



IV. Alfabetización mediática y formación de profesores

Evaluación de una experiencia de acompañamiento para el desarrollo de la competencia digital docente

Evaluation of a support program for the development of teachers' digital competences

Sebastián Lepe-Báez

Universidad Rovira i Virgili, España
sebastianalonso.lepe@estudiants.urv.cat

Patricia Henríquez-Coronel

Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, Ecuador
patricia.henriquez@uleam.edu.ec

Resumen

Esta investigación tuvo como objetivo evaluar los resultados obtenidos en una experiencia de acompañamiento a los profesores de la Universidad de Valparaíso (UV) para promover el desarrollo de su competencia digital docente (CDD). El enfoque de investigación ha sido cualitativo, mediante un estudio de caso. Se aplicaron entrevistas en profundidad a cinco profesores. La triangulación experta se ha usado en la validación del guion de entrevista y para el análisis de resultados procesados en el programa Atlasti®. Los resultados muestran que la estrategia de acompañamiento permite un proceso reflexivo, que cuestiona la enseñanza más allá de la herramienta TIC, además los logros están fuertemente demarcados por las condiciones institucionales.

Abstract

The objective of this research was to evaluate the results obtained in an experience of supporting teachers at the University of Valparaiso (UV) to promote the development of their digital teaching competence (DTC). The research approach has been qualitative, through a case study. In-depth interviews were conducted with five teachers. Expert triangulation was used in the validation of the interview script and for the analysis of the results processed in the Atlasti program®. The results show that the accompaniment strategy allows a reflective process, which questions the teaching beyond the ICT tool, and that the achievements are strongly influenced by institutional conditions.

Palabras clave / Keywords

Competencia digital docente; acompañamiento; satisfacción; docente; formación, profesorado.
Digital teaching competence; coaching; satisfaction; teacher; training; teaching staff.

1. Introducción

La incorporación e integración de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje en Instituciones de Educación Superior (IES), ha sido una tarea constante en las dos últimas décadas. Sin embargo, el proceso no siempre ha significado innovaciones educativas cuando se han insertado las TIC. Algunos autores (Amhag et al., 2019; Domínguez, 2016; Lakkala & Ilomäki, 2015; Torres-Gastelú, 2011; Zempoalteca et al., 2017) señalan que la ausencia de competencia digital docente (en adelante CDD) explica la continuidad en el uso de modelos pedagógicos tradicionales en escenarios TIC (Chacón, 2017; Davini, 2005).

Algunos estudios confirman que la competencia digital de los profesores se limita al nivel de nociones básicas de TIC sin alcanzar las etapas de profundización y generación de conocimiento (Amhag et al., 2019; Prendes et al., 2018; Vázquez et al., 2017). Por eso, otros autores proponen modelos de CDD que integren las habilidades tecnológicas con las pedagógicas como base para conseguir la innovación (Durán-Cuartero et al., 2019; Durán et al., 2016; Flores, 2015; Gisbert-Cervera et al., 2016; Lázaro-Cantabrana et al., 2018; Silva et al., 2019).

Se ha señalado ampliamente (Johnson et al., 2012; Polly et al., 2020; Watty et al., 2016) sobre los problemas que enfrentan los profesores cuando intentan usar las TIC en las aulas universitarias: actividades de gestión, actividad docente, falta de tiempo, escaso asesoramiento y oportunidades de formación con expertos, inseguridad con respecto al uso de la tecnología.

Este escenario revela la necesidad de evaluar las acciones de formación de los profesores universitarios para el desarrollo de la CDD. Muchas propuestas actuales se instrumentalizan y pierden el sentido de integración en un contexto formativo (Cabero-Almenara et al., 2020; Colás-Bravo et al., 2019; Flores, 2015; Georgina & Olson, 2008; Gutiérrez-Martín & Tyner, 2012; Ketil-Engen, 2019; Silva-Quiroz et al., 2018). La formación se transforma en una estrategia poco contextualizada que los profesores visualizan como un complemento que se encuentra en la periferia de su asignatura. Por eso la evaluación de los procesos formativos es una estrategia que facilita la mejora continua de las actividades de formación que reciben los profesores. Según Zabalza (2011: 187) «permita atisbar nuevas alternativas y sugerir iniciativas de formación acordes con los enfoques actuales sobre formación del profesorado universitario». La autopercepción y el grado de satisfacción son dos indicadores que se miden, regularmente, para evaluar las actividades de formación destinadas a los profesores (Cano, 2016; Zabalza, 2011).

Siguiendo con la CDD, una estrategia innovadora para su desarrollo es el acompañamiento pedagógico, que se entiende aquí como una instancia de reflexión, de asesoramiento, de formación, de diálogo, de pensar la práctica junto con otros, permite cuestionar y propicia la transformación de la práctica desde una mirada pedagógica colaborativa (Aziz, 2017; Cavalli, 2006; Leiva-Guerrero & Vázquez, 2019; Montero, 2011).

De acuerdo con Montero (2011: 74) una de las ventajas importantes de los procesos de acompañamiento es que «permitiría corregir las limitaciones que reportaron las viejas estrategias de capacitación docente, caracterizadas por ser masivas, impersonales e inefi-

cientes». También ayudan a fortalecer la autoevaluación de la práctica, ser consciente de lo que ocurre en el aula para permitir centrar el foco, en las problemáticas específicas en un contexto determinado (Cavalli, 2006; Lakkala & Ilomäki, 2015; Montero, 2011; Nieto, 2001). La Universidad de Valparaíso (UV), institución de educación superior de Chile, implementó la estrategia de acompañamiento el año 2017 con el propósito de potenciar el desarrollo de la CDD así como el diseño y desarrollo de experiencias de aprendizaje a través de la integración de recursos TIC.

El acompañamiento se inicia pidiendo a los profesores que identifiquen un problema de enseñanza y/o aprendizaje que pueda ser mejorado. A continuación, se analiza con el asesor y se sugiere el uso de determinadas estrategias de aprendizaje o estrategias de evaluación o la integración de un recurso tecnológico y comienza así el proceso de acompañamiento para desarrollar la intervención educativa.

El proceso de acompañamiento que se relata en esta ponencia se inició en el año 2019. Una vez concluido nos propusimos iniciar una investigación evaluativa.

Esta investigación permitió valorar los resultados obtenidos en el proceso de acompañamiento, mediante dos preguntas de investigación:

- ¿Qué características describen el proceso de acompañamiento que favorecen el desarrollo de la competencia digital docente?
- ¿Cuál es el grado de satisfacción que expresan los profesores de la UV respecto al proceso de acompañamiento para el desarrollo de la competencia digital docente del que formaron parte?

2. Metodología

La investigación se realizó bajo un enfoque cualitativo (McMillan & Schumacher, 2005), a través de un estudio de caso (Stake, 1999). Se busca la singularidad del caso al comprender el proceso de logro de la CDD cuando se aplica la estrategia de acompañamiento. De hecho, los procesos de acompañamiento se realizan en los escenarios naturales en que discurren la enseñanza y el aprendizaje para poder captar esa particularidad y contextualizar la formación.

El acompañamiento se realizó con un grupo de 5 profesores (4 mujeres y 1 hombre) de distintos ámbitos disciplinares de la UV, durante el año 2019, desde abril a octubre. El rango de edad de los profesores acompañados en esta experiencia se encontraba entre los 35 y 60 años.

La técnica usada fue la entrevista semiestructurada. La entrevista se elaboró a partir de 30 preguntas categorizadas en tres áreas: proceso de acompañamiento, competencia digital docente y satisfacción de los participantes. Sin embargo, se permitieron espacios para que los entrevistados pudieran aportar ideas que consideraban importantes y que no estaban dentro del guion.

La triangulación por expertos se usó en el momento de la validación del guion de entrevista, tres expertos hicieron observaciones relacionadas con la validez del contenido (pertinencia) y redacción (claridad y univocidad).

Las entrevistas se realizaron a través de la plataforma Zoom®, con una duración promedio de 60 minutos. Cada sesión fue grabada con la autorización del entrevistado, lo que facilitó un mejor análisis. Se utilizó Atlas Ti® versión 8 para el análisis de las entrevistas. Las categorías fueron formuladas, utilizando el método deductivo, desde el marco referencial, además de considerar los conocimientos previos de los investigadores en el campo, incorporando luego, desde el método inductivo categorías emergentes (McMillan & Schumacher, 2005). Dos expertos expusieron su mirada sobre el análisis y codificación de las entrevistas transcritas.

3. Resultados

3.1. Características que describen el proceso de acompañamiento

- Énfasis en la visión didáctica. Inicialmente los profesores pudieron pensar que el acompañamiento se centraba en el uso de herramientas TIC, pero luego fueron hacia la reflexión sobre las estrategias didácticas. En el proceso de acompañamiento, el profesor logra comprender que esta estrategia no solo se orienta al uso de los recursos tecnológicos, sino que implica una mirada amplia del proceso de enseñanza y del proceso aprendizaje, transformando esta experiencia en una innovación que va hacia las estrategias didácticas. Así lo describen dos profesores. «Cuando yo empecé el proceso de acompañamiento, yo pensé que iba... yo iba supercentrada a la herramienta» (Informante 1, 15/07/2021). «Finalmente, vi que a lo que te ayudaba no era necesariamente o única y exclusivamente a mejorar un recurso tecnológico» (Informante 4, 13/07/2021).

- **Carácter reflexivo.** La reflexión permanente sobre la docencia permite hacer consciente al profesor de su propia práctica, además, se trata de pensar la práctica junto con otros, con colegas, con el asesor, lo cual confiere enriquece la mirada. Así lo describen dos profesores: Informante 2 (22/07/2021): «El asesor indagaba en las necesidades que yo tenía y en las características del curso o el foco en el que yo me estaba concentrando». Informante 3 (16/07/2021): «Como a mirar la unidad de la que ibas a trabajar, a enfocarte en un contexto como un proceso».
- **Condicionantes de la cultura institucional.** Es de relieve indicar que en el acompañamiento emergen dificultades propias de la cultura institucional de las IES, vinculadas al tiempo, carga académica, evaluaciones de desempeño, de orden técnico, número de estudiantes por aula, que si bien, no se resuelven desde el acompañamiento, son temas que están presentes en el diseño de la experiencia formativa. Así lo describen dos profesores: «Diseñar actividades, con la jornada que tengo y con la serie de actividades que tengo, entonces, ese es para el principal problema» (Informante 5, 05/08/2021). «La universidad tiene que generar las condiciones para que se pueda aplicar y creo que eso no sucede» (Informante 4, 13/07/2021).
- **Mentoría entre pares.** La experticia y habilidades comunicativas son características esenciales de la persona que asesora y colabora en la construcción de experiencias formativas. Dice el informante 3 (16/07/2021): «Entonces esa función creo que la cumplen muy bien cómo orientar y orientar para seleccionar la técnica más adecuada en función tam-

bién de las capacidades que tenemos nosotras». Dice el informante 2 (22/07/2021), «Si me hubiera encontrado con un asesor como mucho más estricto o menos comprensivo hubiera provocado un rechazo de mi parte y eso no sucedió y no se dio esa situación».

3.2. Satisfacción de los participantes respecto al proceso de acompañamiento

Finalmente, el grado de satisfacción es alto, al desarrollar una mejor comprensión de la CDD y sus implicaciones en relación con las decisiones asociadas a su incorporación. Esto les permitía pensar en nuevos desafíos que implicaran mejoras en su asignatura. «El desafío que me queda es como seguir encontrando elementos que se pueden seguir mejorando» (Informante 5, 05/08/2021).

Otro tema relevante, desde la autopercepción de los profesores, es que estas experiencias constituyen una buena práctica pedagógica, ya que permite una mejora sobre su práctica docente. Así lo indica Informante 1 (15/07/2021): «Volvería a participar, pero no solamente por el recurso tecnológico, sino que también porque hay un cuestionamiento como a la labor de enseñanza». Informante 3 (16/07/2021): «La principal razón por la que participaría es porque hay un ofrecimiento del apoyo tanto pedagógico como también del recurso tecnológico y ese enlace es el que potencia finalmente el rol docente de hoy».

4. Discusión y conclusiones

De acuerdo con los resultados obtenidos, utilizar la estrategia de acompañamiento para el desarrollo de la CDD, ha permitido situar las herramientas TIC dentro del marco de la didáctica, junto a los objetivos, contenido y estrategias, entre otros.

A su vez, cuando los profesores experimentan la integración de tecnologías reconocen el valor de esta, tal como lo afirma Amhag et al. (2019) y Flores (2015) en relación con las implicaciones en la modificación de la práctica docente al integrar TIC.

Resulta importante relevar que el acompañamiento propicia un cambio pedagógico en relación a la integración de las TIC, que pueden ser articuladas por un asesor con experiencia en la integración de las habilidades tecnológicas y pedagógicas, que cuestione la práctica a través de la reflexión (Montero, 2011; Nieto, 2001; Lakkala & Ilomäki, 2015).

Una característica de los procesos de acompañamiento es que están permeados por situaciones contextuales propias de las IES, como lo es la carga de académica y de gestión, evaluación de la docencia, jerarquización académica, dificultades técnicas o falta de recursos tecnológicos, ya que el acompañamiento se realiza dentro del mismo escenario de la práctica docente. Por eso los profesores encuentran estas situaciones como obstáculos para avanzar en la transformación de la enseñanza, siendo la principal dificultad la falta de tiempo, tal como lo mencionan Watty et al. (2016) y Polly et al. (2020).

Nos preguntamos por el grado de satisfacción de los profesores en relación a la experiencia de acompañamiento, y fue valorada como una formación docente transformadora (Chacón, 2017), contextualizada desde la aplicación e integración de recursos TIC como mediadores

de aprendizaje. Finalmente, esta investigación realizó una revisión en profundidad de las experiencias de acompañamiento de cinco profesores de la UV, futuros trabajos deberían dar cuenta del análisis e implementación de grupos de mentores como agentes permanentes de desarrollo de la CDD.

Apoyos

Este artículo es parte de la investigación del autor principal para obtener el grado de Doctor en Tecnología Educativa, bajo la tutela de la Dra. Patricia Henríquez PhD., académica de la Universidad Rovira i Virgili, Tarragona.

Referencias

- Amhag, L., Hellström, L., & Stigmar, M. (2019). Teacher Educators' Use of Digital Tools and Needs for Digital Competence in Higher Education. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 35(4), 203–220. <https://doi.org/10.1080/21532974.2019.1646169>
- Aziz, C. (2017). *Acompañamiento pedagógico desde el nivel intermedio: Aportes para la formación Nº 4. Líderes educativos*. Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar. <https://bit.ly/3bMth6m>
- Cabero-Almenara, J., Barroso-Osuna, J., Palacios-Rodríguez, A., & Llorente-Cejudo, C. (2020). Digital competency frames for university teachers: Evaluation through the expert competence coefficient. *Revista Electronica Interuniversitaria de Formacion del Profesorado*, 23(2), 1–18. <https://doi.org/10.6018/reifop.413601>
- Cano, E. (2016). Factores favorecedores y obstaculizadores de la transferencia de la formación del profesorado en educación superior. *REICE*, 14(2)(2016). <https://doi.org/10.15366/reice2016.14.2.008>
- Cavalli, A.B. (2006). La evaluación de la practica pedagógica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35(4), 9. <https://bit.ly/3QZWmF0>
- Chacón, L. (2017). La categoría formación docente: Sinopsis de múltiples determinaciones. *Omnia*, 23(2), 22–32. <https://bit.ly/3NH0WVT>
- Colás-Bravo, P., Conde-Jiménez, J., & Reyes-de-Cózar, S. (2019). The development of the digital teaching competence from a sociocultural approach. [El desarrollo de la competencia digital docente desde un enfoque sociocultural]. *Comunicar*, 61, 21-32. <https://doi.org/10.3916/C61-2019-02>
- Davini, M.C. (2005). *La formación docente en cuestión: Política y pedagogía*. Paidós. <https://bit.ly/3bAUSAQ>
- Domínguez, Y. (2016). La utilización de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC) en el aprendizaje universitario. *Revista Científica Multidisciplinar de La Universidad de Cienfuegos*, 8, 158–163. <https://bit.ly/3NH3nYm>
- Durán-Cuartero, M., Prendes-Espinosa, M. P., & Gutiérrez-Portlán, I. (2019). Certificación de la Competencia Digital Docente: Propuesta para el profesorado universitario. *RIED*, 22(1), 187–205. <https://doi.org/10.5944/ried.22.1.22069>
- Durán, M., Gutierrez, I., & Prendes, M. (2016). Análisis conceptual de modelos de competencia digital del profesorado universitario. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 15(3), 1–16. <https://doi.org/10.17398/1695-288X.15.1.97>
- Flores, C. (2015). *Factores que inciden en la valoración de estudiantes de pedagogía sobre sus competencias digitales: El caso de la Universidad del Bío-Bío (Chile)*. [Doctoral dissertation, Universidad de Alicante]. <https://bit.ly/3umZ0Lg>
- Georgina, D.A., & Olson, M.R. (2008). Integration of technology in higher education: A review of faculty self-perceptions. *The Internet and Higher Education*, 11(1), 1–8. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2007.11.002>
- Gisbert-Cervera, M., González Martínez, J., & Esteve Mon, F. M. (2016). Competencia digital y competencia digital docente: una panorámica sobre el estado de la cuestión. *Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, 0, 74–83. <https://doi.org/10.6018/riite2016/257631>
- Gutiérrez-Martín, A., & Tyner, K. (2012). Media education, media literacy and digital competence. [Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital]. *Comunicar*, 38, 31-39. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-03>

-
- Johnson, T., Wisniewski, M. A., Kuhlemeyer, G., Isaacs, G., & Krzykowski, J. (2012). Technology Adoption in Higher Education: Overcoming Anxiety Through Faculty Bootcamp. *Online Learning*, 16(2). <https://doi.org/10.24059/olj.v16i2.240>
- Engen, B. (2019). Understanding social and cultural aspects of teachers' digital competencies. [Comprendiendo los aspectos culturales y sociales de las competencias digitales docentes]. *Comunicar*, 61, 9-19. <https://doi.org/10.3916/C61-2019-01>
- Lakkala, M., & Ilomäki, L. (2015). A case study of developing ICT-supported pedagogy through a collegial practice transfer process. *Computers & Education*, 90, 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.09.001>
- Lázaro-Cantabrana, J. L., Gisbert-Cervera, M., & Silva-Quiroz, J. E. (2018). Una rúbrica para evaluar la competencia digital del profesor universitario en el contexto latinoamericano. *EduTec*, 63, 1–14. <https://doi.org/10.21556/edutec.2018.63.1091>
- Leiva-Guerrero, M.V., & Vásquez, C. (2019). Liderazgo pedagógico: De la supervisión al acompañamiento docente. *Calidad en la Educación*, 51(51), 225-251. <https://doi.org/10.31619/caledu.n51.635>
- McMillan, J.H., & Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa: Una introducción conceptual*. Pearson Educación, S.A. <https://bit.ly/2zcgNuJ>
- Montero, C. (2011). *Estudio sobre acompañamiento pedagógico: Experiencias, orientaciones y temas pendientes*. Consejo Nacional de Educación. <https://bit.ly/3ArGPrJ>
- Nieto, J. M. (2001). Modelos de asesoramiento a organizaciones educativas. In J. Domingo-Segovia (Coord.), *Asesoramiento al centro educativo* (pp. 147–166). Octaedro. <https://bit.ly/3uk8irm>
- Polly, D., Martin, F., & Guilbaud, T. C. (2020). Examining barriers and desired supports to increase faculty members' use of digital technologies: Perspectives of faculty, staff and administrators. *Journal of Computing in Higher Education*, 33, 135-156. <https://doi.org/10.1007/s12528-020-09259-7>
- Prendes, M. P., Gutiérrez, I., & Martínez, F. (2018). Competencia digital: una necesidad del profesorado universitario en el siglo XXI. *Revista de Educación a Distancia*, 56, 1–22. <https://doi.org/10.6018/red/56/7>
- Silva, J., Usart, M., & Lázaro-Cantabrana, J. (2019). Teacher's digital competence among final year Pedagogy students in Chile and Uruguay. [Competencia digital docente en estudiantes de último año de Pedagogía de Chile y Uruguay]. *Comunicar*, 61, 33-43. <https://doi.org/10.3916/C61-2019-03>
- Silva-Quiroz, J.E., Lázaro-Ansola, J.L., Miranda-Arredondo, P., Canales-Reyes, R. (2018). El desarrollo de la competencia digital docente durante la formación del profesorado. *Opción*, 86, 423–449. <https://bit.ly/3IbPr7B>
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Torres-Gastelú, C.A. (2011). Uso de las TIC en un programa educativo de la Universidad Veracruzana, México. *Actualidades Investigativas en Educación*, 11(4), 1–22. <https://doi.org/10.15517/aie.v11i4.10235>
- Vázquez, E., Vélez, M. R., Zamora, L. C., & Meneses, E. L. (2017). Competencia digital del alumnado de la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil. *Opción*, 33(83), 229–251. <https://bit.ly/3ulbyD6>
- Watty, K., McKay, J., & Ngo, L. (2016). Innovators or inhibitors? Accounting faculty resistance to new educational technologies in higher education. *Journal of Accounting Education*, 36, 1–15. <https://doi.org/10.1016/j.jaccedu.2016.03.003>
- Zabalza, M.A. (2011). Evaluación de los planes de formación docente de las universidades. *Educar*, 47(1), 181–197. <https://bit.ly/3OFMqPD>
- Zempoalteca, B., Barragán, J., González, J., & Guzmán, T. (2017). Formación en TIC y competencia digital en la docencia en instituciones de educación superior públicas. *Apertura*, 9(1), 80–96. <https://doi.org/10.32870/ap.v9n1.922>

REDES SOCIALES Y CIUDADANÍA

CIBERCULTURAS PARA EL APRENDIZAJE

Editores

Ignacio Aguaded
Arantxa Vizcaíno-Verdú
Ángel Hernando-Gómez
Mónica Bonilla-del-Río

REDES SOCIALES Y CIUDADANÍA: CIBERCULTURAS PARA EL APRENDIZAJE

Colección *Redes sociales y ciudadanía*
N. 2 *Ciberculturas para el aprendizaje*
Primera Edición, octubre 2022

Editores

Ignacio Aguaded
Arantxa Vizcaíno-Verdú
Ángel Hernando-Gómez
Mónica Bonilla-del-Río

Comité Científico

Dr. Ángel Hernando-Gómez
Dr. Octavio Islas
Dra. Paula Renés-Arellano
Dr. Abel Suing
Dr. Marco López-Paredes
Dr. Diana Rivera-Rogel
Dr. Julio-César Mateus
Dr. Osbaldo Turpo-Gebera
Dra. Patricia de-Casas-Moreno
Dr. Antonio-Daniel García-Rojas
Dra. Natalia González-Fernández
Dra. Antonia Ramírez-García
Mg. Sabina Civila
Mg. Rigliana Portugal
Mg. Mónica Bonilla-del-Río
Mg. Arantxa Vizcaíno-Verdú
Mg. Odiel Estrada-Molina

Grupo
Comunicar
Ediciones

AlfaMed



Esta publicación no puede ser reproducida, ni parcial ni totalmente, ni registrada en/o transmitida por un sistema de recuperación de información, en ninguna forma ni formato, por ningún medio, sea mecánico, fotocopiado, electrónico, magnético, electroóptico o cualquier otro, sin el permiso previo y por escrito de la editorial.

Patrocinan



Universidad
de Huelva

Depósito Legal: H 325-2022
ISBN: 978-84-937316-9-4
ISSN 2952-1629
DOI: <https://doi.org/10.3916/Alfamed2022>

DERECHOS RESERVADOS © 2022 de esta edición:

Grupo Comunicar Ediciones
Mail box 527. 21080 Huelva (España)
Administración: info@grupocomunicar.com
Director: director@grupocomunicar.com
www.grupocomunicar.com

Diseño: *Arantxa Vizcaíno-Verdú*
Traducción inglés: *Emily Rookes*

Impreso en *Estigraf*, Madrid (España)



Este trabajo se ha elaborado en el marco de Alfamed (Red Euroamericana de Investigación en Competencias Mediáticas para la Ciudadanía), con el apoyo del Proyecto I+D+i (2019-2021), titulado «Youtubers e Intagrammers: La competencia mediática en los prosumidores emergentes», con clave RTI2018-093303-B-I00, financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades de España y el Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER), y del Proyecto I+D+i (2020-2022), titulado «Instagrammers y youtubers para el empoderamiento transmedia de la ciudadanía andaluza. La competencia mediática de los instatubers», con clave P18-RT-756, financiado por la Junta de Andalucía en la convocatoria 2018 (Plan Andaluz de Investigación, Desarrollo e Innovación, 2020) y el Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER).



Con el sugerente título de «Redes sociales y ciudadanía. Ciberculturas para el aprendizaje» presentamos en este texto una ingente obra colectiva de investigaciones, propuestas, reflexiones, estudios y proyectos en el emergente ámbito de la educación mediática.

Con 151 capítulos de 298 autores únicos se ofrece una panorámica general en un mundo postpandemia global con un análisis poliédrico del complejo entramado educomunicativo que vivimos. Educadores, comunicadores y educomunicadores, así como profesionales de los más diversos ámbitos de las ciencias sociales abordan aproximaciones complejas, apegadas a la práctica, sobre la sociedad actual, no solo haciendo una radiografía, más o menos amplia, sino también realizando propuestas educomunicativas que mejoren los parámetros de convivencia con los medios.

Presentamos en el texto aportaciones de 17 países euroamericanos, que conforman la Red de investigadores Alfamed con un amplio número de trabajos: Perú (104), España (59), Ecuador (25), Brasil (23), México (21), Chile (18), Colombia (18), Bolivia (5), Italia (4), Costa Rica (4), Cuba (4), Argentina (4), Paraguay (3), Portugal (2), República Dominicana (2), Uruguay (1), y Eslovaquia (1).

Esta obra enciclopédica que conforma la tercera de la Colección Alfamed del Grupo Comunicar Ediciones se subdivide en siete grandes bloques temáticos: I. Prosumers (Instagrammers, youtubers y tiktokers), II. Redes sociales y escuela, III. Ciberciudadanía, ética y valores, IV. Alfabetización mediática y formación de profesores, V. Audiencias y ciberconsumo crítico, VI. Democratización y comunicación alternativa, y VII. Nuevas tendencias: fake news, datificación...



Grupo
Comunicar
Ediciones

AlfaMed



Universidad
de Huelva