

INNOVACIÓN DOCENTE EN CIENCIAS SOCIALES: LA UTILIZACIÓN DE LA WEB SOCIAL PARA LA IMPLICACIÓN Y MOTIVACIÓN EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE

Laura Teruel Rodríguez (Universidad de Málaga. Málaga –España-)

Palabras clave: EEES – TIC- Web Social- Innovación Educativa- Periodismo - competencias digitales

1. Introducción

Este trabajo plantea el proyecto de innovación docente aplicado en el ámbito de las Ciencias de la Comunicación partiendo de la concepción pedagógica de los acuerdos de Bolonia –el denominado Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)-, que aspira a implicar al alumnado en su proceso de aprendizaje para que abandone el rol pasivo de receptor de clases y se convierta en protagonista activo de su formación. Durante dos cursos se ha aplicado una metodología docente concebida desde la perspectiva de la coordinación metodológica con el objetivo de potenciar el desarrollo de competencias en el alumnado para su carrera académica y profesional; es decir, bajo el

propósito final de ofrecer a los estudiantes los conocimientos y estrategias necesarias de aprendizaje permanente, como se denomina en los objetivos fundacionales del EEES. En este sentido, las tecnologías digitales -y, especialmente, las englobadas bajo la llamada web social- ofrecen un marco inmejorable para el desarrollo de experiencias colaborativas innovadoras en las que convergen diversas áreas de conocimiento de las Ciencias Sociales y Humanidades.

En el presente capítulo se presenta una experiencia para la transformación de la práctica docente que introduce las nuevas tecnologías de información y gestión de contenidos especializados. El principal objetivo es analizar cómo los estudiantes interiorizan los contenidos y desarrollan competencias y habilidades de forma más duradera y extensiva cuando se introducen herramientas adecuadas en el proceso formativo.

Se ofrece el planteamiento docente seguido, de forma secuencial, en la enseñanza de varias asignaturas del plan de estudios de Periodismo en la Universidad de Málaga adaptado al EEES. A pesar de tratarse de materias diferentes, se consiguió que las habilidades y conocimientos adquiridos en el primer curso fueran puestas en práctica, de forma voluntaria e intuitiva, en el siguiente. Los resultados académicos, medidos tanto en la evaluación del alumnado como en su calificación, fueron altamente satisfactorios. La posibilidad de aplicar una metodología docente durante dos cursos al mismo grupo ofrece una extraordinaria posibilidad de secuenciar el proyecto y medir los resultados.

2. Fundamentación teórica: El aprendizaje competencial, colaborativo y permanente en el EEES

En las bases teóricas que subyacen a la concepción del Espacio Europeo de Educación Superior se plasma que la participación de los estudiantes debe estar orientada hacia cinco rasgos fundamentales: un aprendizaje

activo, autorregulado, constructivo, situado y social. Existe, por tanto, un interés determinante en que el educando sea el protagonista de su formación, eligiendo su itinerario formativo y recibiendo de los docentes y las instituciones académicas la posibilidad de realizar una enseñanza coordinada y conectiva. Así nos inscribimos en el marco del conectivismo (Siemens, 2005), una propuesta teórico-pedagógica según la cual el aprendizaje es un proceso que radica en la construcción constante del conocimiento mediante la conexión e interacción en torno fuentes de información significativas.

El nuevo paradigma docente que se deriva del EEES ha implicado la potenciación, por una parte, del trabajo autónomo del alumno y, por la otra, del establecimiento de redes de trabajo colectivo –lo cual ha encontrado en internet una serie de herramientas idóneas para su puesta en práctica-. La elección del itinerario personal del estudiante incrementa su motivación e implicación en el proceso de aprendizaje. Aumenta su responsabilidad en el proceso formativo en el que ya no se halla como sujeto pasivo sino que determina su currículo académico a través de las materias interconectadas que le permitan alcanzar el perfil profesional que desea. En palabras de Bolarín, Moreno y Porto:

“Se demanda asimismo una implicación mayor del estudiante en este proceso, de forma que no sólo se preocupe de intentar asimilar todo aquello que se le transmite, sino que además sea capaz de mostrar cómo está reconstruyendo todos esos conocimientos para conformar su aprendizaje personal, de qué formas es capaz de elaborar su propia red de contenidos y puede utilizarla para enfrentarse a problemas de su campo disciplinar (en cualquiera de sus vertientes), con un mayor reconocimiento a las horas que debe dedicar a poder aprender autónomamente, al mismo tiempo que se incrementa la consideración de la necesidad de aprender a trabajar

colaborativamente con otras personas (de igual o diferente especialización).” (2013: 440)

Así pues, los nuevos planes de estudios propician, al amparo del Ministerio de Educación –en el caso español- un aprendizaje destinado al desarrollo de competencias y no tan sólo a la adquisición de contenido teórico que el alumno puede individualizar según sus intereses. Dichas competencias quedaron definidas por este organismo como una combinación de conocimientos, habilidades (intelectuales, manuales, sociales, etc.), actitudes y valores que capacitarán a un titulado para afrontar con garantías la resolución de problemas o la intervención en un asunto en un contexto académico, profesional o social determinado. Los programas docentes se plantean con la finalidad de capacitar a profesionales para “saber hacer” en la práctica, en diferentes contextos, y saber hacerlo teniendo como referencia conocimientos, normas, valores, destrezas y procedimientos adquiridos (Rué, 2007).

De esta manera, se trazaron competencias transversales –propias para cada titulación- y de ella emanaron las específicas –aplicadas a las materias- en el diseño de los títulos de grado. En el Libro Blanco de los grados de Periodismo¹ se recogen los conocimientos disciplinares (de los procesos informativos y comunicativos; uso correcto oral y escrito de las lenguas propias; de la tecnología y los sistemas utilizados...), las competencias profesionales o habilidades (capacidad para expresarse con fluidez y eficacia comunicativa, para leer y analizar textos especializados, para comprender la producción informativa...) y las competencias académicas (capacidad de identificar y utilizar apropiadamente fuentes, habilidad de organizar el conocimiento comunicativo..) que debe interiorizar un graduado en esta titulación.

¹ Véase en:

http://www.aneca.es/var/media/150336/libroblanco_comunicacion_def.pdf Recuperado el 1 de septiembre de 2013.

Existe, por tanto, una serie de competencias transversales del grado que se abordan, desde el primer momento, en las asignaturas obligatorias y otras adecuadas a los diferentes perfiles profesionales que los estudiantes busquen alcanzar. No se trata de conocimientos exclusivos de una materia sino que requiere una transformación en la práctica docente a partir de la colaboración de profesores, los programas de las materias y de la optatividad para que el estudiante pueda trazar su itinerario formativo. En la secuenciación de las materias, la coordinación entre docentes, la especialización en el aprendizaje y combinación entre trabajo autónomo y colaborativo de los estudiantes para convertirse en profesionales competentes se enmarca el presente capítulo.

3. Planteamiento del proyecto docente: El aprendizaje conectivo de los estudiantes de Comunicación en el entorno de la web social

El EEES encuentra en las nuevas tecnologías de la comunicación un aliado imprescindible para que las distancias se difuminen y los intercambios de conocimiento se acentúen. Sin embargo, la simple utilización de estas tecnologías en la práctica docente no es suficiente para considerar que mejoren cualitativamente la enseñanza. La transformación epistemológica debe estar propiciada por la creación de metodologías que favorezcan situaciones de aprendizajes colaborativos (Johnson y Johnson, 2009) y la autonomía del alumnado (Barberá y Rochera, 2008). Esto es, que los profesores deben implementar las

potencialidades de internet –y, en este caso, de la web social- a su proyecto docente para que no sea sólo una forma de replicar las prácticas tradicionales sino que se convierta en un entorno de aprendizaje enriquecido y centrado en el enfoque de las personas (Sclater, 2008).

En los últimos años se ha ido generalizando la idea de que internet ya no es una biblioteca sino un lugar social (Iglesias, Lozano y Martínez, 2013) en el que cada estudiante y docente tiene a su alcance herramientas para crear contenidos, intercambiar información, aprender a manejar el conocimiento, actualizarlo, seleccionar aquello que nos interesa del flujo de información constante de información y aplicar los contenidos teóricos a la praxis universitaria o profesional. La creación de comunidades virtuales para el aprendizaje (Cabero, 2006) han proporcionado un espacio de colaboración que fomenta el aprendizaje colaborativo, el pensamiento crítico y el crecimiento personal de los alumnos en su trayectoria universitaria (Lapeña, Sauleda y Martínez, 2011).

Se hace indispensable contar con internet y las herramientas digitales en la práctica docente. En primer lugar, porque su utilización sintoniza con las prácticas de consumo mediático, de estudio y de ocio de los jóvenes. La adquisición de competencias se desarrollará con mayor naturalidad si se adapta a las inquietudes de los alumnos y les muestra que las aplicaciones que ya forman parte de sus vidas son, también, recursos interesantes para su formación. En segundo lugar, introducir la utilización de herramientas y aplicaciones como sistemas de edición y transferencia de archivos en la nube, wikis o marcadores sociales, entre otros, en la docencia resulta conveniente en tanto dichas aplicaciones ofrecen soluciones fáciles, gratuitas y especializadas para la elaboración, registro y tratamiento de datos, entre otras utilidades propias de los profesionales en gestión de contenidos mediáticos (Sánchez y Teruel, 2012).

El significado de la web social o web 2.0 ha sido abordado en numerosas ocasiones de forma amplia (O'Reilly, 2006; Constantinides y Fountain, 2008; Ribes,

2009; Merlo- Vega, 2008). Las aproximaciones al concepto, lejos de ser cerradas, coinciden en que es un salto cualitativo en el desarrollo de internet porque permite y favorece procesos de creación de contenidos colaborativos, posibilita la interrelación de diferentes bases de datos, el navegador web es la única herramienta necesaria para acceder a los servicios, implementa el uso del etiquetado como sistema para crear redes de conocimientos y posibilita la personalización total de los servicios y aplicaciones.

Dentro de la concepción conectivista del aprendizaje, las herramientas comprendidas en la web social facilitan la tarea de formar a futuros profesionales que reconozcan cuál es la información relevante, cómo conectar con otras fuentes y cómo desarrollar ideas o productos (*know how*) más que limitarse a replicar procedimientos. Serán profesionales que, junto a las competencias propias de los grados en Periodismo, habrán adquirido las habilidades digitales (*e-skills*) que fomenta el uso académico de la web social. Entre ellas cabe citar algunas especialmente aptas para el profesional de la comunicación en el escenario actual (Reig, 2009)²:

- Conciencia del flujo de información constante y capacidad de filtrado según su relevancia, actualidad y credibilidad.
- Manejo eficiente de la lectura hipertextual.

² La taxonomía de las competencias digitales propuesta por Dolors Reig a partir de aportaciones anteriores está alojada en su web divulgativa <http://www.dreig.eu/caparazon/>. Capturado el 1 de junio de 2012.

- Habilidad para organizar de forma productiva la complejidad, para relacionar los conocimientos.
- Motivación para el logro y gestión individualizada del aprendizaje. Implicación en la conversación y trabajo grupal.
- Aportación de los contenidos propios o ajenos relevantes para el grupo.
- Reciprocidad y capacidad para el trabajo colaborativo.

La utilidad del presente trabajo reside en que reflexiona sobre las principales capacitaciones que se consideran necesarias en los futuros comunicadores y que son trabajadas durante los estudios de grado a través de la coordinación de diferentes materias y de las nuevas herramientas. No se realiza, por tanto, un catálogo de aplicaciones tecnológicas que se pueden aplicar en la docencia universitaria sino que se propone un planteamiento de las nuevas posibilidades de la docencia conectivista y coordinada y del aprendizaje colaborativo e individualizado partir de las posibilidades de la web social.

4. Descripción de la experiencia docente y medición de los resultados didácticos

La primera de las asignaturas que integró este proyecto fue impartida en el curso 2011/2012. Se trata de la materia obligatoria Investigación Básica Aplicada del segundo año del grado de Periodismo en la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad de Málaga en la cual había matriculados 102 estudiantes. En ella, las profesoras Sánchez González y Teruel Rodríguez –turno de tarde y mañana respectivamente- estimamos, en primer lugar, que el aprendizaje requería el desarrollo de habilidades investigadoras que debían materializarse en un proyecto de investigación y, en segundo lugar, que había que potenciar la libre elección del tema de éste por parte

alumnado para conseguir una mayor motivación³. El interés personal en la materia que se investigaría garantiza un mayor compromiso del estudiante con dicho trabajo, potencia su autonomía en el diseño de su currículo formativo y ofrece mejores resultados académicos en tanto éste parte con conocimientos previos para contextualizar mejor su aprendizaje (Gewerc, 2005).

Durante todo el semestre los equipos trabajaron en el planteamiento de estos proyectos con el soporte de la tutoría frecuente de las docentes y con el aprendizaje teórico de las clases magistrales para todo el grupo. Para todo ello, encontramos en los recursos digitales aliados didácticos indispensables. La web social ofrece herramientas colaborativas que se convierten en un recurso sencillo y gratuito que facilita y mejora la tarea docente y el aprendizaje. En este contexto, aplicamos el concepto de *e-research* como un método mejorado (*enhanced*) de investigación a través del uso de las nuevas tecnologías, pues partimos de que incorporar algunas de las múltiples herramientas colaborativas digitales transforma y reformula algunas de las prácticas de producción de conocimiento de

³ El desarrollo de esta planteamiento docente está recogido en el capítulo: Sánchez González, M. y Teruel Rodríguez, L. (2013). “Herramientas colaborativas y aplicaciones 2.0 en la enseñanza de Métodos y Técnicas de Investigación en Comunicación. Investigar la Comunicación hoy”. En *Revisión de políticas científicas y aportaciones metodológicas: Simposio Internacional sobre Política Científica en Comunicación* / coord. por Miguel Vicente Mariño Vol. 1, 2013 (COMUNICACIONES 1), ISBN 978-84-616-4124-6 , págs. 87-102

las ciencias sociales (Sánchez y Teruel, 2013). Estos recursos se aplican al análisis, procesamiento de datos, publicación de los mismos y a compartir el trabajo y los resultados de la investigación.

En una clasificación de los recursos de la web social que se aplicaron, podemos realizar una distinción entre aquellos que permiten la autoría on line y colectiva y el seguimiento del desarrollo del proyecto, en primer lugar (Peterson, 2009). Este *e-portafolio* compartido por cada equipo de trabajo es un instrumento enriquecedor para las primeras fases de los trabajos grupales como son las centradas en construir el marco teórico e inferir los objetivos, preguntas e hipótesis, en este caso. La acumulación de conocimientos y sistematicidad, características propias del método científico, encuentran en estas herramientas espacios idóneos. Se desarrollan, de forma específica, las habilidades de concienciación del flujo de información constante al que están sometido los investigadores y comunicadores y el manejo eficiente de la lectura hipertextual. El Campus Virtual de la Universidad de Málaga, basado en la plataforma Moodle, ofrece estas herramientas a los docentes y alumnos y es un recurso idóneo para el aprendizaje activo y significativo de los estudiantes, también en docencia presencial.

El segundo tipo de recursos de la web social que se utilizaron fueron los repositorios de contenidos o buscadores especializados como *Dialnet*, bases de datos especializadas como *Infoamérica* o metabuscadores como *Google Escolar*. Permiten al usuario un manejo constante, actualizado, gratuito y sin fronteras de material científico y didáctico.

El apartado metodológico encontró en las herramientas de la web 2.0 un recurso vital. Se enseñaron diferentes instrumentos abiertos para elaboración colaborativa, registro y tratamiento de datos en la investigación de la comunicación y en el proceso de tutorización activa se guió a cada equipo en la selección de aquellos que podrían utilizar. Así, por ejemplo, para el

registro de datos cuantitativos o la realización de encuestas se trabajó con las opciones que ofrece *Google Drive*. Dentro de éste, la herramienta *Form* permite gratuitamente realizar y gestionar formularios on line. Su aplicación fue generalizada entre los estudiantes y ello permitió la traslación del concepto teórico de variable científica a la praxis investigadora. Sin lugar a dudas, esta herramienta ofrece un limitado rango de aplicaciones frente a otros programas específicamente concebidos para el análisis cuantitativo como el conocido SPSS; sólo se pueden plantear recogidas de datos para la estadística descriptiva. Sin embargo, en esta etapa de la formación investigadora de los discentes, esta herramienta virtual colaborativa, gratuita, intuitiva y altamente personalizable presentaba las funcionalidades suficientes.

Del mismo modo, en último lugar, se explicaron diferentes aplicaciones que permiten presentar los resultados de las investigaciones en forma de flujo de datos o diagrama de secuencia que se adaptan a la investigación en web social como *Visual.ly* o *Infogr.am*. Es una forma de conceptualizar los resultados de la investigación enriquecedora novedosa y que permite integrar una gran cantidad de variables de forma sencilla y actual para el estudiante.

Los resultados cuantitativos muestran el éxito del proyecto docente pues el curso fue superado con una nota media de 7,17 en la convocatoria de junio y el 72% de los estudiantes optó por la evaluación continua.

Durante el ejercicio 2012/2013 los estudiantes de tercero tenían la posibilidad de matricularse en la asignatura optativa Periodismo Político y Económico. En la materia, situada dentro del área de conocimiento de Comunicación Especializada, se inscribieron 47 estudiantes de los turnos de mañana y tarde. Al comienzo de las sesiones presenciales

se planteó el sistema de evaluación que, junto con la realización de test de actualidad, incluía un examen final sobre el vocabulario técnico especializado explicado en clase y un trabajo grupo que debía versar sobre alguna de las temáticas propuestas por la docente.

En esta materia, puesto que todos los estudiantes habían cursado la asignatura previa de Investigación Básica Aplicada, se retomaron las normas que deben guiar un proyecto de investigación, basado en la propuesta de Berganza y Ruiz San Román (2005), utilizado el curso anterior partiendo de la coherencia y continuidad en el aprendizaje universitario. Se insistió en la necesidad de realizar un trabajo guiado por unos objetivos, que persiguiera corroborar unas hipótesis a través de la aplicación de un método científico. Se ofreció a los alumnos una lista de temas centrados en el ejercicio del periodismo político y económico español en los cuales el marco teórico se adecuaba al temario de la asignatura. Así, por ejemplo, se propuso estudiar la labor de mediación de la prensa local en la cobertura de los plenos del Ayuntamiento o la Diputación, dentro del marco teórico de la especialización periodística en local.

El uso de herramientas de la web social para el aprendizaje no fue propuesto por la docente sino que surgió, de modo espontáneo, por parte del grupo. Así, para el aprendizaje del vocabulario los alumnos crearon un wiki en el que se repartieron las palabras propuestas por la profesora para su definición. Cada uno se encargó de alguna, de definirla y corregirla una vez fuera explicada en clase: la nota media específica del test de vocabulario fue de 8.15 lo que demuestra la importancia de este recurso educativo colaborativo. De hecho, en una encuesta posterior realizada anónimamente al grupo, puntuaron con un valor de 4.3 sobre 5 su consulta y contribución al wiki de la asignatura. Esto es una muestra de la utilidad del wiki para el trabajo colectivo, altruista y continuo de los estudiantes; la buena nota media evidencia que los estudiantes fueron responsables de realizar las definiciones de los términos de

forma comprensible para los compañeros pero, también, de corregirlos cuando lo entendían mejor tras la explicación en clase.

El wiki fue la herramienta colaborativa digital usada a gran escala pero hubo un interesante catálogo de recursos empleados por los estudiantes para el trabajo grupal que, del mismo modo, no fueron sugeridos por la docente sino que fueron escogidos voluntariamente por ellos. En la encuesta anónima realizada al concluir el curso a través del campus virtual, se les preguntó por las facilidades que encontraron en la web social para su trabajo en este curso. Así que, a continuación, se presenta estas utilidades junto a la valoración que de ellas hicieron los educandos.

En primer lugar, destacó la utilización de Facebook con fines académicos: el 71% lo usó de forma regular para coordinar el trabajo en equipo. Fue un escenario no sólo útil para el trabajo de la asignatura en sí sino, sobre todo, para la organización de la información y el reparto de tareas, según aclaraban en las respuestas abiertas. Dentro de las utilidades que ofrece internet para la organización del trabajo, el 86% de los alumnos manifestó haber utilizado herramientas gratuitas colaborativas como Google Docs para gestionar los apuntes de clase de forma grupal.

En segundo lugar, en el apartado ya de los recursos de investigación y no de organización, el 71% de alumnos consideró imprescindible el uso de buscadores especializados como *Dialnet* o *Google Scholar* para el trabajo de esta materia y de otras del curso. El 86% de los estudiantes afirmó haber descubierto estas herramientas digitales – tanto los buscadores especializados como las herramientas de edición colaborativa-en Investigación Básica Aplicada. Casi la totalidad del grupo afirma haber usado más estos recursos digitales que el trabajo

hemerográfico con fuentes en papel en las bibliotecas. Toda una muestra de la superación de barreras geográficas y la búsqueda semántica y actualizada en el trabajo académico.

Por último, se les planteó que en el curso anterior, en Investigación Básica Aplicada, aprendieron a desarrollar trabajos de investigación con la estructura adecuada y se les preguntó si les habían resultado útiles esos conocimientos y competencias: un 82% dijo haberlo aplicado al trabajo en varias materias y no sólo en el de Periodismo Político. De esta manera se evidenciaba que los conocimientos técnicos, teóricos y las habilidades habían sido interiorizados por los alumnos; esto es, pasaron del “saber” al “saber hacer”. Supieron ponerlos en prácticas en materias diferentes y, con ello, enriquecieron su aprendizaje y rompieron con su iniciativa los compartimientos estancos en que a veces quedan los conocimientos adquiridos en otros cursos.

De los 47 alumnos matriculados en Periodismo Político y Económico, 38 (80.8%) se acogieron al sistema de evaluación continua. Entre los evaluados en junio, la nota media fue de 7.3.

5. Conclusiones

El propósito de este capítulo era mostrar cómo la web social y sus potencialidades, implementadas en la docencia de las Ciencias Sociales, contribuyen a una mejor formación competencial de los estudiantes, que logran un aprendizaje más duradero y global. Se trata de una experiencia desarrollada en dos asignaturas del grado de Periodismo en la UMA y, por ello, sus resultados tienen un alcance moderado y no son extrapolables a cualquier materia. Pero no ofrece dudas sobre la veracidad de las hipótesis de las que partía el proyecto sobre la importancia de coordinar prácticas docentes para enseñar a hacer (*know how*) y no sólo transmitir contenidos teóricos; para romper conocimientos estancos de cada materia; para lograr la motivación e implicación grupal del alumno y,

paralelamente, mantener su espacio individual de aprendizaje y, por último, para enseñarles a sacarle partido a la potencialidad académica de las herramientas digitales.

A modo de conclusiones finales, los resultados hallados demostraron que:

- a) Frente a la idea de nativos e inmigrantes digitales de Prensky (2001) -que asociaba las habilidades digitales a un factor generacional-, autores como White (2011) han acuñado los conceptos de visitantes frente a residentes digitales para diferenciar perfiles o comportamientos en función ya no de la edad sino de la actitud de cada individuo ante las nuevas tecnologías. Así pues, si bien es cierto que la mayoría de jóvenes están habituados al manejo instrumental de tecnologías y de la web social, no tienen necesariamente que contar, por ello, con las competencias adecuadas para un uso y gestión adecuada de las mismas desde una perspectiva profesional. El elevado porcentaje de estudiantes (86%) que descubrió las herramientas académicas de la web 2.0 a través de las asignaturas integradas en este proyecto es muestra de ello.
- b) Las calificaciones, tomadas como referente cuantitativo tras una evaluación continua y adecuada para la medición de las competencias, avalan la utilidad la coordinación contenidos y habilidades entre asignaturas –más de un siete en ambos cursos-. En este caso, una materia técnica –Investigación Básica Aplicada -y otra del área de Comunicación Especializada –Periodismo Político y Económico- mantienen una línea de continuidad metodológica

que afianza los conocimientos y habilidades adquiridos por los alumnos.

- c) Los estudiantes interiorizaron y aplicaron voluntariamente las técnicas de trabajo individual y grupal porque pudieron constatar que mejoraba sus resultados académicos y que el trabajo colaborativo –wiki- les facilitaba la tarea. En el segundo curso la utilización de estas herramientas fue optativa y un 82% las empleó. Ello supone una alta implicación de cada estudiante en el entorno colectivo de aprendizaje y consigue la motivación al observar que su trabajo constante, favorecido por las herramientas digitales y reconocido a través de la evaluación continua, le reporta beneficios académicos.
- d) La web social fue una herramienta indispensable para alcanzar estos resultados. No se replicó la práctica docente tradicional a través de estas utilidades sino que se desarrollaron iniciativas innovadoras que permitieron un trabajo de la profesora en ciertas competencias plasmadas en el Libro Blanco que sin ellas no habría sido posible. Es el caso, por ejemplo, de “Conocimiento del impacto social de las tecnologías informativas”, “Capacidad y habilidad para utilizar los sistemas y recursos informáticos y sus aplicaciones interactivas”, “Capacidad para la ideación, planificación y ejecución de proyectos informativos o comunicativos” o “Capacidad y habilidad para recuperar, organizar, analizar y procesar información y comunicación”.
- e) Por último, además de mejorar la adquisición de competencias transversales, las aplicaciones de la web social potencian el desarrollo de *e-skills* o habilidades adecuadas al entorno cambiante y multidisciplinar en que se desarrolla actualmente la labor del profesional de la información o gestor de contenidos. Por tanto, se consigue contribuir a la formación no sólo de estudiantes de comunicación

sino, también, de futuros profesionales competentes, activos y con conocimientos conectivos como busca el Espacio Europeo de Educación Superior.

6. Bibliografía

Libros:

- Berganza Conde, M.R. y Ruiz San Román, J. A. (2005). *Investigar en comunicación*. Editorial McGraw-hill, Madrid.
- Rué, J. (2007). *Enseñar en la Universidad: El EEES como reto para la Educación Superior*. Narcea Ediciones.

Capítulos o artículos en libros o revistas en papel:

- Barberá, E. & Rochera, M. J. (2008). “Los entornos virtuales de aprendizaje basados en el diseño de materiales autosuficientes y el aprendizaje autodirigido”. En Coll, C., & Monereo, C. (Eds.). *Psicología de la educación virtual*, (pp. 179–193). España: Morata.
- Bolarín Martínez, M.J.; Moreno Yus, M.A.; Porto Currás, M. (2013): “Coordinación docente e interdisciplinariedad: análisis de su contribución a la adquisición de competencias docentes y discentes”. *En Revista de Docencia Universitaria. REDU*. Volumen 11 (2), pp. 443-462
- Cabero, J. (2006). “Comunidades virtuales para el aprendizaje. Su utilización en la Enseñanza” En *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 20, Enero 06

- Constantinides, E., & Fountain, S. J. (2008). "Web 2.0: Conceptual foundations and marketing issues" En *Journal of Direct, Data and Digital Marketing Practice*, 9(3), 231-244.
- Gewerc Barujel, A. (2005). "El uso de weblogs en la docencia universitaria". En *RELATEC: Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 4(1), 9-24.
- González, M. R. (2008). "El enfoque por competencias en el EEES y sus implicaciones en la enseñanza y el aprendizaje". En *Tendencias pedagógicas*, 13, 79-105.
- Iglesias Martínez, M.J.; Lozano Cabezas, I.; Martínez Ruiz, M.A. (2013). "La utilización de herramientas digitales en el desarrollo del aprendizaje colaborativo: análisis de una experiencia en Educación Superior" En *Revista de Docencia Universitaria. REDU*. Vol.11 (2) Mayo-Agosto. pp. 333-351 Disponible en <http://red-u.net/redu/index.php/REDU>
- Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (2009). "An educational psychology success story: interdependence theory and cooperative learning". En *Educational Researcher*, 38 (5), 365-379
- Lapeña, C., Sauleda, N. y Martínez, M. A. (2011). "Los programas institucionales de acción tutorial: una experiencia desarrollada en la Universidad de Alicante" En *Revista de Investigación Educativa*, 29 (2), 341-361.
- Ribes, X (2007) "La Web 2.0. El valor de los metadatos y de la inteligencia colectiva" En *Telos: Cuadernos de comunicación e innovación*. Nº 73, 2007. Págs. 36-43
- Sánchez González, M. y Teruel Rodríguez, L. (2013). "Herramientas colaborativas y aplicaciones 2.0 en la enseñanza de Métodos y Técnicas de Investigación en Comunicación. Investigar la Comunicación hoy". En *Revisión de políticas*

científicas y aportaciones metodológicas: Simposio Internacional sobre Política Científica en Comunicación / coord. por Miguel Vicente Mariño Vol. 1, 2013 (COMUNICACIONES 1), ISBN 978-84-616-4124-6 , págs. 87-102

- Siemens, G. (2005) “Connectivism: A learning theory for the digital age” En *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, vol. 2, no 1, p. 3-10.

Artículos en publicaciones web:

- Merlo- Vega, J. A. “Las diez claves de la Web social”. En *Anuario ThinkEPI 2009*, EPI SCP, pp. 34-36. Capturado el 20 de agosto de 2013 en: http://dialnet.unirioja.es/servlet/dfichero_articulo?codigo=3012969
- O'Reilly, T. (2006). “Qué es Web 2.0. Patrones del diseño y modelos del negocio para la siguiente generación del software” En *Boletín de la Sociedad de la Información: Tecnología e Innovación*. Capturado el 3 de agosto de 2013: http://sociedadinformacion.fundacion.telefonica.com/DYC/SHI/seccion=1188&idioma=es_ES&id=2009100116300061&activo=4.do?elem=2146
- Prensky, M. (2001) "Digital Natives, Digital Immigrants Part 1", En *On the Horizon*, Vol. 9 Iss: 5, pp.1 – 6. Capturado el 5 de septiembre de 2013 en: <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>

- Sclater, N. (2008). *Web 2.0, Personal Learning Environments, and the Future of Learning Management Systems*. Research Bulletin, 13 (2008), 13pp. Recuperado de <http://educase.edu/ecar> el 10 de septiembre de 2013
- White, David S. (2011). “Visitors and Residents: A new typology for online engagement”. En *First Monday*; Vol. 16, num. 9, Capturado el 12 de septiembre de 2013 en: <http://firstmonday.org/htbin/cgiwrap/bin/ojs/index.php/fm/article/view/3171>