



TERCERA SECCIÓN

LA EDUCOMUNICACIÓN
EN LA ERA GLOBAL

Education Times

TOWARDS TOMORROW

DELHI EDITION

MONDAY | SEPTEMBER 10, 2012

When the Indira Gandhi National Open University (IGNOU) Act came into effect in 1985, its primary focus was to provide open and distance education to the marginalised sections of society. In fact, the Act heralded the country's first serious attempt towards quality distance education. Almost 27 years later, IGNOU has an enrolment of over 3.5 million students. What has also changed in these two decades is the nation's approach towards distance education — from a need-based, degree-earning enrolment to an academic option that helps you retain your job, while still managing to boost your academic profile.

have credibility and value," he says.

POPULAR CHOICE

Which are the distance education programmes that have seen an increased popularity in the recent past? "Management programmes are more or less always in demand," says Anurag Agarwal, business development head of Noida-

ate between distance education and a mere correspondence course," he says, adding that distance education is instruction that

pointed out that India has times more the number of colleges than it already has today, stands at 32,000. He also emphasises the role that online education plays in providing education to the masses," says T

DEGREE'S WORTH
The debate about the value of a degree, more often than not, is a

From degree programmes to vocational courses, distance education is becoming an academic choice in India. Jude Sannith S reports

Not a distant choice

"Given the fact that the economy today isn't quite at its best, a distance education course could certainly come in handy," says Chennai-based career counsellor, Kalavathi Amarachelvam. However, Amarachelvam points out that curriculum-wise there's a long way to go before such courses — especially in state-run universities — achieve the desired standard.

Certain courses from premier universities have credibility and value

Himanshu Aggarwal, CEO of Delhi-based employability evaluation firm, Aspiring Minds, believes that quality in distance education varies from university to university. "Certain courses from premier universities

based e-learning company, iProf, testifying to the now-common practice of employees pursuing management programmes in the pursuit of managerial positions at the workplace."

In state-run universities like the University of Madras or Bombay University, some of the more conventional courses like history, economics, botany, zoology, physics and political sciences, continue to be in demand. "Master's programmes in computer applications are also in vogue," adds Anurag. "However, irrespective of the course, the curriculum and credibility of the degree needs to take priority."

One of the major setbacks of distance education programmes, as Himanshu points out, is the lack of organised employment op-

What has also changed in these two decades is the nation's approach towards distance education

portunities. "In fact, in an attempt to bridge this gap, we collaborated with IGNOU recently," he says.

Though it has to be acknowledged that distance education has come a long way, there are issues that need to be addressed, according to P Ramani, founding-dean, School of Education, Sastra University, Tanjore. "From a student's perspective, it is important to differenti-

provides a wholesome approach to education — through contact classes and multimedia teaching methods — albeit at a geographical distance.

However, certain universities, although advised by UGC, have fallen short of providing quality distance education. Ramani believes that this has reduced their courses to mere correspondence programmes. "But that's exactly what is going to change in the near future," points out Col Dr G Thiruvanasagam, vice-chancellor, University of Madras. "In fact, the University of Madras has taken the lead in making attendance of contact classes compulsory."

Despite concerns for its quality, the fact remains that distance education and open universities are critical to the current Indian educational framework. "When you consider the fact that the National Knowledge Commission has

ter's. "Distance education provides a lot of justice in the corporate enterprise niche, vocational courses which focus on soft skills," says Himanshu

From a perspective, impact of distance education and a cor

as Mohit Gunde, Pune-based You portal that helps in making career decisions. "Pursuing a degree has advantages over mere textbook learning. He adds, "You have the opportunity to network with the right contacts at college — an educational

The usefulness of a programme, a student also needs to consider before enrolling in a professional course. Himanshu Aggarwal, CEO of Aspiring Minds, says a full-time career graphing at a distance education option

1. Competencias digitales para la docencia no presencial. Protocolo de seguimiento, evaluación y pautas de tutorización online

Antonia Isabel Nogales-Bocio⁶
José Antonio Gabelas-Barroso⁷
Pilar Arranz Martínez⁸

Resumen

Las ciudadanía digitales demandan nuevas formas de enseñar y de aprender en el que el carácter no presencial de la docencia se ha convertido en un reto para las instituciones educativas. En el binomio docente offline/online resulta esencial fomentar la gestión de la identidad digital, además de proporcionar al alumnado un protocolo de aprovechamiento de los dos tipos de contenidos (on y off) y de las actividades didácticas que se plantean.

El presente capítulo reflexiona sobre el papel de las TRIC (Tecnologías de la Relación, Información y Comunicación) en la enseñanza online y aporta los principales resultados de una dinámica de trabajo con profesores y profesoras del Instituto de Bachillerato a Distancia de Álava (España) para el asesoramiento experto en tutorización online y optimización de la educación no presencial.

Palabras clave: enseñanza online; competencias digitales; tecnologías de la información y la comunicación; educación mediática, TRIC.

6. Doctora y Licenciada en Periodismo por la Universidad de Sevilla. Máster en Filosofía y Cultura Moderna por la Universidad de Sevilla. Actualmente es Profesora Ayudante Doctora del Área de Comunicación Audiovisual y Publicidad de la Universidad de Zaragoza y vicepresidenta del Laboratorio de Estudios en Comunicación (Universidad de Sevilla). Correo electrónico: anogales@unizar.es Universidad de Zaragoza (España)
7. Doctor en Ciencias de la Información por la Universidad Complutense de Madrid. Licenciado en Historia del Arte. Diplomado en Educación General Básica. Profesor del Área de Comunicación Audiovisual y Publicidad. Con más de sesenta publicaciones en editoriales de impacto y revistas científicas indexadas. Miembro fundador del grupo GICID de la Universidad de Zaragoza. Codirector de la plataforma Entremedios. Coordinador de la plataforma TRICLab. Correo electrónico: jgabelas@unizar.es
8. Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Zaragoza. Licenciada en Ciencias de la Educación. Máster en Logopedia. Profesora titular adscrita al área de Didáctica y Organización. Miembro fundador del grupo de investigación Educación para la Diversidad y desde 2017 miembro del grupo GICID. Directora del Secretariado de Proyección Social y del Observatorio de Igualdad de la Universidad de Zaragoza. Correo electrónico: parranz@unizar.es

Abstract

Digital citizenship demands new ways of teaching and learning, and the web-based distance learning has become a challenge for educational institutions. In the offline/online teaching binomial it is essential to promote the management of the digital identity, in addition to providing students with a protocol of taking advantage of the two types of content (on and off) and the proposed teaching activities. This research thinks on the role of TRIC (Relationship, Information and Communication Technologies) in online teaching and provides the main results of a dynamic work with teachers of the Distance Learning High School of Álava (Spain) for expert advice in online tutoring and optimizing of web-based distance learning.

Keywords: distance learning; digital competences; online teaching, TRIC.

Information and Communication Technologies; media literacy.

Introducción

La expansión de la tecnología informática y las redes telemáticas propiciaron ya a finales de los noventa el nacimiento del concepto de alfabetización digital. En un contexto de permanente movilidad, se hace cada vez más imprescindible el manejo del hipertexto y de lo transmedia en un cuarto entorno (Gabelas-Barroso, 2015) de permanente interactividad. La multiplicidad de lenguajes representacionales (lenguajes que operan como un segundo sistema de señales, es decir, que proyectan representaciones mentales y significados que los sujetos tienen y construyen acerca de la realidad) hace necesario un proceso de multialfabetización para las ciudadanía digitales actuales.

Lejos de los enfoques reduccionistas que presuponen que el adiestramiento tecnológico constituye en sí mismo la competencia digital, el grupo de investigación New London Group (2009) ya mostró que el complejo proceso de alfabetización múltiple implica el desarrollo de cuatro dimensiones: instrumental, cognitiva, actitudinal y axiológica (Gabelas-Barroso, Marta-Lazo y González-Aldea, 2015).

Este proceso, que sobrepasa lo tecnológico, implica la necesidad de incorporar el Factor R-elacional dentro del clásico enfoque de las TIC, dando lugar a las TRIC (Tecnologías de la Relación, Información y Comunicación). Esto implica trascender lo digital e incorporar un enfoque abiertamente holístico en el que existe un compromiso con el funcionamiento orgánico del ser humano en el mismo sentido en el que Damasio (2010: 157) alude a las conexiones del cuerpo y el cerebro, así como a su constante bidireccionalidad comunicativa. En este sentido de la trascendencia digital o «humanismo digital», Aranda, Gabelas y Sánchez Navarro (2011) describen lo que consideran competencias mediáticas en cinco categorías: la primera es la propiamente tecnológica; la segunda es la competencia cooperativa, que permite la interacción entre individuos con objetivos comunes; la tercera es el consumo

y la interacción crítica, que supone la capacidad para valorar las búsquedas y las fuentes de información; en cuarto lugar, la gestión de la identidad digital en su complementariedad offline/online; la quinta competencia es la del compromiso ciudadano para trascender las opiniones al ámbito público con fines cívicos y comunitarios.

Estas competencias digitales deben trasladarse al ámbito educativo, dado que desde las instituciones de enseñanza debe existir un compromiso por el fomento de estas destrezas en la conformación de la ciudadanía digital. Estas competencias se convierten además en un eje vertebrador del conocimiento cuando nos encontramos en el terreno de la enseñanza no presencial. A lo largo de este capítulo, reflexionaremos sobre las conexiones entre competencias digitales y nuevos entornos de educación online y mostraremos el caso de estudio realizado por parte del Laboratorio TRICLab y el Grupo de Investigación en Comunicación e Información Digital (GICID) para el asesoramiento en tutorización online a los profesores del Instituto UBI IBD de Bachillerato a Distancia de Álava (España) a lo largo del mes de febrero de 2019.

Competencias digitales en un mundo hiperconectado

Como hemos señalado, la alfabetización digital se puede entender a través de sus dimensiones: uso de la tecnología, comprensión crítica y creación y comunicación de contenido digital (Avello et al., 2013). La situación actual se asemeja a un archipiélago global que está compuesto por personas tecnológicamente hipercomunicadas, aunque con un notable grado de aislamiento y consumo individual. Por ello, es importante el compromiso de la comunicación como una forma de expandir las actitudes críticas y participativas más allá de la mera recepción de contenidos, en aras de lograr el empoderamiento ciudadano (Kaplún, 1998; Orozco, 1997) al que aspira en último término todo proceso educativo.

Cualquier alfabetización debería incluir el aprendizaje de codificar y decodificar información verbal, sonora, visual, audiovisual y multimedia, así como profundizar en las competencias básicas, colaborativas y pedagógicas (Area, Gros y Marzal, 2008; Gutiérrez, 2010). Para habitar en un mundo hiperconectado influye decisivamente la comprensión y capacidad de creación de soportes y lenguajes adaptados a los medios digitales. La multiplicidad de medios y sistemas de información obliga a reformular y superar el concepto de alfabetización digital para converger en nuevas formas de comprender las competencias necesarias para desenvolverse en el entorno actual, en el que la educomunicación juega un papel fundamental (Buitrago, Ferrés y García, 2015; Buitrago, García y Gutiérrez, 2017).

En este complejo proceso late con fuerza el Factor R-elacional, que vincula y expresa las necesidades, las afinidades y contrastes de los que están y participan en el híbrido y

fluidido «territorio» digital (Gabelas-Barroso, Marta-Lazo y González-Aldea, 2015). Resulta imprescindible que desde la comunicación y la educación, se articulen estrategias, protocolos y pautas que integren de modo complementario lo presencial y lo virtual. El Factor R en las TIC incorpora un equilibrio en la educación e implica al discente en todas sus dimensiones, provocando el desarrollo de su pensamiento crítico en la búsqueda de contenidos que favorezcan su perfeccionamiento intelectual. También le permite optimizar su capacidad sináptica (la cual posibilita conexiones que contextualizan la información), así como madurar cognitivamente, pero también emocional y socialmente; tres dimensiones que describe el modelo de acción del Factor Relacional.

De este modo, hablamos de un bucle con dos direcciones recíprocas, la endógena y la exógena. La primera, marcada por la dimensión cognitiva, emocional y social. La segunda, que se proyecta en la órbita individual del sujeto, en la colectiva y social, y en la del entorno. Una visión holística que integra al sujeto y lo redimensiona.

Enseñanza no presencial y uso de nuevas tecnologías

Hasta hace poco más de dos décadas, quienes accedían a las inicialmente, escasas ofertas de enseñanza no presencial, eran personas que, por diferentes razones (principalmente la distancia o la incompatibilidad de horarios por cuestiones laborales), no podían acudir físicamente a la sede de los estudios. El ejemplo conocido por todos es la UNED (Universidad Nacional de Educación a Distancia), fundada en 1972, y que actualmente cuenta con más de 250.000 estudiantes matriculados. En sus inicios, los únicos materiales de estudio se recibían impresos en el domicilio y superar cada asignatura conllevaba, generalmente, dedicar muchas horas a leer y comprender dicho material, sin posibilidad de consultar dudas, salvo una vez por mes y de forma presencial, debiendo recorrer distancias de 100 km en muchas ocasiones; en fecha predeterminada el examen, también presencial, daba lugar a la calificación de la asignatura.

En la actualidad, la UNED es un ejemplo de óptima incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación como favorecedoras del acceso al aprendizaje en cualquier lugar y momento, habiendo sido replicadas sus metodologías en otras universidades no presenciales, en otras etapas educativas y en los más diversos tipos de cursos de formación; y ello no únicamente en contextos virtuales de enseñanza-aprendizaje, sino también en otros que, teniendo un carácter presencial, hacen cada vez mayor uso de las TRIC (Tecnologías de la Relación, Información y Comunicación).

La aparición y democratización de internet y otras tics, así como su incorporación a los procesos de enseñanza-aprendizaje, más lenta que lo que hubiera sido deseable

(Siemens, 2004), supuso un hito en el modo de concebir los mismos, rompiendo con el magistrocentrismo e impulsando el protagonismo del alumnado (Blasco, Lorenzo y Sarsa, 2016), y ello tanto en la enseñanza presencial como en la que no lo es. Como expresión de ello, podemos mencionar la flipped classroom (clase invertida), que se ha erigido como técnica metodológica más prevalente en las diferentes modalidades de enseñanza y en todas las etapas educativas, incluidos los estudios universitarios, debido a que parece tener un impacto positivo en la adquisición de los aprendizajes por parte del alumnado. Otra tendencia confirmada es el incremento de la oferta formativa institucional mediante la modalidad de “aula virtual”, ofertada en los centros, complementándose con ofertas dirigidas también al profesorado en ejercicio (Area, 2015), lo que conlleva un cierto grado de competencia digital por parte de los estudiantes y del profesorado.

En la enseñanza virtual o a distancia, sus gestores analizan e implementan medidas que favorezcan la motivación y mantenimiento de la atención por parte de sus estudiantes, en pro de un mayor rendimiento y éxito académico (ello redundará positivamente en su reputación), y, especialmente, con el objetivo de disminuir el elevado porcentaje de abandono de las personas que se matriculan y que se sitúa en torno a un 70-80%, e incluso en más de un 90% en el caso de los MOOC (Massive Online Open Courses), según reseñan Osuna-Acero, Marta-Lazo y Frau-Meigs (2018), excepto en los sMOOC. Los MOOC en general suponen otro ejemplo paradigmático de aprendizaje en entorno online, que aparecieron como una respuesta que parecía óptima para responder a las demandas sociales de formación a lo largo de la vida. Sin embargo, los resultados no han sido todavía los esperados, se han vertido muchas críticas sobre los mismos y se necesita de mayor investigación al respecto (Osuna-Acero, Marta-Lazo, y Frau-Meigs, ibd.).

Aun así, es indiscutible que la conectividad se erige como paradigma de esta denominada sociedad del conocimiento en la que tiene una duración mucho menor y las competencias digitales han dejado de ser convenientes, evidenciándose como imprescindibles.

Caso de estudio y trabajo de campo

En febrero de 2019 se impartió un curso de formación para profesores y profesoras del Instituto de Bachillerato a Distancia UBI IBD Ramiro de Maeztu de Álava. El curso ha tenido un desarrollo de cuatro sesiones presenciales de dos horas cada una, y cuatro semanas de tutorización y seguimiento online. En total, un mes de duración para la ejecución de la actividad completa, más varios meses de preparación previa. La plataforma Moodle alojaría el curso, pero sería siempre en red con otras plataformas y redes sociales, como Foroactivo.com (para la gestión de comentarios en torno a cuestiones de discusión y debate) y las redes sociales Facebook, Twitter y LinkedIn. La selección preliminar de estas

tres redes se debe a su potencial para la creación de comunidades online (Facebook), para la realización de dialécticas de aprendizaje a través de contenidos compartidos y retroalimentados en red (Twitter), y para la gestión del perfil profesional (LinkedIn).

Contexto previo y diseño del curso:

1. El diseño y planteamiento del curso arranca de un claro diagnóstico: la escasa permanencia de los alumnos en el seguimiento de las asignaturas y una elevada tasa de absentismo escolar, demandan asesoramiento y formación para incentivar e incrementar la interacción desde nuestro modelo TRIC y su Factor Relacional.
2. Solicitamos a la dirección del centro el número exacto de profesores y profesoras con sus perfiles (en qué cursos y qué asignaturas imparten).
3. Solicitamos a la dirección entrada y claves para observar y valorar el trabajo de los profesores con sus alumnos en la plataforma Moodle (que conocen y que han realizado formación “ad hoc” sobre la misma). Queremos detectar ante todo lo que funciona y lo que no, para establecer cómo se puede optimizar la plataforma, así como sus posibles conexiones con otras plataformas y redes.

Diseño de una prueba inicial (aspecto que desarrollaremos en el siguiente apartado) para realizar posteriormente una evaluación sumativa y final del curso.

Aspectos relevantes y ejes transversales durante el curso:

1. Creación de una guía inicial, sencilla y práctica que en todo momento oriente al profesor respecto al curso, lo que se pretende y cómo llevarlo a cabo, a grandes rasgos.
2. Realizar una secuencia clara y fluida entre las sesiones presenciales y las tutoriales online.
3. Importancia del aprendizaje-en-red, potenciando más la conexión entre módulos que los propios módulos. Esto es una plasmación del Factor R, por definición sináptico y psicosocial.
4. Diseño de una dinámica de interacción a tres bandas: profesores y alumnos (bidireccional), profesores-alumnos-contenidos, profesores y tutores del curso (de nuevo, bidireccionalidad). Como posibles concreciones para ello podemos citar:
 - Creación de un foro permanente (en la propia plataforma Moodle o a través de redes externas asociadas como foroactivo.com) para profesores (valorar en él la inclusión del alumnado para posteriores acciones) y tutores conectados con Moodle.
 - Estudio de las redes sociales que vamos a utilizar para apoyar y completar las interacciones, y como posible soporte de contenido para las actividades organizadas.

Resultados

Dadas las dimensiones del presente capítulo, no es posible exponer el conjunto de resultados que se desprenden de la puesta en marcha de la actividad. No obstante, destacaremos a continuación algunos de los resultados más satisfactorios. Entre ellos, se encuentra la creación de un documento compartido entre los tutores-profesores que, con el nombre de “Cuaderno de bitácora”, ha servido para compartir las percepciones de cada uno de los tutores acerca del desarrollo del proceso formativo. Dicho documento abierto, creado a partir de la herramienta Google Drive, se actualizaba varias veces a la semana incorporando nuevos datos acerca de: la programación docente planteada; nuevos recursos y herramientas online pertinentes para el curso; percepciones y sensaciones tras cada sesión presencial con el alumnado. Este último apartado permitía al tutor que retomaba la siguiente sesión presencial incorporar a su planificación docente la perspectiva más apropiada, teniendo en cuenta la sesión anterior.

Esta dinámica de actualización permanente nos ha permitido crear un contenido docente adaptado por completo a las necesidades específicas de nuestro alumnado. De igual modo, entre los mejores resultados detectados a lo largo de la puesta en marcha del curso destaca también la utilidad de la realización de una prueba diagnóstica inicial. El objetivo de esta prueba era el conocimiento que el profesorado nos podía proporcionar acerca de: las necesidades concretas, las expectativas del alumnado respecto al curso; el nivel de partida del alumnado en cuanto a: manejo de redes sociales, uso de redes docentes y recursos online, manejo de la plataforma o nivel de competencia digital en general. Dicha prueba online fue diseñada en la plataforma SurveyMonkey y se trasladó al alumnado del curso mediante un enlace web subido a la plataforma del curso una semana antes de la primera sesión presencial. De este modo, los tutores podríamos contar previamente con los resultados (que se almacenan de forma anónima en la propia plataforma a medida que los participantes responden) para conocer mejor a nuestro público objetivo. Recibimos un total de 16 respuestas completas.

En concreto, la prueba online diseñada en la plataforma SurveyMonkey constaba de las siguientes preguntas:

1. ¿Qué te gustaría aprender en este curso?
2. ¿Qué aportarás tú al curso?
3. ¿En qué redes sociales tienes perfil?
4. ¿Crees que las redes sociales pueden ayudarte en tu labor docente? ¿Por qué?
5. ¿Recurres a contenidos online externos como material complementario para tus clases?
6. Utilizas la plataforma virtual para...
 - a. Introducir avisos y mensajes relevantes para el alumnado
 - b. Colgar material relevante para la asignatura
 - c. Enlazar contenidos externos y webgrafía de referencia
 - d. Crear contenidos online y gestionarlos

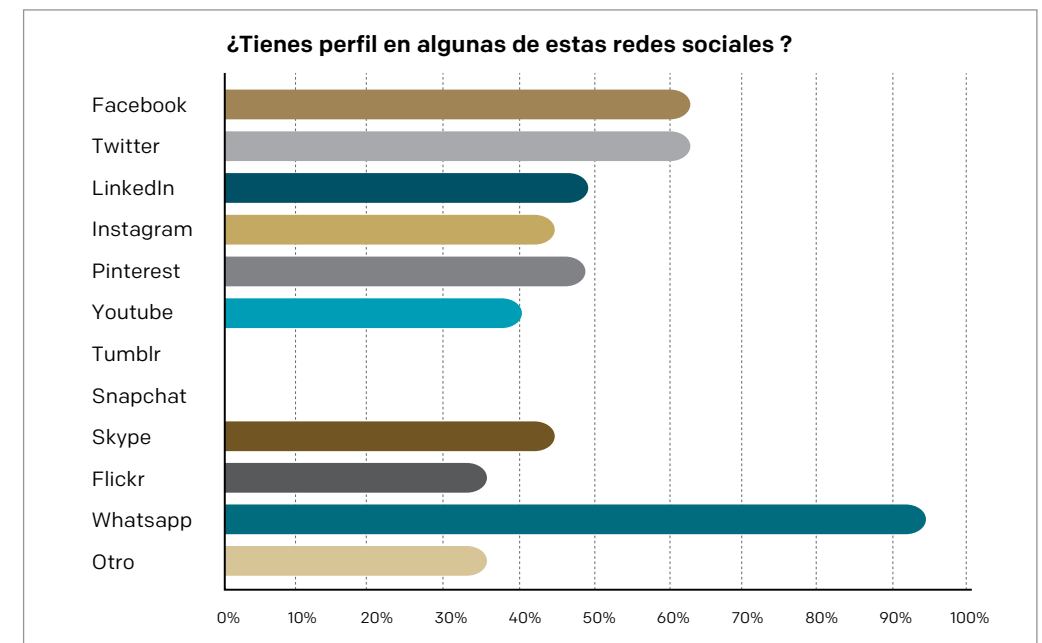
e. Todas las anteriores

f. No la utilizo

7. ¿Estás familiarizado/a con alguna/s de las siguientes dinámicas pedagógicas: Flipped classroom, gamificación, clases invertidas, visual thinking, etc.? ¿Las has utilizado?
8. ¿Te gustaría profundizar en alguna de ellas? ¿En cuál?
9. En cuanto al alumnado de tu centro, ¿por qué crees que se produce la desconexión o abandono?
10. Califica del 0 al 10 tu grado de competencia digital. 0 ----- 10

Esta prueba ha resultado ser la herramienta diagnóstica de mayor utilidad, pues a lo largo de todo el curso hemos podido remitirnos a ella para reenfocar los contenidos, adecuar las dinámicas de trabajo y los entornos óptimos para el aprendizaje. Podemos citar como ejemplo el hecho de que, aunque en un principio la orientación del curso se centraba más en el manejo de redes sociales (Twitter, Facebook y LinkedIn) con fines docentes, el conocimiento proporcionado por la prueba diagnóstica nos reveló que era preferible centrar el curso en el uso de Moodle como plataforma central y mantener las redes sociales como herramienta de apoyo. Decidimos orientarlo de este modo buscando una mayor operatividad al comprender que la presencia del profesorado en redes sociales estaba lejos de ser masiva, lo cual puede observarse en la figura 1.

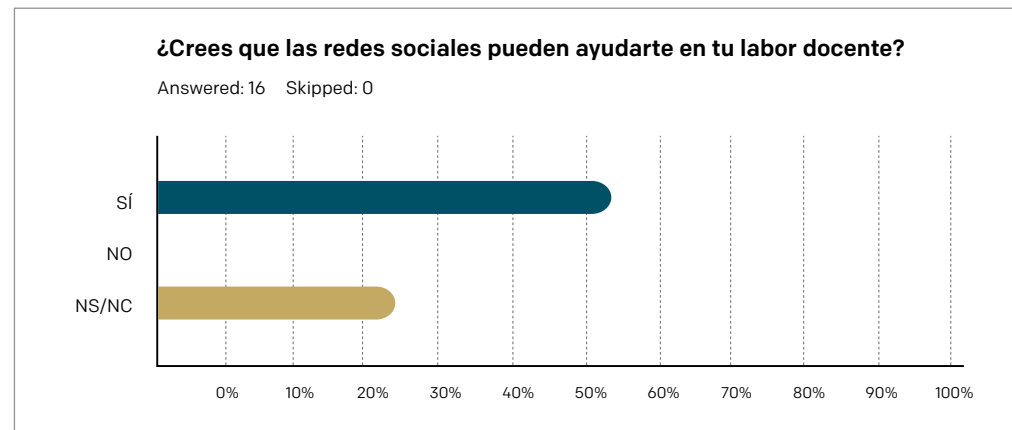
Figura 1. Uso de RRSS entre el alumnado del curso



Fuente: elaboración propia, 2019

No obstante, se detectó como dato muy positivo la percepción de utilidad del profesorado acerca del potencial uso de las redes sociales en la labor docente. Esto se observa en la figura 2.

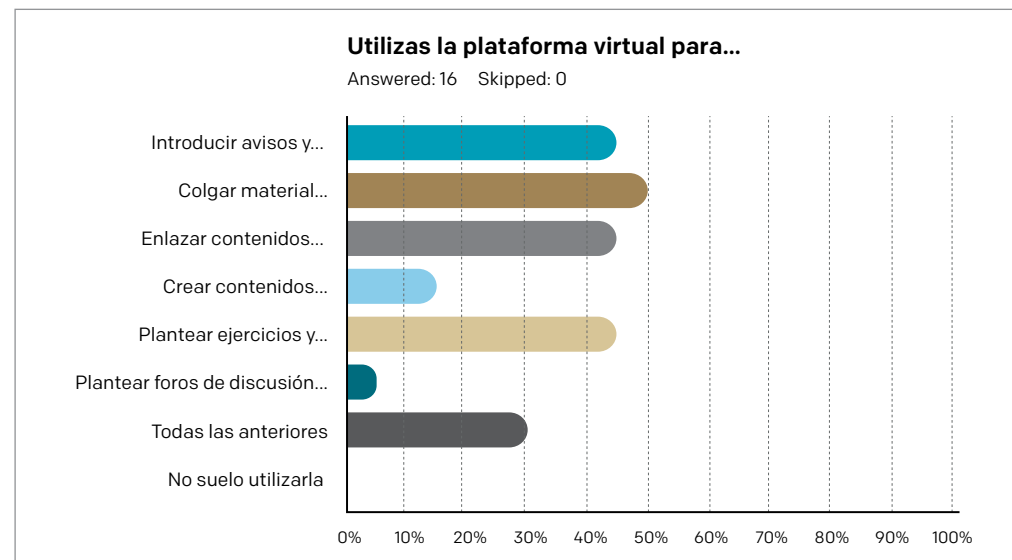
Figura 2. Percepción de la utilidad de las RRSS en la labor docente



Fuente: elaboración propia, 2019

Las preguntas acerca del uso de la plataforma Moodle permitieron detectar un déficit en el planteamiento de foros de discusión, así como en la creación de contenidos, por lo que decidimos dedicar una sesión específica a ello y reorientar así la formación prevista inicialmente. Véase figura 3.

Figura 3. Utilización de la plataforma virtual



Fuente: elaboración propia, 2019

Conclusiones

Uno de los principales retos de la educación no presencial es la búsqueda de la adecuada complementariedad entre los contenidos offline y online. Resulta necesario trasladar al alumnado la percepción de que el tiempo dedicado a las sesiones presenciales es de utilidad, pues requiere de un esfuerzo para el desplazamiento que la actividad presencial debe justificar. De igual modo, los contenidos y recursos suministrados online tienen que corresponder con los objetivos marcados en los tiempos presenciales y deben resultar asimilables sin que la falta de competencia digital suponga un escollo insalvable.

Otro de los aspectos fundamentales en la educación online es la gestión de los tiempos síncronos y asíncronos. Cabe aclarar que por tiempos síncronos entendemos la comunicación simultánea que es posible establecer a través de herramientas como los chats. Determinando una o varias convocatorias de chat semanal, podemos construir un espacio de conexión directa y simultánea con nuestro alumnado. La comunicación asíncrona, por otro lado, afecta todos aquellos mecanismos a través de los cuales alumnado y profesorado pueden dejar por escrito preguntas, dudas y comentarios para ser respondidos por el interlocutor en otro momento. Un ejemplo de ello serían los foros. En este sentido, resulta clave mantener un compromiso de rápida respuesta (anterior a las 24 horas) para no generar desatención, así como establecer desde el comienzo una clara distinción entre el uso de ambas herramientas. Por ejemplo, mientras la comunicación síncrona debe reservarse para el seguimiento de las actividades propuestas (las cuales precisan habitualmente del diálogo activo docente-discente), los tiempos asíncronos son más apropiados para el planteamiento de dudas concretas, preguntas de debate y contenidos compartidos con la comunidad.

La adecuación de las actividades de aprendizaje al tiempo propuesto es otra de las claves de la educación online. Deben ser actividades cortas, concretas, conectadas con los contenidos de las unidades didácticas, pero al mismo tiempo deben ofrecer una recompensa directa, lo cual abre la puerta a la interacción con dinámicas de gamificación.

En destacable asimismo el buen resultado que ha tenido la creación de un cuaderno de bitácora online, que permitió que los cuatro profesores-tutores-mediadores que han intervenido en el curso no se solapen, se complementen, coordinen y realicen un seguimiento continuo del proceso. Este es un modelo que se ha intentado transferir a los propios alumnos.

En suma, el Factor Relacional nos permite incorporar una perspectiva de multialfabetización transversal y holística, que optimiza los procesos de adquisición de competen-

cias digitales y, por ende, favorece la construcción de ciudadanía digital más críticas y reflexivas. Uno de los elementos que potencia esta optimización es el conocimiento del otro, del discente, como parte activa y proactiva en el proceso de aprendizaje.

Referencias

- Aranda, D.; Gabelas, J. A.; Sánchez Navarro, J. (2011). «Una discusión sobre ocio digital y aprendizaje: algunos mitos y una paradoja sobre las redes sociales y los videojuegos». En I Congreso de Educación Mediática. Segovia. Recuperado de <http://www.educacionmediatica.es/comunicaciones/Eje%203/Daniel%20Aranda%20-%20Jose%20Antonio%20Gabelas.pdf>
- Area Moreira, M., Gros Salvat, B. y Marzal García-Quismondo, M. A. (2008). *Alfabetizaciones y tecnologías de la información y la comunicación*. Madrid: Síntesis.
- Area, M.; Alonso, C.; Correa, J.M.; Del Moral, M.E.; De Pablos, J.; Paredes, J.; Peirats, J.; Sanabria, A.L.; San Martín, A. y Valverde, J. (2014). Las políticas educativas TIC en España después del Programa Escuela 2.0: las tendencias que emergen. En *RELATEC, Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 13(2), 11-33.
- Avello Martínez, R., López Fernández, R., Cañedo Iglesias, M., Álvarez Acosta, H., Granados Romero, J. F. y Obando Freire, F. M. (2013). Evolución de la alfabetización digital: Nuevos conceptos y nuevas alfabetizaciones. *Medisur*, 11(4), 450-457. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=180028773009>
- Blasco, A.C.; Lorenzo, J.; Sarsa, J. (2016). La clase invertida y el uso de vídeos de software educativo en la formación inicial del profesorado. Estudio cualitativo. En *@tic, Revista d'innovació educativa*, 17, 12-20.
- Buitrago Alonso, A., Ferrés Prats, J. y García Matilla, A. (2015). La educación en competencia mediática en el CV de los periodistas. *Index.Comunicación: Revista Científica en el ámbito de la Comunicación Aplicada*, 5(2), 101-120. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5404909.pdf>
- Buitrago Alonso, A., García Matilla, A. y Gutiérrez Martín, A. (2017). Perspectiva histórica y claves actuales de la diversidad terminológica aplicada a la educación mediática. *Edmetic*, 6(2), 81-104. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6247093.pdf>
- Damasio, A. (2010). *Y el cerebro creó al hombre*. Barcelona: Ediciones Destino.
- Gabelas, J. A. (2015). «¿Qué es el cuarto entorno?» [en línea]. En *Ined21*. Recuperado de <https://ined21.com/que-es-el-cuarto-entorno/>
- Gabelas, J. A.; Marta-Lazo, C.; González-Aldea, P. (2015). «El factor relacional en la convergencia mediática: una propuesta emergente». *Anàlisi. Quaderns de Comunicació i Cultura*, 53, págs. 20-34. DOI: <http://dx.doi.org/10.7238/a.v0i53.2509>
- Gutiérrez Martín, A. (2010). «Creación multimedia y alfabetización en la era digital». En R. Aparici (Ed.). *Educación: Más allá del 2.0*. (pp. 171-186). Barcelona: Gedisa.
- Kaplún, M. (1998). Procesos educativos y canales de comunicación. *Comunicar*, 11, 158-165. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/158/15801125.pdf>
- Marta-Lazo, C y Gabelas-Barroso JA. (2016). La comunicación digital. Un modelo basado en el Factor R-relacional. Editorial UOC.
- Marta-Lazo, C.; Frau-Meigs, D. y Osuna-Acero, S. (2018). Collaborative lifelong learning and professional transfer. Case study: ECO European Project. *Interactive Learning Environments*, (22) 5, 33-45.
- Orozco, G. (1997). Medios, audiencias y mediaciones. *Comunicar*, 8, 25-30. Recuperado de <https://www2.uned.es/ntedu/espanol/master/primer/modulos/teoria-de-lainformacion-y-comunicacion-audiovisual/orozco.pdf>
- Osuna-Acero, S.; Marta-Lazo, C. y Frau-Meigs, D. (2018). De sMOOC a tMOOC, el aprendizaje hacia la transferencia profesional: El proyecto europeo ECO. *Comunicar, Revista Científica de Educomunicación*, 55, 105-114.
- Siemens (2004). *Conectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era digital*. Traducción de Diego E. Leal Fonseca, 2007. Recuperado en https://s3.amazonaws.com/academia.edu/documents/38778149/13_conectivismo_era_digital.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAI-WOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1555272089&Signature=pN9sOC0ewOL5yUMrIKL-Y1aX6Em8%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3D