



VOL. 19, Nº 2 (Mayo-Agosto 2015)

ISSN 1138-414X (edición papel)

ISSN 1989-639X (edición electrónica)

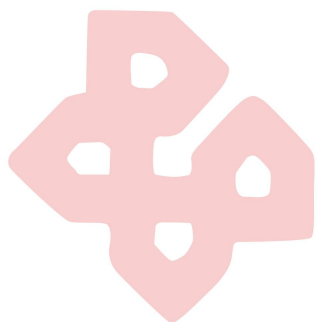
Fecha de recepción 04/05/2015

Fecha de aceptación 22/07/2015

APRENDIZAJE INFORMAL, ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA E INCLUSIÓN SOCIAL. DESCRIPCIÓN DE UNA EXPERIENCIA

Aprendizagem informal, literacia mediática e inclusão social. Descrição de uma experiência

Informal learning, media literacy and social inclusion. Description of an experience



María Teresa Ribeiro Pessoa*, **María José Hernández Serrano**** y **José Manuel Muñoz Rodríguez****

** Universidad de Coimbra, **Universidad de Salamanca*

E-mail: tpeessoa@fpce.uc.pt, mjhs@usal.es, pepema@usal.es

Resumen:

Se presenta la experiencia de un proyecto de educación informal, que utiliza las posibilidades de los medios sociales interactivos, Web 2.0, para crear una metodología formativa -reporteros comunitarios- que promueve la inclusión social a través de la alfabetización mediática para la construcción de ciudadanos activos. La teoría de la Flexibilidad Cognitiva sirve como sustento teórico de la plataforma formativa del proyecto, donde las competencias digitales y sociales se adquieren a lo largo de un viaje virtual, que permite generar diversas trayectorias de aprendizaje informal e inspirar a otros formadores. Los impactos generados a partir de la innovación que supone esta experiencia verifican la potencialidad de los medios sociales para generar espacios aprendizaje ubicuo, de interacción colaborativa y de construcción de comunidades. Se concluye expresando la necesidad de incluir en la agenda educativa las oportunidades del aprendizaje informal y la alfabetización mediática para la inclusión social.

Palabras clave: *Educación informal, Web 2.0, Alfabetización Mediática, Competencias trasversales, Inclusión Social*

Resumo:

Este trabalho apresenta a experiência de um projeto de educação informal que utiliza as potencialidades dos media sociais e interativos, a Web 2.0, para criar uma metodologia formativa - repórteres comunitários - que promove a inclusão social através da alfabetização mediática com vista à construção de cidadãos ativos. A teoria da flexibilidade cognitiva constitui a fundamentação teórica da plataforma formativa do projeto, em que as competências digitais e sociais se adquirem ao longo de uma viagem virtual, que permite gerar diversas trajetórias de aprendizagem informal e inspirar outros formadores. Os impactos produzidos a partir da inovação subjacente a esta experiência permitem constatar a potencialidade dos meios sociais para gerar espaços de aprendizagem ubíquos de interação colaborativa e para criar comunidades. Conclui-se afirmando a necessidade de incluir na agenda educativa as oportunidades da aprendizagem informal e a alfabetização mediática com vista à inclusão social

Palavras-chave: Educação informal, Web 2.0, Alfabetização Mediática, Competências transversais, Inclusão Social

Abstract:

The paper describes the experience of an informal education European project, which uses the possibilities of interactive social media, Web 2.0, to create a training methodology -community reporting- that promotes social inclusion through media literacy aiming at building active citizens. The theory of Cognitive Flexibility serves as theoretical basis of the project learning platform, where digital and social skills are acquired over a virtual learning journey, from which different paths of informal learning can be generated and be inspiring for other teachers. Impacts from the innovation of this experience verified the potential of social media to create ubiquitous learning spaces for collaborative interaction and community building. Conclusions reinforce the need to include in the educational agenda the opportunities of informal learning and media literacy for social inclusion.

Key words: Informal Education, Web 2.0, Media Literacy, Cross competences, Social Inclusion

1. Introducción

En una sociedad cambiante, como la actual, la cantidad de conocimiento que posee un sujeto ya no es lo más relevante, sino su capacidad potencial para adaptarse y seguir aprendiendo a lo largo de la vida. Es más, gran parte del conocimiento que es o será válido para los sujetos no está listo para ser adquirido directamente, se genera de manera intangible a partir de diversos intercambios sociales (Jones & Sallis, 2013).

En este horizonte los medios sociales interactivos desempeñan una función esencial, ya que ponen a disposición de los sujetos múltiples contextos de intercambio, colaboración y publicación, haciendo que el aprendizaje sea accesible y fundamentalmente ubicuo (Kalantzis & Cope, 2012). Teniendo en cuenta que las posibilidades para elegir dónde y cuándo aprender dependen de las oportunidades de los individuos para participar en dichos medios; cada vez más, el hecho de que un sujeto esté o no informado empieza a depender, en gran medida, de las competencias que tenga para saber cómo participar y conectarse a diferentes comunidades y redes sociales de intercambio. Hasta el punto de que el espíritu de la cultura participativa (Jenkins, 2009) se erige como elemento clave en el nuevo ecosistema de aprendizaje, considerándose la participación como contenido imprescindible de toda propuesta metodológica de aproximación a los medios (Ferrés & Piscitelli, 2012).

Las posibilidades de aprendizaje en este nuevo ecosistema social e interactivo (Hanna, Rohm, Crittenden, 2011), también confrontan con la cultura del aprendizaje “self-service” (Cross, 2006), que pone de manifiesto, una vez más, la instantaneidad, la discontinuidad (Drucker, 2011), la falta de puntos de referencia en la “sociedad líquida”

(Bauman, 2007), o la “modernización reflexiva” (Giddens, Beck, Lash, 2001) donde los significados compartidos no son estables y se redefinen continuamente. En este ecosistema, las posibilidades de elección y los múltiples escenarios de intercambio incrementan especialmente la proliferación de un tipo de aprendizaje difuso, indiferenciado entre otros procesos simultáneos de colaboración y conexión (Siemens, 2005). Un aprendizaje que acontece en espacios y tiempos poco estructurados y con altas dosis de incidentalidad, donde los sujetos van construyendo significados, a veces intuitivamente, mientras interaccionan con otros. Es aquí donde la Web 2.0, ágora de interacciones (Area & Pessoa, 2012) y escenario natural para las redes sociales, se constituye como espacio privilegiado para que los sujetos puedan compartir mientras intercambian conocimientos. Estamos hablando de un aprendizaje informal, entendido como aprendizaje “subjective, tacit and highly dependent on context” (Sloman, 2003), en este caso, de los contextos mediados por la Web 2.0.

Entendemos que contar con escenarios educativos informales es en sí mismo positivo, ya que promueven formas de aprendizaje más activas para los sujetos, más motivadoras en tanto que están dirigidas por lo que quieren o necesitan aprender y, a la vez más interactivas, como resultado de los intercambios colectivos entre comunidades de aprendizaje o comunidades de interés. No obstante, sabemos que la baja estructuración pedagógica de estos aprendizajes dificulta su visibilidad, su permanencia o su potencial para transferirse entre diferentes contextos. Con ello, no cuestionamos que sucedan o no sean significativos. Desde el enfoque de este trabajo se busca precisamente potenciar el valor de estos aprendizajes informales. Nuestra reflexión se sitúa ante la confluencia entre las posibilidades de los medios sociales interactivos, las potencialidades del aprendizaje informal, y la coexistencia de trayectorias semiestructuradas, desde las que se ofrezcan orientaciones (recursos, prácticas, casos, experiencias) con las que se consigan promover aprendizajes efectivos.

Con este planteamiento, comenzamos exponiendo un marco teórico desde el que poder concebir cómo pueden ser los contextos de aprendizaje flexibles que aúnen las potencialidades del aprendizaje informal y las posibilidades de los medios sociales. A continuación, analizamos cómo se traduce ese planteamiento teórico en la experiencia de un proyecto Europeo, donde los medios sociales interactivos se han utilizado para generar una metodología de formación y un espacio virtual de aprendizaje que transita desde lo no formal a lo informal. Se analiza cómo a través de la alfabetización en competencias digitales y sociales se ha perseguido la inclusión social de diferentes colectivos. Y se presenta una plataforma virtual de intercambio, colaboración y aprendizaje informal, donde se encuentran disponibles los recursos formativos del proyecto, que puedan servir para la autoformación, o como modelos de buenas prácticas a otros formadores. Para finalizar, se discute la validez de la experiencia, y las posibilidades que suponen para la alfabetización mediática las trayectorias de aprendizaje no formal e informal que se perfilan a través de la plataforma presentada.

2. Alfabetización mediática y contextos de aprendizaje social. Construcción y flexibilidad

La epistemología objetivista ha sido predominante en los itinerarios formativos de prácticamente todo el mundo (Duffy & Jonassen, 1992). A pesar de que las teorías de procesamiento de información -especialmente las vinculadas al conductismo- han generado profundos cambios teóricos en el campo de las teorías del aprendizaje, éstas no han llevado a

cambios significativos en las prácticas pedagógicas. Desde la perspectiva de Dalgarno (1996), aunque hoy en día se reconoce el papel de la actividad de los sujetos en la construcción del conocimiento, se supone, sin embargo, que existe una "realidad" objetivamente correcta y se sigue insistiendo en el diseño de itinerarios de aprendizaje con "formatos" únicos y secuencias lineales de actividades que los sujetos deben alcanzar.

Desde contextos de diversa índole, en particular los que se enmarcan en la sociedad de la información, han sido legitimadas otras formas de concepción y creación de conocimiento. En la era postmoderna se celebra la diversidad y se acepta la complejidad del mundo, existiendo múltiples verdades e incontables perspectivas construidas por los sujetos a través de sus experiencias. Tanto dar voz a otras versiones de la realidad, generalmente ignoradas o invisibilizadas, como mirar las cosas de otras maneras teniendo en cuenta perspectivas hasta ahora no consideradas en el ámbito de la inclusión, presentará retos significativos para las concepciones teóricas actuales.

La cultura emergente, también designada como cibercultura, hace necesario que tanto lectores como escritores adquieran una alfabetización mediática (Bruce, 2003; Lee, 2008; Kolesinsky, Nelson-Weaver, Diamond, 2014). La brecha digital y la exclusión digital son fenómenos de actualidad (Wresh, 1996) que acontecen precisamente por la no alfabetización digital de un número significativo de la población en todo el mundo. De hecho, la Web 2.0 tienen dimensiones particulares y características ya que "es, simultáneamente, una biblioteca universal, un mercado global, un gigantesco puzzle de piezas informativas conectadas hipertextualmente, una plaza pública de encuentro y comunicación de personas que forman comunidades sociales, es un territorio donde prima la comunicación multimedia y audiovisual, así como la diversidad de entornos virtuales interactivos" (Area & Pessoa, 2012, 14). Este nuevo mundo más abierto y menos lineal, o estructurado, requiere una cuidadosa preparación con miras al pleno ejercicio de una ciudadanía digital activa y crítica.

Estas dinámicas "virtuales" enmarcan el actual movimiento de solidaridad digital que pretende promover, además de la dotación de equipamientos, la formación de los ciudadanos para el aprendizaje durante toda la vida con la ayuda de la "presencia de lo digital", para que los ciudadanos sean capaces de beneficiarse de "the use of the information obtained from the technologies" (Kolesinsky et al., 2014, 23). Esta solidaridad digital, con el apoyo de la web 2.0, requiere aprender a manejar, gestionar y producir información en contextos formales e informales. La alfabetización digital es un aprendizaje continuo que puede acontecer en contextos formales e informales de aprendizaje con las TIC. La meta de la alfabetización se centrará en desarrollar en cada sujeto la capacidad para que pueda actuar y participar de forma autónoma, culta y crítica en la cultura del ciberespacio. Los nuevos medios, que ofrecen interacción, colaboración, autoría, comunidad, contenidos dinámicos y experiencias de interacción, están requiriendo ya nuevos aprendizajes.

La comprensión de estas "nuevas" formas de participar y de aprender, de las nuevas ecologías de aprendizaje mediadas por la web, han constituido una fuerte preocupación teórica por parte de diversos autores (DeSchryver & Spiro, 2009; Spiro, 2006a, 2006b, 2006c, 2006d, 2006e). DeSchryver (2015) en su propuesta "Theory of web-mediated knowledge synthesis" incluye las contribuciones teóricas de la flexibilidad cognitiva de Spiro, altamente relevantes hoy para la comprensión de los aprendizajes de baja estructuración que acontecen en entornos Web 2.0.

La construcción de la ciudadanía digital nos lleva, entonces, a la teoría constructivista de Spiro y sus colaboradores, la Teoría de la Flexibilidad Cognitiva (TFC). La TFC tiene como

referente, según reconocen Spiro y Jehng (1990), la obra de Wittgenstein, sobre todo su principal metáfora: un paisaje de caminos cruzados (criss-crossed landscape): la importancia de aprender a leer y escribir, no tanto de manera lineal y con un único sentido, sino como un álbum (entendido como paisaje complejo, como lo es una página web). Las secuencias del álbum pueden ser diferentes contextos o diferentes perspectivas que refieren a los mismos conceptos. Este álbum, paisaje complejo o portafolio “representa diferentes travesías [conceptuales] en el paisaje” (Spiro & Jehng 1990: 170). Hoy no hablamos de libros ni de álbumes, pero sí debido a las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) hablamos de hipertextos, blogs, portafolios digitales, etc. La metáfora del paisaje con caminos cruzados sugiere, por tanto, cruces no lineales y conceptos multidimensionales, volviendo a ellos en diferentes momentos, a un mismo lugar del paisaje, incluso procediendo de diferentes direcciones.

La Teoría de la Flexibilidad Cognitiva de Spiro ofrece un marco teórico que integra el aprendizaje de conceptos en contextos múltiples y complejos. Los aprendizajes informales son menos estructurados y más complejo y en estos ambientes la construcción del conocimiento se lleva a cabo a través de varias perspectivas - criss-crossed landscapes (Spiro, Feltovich, Coluson, Anderson, 1989; Spiro & Jehng, 1990; Spiro, Feltovich, Jacobson, Coulson 1991; Spiro, Collins, Ramachandran, 2006). Aprendizajes más complejos requieren formas de alfabetización y enseñanza también más complejos: la contextualización del aprendizaje, múltiples representaciones del conocimiento y la presentación de la información de forma no lineal, en una estructura no jerárquica sino en red (Spiro & Jehng, 1990). El avance hacia representaciones abiertas y no rígidas o cerradas y los itinerarios multidireccionales, relegando las secuencias subyacentes a la enseñanza lineal, permitirán el desarrollo del individuo ajustado a la idea de una sociedad en construcción y para la cual tendrá, sin duda, un papel relevante.

El diseño de los itinerarios pedagógicos ajustados a la construcción del conocimiento es, por tanto, un elemento clave en el desarrollo de una ciudadanía digital. El papel de los contextos sociales -donde acontecen (re)novadas dinámicas y ecologías de aprendizaje múltiples- ha sido destacado y valorado, percibiéndose como espacios de negociación y construcción de significados (Brown, Collins, Duguid, 1989; Lave, 1991; Lee, 2008; McMahon, 1997). Brown y sus colaboradores destacan el papel que tiene la autenticidad de los contextos y actividades (authentic activity) que se caracterizan como “ordinary practices of the culture” (1989, 34). Por otra parte varios autores (Anderson, Reder, Simon, 1996; Barab & Duffy, 2000) han elaborado algunos principios orientadores de las dinámicas que integran un abordaje situado y contextualizado: a) el aprendizaje basado en las actividades cotidianas del día a día; b) aprender la materia o el contenido a través de actividades concretas y situadas, estando el contenido implícito en la actividad; c) el aprendizaje se produce a través de interacciones sociales con los diferentes participantes de la comunidad de aprendizaje; d) el aprendizaje es un proceso de “becoming a member of a sustained community of practice” (Lave, 1991: 65); e) el conocimiento se construye mediante el uso situado y depende, por tanto, de “las situaciones y significados socialmente negociados que tienen lugar en los contextos” (Brown et al., 1989, 33).

El énfasis de las múltiples perspectivas como elemento importante en la construcción del conocimiento, de acuerdo a la TFC, nos aproxima a las diversas rutas que acontecen en la negociación de significados en el aprendizaje con los otros: un aprendizaje colaborativo, es decir, que ocurre en situaciones donde una o más sujetos aprenden y tienen la intención de aprender algo de forma conjunta (Dillenbourg, 1999); es un aprendizaje con los compañeros críticos, elementos de la misma comunidad que ayudan y plantean desafíos (Swaffield, 2004);

es un aprendizaje asistido entre iguales o “peer assisted learning” (Capstick, 2004), o simplemente un aprendizaje entre iguales o “peer learning”, es decir, cuando los estudiantes se ayudan unos a otros y aprenden unos de otros y sin la intervención directa del formador (Boud, Cohen, Sampson 1999). En definitiva, se trata de (re)novadas dinámicas de aprendizaje que son relevantes en la construcción de la complejidad y criticidad inherente a una participación activa.

3. Descripción de la experiencia

3.1 El proyecto ISABEL, objetivos y contexto

El proyecto ISABEL (Interactive Social Media for Integration, Skills Bartering, Empowerment, Informal Learning) recoge la potencialidad educativa que ofrecen los medios sociales para la promoción de nuevas formas de participación ciudadana, desarrollo comunitario, reducción de exclusión social y adquisición de competencias en base a un enfoque de aprendizaje holístico. Unos medios interactivos que generan nuevos espacios de comunicación y relación, donde los sujetos ofrecen y comparten diferentes producciones personales y colectivas. Nuevas oportunidades de relación, comunicación e interacción que están promoviendo auténticos procesos de transformación cultural, que pueden facilitar el avance hacia modelos democráticos más participativos como el que ahora presentamos.

El proyecto utiliza la lógica de los medios interactivos para potenciar tanto la adquisición de competencias, como la participación e interactividad social en Internet a través de la articulación reticular de comunidades o redes sociales, en las que los sujetos además de ser receptores de información se convierten en productores de contenidos y protagonista de los procesos de interacción social que promueven (Merchant, 2012). De este modo se generan comunidades de aprendizaje informal, caracterizadas por una gran dosis de interactividad y libertad, tanto para la recepción como para la producción de contenidos.

El proyecto parte de una nueva barrera de exclusión social, considerando a aquella parte de la ciudadanía que por diversas limitaciones no ha conseguido adquirir una alfabetización digital adecuada y no puede participar en estas comunidades de intercambio. Por ello, busca reducir la exclusión social y reforzar la adquisición de competencias básicas en diferentes colectivos que por criterios de edad, caracterización física, psicosocial o cultural se encuentran en situación de vulnerabilidad social y/o analfabetización mediática.

De manera más concreta, los objetivos específicos planteados fueron los siguientes:

- Romper el aislamiento y la marginación de grupos discriminados, gente mayor o con problemas mentales, permitiendo mejorar sus redes sociales y su capacidad para establecer relaciones.
- Fomentar la capacitación de individuos y grupos a través de procesos de aprendizaje individual o grupal, alentando la auto-formación, el aprendizaje informal y la adquisición de habilidades sociales y tecnológicas.
- Fomentar el proceso de intercambio de competencias y del diálogo entre distintas comunidades, culturas y generaciones.
- Reducir la brecha digital a través de un acercamiento a las TIC basado en el trabajo y en la cooperación, especialmente dirigido a los colectivos más desfavorecidos.

La fase experimental del Proyecto ha sido llevada a cabo por 10 organizaciones procedentes de 6 países: Italia, Reino Unido, España, Turquía, Hungría y Alemania. Los socios incluyen una gama diversa de organizaciones que van desde instituciones académicas de Educación Superior, hasta empresas sociales, ONGs, Fundaciones, etc. incluyendo tanto ámbitos del sector privado como del sector público. Una amplia diversidad socio-cultural, que hace del proyecto un interesante mestizaje, con múltiples destinatarios, atendiendo especialmente a grupos desfavorecidos, vulnerables, como son los enfermos mentales, los inmigrantes, personas adultas y en edad avanzada, mujeres desempleadas, etc. Son grupos que se caracterizan por una condición de marginalidad social y, en consecuencia, optimizar sus condiciones de inserción social, laboral, y mejorar la adquisición de competencias fundamentales y transversales de cara a participar activamente en la sociedad y en la vida comunitaria es una necesidad.

Garantizar la inclusión social era el nexo de unión entre los diez socios, si bien, cada uno de ellos tenía unas necesidades de formación distintas, pues las competencias y habilidades de unos y otros destinatarios distaban mucho, de ahí la imposibilidad de comparar resultados. No obstante, entre sus intereses comunes se encontraba el deseo de un mayor desarrollo personal, la mejora en la integración comunitaria, el manejo de redes sociales y herramientas Web 2.0, o la producción de contenidos a través de los medios sociales. En suma, aumentar su participación, empoderarles a través de la alfabetización mediática y conseguir con ello su inclusión social, formarles para convertirles en ciudadanos activos, capaces de hacer escuchar su voz, conectarse e integrarse de manera eficaz.

3.2 La metodología formativa - Community Reporting -

La pretensión del proyecto de fomentar el aprendizaje social, informal, combinando competencias transversales, -soft skills-, y habilidades básicas se traduce en una formación basada en el modelo metodológico Community Reporting (Dickens, Couldry, Fotopoulou, 2015; Watton, 2009). Previo a la formación de los usuarios, los formadores de cada organización aprendieron a usar esta metodología de los reporteros comunitarios de la mano de los técnicos de la organización People Voice Media. A continuación se desarrollaron las actividades de experimentación del proyecto, siguiendo una estructura común que se expresa en una guía instruccional denominada modelo organizacional y una guía de recomendaciones para la acción denominada Tip-Kit. La estructura de las actividades de experimentación consiste en un módulo de formación más un seguimiento y diferentes módulos de práctica. Teniendo en cuenta que los grupos participantes son muy heterogéneos, el módulo de formación ha sido concebido de manera flexible y adaptada a las necesidades de aprendizaje de los grupos destinatarios, que marcan sus propias trayectorias de aprendizaje a partir de un instrumento de auto-análisis inicial que sirve para establecer la línea base entorno a los intereses, necesidades, conocimientos y valores de los participantes.

El módulo de formación consistió en sesiones de preparación en una triple dirección: en la elaboración de reportajes y el uso de las cámaras para llevarlos a cabo, en el desarrollo de habilidades sociales y comunicativas, y en el uso y manejo de las herramientas y canales de la Web 2.0 para su difusión. Al inicio la formación es guiada por el facilitador-formador, para posteriormente pasar a ser guiada por las orientaciones verbales del propio aprendiz, explícita primero y mentalmente después, una vez producido el proceso de internalización o apropiación, que en términos vygotkianos puede ser definido como la reconstrucción interna de una operación externa (Vygotsky, 1979).

De esta forma tenemos preparados en cada comunidad a los reporteros, quienes, previa elaboración de sus guiones de entrevistas y reportajes, pasan a recorrer las calles con cámara en mano, conociendo y trabajando junto a otras personas de la comunidad y tomando conciencia de la posibilidad de hacer oír su voz y sus ideas, sintiendo el enriquecimiento de formar parte de una comunidad que puede organizarse para presentar sus puntos de vista, sus preocupaciones, sus necesidades, sus demandas. Más aún, llegan a colaborar con los organismos públicos, así como con organizaciones cívicas y comunitarias de manera más significativa, aprendiendo y creando así redes de participación y protagonismo ciudadano, que marcarán un importante avance en su desarrollo personal y comunitario.

A diferencia de lo que es conocido como Periodismo Ciudadano, cuya actividad está centrada en informar sobre noticias, los Reporteros Comunitarios tratan de contar historias acerca de sí mismos, de sus vecinos y su comunidad. Más allá del interés por la noticia, a los Reporteros Comunitarios le mueve el deseo de aprender a contar y compartir historias acerca de sus vidas, integrándose en una red regulada por un código de buenas prácticas que pretende proteger los derechos de la comunidad, reforzando el sentimiento de formar parte de una familia que comparte objetivos, valores, éxitos y fracasos, aprendiendo unos de otros de manera informal y ayudándose mutuamente a crear y contar historias. De esta forma presentan similitudes con las comunidades de práctica, ya que acaban convirtiéndose en comunidades que comparten intereses, experiencias y se nutren del intercambio de saberes y recursos, promoviendo procesos conjuntos de aprendizaje, participación y construcción social del conocimiento (Wenger, 1998).

Entre los factores centrales de éxito para la expansión de esta metodología se identificaron los siguientes: en primer lugar, aprender cómo contar historias que interesen a la comunidad; en segundo lugar, conocer las necesidades e intereses de la comunidad para conseguir movilizarla; en tercer lugar, elegir los contenidos y medios de comunicación más adecuados (páginas web, twitter, facebook, youtube, boletines, folletos, colaboración con los periódicos locales, etc.) para convertirse en prosumidores activos y críticos; y, en cuarto lugar, conseguir el apoyo de un equipo de patrocinadores, colaboradores y voluntarios que aseguren la continuidad del trabajo de los reporteros, así como la formación en cascada, enseñando a otros usuarios a ser reporteros de su comunidad.

3.3 Sostenibilidad y Generalización del proyecto -Virtual Learning Buses (VLB)-

El considerable impacto que ha alcanzado la metodología formativa de los reporteros comunitarios se ha debido, en buena parte, a su facilidad de aplicación de manera transversal a un amplio rango de grupos, desde niños a adultos, con diferentes condiciones sociales o culturales. A ello hay que añadir que para enseñar a realizar los reportajes no se requiere una infraestructura de recursos elevada (videocámaras sencillas o teléfonos móviles, ordenadores), ni manejo de software específico, sino los canales que ofrecen los medios sociales interactivos para compartir información (User Generated Contents) en múltiples formatos, de manera intuitiva y libre, garantizando la sostenibilidad de la experiencia a nivel económico. También, en cuanto a la dimensión social, la sostenibilidad se ha alcanzado a través la creación del Institute of Community Reporters (ICR), y de la European Network of Community Reporters (ENCR), que han permitido generar espacios propios de intercambio donde los reporteros se relacionan, expresan y amplifican la voz.

A la luz de los resultados, y al objeto de garantizar también la sostenibilidad a nivel pedagógico, desde el proyecto se consideró relevante la creación de un espacio desde el que potenciar el uso de la metodología, destacando las posibilidades que puede ofrecer para la

alfabetización mediática. Así, se generó una plataforma con carácter formativo que sirviera de plataforma de los recursos y experiencias del proyecto, y que pudiera servir a diversos fines, principalmente: (1) para que otros educadores reutilizaran los recursos formativos generados en el proyecto; (2) para que nuevos usuarios pudieran formarse de manera autodidacta y siguiendo sus propias trayectorias de aprendizaje informal, usando los recursos formativos ya desarrollados; (3) para ofrecer modelos de buenas prácticas que pudieran inspirar a otros formadores y educadores a crear sus propios recursos; y, entre otros (4), servir para investigar estudios de casos en torno al desarrollo de las competencias mediáticas en los diferentes colectivos y países promotores.

La plataforma se concibió en base a la metáfora learning as a journey (Crick, 2007) y se imaginó como un viaje en autobús, denominándose The Virtual Learning Buses. Se encuentra traducida a cinco idiomas y tiene una estructura modular que permite múltiples itinerarios a través de cuatro estaciones formativas (presentación, formación, producción y destino). Desde cada estación se accede a los diferentes recursos que sirven para convertir a los “viajeros” en reporteros de su comunidad.

Para facilitar su reutilización, bien de manera autodidacta (trayectoria de aprendizaje informal), o bien para orientar a nuevos formadores (educación formal o no formal), en cada recurso se describen: la audiencia original para la que se generó el recurso, las competencias clave a las que se dirige, los objetivos, los contenidos y algunas estrategias metodológicas (ver figura 1).



Digital Camera Tips

Material: P3 VLBMAT12

- Target audience:** Group of 9 comprised 2 male and 7 female aged 21 to 67 years old. All from small rural communities with a mix of paid employment and volunteering.
- Goals:**
 - Training
 - Presenting the information for the training process
 - Giving learners time to reproduce the sequence of information and actions
 - Consolidating of the instrumental skills
- Contents:**
 - Introduction to journalism
 - Training on digital photography
- Competences:**
 - ICT skills
 - Communication skills
- Duration:** 45 minutes max.
- Methodological strategies:** Tutor led, self-learning and peer learning

 
Education and Culture DG
Lifelong Learning Programme

This project has been funded from support from the European Commission. This web service reflect the views only of the author and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.

ISABEL WEB SITE


iSABEL
International Network for
Strategic
Digital Learning
Empowerment
in Virtual Learning

LANGUAGES

Figura 1: Ejemplo de ficha de un recurso sobre el uso de cámaras digitales, en la segunda estación.
<https://virtualllearningbuses.wordpress.com>

La plataforma se construye como un contexto virtual de aprendizaje flexible para la alfabetización mediática. Con la formación que reciben los reporteros comunitarios se trabaja

la educación mediática en el contexto 2.0 (Aparici, Campuzano, Ferrés, García, 2010) a través de cuatro competencias clave transversales (Comisión Europea, 2006): comunicativas, digitales, sociales y de iniciativa o espíritu emprendedor.

- Respecto a las competencias comunicativas, los reporteros ponen en práctica: la capacidad para hablar en público y saber expresar los pensamientos y sentimientos de manera eficiente, la capacidad para expresarse a través de diferentes lenguajes (escrito, sonoro, visual), la capacidad para adaptar la comunicación en función de diferentes audiencias, y la capacidad para utilizar las posibilidades colaborativas que ofrece la Web 2.0, como combinar contenidos o usar la inteligencia colectiva para comparar conocimientos o resolver problemas.
- Respecto a las competencias digitales, los reporteros comunitarios aprenden a utilizar diferentes dispositivos y herramientas TIC que permiten conseguir un uso efectivo y crítico de los medios interactivos, además se trabajan otras capacidades como: la capacidad para buscar, sintetizar, contrastar y difundir información online, la capacidad para evaluar la fiabilidad y credibilidad de las diferentes fuentes informativas, y la capacidad para seguir el flujo de informaciones o noticias a través del networking o la navegación transmedia.
- Respecto a las competencias sociales, se trabaja: la empatía, la comunicación verbal y no verbal, la organización y gestión del tiempo, la resolución de problemas, el consenso, la escucha activa y la comunicación asertiva.
- Y en cuanto a las competencias relacionadas con el espíritu emprendedor, se trabaja la creatividad, la innovación y la capacidad para asumir desafíos, así como la capacidad de planificar y gestionar proyectos con el fin de alcanzar metas.

Este amplio conjunto de competencias se traduce en una serie de objetivos y contenidos formativos, a lo largo de las cuatro estaciones del viaje en autobús, con diferentes paradas (ver figura 2).

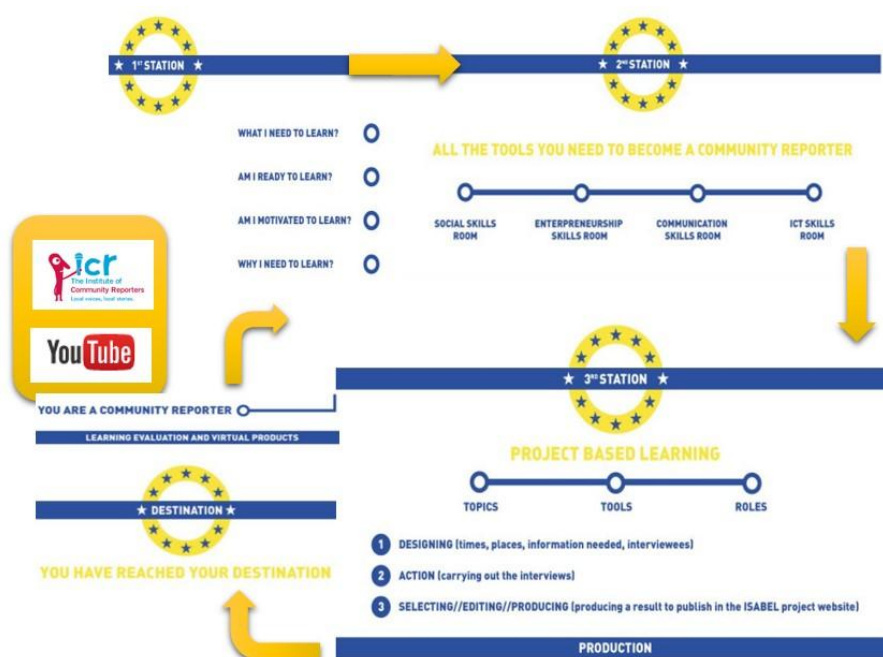


Figura 2: Estaciones y paradas de los Autobuses Virtuales de Aprendizaje del Proyecto ISABEL.

La primera estación, estación de presentación, es el inicio del viaje y sirve para situar al aprendiz en lo que significa ser reportero comunitario, ayudando a identificar los intereses y necesidades formativas. También, en el caso de que se realice de forma grupal, existen recursos para el establecimiento del grupo, su conocimiento y su cohesión.

En la segunda estación, de formación del reportero comunitario, se puede acceder a diferentes talleres y tutoriales: búsqueda de información, introducción al periodismo ciudadano, redacción de un artículo, fotografía y video digital, uso de software de edición de audio y video, montaje y difusión de video en Youtube, creación de blogs, creación de podcast, uso del networking, storytelling. Las estrategias de aprendizaje que se fomentan en cada taller siguen la secuencia metodológica: Learn it - Do it - Review it. En cada recurso, primero se presenta la información de manera clara y organizada. Después, a través del modelado y la observación, se da la ocasión a los aprendices de reproducir la secuencia y practicarla las acciones hasta su consolidación. Finalmente se revisa el aprendizaje alcanzado, dando la oportunidad de tomar conciencia de los aprendizajes y competencias instrumentales adquiridas.

En la tercera estación, de Producción de los reportajes, se accede a cuatro tipos de recursos, en función de las fases del proceso: diseño, desarrollo, montaje y difusión del reportaje. Las estrategias de aprendizaje en esta estación se basan en el aprendizaje basado en proyectos (citas), desde la planificación de la temática del reportaje hasta la decisión sobre los medios a emplear, y los canales de distribución en función de la audiencia, el impacto deseado y la innovación y creatividad. También, en el caso de que se realice de forma grupal, existen recursos para la organización del trabajo grupal y el reparto de tareas durante el proceso.

La cuarta y última estación, de Destino, recoge los instrumentos de evaluación para comprobar si se han adquirido las competencias necesarias para ser un reportero comunitario. Allí se encuentran los cuestionarios utilizados en el proyecto, cuyo objetivo no es la medición o validación de las competencias mediáticas adquiridas, sino la toma de conciencia sobre los aprendizajes generados y la motivación para querer seguir satisfaciendo nuevas necesidades formativas. También en esta estación se enlazan los materiales (UGC) producidos por los grupos participantes en el proyecto ISABEL, al objeto de que puedan inspirar a otros viajeros o a nuevos formadores, desde el estudio de casos y modelos de buenas prácticas. En esta estación se accede al Canal de Youtube del proyecto, donde se publicaron los reportajes de cada comunidad y a las diferentes redes generadas y activas en la Red Europea de reporteros comunitarios.

En definitiva, esta plataforma sirve para comprender la experiencia del proyecto ISABEL al objeto de que se pueda replicar, sea a través de la reutilización de algunos recursos formativos, o de la reproducción completa del proceso que sigue la formación de reporteros comunitarios.

4. Discusión de la experiencia -

La experiencia que se presenta ha tenido como finalidad desarrollar una práctica pedagógica innovadora, apoyada en el potencial de los medios sociales interactivos y teniendo las comunidades de reporteros, -con elementos análogos a las comunidades de aprendizaje-,

como marco de referencia (Tirado, Boza, Aguaded, 2009). A partir de esta experiencia se vislumbran formas concretas de materializar la potencialidad educativa y la capacidad de innovación de estos medios que, a su vez, requieren de nuevos enfoques de enseñanza y aprendizaje, de estrategias basadas en enfoques de aprendizaje activo y social, basado en el pensamiento crítico, la creatividad y la colaboración.

Una experiencia que viene fundamentada desde las comunidades virtuales de práctica por cuanto sitúan su objetivo en la mejora de las competencias a través de la compartición de experiencias. Las características principales de las comunidades de práctica, -compromiso mutuo, la empresa conjunta y el repertorio compartido-, son optimizadas cuando la Red hace de soporte espacial para su práctica común, pues facilita la emergencia de las comunidades de manera informal, permitiendo que la negociación y la interacción sean los elementos que definan su evolución, tal y como hemos mostrado en nuestra experiencia (Mesa, 2012). El escenario actual ha generado nuevos actores, nuevos medios, que están cambiando nuestras formas de experimentar la realidad, de aprender a ser y a estar, precisando de nuevos enfoques y modelos de alfabetización (Waldeck & Dougherty, 2012).

El aprendizaje a través de los medios apoya eficazmente estos nuevos enfoques y, en este sentido, el proyecto ISABEL desarrolla planteamientos educativos innovadores para ampliar las habilidades de aprendizaje, el refuerzo de las capacidades de innovación, y la integración de colectivos en riesgo a través de la adquisición de diversas competencias para la alfabetización mediática. Supone, por tanto, la creación de una red de aprendizaje y de capacitación tanto de comunidades o grupos como de individuos, a través de un entorno virtual y físico flexible donde todo tipo de personas encuentren la forma de aprender los unos de los otros, disminuyendo así su vulnerabilidad.

Y es que abordar los problemas de intencionalidad-informalidad, o estructuración-desestructuración de lo educativo dentro de la Red conlleva construir escenarios que superen el carácter efímero del proceso educativo, sin necesidad de situarnos constantemente en escenarios formales, sino también desde lo informal. Hoy en día encontramos numerosos entornos tildados de educativos donde lo único que vemos son productos a consumir con inmediatez pero que no dejan huella en la persona, son hechos educativos aislados, no procesos que ayudan a construir ciudadanía (Burbules, 2014; Hwang, 2014). Frente a la concepción de la educación como producto que encontramos en la Red y que usamos o dejamos de usar sin más, el proyecto ISABEL nos presenta una forma de entender la educación como proceso, más que producto, donde quedan registrados una serie de experiencias que pasan a ser capital humano y conocimiento válido para toda la vida. Es la manera de comprender los procesos educativos y de construcción de la ciudadanía como procesos abiertos, activos, relacionales, y no tanto como estados inmutables y fijados de antemano al ciudadano.

Además, responde a la necesidad de fomentar los procesos de auto-aprendizaje y educación informal a través de colectivos en colaboración y conexión. La metodología de los reporteros comunitarios es, en sí misma, un ejemplo de aprendizaje informal y aprendizaje entre pares (peer learning). Mientras adquieren de manera formal competencias tecnológicas y sociales, se adquieren de manera informal conocimientos, valores culturales de participación, o se aprende sobre su comunidad mientras se interacciona con otros miembros. El individuo implicado en el acto comunicativo es el eje de un proceso de identidad colectiva que se hace visible a través de los reportajes que ellos mismos publican en los medios sociales. Con esto se consigue que “cada ciudadano pueda ser un medio de comunicación”

(Area & Pessoa, 2012), permitiendo al individuo tener voz, representarse a sí mismo y a su comunidad.

Con esta experiencia se demuestra que la educación mediática favorece el empoderamiento de la ciudadanía, requerimiento esencial para fomentar el acceso igualitario y equitativo a los medios (UNESCO, 2014). A través del uso participativo y crítico de los medios sociales, se minimiza la brecha digital existente en diversos colectivos vulnerables o en riesgo de exclusión (Gozálvez, 2013; Gozálvez & Contreras, 2014). Todo ello gracias a que a partir de la alfabetización tecnológica y los medios que la soportan ponemos en movimiento procesos de información y comunicación que, a su vez, permiten no sólo la acción educativa sino también la relación y la interdependencia entre los individuos y con el medio. Una acción social, colaborativa, participativa que integra y vertebró grupos y personas en el medio social interactivo. Y es así como este proyecto ha contribuido a reducir la exclusión social y reforzar el desarrollo comunitario, facilitando en los participantes las habilidades fundamentales para insertarse socialmente, produciendo y consumiendo información y conocimiento.

Debemos tener en cuenta que la alfabetización mediática es un aprendizaje complejo que tiene lugar, la mayor parte de las veces, de manera situada y contextualizada en la vida cotidiana, en entornos no estructurados e informales, entre pares y/o en colaboración. Sin embargo, el aprendizaje en la complejidad es un camino que pasa inicialmente, en la mayoría de los casos, por entornos estructurados en aras a la adquisición de procedimientos rutinarios, básicos y fundamentales, como es el caso de la primera y la segunda estación. La alfabetización no sólo consiste en la adquisición de rutinas, sino en la capacidad de mirar y producir conocimientos de manera crítica a través los diversos medios de comunicación. Múltiples contextos de uso de conceptos destinados a múltiples representaciones de conocimiento (Spiro, 2006b 2006c; 2006d; 2006e; Spiro et al., 2006) son las condiciones y estrategias para los aprendizajes más complejos, como se refleja fundamentalmente en la tercera estación. Se devalúa la promoción de la alfabetización y la alfabetización mediática basada en la memorización de conocimientos y se revaloriza la movilización de los conocimientos a través de su uso en experiencias cotidianas auténticas (Brown et al., 1989). La construcción y el desarrollo de una ciudadanía digital y la solidaridad digital no precisan siempre de orientaciones e interacciones guiadas, permitiendo además la consideración de diferentes puntos de vista y el uso de los medios de comunicación y del conocimiento teniendo en cuenta múltiples representaciones y posibilidades de uso.

La relación entre el contexto inmediato, cotidiano y el medio virtual, más global, amplio, genera una tensión dialéctica que permite el desarrollo de estrategias de alfabetización. La cotidianeidad en la Red hace referencia a uno de los lugares estratégicos que mejor nos puede desvelar el entramado situacional de las personas y desde el que se puede pensar en mejores condiciones la complejidad simbólica, comunicacional o emocional que los medios sociales interactivos desprenden, en cuanto que es donde se encuentran las prácticas diarias de los individuos, los lugares frecuentados, los ámbitos escogidos, las situaciones preferidas por los sujetos y donde confluyen tanto las prácticas diarias como las estructuras de pensamiento (Braun & Joerges, 1992).

Es así como hemos concebido esta experiencia, entendiendo estos medios sociales no sólo como escenarios de reproducción de hábitos cumplidos sino también de innovación y de mejora como consecuencia del estudio y aprovechamiento de la red desde una concepción que gira entre lo informal y lo cotidiano, organizando el medio para el desarrollo de las prácticas sociales y educativas. La cotidianeidad es, en consecuencia con el planteamiento que estamos llevando, una manufactura cultural que manejamos en nuestras relaciones e

interdependencias con los otros en base a los medios sociales interactivos. Por ello, nuestro cometido radica en saber gestionarlos desde una serie de criterios pedagógicos.

5. Conclusión

Si el conocimiento se establece a través de procesos interactivos y entornos caracterizados por la participación y la conexión, debemos reconocer la importancia de las mediaciones informales (Licerias, 2014); y no sólo reconocer, sino tratar de potenciar, como se ha pretendido a través de la experiencia presentada. Como innovación metodológica, lo más destacable es conseguir que los destinatarios participen y, mientras lo hacen -de manera informal-, ganen competencias digitales y sociales que les permitan convertirse en ciudadanos activos y críticos. Potenciar contextos y generar procesos donde la alfabetización mediática se adquiere de manera contextualizada y diluida entre otros procesos de identificación y empoderamiento ciudadano.

El reto sigue siendo cómo fomentar el apoyo a situaciones de aprendizaje autodirigidas, con altas dosis de flexibilidad cognitiva, para que las mediaciones informales consigan cierto grado de significatividad y a largo plazo, que se validen los aprendizajes generados. El potencial educativo que los medios de interacción social aportan al proceso de construcción de la ciudadanía desde lo informal, necesita de una interrelación, por interdependencia, con lo formal/no formal/informal, para que los valores que emergen en los procesos de construcción de las identidades sean realmente educativos.

Referencias bibliográficas

- Anderson, J. R., Reder, L. M. & Simon, H. (1996). Situated Learning and Education. *Educational Researcher*, 25 (4), 5-11.
- Aparici, R., Campuzano, A., Ferrés, J. & García, A. (2010). La educación mediática en la escuela 2.0. *UNED*, 7-8. Recuperado de: http://ntic.educacion.es/w3/web_20/informes/educacion_mediatica_e20_julio20010.pdf.
- Area, M. & Pessoa, T. (2012). De lo sólido a lo líquido: Las nuevas alfabetizaciones ante los cambios culturales de la Web 2.0. *Comunicar*, 38 (XIX), 13-20. DOI: 10.3916/C38-2011-02-01
- Barab, S. A., & Duffy, T. (2000). From practice fields to communities of practice. *Theoretical foundations of learning environments*, 1(1), 25-55.
- Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.
- Boud, D., Cohen, R., y Sampson, J. (1999). Peer learning and assessment. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 24(4), 413-126.
- Braun, I. & Joerges, B. (1992) Techniques du quotidien et macrosystèmes techniques, en Gras, J. *Sociologie des techniques de la vie quotidienne*. Paris: Harmattan.
- Brown, J. S., Collins, A. & Duguid, P. (1989). Situated Cognition and the Culture of Learning. *Educational Researcher*, Vol. 18 (1), 32-42.
- Bruce, B. (2003). *Literacy in the information age*. Newark: International Reading Association.

- Burbules, N. (2014) El aprendizaje ubicuo: nuevos contextos, nuevos procesos. *Entramados: Educación y sociedad*, 1, 131-136.
- Capstick, S. (2004). Benefits and Shortcomings of Peer Assisted Learning (PAL) in Higher Education: an appraisal by students. In *Peer Assisted Learning Conference*.
- Comisión Europea (2006). Recommendation 2006/962/EC of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning [Official Journal L 394 of 30.12.2006].
- Crick, R. D. (2007). Learning how to learn: The dynamic assessment of learning power. *The Curriculum Journal*, 18(2), 135-153.
- Cross, J. (2006). *Informal learning*. San Francisco: Wiley.
- Dalgarno, B. (1996). Constructivist computer assisted learning: Theory and techniques. *Making New Connections*. Proceedings of ASCILITE '96, University of Adelaide, pp 127-148. Recuperado de <http://www.ascilite.org.au/conf96/21.html>
- DeSchryver, M., & Spiro, R. (2009). New forms of deep learning on the Web: Meeting the challenge of cognitive load in conditions of unfettered exploration in online multimedia environments. In R. Zheng (Ed.), *Cognitive effects of multimedia learning* (pp. 134-152). New York: Information Science Reference
- DeSchryver, M. (2015). Higher-Order Thinking in an Online World: Toward a Theory of Web-Mediated Knowledge Synthesis. *Teachers College Record*, 117(3). Recuperado de <http://www.tcrecord.org/ContentId=17692>
- Dickens, L., Couldry, N. & Fotopoulou, A. (2015). News in the community?: investigating the new spaces of news production/consumption. *Journalism Studies*, 16 (1), 97-114.
- Dillenbourg, P. (1999). What do you mean by collaborative learning? In P. Dillenbourg (Ed.), *Collaborative-learning: Cognitive and Computational Approaches*. (pp.1-19). Oxford: Elsevier.
- Drucker, P. F. (2011). *The age of discontinuity: Guidelines to our changing society*. London: Transaction Publishers.
- Duffy, T. M. & Jonassen, D. (1992). *Constructivism and The Technology of Instruction: a conversation*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ferrés, J. & Piscitelli, A. (2012). La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 38, (XIX), 75-82. DOI: 10.3916/C 38-2012-02-08
- Giddens, A., Beck, U. & Lash, S. (2001). *Modernización reflexiva*. Madrid: Alianza Editorial.
- Gozálvez, V. (2013). *Ciudadanía mediática. Una mirada*. Madrid: Dykinson.
- Gozálvez, V. & Contreras, P. (2014). Empoderar a la ciudadanía mediática desde la educomunicación. *Comunicar*, 21(42), 129-136. DOI: <http://dx.doi.org/10.3916/C42-2014-12>
- Hanna, R., Rohm, A. & Crittenden, V. L. (2011). We're all connected: The power of the social media ecosystem. *Business Horizons*, 54(3), 265-273.
- Hwang, G. J. (2014) Definition, framework and research issues of smart learning environments - a context-aware ubiquitous learning perspective. *Smart Learning Environments*, 1 (4). Recuperado de: <http://www.slejournal.com/content/1/1/4>.
- Jenkins, H. (2009). *Confronting the Challenges of Participatory Culture. Media Education for the 21st Century*. Massachusetts: The MIT Press.

- Jones, G. & Sallis, E. (2013). *Knowledge management in education: Enhancing learning & education*. London: Routledge.
- Kalantzis, M. & Cope, B. (2012). *Literacies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kolesinsky, M; Nelson-Weaver, E. & Diamond, D. (2014) *Digital Solidarity in Education*. New York: Routledge.
- Lave, J. (1991). Situating Learning in Communities of Practice. In L. Resnick, J. Levine & S. Teasley (Eds.), *Perspectives on Socially Shared Cognition* (pp. 63- 82). Washington, DC: American Psychological Association.
- Lee, C. (2008). The Centrality of Culture to the Scientific Study of Learning and Development: How an Ecological Framework in Education Research Facilitates Civic Responsibility. *Educational Researcher*, 37 (5) 267-279.
- Liceras Ruiz, Á. (2014). La educación informal de los medios de comunicación y la protección de los menores de la violencia en televisión: historia de un fracaso. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 18(2), 353-365.
- McMahon, M. (1997). Social constructivism and the World Wide Web-A paradigm for learning. In *ASCILITE Conference*. Perth, Australia.
- Merchant, G. (2012). Unravelling the social network: theory and research. *Learning, Media and Technology*, 37(1), 4-19.
- Mesa, W. (2012). Las TIC como herramientas potenciadoras de equidad, pertinencia e inclusión educativa. *Revista Trilogía*, 7, 61-77.
- Siemens, G. (2005). Connectivism: A learning theory for the digital age. *International journal of instructional technology and distance learning*, 2(1), 3-10.
- Slooman, M. (2003). *Training in the Age of the Learner*. London: Chartered Institute of Personnel and Development.
- Spiro, R. J. (2006a). The “New Gutenberg Revolution”: Radical new learning, thinking, teaching, and training with technology. Bringing the future near. *Educational Technology*, 46(1), 3-4.
- Spiro, R. J. (2006b). The post-Gutenberg world of the mind: The shape of the new learning. *Educational Technology*, 46(2), 3-4.
- Spiro, R. J. (2006c). Old ways die hard. *Educational Technology*, 46(3), 3-4.
- Spiro, R. J. (2006d). Approaching the post-Gutenberg mind: The revolution is in progress. *Educational Technology*, 46(4), 3-4.
- Spiro, R. J. (2006e). The “New Gutenberg Revolution”: Radical new learning, thinking, teaching, and training with technology. Bringing the future near. *Educational Technology*, 46(6), 3-5.
- Spiro, R. J. & Jehng, J. C. (1990). Cognitive Flexibility and Hypertext: Theory and Technology for the Nonlinear and Multidimensional Traversal of Complex Subject Matter. In D. Nix & R. J. Spiro (Eds), *Cognition, Education, and Multimedia: Exploring Ideas in High Technology* (pp. 163-205). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Spiro, R. J., Collins, B. P. & Ramchandran, A. R. (2006). Modes of openness and flexibility in “cognitive flexibility hypertext” learning environments. In B. Khan (Ed.), *Flexible learning in an information society* (pp. 18-25). Hershey, PA: Information Science Publishing.

- Spiro, R. J., Feltovich, P. J., Coulson, R. L. & Anderson, D. K. (1989). Multiple analogies for complex concepts: antidotes for analogy - induced misconceptions in advanced knowledge acquisition. In S. Vosniadou & A. Ortony (Eds), *Similarity and Analogical Reasoning* (pp. 498-531). Cambridge: Cambridge University Press.
- Spiro, R. J., Feltovich, P. J., Jacobson, M. J. & Coulson, R. L. (1991). Cognitive Flexibility, Constructivism, and Hypertext: Random Access Instruction for advanced knowledge acquisition in Ill-Structured Domains. *Educational Technology*, 31(5), 24-33.
- Swaffield, S. (2004) Critical friends: supporting leadership, improving learning. *Improving Schools*, 7 (3) 267-278.
- Tirado, R., Boza, A. & Aguaded, J. I. (2009). Comunidades de práctica en la Red: indicadores y condiciones para su desarrollo. *Tendencias Pedagógicas*, 14, 303-324.
- UNESCO (2014). Declaration on Media and Information Literacy in the Digital Era [online] Recuperado de http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/news/paris_mil_declaration.pdf
- Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Waldeck, J. H. & Dougherty, K. (2012). Collaborative communication technologies and learning in college courses: which are used, for what purposes, and to what ends? *Learning, Media and Technology*, 37(4), 355-378.
- Watton, E. (2009). The contribution of social media to community empowerment and regeneration: an investigation of Peoples Voice Media's community reporters programme', *A report for PVM*, University of Salford.
- Wenger E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: University Press.
- Wresh, W. (1996). *Disconnected. Haves and have-nots in the information age*. New Brunswick, Nueva Jersey: Rutgers University Press.

ⁱ Proyecto financiado por la Comisión Europea, a través de la Agencia Ejecutiva en el ámbito educativo, audiovisual y cultural, y en el marco del Programa de Aprendizaje Permanente, Programa Transversal: KA3 ICT Proyectos Multilaterales: 511858-2010-LLP-IT-KA3-KA3MP. Los socios que han participado en este Proyecto han sido: Consorzio Abn (Italia), Semplicità (Italia), The Mrs Consultancy Ltd. (Reino Unido), Universidad de Salamanca (España), Opal Yayincilik Organizasyon Ve Ticaret Limited Şirketi, (Turquía), Asociación DOCUMENTA, Instituto Europeo de Estudios para la Formación y el Desarrollo (España), Fundación INTRAS (España), PERSPEKTIVwechsel - Institut für Bildung und Beratung (Alemania), People's Voice Media (Reino Unido) y Fundación Artemisszió (Hungria).