOC: Un viaje Eduktran

algunas *experiencias innovadoras en la enseñanza superior*.

¿Te lo vas a perder?

Es mañana, martes 26/05, a las 17:30 (UTC +01:00).

Aquí el enlace para ver el evento o participar en directo.



Figura 28. Ejemplo de actividades sincrónicas

C. EVALUACIÓN "Peer to peer" como una práctica innovadora, **DESPEDIDA Y ¿CIERRE?**

Y la última parte correspondiente a la evaluación ¿Cuándo tiene lugar? Por lo general, todos los MOOC, tienen un test de autoevaluación, el cual, cuando se realiza se obtiene una puntuación. Además existe una evaluación entre pares. Esta consiste en que los propios compañeros se evalúan entre sí. Por otro lado, también se puede apreciar en los últimos foros y módulos finales, donde la mayoría de los MOOC piden, una vez completadas todas las actividades obligatorias del curso, rellenar un cuestionario de satisfacción.



Figura 29. Módulo 7 curso SMooc Paso a Paso

Los alumnos que finalicen el 100% el curso, obtendrán un reconocimiento en forma de "Badget" o insignia certificando su aprovechamiento, que podrán compartir como mérito a los conocimientos adquiridos y además si te interesa un título oficial también podrás solicitarlo. Pero ¿Se pueden conseguir más badgets? Las badgets o medallas se consiguen cuando se han superado satisfactoriamente una serie de

actividades en el MOOC. Una vez conseguidas aparecerán especificadas en el perfil de cada estudiante. Cada alumno podrá imprimir las medallas conseguidas. Las Badgets o “medallas digitales” reflejan la participación del usuario dentro de la plataforma. Estas insignias pueden descargarse y exportarse para mostrarlas en las redes sociales. También se pueden conseguir ayudando a resolver dudas entre los alumnos del curso en los foros de discusión, incrementando así el Karma, el cual da reputación dentro del curso. Y si las dudas no son resueltas en un tiempo concreto, podemos observar la existencia del perfil del facilitador, que entra en la comunidad orientando y resolviendo dudas.



Figura 30. Ejemplo de agradecimiento hacia una alumna que ha ayudado en la comunidad.

Por otro lado, en el caso del curso sMOOC paso a paso, nos da la opción de convertirnos en e-teacher a través del Portal ECOlearning, una de las finalidades del proyecto ECO.

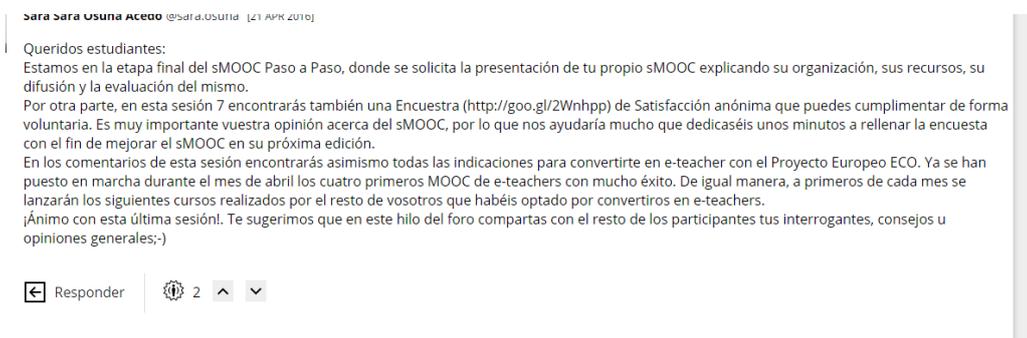


Figura 31. Indicaciones finalización sMOOC y guía para solicitar ser e-teacher



Figura 32. Ejemplo de certificación

En cambio hemos observado que en algunos MOOC existen discrepancias con la evaluación pero el perfil del Content Curator como podemos ver en la siguiente imagen nos resuelve la duda dirigiéndonos al equipo de profesores para solicitar una revisión de la evaluación.

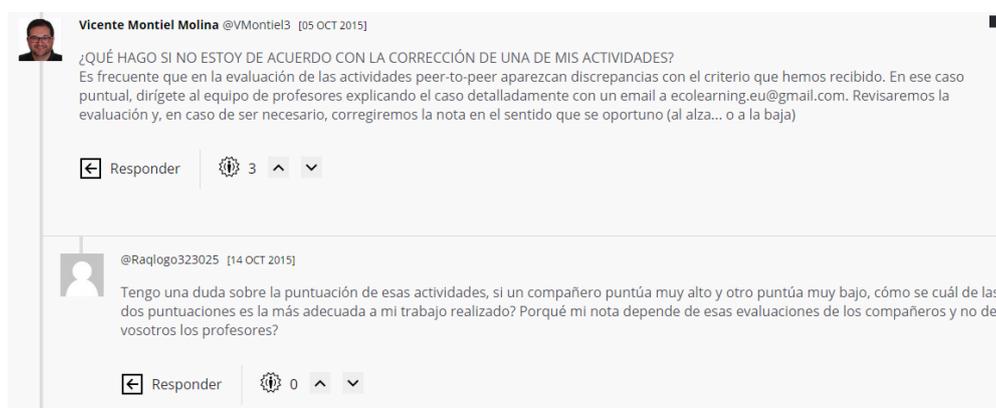


Figura 33. Ejemplo de perfil del Content Curator

Y aunque pase el tiempo programado para cada MOOC podemos observar que todos quedan abiertos para su consulta e incluso nos da la posibilidad de matricularnos y realizar el curso de forma flexible fuera del periodo propuesto e incluso si no se termina en la edición que comienza, tu progreso es guardado para la siguiente edición.

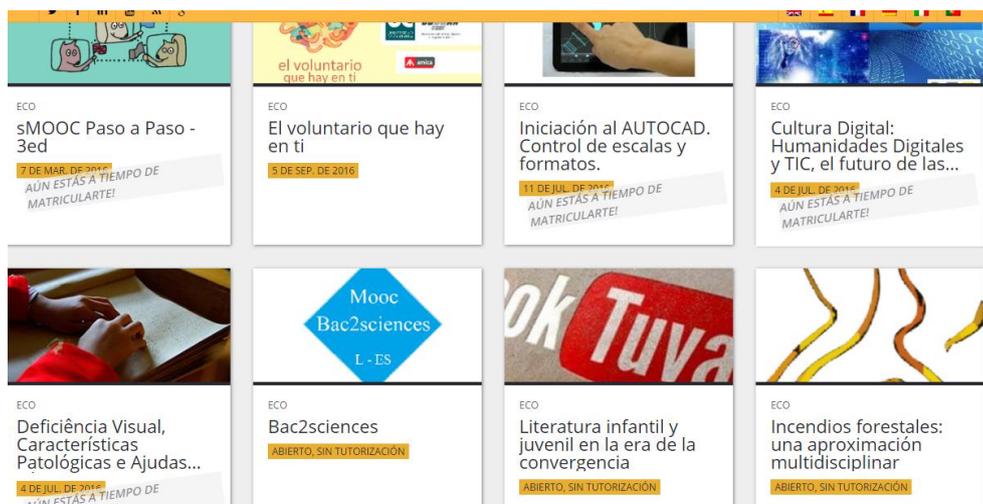


Figura 34. Visión general de los cursos MOOC disponibles.

Siendo esto una de las particularidades que hacen al proyecto Eco un modelo educativo innovador tal como recoge la siguiente evidencia de un alumno.

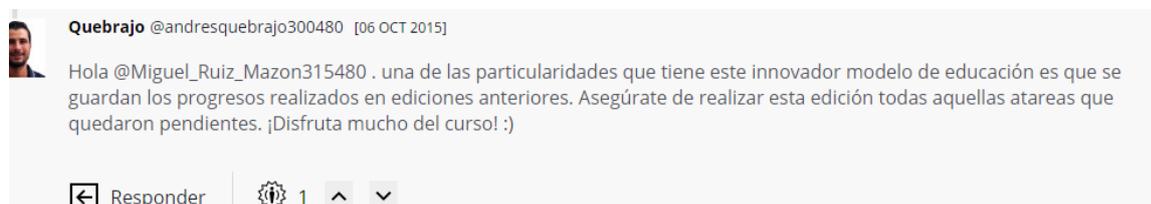


Figura 35. Alumno respondiendo a una duda de otro compañero.

6.2. Nuevas formas de construir el conocimiento. Aprendiendo en los MOOC.

En este apartado se pretende dar respuesta al objetivo específico:

- *Analizar los distintos tipos de aprendizaje que se llevan a cabo en esta experiencia educativa.*

Tras lo observado en la plataforma ECOlearning y en los MOOC ofertados hemos podido comprobar como el alumnado dispone de un amplio abanico de contenidos actualizados y relevantes en el mundo en varios formatos, que son distribuidos en módulos evaluables y que nos permite usarlos en cualquier plataforma, compartirlos y a su vez aportar más información al respecto, siendo este un criterio clave, que según Osuna (2011) “supone la apertura a otros contenidos e introduce al alumnado en estrategias de investigación” (p.15).

- Twitter: @Smooocstepbystep y #sMOOCsBs
- Actividad 3. "Trabajo colaborativamente en mi grupo": Entre los participantes de tu grupo, os animamos a que resolváis el siguiente problema (recibiréis las instrucciones en el grupo a través de nuestros facilitadores y facilitadoras):
Una universidad ampliará su oferta formativa para el siguiente curso académico. El equipo rectoral tienen bastante interés por empezar a impartir cursos masivos, online y abiertos (MOOC) en el curso académico siguiente. Ha establecido que el Vicerrectorado de Formación Permanente asuma la responsabilidad de los MOOC y le ha encomendado la misión de ponerlo en marcha.
Les preocupa especialmente dos temas:
 1. *Cómo difundir entre su profesorado la nueva iniciativa del rectorado para que colaboren en llevar a cabo los MOOC.*
 2. *Qué tipo de MOOC (xMOOC, cMOOC o sMOOC) deben llevar a cabo.*

Figura 36. Ejemplo de actividad colaborativa que induce a la investigación grupal.

Por ello, podemos comprobar como todos los MOOC siguen un modelo conectivista que según Siemens (2004) es aquel en el cual el aprendizaje es cambiante y está enfocado en conectar distintas informaciones provenientes de una fuente humana o de dispositivos no humanos, por lo que es necesario el mantenimiento de conexiones para facilitar el aprendizaje continuo. También siguen el modelo constructivista del aprendizaje (Piaget) donde se destacan los entornos de aprendizaje y la construcción del propio conocimiento a través de la transformación del mismo, gracias a la experimentación, resolución de problemas y aprendizaje de los errores o ideas erróneas sobre lo trabajado.

El mensaje central del proyecto *Enseñar. Aprender. En cualquier lugar, en todas partes*, es verídico, puesto que sus contenidos son de libre acceso teniendo presente la inclusión social que subyace con su metodología, siendo el aprendizaje colaborativo (Osuna, 2007) la base de cualquier MOOC no solo visible en la evaluación entre pares (peer to peer), es decir, todo el trabajo es evaluado y comentado por los propios estudiantes, sino que además se comparten ideas, información en las plataformas o foros, se realizan discusiones en diferentes redes sociales. En esta línea, el proyecto ECO sigue con la filosofía del uso de las tecnologías asociadas a la web colaborativa.

Por todo esto, el aprendizaje colaborativo (Osuna, 2007) de comunicación bidireccional se confronta al aprendizaje tradicional basado en una comunicación unidireccional del conocimiento. Se observa el incremento de la participación de todos los integrantes, implicándose en el conocimiento, compartiendo con sus compañeros contenidos de interés que apoyan el proceso de aprendizaje, reflexionando y

debatiendo diversas cuestiones, desarrollando de este modo aprendizajes colaborativos y significativos.

También podemos resaltar que en algunos MOOC se crean comunidades virtuales en redes sociales, principalmente Facebook. Estos cursos son los llamados sMOOC, y se desarrollan de forma paralela en todas las plataformas virtuales, aunque ha sido en el foro de la plataforma OpenMooc, dónde “la gente reflexionaba mucho más sus respuestas y también, porque las actividades estaban pensadas para ello, aquí en el foro vamos a trabajar más las actividades que exigen reflexión, pausa y comentarios” (M. de Lima, comunicación personal 17 de agosto de 2016)

A esta metodología se le suma las redes sociales que constituyen una herramienta básica de comunicación en cada uno y donde “vamos a tener actividades más dinámicas, más visuales, más efímeras, más rápidas” (M. de Lima, comunicación personal 17 de agosto de 2016), en un contexto conocido, cercano y donde los estudiantes aprenden en grupo debido a la interacción con el resto de los participantes. Dentro de este espacio, hemos observado que se promueven otros tipos de aprendizajes, entre ellos se encuentra el aprendizaje significativo (Ausubel, 1976) donde los alumnos promueven su propio aprendizaje, investigan y escogen libremente material sugerido en la plataforma OpenMooc, lo que les genera una modificación de sus estructuras cognitivas para acoger a los nuevos contenidos . Por otro lado, podemos observar que los docentes son los mediadores del aprendizaje, guiando y ayudando en todo el proceso, siento esto, indicios propios de la teoría constructivista. Para Roura (2014)

En los escenarios virtuales que se basen en este tipo de paradigma, los usuarios y usuarias construyen y recrean un tema. No se limitan a reproducir un itinerario, sino que incorporan sus propias interpretaciones y pueden producir sus propios puntos de vista. (p.50)

En este sentido, el concepto de interactividad como elemento comunicativo en los entornos virtuales, adquieren gran importancia con esta concepción constructivista.

A su vez, no podemos olvidar mencionar aspectos de la teoría del conectivismo (Siemens, 2004) puesto que permite a los estudiantes compartir sus experiencias, trabajar en multitud con otros hacia un objetivo común, crear hipervínculos desde otros

espacios, conectar las ideas, relacionar conceptos y en definitiva reestructurar los esquemas cognitivos. Todo esto se lleva a cabo de forma autónoma y siendo responsables de sus propios aprendizajes, escogiendo aquella información más acorde a sus intereses. En definitiva, ha sido posible gracias a la metodología del proyecto ECO, donde el empoderamiento del alumnado es propio, sin interferir ni orientar o adoctrinar con ninguna ideología, dejando en todo momento libertad de pensamientos.



Figura 37. Debate en MOOC alfabetización digital para personas en riesgo de exclusión social.

Ambas teorías ayudan en el aprendizaje colaborativo, siendo social y mediada la construcción del conocimiento. Según Díaz-Barriga y Hernández (2002),

El aprendizaje colaborativo se caracteriza por la igualdad que debe tener cada individuo en el proceso de aprendizaje y la mutualidad, entendida como la conexión, profundidad y bidireccionalidad que alcance la experiencia, siendo esta una variable en función del nivel de competitividad existente, la distribución de responsabilidades, la planificación conjunta y el intercambio de roles. (p.96)

De esta manera, se han llevado a cabo actividades para construir el conocimiento en los entornos virtuales, readaptando los modelos comunicativos y las redes sociales, desde un enfoque educomunicativo como medio para la intercreatividad del conocimiento.

Finalmente, no podemos dejar atrás otras formas de aprendizajes como son el aprendizaje invisible (Cobo y Moravec, 2011) y ubicuo (Burbules, 2013). En ellos surgen multitud de experiencias enriquecedoras gracias a la tecnología y diferentes dispositivos que lo hacen más accesible, los estudiantes pueden acceder fácilmente y explorar de forma permanente todos los contenidos. El aprendizaje ubicuo nos da la oportunidad de aprender “en cualquier momento y en cualquier lugar” (Burbules, 2013, p. 1), independientemente del contexto. Por ello el alumnado ha accedido a los materiales de aprendizaje de acuerdo a sus necesidades e intereses, compartiendo experiencias, vivencias, en cualquier momento o lugar, como por ejemplo, según nos dice Sharples (2014), cuando accedemos desde el smartphone, el aprendizaje puede ser una gran experiencia, que nos ayuda a aprender a pesar de los cambios en cualquier hora y lugar, puesto que el material está disponible y el alumno puede acceder fácilmente a él teniendo una experiencia de aprendizaje eficaz en un corto periodo de tiempo mientras está desplazándose hacia un lugar.

6.3. *El camino de los MOOC hacia la educomunicación. Comunicación mantenida en entornos digitales.*

En este apartado se pretende dar respuesta al objetivo específico: *Conocer cuáles son los modelos comunicativos y educativos en los que se basa el Proyecto ECO.*

Es muy importante conocer la verdadera naturaleza comunicativa y pedagógica de la educomunicación que nos plantea el Proyecto ECO y tras haber observado el análisis realizado hasta ahora, podemos decir que este proyecto, sus cMOOC, así como la comunidad creada en sus sMOOC, fomentan una gran experiencia de aprendizaje tomando unas bases comunicativas perfectamente interconectadas y teniendo como pilar clave, la educomunicación. Siguiendo a Aparici (2003), tenemos

presente que “la comunicación implica diálogo, una forma de relación que pone a dos o más personas en un proceso de interacción y de transformación continuas” (p.39). Esta capacidad cubre varios aspectos de la educomunicación por lo que han sido infinitas las posibilidades que ofrecen cada sMOOC y cMOOC ofertados, generando de este modo, la creación de comunidades virtuales de aprendizaje, potenciando aprendizajes colaborativos y en definitiva creando un nuevo paradigma educativo, con una dimensión comunicativa bidireccional, dialógica e interactiva y superando así, otros modelos como es el xMOOC con un planteamiento conductista. De este modo “Los MOOC se convierten, así, en los ecosistemas que darán cabida al cambio de paradigma en una sociedad pluriconectada”. (Cantillo, 2014 p. 57) Por ello, este modelo educomunicativo, propuesto en el proyecto ECO, está siendo actualmente una puerta abierta al conocimiento dejando de ser “eterno, cerrado e inamovible” y pasando a ser “caduco, abierto y cambiante”. (Aparici y Osuna, 2010, p. 316)

Además en su metodología se busca que el papel del docente sea un guía de aprendizaje, destacando su potencial comunicativo bidireccional y estableciendo entre toda la comunidad, infinitos cauces participativos (Kaplún, 2010), no solo desarrollando contenidos propuestos sino también diseñando otros. Por ello, lo ubicaremos en el modelo endógeno, donde el docente “intenta que los alumnos sean aprendices activos, enfrentándose a situaciones fundadas en problemas del mundo real y haciéndose responsable de su propio aprendizaje” (Coll y Monereo, 2008, p.213). Y a su vez destacar el énfasis existente en la comunicación a través de publicaciones en blogs y del foro, donde los participantes tienen la oportunidad de adquirir insignias de logros. Con esta forma de interactuar se potencia “la gamificación, empleando diversas mecánicas de juego en estos escenarios y distintas aplicaciones con la finalidad de ser más motivante, interesante y fiel a las técnicas utilizadas en esta Sociedad de la Comunicación” (Gil-Quintana, 2016, p.7), trayendo consigo la conexión de información y aprendizajes colaborativos desde un entorno democrático y dialógico.

Aunque, quizás lo más destacable del proyecto ha sido el salto hacia los sMOOC, donde el aprendizaje sigue la línea de la pedagogía conectivista y social y se difunde hacia otros espacios contribuyendo a la construcción de la inteligencia colectiva (Levy, 2004), que según Roberto Aparici y Sara Osuna (2013), “la inteligencia colectiva no aparece porque haya una configuración tecnológica u otra, sino más bien es algo

que se conforma en la medida en que actuemos conjuntamente” (p. 140), ejemplo que observamos en los estudiantes de los diferentes MOOC donde existe un proceso de conexión de información a través de la diversidad de opiniones. De este modo, se desarrolla el conocimiento entre las personas, adquiriendo y compartiéndolo dentro de la comunidad virtual.

Algo a lo que hacíamos referencia en el marco teórico y cuyo reflejo podemos verlo en el proyecto ECO y en los sMOOC es el intercambio de roles, propio del modelo EMEREC al que hacía referencia Cloutier (1973), donde se producen verdaderos procesos de aprendizajes, donde todos los educandos se comunican entre sí y se potencia la comunicación en diferentes idiomas y entre todos interaccionan convirtiéndose cada persona en el centro de la comunicación.

Martínez, Contreras y Ríos (2013) señalan:

Las redes sociales funcionan como una caja de resonancia, transmitiendo y amplificando las ideas y expresiones de la sociedad, especialmente las de aquellos que normalmente no tienen medios para expresarse. Al mismo tiempo, permiten, al resto del mundo, seguir en tiempo real los acontecimientos; el papel de los teléfonos móviles ha sido crucial en este contexto, pues los ciudadanos hacen el rol de periodistas alimentando al mundo con imágenes y audios de los sucesos. (p.207)

Es por ello que el modelo de comunicación utilizado rompe con el modelo unidireccional-vertical y se producen verdaderos procesos de aprendizaje respondiendo a un equilibrio entre la comunicación y educación, pasando de un modelo feed-back al “modelo feed-feed” (Aparici, 2011). Y a su vez, las redes sociales son la proyección social de la meta a conseguir de cada estudiante que ha escogido su recorrido según sus necesidades y disponibilidad y además no solo ellos comparten con la comunidad sus propias conclusiones sino también con el profesorado.

En la siguiente imagen, podemos apreciar como un alumno introduce un nuevo contenido y sus compañeros debaten sobre dicho contenido, convirtiéndose todos en los protagonistas y centro de la comunicación.



Figura 38. Estudiante del sMOOC "Emprendedores digitales" - que toma un papel protagonista e inicia el debate y reflexión.

Por tanto, según Camareo y Cantillo (2016) los sMOOC del Proyecto Europeo ECO “utilizan las posibilidades que ofrecen las redes sociales y la Web 2.0, estableciéndose nuevas formas de enseñanza más participativas basadas en la comunicación horizontal, la diversidad y el empoderamiento del alumnado en su propio proceso de enseñanza-aprendizaje” (p.25).

Atendiendo a lo expuesto, Barbas (2012) nos invita a la reflexión con las siguientes palabras:

La educomunicación debe prestar atención a estas nuevas formas de aprender a través de la Web y a estas nuevas teorías del aprendizaje, en algunos casos para cuestionarlas, en otros para potenciarlas, pero siempre desde un planteamiento reflexivo y crítico con el fin de incidir en la realidad para su transformación y mejora. (p.172)

Y a su vez, este proyecto se puede relacionar estrechamente con la creación de una educación mediática, la cual, sirve para “promover la creatividad del individuo y su comunicación con otras personas, una comunicación basada en intercambios

comunicativos igualitarios, en los que la recepción se hace tan importante como la propia emisión de mensajes”. (Aparici, Campuzan, Ferrés y Mantilla, 2010, p. 11)

Para finalizar resaltar que la interactividad mantenida en los cursos sMOOC ha proporcionado una organización social del ciberespacio como *multitudes inteligentes*, (Rheingold, 2004), donde se ha posibilitado la creación colectiva y la *intercreatividad* (Berners-Lee, 2008), siendo el Proyecto ECO, una de las innovaciones desde la educomunicación más destacadas, que permite a los estudiantes expresar y crear nuevas ideas haciendo posible que los MOOC se encuentren en ascenso y sean tomados como referente para la formación.

6.4. CONVERGENCIA DE MEDIOS QUE PROPICIAN LA COMUNICACIÓN TRANSMEDIA EN EL PROYECTO ECO

Con este apartado pretendemos comprobar el objetivo específico:

- Analizar la convergencia de medios y la comunicación transmedia generada en los MOOC ofertados por ECO.

El Proyecto ECO, puede ser un claro ejemplo de una experiencia innovadora, ya que entre otros aspectos descritos anteriormente, también alterna el uso de varias plataformas además de la suya propia. A continuación explicaremos cuales utiliza así como la función que tienen dentro del proyecto.

En primer lugar, todos los MOOC comienzan desde la plataforma ECO (OpenMOOC), siendo ésta la que da soporte, guía y almacena todos los materiales recomendados, “ésta ha sido adaptada para las necesidades de nuestro proyecto (...) cuanto mejor está la plataforma mejor también os atienden ciertas necesidades pedagógicas, o sea, la evolución de la plataforma viene dada de la mano de las necesidades pedagógicas” (M. de Lima, comunicación personal 17 de agosto de 2016)



Figura 39. Iniciando en Plataforma ECO (OpenMOOC)

Aunque los MOOC del proyecto ECO van más allá y usan otras plataformas para su desarrollo. En este caso hablamos de las plataformas sociales y para elegir la red social adecuada, es imprescindible que ésta proporcione buena comunicación. Para ello, es importante que la plataforma virtual facilite el diálogo. Sara Osuna expone que las herramientas que facilitan el diálogo son aquellas que “posibilitan llevar a cabo conversaciones, discusiones, etc. de forma sincrónica y asincrónica” (Osuna, 2007, p. 16).

Además, las redes sociales “son un cambio fundamental en la forma de comunicarnos y se constituyen como herramienta de comunicación básica en la sociedad global en la que nos encontramos” (García, M. Alonso, J, Del Hoyo, M, 2003, p. 9+3). Por ello, muchos de los MOOC ofertados han optado por simultanear la plataforma ECO con plataformas sociales. Una de ellas ha sido Facebook, donde por un lado, se crean comunidades de algunos sMOOC y donde se debate y se reflexiona y por otro, una página para exponer noticias, artículos y propiciar la interacción.



Figura 40. Ejemplo de pág. en Facebook

La otra plataforma social es Twitter, utilizada para dinamizar todo el proceso. Como observamos, el Proyecto ECO podemos considerarlo como una práctica innovadora puesto que “para llevar a cabo actividades de aprendizaje en entornos virtuales se hace precisa la readaptación sustancial del modelo comunicativo, de la teoría de aprendizaje, de los roles del profesorado y los estudiantes y de las comunidades de colaboración en los escenarios virtuales”. (Osuna, 2011, p. 4).



Figura 41. Eco en Twitter.

Como indica Henry Jenkins et al., (2006), la participación en redes sociales y la variedad de plataformas es una de las cuatro formas básicas en los que se manifiesta la cultura de la participación, siendo de importancia las contribuciones entre los miembros y a su vez crea grandes beneficios como son las nuevas oportunidades de aprendizaje entre pares y la diversificación en los medios de expresión cultural.

Otra de las plataformas que utilizan los MOOC de ECO es Youtube, donde se cuelgan los videos elaborados en las presentaciones de los cursos, las videoconferencias realizadas en Hangout. Además Youtube permite comentarios. Un ejemplo de ello, lo podemos ver en la siguiente evidencia.



Figura 42. Alumnos interactuando en Youtube

Además, un factor determinante de ECO, es que el aprendizaje móvil y ubicuo integrado en el proceso, genera comunidades de aprendizaje en redes, donde se crea conocimiento y se mantiene un contacto feed-feed (Aparici, 2011). Es por ello, que dichas plataformas han sido entornos complementarios a la plataforma ECO, siendo escenarios más familiares, puesto que las redes sociales que han sido usadas, son aquellas donde los participantes ya están presentes y conocen su funcionamiento, haciendo de ellas herramientas que nos dan la posibilidad de contar historias nuevas, experimentando, recontextualizando de forma novedosa y desarrollando un proceso cultural basado en las posibilidades que nos brindan dichas redes sociales, haciendo así referencia a la cultura de la convergencia (Jenkins, 2008). La participación en estas redes “son actividades que no son obligatorias” (J. Gil, comunicación personal, 20 de agosto de 2016) pero los alumnos lo hacen puesto que les ayuda a relacionarse, compartir y reflexionar en un entorno familiar para ellos y de fácil manejo, muy propio de la cultura de la participación.

Por tanto, estas plataformas así como las herramientas que poseen cada una de ellas, no solo han apoyado la colaboración entre los participantes, sino que también han permitido la expansión de la difusión de cada MOOC, utilizando diferentes estrategias para llegar a un mayor número de participantes. Por ejemplo, se han hecho envíos a escuelas, asociaciones, etc. de varias comunidades a través de email.

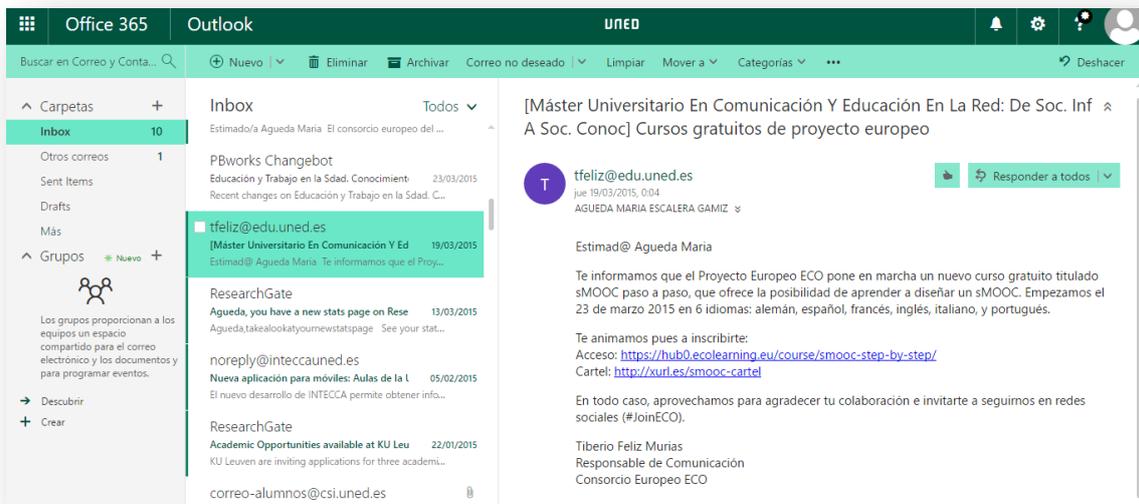


Figura 43. Email difundiendo los cursos de MOOC de ECO

También hemos podido ver las campañas en las redes sociales: Twitter, Facebook, etc., o difusión en las comunidades de España y Latinoamérica de la práctica y los profesores a través de las redes, tal y como corrobora Andrés Quebrajo en la entrevista personal mantenida: “he visto mucha publicidad en redes sociales” (A. Quebrajo, comunicación personal 16 de agosto de 2016)



Figura 44. Publicidad de cursos ECO en Facebook a través de la comunidad “Seminario de Especialización en TIC”

En las redes sociales y grupos propios de los sMOOC, como es el caso de la siguiente evidencia también podemos ver la publicidad que se está haciendo del sMOOC *Running Saludable 2.0*, a través de una narrativa motivadora para las personas interesadas en la temática, además invita a compartir la información para que llegue al máximo de personas posibles y se cree de esta manera una red informacional que puede servir de unión a personas con intereses similares, en este caso el running.



Figura 45. Publicidad en Facebook sobre el sMOOC Running Saludable 2.0

Y en la siguiente figura observamos como ECO aparece publicitado en distintas comunidades en Facebook, en este caso un periódico digital.



Figura 46. El Proyecto ECO aparece como noticia en un periódico digital a la derecha y a la izquierda promocionando sus cursos en Twitter

Otro medio usado por ECO es Google + el cual usa como tablón de anuncios para las distintas actividades que se vayan a realizar como Webinar, así como las herramientas que oferta Google +, como por ejemplo Hangout para realizar videoconferencias.

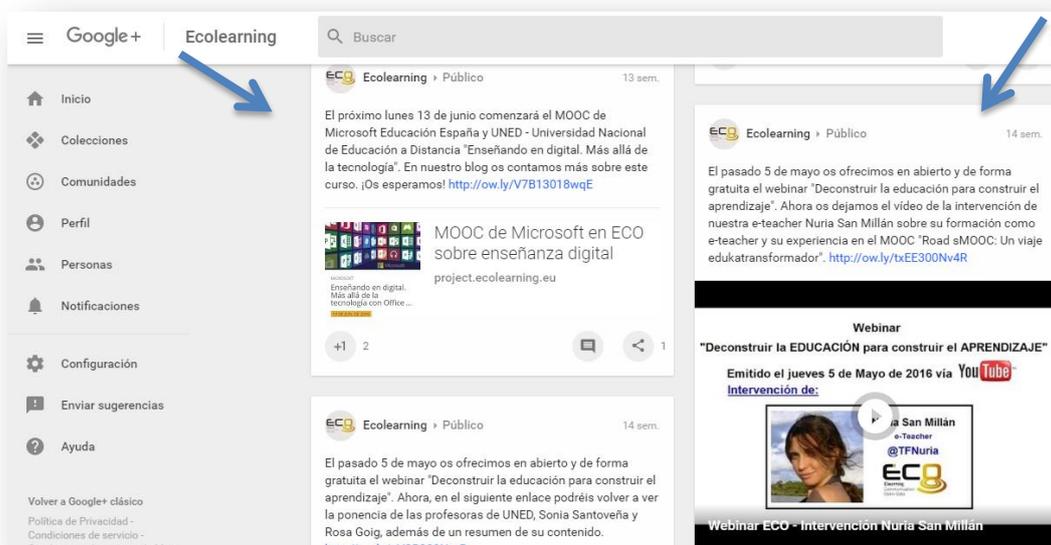


Figura 47. A la izquierda de la imagen vemos propaganda de ECO y a la derecha, anuncia un próximo Webinar

En la siguiente figura vemos como ECO utiliza la plataforma Scoop.it para incorporar noticias, artículos...de esta forma le sirve para gestionar contenido de utilidad.



Figura 48. La plataforma Scoop.it como gestor de noticias y contenido

También podemos observar como en la red social Twitter hay otras comunidades o empresas que comparten noticias sobre ECO ayudando a su difusión obteniendo un gran alcance social.



Figura 49. Publicidad de ECO en Twitter

Como podemos comprobar, las redes sociales se convierten en el espacio por excelencia más propicio para comunicar, exponer, construir, pues son estas las que configuran una red de redes que permiten la expansión de la información y la construcción del conocimiento. Por tanto ECO utiliza una comunicación transmedia a través de la convergencia de medios ya que como dice Scolari (2013) la narrativa transmedia es como un tipo de relato en el que 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 ese proceso de expansión, por tanto se convierten en *prosumidores* (productores + consumidores) que cooperan activamente en el proceso de expansión transmedia.

El Proyecto ECO podríamos considerarlo como una historia transmediática puesto que su historia se está creando a través de multitud de medios, tanto digitales como físicos (artículos, análisis, redes sociales...).



Figura 50. Ejemplo de artículos sobre el Proyecto ECO

Si nos centramos en el desarrollo de los cursos, el alumnado de los MOOC de ECO adquiere ese rol de prosumidor transmediático en el momento que utiliza distintos medios y plataformas de comunicación, vinculadas entre sí a través del curso, para construir contenido o modificar el existente inicialmente.

Para concluir, diremos que los alumnos transmediáticos son activistas de su propia educación, entre ellos se corrigen mutuamente, publican sus opiniones en el foro de la plataforma y en las redes sociales, discuten temas y comparten material en Facebook y Twitter. Todo ello va construyendo el proceso de aprendizaje de una forma libre, democrática y crítica, como podemos ver en la siguiente figura.



Figura 51. Alumno dando su opinión y compartiendo recursos en Facebook

6.5. Las comunidades virtuales en los MOOC del proyecto ECO como espacios educocomunicativos, interculturales e intercreativos.

Aunque previamente, en el marco teórico, hemos expuesto el concepto de comunidades virtuales de aprendizaje y comunidades en práctica, en este apartado profundizaremos sobre el concepto y los analizaremos dando respuesta al nombre del epígrafe.

Si tenemos en cuenta el concepto de comunidades virtuales de aprendizaje como un grupo de personas que se coordina y organiza para construir un proyecto o una idea de forma conjunta, participativa y flexible, utilizando herramientas comunes (Gairín, 2006), podemos decir que en los MOOC ofertados por ECO, se crean constantemente comunidades virtuales de aprendizaje.

Como dice Roig (2004), “Ya no se trata únicamente de un espacio virtual donde compartir e intercambiar información sino que aparece el sentido social de pertenencia a un grupo” (pp.1-2), como podemos ver en la siguiente imagen, dónde vemos como existe una cohesión entre los miembros del grupo y dialogan sobre aspectos personales y se orientan unos a otros.

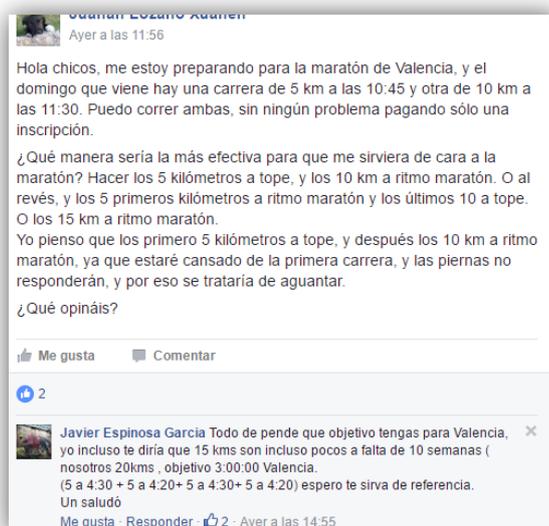


Figura 51. sMOOC Running saludable 2.0

Según el enfoque de Habermas, las comunidades son espacios educativos en los cuales se propone el diálogo como forma de relación entre culturas y como camino hacia la superación de las desigualdades y exclusiones actuales.

En este caso, el valor no es el contenido sino la creación de la comunidad que se crea alrededor del interés por la temática tratada. Este grupo no actúa de forma aislada, sino que se establecen vínculos sociales entre sus miembros mediante el diálogo y el trabajo sobre una actividad o módulo del curso concreto. Como podemos ver a continuación, en este foro se ha creado un diálogo sobre una temática y en la cual existe una retroalimentación de la que se nutre la comunidad y sirve de ayuda a cada miembro de la misma.

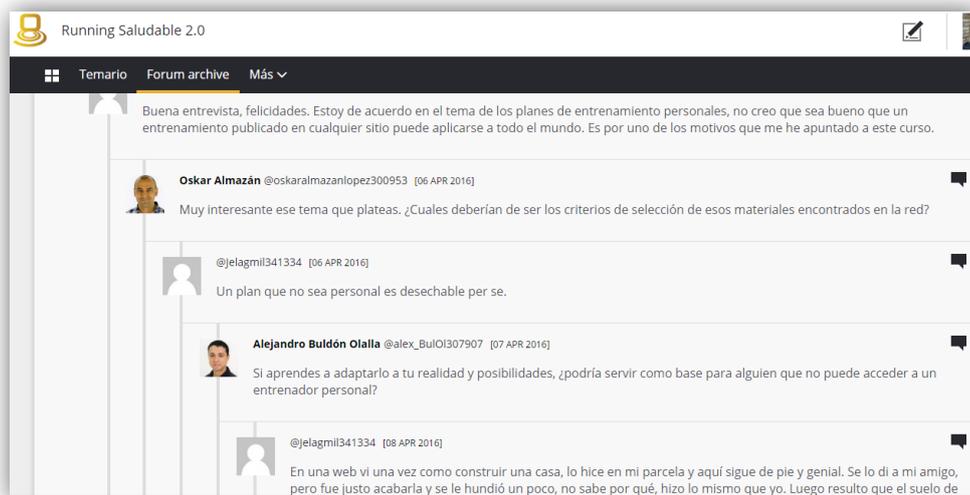


Figura 53. Ejemplo de debate sobre una actividad propuesta en un foro.

Por tanto, estamos ante grupos estables en el ciberespacio con unas características propias que los definen, cuyo objetivo principal es la generación de aprendizaje mediante el conocimiento compartido sobre los temas tratados en cada MOOC. De este modo, se generan responsabilidades propias de un grupo, como es el compartir, colaborar, responder a cuestiones planteadas por los miembros, compromiso, respeto, apoyo, etc. Sin embargo, consideramos que es necesario incentivar más las relaciones sociales dentro de la comunidad, ya que esto influirá en la tasa de finalización del curso. Por tanto, el alumnado debe estar motivado y animado para participar en la comunidad “siendo éste más que un punto de reunión, una manera

de conectar a los profesores con los estudiantes a través de un tema común” (Hernández-Carranza, Romero-Corella y Ramírez-Montoya, 2015, p.83).

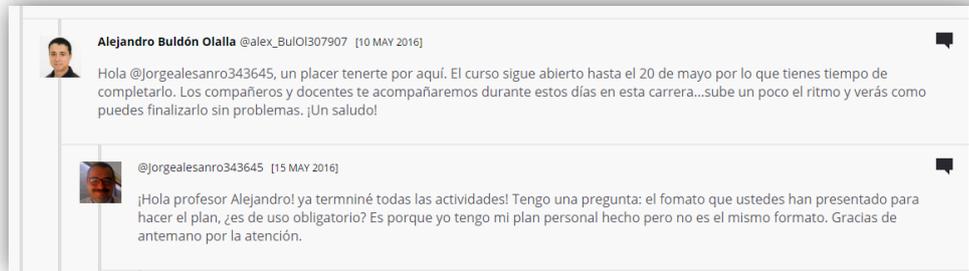


Figura 54. Ejemplo de docente motivando al alumnado

Como vemos en esta imagen, el docente del MOOC, incentiva al alumno a que realice las actividades, además ofrece su apoyo y el de los compañeros para ayudarle si tiene alguna duda. Tras varios días, el alumno afirma haber finalizado las actividades. Esto es una muestra de cómo la motivación y las ganas impulsan el trabajo.

En la siguiente figura, también podemos observar como la profesora da ánimos al alumnado para participar, es un “empujoncito” que se necesita para probar, indagar y seguir en el camino de la participación en un sMOOC.



Figura 55. El profesorado animando al alumnado a debatir.

Y en esta otra es en la propia comunidad de Facebook donde el equipo docente anima al alumnado a concluir.

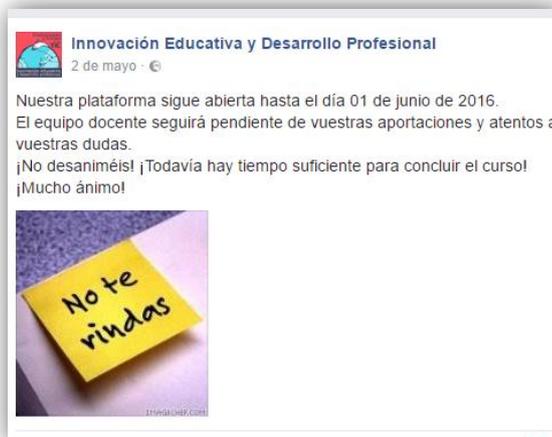


Figura 56. Equipo docente animando al alumnado a concluir el curso.

Además, ECO potencia la creación de dichas comunidades puesto que ofrece escenarios virtuales que lo propician como es el foro de la plataforma y las redes sociales, especialmente Facebook. Hemos sido conscientes del importante potencial de las redes sociales como entorno informativo-comunicativo y didáctico –educativo (Osuna y Aparici, 2014), de ahí que cada vez se oferten más cursos que utilicen dichas redes como entornos de aprendizaje.

En la siguiente figura podemos observar cómo algunos de los sMOOC ofertados por ECO, implementan la comunicación y la relación entre los participantes en la red social Facebook. Y a medida que se van abriendo ediciones, mayor número de sMOOC utilizan las redes sociales como entornos educomunicativos.



Figura 57. Ejemplo de algunos MOOC que crean comunidades en Facebook.

Las comunidades de aprendizaje creadas en los MOOC de ECO, son experiencias educativas que ponen en práctica las ideas Freire, Bruner o Scribner sobre el aprendizaje dialógico. La base de dicho aprendizaje es la resolución de situaciones problemáticas planteadas a través del diálogo, generándose así aprendizajes nuevos. Además de incrementar los aprendizajes, contiene un potencial importante para promover la transformación social, que solo es posible si dicho aprendizaje se lleva a cabo a través de un proceso participativo, en el que cada miembro de la comunidad participa de forma activa en el desarrollo del curso, generando expectativas positivas en todos los miembros de la comunidad.

En las comunidades creadas en los MOOC del Proyecto ECO, podemos apreciar la existencia de un modelo Feed-Feed educ comunicativo, puesto que todos los miembros de la misma tienen los mismos roles ante la creación del conocimiento, todos son creadores y aportadores de contenido que a su vez motiva la generación de nuevos conocimientos.

Un claro ejemplo de la existencia de comunidades virtuales de aprendizaje en ECO, ha sido la creada en el sMOOC *paso a paso*, en la que los e-teacher han apostado por compartir sus experiencias a través de redes sociales como Youtube, los grupos creados en Facebook y los tweets publicados en Twitter, sobre las experiencias vividas.



Figura 58. Tweet publicado en Twitter del curso sMOOC Paso a Paso

Si damos un pasito más en relación a este concepto, nos encontramos con las comunidades de práctica (Lave y Wenger, 1991), basándose en “la idea de que el aprendizaje implica participación en comunidad y que la adquisición de conocimientos se considera un proceso de carácter social.” (Sanz, 2005, p. 26)

- Twitter: @Smooctestbystep y #sMOOCsBs
- o Actividad 3. "Trabajo colaborativamente en mi grupo": Entre los participantes de tu grupo, os animamos a que resolváis el siguiente problema (recibiréis las instrucciones en el grupo a través de nuestros facilitadores y facilitadoras):
Una universidad ampliará su oferta formativa para el siguiente curso académico. El equipo rectoral tienen bastante interés por empezar a impartir cursos masivos, online y abiertos (MOOC) en el curso académico siguiente. Ha establecido que el Vicerrectorado de Formación Permanente asuma la responsabilidad de los MOOC y le ha encomendado la misión de ponerlo en marcha.
Les preocupa especialmente dos temas:
 1. *Cómo difundir entre su profesorado la nueva iniciativa del rectorado para que colaboren en llevar a cabo los MOOC.*
 2. *Qué tipo de MOOC (xMOOC, cMOOC o sMOOC) deben llevar a cabo.*

Figura 59. Propuesta de actividad colaborativa ente los miembros de la comunidad creada en cada grupo del sMOOC Paso a Paso

Como vemos en esta evidencia, la profesora Sara Osuna, propone la realización de una actividad y con ello la resolución de un problema planteado, a través de la participación y colaboración de todos los miembros del grupo, por lo que podemos decir

que se promueve la creación de conocimiento por medio de la acción conjunta de los estudiantes dentro de la comunidad.

Además, ECO ha creado un espacio comunitario para que los e-teacher puedan seguir aprendiendo unos de otros a través de sus experiencias personales, resolviendo dudas a través de las problemáticas planteadas.



Figura 60. Comunidad de E-Teacher

En dichas comunidades creadas podemos apreciar que estamos ante un proyecto intercultural, puesto que participan personas de muchos lugares del mundo, compartiendo así, distintos lenguajes, culturas y profesiones. Además el lema de ECO es “Enseña, aprende, en cualquier sitio, en cualquier momento” (Teach, Learn, Everywhere, Anywhere).

ECO está planteado para trabajar en seis idiomas distintos (español, portugués, inglés, italiano, alemán y francés) con lo que se abarca prácticamente la totalidad de los territorios, “solo con eso estamos hablando de interculturalidad, y luego también pues nosotros hemos planteado cursos que están pensados para que haya intercambios entre personas de otras culturas, nosotros hemos tenido bastante participación de gente de Latinoamérica porque nuestros cursos estaban en español, pero los cursos en inglés, por ejemplo, han tenido participación de otros países” (M. de Lima, comunicación personal, 17 de agosto de 2016). “Además, nuestros partners e

instituciones de todo el mundo, incluido el árabe, se están incorporando a ECO y ayudando a su diseminación intercultural” (V. Montiel, comunicación personal, 18 de agosto de 2016).

A continuación, vemos algunas evidencias que corroboran lo que hemos dicho anteriormente y muestran a su vez la participación en los distintos entornos y en diferentes lenguajes en los que se desarrolla ECO.

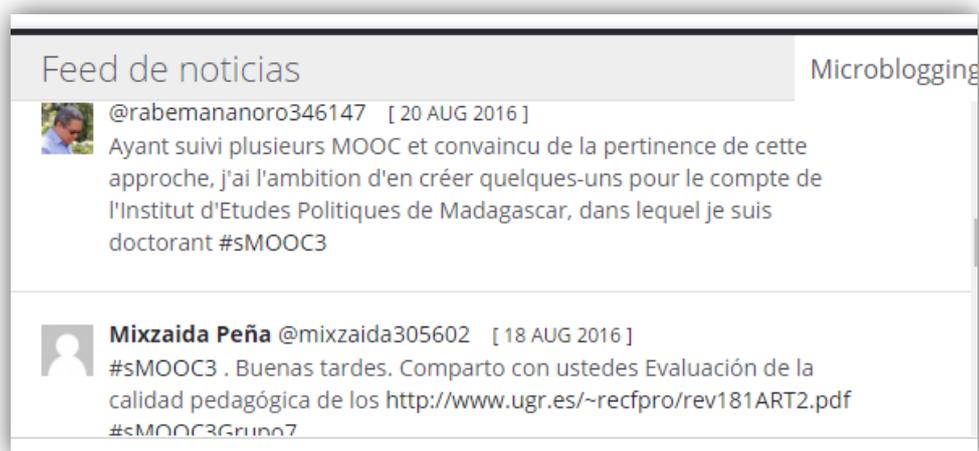


Figura 61. Mensajes en el Microblogging de un sMOOC en ECO en dos idiomas.



Figura 62. Interacción en Facebook en portugués

En la siguiente imagen se afirma lo que venimos diciendo hasta ahora, y un claro ejemplo de ello es el *sMOOC Paso a Paso*, dónde existe una obligatoriedad de dicha interculturalidad en el desarrollo del mismo, enriqueciendo el proceso educucomunicativo.



Figura 63. La interculturalidad transversal en el sMOOC paso a paso.

Por su parte, otro ejemplo de que ECO apuesta por la interculturalidad, es que en el *sMOOC paso a paso*, alojado en la plataforma del proyecto ECO, los vídeos se encuentran traducidos a las lenguas vehiculares de todos los socios del proyecto (castellano, inglés, alemán, portugués e italiano).

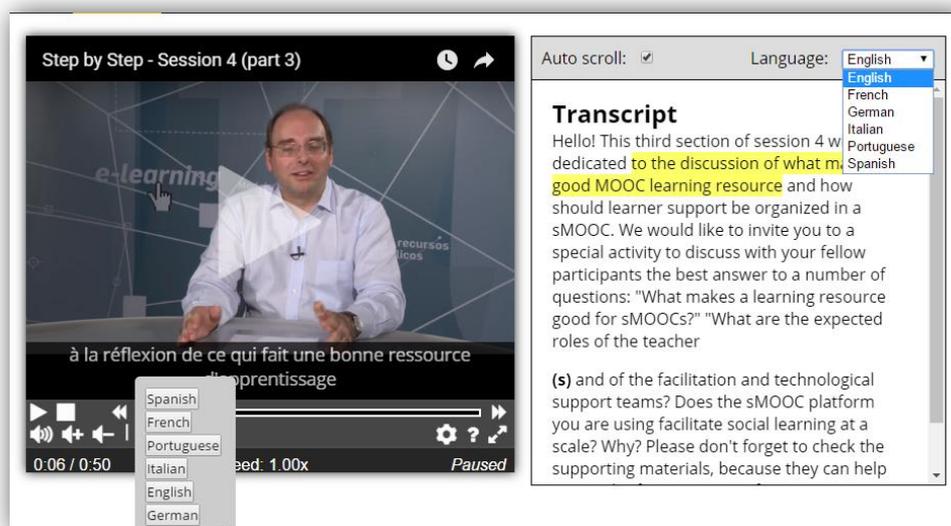


Figura 64. Ejemplo de un vídeo con posibilidad de ser reproducido y transcripto a seis idiomas diferentes.

Por otro lado, un aspecto muy significativo y que caracteriza al Proyecto ECO es la construcción intercreativa del conocimiento. La creatividad se fomenta, no solo en el

planteamiento del sMOOC, sino también en el planteamiento de adquirir contenidos y cursarlos de forma interactiva, construyendo el conocimiento todos juntos. Una actividad claramente observable de dicho potencial intercreativo es la actividad de evaluación por pares (peer to peer), puesto que no solamente se evalúan las actividades de los compañeros a través de una puntuación numérica, si no que pueden ser corregidas o se pueden sugerir cambios para complementar o completar la actividad “entonces en este sentido si estamos trabajando todos en la misma temática, es normal que si tienes una sugerencia o una idea y tal pues que puedas ayudar, co-crear un nuevo proyecto con este compañero” (M. de Lima, comunicación personal, 17 de agosto de 2016).

4. Tipología, localización y uso de REA...		8.50
Review 1	domingo, 18 de enero de 2015 21:34	Nota: 2/5 Ver detalles
Review 2	miércoles, 21 de enero de 2015 20:23	Nota: 5/5 Ver detalles
Review 3	jueves, 22 de enero de 2015 18:18	Nota: 5/5 Ver detalles
Review 4	martes, 10 de febrero de 2015 11:52	Nota: 5/5 Ver detalles

Has enviado 4 revisiones de las 3 obligatorias

Figura 65. Evaluación peer to peer con puntuación numérica e indicador de evaluaciones realizadas.

El aspecto intercreativo también es fácilmente observable en la creación de los nuevos sMOOC por parte de los e-teachers, formados a través del curso *sMOOC Paso a Paso*, puesto que a través del trabajo en equipo y la aportación de nuevas ideas creativas sobre temas de interés, han realizado y desarrollado los cursos. Según Osuna y Camarero, (2016) “si se consigue tener un ambiente intercreativo, será posible hablar sobre una inteligencia colectiva y por lo tanto, sobre un cerebro común” (p.120), que ha dado como resultado los cursos ofertados por ECO y a su vez esos cursos se nutren de dicha inteligencia colectiva fomentada por la filosofía subyacente de ECO. En definitiva, en los sMOOC se crean entornos de aprendizaje basados en el intercambio de experiencias, conocimientos y habilidades a través de la interacción social y la creación colaborativa (Camarero y Cantillo, 2016). Cada participante aporta conocimiento y se retroalimenta del resto de sujetos creando contenido más complejo y completo sobre el tema común.

6.6. El factor relacional, el Flipped Classroom y el empoderamiento ciudadano como estrategias de innovación educativa en los sMOOC de ECO

En este apartado vamos a tratar aspectos que nos darán pie a conocer la metodología llevada a cabo por ECO, por tanto se pretende dar respuesta al objetivo específico:

- *Analizar los modelos educativos y las bases metodológicas propias del Proyecto Europeo ECO.*

El Proyecto ECO es un proyecto donde la innovación es un eje transversal del mismo, “los MOOC en sí mismos son innovadores, y por tanto ECO lo es. (...) De hecho, ECO está considerado en la Comisión Europea actualmente como el proyecto líder de innovación educativa y recibe la máxima financiación dentro de los proyectos actuales dedicados a promover el uso de los MOOC” (V. Montiel, comunicación personal, 18 de agosto de 2016).

Partiendo de las observaciones realizadas y entrevistas, podemos tomar de base, que el Proyecto ECO es innovador, por lo que vamos a analizar qué estrategias llevadas a cabo hacen posible dicha innovación.

Por un lado, la oferta de sMOOC, basándose en el aspecto social de la educación y la comunicación y por ende, pretende incluir el factor relacional de las tecnologías como elemento central del proceso. El *factor relacional* (Marta y Gabelas, 2015) simboliza la conexión, interacción, colaboración, co-creación, reflexión y humanismo digital que deben impregnar el proceso comunicativo y educativo en red. Según Villalonga (2015), el proceso de aprendizaje y la construcción social del conocimiento, dentro del contexto educomunicativo, requieren de una intermetodología, una narrativa pedagógica que conecte, relacione y emocione.

Como hemos dicho en el punto anterior, en las comunidades creadas dentro de los MOOC se crean relaciones y emociones, que dan calidad al proceso educomunicativo. Por tanto, desde el Proyecto ECO se pretende potenciar las relaciones sociales, cognitivas y emocionales entre los que intervienen en el proceso formativo, siendo las redes sociales los espacios más potentes para ello. Pero este

aspecto social, no solo es porque se usen las redes sociales, sino también por la evaluación por pares, el trabajo en grupo en mucho de los cursos, en los que es necesario generar una empatía, una sensación de pertenencia a un grupo con unos compañeros con los que trabajar y colaborar para alcanzar unos objetivos, como es la realización de las actividades, “lo que queremos es intentar generar pues una comunidad de prácticas, una comunidad de aprendizaje que siga durante y después del curso” (M. de Lima, comunicación personal, 17 de agosto de 2016).



Figura 66. Debate en grupo en twitter con el hashtag #ECO_CAM_1

Otro elemento que aporta innovación a ECO es la posibilidad que ofrece de invertir las clases, es decir, estamos ante la metodología de *Flipped Classroom* puesto que los sujetos que han cursado el *sMOOC Paso a Paso*, se han convertido en e-teacher, por tanto “nosotros hemos propuesto algo que es preparar a la gente para que pueda hacer sus propios cursos y darle esta oportunidad, o sea, no simplemente te doy el conocimiento y el día que te salga algo y tengas dinero, pues te coges una plataforma y lo haces, eso no es, te enseñamos y te proponemos a hacerlo ya para que lo practiques y eso pues todavía no está visto” (M. de Lima, comunicación personal, 17 de agosto de 2016).

En la siguiente figura vemos como ECO anima a cualquiera que entre en la plataforma a convertirse en e-teacher y explica los pasos a realizar para ello.



Figura 67. La plataforma Open MOOC anima a convertirte en e-teacher

Otro ejemplo de Flipped classroom lo podemos observar cuando se organiza una sesión de videoconferencia en la que se le da la palabra al alumnado participante para que explique el trabajo que van realizando durante distintas sesiones del curso, para que realicen una valoración del mismo, etc. En el sMOOC paso a paso se han desarrollado sesiones destinadas a que el alumnado, de forma voluntaria, expusiera al resto de participantes las experiencias en sus actividades que estaba realizando en el curso.

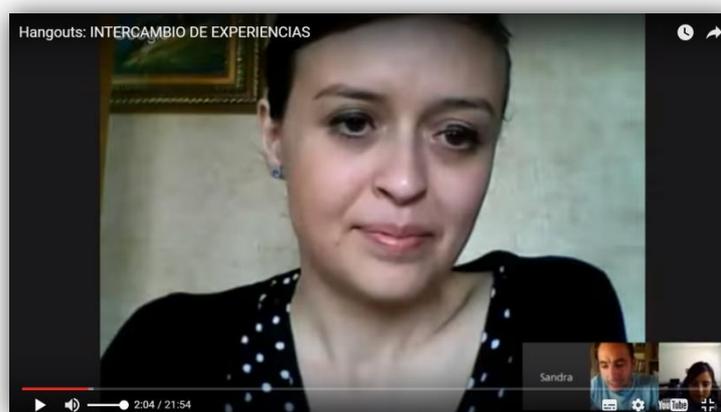


Figura 68. Intercambio de experiencias en el curso Road sMOOC: Un viaje Eduktransformador

Un aspecto muy significativo es que no hay distinciones ni condiciones previas para ser e-teacher, excepto haber cursado el sMOOC paso a paso. Por tanto, el

Proyecto ECO aboga por una educación para todos dejando atrás cualquier tipo de discriminación, por lo que apuesta por una multialfabetización a través de las TRIC como medio de inclusión social en esta era de la convergencia mediática, puesto que estos cursos proponen una oportunidad de formación y de certificación de competencias y habilidades.

De este modo, estamos ante un proyecto que apoya el empoderamiento social, dando la posibilidad al alumnado de desarrollarse de forma digna independientemente de su condición social, económica, cultural y personal, así como el poder elegir aquello que quiere conocer, en este caso no se le obliga a realizar el curso por completo, sino que puede escoger aquel itinerario o aquellos contenidos que les sean útiles para su persona o aquellos que les sean más interesantes. San Millan y Mazzuchelli (2016) afirman que

Dar rienda suelta a la esencia de cada alumno y alumna, así como de cada profesor y profesora, posibilitaría trascender una realidad encapsulada por una transformadora, policromática, abierta, camaleónica, enriquecida por el valor de cada uno y cada una de los que la conforman. (p. 87)

De esta manera, está construyendo su propio entorno personal de aprendizaje (PLE) de forma crítica, consciente, auto gestionada, ubicua y adaptada a la realidad de su persona y si a esto le sumamos que pueden hacerlo de forma social, estamos ante un proceso dialógico constructivo del aprendizaje.

Según San Millan y Mazzuchelli (2016) “Todo proceso educativo 2.0 está impregnado de empoderamiento que, a nuestro entender, privilegia la posibilidad de ser uno mismo y una misma, esto es, descubrir la propia autenticidad y la del colectivo.” (p. 87). ECO y los sMOOC ofertan las herramientas necesarias para el empoderamiento personal, dan la posibilidad de decir: soy capaz, mira como construyo, como lo hago, como soy capaz de convertirme en el propio protagonista de mi proceso de aprendizaje e incluso de convertirme en un e-teacher como mis profesores. Con esta nueva modalidad ya no hay jerarquías ya no hay escalas sociales, todos aprendemos de todos porque todos tenemos algo que enseñar, evidenciando nuevamente la innovación educativa frente a la concepción tradicional de la educación formal.

7. CONCLUSIONES

Durante el proceso de investigación llevado a cabo en este Trabajo Fin de Máster (TFM), hemos pretendido analizar el Proyecto ECO y los MOOC que oferta como una práctica innovadora, intercultural e intercreativa. En este último capítulo se presentará las respuestas a los grandes interrogantes planteados al inicio del estudio, teniendo en cuenta los objetivos que nos hemos marcado y que han sido respondidos a lo largo del análisis. En consecuencia, en este espacio mostraremos los resultados más significativos que se han hallado tras realizar el análisis del objeto de estudio.

Antes de comenzar a exponer los resultados conviene recordar que este estudio es de carácter cualitativo y el método de investigación elegido es de tipo descriptivo, concretamente un estudio de caso a través de una etnografía virtual.

A continuación, vamos a dar respuesta a los grandes interrogantes planteados.

- *¿Hay una pedagogía innovadora, intercultural e intercreativa en los MOOC del proyecto ECO?*

Tal y como hemos podido observar en el análisis, el Proyecto ECO posee una serie de características que lo hacen ser innovador, intercreativo e intercultural, sin embargo debe seguir perfeccionando puesto que se encuentra en algunos aspectos en niveles iniciales.

Con respecto a la *interculturalidad*, queda claro que ECO la promueve, puesto que el hecho de generar comunidades virtuales de aprendizaje y ser masivo, hace que estas se enriquezcan con todas las personas de diferentes culturas, razas, estatus social... pues entre todas se está colaborando, conviviendo y generando conocimiento. Además, no podemos olvidar la existencia de cada vez más cantidad de sMOOC que se desarrollan en más de una lengua vehicular. Los diferentes lenguajes que se utilizan para escribir comentarios, las interacciones que se producen de diferentes personas provenientes de diversos lugares y partes del mundo, hace que exista interculturalidad como hemos observando en el análisis.

En relación a si ECO promueve la *intercreatividad* (Berners-Lee, 2000) hemos observado y analizado que si lo hace, no solo con el planteamiento de los diferentes sMOOC, sino también en cómo plantea la forma de cursar los diferentes módulos y la metodología empleada en la realización de las actividades, como es a través del trabajo colaborativo y la evaluación por pares. Las diferentes formas de interactividad han permitido también la construcción del conocimiento de forma conjunta y compartida, creando así multitudes inteligentes. También se ha fomentado la creatividad gracias a las herramientas y diferentes plataformas utilizadas por el proyecto ECO, ya que con la interacción única en el foro no se hace creatividad.

Con respecto a si estamos ante una *práctica innovadora*, hemos de decir que si, puesto ECO promueve un planteamiento de formación que rompe los esquemas establecidos, no solo porque es online sino porque es una forma online diferente, ya que favorece la interacción de los usuarios, las temáticas son innovadoras existiendo un amplio abanico de formación para intereses variados y además el aprendizaje se hace en cualquier lugar y momento del día, gracias al aprendizaje ubicuo y colaborativo.

Otro aspecto innovador es la transformación de un alumno en e-teacher (Flipped Classroom). El Proyecto ECO no solo forma al alumnado, sino que además le brinda un espacio para que desarrolle lo que ha construido durante el proceso de aprendizaje. Además, con el matiz internacional, se enriquece mucho más el entorno de aprendizaje existiendo ambientes comunicativos con gran potencial.

- *¿El Proyecto ECO permite la creación de comunidades virtuales de aprendizaje y/o comunidades de práctica?*

La visión que aporta ECO es una forma de trabajo colaborativo entre los participantes de los MOOC que oferta, se potencia el trabajo en equipo a través de los foros y cada vez más en las redes sociales, dónde verdaderamente se crean comunidades en las que se intercambia, aumenta y co-crea el conocimiento, creando así cultura de la participación.

Cada MOOC es una comunidad rica en experiencias aportadas por los miembros del grupo, sin embargo consideramos que el potencial de comunidad

aumentaría y se enriquecería si todos los MOOC se convirtieran en sMOOC y se desarrollaran en redes sociales y tuvieran a su disposición aplicaciones o espacio donde la comunicación fuese más fluida y donde la relación entre los miembros del grupo fuese más cercana.

El Proyecto ECO apuesta claramente por el aprendizaje colaborativo. En los sMOOC los alumnos son parte fundamental del aprendizaje del grupo aportando recursos, investigaciones y documentación que enriquecen los materiales didácticos inicialmente proporcionados. Los profesores de ECO son dinamizadores de la comunidad de aprendizaje, que fomentan la colaboración con las actividades propuestas y la creación de nuevas comunidades en medios sociales.

- *¿Estaría el Proyecto ECO y los diferentes MOOC que oferta dentro de la perspectiva educ comunicativa como base filosófica del proceso de construcción del conocimiento de los participantes?*

Hemos podido comprobar que ECO y sus MOOC consideran la educ comunicación como parte fundamental de su filosofía y esto se puede observar en la metodología, papel de los docentes y del alumnado, puesto que se han observado propuestas interactivas y participativas, basadas en una comunicación horizontal y bidireccional. El diálogo es parte fundamental del proceso y se potencia el modelo *feed-feed* (Aparici, 2011) comunicativo, dónde se construye a través de la conexión de todos los participantes. El tutor ha servido de guía y apoyo para el aprendizaje, motivando al alumnado e incentivando la participación del mismo, y tal y como afirman los entrevistados y hemos observado analizando las distintas plataformas y la interacción establecida en ellas, siempre estaban cuando se les necesitaba, pudiendo comprobar que generalmente la demanda de ayuda al profesorado primaba al inicio de cada curso y de cada módulo de contenidos, para luego ir disipándose, puesto que la confianza aumentaba y el proceso de aprendizaje se hacía más dinámico, estableciéndose numerosos cauces participativos (Kaplún, 2010) dónde el docente ha intentado que los alumnos sean los aprendices activos (Coll y Monereo, 2008). La convergencia de medios es un factor primordial en la educ comunicación puesto que las diferentes plataformas mediáticas y el flujo comunicativo establecido en ellas hacen el proceso más rico (Jenkins, 2008).

Sin embargo, hemos observado algunos aspectos que deben mejorar para que los MOOC del Proyecto ECO evolucionen hacia una verdadera y total práctica comunicativa. Por un lado, todavía se observa como el alumnado se muestra un poco *tímido* al tomar la iniciativa en la participación en los foros y debates y necesita que el docente sea quien dé el *pistoletazo de salida*. Con esto queremos decir, que el alumnado aún debe seguir desprendiéndose de la tendencia jerarquizada de los roles del docente y alumno propia de la educación tradicional.

Por otro lado, otro aspecto que consideramos mejorable y esencial para seguir perfeccionando ECO como una práctica comunicativa es la inclusión, en la plataforma, de herramientas que permitan la comunicación directa como por ejemplo la mensajería instantánea o chat colectivo, videoconferencias masivas e instantáneas, para así generar una comunicación más directa, personal e instantánea. De esta forma creemos que la motivación sería mayor y se crearían verdaderas comunidades virtuales donde la cercanía y el compromiso grupal aumentarían, lo que en base a lo investigado por Yang, Shina, Adamson y Rosa (citado en Gil, 2015) también consideramos que promover este tipo de relaciones sociales incentivaría aún más la realización de los cursos y por tanto la finalización de los mismos. Es por eso, que pensamos que es necesario que los participantes de los MOOC de ECO, se sientan lo suficientemente motivados para poder participar en la comunidad creadas, “siendo éste más que un punto de reunión, una manera de conectar a los profesores con los estudiantes a través de un tema común”. (Hernández-Carranza, Romero- Corella, y Ramírez-Montoya, 2015, p. 83)

- *¿El Proyecto ECO y su filosofía educativa propician el empoderamiento social?*

Consideramos que el Proyecto ECO apuesta por el empoderamiento del alumnado y ofrece estrategias metodológicas y herramientas que lo hacen posible. Además la oferta de la modalidad sMOOC y el poder convertirte en un e-teacher es, a nuestro parecer, una de las máximas posibilidades de empoderamiento puesto que el alumnado, toma las riendas en la realización de tu propio curso.

Otro elemento que aporta poder al alumnado es la evaluación por pares, puesto que es una forma de enriquecer el proceso de adquisición del conocimiento, además de dar la oportunidad de potenciar el sentido crítico, la responsabilidad, la empatía y el compromiso con los compañeros. También el ofrecer flexibilidad y libertad de elegir el itinerario de contenidos del curso a realizar, también es signo de empoderamiento.

Por otro lado, el hecho de que cada participante comparta su opinión o sus ideas sobre lo tratado con total libertad, autorregulando el aprendizaje, es signo de empoderamiento.

- *¿El Proyecto ECO utiliza la convergencia de medios y la comunicación transmedia en los distintos MOOC que oferta?*

Consideramos que una total convergencia de medios y comunicación transmedia solo es utilizada en los sMOOC de ECO, puesto que al ser MOOC sociales, entran en juego diversas redes sociales que convergen entre sí para tratar un mismo tema. Por tanto la “multicanalidad, modularidad y conectividad de la iniciativa propuesta son rasgos que traen a un primer plano la visión transmedia aplicada a la educación”. (Torres y Gago, 2014 p. 31).

Concluyendo este apartado, debemos hacer hincapié en que consideramos que los MOOC han venido para quedarse y los sMOOC ofrecen planteamientos educativos propios de nuevas corrientes pedagógicas en las metodologías activas. Tenemos en nuestro poder el acceso a los medios, redes sociales, espacios digitales, etc., que nos conectan y nos ofrecen oportunidades para ser escuchados. Estamos siendo testigos de una tendencia al alza de otra modalidad educativa diferente a la conocida, la cual hay que apoyar desde las instituciones educativas y desde el propio alumnado en sí mismo para que la transformación educativa, tanto en el ámbito formal como informal sea una realidad normalizada.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AIBAR, E. (1996). La vida social de las máquinas: orígenes, desarrollo y perspectivas actuales en la sociología de la tecnología. *Reis*, 76, 141-170. Recuperado de <http://www.reis.cis.es/REIS/PDF/REIS_076_09.pdf>
- AMAR, V. (2007). Educación virtual. Por un nuevo diseño pedagógico: blended elearning, en Roig, R (Dir.): Investigar el cambio curricular en Espacio Europeo de Educación Superior. *Alcoy, Marfil*: 27- 37.
- ANDERSON, P. (2007). *What is Web 2.0? Ideas, Technologies and implications for education*. JISC Technology and Standards Watch. Febrero. Recuperado de <http://www.ictliteracy.info/rf.pdf/Web2.0_research.pdf>
- APARICI, R. (Coord.) (2003). *Comunicación educativa en la sociedad de la información*. UNED, Madrid.
- APARICI, R. (2010a). *Conectados en el ciberespacio*. UNED, Madrid.
- APARICI, R. (2010b). *Educomunicación: Más allá del 2.0*. Ed. Gedisa. Barcelona
- APARICI, R. (Coord.) (2011). *La educación 2.0 y las nuevas alfabetizaciones*. Barcelona: Gedisa
- APARICI, R., CAMPUZANO, A., FERRÉS, J. y MATILLA, A. (2010). *La educación mediática en la escuela 2.0*. UNED, Madrid. Recuperado de <http://www.airecomun.com/sites/all/files/materiales/educacion_mediatica_e20_julio2010.pdf>
- APARICI, R. Y OSUNA, S. (2010). Educomunicación y cultura digital en APARICI, R. (2010b). *Educomunicación: Más allá del 2.0*. (pp. 307-318) Barcelona: Gedisa.
- APARICI, R., GARCÍA MATILLA, A. y GUTIÉRREZ MARTÍN, A. (coord.) (2011). *Educación Mediática y Competencia Digital*. La cultura de la participación. E.U. Magisterio de Segovia (UVA).

- APARICI, R y SILVA, M. (2012). Pedagogía de la interactividad. *Revista Comunicar*. Recuperado de <<http://www.revistacomunicar.com/pdf/preprint/38/05-PRE-12698.pdf>>
- APARICI, R. y OSUNA, S. (2013). La Cultura de la Participación. *Revista Mediterránea de Comunicación*, 4, (2), 137-148.
- ARAN-RAMSPOTT, S. (2013). La educación mediática en el EEES. *Historia y Comunicación Social*. 18. 109-118. Recuperado de <<http://revistas.ucm.es/index.php/HICS/article/view/43952>>
- AREA, M. (2002). *Sociedad de la información, tecnologías digitales y educación*. Web docente de Tecnología Educativa. Universidad de la Laguna. Recuperado de <<http://tecnologiaedu.us.es/cuestionario/bibliovir/tema1.pdf>>
- AREA, M. y PESSOA, T. (2012). De lo sólido a lo líquido, las nuevas alfabetizaciones ante los cambios culturales de la Web 2.0. *Revista Comunicar*. Recuperado de <<http://www.revistacomunicar.com/pdf/preprint/38/01-PRE-12378.pdf>>
- BARBAS, A. (2012). Educomunicación: desarrollo, enfoques y desafíos en un mundo interconectado. *Foro de Educación*, 10(14), 157-175. Recuperado de <<http://forodeeducacion.com/ojs/index.php/fde/article/view/22/20>>
- BAUMAN, Z. (2003). *Comunidad, siglo XXI*. Argentina
- BAUMAN, Z. (2013). *Sobre la educación en un mundo líquido*. Conversaciones con Ricardo Mazzeo. Barcelona: Paidós
- BERNAL, C. y BARBAS, A. (2010). *Una generación de usuarios de medio digitales*. Recuperado de <https://jendyreher.files.wordpress.com/2012/05/articulo_angel_cesar_2010_24_07.pdf>
- BERNERS-LEE, T. (2000). *Tejiendo la Red. El inventor del World Wide Web nos descubre su origen*. Madrid: Siglo XXI de España Editores.

- BORRAS, O. (2015). *Guía para gamificar un MOOC a partir de redes sociales*. Recuperado de <http://serviciosgate.upm.es/docs/asesoramiento/Gamificar_MOOC_redes.pdf>
- BRAVO, L. (1996). ¿Qué es el vídeo educativo? *Revista Comunicar*, 6 pp.100-105
- BUCKINGHAM, D. (2003) *Media Education: literacy, learning and contemporary culture*. Cambridge: Polity Press.
- BURBULES, N. (2009). Meanings of ubiquitous learning. In Cope, B. y Kalantzis, M. (eds), *Ubiquitous Learning Exploring the anywhere/anytime possibilities for learning in the age of digital media 15-20*. Urbana, IL: University of Illinois Press.
- BURBULES, N. (2013). Los significados de “aprendizaje ubicuo”. *Revista de Política Educativa*, 11-20.
- CABERO, J., AMAR, V. y MONTANER, J. (2008). Tecnologías de la información y la comunicación: más de lo mismos o más y diferente en educación. *Revista Tavira*, 24. Recuperado de: <<http://rodin.uca.es/xmlui/bitstream/handle/10498/9969/34828989.pdf?sequence=1>>
- CABERO, J., LLORENTE, M.C. y VÁZQUEZ, A. (2014). Las tipologías de MOOC: su diseño e implicaciones educativas. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 18, 13-26. Recuperado de: <<http://www.ugr.es/~recfpro/rev181ART1.pdf>>
- CABERO, J. Y MARÍN, V. (2013). Percepciones de los estudiantes universitarios latinoamericanos sobre las redes sociales y el trabajo en grupo. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 10(2), 219-235. Recuperado de <<http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v10n2-cabero-marin/v10n2-cabero-marines>>
- CALI (2013). *¿Son los MOOC una amenaza para la Universidad?* [SlideShare]. Recuperado de <<http://es.slideshare.net/eduteka/mooc-25718609>>
- CALLEJO, J. y VIEDMA, A. (2006). *Proyectos y estrategias de Investigación Social: la perspectiva de la intervención*. Madrid: McGrawHill.

- CAMARERO, L. y CANTILLO, C (2016). La evaluación de los aprendizajes en los sMOOC. Estudio de caso en el Proyecto Europeo ECO. *Revista Mediterránea*, 7. Recuperado de <<http://www.mediterranea-comunicacion.org/Mediterranea/article/view/249>>
- CANTILLO, C. (2014). *Diálogo interpersonal en la Red*. en Osuna, S. (Coord.)(2014). *Escenarios virtuales educacionales*. Barcelona: Icaria editorial.
- CANTILLO, C.; ROURA, M. y SÁNCHEZ-PALACÍN, A. (2012). Tendencias actuales en el uso de dispositivos móviles en educación. *La Educación Digital Magazine*, 147, 1-21. Recuperado de <<http://goo.gl/wDlcdq>>
- CAPDEVILLA P. y ARANZADI E. (2014). Los cursos online masivos abiertos ¿oportunidad o amenaza para las universidades iberoamericanas? En *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia (RIED)*, 17 (1). Loja: Universidad Técnica Particular de Loja.
- CASACUBERTA, D. (2003). *Creación Colectiva. En Internet el creador es el público*. Gedisa Editorial.
- CASTAÑEDA, L. y GUTIÉRREZ, I. (2010). Redes Sociales y otros tejidos online para conectar personas. En L. Castañeda (Coord.). *Aprendizaje con Redes Sociales. Tejidos educativos en los nuevos entornos*, 17-39. Sevilla: MAD Eduforma. <<http://goo.gl/4bQrvd>>
- CASTELLS, M. (2001). *Comunicación y poder*. Madrid: Alianza Editorial
- CASTELL, M. (2002). *La Dimensión cultural de Internet*. Recuperado de <<http://www.uoc.edu/culturaxxi/esp/articles/castells0502/castells0502.html>>
- CEBREIRO, B. y FERNÁNDEZ, M. C. (2004). Estudio de casos, en Salvador, F.;Rodríguez, J. L y Bolívar, A, *Diccionario enciclopédico de didáctica*. Málaga, Aljibe
- CLOUTIER, J. (1973). *La communication audio-scripto-visuelle à l'heure des self-media, ou l'ère d'Emerec*. Montreal, Presses de l'Université de Montreal.

- COBO, C. Y MORAVEC J. W. (2011). *Aprendizaje invisible. Hacia una nueva ecología de la educación*. Colección Transmedia XX. Edicions de la Universitat de Barcelona: Barcelona.
- COBO, C. y PARDO, H. (2007). *Planeta Web 2.0. Inteligencia colectiva o medios Fast Food*. Grup de Recerca d'Interaccions Digitals, Universitat de Vic. Flacso México. Barcelona / México DF. Recuperado de < <http://e-derecho.cl/downloads/planetaweb2.pdf>>
- COLL, C. (2001). *Las comunidades de aprendizaje y el futuro de la educación. El punto de vista del Forum Universal de las Culturas*. En Simposio Internacional sobre Comunidades de Aprendizaje. Barcelona: 5-6 octubre. Recuperado de <<https://ddd.uab.cat/pub/educar/0211819Xn37/0211819Xn37p41.pdf>>
- COLL, C. y MONEREO, C. (2008). *Psicología de la educación virtual*. Madrid: Morata.
- COLLER, X. (2000). *Cuadernos metodológicos. Estudio de casos*. Madrid: CIS (Centro de Investigaciones Sociológicas).
- COLLINS, R. (1989). *La sociedad credencialista. Sociología histórica de la educación y la estratificación*. Madrid: Akal
- COPE, B. Y KALANTZIS, M. (2009). 'Multiliteracies': New Literacies, New Learning. *Pedagogies: An International Journal*, 4 (3), 164 -195.
- CORBETTA, P. (2007). *Metodología y técnicas de investigación Social*. Madrid: McGraw Hill.
- COSTA-SÁNCHEZ, C. y PIÑERO-OTERO, T. (2012). Activismo social en la web 2.0. El movimiento 15M. *Revista de Comunicación Vivat Academia*. Febrero. Año XIV Nº Especial. 1458-1467. Recuperado de <<http://pendientedemigracion.ucm.es/info/vivataca/numeros/n117E/PDFs/Varios7.pdf>>
- CRESPO, L. (2013). *Aprendizaje invisible*. Recuperado de <<http://aprendizajeinvisible.tumblr.com/post/44296182113/ideas-de-laura-martin-crespo>>

- CHRISTAKIS, N. A. y FOWLER, J. H. (2010). *Conectados*. Madrid: Taurus. Recuperado de <<http://pendientedemigracion.ucm.es/info/vivataca/numeros/n117E/PDFs/Varios7.pdf>>
- DABBAGH, N. y KITSANTAS, A. (2012). Personal Learning Environments, social media, and self-regulated learning: A natural formula for connecting formal and informal learning. *The Internet and higher education*, 15(1), 3-8
- DELORS, J. (1996.). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI, Madrid: Santillana. Recuperado de <http://uom.uib.cat/digitalAssets/221/221918_9.pdf>
- DAVILA, S. (2006). Generación Net: Visiones para su Educación. *Revista ORBIS*. Recuperado de <http://www.revistaorbis.org.ve/pdf/3/3Art2.pdf>
- DE LA TORRE, A. (2006). Web Educativa 2.0. Edutec: *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 20. Recuperado de <<http://www.uib.es/depart/gte/gte/edutece/revelec20/anibal20.htm>>
- DÍAZ-BARRIGA, F. y HERNÁNDEZ, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación Constructivista*. McGraw Hill.
- DOMÍNGUEZ, G. y LLORENTE, MC. (2009). La educación social y la Web 2.0: nuevos espacios de innovación e interacción social en el espacio europeo de educación superior. Pixel- Bit. *Revista de Medios y Educación*, 35, 106-114. Recuperado de <<http://www.sav.us.es/pixelbit/pixelbit/articulos/n35/9.pdf>>
- DOMÍNGUEZ, D. (2007). Sobre la intención de la etnografía virtual. *Revista Electrónica Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 8(1), 42-63.
- DURALL, E., GROS, B., MAINA, M., JOHNSON, L. Y ADAMS, S. (2012). *Perspectivas tecnológicas: Educación superior en Iberoamérica 2012-2017*. Austin, Texas: The New Media Consortium

- ESCALERA, A. M. (2014). *Poder y control en la red. Una experiencia de educación 2.0*. Uned. Recuperado de <<http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:masterComEdred-Amescalera/Documento.pdf>>
- ECHEVERRÍA, J. (1999). *Los señores del aire: Telépolis y el tercer entorno*. Barcelona: Destino.
- ESCOPEO INFORME N°2. MOOC: *Estado de la situación actual, posibilidades, retos y futuro*. Salamanca: Universidad de Salamanca Centro Internacional de Tecnologías Avanzadas.
- FAURE, E. (1972). *Learning to be. The world of education today and tomorrow*. Paris: UNESCO.
- FERRADA, M. (2006). Etnografía un enfoque para la investigación de weblogs en Biblioteconomía y Documentación. *Biblios*, 23
- FERREIRO, R. (2006). El reto de la educación del siglo XXI: la generación N. *Apertura*, noviembre, 72-85
- FREIRE, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires, S.XXI Argentina Editores. Recuperado de <<http://www.ensayistas.org/critica/liberacion/varios/freire.pdf>>
- FREIRE, P. (1973). *Educación para la conciencia crítica*. Nueva York: Seabury Press
- FUMERO, A y ESPIRITUSANTO, O. (2012). *Jóvenes e infotecnologías entre nativos y digitales*. Madrid: Instituto de la Juventud. Recuperado de <<http://www.injuve.es/sites/default/files/Jovenes%20e%20infotecnologias.pdf>>
- GABELAS, J.A.; MARTA, C. y ARANDA, D. (2012, marzo). *Por qué las TRIC y no las TIC*. Comein. Recuperado de <<http://www.uoc.edu/divulgacio/comein/es/numero09/articles/Article-Dani-Aranda.html>>
- GAIRÍN, J. (2006). Las comunidades virtuales de aprendizaje. *Revista Educar n°37*, 41-64. Recuperado de <<https://ddd.uab.cat/pub/educar/0211819Xn37/0211819Xn37p41.pdf>>

- GARCÍA, R., RAMÍREZ, A. Y RODRÍGUEZ, M. (2014): Educación mediática para una nueva ciudadanía prosumidora. *Revista Comunicar*, 43
- GARCÍA, M.; ALONSO, J. y DEL HOYO, M. (2013). *La participación de los jóvenes en las redes sociales: finalidad, oportunidades y gratificaciones*. Recuperado de <https://ddd.uab.cat/pub/analisi/analisi_a2013m9n48/analisi_a2013m9n48p95.pdf>
- GARDNER, H. (1995). *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- GARRIDO, A. (2003) *El aprendizaje como identidad de participación en la práctica de una comunidad virtual*. Trabajo doctorado. Recuperado de <https://buap.blackboard.com/bbcswebdav/courses/DHTICprueba001/material_DHTIC/Documentos_y_Recursos/garrido2003.pdf>
- GEA, M., MONTES, B., ROJAS, A., MARÍN, A., CAÑAS, I., BLANCO, V., GÁMIZ, A., DEL RÍO, D., BRAVO, M. CÁDIZ., GUTIÉRREZ, C. (2013): *Formación abierta sobre modelos de enseñanza masivos: nuevas tendencias hacia el aprendizaje social*. Conference: IV Congreso Internacional sobre Calidad y Accesibilidad de la Formación Virtual (CAFVIR 2013), At Lisboa (Portugal). Recuperado de <https://lsi.ugr.es/rosana/investigacion/files/abiertaUGR_CAFVIF2013.pdf>
- GEERTZ, C. (1992). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- GILSTER, P. (1997). *Digital Literacy*. New York: Wiley and Computer Publishing
- GIL QUINTANA, J. (2015). MOOC “Innovación Educativa y desarrollo profesional. Posibilidades y límites de las TIC”. Una experiencia desde la educomunicación en el Proyecto Europeo ECO. *Qualitative Research in Education*, 4(3), 299-328. Recuperado de <<http://dx.doi.org/10.17583/qre.2015.1518>>
- GOETZ, J. y LECOMPTE, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- GONZÁLEZ L. (2014). *Posibilidades didácticas de las redes sociales en la Educación Primaria*. (Trabajo Fin de Grado). Facultad de Letras y de la Educación. Universidad de la Rioja, España. Recuperado de <http://biblioteca.unirioja.es/tfe_e/TFE000735.pdf>

- GUTIÉRREZ, A., TYNER, K. y AUSTIN (2012): Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital. *Revista Comunicar*, 1134-3478 <<http://www.revistacomunicar.com/pdf/preprint/38/03-PRE-13396.pdf>>
- GUTIÉRREZ, A. TYNER, K Y TORREGO, A. (2015). “Multialfabetización” sin muros en la era de la convergencia. La competencia digital y “la cultura del hacer” como revulsivos para una educación continua. *Revista Profesorado*. 19, (2). Recuperado de <<http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/37363/1/rev192ART3.pdf>>
- HARGREAVES, A. (2003). *Enseñar en la Sociedad del Conocimiento*. Barcelona: Octaedro
- HARRIS, T. y HODGES, R. (eds.) (1995). *The Literacy Dictionary: The Vocabulary of Reading and Writing*. Newark: International Reading Association.
- HERNÁNDEZ-CARRANZA, E., ROMERO-CORELLA, S., y RAMÍREZ-MONTOYA, M. (2015). Evaluación de competencias digitales didácticas en cursos masivos abiertos: Contribución al movimiento educativo Latinoamericano. *Revista Científica de Comunicación y Educación: Comunicar*, XXII(44)
- HINE, C. (2004). *Etnografía Virtual*. Barcelona: UOC.
- INSTITUTO CANARIO DE EVALUACIÓN CANARIO DE EVALUACIÓN Y CALIDAD EDUCATIVA (ICEC) (2004). *Evaluación e investigación educativa*. Competencias básicas en las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Canario.
- ITO, M., GUTIÉRREZ, K., LIVINGSTONE, S., PENUEL, B. RHODES, J, SALEN, K., SCHOR, J., SOFTON-GREEN, J. & CRAIG, S. (2013). *Connected Learning: An Agenda for Research and Design*. Irvine, CA: Digital Media and Learning Research Hub. Recuperado de <http://dmlhub.net/wpcontent/uploads/files/Connected_Learning_report.pdf>
- JENKINS, H., PURUSHOTMA, R., WEIGEL, M., CLINTON, K., y ROBINSON, A. (2006). *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the*

- 21st Century. MacArthur Foundation. Recuperado de <<http://www.newmedialiteracies.org/files/working/NMLWhitePaper.pdf>>
- JENKINS, H. (2008). *Convergence Culture. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*, Barcelona: Paidós.
 - KAPLÚN, M. (1992). *A la educación por la comunicación. La práctica de la comunicación educativa*. Santiago de Chile: UNESCO/OREALC
 - KAPLÚN, M. (1998). *Una pedagogía de la comunicación*. Madrid: Ediciones de la Torre.
 - KRÜGER, K (2006) El concepto de la Sociedad del Conocimiento, *Biblio 3W Revista Bibliografía de Geografía y Ciencias Sociales. Vol. XI*, 683.
 - LAVE, J. y WENGER, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press
 - LÉVY, P. (2004). *Inteligencia colectiva. Por una antropología del ciberespacio*. Organización Panamericana de la Salud. Washington
 - LUGTON, M. (2012). *What is a MOOC? What are the different types of MOOC? xMOOCs and cMOOCs. Reflections*. Recuperado de <<http://reflectionsandcontemplations.wordpress.com/2012/08/23/what-is-a-moocwhat-are-the-different-types-of-mooc-xmoocs-and-cmoocs>>
 - LUJÁN Y PERNÍAS (2013) Los MOOC: Orígenes, historia y tipos. *Centro de Comunicación y Pedagogía*, 269-270. Recuperado de <<https://www.centrocp.com/los-mooc-origenes-historia-y-tipos/>>
 - MACÍAS, D. (2010). *Plataformas de enseñanza virtual libres y sus características de extensión: Desarrollo de un bloque para la gestión de tutorías en Moodle*. Ingeniería informática: Universidad de Alcalá.
 - MARCELO, C. (2001). Aprender a enseñar para la Sociedad del Conocimiento. *Revista Complutense de Educación*, 12 (2), 531-593 Recuperado de <https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/16359/file_1.pdf?sequence=1>

- MARCO, G.; ARQUERO, R.; RAMOS, F. y COBO, S. (septiembre, 2013). *Análisis de características de los Cursos en Línea Masivos y Abiertos (MOOCs)*: Propuesta de aplicación en escenarios de aprendizaje en el área de Documentación. I Congreso Virtual de Innovación Didáctica al Servicio del Docente y Profesional de Ciencias Documentales. Universidad Complutense de Madrid, España. Recuperado de <http://www.congresosweb.info/index.php?option=com_mtree&task=att_download&link_id=136&cf_id=24>
- MARTA, C. y GABELAS, J.A. (2015). *La era post-TIC*. INED21. Recuperado de <<http://ined21.com/la-era-post-tic/>>
- MARTÍ, J. (24 de agosto 2012). *Tipos de MOOCs*. En blog XarxaTic. Recuperado de <<http://www.xarxatic.com/tipos-de-moocs/>>
- MARTÍNEZ-SALANOVA, E. (s.f.). *Paulo Freire. Pedagogo de los oprimidos y transmisor de la pedagogía de la esperanza*. Recuperado de: <http://www.uhu.es/cine.educacion/figuraspedagogia/0_paulo_freire.htm>
- MARTÍNEZ, G. CONTRERAS, J. M., y RÍOS, D. (2013). *Las Redes Sociales, una nueva nación libre y sin fronteras*. En Orozco: Tvmorfosis. Colección Tendencias. México: Universidad de Guadalajara
- MASUDA, Y. (1984). *La sociedad informatizada como sociedad post-industrial*, Fundesco-Tecnos, Madrid.
- MAYA, P. (2008). La brecha digital, brecha social. Los recursos humanos en el desarrollo de la capacitación a través de aprendizaje digital (e-learning). *Revista: Gazeta de Antropología*. Recuperado de <http://www.ugr.es/~pwlac/G24_45Pedro_Maya_Alvarez.html>
- MEJÍA, J. (2004). Sobre la investigación cualitativa. Nuevos conceptos y campos de desarrollo. *Investigaciones sociales*, 13, 277-299 Recuperado de <<http://www.acuedi.org/ddata/3586.pdf>>

- MENDEZ, C. (2013). Diseño e implementación de cursos abiertos masivos en línea (MOOC): expectativas y consideraciones prácticas. *RED Revista de Educación a Distancia*, 39 Recuperado de <<http://www.um.es/ead/red/39/mendez.pdf>>
- MOYA, M. (2013). *La Educación encierra un tesoro: ¿Los MOOCs/COMA integran los Pilares de la Educación en su modelo de aprendizaje on-line?* Recuperado de <<http://scopeo.usal.es/wp-content/uploads/2013/06/scopeoi002.pdf>>
- OCDE (1997). *Sustainable Flexibility. A prospective study on work, family and society in the information age*. París: OCDE.
- ONTSI (2011). *Estudio de redes sociales en internet*. Recuperado de: <http://www.ontsi.red.es/ontsi/sites/default/files/redes_sociales-documento_0.pdf>
- O`REILLY, T. (2005). *What is the Web 2.0? Desing Patterns and Business Models for the Next Generation of Software*. O`Reilly Network. Recuperado de <<http://www.oreillynet.com/pub/a/oreilly/tim/news/2005/09/30/whatis-web-20.html>>
- ORTEGA, I. (2012). Una revisión politológica sobre el estado de la cuestión. *Encrucijada. Revista Crítica de Ciencias Sociales*, 4 81-94
- OSUNA, S. (2007). *Configuración y gestión plataformas digitales. Universidad de educación a distancia*. Madrid.
- OSUNA, S. (2009). Comunicación digital. *Educacáo y Linguagem*, 12, 95-110
- OSUNA, S. (2011). Aprender en la Web 2.0: aprendizaje colaborativo en comunidades virtuales. *Revista digital La educación*, 45. Recuperado de <http://www.educoas.org/portal/La_Educacion_Digital/laeducacion_145/articles/ART_os una_ES.pdf>
- OSUNA, S. (Coord.) (2014). *Escenarios Virtuales Educomunicativos*. Barcelona. Icaria.
- OSUNA, S. (2015). La sociedad de la información está demandando otras formas de aprender. *Artículo Divulga UNED*. Madrid. Recuperado de <<http://divulgauned.es/osuna/>>

- OSUNA, S Y APARICI, R. (2014). *Redes sociales como los nuevos escenarios virtuales educucomunicativos* en Osuna, S. (Coord.)(2014): *Escenarios virtuales educucomunicativos*. Barcelona: Icaria editorial.
- OSUNA, S. y BUSÓN, C. (2006). *Convergencia de Medios. La Integración Tecnológica en la Era Digital*. Barcelona: Icaria Editorial.
- OSUNA, S. y CAMARERO, L. (2016). The ECO European Project: A new MOOC Dimension Based on an Intercreativity Environmet. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*. 15 (1) Recuperado de <<http://www.tojet.net/articles/v15i1/15112.pdf>>
- PEDREÑO, A., MORENO, L., RAMÓN, A., y PERNÍAS, P. (2013). La crisis del modelo actual. Los MOOC y la búsqueda de un modelo de negocio. *Revista Científica de Tecnología Educativa*, 2(2), 54–65
- PÉREZ, R. (s.f.). La educomunicación: Cuando dos son tres. *Revista INTERACCIÓN*, 51. Sección Educación y comunicación.
- PRENSKY, M. (2001). *Nativos e Inmigrantes Digitales*. España: Albatros. Recuperado de <[http://www.marcprensky.com/writing/Prensky-NATIVOS%20E%20INMIGRANTES%20DIGITALES%20\(SEK\).pdf](http://www.marcprensky.com/writing/Prensky-NATIVOS%20E%20INMIGRANTES%20DIGITALES%20(SEK).pdf)>
- PELÁEZ, A.F. Y POSADA, M. (2013). *Autonomía en Estudiantes de Posgrado que participan en un MOOC*. Caso Universidad Pontificia Bolivariana.
- PÉREZ, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos, interrogantes y métodos*. España, La Muralla.
- PISANI, F. y PIOTET, D. (2009). *La Alquimia de las multitudes. Como la Web está cambiando el Mundo*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica S.A.
- PRENSKY, M. (2001). Nativos digitales, Inmigrantes digitales. On the Horizon. *MCB University Press*, 6 (9) Recuperado de <<http://recursos.aprenderapensar.net/files/2009/04/nativos-digitales-parte1.pdf>>
- PRENSKY, M. (2009). *Enseñar a nativos digitales*. EEUU: SM

- RHEINGOLD, H. (2004). *Multitudes inteligentes. La próxima revolución social*. Barcelona: Gedisa
- RIBERO, L. (1992) *La comunicación Eficaz*. Barcelona: Ediciones Urano S.A.
Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/viewFile/RCED0101220531A/16749> >
- RODRÍGUEZ, S. (2009) *Informática ubicua y aprendizaje ubicuo*. Recuperado de <http://recursostic.educacion.es/observatorio/web/es/cajon-de-sastre/38-cajon-de-sastre/910-monografico-informatica-ubicua-y-aprendizaje-ubicuo?start=4>
- RODRÍGUEZ-HOYOS, C; FUEYO, A y CALVO, A. (2010). *Investigar en línea desde la etnografía virtual*. Reconociendo la complejidad en los nuevos escenarios educativos. En APARICI, R. (Coord.) *Conectados en el ciberespacio*. Madrid: UNED.
- RODRÍGUEZ, G.; GIL, J. y GARCÍA, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga, Aljibe
- ROIG, R. (2004). *Listas y comunidades: características determinantes para la creación del conocimiento*. Recuperado de <https://www.rediris.es/list/publ/ROIGVILA.pdf>
- ROMANÍ, C. C., Y MORAVEC, J. W. (2011). *Aprendizaje Invisible. Hacia una nueva ecología de la educación (Vol. 3)*. Barcelona: Edicions Universitat Barcelona
- ROURA, M. (2014). *Teorías del aprendizaje en que se sustentan los Escenarios Virtuales Educomunicativos* en Osuna, S. (Coord.)(2014): *Escenarios virtuales educomunicativos*. Barcelona: Icaria editorial.
- RUBIO, A. Y MENOR, J.J. (2009): *Adolescentes y jóvenes en la red: Factores de oportunidad*. Madrid: Injuve.
- RUIZ-PALMERO, J., SÁNCHEZ, J. Y GÓMEZ, M. (2013). Entornos personales de aprendizaje: estado de la situación en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga. *Pixel-Bit. Revista de medios y Educación*, 42, 171-181.
- SÁEZ LÓPEZ, J. M., GOIG MARTÍNEZ, R. M., y FELIZ, T. (julio, 2014). *Explorando posibilidades comunicativas y metodológicas de los MOOC: Proyecto Europeo ECO*.

En XIX Congreso Internacional de Tecnologías para la Educación y el Conocimiento y VI Pizarra Digital: Diversidad, Estrategias y Tecnologías. Diálogo Entre Culturas. Congreso llevado a cabo por Facultad de Educación de la UNED, Madrid.

- SAGUIER M. (2002). Relaciones Familiares en la Era de Internet: ¿Hacia dónde? Ponencia presentada en el XXIII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. *Revista Kairos*, 10. Recuperado de <<http://www.revistakairos.org/k10-03.htm>>
- SAKAMURA, K. Y KOSHIZUKA, N. (2005). *Ubiquitous Computing Technologies for Ubiquitous Learning*. The University of Tokyo YRP Ubiquitous Networking Laboratory.
- SALVAT, G. y SERRANO, V. (2011). *La revolución digital y la sociedad de la información*. Zamora, España: Comunicación social.
- SAN-MILLÁN, N. y MAZZUCHELLI, P.C. (2016). De la reflexión a la acción. Relato de la experiencia RoadsMOOC, como viaje educomunicativo de transformación personal y social. *Revista Mediterránea de Comunicación*, 7(2), 81-97. Recuperado de <<https://www.doi.org/10.14198/MEDCOM2016.7.2.17>>
- SÁNCHEZ, J. (2009). Plataformas de enseñanza virtual para entornos educativos. Pixel-Bit. *Revista de Medios y Educación*, 34, 217-233. Recuperado de <<http://www.sav.us.es/pixelbit/pixelbit/articulos/n34/15.pdf>>
- SÁNCHEZ, A. (2014). *Dispositivos y herramientas de las plataformas virtuales* en Osuna, S. (Coord.)(2014): *Escenarios virtuales educomunicativos*. Barcelona: Icaria editorial.
- SANZ MARTOS, Sandra (2005). «Comunidades de práctica virtuales: acceso y uso de contenidos». En: LARA NAVARRA, Pablo (coord.). *Uso de contenidos digitales: tecnologías de la información, sociedad del conocimiento y universidad* [monográfico en línea]. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 2, UOC.
- SCOLARI, C. (2013). Narrativas transmedia: cuando todos los medios cuentan. *Austral Comunicación*, 2, 247-249. Barcelona. Deusto.

- SCOPEO (2013). SCOPEO Informe nº2. MOOC: *Estado de la situación actual, posibilidades, retos y futuro*. Salamanca: Universidad de Salamanca-Centro Internacional de Tecnologías Avanzadas. Recuperado de <<http://scopeo.usal.es/wp-content/uploads/2013/06/scopeoi002.pdf>>
- SIEMENS, G. (2004). *Conectivismo: una teoría del aprendizaje para la era digital*. Publicado bajo Licencia Creative Commons 2.5. Recuperado de <<http://edublogki.wikispaces.com/file/view/Conectivismo.pdf>>
- SOLANO, I. (febrero, 2005). *La incorporación de la videoconferencia en una institución de tradición presencial*. V Congreso Internacional Virtual de Educación. Universidad de Murcia, España. Recuperado de <http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/24845/Documento_completo.pdf?sequence=1>
- SORIANO, A. (2013). Educación mediática 2.0. *Diálogos* 12, 17-43. Recuperado de <<http://rd.udb.edu.sv:8080/jspui/bitstream/11715/466/1/Educacion%20mediatica%202.0.pdf>>
- STAKE, R. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Madrid, Morata.
- STOBART, G. (2010). *Tiempos de pruebas: Los usos y abusos de la evaluación*. Madrid: Ediciones Morata.
- TAPSCOTT, D. (1998). *Creciendo en un entorno digital: La generación Net*. Mc Graw Hill. Recuperado de <http://bqto.unesr.edu.ve/pregrado/Gestion%20de%20Tecnologia/ed-98-101_24.pdf>
- TRAVIESO, J.L. y PLANELLA J. (2008). La alfabetización digital como factor de inclusión social: una mirada crítica. *UOCpapers Revista sobre la sociedad del conocimiento*. Recuperado de <http://www.uoc.edu/uocpapers/6/dt/esp/travieso_planella.pdf>
- TURKLE, S. (1997). *La vida en la pantalla. Construcción de la identidad en la era digital*. Barcelona: Paidós.

- UNESCO (2008). *Conferencia Internacional de Educación. La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. Ginebra, 30 de abril de 2008. Recuperado de <http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/General_Presentation-48CIE-4__Spanish_.pdf>
- UNESCO (2012a). *Declaración de París sobre los REA*. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/Events/Spanish_Paris_OER_Declaration.pdf>
- VALVERDE, J. (2014). MOOCS: Una visión crítica desde las ciencias de la educación. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 18 (1), 93- 111.
- VÁSQUEZ, S (2011). Comunidades de práctica. *Revista educar*, 47, 51-68 <<https://ddd.uab.cat/pub/educar/0211819Xv47n1/0211819Xv47n1p51.pdf>>
- VÁZQUEZ, E.; LÓPEZ, E.; SARASOLA, J.L. (2013). *La expansión del conocimiento en abierto: los MOOC*. Barcelona: Editorial Octaedro
- VELASCO, H. y DÍAZ DE RADA, A. (2006). *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de escuela*. Madrid, Trotta
- VIZOSO, C.M. (2013). ¿Serán los COMA (MOOC) el futuro del Elearning y el punto de inflexión del sistema educativo actual?". En *Revista intenciones*. Tendencias en innovación e intervención social. Fundación GE Socia Recuperado de <<http://creatic.innova.unia.es/redes-sociales/microblogging>>
- WENGER, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Ediciones Paidós Ibérica, S.A. Recuperado de <<http://cmap.javeriana.edu.co/servlet/SBReadResourceServlet?rid=1JP2KX093-1GX1ZY0-28S>>
- YIN, R. (1989). *Case Study Research. Design and Methods*. London, SAGE.
- ZAMBRANO, F. Y BUCARELO, M. (2010, abril). *Clasificación de las redes sociales*. Recuperado de <<http://rsucatinformatica.blogspot.com.es/p/clasificacion-de-las-redes-sociales.html>>

9. ANEXOS

Anexo 1: Guion de la entrevista

1.1 Entrevista para el alumnado

1. ¿Por qué medio conociste la plataforma ECO? ¿Qué te llevó a realizar un MOOC?
2. ¿Qué te parece la interactividad mantenida a lo largo del desarrollo del MOOC?
3. ¿Qué papel tuviste en el proceso de enseñanza-aprendizaje?
4. ¿Qué me puedes hablar sobre los tipos de aprendizajes que has realizado en el MOOC? ¿Alguna vez habías cursado un MOOC? ¿Qué te ha parecido el último cursado? ¿Lo has terminado?
5. ¿Qué modelo comunicativo piensas que has tenido en el MOOC cursado?
6. ¿Cómo valorarías el papel adoptado por los tutores en el proceso de enseñanza-aprendizaje?
7. ¿Qué piensas sobre los contenidos tratados? ¿Han sido útiles?
8. ¿Qué opinas de su metodología y forma de evaluar?
9. Para finalizar ¿Has hecho algún otro curso con metodologías y características similares al realizado en la plataforma ECO?

1.2. Entrevista preguntas profesor:

1. ¿Cuál es tu papel dentro del proyecto ECO?
2. ¿Cuál ha sido la evolución del proyecto ECO? ¿Piensas que va cumpliendo las expectativas?
3. ¿Por qué surgió la idea de crear este proyecto? Inquietudes, motivaciones...
4. ¿Piensas que es una práctica educomunicativa?
5. ¿Qué actitud has observado en el alumnado? ¿Ha sido colaborativa?
6. ¿Los estudiantes han demandado tu ayuda? ¿En qué momento del curso has notado que necesitaban más ayuda?
7. De todos los entornos virtuales donde se desarrollan los MOOC, ¿cuál ha sido el más utilizado por el alumnado?
8. En base a todo esto ¿Piensas entonces que el proyecto ECO es una práctica innovadora? ¿Por qué?
9. Con respecto a la formación ¿por qué consideras que el alumnado se inscribe mayoritariamente en los MOOC que oferta el proyecto ECO?
10. ¿El proyecto ECO promueve la interculturalidad? ¿Qué opinas sobre ello? ¿y sobre la intercreatividad?
11. ¿Cuál es la teoría de aprendizaje más utilizada o predominante en los MOOC del proyecto?
12. ¿Crees que en todos los MOOC, en general, se llevan a cabo la misma metodología?

Anexo 2: Ejemplo de algunas entrevistas



Entrevista a Mariana de Lima, (profesora) el día 17 de agosto de 2016, con una duración de 27:17 min.

Enlace:

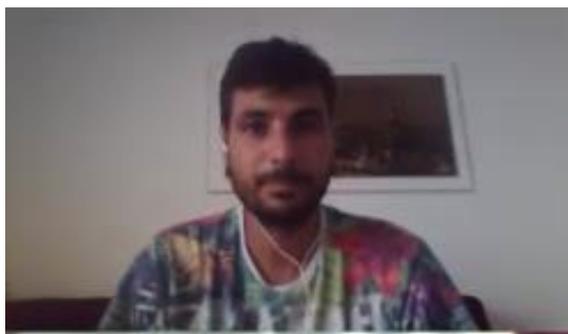
<https://www.youtube.com/watch?v=6XI7ZVEdY-E>



Entrevista a Javier Gil Quintana, (profesor) el día 20 de agosto de 2016, con una duración de 27:45 min.

Enlace:

<https://www.youtube.com/watch?v=31qa-Hcdrj8>



Entrevista a Andrés Quebrajo, (alumno) el día 16 de agosto de 2016, con una duración de 19:49 min.

Enlace: <https://youtu.be/vDAL1-16KQw>

DECLARACIÓN JURADA DE AUTORÍA DEL TRABAJO CIENTÍFICO, PARA LA DEFENSA DEL TRABAJO FIN DE MASTER

Fecha: 19/09/2016

Quién suscribe:

Autor(a): CRISTINA REINA RUIZ
D.N.I/N.I.E/Pasaporte.: 30976673C

Hace constar que es la autor(a) del trabajo:

Título completo del trabajo.

ESTUDIO DE CASO DE LA OFERTA DE MOOC DEL PROYECTO EUROPEO ECO
COMO UNA PRÁCTICA INNOVADORA, INTERCULTURAL E INTERCREATIVA.

En tal sentido, manifiesto la originalidad de la conceptualización del trabajo, interpretación de datos y la elaboración de las conclusiones, dejando establecido que aquellos aportes intelectuales de otros autores, se han referenciado debidamente en el texto de dicho trabajo.

DECLARACIÓN:

- ✓ Garantizo que el trabajo que remito es un documento original y no ha sido publicado, total ni parcialmente por otros autores, en soporte papel ni en formato digital.
- ✓ Certifico que he contribuido directamente al contenido intelectual de este manuscrito, a la génesis y análisis de sus datos, por lo cual estoy en condiciones de hacerme públicamente responsable de él.
- ✓ No he incurrido en fraude científico, plagio o vicios de autoría; en caso contrario, aceptaré las medidas disciplinarias sancionadoras que correspondan.

Fdo.

