



TESIS
DOCTORAL

*Comunicación transmedia y educación:
El Aprendizaje Basado en Proyectos
Colaborativos como método de
aprendizaje en comunicación digital*

Autor

Maximiliano Alberto Bron

Director

Manuel Gétrudix Barrio

Programa de Doctorado en Ciencias Jurídicas y Sociales

Escuela Internacional de Doctorado

2019

A Augusto y Octavio

Agradecimientos

Al Dr. Manuel Gértrudix Barrio, director de esta tesis, por el acompañamiento, por el entusiasmo, por su enorme capacidad de trabajo y dedicación en cada una de las etapas de este proceso, y por sobre todas las cosas, por su gigantesca generosidad.

A la Universidad Nacional de La Rioja, mi alma mater, por haberme dado todas las posibilidades para desarrollarme profesional y académicamente.

A la Universidad Rey Juan Carlos, mi hogar académico en España, por las posibilidades brindadas y los enormes profesionales que he podido conocer en su seno.

A la familia, amigos, colegas, y cada uno de los que de una forma u otra colaboraron en este camino.

A Augusto y Octavio, mis hijos, por las horas de menos y el trabajo de más. Por estar y entender, por amar. Por amor.

Índice

Resumen	11
Palabras clave	13
Abstract	14
Keywords	17
CAPÍTULO 1 Introducción	19
1.1. Objeto	21
1.2. Objetivos	21
1.3. Justificación	22
1.4. Antecedentes y estado actual	25
1.5. Estructura de la tesis doctoral	28
PARTE I MARCO TEÓRICO	31
CAPÍTULO 2 Educación y Pedagogía	33
2.1. Corrientes pedagógicas contemporáneas	38
2.1.1. La Pedagogía conductista (Skinner)	38
2.1.2. El Humanismo y Carl Rogers	39
2.1.3. La Escuela Nueva	39
2.1.4. Vygotski y el Constructivismo	40
2.1.5. La Pedagogía crítica	40
2.1.6. Enseñanza para la comprensión (Gardner y Perkins)	41
2.2. Cambios y desafíos de la educación	42
2.3. El mundo digital y el pensamiento pedagógico	43
CAPÍTULO 3 El aprendizaje	47

3.1. ¿A qué llamamos aprendizaje?	49
3.2. Diferentes tipos de aprendizajes	50
3.3. La enseñanza y el aprendizaje como procesos diferentes	51
3.4. La psicología del aprendizaje para la educación	52
3.5. El aprendizaje como proceso psicológico	53
3.6. Estrategias pedagógicas	55
3.7. Autoaprendizaje, aprendizaje autoregulado o autodirección del aprendizaje	56
<i>CAPÍTULO 4 El Aprendizaje Basado en Proyectos Colaborativos (ABCP)</i>	61
4.1. El ABCP	64
4.1.1. Características esenciales de la enseñanza por proyectos:	65
4.1.2. Los principales beneficios	69
4.1.3. Implementación del Aprendizaje Basado en Proyectos	70
4.1.4. Aplicación.....	73
4.1.5. Ventajas y beneficios	76
4.1.6. La relación entre el ABPC y la comunicación digital	78
<i>CAPÍTULO 5 Comunicación digital y transmedia</i>	81
5.1. Comunicación Digital	83
5.2. Transmedia	85
5.3. Transmedia y educación	89
<i>CAPÍTULO 6 MARCO REFERENCIAL</i>	91
6.1. La UNLaR	93
6.2. La Comunicación Multimedia en la Licenciatura en Comunicación Social	94
6.3. Aprendizaje Basado en Proyectos Colaborativos (ABPC) para la enseñanza de Comunicación Multimedia	100
6.3.1. El Transmedia como parte de la estrategia	101
6.4. La propuesta y la experiencia	103
6.4.1. El proyecto propuesto	104
6.4.2. Victoria Romero como contenido y objetivo del ABPC.....	107
6.4.3. Las partes del producto	108

6.4.4 El universo “Victoria”	120
CAPÍTULO 7 DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.....	123
7.1. Planteamiento del problema	125
7.2 Hipótesis	126
7.3. Objetivos.....	128
7.3.1. Objetivo General.....	128
7.3.2. Objetivos específicos	128
7.4. Material y método.....	128
7.5. Sujetos o participantes	130
7.6. Instrumentos.....	131
7.6.1. Cuestionario de Indagación del Perfil Auto dirigido – CIPA+	131
7.6.2. Cuestionario sobre el grado de satisfacción de los estudiantes	135
7.6.3. Autoevaluación	137
7.6.4. Evaluación por compañeros.....	139
7.6.5. Evaluación a los tutores	141
7.6.6. Observación	142
CAPÍTULO 8 RESULTADOS	145
8.1. Resultados del Cuestionario de Indagación del Perfil Autodirigido Ampliado (CIPA+).....	149
8.1.1. Alfa de Cronbach.....	152
8.1.2. Prueba de normalidad Kolmogorov – Smirnov	153
8.1.3. Estadísticos.....	154
8.2 Cuestionario sobre el Grado de satisfacción del estudiante con respecto al Aprendizaje Basado en Proyectos Colaborativos (ABCP)	193
8.3 Resultados de instrumento de Autoevaluación	207
8.4 Resultados del instrumento de evaluación a profesores (tutores)	216
8.5 Resultados de instrumento de Evaluación de pares.....	226
CAPÍTULO 9 DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	235
9.1 Discusión.....	237
9.1.1 Autodirección del aprendizaje	238

9.1.2 Satisfacción	240
9.1.3 Evaluación y autoevaluación	242
9.1.4 Aprendizaje de calidad.....	243
9.2 Conclusiones	245
9.2.1 Limitaciones	246
9.2.2 Recomendaciones.....	246
BIBLIOGRAFÍA	249
ÍNDICES	265
Índice de figuras.....	267
Índice de tablas.....	274
ANEXOS.....	279

Resumen

Con el fin de mejorar la calidad docente universitaria, esta investigación analiza la utilización del método de aprendizaje activo, conocido como “Aprendizaje Basado en Proyectos Colaborativos” (ABPC), desde una dimensión transmedia.

Este estudio se ha llevado a cabo en la formación de los estudiantes de grado en Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Rioja (Argentina), en la Cátedra de Comunicación Multimedia, donde se aplica ABPC mediante proyectos cuyo resultado final es un producto transmedia.

El ABPC permite la participación íntegra de los estudiantes, haciéndolos protagonistas de su propio aprendizaje mientras desarrollan las competencias necesarias para su futuro ejercicio profesional. Como método de aprendizaje, el ABPC es propicio para la formación en comunicación digital por las características de ésta, donde los contenidos, competencias y habilidades se encuentran en proceso de cambio permanente.

En la actualidad la expansión de las tecnologías digitales ha modificado drásticamente las prácticas de producción, circulación y consumo de medios. Los diferentes entornos de comunicación están marcados por la hiperconectividad y los cambios continuos. Este nuevo panorama, exige profesionales con amplias competencias en el diseño e implementación de estrategias de comunicación digital y transmedia, con características de no linealidad e interactividad. Además, es menester que puedan gestionar múltiples pantallas y lenguajes para usuarios que son protagonistas y que se encuentran inmersos en los propios procesos comunicativos.

Esta investigación indaga sobre el ABPC que, como método de enseñanza, además de promover una formación basada en competencias, propicia una alta satisfacción en los estudiantes y mejora sus competencias para “aprender a aprender”. Esto se logra a través del ejercicio del aprendizaje auto-dirigido, dándole a este futuro comunicador digital las habilidades necesarias para su éxito profesional.

Para el desarrollo de la investigación se ha utilizado una metodología mixta que permite conocer la influencia del ABPC en el aprendizaje de los estudiantes. Los instrumentos de

recolección de datos han sido cuestionarios, entrevistas, evaluaciones y observaciones. Esta variedad permite una triangulación de datos, que facilita la comprensión de la realidad en el contexto de la educación universitaria.

El trabajo se realizó con estudiantes del último año de la licenciatura en Comunicación Social con quienes se desarrolló un proyecto de Comunicación Transmedia (ABPC) durante todo un año académico (2017). Los resultados fueron medidos a partir de instrumentos de recolección estandarizados y probados que permitieron analizar los datos cuanti y cualitativos a través de análisis estadístico (SPSS) y de contenido respectivamente.

Entre los principales resultados obtenidos se observó una alta fiabilidad entre el pre y el post-test realizado con una normal distribución de contaste y una muy alta correlación. Esto evidencia que después de aplicar el método de ABPC, la puntuación global del perfil autodirigido mejora considerablemente, así como también en cada una de las distribuciones de los cuatro componentes del instrumento aplicado.

De la misma manera, se ha podido confirmar la hipótesis central, al demostrar que los estudiantes que cursan la materia Comunicación Multimedia con la utilización del método ABPC registran cambios favorables en su autodirección de aprendizaje al lograr además un alto grado de satisfacción.

De acuerdo a esto, se han podido hacer algunas consideraciones sobre la propia práctica y pertinencia de la implementación ABPC en la Licenciatura en Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Rioja. Luego de los resultados obtenidos es imprescindible destacar la necesidad de seguir trabajando en la formación de profesionales con capacidad de adaptación, de resiliencia y de aprendizaje continuo, por lo que el ABPC se presenta como el método más adecuado para aplicar en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Frente al escenario de convergencia digital, y bajo el objetivo de la universidad pública argentina de formar a sus profesionales de manera integral y eficiente, el aprendizaje basado en proyectos colaborativos como método, presenta un amplio potencial para la

enseñanza de la comunicación digital por las particularidades que presenta en el proceso educativo.

Palabras clave

Comunicación digital; educación; transmedia; aprendizaje; proyectos; universidad

Abstract

In order to improve university teaching quality, this research analyzes the use of the active learning method, known as "Collaborative project-based Learning (CPBL)" from a transmedia dimension.

This study has been carried out in the training of students of the Bachelor's Degree in Social Communication of the National University of La Rioja (Argentina), in the Chair of Multimedia Communication, where CPBL is applied through projects where the final result is a transmedia product.

The CPBL allows the full participation of students, making them protagonists of their own learning while developing the necessary skills for their future professional practice. As a learning method, the CPBL is conducive to training in digital communication by its characteristics, where the contents, skills and abilities are permanently changing.

Nowadays, the expansion of digital technologies has drastically modified the practices of media production, circulation and consumption. The different communicational environments are marked by the hyperconnectivity and continuous changes. This new horizon requires professionals with broad competencies related to the design and implementation of digital and transmedia communication strategies, specially non-linear and interactive ones. In addition, it will be necessary for them, to manage multiple screens and languages for different people who are immersed in their own communication processes.

The research investigates CPBL as a teaching method, which allows us to achieve a competency-based training. Besides, it promotes a high student satisfaction and improves the possibility of "learn to learn" throughout life. This is achieved through the exercise of self-directed learning, giving this future digital communicator the needed skills for their professional success.

For the development of the research, a mixed methodology has been used. This methodology allows to know the influence of the CPBL in the learning process of the

students. The data collection instruments have been questionnaires, interviews, evaluations and observations. This variety allows a data triangulation that facilitates the understanding of reality, in the context of university education.

This work has been carried out with students assisting to the last year of the Bachelor's Degree in Social Communication. With such students, a Transmedia Communication project has been developed during an entire academic year (2017). The results were measured from standardized and tested collection instruments that allowed analyzing quantitative and qualitative data through statistical analysis and content respectively.

Among the main results obtained, a high reliability was observed between the pre and post-test performed with a normal distribution of counts and a very high correlation. Evidence says that after applying the CPBL method the overall score of the self-directed profile improved considerably, as well as in each of the distributions of the four components of the applied instrument.

In the same way, it has been possible to confirm the central hypothesis by demonstrating that the students who study the subject Multimedia Communication with the use of the CPBL method, register favorable changes in their self-directed learning process, also achieving a high level of satisfaction.

According to this, we have been able to make some considerations about the own practice and relevance of the implementation of CPBL in the Bachelor's Degree in Social Communication of the National University of La Rioja. After the results obtained, it is essential to highlight the need to continue working in the training of professionals with capacity for adaptation, resilience and continuous learning, for which the CPBL is presented as the most appropriate method to apply in the teaching and learning processes.

In front of this new scenario of digital convergence, and with the objective of the Argentine public university to be able to train such professionals in an integral and efficient way, it is clear from the results that collaborative project-based learning as a method, is useful in the teaching of digital communication due to the particularities it presents in the educational process.

Keywords

Digital communication; education; transmedia; learning; projects; university

CAPÍTULO 1

Introducción

“La educación no es preparación para la vida; la educación es la vida misma”

John Dewey

1.1. Objeto

Entendiendo que esta tesis se centra en la comunicación transmedia y la educación a partir de la aplicación de Aprendizaje Basado en Proyectos Colaborativos (ABPC), su objeto material son las potencialidades, el valor y la finalidad que este método de aprendizaje en comunicación digital promueve en la adquisición de competencias de los estudiantes de Comunicación Social a través de una intervención educativa transmedia.

Mientras que el objeto formal se interesa por el enfoque de ese conocimiento a partir de indagar en las modificaciones del perfil de autodirección del aprendizaje de los estudiantes en la materia Comunicación Multimedia, como así también por la satisfacción que genera la utilización de ABPC al involucrarlos como protagonistas de sus procesos educativos y en el desarrollo de competencias transversales y específicas.

1.2. Objetivos

El presupuesto de partida de esta investigación afirma que los estudiantes que utilizan en su proceso formativo estas nuevas herramientas, plataformas y metodologías, mejoran las características de sus aprendizajes y el nivel de satisfacción en general de la formación recibida, por lo que el objetivo central de consiste en:

Conocer las potencialidades, el valor y la finalidad del método “Aprendizaje Basado en Proyectos Colaborativos” en la adquisición de competencias de los estudiantes de Comunicación Social a través de una intervención educativa transmedia.

Aplicar ABPC en la formación de los estudiantes del último año de Comunicación Social durante el desarrollo de la materia Comunicación Multimedia, permite medir el efecto generado en la autodirección del aprendizaje, y a la vez comprobar si se desarrollan competencias específicas en los estudiantes con inmersión en este método.

De la misma manera, poder determinar el grado de satisfacción de los estudiantes después de valerse del ABPC, y analizar la valoración por competencias ABPC (a través de la evaluación de los alumnos, a los compañeros de grupo, a los tutores, más la observación de las tutorías y del proyecto desarrollado), permitirá establecer, a partir de los resultados obtenidos, un conjunto de reflexiones sobre la propia práctica y pertinencia de la implementación ABPC en la Licenciatura en Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Rioja.

1.3. Justificación

Esta investigación se plantea a partir de una serie de inquietudes respecto a la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la Universidad en general y en Comunicación Social en particular, en un momento histórico signado por los grandes cambios. En esta etapa de transformaciones económicas, pedagógicas, profesionales, socioeducativas, institucionales, abordar desde la investigación este complejo escenario resulta de fundamental importancia para el mejoramiento de las condiciones educativas y sociales.

En el año 2009, la implementación de un nuevo plan de estudios en la Licenciatura en Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Rioja (UNLaR), de Argentina, implicó (además de la incorporación de nuevas materias en el joven plan) una adaptación en la formación y un rediseño frente a los cambios que se presentan en la comunicación.

En este marco, la aparición de la comunicación digital en el desarrollo curricular del grado, resultó novedoso frente a la propuesta de otras universidades argentinas en ese momento.

Con la implementación del nuevo plan de estudios de Comunicación Social de la UNLaR comenzó a desarrollarse durante el año 2012 la cátedra de “Comunicación Multimedia” que, dentro del nuevo perfil, preveía el desarrollo de la comunicación digital en los estudiantes de cuarto año (de las dos orientaciones existentes: “Periodismo”, y “Comunicación Institucional y Publicidad”) del grado de licenciatura en la universidad riojana.

La aparición de esta materia obligó a realizar un proyecto innovador que incluía ABPC en el desarrollo anual de la materia. En un primer momento fue parcial y se aplicó en un sistema mixto de métodos, compartiendo el innovador ABPC con las tradicionales clases magistrales y el sistema de trabajos prácticos. Con el transcurrir de los años la modalidad fue cambiando hasta llegar al año 2016 con una materia anual íntegramente basada en ABPC.

Tal como afirma Mora (2004, p. 20) “las necesidades del nuevo contexto de educación superior exigen, además de los conocimientos, formar a los individuos en un amplio conjunto de competencias que incluyan conocimientos, pero también las habilidades y actitudes que son requeridas para el puesto de trabajo”, es por eso que el “aprender a aprender” resulta clave en los procesos de enseñanza y aprendizaje, específicamente en comunicación digital, puesto que los conocimientos son cambiantes y mucha información queda obsoleta en un corto período. Por lo anterior, resulta fundamental el aprendizaje para toda la vida, uno que permita la actualización continua que se exige a los nuevos profesionales del campo de la comunicación. Frente a esta realidad

el aprendizaje basado en proyectos ofrece una oportunidad para poner en práctica enfoques pedagógicos centrados en el estudiante; se aplica con la finalidad de involucrar los contenidos temáticos en la comunidad, en contextos reales de práctica y el rol profesional del educando (Maldonado, 2008, p. 172).

En este escenario una de las principales preocupaciones del equipo de cátedra fue indagar sobre las diferentes relaciones entre el ABPC y el aprendizaje propiamente dicho. Interrogantes y problemas que hoy se configuran como punto de partida de investigación y son los principales motivadores de este trabajo.

Emplear el ABP como estrategia didáctica se considera relevante en la experiencia educativa, al considerar que: (a) la metodología de proyectos es una estrategia para el aprendizaje que permite el logro de aprendizajes significativos, porque surgen de actividades relevantes para los estudiantes, y contemplan muchas veces objetivos y contenidos que van más allá que los curriculares. (b) Permite la integración de asignaturas, reforzando la visión de conjunto de los saberes humanos. (c) Permite organizar actividades en torno a un fin común, definido por los intereses de los estudiantes y con el compromiso adquirido por ellos. (d) Fomenta la creatividad, la responsabilidad individual, el trabajo colaborativo y la capacidad crítica, entre otros. (Maldonado, 2008; 161).

Afirma Aguaded (2011, p. 15) que los procesos y resultados de enseñanza y aprendizaje, han sufrido grandes modificaciones debido al uso de los medios y las nuevas tecnologías, situación que deriva en la necesidad urgente de adaptar el sistema educativo a los nuevos tiempos.

Frente a esta realidad innegable, los docentes preocupados por la calidad de la enseñanza y el aprendizaje en los estudios universitarios no pueden menos que intentar ser parte de los cambios. Uno de los caminos posibles sería propiciando métodos innovadores de aprendizaje y siendo conscientes de los supuestos beneficios que el ABPC parece aportar. Optar por el Aprendizaje Basado en Proyectos Colaborativos en materias que así lo permiten, parece ser una opción casi natural.

La utilización de este método se concibe desde un enfoque integrador basado en actividades que fomentan la reflexión, el pensamiento complejo, la cooperación y la toma de decisiones. Gira en torno al desarrollo de proyectos originados en problemas auténticos y significativos que se ubican en el mismo contexto de la profesión en la que se está formando al estudiante. Esto permite trabajar en una situación real que genera la posibilidad de estimular, no sólo la adquisición de conocimiento disciplinario, sino también el desarrollo de habilidades que la comunicación digital requiere.

Este trabajo se sitúa en la línea de investigación de “Educación para la comunicación” y se ajusta a las líneas de trabajo que vienen llevando adelante diferentes asociaciones internacionales como la International Communication Association (<https://www.icahdq.org>) específicamente en relación al grupo “Comunicación educativa y desarrollo” que promueve el estudio de constructos de comunicación, utilizando diversas metodologías, teorías y paradigmas en el proceso de instrucción.

De la misma manera, esta investigación se alinea a la sección temática “Cultura digital y comunicación” de la Asociación Europea de Investigación y Educación en Comunicación (www.ecrea.eu), así como también a lo propuesto por el grupo “Comunicación y cultura digital” de la española AE-iC (<https://ae-ic.org/secciones-y-grupos-de-trabajo/comunicacion-y-cultura-digital>) dadas las propias características e incumbencias de la investigación desarrollada.

1.4. Antecedentes y estado actual

Incursionar en el método de Aprendizaje Basado en Proyectos Colaborativos (ABPC) nos lleva a rápidamente a la filosofía y principios educativos del enfoque experiencial de John Dewey (1995) durante las primeras décadas del siglo veinte.

Luego, durante el transcurso de los años sesenta, las reconocidas universidades McMaster en Canadá y Harvard en Estados Unidos fueron pioneras en este modo de trabajo; realizaron la sistematización del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) como modelo instruccional y fue puesta en práctica en el currículo de las carreras de Medicina y Negocios principalmente (Graaff y Kolmos, 2007).

Desde hace más de 30 años, esta modalidad de aprendizaje se ha ido implantando en diversos centros de enseñanza, especialmente en los de nivel superior. Hoy no es un método desconocido en ninguna universidad del mundo, aunque ha tenido mejor acogida en determinadas ramas como las Ciencias de la salud: Enfermería, Medicina, Bioquímica, y Psicología. También está presente en otras áreas específicas como Economía, Administración, y Ciencias sociales (Derecho, Trabajo social). De esta manera

son muchas las instituciones educativas que han adoptado el método en algunas de sus asignaturas, desde las pioneras de Aalborg University en Dinamarca o la Universidad de Maastrich en los Países Bajos a la mayoría de las universidades españolas que hoy, bajo el paraguas del Espacio Europeo de Educación Superior, se ven favorecidas por la aplicación del ABP y del ABPC, con destacados ejemplos como los observados en González (2012); Guillamet (2011); Kinnunen y Malmi (2005); Lahtinen, Ala-Multka y Järvinen (2005).

De la misma manera, Latinoamérica no es la excepción y pueden encontrarse los más variados ejemplos de aplicación del Aprendizaje Basado en Proyectos Colaborativos y en Problemas desde las universidades de México hasta las de Argentina pasando por las de Colombia y Ecuador. En las mencionadas casas de estudios, se repiten las características en cuanto a las ciencias donde se aplican, y a lo que sucede en las Universidades europeas que resultan identificables en casos como los señalados por Di Bernardo y Puyol (2004), Castañeira (2014); Estevez, Morgado, Martínez y Fonseca (2006); Lovos, González, Fernández, Bertone y Madoz (2012) y Maldonado Pérez(2007).

Como se viene destacando, en la actualidad y bajo el mismo influjo del constructivismo y en particular de enfoques como el procesamiento de información, la cognición situada y la psicología sociocultural, encontramos distintas acepciones y modalidades del llamado Aprendizaje Basado en Problemas. Entre ellas se destaca el Aprendizaje Basado en Proyectos Colaborativos (ABPC) que abordaremos en esta investigación, y sobre el que existe un considerable corpus de investigación y experiencias educativas.

Más allá de los casos y experiencias de aplicación del ABPC, es importante conocer las diferentes experiencias de investigación sobre esta metodología de trabajo y su aplicación en ámbitos universitarios.

Tal como afirman Fernández, García, de Caso, Fidalgo y Arias (2006, p. 400):

el Aprendizaje Basado en Proyectos es parte de Aprendizaje Basado en Problemas, con sus similitudes y con algunas diferencias. Ambos forman parte de un enfoque en auge que está siendo objeto de aplicaciones en el ámbito universitario y son parte de su investigación (Biggs ,1999; García, 2002 b), además, cada vez son más los estudios que destacan sus puntos fuertes –aunque sin olvidar las limitaciones– (Dolmans et al., 2001; McNiven, Kaufman y McDonald, 2002; Mennin et al., 2003;

Wood, 2003;etc.); comparan los resultados obtenidos con un enfoque tradicional y con un enfoque de ABP (Alleyne, Shirley, Bennett,Addae,Walrond,West y Pereira, 2002; Brunt, 2003; Mennin et al., 2003; Miller, 2003; Sundblad, Sigrell, John y Lindkvist, 2002; etc.); analizan el papel del tutor y del alumno (Hendry, Phan, Lyon y Gordon, 2002; McNiven, Kaufman y McDonald.,2002;Mennin et al.,2003;Murray y Savin-Baden,2000;Zanolli,Boshuizen y De Grave,2002;etc.); intentan conocer la percepción que los estudiantes tienen del ABP (Morales-Mann y Kaitell, 2001; Sluijsmans, Moerkerke, van Merriënboer y Dochy, 2001; Willis, Jones, Bundy, Burdett,Whitehouse y O’Neill, 2002); estudian los métodos de evaluación en el ABP (Groves, Scott y Alexander, 2002; Hendry, Cumming, Lyon y Gordon, 2001; Zimitat y Miflin, 2003), etc.

De la misma manera, resulta pertinente señalar que existen amplias investigaciones de revisión del ABPC, como por ejemplo las Smits, Verbeek y de Buissonje (2002) donde examinan el método aplicado en la carrera de Medicina entre 1974 y 2000, o en el caso de Dochy, Segers, Van Den Bossche y Gijbels (2003) donde se analizan 43 artículos publicados entre 1977 y 2000 con la finalidad de conocer cuáles son los efectos principales del ABP en el conocimiento y en las habilidades, y cuáles son los factores que pueden estar influyendo en esos efectos.

Bajo esta misma línea de investigación existen varias tesis de posgrado que abordan la temática. Podemos destacar en España casos como “Influencia del ABP en la práctica profesional de la Universidad de Granada” perteneciente a Ana Guillamet Lloveras (2011) relacionada con los profesionales de las Ciencias de la salud y su formación. Asimismo, conviene resaltar el importante aporte de Carolina González Hernando (2012) de la Universidad de Valladolid con su trabajo de investigación titulado “Aplicación del ABP en los estudios de Grado en Enfermería” y otros tantos ejemplos similares siempre relacionados con las ciencias de la salud, negocios e Ingenierías.

En Argentina encontramos investigaciones en las Universidades Nacionales de Córdoba (Escuela de Enfermería); Tucumán (Carrera de Agronomía); Nordeste (Carrera de Bioquímica e Ingenierías); Río Negro (Licenciatura en Sistemas); Litoral (Medicina); entre otras.

En todos los casos encontrados hemos observado preponderancia de los estudios que abordan el Aprendizaje Basado en Problemas y muy pocos trabajos sobre Aprendizaje Basado en Proyectos Colaborativos en particular. De la misma manera, ha sido

inexistente el hallazgo de investigaciones que aborden el ABPC con relación a la enseñanza y aprendizaje en Comunicación Social y más aún en comunicación digital, lo que data de interés investigar sobre estas particularidades. Además, independientemente de la gran bibliografía encontrada sobre ABPC, existen muy pocas investigaciones aplicadas y son nulos los trabajos que abordan la misma temática que aquí se propone y en profundidad.,

En este sentido, no se han hallado resultados sobre estudios similares en el sistema de investigación sobre prácticas sociales en comunicación, Mapcom (www.mapcom.es), que ofrece bases de datos para brindar fuentes estadísticas útiles para el análisis de la práctica investigadora en España en torno a aspectos relevantes de la comunicación.

1.5. Estructura de la tesis doctoral

Esta tesis se estructura en 9 capítulos y en dos partes, donde se encontrará todo el contenido de la investigación.

En el **Capítulo 1** se desarrolla la introducción que presenta los objetos, los objetivos y la justificación, que con los aportes de los antecedentes y el estado actual servirán de punto de partida de todo el trabajo.

A continuación, se presenta la **Parte I** que abre el Marco Teórico con el **Capítulo 2** titulado “Educación y Pedagogía”, donde se desarrollan las diferentes corrientes pedagógicas, los cambios y desafíos planteados en la educación y el mundo digital en relación al pensamiento pedagógico.

Seguidamente, el **Capítulo 3** agrupa los principales elementos del aprendizaje para poder abordar su concepto, tipología, relaciones entre enseñanza y aprendizaje, como así también la psicología y las estrategias pedagógicas que permitirán relacionar con el autoaprendizaje y sus características y particularidades.

En forma posterior, el **Capítulo 4** permite entrar de lleno en el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABPC) para conocer sus características, sus principales beneficios y la

aplicación e implementación, para poder cerrar este segmento del texto repasando la relación entre ABPC y la comunicación digital.

Por último, como cierre del Marco Teórico, el **Capítulo 5** aborda la Comunicación Digital y Transmedia, presentando en detalle cada uno de estos conceptos para poder recapitular en la relación existente entre el transmedia y la educación, entendiendo que estos últimos son conceptos claves en la etapa de desarrollo de esta investigación.

Por otra parte, el **Capítulo 6** da lugar al Marco Conceptual, desde donde se pone de manifiesto la realidad institucional, cultural y social de la Universidad Nacional de La Rioja como de la Licenciatura en Comunicación Social y de la Cátedra de Comunicación Multimedia, desde donde se ha llevado adelante todo el trabajo de campo de esta investigación. De la misma manera, se narra la experiencia del Proyecto Victoria Romero con todas sus características, por ser un elemento clave en la experimentación transmedia llevada a cabo para poder medir y evaluar los resultados posteriores.

A continuación, en la **Parte II** de este trabajo, prosigue el **Capítulo 7**, que presenta el Diseño de la Investigación donde se observan los detalles del problema, las hipótesis, objetivos, y el material y métodos, como también un detalle de sujetos y participantes sin dejar de lado una descripción de cada uno de los instrumentos a utilizar en la investigación.

Seguidamente, a partir del **Capítulo 8** se observa un pormenorizado detalle de cada uno de los resultados obtenidos, ordenados a partir de cada uno de los instrumentos que ha servido para la recopilación de datos que luego son analizados, graficados y descritos en cada una de las secciones.

Por último, en el **Capítulo 9** se presenta la Discusión, ofrecida en base a los resultados previos y en directa relación a los objetivos planteados oportunamente, además de llegar a una serie de conclusiones que permite cerrar el análisis de este trabajo y pensar en perspectiva con relación a las posibilidades del ABCP y la Comunicación Transmedia.

Como cierre, se encuentra la Bibliografía respectiva de todo el texto y los Anexos de esta tesis que seguramente resulten oportunos para el lector.

PARTE I

MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 2

Educación y

Pedagogía

Todos nosotros sabemos algo. Todos nosotros ignoramos algo. Por eso, aprendemos siempre.

Paulo Freire

Para poder abordar la educación y la pedagogía, y su interrelación, es necesario introducirse en su complejidad, donde cada concepto abre múltiples obstáculos, dificultades y problemas. Frente a esta realidad resulta imprescindible comprender las diferentes categorías que organizan y estructuran la educación y la pedagogía, para poder de esta manera, analizar, reflexionar y profundizar sobre las mismas.

El objetivo nuclear de la pedagogía es el desarrollo del conocimiento para la consecución de la formación integral de las personas. La determinación principal de la disciplina pedagógica es la concepción de la formación como proceso de humanización puesto al servicio de cotas más elevadas de autonomía. De esta manera, la pedagogía ofrece el concepto de educabilidad del ser humano como eje que otorga sentido a los procesos educativos, y lo hace a partir del intento por comprender la función de la conciencia y el conocimiento en los procesos de transformación, tanto en términos sociales como en términos personales. Su finalidad última como disciplina es, por lo tanto, interpretar la amplitud del concepto educación. (Pallarès y Chiva, 2017, p. 9)

En el desafío de comprender la relación entre educación y pedagogía aparece la obligación de afrontar dos preguntas centrales que son fundamentales para indagar este vínculo: ¿qué es la educación? y ¿qué nos aporta la pedagogía?

Graciela Frigerio (2003) relaciona a la educación con la idea de futuro, como un fenómeno relativo a los individuos y las sociedades, donde existe un compromiso que

implica "hacer presente lo ausente" y donde necesariamente acerca a un compromiso de futuro mejor, entendiendo que "educar es una manera de recuperar la idea de un mañana, abrir una ocasión, una oportunidad, kairós, dar el tiempo" (p. 23).

De la misma manera podemos encontrar aristas como las que plantea Antelo (2011) quien sostiene que no se puede hablar de educación sin abordar la enseñanza, entendiendo y asumiendo ese vínculo indivisible, además de plantear que la enseñanza requiera siempre de un otro a quien se transmiten saberes, conocimientos, habilidades, entendiendo que la educación es imprescindiblemente una relación.

En ese sentido, y partiendo de la referencia a Immanuel Kant que realiza Antelo (2011) se visualiza cómo se aborda la necesidad de comprender el concepto de cuidado o auxilio en la acción educativa asumiendo que "el hombre es la única criatura que ha de ser educada. Entendiendo por educación los cuidados (sustento, manutención), la disciplina y la instrucción, juntamente con la formación. Según esto, el hombre es niño pequeño, educando y estudiante" (Kant, 1801/1993, p. 30).

Por otra parte tal como lo afirma Gvirtz (2009) el propio concepto de educación enfrenta la tensión que presenta este proceso en cuanto a la producción y la reproducción social, porque si bien los procesos educativos se constituyen en conservadores del orden social establecido y no dan lugar a la transformación, resulta fundamental que las diferentes prácticas educativas promuevan la producción de nuevos conocimientos que permitan transformar el orden establecido o creen nuevos órdenes, tal como lo sostiene López (2017).

En este sentido, y avanzando sobre la relación entre educación y pedagogía, Kant manifiesta que la pedagogía es una teoría de la educación. El mismo filósofo argumenta que esta teoría es necesaria ya que "la educación y la instrucción no han de ser meramente mecánicas, sino descansar en principios" (Kant, 1991/1803, p. 5).

En cierta forma, lo que se establece en esta idea es la necesidad de que las decisiones sobre la educación se sostengan en fundamentos, que se diferencien de las decisiones meramente "intuitivas" o basadas en el "sentido común".

La pedagogía nace cuando autores como August Hermann Niemeyer (1754-1828) y Friedrich Heinrich Christian Schwarz (1766-1837) construyen una historia (insisto, “historia” en singular) a partir del material histórico hasta entonces en su mayor parte disperso y desconocido, una historia que comienza con Rousseau y Locke, pasando por Comenius, Ratke y los filósofos ilustrados del Renacimiento, y retrocediendo incluso hasta la antigüedad clásica de Aristóteles, Platón, Sócrates y los sofistas. Por lo tanto, se puede afirmar que la Pedagogía se constituye aproximadamente a finales del siglo XVIII y principios del XIX, a partir de su propia historiografía, para ser más exactos, a partir de una recolección de historias escolares, historias educativas y estudios de caso (a menudo tan sólo “pequeñas historias”), historias contingentes y empíricas, que acabarán convirtiéndose en una Historia completísima de la Pedagogía. (Böhm, 2009, p. 28)

En el mismo sentido, tal como afirma Graciela López (2017) “otra tensión en la delimitación del campo de la pedagogía se presentará debido a que diversas racionalidades darán diferentes respuestas a las preguntas anteriores. Por ejemplo, el positivismo subordinará el fenómeno educativo a las leyes de la naturaleza mientras que la teoría social crítica lo entenderá como un conjunto de prácticas sociales” (p.5) por lo que, continuando con esta línea de análisis, resulta de importancia indagar acerca de la pedagogía, reflexionar sobre por qué resultan fundamentales ciertos conjuntos de saberes y reflexiones, y en particular sobre el rol del pedagogo asociado a la educación y su función.

Es por eso, que en esa misma dirección Philippe Meirieu citado por López (2017) afirma que:

el pedagogo debe obligarse regularmente a someter esos lugares comunes a la prueba del concepto [...], se hace necesario pasar las evidencias compartidas del discurso que utilizamos por el tamiz de un rigor informado. Sin complacencia, pero sin concesión. Para disipar, en la medida de lo posible, los malentendidos. Pero también sin ilusiones: nunca es posible erradicar de forma definitiva los malentendidos. Cuando uno creía haber aclarado las cosas, aparecen otros en los pliegues mismos del intento de clarificación. Otros, por su parte, resisten o se desplazan. De modo que la tarea nunca termina. ¡Felizmente! (p. 7) .

En base a estos argumentos se puede entender que será la pedagogía la que nos brinde instrumentos teóricos y nos abastezca de evidencias empíricas que nos permitan mirar las prácticas educativas de forma crítica y razonada. De esta manera los fundamentos

serán la base de argumentos válidos para tomar decisiones que no sean arbitrarias o aleatorias y serán también cimiento para explorar nuevos fundamentos. Las decisiones didáctico-pedagógicas se alejarán así de justificaciones débiles, como el porque sí o el porque siempre se hizo así (López, 2017, p. 6).

2.1. Corrientes pedagógicas contemporáneas

Como en todas las ciencias sociales la pluralidad también es un elemento constitutivo de la pedagogía. Al hablar de corrientes pedagógicas se hace referencia a corrientes que “describen, explican, conducen y permiten la comprensión de lo pedagógico ante las exigencias del contexto y pasan a ser referentes que crean y recrean los contextos sociales y pedagógicos” (Suárez, 2006, p. 2) cuyas construcciones son el resultado de “tensiones propias del campo pedagógico que, además, siempre está condicionado por otros campos” (López, 2017a, p. 1) donde impactan las prácticas pedagógicas, políticas, sociales, económicas y filosóficas.

Por estos motivos, y en coincidencia con Suárez (2006), se entenderá por Corrientes Pedagógicas Contemporáneas a " los movimientos y/o teorías que se caracterizan por tener una línea del pensamiento e investigación definida sobre la cual se realizan aportes permanentemente, y que les dan coherencia, solidez y presencia en el tiempo a los discursos que la constituyen" (p.1).

2.1.1. La Pedagogía conductista (Skinner)

El propio Skinner propuso la "máquina de enseñar" que consistía “en una caja en la que el profesor introducía una hoja con todos los conceptos que el alumno tenía que aprender y otra lámina en la que se podía ocultar parte del texto. De la respuesta, correcta o no de los alumnos, dependía de que se pudiera continuar o no con el trabajo” (López, 2017b, p. 1). En este caso la relación estímulo-respuesta resultó esencial y la ejercitación fue parte de un proceso indispensable, por lo que se podría pensar a esta máquina como un primer paso de lo que hoy hacen diferentes programas informáticos educativos que trabajan en la actualidad con la misma lógica que ya utilizaba Skinner.

Partiendo de la base de que la explicación de la conducta humana está en la estimulación externa, es que esta corriente se centró en el conocimiento causal, determinando de esta forma que el problema central de la educación está en la conducta. De esta manera se entiende, para la corriente conductista, que el aprendizaje dependerá siempre de conductas observables y del diseño que se realice de los estímulos de enseñanza.

2.1.2. El Humanismo y Carl Rogers

Para el humanismo el alumno es un sujeto individual, completamente único y singular, capaz de autodeterminarse y, siguiendo la propuesta de Rogers, el docente debería “acompañar al alumno a realizar su proyecto de vida, fomentando la creatividad y los afectos como base de la educación entendiendo que el ser humano es una totalidad que excede a la suma de las partes y tiende a su autorrealización” (López, 2017b, p. 1).

La propuesta de Roger se asume como una respuesta histórica (de mediados del Siglo XX) al reduccionismo psicológico, filosófico y sociológico del hombre y, de alguna manera, propone centrarse en los seres humanos como una totalidad dinámica en relación continua con contextos interpersonales.

El planteo de este autor apunta al modelo "no-directivo", que está centrado en el alumno y en donde se propone que la función del docente sea flexible y facilite el aprendizaje de la misma manera en que el marco institucional siempre debe permitirle al estudiante dirigirse por sí mismo, descubrir y elegir sus propios valores.

2.1.3. La Escuela Nueva

Esta corriente aparece como una reacción a la escuela tradicional y al conductismo a principios del siglo XX. Para la llamada Escuela Nueva su propia existencia es una crítica a los modelos previos que proponían pasividad, enciclopedismo, y magistrocentrismo.

Los dos principales exponentes de esta corriente fueron María Montessori y John Dewey quienes sostienen como postulado central y eje fundamental de sus teorías que el alumno debe aprender “haciendo”, ya que como se observa en estos pedagogos, el propio objeto de la educación es la actividad en sí misma, y en este caso, como manifiesta Graciela López (2017b, p. 2) “la acción sobre la realidad que se plantea en su

propuesta educativa no es activismo, sino que la acción solo se vuelve educativa cuando retorna al alumno a través de la reflexión para modificar su conducta”, es así que entendemos que en las actividades educativas toda experiencia previa modifica de una forma u otra las experiencias subsiguientes.

Tanto Montessori como Dewey entienden a la educación en sí misma como un proceso de la vida y no como una preparación, y en el marco de “el hacer” es que la experiencia se convierte en el centro de esta corriente.

2.1.4. Vygotski y el Constructivismo

Fue el pedagogo ruso Lev Vygotski quien desarrolla la teoría "socio-cultural" donde sostiene que la interacción entre el medio social y el sujeto es la responsable de los procesos psicológicos superiores y la forma en que se aprende. Dentro de esta corriente el lenguaje cumple un rol fundamental, entendiendo que el entorno social en que cualquier sujeto se desarrolla está mediado por diferentes herramientas en las que el propio lenguaje es determinante.

“Los trabajos de Vygotski agregan a los elementos genéticos los condicionantes de la sociedad y la cultura” (López 2017b, p. 3) donde se abordan conceptos centrales como la zona de desarrollo próximo (ZDP) que refiere a la capacidad de cada sujeto de aprender aspectos desde su nivel de desarrollo, aunque existen otros que podrán ser alcanzados con ayuda de otro sujeto con más conocimientos si es que se le proporciona el andamiaje apropiado.

2.1.5. La Pedagogía crítica

Abordar la pedagogía crítica como corriente nos lleva a autores como Pierre Bourdieu o Paulo Freire, quienes proponen una mirada crítica sobre la forma en que opera la cultura dominante para legitimar ciertas relaciones sociales. De esta manera y desde la óptica de esta corriente se entenderá que la educación es siempre una práctica social históricamente situada que sólo es posible de ser analizada a partir de la forma de vida social de la que surgió.

Paulo Freire aborda la educación como una práctica política, entendiendo que ésta siempre es una actividad para la libertad. Este mismo autor hace una fuerte crítica al sistema de educación tradicional al que denomina "bancario" (ya que allí los estudiantes son simples depositarios de lo que tiene el educador para dar) en analogía a los bancos o simples vasijas o recipientes.

Para Freire la educación bancaria es deshumanizante, por lo que la función primordial del educador es la de concienciar acerca de esa deshumanización y que a través de una pedagogía activa y dialógica se conseguirá la liberación del sistema educativo.

Por otra parte, recurrimos a Pierre Bourdieu ya que éste hace su aporte desde la sociología de la educación a partir de su teoría de la reproducción, entendiendo que "el sistema educativo reproduce no sólo la estructura económica y social, sino también la propia institución escolar" (López, 2017b, p. 3) y defiende la idea de que los centros educativos sostienen la cultura de una clase que ocupa un lugar dominante.

2.1.6. Enseñanza para la comprensión (Gardner y Perkins)

Howard Gardner y David Perkins son los principales referentes dentro de esta corriente que sostiene que solo será posible una educación plena cuando cada sujeto aprenda a comprender el mundo. Y esto solo será posible a partir del planteo de la enseñanza en tres ámbitos centrales como el científico, el estético y el moral, a través de la profundización y el logro de la autonomía y la creatividad.

El propio Gardner afirma que solo el proceso de comprensión de los temas sustanciales garantiza la transferibilidad del conocimiento y agrega a esta noción su propia teoría de las inteligencias múltiples, donde propone como reacción al concepto de "capacidades innatas" la idea de que cada sujeto tiene "capacidades cognitivas organizadas temáticamente y con distintos perfiles, que tienen infinitas combinaciones y rendimientos" (López, 2017b, p. 3) por lo que cada individuo tiene además múltiples formas de resolver problemas y enfrentarse a un contexto.

Por otra parte, David Perkins suma la propuesta del "aula para pensar" en la que los principios de la enseñanza para la comprensión se ponen en práctica.

2.2. Cambios y desafíos de la educación

En los últimos años los diferentes cambios sociales y tecnológicos han marcado profundas transformaciones sociales, económicas, culturales y políticas en las que se incluyen cambios en los sistemas educativos, las escuelas y las universidades. Y en esa línea de transformaciones la pedagogía no puede estar exenta ya que es parte fundamental de los desafíos.

Parece sensato tratar de reflexionar acerca de las nuevas lógicas que las formas posmodernas y la irrupción de la tecnología han instalado en lo que va del siglo XXI, como también acerca de las tendencias que parecen ya inevitables. Vivimos en una etapa de multiplicación infinita de fuentes de información y entretenimiento. Todo está conectado prácticamente sin filtros y el acceso es on demand: es posible acceder a esa información o entretenimiento cuando y donde quiero. Con un clic, tenemos acceso a obras de arte, museos virtuales, documentos históricos, así como también a pornografía a casinos o juegos de póker. Nuestros alumnos pueden armar redes de amigos, realizar intercambios con alumnos de otros países y también transformar su intimidad en espectáculo. ¿Cómo compatibilizar las grandes paradojas que plantea la educación como proceso con estos nuevos escenarios? ¿Cómo se conjuga el on demand con la construcción de una convivencia en común? ¿Debe la educación recurrir al "entretenimiento" para sobrevivir? ¿Es el conocimiento una mercancía más? ¿Cuáles son los referentes de autoridad, si los hay? (López, 2017c, p. 4-5)

En esta línea de inquietudes propuesta por López (2017) encontramos lo que el propio Philippe Meirieu (2016) pone en el centro del debate pedagógico cuando afirma que “la necesidad de concebir la construcción educativa es un trabajo incansable sobre el encuentro entre el sujeto y la cultura” y de esta manera abordamos las propias tensiones y desafíos que contiene y están relacionadas con interrogar el acto de transmisión en sí mismo.

En este sentido, es sabido que a la reflexión sobre estos nuevos problemas se deben sumar los previos entendiendo que “los fenómenos presentados por las nuevas realidades sociales, tecnológicas, económicas, éticas, científicas, también pueden ayudarnos a visitar algunos conflictos que son anteriores” (López, 2017c, p. 5) ya que se que con los actuales cambios, aún persisten las preocupaciones por el deseo de aprender, la motivación o las relaciones de autoridad entre docentes y alumnos y el

vínculo pedagógico así como también temáticas relacionadas con la desigualdad e inequidad en la educación, entre otras.

En la dirección de los cambios y el trabajo sobre los problemas recurrentes, el propio Meirieu (2007) aborda diferentes aproximaciones generales en cuanto a qué hacer, y realiza una serie de propuestas donde sostiene que lo que se necesita es una revolución copernicana en la educación y que ésta tiene que ver con algunas propuestas básicas, que resume Graciela López de la siguiente manera:

- a. Aceptar que la transmisión de saberes no es mecánica y nunca es una duplicación de idénticos, cada uno de nuestros alumnos ha de inscribir estos saberes en su propio proyecto.
- b. Moverse hacia una pedagogía de las condiciones: si bien el docente no podrá nunca desencadenar mecánicamente un aprendizaje, sí puede crear espacios de seguridad en donde el sujeto pueda atreverse a hacer y aprender.
- c. Inscribir en toda nuestra tarea educativa la cuestión de la autonomía del sujeto; tener como objetivo la apropiación y reutilización, acompañar al otro hacia aquello que nos supera y lo supera.
- d. Asumir la "fragilidad" de la pedagogía, es decir, la aceptación de que la pedagogía no es sino una aproximación y que sus afirmaciones tienen carácter precario.
- e. Reconocer la tarea de educar como praxis, como un trabajo sin cesar sobre las condiciones de desarrollo de las personas, que, cuando es necesario, ha de limitar su propio poder para dejar que el otro ocupe su puesto; entender la educación como acción obstinada y tenaz que desconfía siempre de la prisa por terminar (2017c, p. 7).

2.3. El mundo digital y el pensamiento pedagógico

En relación a los diferentes cambios y transformaciones en el propio pensamiento pedagógico a partir de la revolución tecnológica y las aplicaciones del mundo digital, Dussel y Quevedo (2010) proponen que el sentido de la discusión debe estar orientado a pensar a la comunidad en general (donde se incluye la comunidad educativa, los responsables de las políticas públicas, las empresas y la comunidad) como receptores y artífices que están percibiendo el cambio radical pero además “en la forma de

relacionarnos con el conocimiento y si, a partir de las conclusiones que saquemos acerca de qué tipo de relación establecemos con el conocimiento, es posible tomar iniciativas” (López, 2017c, p. 8) y tener la flexibilidad necesaria para innovar en dirección a la cultura en la que nos toca vivir.

En este sentido, Mariana Maggio (2010) propone la categoría de inclusión educativa para poder analizar los desafíos de los cambios tecnológicos ya que su planteo consiste en una consideración epistemológica de la inclusión de la tecnología en las aulas. Poder observar la inclusión de la tecnología desde la perspectiva de la autora implica considerar el entramado del abordaje y la construcción del conocimiento disciplinar en la actualidad.

Identificar las formas en que las tecnologías enmarcan la construcción del conocimiento en cada campo específico o en un área en un momento particular y generar propuestas didácticas que las emulen. Si queremos enseñar una disciplina desde una perspectiva actualizada, una parte de nuestra práctica consiste en reconocer y analizar la trama entre esa disciplina y las tecnologías y obrar en consecuencia. Eso requiere contar con tecnología en el aula. Pero esa tecnología no llega para generar un aura de modernidad o sofisticación banal, sino que forma parte de la trama epistemológica. Si se careciera de acceso tecnológico en el aula o contando con él no se lo usara por alguna razón, entonces ya no se estaría enseñando lo que se debe enseñar, esto es, un campo de conocimiento actualizado, en necesario proceso de construcción provisional que incluye los debates contemporáneos y que produce en los entornos que le resultan ricos. (Maggio, 2010, p. 88).

En este sentido, especialistas como David Buckingham (2008) señalan al determinismo tecnológico como uno de los riesgos más evidentes, y nos recuerdan que “no hay evidencia de que el uso difundido de la tecnología haya contribuido a mejorar el rendimiento y mucho menos a generar formas más creativas o innovadoras de aprender para la mayoría de los jóvenes” (López, 2017c, p. 9).

Como detallan los diferentes autores, el solo ingreso de la computadora y los mundos digitales por sí mismos no producen cambios positivos, siempre hace falta más, y aunque no ignoremos procesos tecnológicos que avanzan en forma permanente, y que están entramados en los campos de conocimiento que debemos enseñar, la "traducción pedagógica" de estos conocimientos al aula es un factor central y un ámbito de debate

de cuáles son los criterios para establecer qué y cómo se enseña, como señala Nuccio Ordine (2013) debemos cuidar y cuidarnos de la utilidad de lo inútil:

La utilidad de lo inútil merece una aclaración. [...] he querido poner en el centro de mis reflexiones la idea de utilidad de aquellos saberes cuyo valor esencial es del todo ajeno a cualquier finalidad utilitarista. Existen saberes que son fines por sí mismos y que-precisamente por su naturaleza gratuita y desinteresada, alejada de todo vínculo práctico y comercial-pueden ejercer un papel fundamental en el cultivo del espíritu y en el desarrollo civil y cultural de la humanidad. (p.9)

CAPÍTULO 3

El aprendizaje

La educación es una cuestión de construcción de puentes.

Ralph Ellison

3.1. ¿A qué llamamos aprendizaje?

Resulta de vital importancia para este trabajo de investigación poder definir y problematizar la palabra aprendizaje.

Normalmente, el término *aprendizaje* es utilizado para hacer referencia al resultado de un proceso interno relacionado con el rendimiento, a lo que una persona construye como resultado de ese proceso. Y de la misma manera también se utiliza para referir a los caminos que las personas realizan o recorren para lograr un conocimiento.

Tal como afirma Fairstein (2017, p. 4) “el primer sentido de *aprendizaje* se refiere a los procesos que ocurren en el interior de la mente y en virtud de los cuales un conocimiento se incorpora. El segundo sentido lo usamos para designar ciertas actividades externas”, es así como las diferentes teorías del aprendizaje estudian los dos sentidos de aprendizaje y la relación existente entre ambos.

De esta manera, y para poder abordar ampliamente un concepto complejo y con diferentes posibles interpretaciones, es importante preguntarse qué es lo que ocurre en la mente cuando se aprende o, por otro lado, cuándo, cómo y por qué ocurre ese aprendizaje en la línea de lo que observaremos en este trabajo, buscando explicar la relación entre los fenómenos internos y las conductas más o menos observables. Por todo esto resultan fundamentales las teorías del aprendizaje que estudian la adquisición del conocimiento, así como también las acciones que conducen a ella.

3.2. Diferentes tipos de aprendizajes

Los aprendizajes no intencionales refieren a aquellos que fueron incorporados casi sin darse cuenta. Como su nombre lo indica son 'no intencionales' por la ausencia de intención durante su adquisición. De este tipo son “la mayoría de los aprendizajes de la primera infancia y suelen confundirse con logros evolutivos. Sin embargo, durante toda la vida, seguimos realizando aprendizajes no intencionales” (Fairstein, 2017, p. 5).

Los aprendizajes intencionales son aquellos que son realizados de manera consciente y voluntaria. En este caso implican algún tipo de esfuerzo y se suele necesitar ayuda para poder realizarlos. Normalmente éste es el tipo de aprendizaje que interesa a los educadores.

En la categoría de intencionales también se pueden distinguir los aprendizajes en contextos informales, de los formales, entendiendo que los aprendizajes en contextos informales son los que se realizan movidos por interés propio, sin una obligación en particular, donde no se necesita una estimulación o motivación externa, aunque muchas veces implican esfuerzo y pueden necesitar asistencia. En este caso se afirma que:

la situación de aprendizaje está poco estructurada y el aprendiz elige libremente el objeto y la vía de aprendizaje; no hay evaluación ni control externo sobre el aprendizaje. (Fairstein, 2017, p. 6)

De manera contraria, los aprendizajes en contextos formales están vinculados a una exigencia externa (aunque pueda existir interés) y siempre requieren estimulación y motivación (aunque podamos tener interés es necesaria la estimulación), además de precisar ayuda externa. Como sostiene Gabriela Fairstein (2017) en estos casos “la situación de aprendizaje está bastante o muy estructurada, el objeto y la vía de aprendizaje son impuestos desde afuera, y, además, hay evaluación y control externo sobre el aprendizaje” (p. 5).

Por lo expuesto, puede notarse cómo las diferencias que se establecen entre estos tipos de aprendizaje no guardan relación a factores internos sino al contexto en particular donde éstos tienen lugar. De esta manera se entiende cómo los contextos definen los

procesos psicológicos. Así es que “el contexto debe considerarse un factor inherente al aprendizaje y no solo un escenario” (Fairstein, 2017, p. 5).

Entendemos que la institución educativa, la escuela, la universidad son los ámbitos donde se dan aprendizajes intencionales y en contextos formales por excelencia, constituyéndolos como un gran desafío para la labor docente e inclusive para las propias instituciones.

3.3. La enseñanza y el aprendizaje como procesos diferentes

Si bien con frecuencia suele encontrarse al “proceso de enseñanza-aprendizaje” como una expresión muy utilizada en el ámbito educativo, es importante precisar que se trata de dos fenómenos distintos y de una expresión incorrecta.

Como ya se ha tratado en líneas anteriores, el aprendizaje es un proceso psicológico propio del sujeto, mientras que la enseñanza es una actividad que se lleva a cabo, como también se ha sostenido en forma precedente.

De la misma manera sabemos que la enseñanza como actividad, posee una intencionalidad específica, mientras que el aprendizaje es un fenómeno que puede ocurrir o no, y esto sucederá independientemente de las intenciones del que aprende.

Por consiguiente, distinguir entre enseñanza y aprendizaje nos permite diferenciar algunos aspectos, tal como lo define Fairstein:

Analizar la relación entre ambos fenómenos. La enseñanza no siempre produce aprendizaje (al menos el esperado). La expresión proceso de enseñanza-aprendizaje conlleva un error conceptual, ya que supone que la enseñanza es la causa del aprendizaje. Ni todo lo que se enseña se aprende, ni todo lo que se aprende se ha enseñado. El aprendizaje es un proceso activo en el cual el sujeto reconstruye lo enseñado, por lo tanto, el conocimiento aprendido siempre es diferente del conocimiento enseñado.

Comprender que ambos, enseñanza y aprendizaje, son estudiados por teorías distintas. Las teorías psicológicas del aprendizaje elaboran un saber descriptivo y

explicativo sobre este fenómeno; dicen cómo y por qué sucede, pero no indican qué y cómo hacer para estimularlo. Por su parte, la didáctica estudia cómo se desarrolla la enseñanza y analiza cómo podría mejorarse; en suma, elabora un saber no solo descriptivo y explicativo, sino también prescriptivo y normativo, en tanto ofrece recomendaciones u orientaciones para la acción (2017, p.6).

3.4. La psicología del aprendizaje para la educación

Se entiende a la Educación como una acción social destinada a intervenir sobre los procesos psicológicos de las personas y en particular sobre el aprendizaje. En este sentido, se establece una relación de privilegio entre psicología y educación.

De esta forma, resulta importante remarcar el paso de la psicología del aprendizaje a la didáctica en particular, ya que, si bien no es directo ni inmediato, resulta indispensable, y representa un salto epistemológico, ya que, como se ha señalado, implica el paso de una disciplina descriptiva y explicativa a una prescriptiva y normativa.

Como sostiene Camilloni (1997): “conocer los procesos y los diferentes tipos de aprendizaje que desarrollan los alumnos y cómo los realizan no resuelve el problema de decidir cuáles son los mejores tipos de aprendizaje, cuáles debemos elegir, qué debemos enseñar” (p.4) porque esa acción es una decisión política.

Por otra parte, y en relación con los riesgos del uso de la psicología del aprendizaje en la educación, se puede señalar al “*reduccionismo*” o la falsa premisa de que una teoría psicológica pueda dar respuestas a todas las cuestiones educativas, como ya señalaba Schwab en 1958, tal como se encuentra citado en Camilloni (1997):

[...] cómo distintos autores toman teorías parciales de la psicología, muchas veces, incluso, inacabadas, destinadas a explicar algunos aspectos de la conducta de los hombres o de los procesos psicológicos, y los aplican como si fueran una explicación acabada e integral de todos los procesos psicológicos. La crítica va dirigida, pues, a quienes desarrollaron algunas de las corrientes que fueron aplicadas al campo de la pedagogía y que las convirtieron en teorías que pretendieron ocupar el campo de toda la educación. Desde el psicoanálisis hasta la dinámica de grupos, Schwab muestra los usos abusivos que se hicieron de algunas teorías en el campo de la educación sin tener en cuenta las limitaciones que presentaban las teorías de origen. (p. 5)

Por lo expuesto podemos notar cómo la complejidad y la multidimensionalidad de los procesos psicológicos hacen que una sola teoría no sea suficiente para explicar todo el proceso educativo. De esta manera también podemos asumir cómo la educación es un proyecto político y social, y por lo tanto, mucho más que la estimulación de procesos psicológicos. Como sostiene Fairstein (2017): “Toda teoría, desde el constructivismo a las Inteligencias múltiples o las neurociencias, siempre será incompleta y no podrá abarcar la totalidad del fenómeno educativo, porque la educación es en sí misma una acción siempre inacabada y perfectible” (p.8).

3.5. El aprendizaje como proceso psicológico

El aprendizaje es un proceso psicológico complejo que posee tres dimensiones: cognitiva, emocional y psicosocial, y si bien se estructuran como un todo, es posible diferenciarlas para poder estudiarlas y analizarlas.

“El aprendizaje consiste en tomar decisiones y cambiar lo que hacemos en respuesta a la realimentación que recibimos” (O'Connor y McDermott, 1998, p. 150), es en ese proceso de interacción y cambio donde, a partir de los conocimientos previos, se estructura el nuevo saber. En ese sentido, “el funcionamiento de la mente no debe compararse con una hoja en blanco sobre la que se inscriben los conocimientos, sino con un organismo vivo, que transforma los conocimientos que recibe y, a su vez, se transforma por efecto de esta incorporación” (Fairstein, 2017b, p. 1). Por lo tanto, sabemos que el aprendizaje consiste en un proceso de transformaciones en nuestros conocimientos, más que en la adquisición de conocimientos nuevos en su totalidad.

Para que se active el proceso cognitivo, el aprendizaje requiere de una disposición emocional relacionada con los sentimientos y emociones que cada situación de aprendizaje despierta en la persona. En un lenguaje muy sencillo podríamos decir que, para poder aprender, tengo que sentir confianza y seguridad, y estar a gusto “en situación de aprendizaje”. La misma situación será vivida de modo diferente por cada persona en función de sus experiencias de aprendizaje anteriores y de su percepción de esa situación concreta. (Fairstein, 2017b, p. 2)

Por lo expuesto es que entendemos que tanto el proceso cognitivo como la disposición emocional dependerán esencialmente de los factores internos, así como también del contexto en el que ocurre el aprendizaje. Si bien todo proceso psicológico es individual y social, cuando aprendemos lo hacemos en un ambiente predefinido desde el ámbito social y lo que aprendemos es, por ende, de carácter social. Podemos afirmar entonces que para poder aprender y establecer una relación positiva con el objeto de conocimiento, las personas necesitan que el ambiente sea emocionalmente confiable, y también cognitivamente estimulante. De esta manera podemos considerar el contexto como una variable interna del proceso de aprendizaje, y así las estrategias didácticas, el clima del curso, las normas dentro del cursado, las diferentes relaciones interpersonales, y otros factores ya no son considerados como aspectos externos, sino como dimensiones que intervienen positiva o negativamente en el aprendizaje.

En ese sentido y en relación con el funcionamiento fisicoquímico del cerebro:

la biología explica que el aprendizaje consiste en el establecimiento de nuevas conexiones neuronales, en virtud del ingreso de nueva información. Las neurociencias estudian los diversos filtros que debe atravesar la información para poder ser procesada por el cerebro. Entre ellos, y en coincidencia con este esquema, son determinantes un ambiente emocionalmente confiable y cognitivamente estimulante. (Fairstein, 2017b, p. 3).

Por todo lo expuesto, y en función de la relación entre el aprendizaje y los diferentes factores detallados, podemos observar que aprender en una institución educativa implica aprender un conocimiento fuera de su contexto de producción y de uso.

En este sentido Bruner (1988) explica el conocimiento que se enseña y aprende en las instituciones educativas (escuelas en particular) es un conocimiento descontextualizado. En las primeras sociedades, antes de institucionalizarse la educación “el aprendizaje ocurría en el mismo contexto en que se utilizaría el contenido aprendido”, mientras que en sociedades más complejas también se desvinculan del nuevo contexto donde tienen lugar los desarrollos que se despierten a partir del aprendizaje.

Desde una postura similar, Jean Pierre Astolfi (1997) afirma que, con relación a los alumnos, el conocimiento institucionalizado es “una sucesión de enunciados cuya conexión lógica es satisfactoria pero que permanecen inconexos desde el punto de vista de la construcción de sentido y de los problemas cuya resolución deberían hacer posible” (p.32) por lo que se convierte en fundamental la definición y sostenimiento de estrategias pedagógicas.

3.6. Estrategias pedagógicas

Para Mialaret (1984) las estrategias pedagógicas hacen referencia a “la ciencia o arte de combinar y coordinar las acciones con vistas a alcanzar una finalidad. Corresponde a una planificación para lograr un resultado con proposición de objetivos a alcanzar y medios considerados para lograrlo” (p. 213) por lo que se comprende que no hablamos de una acción en particular, sino de un conjunto de acciones que están presentes dentro de una estrategia. De esta manera se entiende que “una mirada necesaria en el proceso de conceptualización, tiene que ver con la Pedagogía de la humanización, donde se comprende como un proceso planificado con un propósito educativo, conjunto de acciones, la aplicación de unas herramientas y recursos que permiten acceder a un resultado significativo” (Calderón, Hincapié, Orozco y Pasive, 2015, p. 25).

En el mismo sentido Díaz Barriga (1998) afirma que:

Construir significados nuevos implica un cambio en los esquemas de conocimiento que se poseen previamente, esto se logra introduciendo nuevos elementos o estableciendo nuevas revelaciones entre dichos elementos. Así, el estudiante podrá ampliar o ajustar dichos esquemas o reestructurarlos a profundidad como resultado de su participación en un proceso instruccional. (p. 17)

Lo que cobra importancia entonces es la construcción del propio aprendizaje y el rol del alumno en ese proceso de construcción, entendiendo que “el estudiante es el protagonista de su propio aprendizaje, y es deber de la educación facilitararlo” (González y Tourón, 1992, p. 389)

En esta misma línea encontramos lo que afirman Calderón et al. (2015) cuando sostienen que “en el momento en que cada persona es capaz de resolver sus propias inquietudes, transforma su realidad y se apropia del conocimiento. Por tanto, aprender a aprender depende de la conducta, tal como lo afirma, la psicología cognitiva” (p.26) ya que la adquisición de hábitos que potencian la capacidad de apropiación de conocimientos colabora con la propia construcción del conocimiento, y es el docente quien enfrenta uno de los principales desafíos al ser quien “tiene la tarea de lograr que el aprendizaje en los estudiantes sea perdurable, mediante un proceso que según Vygotski, se constituye socialmente de acuerdo a las emociones, en donde se integran lo cognitivo y lo afectivo en la compleja organización de la personalidad humana. Cuando el aprendizaje se genera con la aceptación del ser humano de todo a lo que le encuentra sentido, se logra una significatividad en el saber adquirido” (p. 28).

Por lo expuesto se hace cada vez más relevante el trabajo en dirección al autoaprendizaje, porque como sostiene Fairstein (2017b):

Para los alumnos, la enseñanza es como una sucesión de páginas en una pantalla, en la que cada una reemplaza a la anterior cuando se presiona el botón seguir. No hay más que interrogar a los alumnos al final de una clase y preguntarles qué hicieron: pocos están en condiciones de expresar el contenido o explicar la problemática planteada. Lo más frecuente es que recuerden la modalidad didáctica: trabajamos en grupo, vimos diapositivas; a lo sumo un punto de vista muy parcial sobre el contenido limitado a los últimos diez minutos o relativo a un ejemplo sugerente que mereció ser memorizado (p.6).

3.7. Autoaprendizaje, aprendizaje autoregulado o autodirección del aprendizaje

Podremos encontrar una serie de términos análogos o similares en su caso que refieren al mismo concepto, aquel que tiene una gran cantidad de frases equivalentes tales como autoplaneación, auto-educación, aprendizaje autorregulado, auto-enseñanza, autoaprendizaje, aprendizaje autónomo, autodidáctica, estudio independiente y aprendizaje abierto, entre otros tantos más.

Así como se observan variantes en la forma de nombrar a un mismo concepto, , como los observados por Acevez Campos (2008, p. 24):

Atributo de personalidad (Guglielmino, 1977; Long, 1989, 1990 y 1991; Brockett y Hiemstra, 1991; Candy, 1991; Hiemstra 1988), método instruccional (Brockett y Hiemstra, 1991, 1994; Candy, 1991; Cranton, 1994; Pilling-Cormick, 1995), autoadministración de la educación y la capacidad autodidáctica (Candy, 1991).

Se entiende que la autodirección del aprendizaje es un concepto teórico y práctico relacionado de esta manera con otros tantos como, por ejemplo, los de Knowles (1975) y su modelo del aprendiz para toda la vida.

La definición más recurrente en la literatura es de este autor e indica que la autodirección del aprendizaje es: Un proceso en donde los individuos toman la iniciativa, con o sin ayuda de otros, para diagnosticar sus necesidades de aprendizaje, formular sus metas de aprendizaje, identificar los recursos materiales y humanos para aprender, seleccionar e implementarlas estrategias de aprendizaje apropiadas y evaluar los resultados de aprendizaje. (Aceves Campos, 2008, p. 24).

Otra posibilidad para poder definir la autorregulación es recurriendo a aquello que sostienen Valle, Rodríguez, Nuñez, Cabanach, González y Rosario (2010, p. 87-88) quienes la entienden como “un proceso activo y constructivo donde el sujeto establece una serie de metas e intenta planificar, supervisar, controlar y regular su cognición, motivación y conducta, considerando siempre las características contextuales de sus entornos”.

De la misma manera, y como señalan Pozo y Monereo (2002, p. 11) “si tuviéramos que elegir un lema, un mantra que guiara las metas y propósitos de la escuela del siglo XXI, sin duda el más aceptado [...] entre educadores e investigadores [...] sería el que la educación tiene que estar dirigida a ayudar a los alumnos a aprender a aprender”. De esta manera comienzan a enfocar el tema Nuñez, Solano, González y Rosario (2006) para avanzar sobre una de las principales líneas de la Psicología de la Educación actual que entiende que “el constructo de aprendizaje autorregulado se relaciona con formas de aprendizaje académico independientes y efectivas que implican metacognición, motivación intrínseca y acción estratégica [...] y se define como un proceso activo en el cual los estudiantes establecen los objetivos que guían su aprendizaje intentando

monitorizar, regular y controlar su cognición, motivación y comportamiento con la intención de alcanzar esos objetivos (p.140).

El aprendizaje autorregulado busca explicar “cómo las personas mejoran y aumentan sus resultados académicos usando un método de aprendizaje de forma sistemática” (Zimmerman, 2001, p. viii). En el mismo sentido, Núñez et al. (2006, p.141) afirman, con relación a las características fundamentales de los alumnos que se autorregulan, que:

se manifiestan que éstos participan activamente en su proceso de aprendizaje monitorizando y regulando los procesos de aprendizaje orientados hacia los resultados (Pintrich y Schrauben, 1992), siendo estratégicos y manteniéndose motivados hacia metas importantes (Blumenfeld y Marx, 1997; McCombs y Marzano, 1990).

En este sentido se tomará la definición de Cázares (2010) que sostiene a la autodirección como “un concepto de multicomponencia que se observa a través de la presencia de un cierto nivel de desarrollo de los componentes de 1) planeación, selección y ejecución de estrategias, 2) uso de la experiencia y conciencia crítica, 3) potencial interno, y por último 4) interdependencia social y tecnológica”.

De esta forma resulta de importancia la descripción de los 4 componentes que implica la autodirección del aprendizaje tal como lo establece Cázares (2002), y quien “tradujo los componentes a conductas observables que los participantes en esta prueba puedan calificar con respecto a la frecuencia con que perciben su ocurrencia en ellos” (Aceves, 2008, p. 48).

Componentes:

- **Componente 1:** Planeación y selección de estrategias, una persona que tiene dominancia sobre él: Muestra actos inteligentes cuyo propósito es racionalizar la selección de alternativas para el futuro, buscando para ello los mejores medios para alcanzarlas; especificando fines, objetivos y metas. Posee la capacidad de definir cursos de acción y a partir de éstos determinar recursos y estrategias apropiados para su realización. (p.137).
- **Componente 2:** Autorregulación y motivación, la persona que presenta dominancia en este componente: Muestra interés por obtener la habilidad, el conocimiento y el entendimiento de lo que lo rodea, muestra un interés genuino por sobresalir y está dispuesto a esforzarse para conseguirlo. Además,

utiliza estrategias como la planeación y el monitoreo de procesos cognitivos y afectivos, ligadas a aspectos relacionados con la administración del tiempo, del esfuerzo y de búsqueda de información (p.138).

- **Componente 3:** Independencia y Autonomía, los ítems revelan a una persona que tiene voluntad individual para aprender o conseguir lo que le interesa, que asume la responsabilidad de sus actos (mediante una reflexión crítica de ellos) y posee un adecuado autoconcepto (Cázares, 2002).
- **Componente 4:** Uso de la experiencia y conciencia crítica, se operacionaliza mediante conductas que manifiestan el uso de la experiencia acumulada en la resolución de problemas, tanto de la vida cotidiana, como de cualquier otra índole. También, valora la experiencia de otros y confía en la propia (Cázares, p.139). Busca un alto sentido de empatía y justicia social (Cázares, 2002).

CAPÍTULO 4

El Aprendizaje

Basado en Proyectos

Colaborativos (ABCP)

“Puedes enseñar a un estudiante una lección un día, pero si le enseñas a aprender creando curiosidad, continuará el proceso de aprendizaje durante su vida”

Clay P. Bedford.

La enseñanza por proyectos puede ubicar sus antecedentes en la Escuela Nueva, donde John Dewey aparece es su representante más destacado. Aparece a inicios del siglo XX principalmente en Estados Unidos y Europa, y asienta su base filosófica en el positivismo, sustentándose del conductismo como corriente psicológica.

En este sentido, como manifiestan Ortiz, Calderón, y Travieso (2016, p. 8) “la Escuela Nueva entiende a la educación como facilitadora del desarrollo de los estudiantes, aunque no trasciende su rol de reproductora de la sociedad, a la vez que se propone el incremento del activismo del estudiante, en oposición a la pedagogía tradicional”, de esta forma, estos autores entienden a la enseñanza haciendo hincapié en la personalización y promoviendo un sistema educativo flexible.

Se reconocen en esta tendencia pedagógica sus intentos por crear un mayor vínculo entre la enseñanza y la práctica, asignando una fundamental importancia a los elementos motivacionales de los estudiantes, más allá de las críticas fundadas que también existen.

La enseñanza por proyectos surge a partir de diversas necesidades relacionadas con la práctica educativa, y a partir de principios de la Escuela Nueva se incorporan otras corrientes pedagógicas que darán sustento a este método innovador, más tarde conocido como ABP o ABPr (Aprendizaje Basado en Proyectos) o ABPC (Aprendizaje Basado en Proyectos Colaborativos).

Esta propuesta se comienza a emplear en la Universidad de Columbia. A inicios del siglo XX, William Heard Kilpatrick (quien fuera discípulo de John Dewey) redacta el *Project Method* o *Método de Proyecto*, en su traducción al español. Este método se aplica inicialmente en la Universidad de Columbia y encuentra una base teórica en el constructivismo, reconociéndose la impronta de diferentes psicólogos y educadores, tales como: John Dewey y Jerome Bruner, entre otros (Ortiz, Calderón, y Travieso, 2016, p. 8).

En resumen, como afirma Galdena (2006, p. 1): “este modelo tiene sus raíces en el constructivismo, que evolucionó a partir de los trabajos de psicólogos y educadores tales como Lev Vygotsky, Jerome Bruner, Jean Piaget y John Dewey”, y se apoya en la creciente comprensión del funcionamiento del cerebro humano, en cómo almacena y recupera información, cómo aprende y cómo el aprendizaje acrecienta y amplía el aprendizaje previo.

El constructivismo entiende al aprendizaje como el resultado de construcciones mentales; esto es, que los seres humanos construyen nuevas ideas o conceptos en base a conocimientos actuales y previos (Karlin & Vianni, 2001). En el *Aprendizaje Basado en Proyectos* se desarrollan actividades interdisciplinarias, de largo plazo y centradas en el estudiante. (Challenge 2000 Multimedia Project, 1999)”.

4.1. EL ABCP

Sabemos que entre los objetivos principales del proceso de aprendizaje encontramos como fundamental el poder formar personas capaces de interpretar los fenómenos, así como también analizar los acontecimientos que ocurren a su alrededor.

Para que el aprendizaje se lleve a cabo, el estudiante debe prepararse para identificar las dificultades y los errores que comete durante este proceso, con la finalidad de poder superarlos; a este ejercicio intencional, se le denomina *aprendizaje de la autorregulación*, que es un proceso autodirigido a través del cual, los aprendices transforman sus capacidades mentales en habilidades académicas (Maldonado Pérez, 2008, p. 159).

En este sentido resulta fundamental para la enseñanza poder colaborar con los estudiantes en este proceso, y para eso existen dos elementos fundamentales

vinculados entre sí: las estrategias de evaluación y la gestión del aula en grupos de trabajo colaborativos.

En este sentido, y con relación a las propias definiciones conceptuales desde diferentes autores y vertientes teóricas podemos sostener que “el Aprendizaje Basado en Proyectos es un modelo de aprendizaje en el que los estudiantes planean, implementan y evalúan proyectos que tienen aplicación en el mundo real más allá del aula de clase.” (Blank, 1997; Dickinson, et al, 1998; Harwell, 1997 en Galeana, L., 2006, p.1) o de la misma manera se puede afirmar que el ABCP es “una estrategia de aprendizaje que permite alcanzar uno o varios objetivos, a través de la puesta en práctica de una serie de acciones, interacciones y recursos.” (Ayuste, Flecha, López y Lleras, 1998, s/p) o, como sostiene el *Northwest Regional Educational Laboratory* (2002), que es “una estrategia educativa integral (holística), en lugar de ser un complemento. El trabajo por proyectos es parte importante del proceso de aprendizaje”.

4.1.1. Características esenciales de la enseñanza por proyectos:

Sabemos que en el modelo de aprendizaje basado en proyectos se encuentra la esencia de la enseñanza problemática, “mostrando al estudiante el camino para la obtención de los conceptos. Las contradicciones que surgen y las vías para su solución, contribuyen a que este objeto de influencias pedagógicas se convierta en un sujeto activo” (Maldonado Pérez, 2008, p. 160). Este método de aprendizaje exige que el profesor tenga funciones de guía, sea creador y ante todo un gran motivador para poder “estimular a los estudiantes a aprender, a descubrir y sentirse satisfecho por el saber acumulado” (p.161) todo lo cual podría lograrse, según sostienen los autores, aplicando correctamente la enseñanza basada en proyectos colaborativos.

Esta tendencia se caracteriza por el papel que se le concede a la experiencia en el proceso educativo y al desarrollo de intereses personales en los estudiantes. Todo ello, matizado por el trabajo en equipo, la solidaridad y la autonomía, implícitas en la aplicación del método de enseñanza por proyectos. (Ortiz, Calderón, y Travieso, 2016, p. 10).

El ABPC aplicado proporciona una experiencia de aprendizaje donde el estudiante se encuentra ampliamente involucrado a través de la realización de un proyecto significativo y complejo, con lo que se desarrollan y potencian sus actitudes, capacidades, habilidades y valores.

Según Maldonado Pérez (2008) el ABCP:

Estimula en los estudiantes el desarrollo de habilidades para resolver situaciones reales, con lo cual se motivan a aprender; los estudiantes se entusiasman con la investigación, la discusión y proponen y comprueban sus hipótesis, poniendo en práctica sus habilidades en una situación real. En esta experiencia, el estudiante aplica el conocimiento adquirido en un producto dirigido a satisfacer una necesidad social, lo cual refuerza sus valores y su compromiso con el entorno, utilizando además recursos modernos e innovadores (p. 160).

Son muchas las ventajas que este método ofrece al proceso de aprendizaje ya que “promueve que los estudiantes piensen y actúen en base al diseño de un proyecto, elaborando un plan con estrategias definidas, para dar una solución a una interrogante y no tan solo cumplir objetivos curriculares” (Galdeana, 2006) además de permitirles aprender en la diversidad al trabajar todos juntos., estimular el crecimiento intelectual, emocional, y personal “mediante experiencias directas con personas y estudiantes de ubicados en diferentes contextos”.

El ABPC implica formar equipos que se encuentran constituidos por estudiantes con perfiles diferentes, donde las diferencias ofrecen grandes oportunidades para el aprendizaje y prepararan a los alumnos en un ambiente real que les permitirá trabajar en una economía cambiante con mejor adaptación.

Galdeana (2006) sostiene que:

“los estudiantes aprenden diferentes técnicas para la solución de problemas al estar en contacto con personas de diversas culturas y con puntos de vista diferentes. Aprenden a aprender el uno del otro y también aprenden la forma de ayudar a que sus compañeros aprendan. Aprenden a evaluar el trabajo de sus pares.” (p3).

En este sentido son los mismos estudiantes quienes aprenden a dar retroalimentación a sus compañeros como a sí mismos ya que el en el proceso de experimentación que

implica la elaboración del propio proyecto permite aprender de los errores así como también a enfrentar retos futuros.

Es por esto por lo que poder emplear el ABPC como estrategia didáctica se vuelve relevante en los procesos educativos, ya que se considera al ABCP como una experiencia para el aprendizaje que permite conseguir aprendizajes significativos. De esta manera, se entiende que los principales beneficios identificados por una gran cantidad de autores en relación con este método y, siguiendo la agrupación que hace Lourdes Galdeana (2006, p. 4), pueden agruparse en:

- Los alumnos desarrollan habilidades y competencias tales como colaboración, planeación de proyectos, comunicación, toma de decisiones y manejo del tiempo (Blank, 1997; Dickinson et al, 1998).
- Aumentan la motivación. Se registra un aumento en la asistencia, mayor participación en clase y mejor disposición para realizar las tareas (Bottoms & Webb, 1998; Moursund, Bielefeldt, & Underwood, 1997).
- Integración entre el aprendizaje y la realidad. Los estudiantes retienen mayor cantidad de conocimiento y habilidades cuando están comprometidos con proyectos estimulantes. Mediante los proyectos, los estudiantes hacen uso de habilidades mentales de orden superior en lugar de memorizar datos en contextos aislados, sin conexión. Se hace énfasis en cuándo y dónde se pueden utilizar en el mundo real (Blank, 1997; Bottoms & Webb, 1998; Reyes, 1998).
- Desarrollo de habilidades de colaboración para construir conocimiento. El aprendizaje colaborativo permite a los estudiantes compartir ideas entre ellos, expresar sus propias opiniones y negociar soluciones, habilidades todas, necesarias en los futuros puestos de trabajo (Bryson, 1994; Reyes, 1998).
- Acrecentar las habilidades para la solución de problemas (Moursund, Bielefeld, & Underwood, 1997).
- Establecer relaciones de integración entre diferentes disciplinas.
- Aumentar la autoestima. Los estudiantes se enorgullecen de lograr algo que tenga valor fuera del aula de clase y de realizar contribuciones a la escuela o la comunidad (Jobs for the future, n.d.).
- Acrecentar las fortalezas individuales de aprendizaje y de sus diferentes enfoques y estilos hacia este (Thomas, 1998).
- Aprender de manera práctica a usar la tecnología. (Kadel, 1999; Moursund, Bielefeldt, & Underwood, 1997).

En la misma línea Soriano Ayala, González, y Zapata (2011), realizan una caracterización similar en la que se destacan como beneficios del ABCP:

- Prepara a los estudiantes para los puestos de trabajo. Los estudiantes se exponen a una gran variedad de habilidades y competencias tales como colaboración, planeación de proyectos, toma de decisiones y manejo del tiempo.
- Aumenta la motivación. Los docentes con frecuencia registran aumento en la asistencia a la escuela, mayor participación en clase y mejor disposición para realizar las tareas.
- Hace la conexión entre el aprendizaje en la escuela y la realidad. Los estudiantes retienen mayor cantidad de conocimiento y habilidades cuando están comprometidos con proyectos estimulantes.
- Mediante los proyectos, los estudiantes hacen uso de habilidades mentales de orden superior en lugar de memorizar datos en contextos aislados sin conexión con cuándo y dónde se pueden utilizar en el mundo real.
- Ofrece oportunidades de colaboración para construir conocimiento. El aprendizaje colaborativo permite a los estudiantes compartir ideas entre ellos o servir de caja de resonancia a las ideas de otros, expresar sus propias opiniones y negociar soluciones, habilidades todas necesarias en los futuros puestos de trabajo.
- Aumenta las habilidades sociales y de comunicación.
- Acrecienta las habilidades para la solución de problemas.
- Permite a los estudiantes tanto hacer como ver las conexiones existentes entre diferentes disciplinas.
- Ofrece oportunidades para realizar contribuciones en la escuela o en la comunidad.
- Aumenta la autoestima. Los estudiantes se enorgullecen de lograr algo que tenga valor fuera del aula de clase.
- Permite que los estudiantes hagan uso de sus fortalezas individuales de aprendizaje y de sus diferentes enfoques hacia este.

Utilizar los proyectos en forma cotidiana y como parte del currículo no es un concepto nuevo, como sostiene Maldonado Pérez (2008), ya que los profesores realizan esta tarea en forma frecuente en sus planificaciones, sin embargo esto no resulta suficiente ya que el ABCP propone un método integral en lugar de ser un complemento:

El aprendizaje basado en proyectos es parte importante del proceso de aprendizaje. Este concepto toma mayor relevancia en la sociedad actual en la que los docentes trabajan con grupos de estudiantes heterogéneos, que tienen diferentes estilos de

aprendizaje, antecedentes étnicos y culturales y niveles de habilidad. Un enfoque de enseñanza tradicional no ayuda a que todos los estudiantes alcancen estándares altos; mientras que uno basado en proyectos, construye el aprendizaje sobre las fortalezas individuales de los estudiantes y les permite explorar sus áreas de interés dentro del marco de un currículo establecido (p. 163).

4.1.2. Los principales beneficios

Siguiendo las recomendaciones de *Northwest Regional Educational Laboratory* (2002) podemos encontrar los siguientes beneficios del Aprendizaje Basado en Proyectos Colaborativos:

- Preparar a los estudiantes para los puestos de trabajo. Los alumnos se exponen a una gran variedad de habilidades y de competencias tales como colaboración, planeación de proyectos, toma de decisiones y manejo del tiempo (Blank, 1997; Dickinsion et al, 1998).
- Aumentar la motivación. Los maestros con frecuencia registran aumento en la asistencia a la escuela, mayor participación en clase y mejor disposición para realizarlas tareas (Bottoms & Webb, 1998; Moursund, Bielefeldt, & Underwood, 1997).
- Hacer la conexión entre el aprendizaje en la escuela y la realidad. Los estudiantes retienen mayor cantidad de conocimiento y habilidades cuando están comprometidos con proyectos estimulantes. Mediante los proyectos, los estudiantes hacen uso de habilidades mentales de orden superior en lugar de memorizar datos en contextos aislados sin conexión con cuándo y dónde se pueden utilizar en el mundo real (Blank, 1997; Bottoms & Webb, 1998; Reyes, 1998).
- Ofrecer oportunidades de colaboración para construir conocimiento. El aprendizaje colaborativo permite a los estudiantes compartir ideas entre ellos o servir de caja de resonancia a las ideas de otros, expresar sus propias opiniones y negociar soluciones, habilidades todas, necesarias en los futuros puestos de trabajo (Bryson, 1994; Reyes, 1998).
- Aumentar las habilidades sociales y de comunicación.
- Acrecentar las habilidades para la solución de problemas (Moursund, Bielefeld, & Underwood, 1997).
- Permitir a los estudiantes tanto hacer como ver las conexiones existentes entre diferentes disciplinas.

- Ofrecer oportunidades para realizar contribuciones en la escuela o en la comunidad.
- Aumentar la autoestima. Los estudiantes se enorgullecen de lograr algo que tenga valor fuera del aula de clase (Jobs for the future, n.d.).
- Permitir que los estudiantes hagan uso de sus fortalezas individuales de aprendizaje y de sus diferentes enfoques hacia éste(Thomas, 1998)
- Posibilitar una forma práctica, del mundo real, para aprender a usar la Tecnología. (Kadel, 1999; Moursund, Bielefeldt, & Underwood, 1997).

4.1.3. Implementación del Aprendizaje Basado en Proyectos

Para poder realizar una propuesta de aprendizaje basado en proyecto y trabajo colaborativo, Cenich y Santos (2006) destacan dos características centrales en el proceso de aprendizaje: “la resolución de problemas y el trabajo colaborativo. Para la primera, se requieren buenos problemas, significativos y verdaderamente complejos, que estimulen la exploración y reflexión necesarias para la construcción del conocimiento. La segunda característica se refiere a la interacción con otros, trabajar juntos como pares, aplicar sus conocimientos combinados a la solución del problema (Tam, 2000). De esta manera, los estudiantes se comprometen en un proceso colaborativo continuo de construcción de conocimiento, en un entorno que refleja el contexto en el cual el mismo conocimiento será creado in situ (Hamada y Scott, 2000)” (p. 6).

Como sostiene Northwest Regional Educational Laboratory (2002) “Es muy importante que todos los involucrados o interesados tengan claridad sobre los objetivos, para que el proyecto se planee y complete de manera efectiva. Tanto el docente, como el estudiante, deben hacer un planteamiento que explique los elementos esenciales del proyecto y las expectativas respecto a éste. Aunque el planteamiento se puede hacer de varias formas, debe contener los siguientes elementos” (Bottoms & Webb, 1988) y en ese sentido se los señala como:

- Situación o problema: Una o dos frases con las que se describa el tema o problema que el proyecto busca atender o resolver. Ejemplo: Casas y negocios localizados cerca a los cauces que alimentan un lago y que inciden en el

contenido de fósforo de este y afectan la calidad del agua. ¿Cómo pueden los dueños de casas y negocios mejorar la calidad del agua del lago?

- Descripción y propósito del proyecto: Una explicación concisa del objetivo último del proyecto y de qué manera atiende éste la situación o el problema. Ejemplo: Los estudiantes deben investigar, realizar encuestas y hacer recomendaciones sobre cómo los negocios y los propietarios de viviendas pueden reducir el contenido de fósforo en los lagos. Los resultados se publicarán en un boletín, folleto informativo, o sitio Web.
- Especificaciones de desempeño: Lista de criterios o estándares de calidad que el proyecto debe cumplir.
- Reglas: Guías o instrucciones para desarrollar el proyecto. Incluyen tiempo presupuestado y metas a corto plazo, tales como: Completar las entrevistas para cierta fecha, tener la investigación realizada en cierta fecha.
- Listado de los participantes en el proyecto y de los roles que se les asignaron: Incluyendo los miembros del equipo, miembros de la comunidad, personal de la institución educativa y padres de familia.
- Evaluación: Cómo se va a valorar el desempeño de los estudiantes. En el aprendizaje por proyectos, se evalúan tanto el proceso de aprendizaje como el producto final (Northwest Regional Educational Laboratory, 2002).

Guitert y Jiménez (2000 en Maldonado Pérez, 2008, p. 164) sostienen que “el trabajo colaborativo se da cuando existe una reciprocidad entre un conjunto de individuos que saben diferenciar y contrastar sus puntos de vista de tal manera que llegan a generar un proceso de construcción del conocimiento. Es un proceso en el que cada individuo aprende más de lo aprendería por sí solo, producto de la interacción de los integrantes del equipo. Y en ese sentido coinciden los diferentes autores que abordan la temática al señalar que “el planteamiento es crucial para el éxito del proyecto por lo que es deseable que docentes y estudiantes lo desarrollen en compañía. Mientras más involucrados estén los estudiantes en el proceso, más van a retener y a asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje” (Bottoms & Webb, 1988).

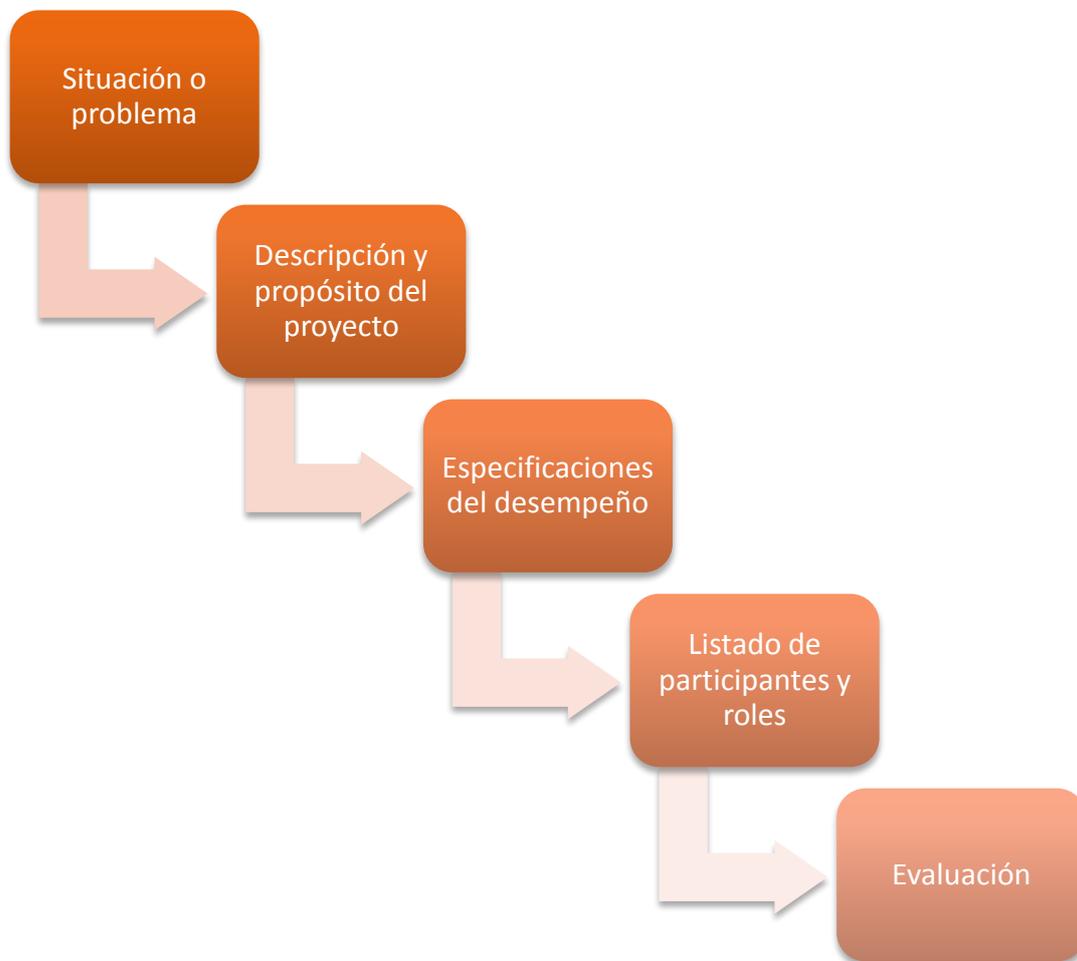
Por otra parte, Herman, Aschbacher y, Winters (1992 en Northwest Regional Educational Laboratory , 2002) identificaron cinco elementos que se deben tener en cuenta cuando se plantean objetivos de aprendizaje para el ABPC:

- ¿Qué habilidades cognitivas importantes quiero que desarrollen mis estudiantes? (Ej: utilizar el álgebra para resolver problemas de todos los días, escribir de manera persuasiva, etc) Utilice como guía los estándares básicos de logro de competencias.
- ¿Qué habilidades afectivas y sociales quiero que desarrollen los estudiantes? (Ej: desarrollar habilidades para trabajar en grupo o en equipo).
- ¿Qué habilidades metacognitivas deseo que desarrollen los estudiantes? (Ej: reflexionar sobre el proceso de investigación que realizaron, evaluar su efectividad y determinar métodos para mejorarlo).
- ¿Qué tipo de problemas quiero yo que estén en capacidad de resolver los estudiantes?
(Ej; saber indagar, aplicar el método científico, etc).
- ¿Qué conceptos y principios quiero yo que los estudiantes estén en capacidad de aplicar? (Ej: aplicar en sus vidas principios básicos de ecología y conservación, comprender las relaciones causa – efecto, etc).

4.1.4. Aplicación

Resulta de suma importancia destacar que todos los participantes en ABCP deben tener claros los objetivos, para que el proyecto pueda planearse y ser completado de manera efectiva. Tanto el docente, como el estudiante, deben hacer un planteamiento que explique los elementos esenciales del proyecto y las expectativas respecto a éste. “Aunque el planteamiento se puede hacer de varias formas, debe contener los siguientes elementos (Bottoms & Webb, 1998):

Figura 1: Elementos del planteamiento del problema



Fuente: Elaboración propia basada en la propuesta de Bottoms & Webb (1998)

- Situación o problema: una o dos frases con las que se describa el tema o problema que el proyecto busca atender o resolver.
- Descripción y propósito del proyecto: una explicación concisa del objetivo último del proyecto y de qué manera atiende esta situación o el problema.
- Especificaciones de desempeño: lista de criterios o estándares de calidad que el proyecto debe cumplir.
- Reglas: guías o instrucciones para desarrollar el proyecto. Incluyen la guía de diseño de proyectos, tiempo presupuestado y metas a corto plazo.
- Listado de los participantes en el proyecto y de los roles que se les asignaron: incluyendo los miembros del equipo, expertos, miembros de la comunidad, personal de la institución educativa.
- Evaluación: cómo se va a valorar el desempeño de los estudiantes. En el aprendizaje por proyectos, se evalúan tanto el proceso de aprendizaje como el producto final. El planteamiento es crucial para el éxito del proyecto por lo que es deseable que docentes y estudiantes lo desarrollen en compañía.

Repasando las diferentes recomendaciones para la implementación de una actividad en el Aprendizaje Basado en Proyectos Colaborativos, encontramos las sugerencias planteadas por la Dra. Lourdes Galeana (2006) de la Universidad de Colima en México quien recomienda el siguiente proceso:

Figura 2: Proceso de ABPC



Fuente: Elaboración propia sobre la propuesta de Galdeana (2006)

A) Inicio

- Definir el tópico. Compartir la información sobre el proceso de la sección anterior. Facilitar una discusión de éste con toda la clase.
- Establecer programas, metas parciales y métodos de evaluación.
- Identificar recursos.
- Identificar requisitos previos. Programar una clase para discutir: o ¿Cómo definir y desarrollar un proyecto complejo? o ¿Cómo se va a obtener, para poder realizar el proyecto, el conocimiento nuevo que sobre la materia van a necesitar los estudiantes? o ¿Cómo se van a adquirir los conocimientos o habilidades nuevas y necesarias en las TIC?
- Establecer los objetivos del proyecto.
- Conformar los equipos. Discutir la frecuencia y el sitio de las reuniones.

B) Actividades Iniciales de los equipos

- Planeación preliminar. Compartir conocimientos sobre el tema y sugerir posibles proyectos para el equipo.
- Establecer tentativamente lo específico que debe ser el proyecto. Profundizar el conocimiento.
- Especificar tentativamente el plan de trabajo. Dividir el proyecto en componentes y asignar responsabilidades.
- Retroalimentación por parte del profesor. Esta es una meta parcial clave.
- Revisar el plan en base a la retroalimentación.

C) Implementación del proyecto

- Recordar de que los estudiantes completen las tareas y metas parciales una por una. El plan de trabajo debe dividir el proyecto en una secuencia de tareas, cada una con su programación y meta.
- Con la aprobación del profesor, los equipos deben ajustar continuamente la definición del proyecto.
- Los miembros de los equipos deben tomar parte en el aprendizaje colaborativo y en la solución cooperativa de los problemas.

- Hacer una autoevaluación como una evaluación mutua entre los miembros de los equipos. El profesor también debe evaluar y dar retroalimentación.
- Avance hacia la terminación. Un proyecto tiene como resultado final un producto, una presentación o una interpretación dirigida a una audiencia específica.
- Si es necesario, se repetirán los pasos de esta sección hasta que todas las metas parciales se hayan alcanzado.

D) Conclusión desde la perspectiva de los estudiantes

- Revisión final. Completar el proyecto y pulir el producto, la presentación o la interpretación finales.
- Evaluación final. Se presenta el trabajo terminado en la forma acordada. Por lo general, toda la clase participa y junto con el profesor, ofrece retroalimentación constructiva.
- Cierre. Individuos y equipos analizan sus productos, presentaciones o interpretaciones finales, apoyándose en la retroalimentación recibida. E) Conclusión por parte del profesor
- Preparación para el cierre. Facilitar una discusión y evaluación general del proyecto en la clase.
- Hacer un registro de notas. Reflexionar sobre el proyecto: sobre lo que funcionó bien y sobre lo que se debe mejorar para la próxima vez que lo use en una clase.

4.1.5. Ventajas y beneficios

Entre las principales ventajas identificadas por Coria (2011, p. 5) con relación a la utilización de proyectos en los procesos educativos encontramos que:

- Promueve que los estudiantes piensen y actúen con base en el diseño de un proyecto, elaborando un plan con estrategias definidas, para dar una solución a una interrogante y no tan sólo cumplir objetivos curriculares.
- Permite el aprender en la diversidad al trabajar todos juntos. Estimula el crecimiento emocional, intelectual y personal mediante experiencias directas con personas y estudiantes ubicados en diferentes contextos.

- Los estudiantes aprenden diferentes técnicas para la solución de problemas al estar en contacto con personas de diversas culturas y con puntos de vista diferentes.
- Aprenden a aprender el uno del otro y también aprenden la forma de ayudar a que sus compañeros aprendan.
- Aprenden a evaluar el trabajo de sus pares, a dar retroalimentación constructiva tanto para ellos mismos como para sus compañeros.
- El proceso de elaborar un proyecto permite y alienta a los estudiantes a experimentar, realizar aprendizaje basado en descubrimientos, aprender de sus errores y enfrentar y superar retos difíciles e inesperados.

Otros autores presentan como beneficios directos e indirectos los siguientes (Gómez-Isaza, 2006, en Ortiz, Calderón y Travieso, 2016, p. 14):

Efectos directos:

- El aprendizaje que precede al comportamiento y al conocimiento adquirido resulta de las transposiciones del mundo real asumidas por los alumnos en su proceso educativo. Los alumnos constatan experimentalmente los efectos, las decisiones y las actitudes tácticas que ellos han adoptado.
- Los resultados de sus intervenciones les son presentados y los estudiantes son incitados a reflexionar sobre la relación de causa efecto existente en sus decisiones personales.
- Se pueden adquirir resultados tales como: saber, saber-hacer; es decir la asimilación de conceptos, el conocimiento de estrategias de solución de problemas, etc.

Efectos indirectos:

- El alumno inscrito en el método de proyectos tiene más posibilidades de resistir al olvido, puesto que está confrontando unos objetos significativos. El hecho de que un alumno siga este proceso o más aún de ser el motor de decisiones conceptuales, de organización, de análisis, de gestión de los trabajos a realizar, permite no solamente desarrollar un espíritu crítico al lograr un gran número de objetivos, si no, sobre todo, posibilita el desarrollo de ciertos aspectos:
- Fomenta la adquisición de capacidades relacionadas con la autonomía y la creatividad.
- Fomenta la adquisición de actitudes de confianza con otros, de curiosidad, de exploración, etc.
- Fomenta el desarrollo de aptitudes (saber - hacer)

4.1.6. La relación entre el ABPC y la comunicación digital

Tal como se viene desarrollando, el estrecho vínculo que se puede establecer entre la Enseñanza por Proyectos y las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones ha sido señalado ampliamente por diferentes autores (Northwest Regional Educational Laboratory, 2002; Coria, 2011; Ortiz, Calderón y Travieso, 2016) ya que tanto las tecnologías como las comunicaciones digitales se han convertido en un medio favorable para la aplicación de este enfoque pedagógico.

Como afirma Galdeana (2006) “en el Aprendizaje Basado en Proyectos se da una gran variedad de aprendizajes, debido a la gran cantidad de conocimiento que se trasmite entre estudiantes. Esto es especialmente cierto en un ambiente tecnológico. Todos los estudiantes pueden y deben ayudar a que sus compañeros y otros, aprendan sobre las TIC y la forma en que éstas se usan, para desarrollar proyectos” (p. 14) por lo cual se infiere su uso propicio para la enseñanza de la comunicación digital.

En este sentido, si el aprendizaje colaborativo es la adquisición de destrezas y actitudes que ocurren como resultado de la interacción en grupo (Salinas, 2000) resulta fundamental la aplicación de ABCP en este marco ya que colaborará en la resolución de problemas complejos y a realizar tareas difíciles. “Los estudiantes necesitan recibir instrucciones y realizar prácticas complejas, para trabajar adecuadamente en el entorno de Aprendizaje por Proyectos apoyado por las TICs, el ambiente tecnológico debe estar diseñado específicamente para ayudar a que los estudiantes actúen de manera exitosa” (Galdeana, 2006, p. 14).

Sabemos que el ABPC estimula aspectos cognitivos, motrices, éticos y afectivos, simultáneamente, que permiten trabajar con una pedagogía activa. “Los estudiantes, como investigadores, se convierten en agentes generadores del saber que aprenden; los proyectos permiten poner en práctica el aprendizaje colaborativo, la organización de grupos, la reestructuración de la sala, la integración de recursos disponibles, una evaluación distinta, la interacción legítima entre estudiantes en las actividades curriculares, incorporando las buenas experiencias educativas que hasta el momento han sido propias de las actividades extracurriculares. Así mismo, hace posible que los

estudiantes experimenten las formas de interactuar con el mundo actual demanda.” (Maldonado Pérez, 2008, p. 169).

El ambiente tecnológico y el modelo de Aprendizaje Basado en Proyectos constituye un concepto unificador en educación (Galeana, s/f) por lo que la vinculación entre ABCP y comunicación digital y transmedia es ineludible, entendiendo que “cada componente de éste se puede analizar desde el punto de vista de la contribución que realiza para que una persona o grupo de personas se desempeñen exitosamente” (p. 14).

“El aprendizaje basado en proyectos colaborativos, no es un elemento aislado sino que hace parte de la formación integral, permanente, individualizada. El Aprender se debe tomar como un proceso continuo de desarrollo que vincula estrechamente la vida y el trabajo, es decir; que cubre todas las dimensiones y circunstancias humanas; que capacita al individuo para que aprenda por sí solo de su entorno y sea agente de su propia transformación y por ende el de la comunidad que lo rodea” (Maldonado Pérez, 2008: 168).

CAPÍTULO 5

Comunicación digital y transmedia

*Si estas enseñando hoy lo que estabas enseñando hace cinco años, ese campo está muerto o lo
estás tú
Noam Chomsky*

5.1. Comunicación Digital

Se puede abordar la época actual desde diferentes perspectivas, y una de ellas sin dudas podría entenderse en términos de procesos de comunicación, procesos en donde, como sostiene Corona Rodríguez (2016, p. 31) “las redes mundiales de comunicación participan de manera importante en el consumo y generación de cultura de imágenes e ideas a partir de las cuales la población conforma algunos de sus referentes más significativos”.

En este sentido vale recordar lo que afirma Gifreu (2012) cuando manifiesta que:

La última década del siglo XX es probablemente la más activa con relación a la creación de todo tipo de inventos tecnológicos de la historia del medio digital. A partir de los años 90 se produce una especie de explosión de empresas y creadores que terminará en la actualidad en una sobresaturación de software (software) y de artilugios (hardware). Es la década en que se crea el hipertexto para crear el World Wide Web (www), se establecen las bases del protocolo de transmisión HTTP, el lenguaje de documentos HTML y el concepto de los URL por parte del visionario Tim Berners-Lee (p. 81).

Sabemos también que los cambios tecnológicos no se detuvieron en los 90, sino que han ido creciendo en forma exponencial hasta el día de hoy. En el mismo sentido, los diferentes cambios tecnológicos de los últimos años han impactado también en fuertes cambios sociales, y esa convergencia de transformaciones ha aportado a lo que en la actualidad denominamos comunicación digital.

Como afirma Luis Cumpa (2012) “los distintos elementos que intervienen en este flujo, tanto emisores como receptores participan de la creación de nuevos códigos motivados u obligados por las condiciones en que se presenta el medio: nuevos formatos, velocidad, nitidez de pantalla, inmediatez y todo lo que genera estas características. Los elementos de la comunicación visual siguen intactos: textos, imágenes, sonidos, y todo lo que permite su materialización” (p.127), por lo tanto, en este contexto el lenguaje y la comunicación son un desafío constante.

“La permanente búsqueda de mecanismos de comunicación entre los humanos motivados por la necesidad de supervivencia, ha llevado a registrar, probablemente desde sus inicios, señales, huellas, marcas, en piedras, árboles u objetos expresamente elaborados para tal fin, y progresivamente alcanzar niveles de creación fundamentales como la invención del alfabeto fonético, la invención de los tipos móviles y, las denominadas nuevas tecnologías de información y comunicación basadas en el lenguaje digital” (Cumpa, 2012, p. 129).

La comunicación digital se encuentra inmersa en la Sociedad del Conocimiento y es parte de ella en una compleja relación. “El final de la década de los años 90, nos fue mostrando un mundo, que se asomaba como retador, pero que en el fondo significaba el apostamiento de nuevas prácticas culturales y nuevos medios tecnológicos; lo que evidenciaba la movilización de la comunicación al servicio de la cultura” (Latuff, 2012, p. 1). En este sentido comprender la cultura como parte de un conjunto de prácticas que hacen a la apropiación del sentido en la vida cotidiana nos permite abordar la comunicación como parte de la sociedad y como parte de la propia cultura, donde la comunicación digital cobra una atención especial.

La comunicación digital en particular reúne características macrosociales donde “todo este paradigma concentra en un mismo espacio el lenguaje, las innovaciones y el discurso, otorgándole una marca colectiva de interacción universal” (Latuff, 2012, p.1).

Esas nuevas tecnologías que han transformado la sociedad, la cultura, y la propia comunicación han producido parte de las grandes transformaciones de este siglo, que incluyen a su vez otros cambios al interior de la misma comunicación. De esta manera, Sánchez Upequi (2006) resume afirmando que “en líneas generales, la comunicación digital puede entenderse como el proceso de producción, circulación y puesta en juego

de sentidos, mediante el uso de las tecnologías de la información” (p. 4) entendiéndose de una forma amplia las propias transformaciones.

Esa misma comunicación digital en la actual sociedad del conocimiento, está generando modificaciones que van más allá de lo meramente tecnológico, transformaciones económicas y sociales que están vinculadas a un verdadero cambio de época, que va de la modernidad a la postmodernidad, en lo que Manuel Castells (1997) desde hace tiempo llama una “Sociedad en la Red” para abordar los nuevos planteamientos y formas de relacionarse en esta realidad presente en un gran proceso tecnoglobalizador.

Este fenómeno de la comunicación digital que ha calado en la vida cotidiana de las personas y que “surge como efecto de las nuevas tecnologías que se introducen de manera vertiginosa en el campo de la comunicación social” (Zambrano, 2013) brinda herramientas a aquellos que ya en 1980 Toffler llamaba “prosumidores”, permitiendo fusionar periodismo, cine, narrativas diversas con las nuevas tecnologías.

Esta forma de comunicación les abre numerosas puertas a usuarios y/o productores ya que les otorga todos los elementos disponibles en el mundo digital, porque entre otras cosas, comunicación digital implica también interacción y colaboración entre todas las personas que hacen uso y que se encuentran interconectados en la red. Y en esa dirección aparecen también nuevas formas de contar, de narrar, favorecido por la tecnología como es el caso de las narrativas transmedia.

5.2. Transmedia

El término "transmedia" es la denominación de la última etapa en la evolución de las formas narrativas. El estudio de un hecho tan intrínsecamente humano como es la narración ha sufrido también una inevitable evolución, tal y como su objeto de observación ha experimentado. Así pues, estamos ante un fenómeno que puede parecer relativamente contemporáneo pero que en cierta medida nos ha acompañado desde siempre. La narrativa transmediática basa la narración de una "historia" a partir de la confección de diferentes productos que llegan al receptor utilizando diversos medios (Gifreu, 2012, p. 81-82).

Desde que Henry Jenkins (2003) acuñara el concepto de narrativa transmedia (transmedia storytelling) en la revista del MIT Technology Review en 2003, éste sirve para nombrar las diferentes experiencias narrativas a través de diferentes medios y/o plataformas se despliegan con una fuerte intervención del usuario.

Como sostiene Gifreu (2012) “a diferencia de la traducción intersemiótica - donde una misma historia se traduce a otro lenguaje, por ejemplo, la película El código da Vinci basada en el libro homónimo, en las narrativas transmediáticas cada medio y/o plataforma narra una parte diferente de un gran mundo narrativo” (p. 82) entendiendo que lo que está en el libro no es lo mismo que se verá en la pantalla sino una amplificación de la historia. De esta manera también se puede hablar de conceptos similares como "cross-media", "multimodalidad" o la ya en desuso denominación de "narrativas multimedia". “Todos estos términos hacen referencia, pero, en mayor o menor medida, al mismo: mundos narrativos que atraviesan varios medios y/o plataformas” (Gifreu, 2012, p. 82).

Por otra parte, en este ecosistema de medios y consumidores aparece una nueva realidad relacionada con las audiencias y los tipos de consumo de los usuarios:

La llegada de la World Wide Web y la difusión de las nuevas formas de comunicación digital interactiva desde los videojuegos hasta la comunicación en dispositivos móviles fragmentó aún más el escenario de la comunicación. El tiempo que pasamos en Twitter, Facebook o jugando a FIFA 2014 es tiempo robado a la televisión, el cine o la lectura de libros. Quizá el concepto de «fragmentación» ya no baste y debamos hablar de «atomización» de las audiencias (Scolari, 2014, p. 72)

En este sentido, con esas mismas audiencias atomizadas son más que un fenómeno cultural donde los consumidores distribuyen su tiempo en experiencias dentro de mundos narrativos. Por esto, “se extienden de un extremo a otro de la ecología mediática, abarcando viejos y nuevos medios. También atraviesan los géneros: hay narrativas transmedia en la ficción, en el periodismo, el documental o la publicidad. Los discursos políticos, científicos, religiosos o educativos no se quedan atrás y poco a poco comienzan a transmediatizarse” como sostiene Scolari (2014, p. 73).

Se entiende entonces a las narrativas transmedia como el relato de ficción o no ficción que se expande por diferentes medios y que está sujeto a la intervención del usuario (Scolari, 2012; Jenkins, 2003, 2006).

De esta manera, el propio Jenkins (2008) al abordar esta modalidad narrativa sostiene que “la transmediación radica en la integración de múltiples textos para crear una narración de tales dimensiones que no se puede confinar a un único medio” (p.101). Por lo cual, “más que definir una historia con una estructura (inicio, nudo y desenlace) más o menos compleja, estamos hablando de la creación de una atmósfera, de un universo, alrededor de una historia”, como afirma Gifreu (2012, p. 83).

Es entonces como el concepto de transmedia storytelling de Jenkins (2003, 2006) ha sido abordado y profundizado, incluso “ha sido ampliamente desarrollado académicamente en los últimos años, popularizándose y redefiniéndose con el tiempo. Dentro de la propia definición del transmedia storytelling se observa la centralidad del concepto de mundo, que desde una perspectiva teórica y crítica ha sido menos desarrollado que la relación entre la narrativa y los medios presentes en las narrativas transmediales” (Rosendo Sánchez, 2016, p. 50).

Para estos mundos, universos, en los que el usuario desarrolla su experiencia es imposible pensar en un medio único “así pues, se lleva a cabo la construcción de un sistema simbólico similar al hipertexto: partiendo de un universo que goza de una gran multiplicidad de nodos o puntos de acceso. Cada uno de los nodos, entendidos como aquellos productos independientes que conforman el sistema, funciona de forma autónoma, es decir, el usuario/lector/receptor no necesita conocer el resto de los nodos, ni tampoco del universo en sí, para disfrutar de una parte de este. Sin embargo, suele haber un nodo central o nave nodriza” (Gifreu, 2012, p. 84).

El propio Jenkins (2006) en *Convergence Culture* ofrece diferentes definiciones relacionadas con la palabra mundo y todas “incluyen elementos tales como el rol de los consumidores de dichas narrativas, la creación artística de dichos entornos o la diferencia respecto a modelos industriales anteriores: un enfoque integrado de todos los elementos de la franquicia y no una simple sucesión de productos ancillares de un

producto principal, sea este una película, un videojuego, una novela o una serie de televisión” (Rosendo Sánchez, 2016, p. 53).

De esta manera es el propio Jenkins quien asignándoles un rol preponderante sitúa la creación de mundos en el centro de las narrativas transmedia:

Cada medio hace lo que mejor sabe hacer, una historia puede ser introducida en una película, expandida en la televisión, en libros, y comics, y tal vez explorar experiencias interactivas en videojuegos. Cada medio sirve como puerta de entrada al mundo narrativo y no se necesita conocer la totalidad para comprender las partes (Jenkins, 2003, p. 4)

Por lo expuesto resulta de importancia considerar aquello que ya afirmaba Gifreu (2012) hace tiempo cuando sostenía que “el concepto de narración transmedia es un término complejo y polisémico que debe ser bien definido si se emplea en los discursos teóricos. Hay varias posibles líneas de trabajo en este campo, según Scolari (2009, p. 601), la investigación en este ámbito debería mejorar la definición y analizar más experiencias para establecer las propiedades, límites y posibilidades de este tipo específico de estructura narrativa (p, 94), entendiendo que en la actualidad si bien la investigación se ha profundizado, los límites siguen siendo un tanto difusos en algunas de sus partes, y la polisemia propia del término suele favorecer los equívocos.

En este sentido cobra importancia lo que postula Corona Rodríguez (2016) cuando sostiene:

Preguntarse cuándo es transmedia y no qué, implica que el análisis asuma una dimensión histórico-evolutiva de los relatos y observe las maneras en que se incorporan en los procesos de significación por parte de las audiencias. Creemos que poner la mirada en el cuándo, supone un esfuerzo que asuma cabalmente lo que investigadores como Jenkins (2006) y Scolari (2010) han sugerido: de las narrativas se puede saber dónde comienzan, pero nunca en dónde terminan (p. 45).

Por lo que podemos coincidir con aquello que sostiene Scolari (2014, p. 77) con respecto a que las experiencias transmedia no se limitan a las narrativas de ficción y de no ficción ya que también pueden ser encontradas en otros ámbitos de la cultura, como el teatro o la música, a lo que también le agregamos la educación.

5.3. Transmedia y educación

Estas nuevas formas de narrativas fuertemente vinculadas con los desarrollos tecnológicos de los últimos años han impactado fuertemente en todos los ámbitos sociales, y el medio educativo no puede ser la excepción.

Las transformaciones, ampliamente descritas, han modificado no sólo las costumbres y los usos, sino que además, han implicado un verdadero cambio de paradigma que presenta una fuerte vinculación con la apropiación del conocimiento.

En relación con lo que sucede dentro del sistema educativo, Torres, Lesta y Rocco (2015) afirman que:

los alumnos de hoy se apropian rápidamente de estas nuevas tecnologías, desarrollando nuevas competencias, que lo diferencian de los alumnos de hace dos décadas. Hoy, el conocimiento circula en la red y los nativos digitales tienen diferentes formas de acceso al mismo y es ahí donde el docente se convierte en guía y relato de una historia, donde debe combinar varios formatos que brindan diferentes agregados para lograr que sus alumnos adquieran un mayor conocimiento sobre un determinado hecho. La elección de estos formatos, que brindarán información sobre diferentes temáticas logrará que el alumno se empape de cada uno de estos medios, rescatando lo mejor de estos y haciendo que cada tema a abordar se convierta en una experiencia de narrativa transmedia construida por el educador, pero también mediada por los propios alumnos (p. 104).

Por lo tanto las narrativas transmedia ya son parte de la realidad y además aportan en el trabajo cotidiano en la relación de los procesos de enseñanza y aprendizaje entre docentes y alumnos.

En este sentido el aprendizaje, la enseñanza y la educación que juegan un papel clave en el desarrollo de la sociedad son terreno fértil para las experiencias de innovación educativa con narrativas transmedia.

La auténtica revolución tecnológica que ha cambiado diferentes paradigmas sociales, y en ocasiones desborda los ámbitos educativos, no puede ni debe estar exenta de transformaciones a partir de los diferentes procesos educativos, especialmente aquellos que implican su mediación.

Como manifiestan García, Portillo, Romo y Benito (2007) “en este escenario se cruzan los planos educativo y tecnológico, en un momento en el que la influencia de esa tecnología empieza a percibirse en nuestras generaciones más jóvenes, aquellas que han crecido y se han desarrollado en un medio plagado de tecnología”. Entonces, así como la tecnología no es ajena a la educación, las nuevas modalidades narrativas tampoco lo son ni deben serlo.

En mismo sentido, si entendemos que “el mundo transmedial se experimenta siempre a través de la mediación: es importante el medio de partida de ese mundo, pero también lo son los medios a través de los que crece” (Rosendo Sánchez, 2016, p. 59) y que el proceso de producción de los contenidos que forman esos mundos no está exento de una gran complejidad. Por lo tanto, es que resulta un espacio propicio para la enseñanza de la producción de contenidos digitales a partir de la propia creación y desarrollo de un producto transmedia por parte de los mismos estudiantes.

Como afirma Lovato (2014, p. 53) “las rutinas de producción, las interfaces y las características de los contenidos puestos en línea por los medios digitales se han transformado vertiginosamente durante la última década”, lo que dificulta la enseñanza de esos procesos pensando en un modelo de educación tradicional, pero no así si el método está basado en la experimentación, como es el caso del ABPC.

“Los nuevos formatos abren un inmenso y fértil campo para la experimentación en comunicación digital. Emprender e innovar son los desafíos centrales. También conformar equipos multidisciplinarios, con iniciativa” (Lovato, 2014, p. 53), por ello la enseñanza por ABCP forma el maridaje perfecto entre la propia complejidad del transmedia y sus enseñanzas y la versatilidad y disrupción que propone el aprendizaje por proyectos colaborativos en el sistema universitario.

CAPÍTULO 6

MARCO

REFERENCIAL

La universidad debe enseñar a aprender

César Milstein

6.1. La UNLaR

La Universidad Nacional de La Rioja (UNLaR) es una de las 57 universidades públicas de la República Argentina. Posee su sede central en la ciudad Capital de la provincia de La Rioja contando, además, con sedes en el interior provincial como las ubicadas en Aimogasta, Chamental, Chepes y Villa Unión, teniendo también cinco Delegaciones Académicas en ubicadas en Villa Santa Rita de Catuna, Tama, Olta, Ulapes y Vinchina.

Esta casa de altos estudios fue creada en un primer momento por la Ley Provincial 3.392 en junio de 1972 como Universidad Provincial, para transformarse en Universidad Nacional recién en diciembre de 1993 mediante la Ley Nacional nº 24.299.

En la actualidad, según los datos públicos de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación a través del portal del sistema de consultas de estadísticas universitarias, la Universidad Nacional de La Rioja cuenta con 24.776 estudiantes.

Desde el año 1996 la UNLaR dispone en su oferta académica de la carrera de Licenciatura en Comunicación Social, incluida en el Departamento Académico de Ciencias Sociales, Jurídicas y Económicas.

6.2. La Comunicación Multimedia en la Licenciatura en Comunicación Social

Tal como se anticipa en las primeras páginas de este trabajo, en el año 2009, la implementación de un nuevo plan de estudios de la Licenciatura en Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Rioja (UNLaR), de Argentina, implicó, además de la incorporación de nuevas materias en el joven plan, una adaptación en la formación y un rediseño frente a los cambios en la comunicación. Tal es el caso de la aparición de la comunicación digital, como parte de el desarrollo curricular del grado, que fue algo novedoso frente a otras universidades argentinas en ese momento.

Con la aplicación del nuevo plan de estudios de Comunicación Social de la UNLaR comenzó a desarrollarse durante el año 2012 la cátedra de “Comunicación Multimedia” que dentro del nuevo perfil preveía el desarrollo de la comunicación digital en los estudiantes de cuarto año (de las dos orientaciones existentes: Periodismo, y Comunicación Institucional y Publicidad) del grado de licenciatura en esta universidad.

Figura 3: Plan de estudios vigente

LICENCIATURA EN COMUNICACIÓN SOCIAL PLAN DE ESTUDIOS ORDENANZA N° 0377/09					
AÑO	ORDEN	ASIGNATURA	REGIMEN	CORRELATIVA	CREDITO HORARIO
PRIMER AÑO					
1°	1	Producción Gráfica	A	***	200
	2	Teorías de la comunicación social	A	***	120
	3	Taller de Redacción	A	***	90
	4	Informática Básica y Aplicada	A	***	90
	5	Inglés	A	***	120
	6	Metodología del Aprendizaje	1° Cuat.	***	60
	7	Filosofía	1° Cuat.	***	60
	8	Corrientes del Pensamiento Político	2° Cuat.	7	60
	9	Introducción a la Economía	2° Cuat.	***	60

SEGUNDO AÑO					
2°	10	Producción Radial	A	1-2-3	200
	11	Sociología de los medios de comunicación	A	2	120
	12	Semiología	A	2	120
	13	Procesos Históricos Contemporáneos	A	8-9	120
	14	Comunicación Oral (Locución)	1° Cuat.	***	60
	15	Literatura argentina y latinoamericana	1° Cuat.	3	60
	16	Antropología de la Comunicación	1° Cuat.	7	60
	17	Psicología Social y Comunicación	2° Cuat.	***	60
	18	Historia social del arte	2° Cuat.	15	60
19	Taller de Fotografía	2° Cuat.	1	60	

TERCER AÑO					
3°	20	Producción Televisiva	A	10-19	200
	21	Metodología de la Investigación en Ciencias Sociales	A	11-12	120
	22	Programación Radiofónica	A	10-14	90
	23	Periodismo interpretativo y de investigación	A	10-19	120
	24	Fundamentos de la Comunicación Institucional	1° Cuat.	11-17	60
	25	Derecho Constitucional	1° Cuat.	***	40
	26	Opinión Pública	1° Cuat.	11-16-17	40
	27	Fundamentos de la Comunicación Publicitaria	2° Cuat.	12-19-24	60
	28	Derecho e Información	2° Cuat.	25	60
29	Estadística Aplicada a la Investigación en Cs Sociales	2° Cuat.	***	60	

CUARTO AÑO - ORIENTACIÓN PERIODISMO					
4°	30	Pedagogía de la Comunicación	A	16-17	90
	31	Comunicación Multimedia	A	20	120
	32	Producción Periodística	A	20-22-23	90
	33	Taller de Práctica Periodística	A	20	90
	34	Diseño y Diagramación de la Información Periodística	A	23	120
	35	Periodismo de Opinión	A	23-26	120
	36	Ética Profesional	1° Cuat.	28	60
	37	Política, Comunicación y Cultura	1° Cuat.	13-16	40
	38	Seminario para Trabajo Final	1° Cuat.	21-29	40
	39	Seminario de Periodismo Deportivo	1° Cuat.	20-22-23	60
	40	Gestión y Planificación de la Empresa Periodística	2° Cuat.	11-26	60
	41	Seminario de Periodismo Cultural	2° Cuat.	15-18-39	60
	42	Seminario de Periodismo Político	2° Cuat.	37-39	60
	43	Formación Práctica Supervisada	2° Cuat.	39	90

CUARTO AÑO ORIENTACIÓN PUBLICIDAD Y COMUNICACIÓN INSTITUCIONAL					
4°	30	Pedagogía de la Comunicación	A	16-17	90
	31	Comunicación Multimedia	A	20	120
	32	Comunicación Publicitaria	A	26-27	120
	33	Comunicación y Diagnóstico Institucional	A	24-26	120
	34	Taller de Redacción y Creación Publicitaria	A	27	90
	35	Relaciones Humanas y Públicas	A	24-26	90
	36	Ética Profesional	1° Cuat.	28	60
	37	Política, Comunicación y Cultura	1° Cuat.	13-16	40
	38	Seminario para Trabajo Final	1° Cuat.	21-29	40
	39	Diseño y Dirección de Arte Publicitario	1° Cuat.	27	60
	40	Planificación y Gestión Empresarial e Institucional	2° Cuat.	24-27	60
	41	Publicidad Institucional	2° Cuat.	24-39	60
	42	Marketing	2° Cuat.	26	60
	43	Formación Práctica Supervisada	2° Cuat.	20-39	90

Tal como afirma Mora (2004, p. 20) “las necesidades del nuevo contexto de educación superior exigen, además de los conocimientos, formar a los individuos en un amplio conjunto de competencias que incluyan conocimientos, pero también las habilidades y

actitudes que son requeridas para el puesto de trabajo”, es por eso que el “Aprender a aprender” resulta clave en el proceso de enseñanza aprendizaje en comunicación digital, puesto que los conocimientos son cambiantes y mucha información queda obsoleta en un corto período. Por lo anterior, resulta fundamental el aprendizaje para toda la vida, uno que permita la actualización continua que se exige a los profesionales, especialmente del campo de la comunicación.

Es por esto que, desde sus inicios, la Cátedra de Comunicación Multimedia se encontró con dos grandes desafíos: los contenidos a desarrollar y la forma de abordarlos.

En este sentido, y aunque los jóvenes universitarios en su etapa de formación conviven a diario con una serie de estímulos tecnológicos que han incorporado a lo largo de su existencia, desde el uso de dispositivos móviles hasta el aprovechamiento que realizan de las herramientas web, la propia universidad y sus métodos de enseñanza no siempre han estado lo suficientemente adaptados a este nuevo y complejo escenario.

Tal como afirma Bron (2016b):

No resulta novedoso decir que el alumno ha tomado un rol más activo y a la vez exigente en cada una de las etapas de su formación, y la universidad no puede ni debe estar exenta a esos cambios. Es innegable el hecho de que la educación debe acompañar estos nuevos procesos que plantean un nuevo panorama y frente a esos desafíos la educación universitaria debe abrirse e incorporar los procesos de aprendizaje mediados por tecnologías a la modalidad tradicional de enseñanza. (p. 8)

El alumno ha tomado un rol mucho más activo y a la vez más exigente. No sólo quiere contenido sino también forma, pero sobre todo una que no le sea ajena a las posibilidades con las que cuenta en su actividad cotidiana mediada por un ecosistema de pantallas.

Frente a esta realidad “el aprendizaje basado en proyectos ofrece una oportunidad para poner en práctica enfoques pedagógicos centrados en el estudiante; se aplica con la finalidad de involucrar los contenidos temáticos en la comunidad, en contextos reales de práctica y el rol profesional del educando” (Maldonado, 2008, p. 172).

Como manifiestan los docentes de la cátedra de referencia, Bron y Bazán (2015):

Por todo esto, la cátedra de “Comunicación Multimedia” que fue creada dentro de la carrera de Licenciatura en Comunicación Social producto de la modificación del plan de estudios de la mencionada carrera en el año 2012, y que como cátedra dentro del plan de estudio representaba una innovación a nivel nacional en materia educativa, ya que muy pocas universidades nacionales incorporaron este tipo de contenidos en su currículo, no podía tener una propuesta pedagógica tradicional (p.6).

En el mismo sentido, afirma Aguaded (2011, p. 15) que “los procesos y resultados de enseñanza-aprendizaje, han sufrido grandes modificaciones debido al uso de los medios y las nuevas tecnologías, situación que deriva en la necesidad urgente de adaptar el sistema educativo a los nuevos tiempos”.

Frente a esta realidad innegable, los docentes preocupados por la calidad de la enseñanza y el aprendizaje en los estudios universitarios no pueden menos que intentar ser parte de los cambios. Esto se lograría en muchos casos propiciando métodos innovadores de aprendizaje y siendo conscientes de los beneficios que el ABPC parece aportar. Optar por el Aprendizaje Basado en Proyectos Colaborativos en materias que así lo permiten, parece ser una opción casi natural con abundante teoría y práctica que así lo respalda.

La utilización de este método parte ante todo de un enfoque integrador basado en actividades que fomentan la reflexión, así también como el pensamiento complejo, la cooperación y la toma de decisiones. Gira en torno al desarrollo de proyectos originados en problemas auténticos y significativos, situados en el contexto de la profesión en la que se está formando al estudiante. Esto lo ubica en una situación real que genera la posibilidad de estimular, no sólo la adquisición de conocimiento disciplinario, sino de promover habilidades complejas como son las relacionadas con el desarrollo de la comunicación digital.

¿Cómo enseñar contenidos que están cambiando todo el tiempo? ¿Qué enseñar de esos contenidos? ¿Cuál es el ajuste y recorte que debe realizarse dentro del enorme campo de la comunicación digital? Fueron las preguntas que dispararon el desafío docente, así como también los disparadores que hoy sirven de ejes del diseño, armado y desarrollo de esta cátedra universitaria que basa su método en ABPC.

La aparición de esta materia motivó la apuesta por realizar un proyecto innovador que incluyera Aprendizaje Basado en Proyectos Colaborativos (ABPC) en el desarrollo anual del cursado. En un primer momento fue parcial y se aplicó en un sistema mixto de métodos, compartiendo el innovador ABPC con las tradicionales clases magistrales y el sistema de trabajos prácticos. Con el transcurrir de los años la modalidad fue cambiando hasta llegar al año 2016 con una materia anual íntegramente basada en ABPC.

Poder formar sujetos capaces de interpretar y analizar el contexto que los rodea haciendo uso de sus propios recursos y explotando las habilidades adquiridas a través del proceso educativo seguirá siendo uno de los principales retos de la educación universitaria y uno de los objetivos centrales de los educadores que quieren adaptarse a la nueva realidad (Bron, 2016, p. 3).

En los últimos años, debido a los múltiples estímulos tecnológicos a los que están expuestos los alumnos en su diario accionar y a los cambios culturales con los que se han desarrollado, ha sido necesario plantear un nuevo esquema al momento de proceder con el desarrollo de una clase para quienes quieren ajustarse a una modalidad diferente. En este escenario de búsqueda de modelos pedagógicos innovadores que se adapten a nuevos desafíos, el ABPC donde el compromiso del alumno juega un rol central y el trabajo colaborativo resulta un , emerge como una laternativa posible. De este modo, el proceso donde los mismos estudiantes son quienes conocen, amplían y comparten la información que ellos mismos han recabado para luego aplicar y observar los resultados de su propio esfuerzo.

Tardif (2004, p. 17) afirma que “enseñar es movilizar una amplia variedad de saberes, reutilizándolos para adaptarlos y transformarlos por y para el trabajo. Por tanto la experiencia laboral es un espacio en el que (se) aplican saberes, siendo ella misma saber del trabajo sobre los saberes, en suma: reflexividad, recuperación, reproducción, reiteración de lo que se sabe en lo que se sabe hacer, a fin de producir su propia práctica profesional”. En base a estas reflexiones y bajo los desafíos propuestos surge el Proyecto Caudillos (www.proyectocaudillos.com) en 2016 y durante 2017 se continúa con la ejecución y desarrollo del Proyecto Victoria Romero (www.victoriaromero.com.ar).

Figura 4: Página web de Victoria Romero

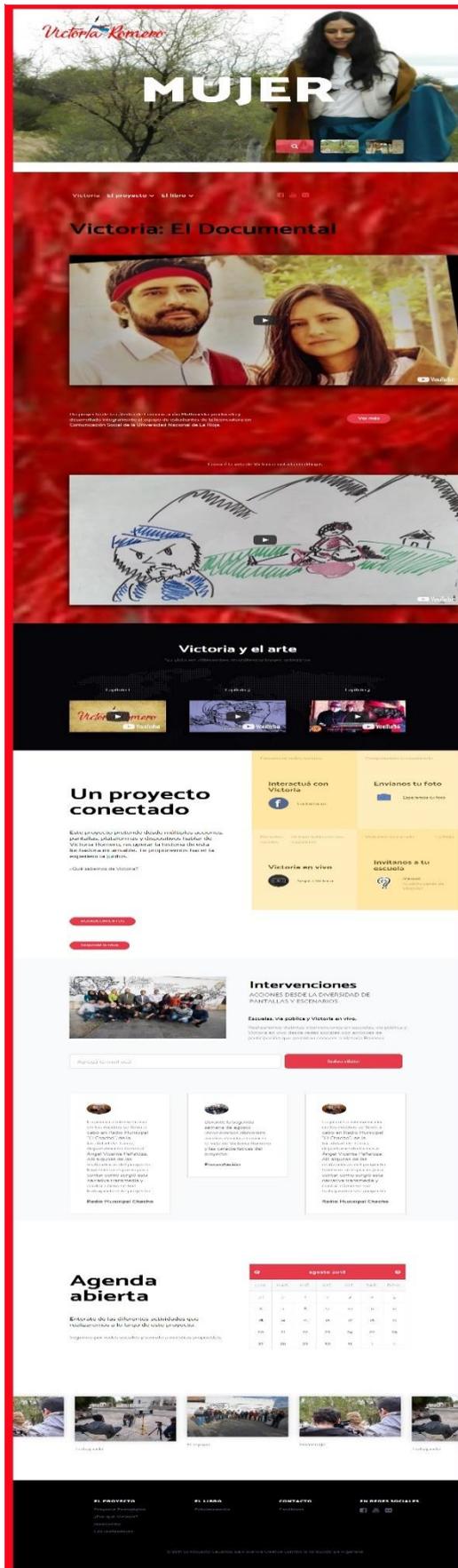


Figura 5: Página web de Proyecto Caudillos



6.3. Aprendizaje Basado en Proyectos Colaborativos (ABPC) para la enseñanza de Comunicación Multimedia

Como ya se ha sostenido recurrentemente, en el modelo de aprendizaje basado en proyectos colaborativos (ABPC), es el propio estudiante el protagonista de la propia construcción de sus conocimientos en tanto el docente ofrece una serie de posibilidades que sirven como punto de partida para lograr el proceso. Bajo esta modalidad pedagógica la realización de un proyecto funciona como norte y “el alumno se convierte en un sujeto activo y autor de su conocimiento al ser quien sorteando los obstáculos y crea nuevos caminos para alcanzar y sobrepasar los objetivos planteados. La enseñanza basada en proyectos cuando está correctamente implementada por el docente, le brinda al estudiante una nueva fuente de motivación para aprender, explorar y descubrir” (Busleimán y Navarro, 2015, p. 5).

El ABPC fusiona aprendizaje de contenidos con el desarrollo de habilidades en los estudiantes, aumentando la autonomía en el desarrollo de conocimientos y logrando aquello que Sugata Mitra (2015) define como “autoaprendizaje”, elemento central en la vinculación del conocimiento y las tecnologías.

A partir de la realización del proyecto de trabajo planteado por la cátedra, el estudiante emprende un desarrollo y aprende durante el proceso, buscando soluciones a cada uno de los problemas planteados y a los que van surgiendo en la ejecución:

Emplear el ABPC como estrategia didáctica se considera relevante en la experiencia educativa, al considerar que: (a) la metodología de proyectos es una estrategia para el aprendizaje que permite el logro de aprendizajes significativos, porque surgen de actividades relevantes para los estudiantes, y contemplan muchas veces objetivos y contenidos que van más allá que los curriculares. (b) Permite la integración de asignaturas, reforzando la visión de conjunto de los saberes humanos. (c) Permite organizar actividades en torno a un fin común, definido por los intereses de los estudiantes y con el compromiso adquirido por ellos. (d) Fomenta la creatividad, la responsabilidad individual, el trabajo colaborativo y la capacidad crítica, entre otros. (Maldonado Perez, 2008, p. 160).

El ABPC genera en el alumno una fuerte afectividad basada en el compromiso con su proyecto, lo que favorece tanto al desarrollo intelectual como emocional del estudiante y contribuye a afianzar aquella máxima de las neurociencias que afirma que sin emoción no hay aprendizaje. Es por esto por lo que no solo se adquieren conocimientos sino también habilidades, valores y actitudes ya que el sujeto se compromete con su contexto social y con la realidad en particular. Por otra parte, también se desarrollan habilidades sociales referidas al trabajo colaborativo, el planeamiento, la conducción, supervisión y evaluación de las propias capacidades intelectuales a través de la resolución de problemas y la emisión de juicios valorativos.

Tal como lo afirma Maldonado Pérez (2008, p. 170) “esta estrategia de enseñanza establece un modelo de instrucción auténtico en el que los estudiantes planean, implementan y evalúan proyectos que tienen aplicación en el mundo real más allá del aula de clase”. Sin dudas esta modalidad de aprendizaje encuentra sus raíces en el constructivismo que tiene como máximos referentes a psicólogos y educadores como Bruner, Vygotsky, Piaget y Dewey.

Es el constructivismo quien enfoca al aprendizaje como el resultado de construcciones mentales; esto es, que los seres humanos, aprenden construyendo nuevas ideas o conceptos, en base a conocimientos actuales y previos (Karlin y Vianni, 2001) y sin dudas la ejecución y acción a través de un proyecto bien planteado logra el objetivo.

Es entonces que el ABP como herramienta permite cumplir la mayoría de los postulados del constructivismo para que sea el propio estudiante quien encuentre los procedimientos para resolver la situación problemática.

6.3.1. El Transmedia como parte de la estrategia

La importancia de la realización de un transmedia como proyecto anual estuvo dada por las características de adaptación de la propia narrativa transmedia al proyecto pedagógico de ABPC que desarrolla la cátedra.

El concepto de narrativa transmedia fue introducido originalmente por Henry Jenkins en un artículo publicado en *Technology Review* en el 2003, en el cual afirmaba que «hemos entrado en una nueva era de convergencia de medios que

vuelve inevitable el flujo de contenidos a través de múltiples canales». (Scolari, 2013, p. 23)

Continuando la explicación de Jenkins (2013) cada medio hace lo que mejor sabe, por lo que “una historia puede ser introducida en un largometraje, expandirse en la televisión, novelas y cómics, y este mundo puede ser explorado y vivido a través de un videojuego. Cada franquicia debe ser lo suficientemente autónoma para permitir un consumo autónomo. O sea, no debes ver la película para entender el videojuego, y viceversa” (Scolari, 2013, p. 24). Es por eso por lo que se insiste en afirmar que una historia puede ser contada a través de múltiples medios, optimizando y maximizando las características de cada medio y sus posibilidades particulares.

Sin dudas transmedia es una forma narrativa muy particular que permite su expansión a través de diferentes sistemas de significación (verbal, icónico, audiovisual, interactivo, etc.) y medios (cine, cómic, televisión, videojuegos, teatro, etc.). No se trata de una adaptación de un lenguaje a otro: las historias que se cuentan en los diferentes medios no son las mismas, sino que aportan entre ellas para la construcción de un mundo narrativo que abarca diferentes medios y mensajes con un relato expandido.

Como ya se dijo, el *transmedia storytelling* propone una experiencia común que abarca diferentes medios y dispositivos, todos ellos unidos por un hilo narrativo (Scolari, 2014).

El transmedia está de moda, y, sin dudas, como afirma Carlos Scolari (2014, p. 173)

“el concepto de transmedia podrá pasar de moda, tal como sucedió con multimedia, pero las lógicas narrativas transmedia están aquí para quedarse. Frente a la fragmentación de las audiencias, el transmedia storytelling ofrece una estrategia posible para reconstruir nichos de audiencia alrededor de un mundo narrativo”.

Frente a esta realidad de cambio, moda que lleva años, de formato y narrativa adaptada a la nueva cultura, y un sinfín de posibilidades que sacan al receptor de su lugar pasivo, es el transmedia una gran posibilidad que también influye en forma decidida en la educación.

En este sentido el “Proyecto Victoria Romero” aprovechó las ventajas del transmedia aplicadas a los procesos de enseñanza y aprendizaje en el que la multiplicidad de

soportes y su marcado carácter inmersivo jugaron un rol central en su desarrollo donde se cumplen tres fases de la enseñanza (preactiva, interactiva y postactiva) propuestas por Jackson (1991) y asume su compromiso un currículo universitario donde “se concentran la mayor y más variada carga de saberes académicos representativos de los campos de conocimiento con alto grado de especialización y proximidad respecto del mundo del trabajo para el que forman” (Morandi y Ungaro, 2014, p. 99).

6.4. La propuesta y la experiencia

El trabajo de la Cátedra de Comunicación Multimedia siempre estuvo marcado fuertemente por lo experimental y con eje en la innovación pedagógica que además ha servido como proceso de análisis y estuvo centrado en la investigación acción como método principal durante su desarrollo desde 2012 hasta la fecha.

La investigación acción, es un término acuñado y desarrollado por Kurt Lewin (1973), en varias de sus investigaciones y que actualmente es utilizado con diversos enfoques y perspectivas dependiendo de la problemática a abordar y con gran cantidad de posibilidades.

Por otra parte, la investigación acción es una forma de entender la enseñanza, no solamente de investigar sobre ella, ya que supone entenderla como un proceso, y de esta manera tener una búsqueda continua.

Aunque la idea de investigación acción ya la habían utilizado otros autores anteriormente, fue Lewin, en los años 40, en Estados Unidos, quien le dio entidad al intentar establecer una forma de investigación que no se limitara, según su propia expresión, a producir libros, sino que integrara la experimentación científica con la acción social. Definió el trabajo de investigación acción como un proceso cíclico de exploración, actuación y valoración de resultados (Bausela, 2004, p. 1).

Entender que el oficio docente está siempre integrado a la reflexión y al trabajo intelectual en el análisis de las experiencias que se realizan, es esencial como constituyente de la propia actividad educativa.

Si bien los problemas guían la práctica, lo fundamental en la investigación acción es que la exploración reflexiva que el docente hace de su práctica además de su no contribución a la resolución de problemas aporta a la planificación y mejora progresiva.

La investigación-acción no define un nuevo tipo de proyecto, sino una modalidad de trabajo que permite generar conocimiento, además de producir cambios y que es compatible con los otros tipos de proyecto: una intervención, una evaluación y una investigación pueden desarrollarse bajo una modalidad clásica o convencional y también bajo la modalidad de la investigación acción.

En este sentido, la actividad de investigación acción tuvo su origen en el contexto de las ciencias de la educación y ha ganado lugar en diferentes ámbitos, tal como su nombre lo indica además de su intención de conocimiento con la intención de observar ciertos efectos, y se produce dentro como parte de las condiciones habituales de la realidad que es objeto de estudio.

Uno de sus rasgos más típicos es su carácter participativo: sus actores son a un tiempo sujetos y objetos del estudio. Hay, por excepción, objetivos y metas dados a priori, pero es característico de la investigación-acción que gran parte de las metas y objetivos se generen como parte del proceso en que ella se gesta sin dejar de tener como prioridad que “el contenido debe considerar, de manera simultánea, las capacidades de los alumnos, sus posibilidades diferenciadas de comprensión y aprendizaje a lo largo del trayecto y los usos sucesivos o terminales que ese contenido tendrá una vez adquirido” (Feldman, 2015).

6.4.1. El proyecto propuesto

El *Proyecto Victoria Romero* fue un programa de desarrollo, investigación e innovación educativa de carácter exploratorio, centrado en la investigación acción abordando el desarrollo y estudio de los usos de los enfoques narrativos que construyen historias interactivas combinando varios medios (realidad, medios digitales, videojuegos, webs, etc.) en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la cátedra universitaria realizado durante todo el año académico 2017 en la Universidad Nacional de La Rioja.

El objetivo del proyecto fue la creación, desarrollo, implementación y análisis de una historia transmedia de composición colectiva con finalidades educativas que recreó la historia de la heroína riojana Victoria Romero.

Lo que ha planteado el proyecto fue la creación de un mundo narrativo de no ficción que está conformado por diferentes elementos y contenidos que permitió a los destinatarios su participación activa en los distintos medios en los que se desarrolló la historia de los próceres más representativos de la identidad riojana y la lucha por el federalismo en la Argentina (durante 2016 con Facundo Quiroga y El Chacho Peñaloza y en 2017 con Victoria Romero).

Con este proyecto se han explorado los diferentes usos educativos de las prácticas transmedia en procesos de enseñanza aprendizaje para el desarrollo de competencias asociadas a la comunicación digital y la participación de los estudiantes en su propia formación.

Debe recordarse que cualquier versión del conocimiento que se formule en contexto de enseñanza es adecuada sólo si ofrece a los alumnos una real oportunidad para su adquisición. Esto depende, entre otras cosas, de la posibilidad de relacionar el conocimiento nuevo con otros conceptos, ideas o cosas conocidas, practicar, utilizarlo en casos, etc. Además, debe ayudarlos a comprender el valor de lo que es necesario aprender y a mantener la vitalidad en el esfuerzo de estudio. Porque el contenido no son solamente los temas que se desarrollan. Es también el modo en que son presentados, la versión a la que se recurre, la profundidad con la que son tratados, su uso en diferentes contextos. (Feldman, 2015, p. 9)

El interés renovado por la narrativa, combinado con el uso de nuevas tecnologías para su desarrollo, así como también la respuesta a las nuevas experiencias derivadas de la convergencia de los medios ha generado una importante proliferación de iniciativas transmedia.

Frente a esta realidad y por las características del proyecto, es que se decidió tomar referentes e historias con fuerte identidad local y regional para el desarrollo de un proyecto que además de la motivación de los estudiantes lograra la adherencia de toda la comunidad en el involucramiento con una historia que siempre despierta simpatía por sus protagonistas en una comunidad que le da gran valor a esta parte de la historia.

Los análisis de Jenkins que abordan la narrativa transmedia a través del estudio de las actividades de los consumidores participantes y sus contribuciones a la historia principal creando contenidos que expanden el mundo narrativo. En este proyecto se indagó sobre estos supuestos pero además se planteó una exploración de la narrativa transmedia desde un punto de vista pedagógico, basado en el interés por las nuevas competencias digitales, con el objetivo de analizar la inmersión digital del estudiante y la implicación cognitiva, social y emocional a partir de la participación en el desarrollo de una historia transmedia; tomando especial interés en las motivaciones de los destinatarios para abordar la historia de los personajes y sus particularidades.

Se asumió además aquello que afirman Morandi y Ros (s/f) cuando sostienen que “la planificación o diseño de proyectos de formación es una tarea que realizamos cotidianamente en el marco de los equipos de cátedra, (...) e implica realizar una anticipación acerca de las formas que asumirán las experiencias y prácticas educativas concretas que compartiremos con los estudiantes”, por lo tanto en el diseño de la enseñanza que se trabajó en la Cátedra se tuvo siempre a los intereses de los estudiantes y sus motivaciones como uno de los ejes centrales para el armado de cada propuesta educativa anual.

Por otra parte, la complejidad de este proyecto en particular y su carácter exploratorio y experimental implicó un importante trabajo interdisciplinar, que permitió la construcción de un mundo narrativo especialmente diseñado para una finalidad educativa.

El diseño del proyecto incluyó tres grandes objetivos:

- Diseñar una narrativa transmedia que incluya actividades que puedan facilitar el conocimiento de estos personajes históricos.
- Explorar los beneficios pedagógicos del uso de la narrativa transmedia en un contexto de educación secundaria obligatoria y de los últimos años del nivel primario como públicos destinatarios.
- Describir los impactos del uso de la narrativa transmedia en la inmersión digital de los estudiantes y la implicación cognitiva, social y emocional.

La realización del proyecto se fue ampliando con distintos contenidos y cada uno de ellos evidenció una diferente experiencia con diversos resultados.

6.4.2. Victoria Romero como contenido y objetivo del ABPC

Desde el inicio de la Cátedra de Comunicación Multimedia, dictada en la carrera de Licenciatura en Comunicación Social, de la Universidad Nacional de La Rioja, todos los años, el cuerpo de profesores propone un proyecto a desarrollar con los alumnos durante su cursado anual. Desde esa propuesta han surgido libros, eventos institucionales, productos audiovisuales, y muchas experiencias siempre fomentando el compromiso y la adquisición de conocimientos por parte de los alumnos proponiendo contenidos y proyectos atractivos (Bron, 2017, p. 6).

Durante todo 2016 y basado en ABPC se realizó Proyecto Caudillos (www.proyectocaudillos.com) donde el aprendizaje por proyectos fue el único método de cátedra, “lo que supuso un gran desafío tanto como para los docentes, que tuvieron la tarea de elaborar la propuesta y ser guía central; como para los alumnos, que fueron los protagonistas y responsables para que la tarea llegue a su ejecución total logrando entregar un producto transmedia que abordó, desde la experiencia de los usuarios finales, la historia y el conocimiento de los caudillos riojanos Facundo Quiroga y Chacho Peñaloza” (Bron, 2017, p. 11).

Para cumplir con las características transmedia del proyecto se trabajó en diversos contenidos que pueden observarse en forma completa en la página web www.victoriaromero.com y que sirve de punto de entrada (uno de los posibles) al universo transmedia que hace a la narrativa transmedia de la historia. “Se decidió continuar con la historia de los caudillos riojanos haciendo foco en la figura de la gran Victoria Romero. Victoria, Doña Vito, que ha sido un personaje invisibilizado en la historia argentina y de suma trascendencia para el federalismo y nuestra construcción como país” (Bron, 2017, p. 12).

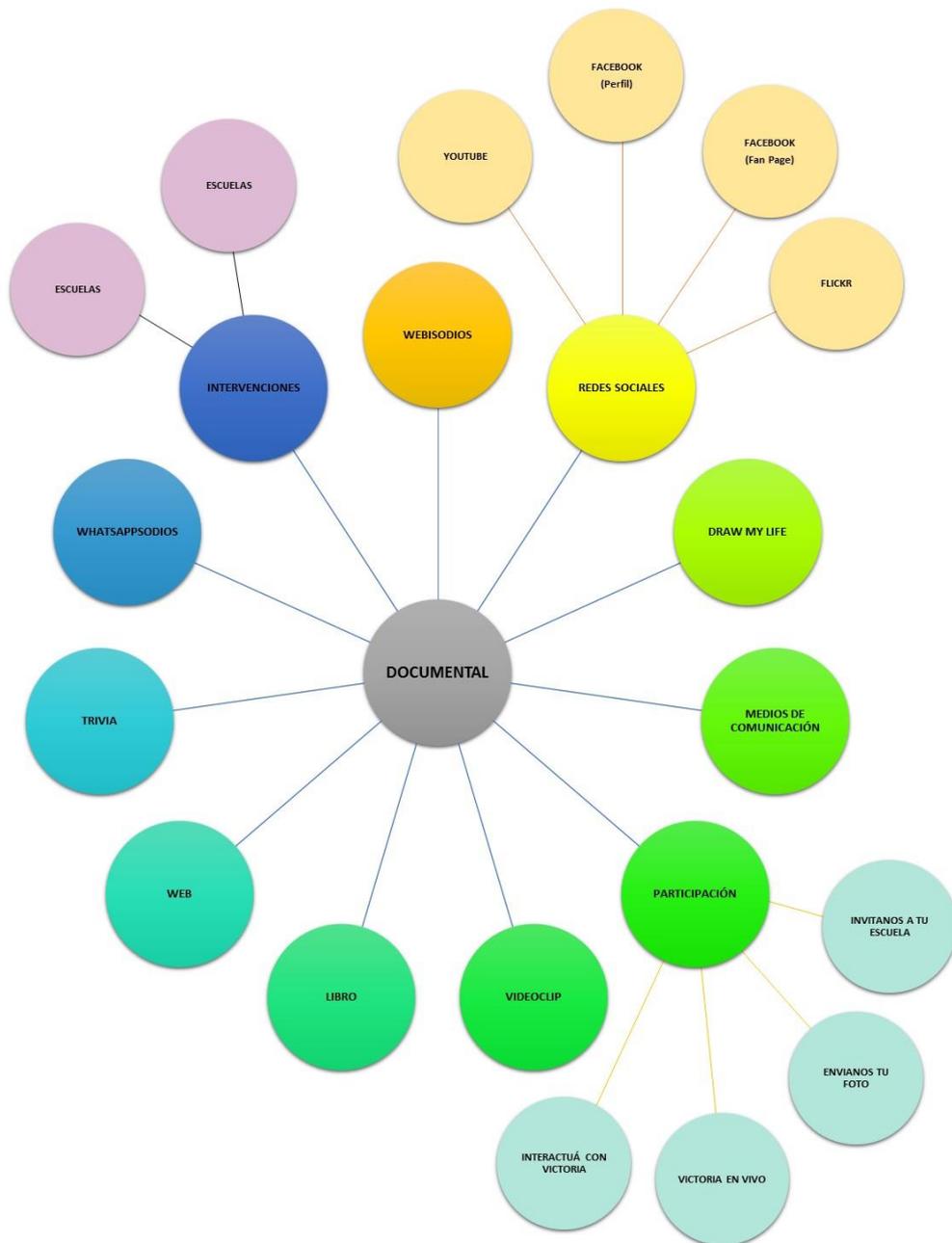
El proyecto Victoria Romero tuvo como eje central la recuperación de la memoria histórica de la esposa del prócer riojano Ángel “El Chacho” Peñaloza como heroína del federalismo argentino, “Doña Vito”. Como se afirma en el libro que forma parte del resultado del trabajo transmedia, “este proyecto pretende volver a la historia de Victoria, que la sociedad hable de ella, poner de relieve la figura de personajes que la propia historia ha ocultado. Además de permitir que los estudiantes creadores desarrollan habilidades personales, emocionales y profesionales dentro de un ámbito colaborativo, de discusión y retroalimentación constante que trasciende al aula.

Victoria Romero hoy se evidencia en este proyecto transmedia donde el lector tiene a su alcance la elección propia del recorrido” (Bron, 2017, p. 12).

6.4.3. Las partes del producto

Tal como ha sido expuesto se han desarrollado, durante todo el proceso del Proyecto Victoria Romero, una serie de contenidos para diferentes medios y acciones que han permitido potenciar sus particularidades integrándose en un proyecto transmedia de varias aristas y con un intrincado juego de posibilidades y relaciones claramente marcado por su finalidad pedagógica hacia varios destinatarios.

Figura 6: Elementos del universo transmedia "Victoria Romero"



Fuente: Elaboración propia

La interacción producida por los usuarios posibilitó el interés manifiesto y ha permitido obtener un registro de las necesidades de cada uno de los públicos destinatarios. Conocer saberes, inquietudes, motivaciones e intereses de éstos, lo que permitió adaptar algunos contenidos al proyecto vigente.

Lo metodológico de una clase o un curso resulta, no de un método aislado, sino de una construcción metodológica que expresa la síntesis entre opciones deliberadas. Puede relacionarse esta intencionalidad que organiza la selección con la direccionalidad (Freire). Ella propicia, gracias a los modos en que se presenta el contenido, diversos modos de relación con el conocimiento por parte de los estudiantes (Ros y Justianovich, 2017).

Sin lugar a duda los objetivos del proyecto fueron cumplidos ampliamente logrando su principal rol pedagógico con los estudiantes de la licenciatura en Comunicación Social que fueron los desarrolladores del Proyecto Victoria Romero con el equipo de cátedra de Comunicación Multimedia y ejecutaron la modalidad ABPC con gran éxito y eficiencia.

De la misma manera, a partir de la experiencia transmedia educativa de los destinatarios finales del producto (estudiantes de primaria y primeros años de nivel medio) el proyecto cumplió una actividad educativa, cultural y de extensión universitaria invaluable para la identidad riojana y la fuerte impronta que tiene su vida cotidiana y en sus actos diarios.

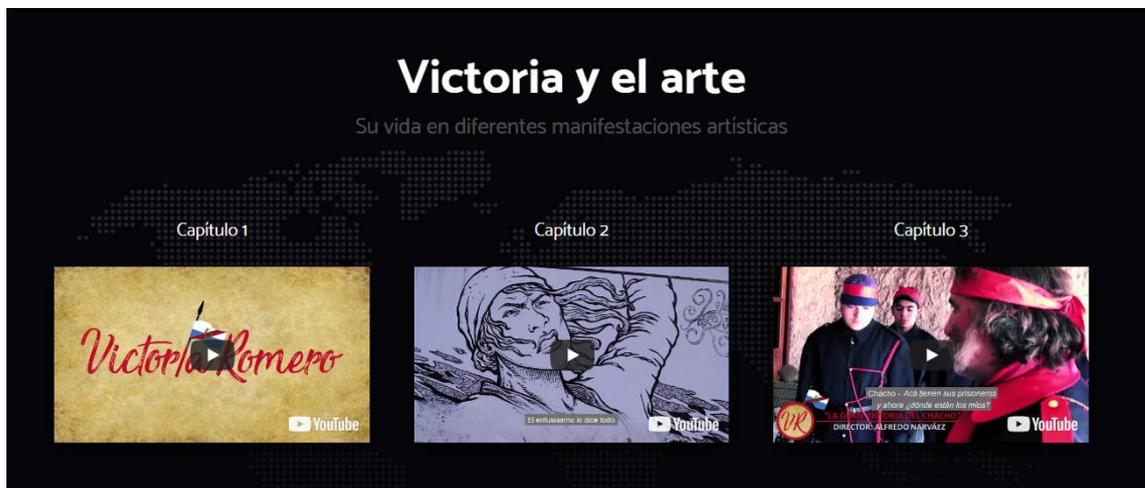
Mientras que con relación al proceso de investigación acción, además de la faceta de investigación educativa, los registros con los destinatarios de los contenidos han logrado generar nuevos desarrollos para el proyecto, además de permitir rectificar estrategias de difusión o ajustar medios y mensajes.

Investigadores como Jenkins (2006) y Scolari (2010) han sugerido en reiteradas oportunidades que de las narrativas se puede saber dónde comienzan, pero nunca en dónde terminan. Sin dudas con Proyecto Victoria Romero, se refuerza esta afirmación y se avanza para que no se detenga, dejando un registro narrativo de la experiencia que permite año a año fortalecer los buenos resultados y trabajar sobre los errores.

a) Webisodios

“Victoria y el arte”, es uno de los contenidos del proyecto que narra la historia de la protagonista en relación con las diferentes manifestaciones artísticas en las que se hace referencia a ella o en que se la homenajea. Desarrollado en tres episodios permite a conocer a través de la web un resumen con las principales intervenciones artísticas relacionadas a Victoria Romero.

Figura 7: Webisodios como sección de la página



b) Documental

“Victoria: El documental” es la pieza central del universo transmedia de Vitoria Romero donde se narra su vida desde diferentes perspectivas y en diferentes voces.

En 19:32 minutos se cuenta la historia en un documento disponible en la propia web del proyecto y en la siguiente URL:

<https://www.youtube.com/watch?v=mIIFiasB6FA>.

Figura 8: Sección documental



c) *Draw my Life*

Con este formato de dibujos a mano alzada con animación se ha popularizado en la web el tipo de videos en el que los autores narran trayectoria.

En este caso, la historia de vida de Victoria Romero es contada con dibujos para ser destinada a niños de escolaridad primaria y primeros años de secundaria.

En un video de 5:48 minutos se cuenta la vida de la protagonista con una narrativa diferente.

Figura 9: Reproductor de Draw my life embebido en la página



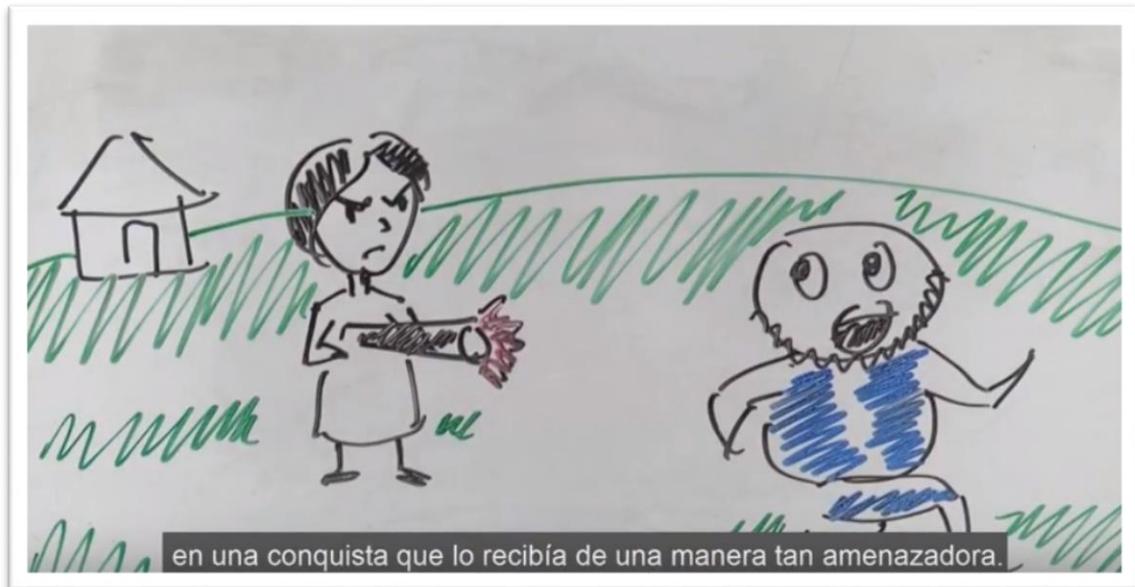
d) *Whatsappsodios*

Lo que el grupo de desarrollo ha denominado Whatsappsodios, son pequeños videos que poseen características similares a un webisodio aunque se trata de episodios muy breves que en lugar de ser transmitidos por la web, estos pequeños bloques y de bajo peso están diseñados para ser difundidos por Whatsapp.

En este caso se trata de una versión fragmentada de *Draw My Life* que cuenta en 5 episodios de 1 minuto los principales acontecimientos de la vida de Victoria y ha sido

difundido semanalmente para luego ser incorporado a la web del proyecto en su versión completa.

Figura 10: Captura de Episodio 2



e) Trivia

Con características de un juego de preguntas en formato de Trivia fue desarrollado para contar bajo una modalidad diferente y con sus propias particularidades los sucesos y acontecimientos más importantes de la vida de Victoria.

Figura 11: Trivia



f) Hip Hop

Se trata de un videoclip de una canción realizada especialmente para este proyecto donde en género de Hip Hop se cuenta la historia de la protagonista para llegar a un público con interés en este tipo de música.

Figura 12: Hip Hop como elemento del universo narrativo



g) Intervenciones

Escuelas:

Con la participación de actores que interpretaron distintos personajes se desarrollaron en diversas instituciones educativas de La Rioja con aportes de docentes, padres y comunidad educativa para la expansión de la propia historia.

Figura 13: Intervenciones en escuelas



Espacios Públicos:

De la misma manera que en las escuelas, pero con otra modalidad se intervinieron espacios públicos para referenciar al proyecto y para que la acción sirviera como punto de entrada a la experiencia transmedia.

Figura 14: Intervenciones en espacios públicos



Medios de Comunicación:

También se desarrolló una fuerte gestión de prensa y difusión en diferentes medios locales y provinciales que a su vez logran mayor visibilidad del proyecto.

Figura 15: Intervenciones en medios de comunicación



Proyecto Caudillos 2: Victoria Romero estaba escuchando a **Radio Nacional La Rioja FM102.5.**

18 de septiembre de 2017 · 🌐

En instantes comunicación Telefónica con Victoria Romero por Radio Nacional FM 102.5 AM 620 en el programa "La Máquina Gris"

#Transmedia #ProyectoCaudillos #VictoriaRomero

NACIONAL
|FM102.5|

Radio Nacional La Rioja FM102.5

Página oficial del facebook Radio Nacional La Rioja FM 102.5 ubicada en Hipólito Yrigoyen 318 C.P. 5300 La Rioja, Argentina.

Página web:

Creada para este fin www.victoriaromero.com.ar es la web oficial del proyecto y sirve de núcleo integrador y de repositorio de las acciones y contenidos independientes.

Figura 16: Cabecera de la página web



Redes Sociales:

En Facebook se creó una Fan Page específica para el proyecto que recolectó y difundió todas las acciones (<https://www.facebook.com/ProyectoVictoriaRomero>), además de un usuario para Victoria Romero donde el personaje histórico ha interactuado con sus amigos seguidores respondiendo consultas y entablando diálogos históricos y de actualidad durante el desarrollo del proyecto.

Figura 17: Redes Sociales (Facebook-FP)



la

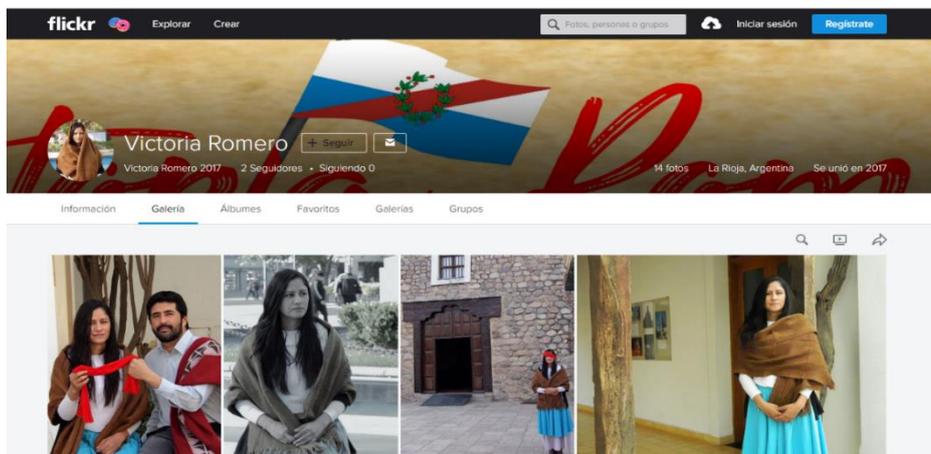
Fuente: <https://www.facebook.com/profile.php?id=100017403042603>

Figura 18: Redes Sociales (Facebook-FP 2)



También en Flickr se siguieron acciones adaptadas a la red social para compartir todas las fotografías generadas.

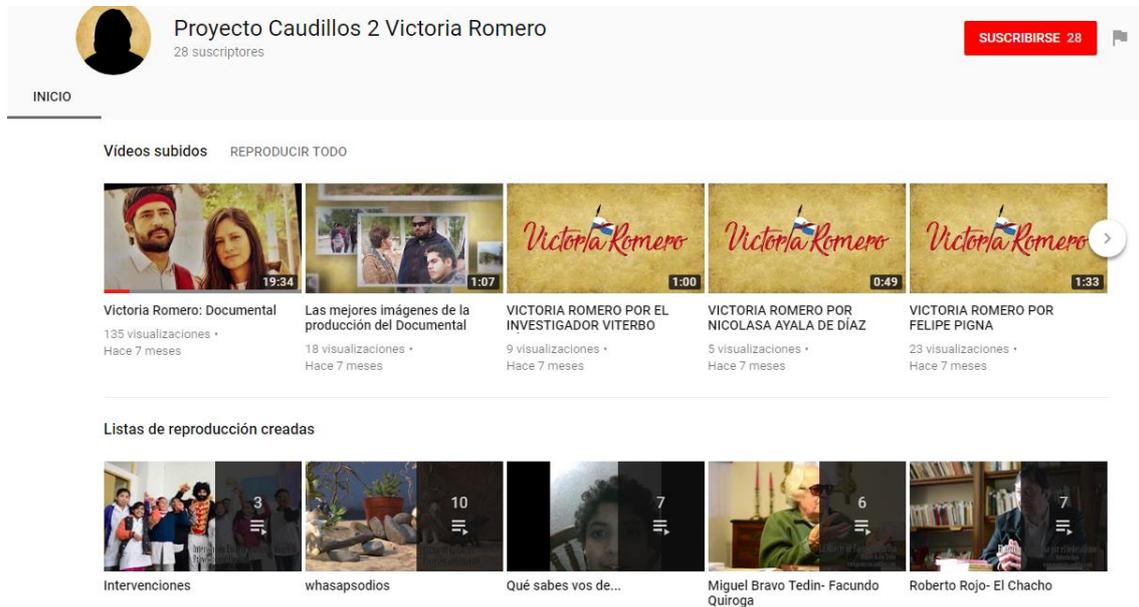
Figura 19: Redes Sociales (Flickr)



En Youtube (<https://www.youtube.com/channel/UCxwx4qPk-bAuDXQ8-VrD7Yw>) se creó el canal correspondiente desde donde se compartieron todos los contenidos

audiovisuales del proyecto y sirvió para re direccionarlos, además de actuar como repositorio audiovisual.

Figura 20: Redes sociales (Youtube)



h) Libro

Como parte del trabajo se escribió un libro (obra colectiva) que fue producido íntegramente por estudiantes y docentes como parte del proyecto de cátedra e inmerso en los propios procesos de enseñanza y aprendizaje.

Cada estudiante y docente tuvo a cargo un capítulo que reseña alguna característica particular del Proyecto Caudillos y que permite otra forma de abordaje desde una perspectiva diferente, teniendo un texto escrito de libre distribución y licenciado con *Creative Commons* que ofrece otra posibilidad más al mundo narrativo de esta historia de Victoria Romero.

Editado por la Universidad Nacional de La Rioja y disponible en <https://libro-e.click/wp-content/uploads/2018/07/09.-Victoria-Romero-El-Valor-Riojano.pdf> este material permite una vía de acceso diferente al universo narrativo del proyecto, además de facilitar una experiencia diferente.

Figura 21: Libro Victoria Romero: El Valor Riojano

**VICTORIA ROMERO
“El Valor Riojano”
(Proyecto Caudillos II)**



i) Participación

A lo largo de todos los meses se trabajó intensamente en la participación de los diferentes usuarios, entendiendo su importancia para la realización de un verdadero transmedia.

Figura 22: Opciones de participación e interacción

<p>Estamos en redes sociales</p> <p>Interactuá con Victoria</p> <p> Contactanos</p>	<p>Compartamos la experiencia</p> <p>Envianos tu foto</p> <p> Esperamos tu foto</p>
<p>Por redes sociales Victoria habla con sus seguidores</p> <p>Victoria en vivo</p> <p> Seguí a Victoria</p>	<p>Visitamos tu escuela La Rioja</p> <p>Invitanos a tu escuela</p> <p> ¡Vamos! ¿Cuánto sabés de Victoria?</p>

6.4.4 El universo “Victoria”

Tal como ha sido expuesto se han desarrollado, durante todo el proceso del Proyecto Victoria, una serie de contenidos para diferentes medios y acciones que han permitido potenciar sus particularidades integrándose en un proyecto transmedia de varias aristas y con un intrincado juego de posibilidades y relaciones claramente marcado por su finalidad pedagógica hacia varios destinatarios.

Por otra parte, la interacción producida por los usuarios posibilitó el interés manifiesto y ha permitido obtener un registro de las necesidades de cada uno de los públicos destinatarios, además de ir variando las propias posibilidades de la misma narrativa. Conocer saberes, inquietudes, motivaciones e intereses de los usuarios, públicos, destinatarios permitió adaptar algunos contenidos al proyecto vigente y aseguró tener la fuente documental y experiencial suficiente para el lanzamiento de los contenidos de las etapas más avanzadas del proyecto.

Sin lugar a duda los objetivos pedagógicos y didácticos del proyecto fueron cumplidos ampliamente logrando su principal rol educativo con los estudiantes de la licenciatura en Comunicación Social que fueron sus desarrolladores con el equipo de cátedra de Comunicación Multimedia y ejecutaron la modalidad ABPC.

De la misma manera, a partir de la experiencia transmedia educativa de los destinatarios finales del producto (estudiantes de primaria y primeros años de nivel medio) el proyecto cumplió una actividad educativa, cultural y de extensión universitaria invaluable para la identidad riojana con una fuerte impronta en su vida cotidiana.

Mientras que, en relación con el proceso de investigación acción, además de la faceta de investigación educativa, los registros con los destinatarios de los contenidos han permitido generar nuevos desarrollos para el proyecto, además de permitir rectificar estrategias de difusión o ajustar medios y mensajes.

Todo el seguimiento y registro realizado a la par de la sustanciación del proyecto ha dejado una significativa cantidad de datos basado en experiencia que permitirán abordar y conocer a los usuarios, pero que sin dudas también ha transformado a los productores del transmedia.

PARTE II

CAPÍTULO 7

DISEÑO DE LA

INVESTIGACIÓN

No hay enseñanza sin investigación ni investigación sin enseñanza.

Paulo Freire

7.1. Planteamiento del problema

El presupuesto de partida sostiene que los estudiantes que utilizan en su proceso formativo estas nuevas herramientas, plataformas y metodologías, mejoran las características de sus aprendizajes y el nivel de satisfacción en general de la formación recibida.

Esta investigación se centra en la aplicación de la metodología Aprendizaje Basado en Proyectos Colaborativos, y parte las siguientes **preguntas de investigación**:

- ¿De qué manera se modifica el perfil de autodirección del aprendizaje de los estudiantes de Comunicación Multimedia como resultado de un proceso educativo basado en el método de ABPC?
- ¿Cómo es la satisfacción de los estudiantes al utilizar ABPC?
- ¿Los estudiantes se involucran como protagonistas de sus propios aprendizajes con este método?
- ¿Desarrollan competencias transversales y específicas los estudiantes que cursan esta materia?

Al implementar el Aprendizaje Basado en Proyectos Colaborativos (ABPC) como método de enseñanza se facilita que los estudiantes de Grado de Comunicación Social puedan “aprender a aprender” en colaboración con su grupo de compañeros para la consecución de un proyecto.

Siguiendo a Dewey (1960) un verdadero aprendizaje se basa en el descubrimiento guiado por tutores, en lugar de transmisión del conocimiento, siendo parte de las raíces mismas del constructivismo que afirman que el conocimiento “se construye”.

7.2 Hipótesis

Las preguntas generadas anteriormente han dado origen a las hipótesis centrales o principales, y específicas (cuando detallan o se interesan por un aspecto concreto de aquellas).

¿De qué manera se modifica el perfil de autodirección del aprendizaje de los estudiantes de Comunicación Multimedia como resultado de un proceso educativo basado en el método de ABPC?, ¿Cómo es la satisfacción de los estudiantes al utilizar ABPC?

HC1 (Hipótesis central 1): Los estudiantes que cursan la materia Comunicación Multimedia con la utilización del método ABP registran cambios favorables en su autodirección de aprendizaje y presentan un alto grado de satisfacción.

¿El aprendizaje utilizando el método de Aprendizaje Basado en Proyectos es un aprendizaje de calidad?

HC 2: El aprendizaje es más profundo y mejora la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje al aplicar ABPC.

HE1 (Hipótesis específica 1): Existe una significativa diferencia en la puntuación global de autodirección entre los alumnos antes y después de utilizar metodología ABPC.

HE2: Existe una diferencia significativa en los cuatro componentes del autoaprendizaje (AAR): (1) la planeación y selección de estrategias, (2) la autorregulación y la motivación, (3) la independencia y autonomía, y (4) el uso de la experiencia y la conciencia crítica, después de aplicar ABPC.

¿El uso de metodologías activas cómo ABPC influye en la motivación y satisfacción de los estudiantes?

HE3: La aplicación de la metodología ABPC aumenta la motivación y el grado de satisfacción de los estudiantes en relación con la asignatura.

¿El cambio de rol del profesor y los estudiantes se acepta y se manifiesta en un compromiso de los procesos de enseñanza y aprendizaje entre alumnos y profesores?

HE4: Los estudiantes perciben favorablemente un cambio de rol del profesor como guía o facilitador del aprendizaje.

HE5: Los estudiantes perciben favorablemente un cambio de rol del alumno como responsable de su aprendizaje.

¿Permite el ABPC a través de una intervención educativa transmedia el desarrollo de competencias necesarias para profesionales de Comunicación Social?

HE6: El método ABPC, a través de una intervención educativa transmedia, favorece el desarrollo de competencias transversales en los estudiantes de Comunicación Social, tales como: trabajo en grupo, mejora en habilidades de razonamiento y aprendizaje autónomo, pensamiento reflexivo, pensamiento crítico, búsqueda de información, competencias comunicativas y creatividad.

HE7: La evaluación de competencias y resultados de aprendizaje de los estudiantes desarrollados mediante el método ABPC requiere el uso de distintos instrumentos que permitan medir adecuadamente los alcances competenciales que se produzcan de manera acorde al desarrollo de las propias competencias.

7.3. Objetivos

7.3.1. Objetivo General

OG: Conocer las potencialidades, el valor y la finalidad del método “Aprendizaje Basado en Proyectos Colaborativos” en la adquisición de competencias de los estudiantes de Comunicación Social a través de una intervención educativa transmedia.

7.3.2. Objetivos específicos

OE1: Aplicar ABPC en la formación de los estudiantes del último año de Comunicación Social durante el desarrollo de la materia Comunicación Multimedia.

OE2: Medir el efecto generado por la estrategia didáctica ABPC en la autodirección del aprendizaje, a través de un instrumento estandarizado para la medición de esta habilidad.

OE3: Comprobar si se desarrollan competencias específicas en los estudiantes con inmersión en la metodología ABPC.

OE4: Analizar la evaluación por competencias ABPC a través de la autoevaluación de los alumnos, evaluación a los compañeros de grupo, evaluación a los tutores, observación de las tutorías, y del proyecto desarrollado.

OE5: Determinar el grado de satisfacción de los estudiantes después de valerse del ABPC.

OE6: Establecer reflexiones sobre la propia práctica y pertinencia de la implementación ABPC en la Licenciatura en Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Rioja.

7.4. Material y método

Para esta investigación se utiliza una metodología mixta, entendiéndose resulta apropiada para los estudios en educación y ciencias sociales, en particular para poder responder a los interrogantes planteados en este trabajo.

Como lo afirman Hernández, Fernández y Baptista (2003) los diseños mixtos “representan el más alto grado de integración o combinación entre los enfoques cualitativo y cuantitativo. Ambos se entremezclan o combinan en todo el proceso de investigación, o, al menos, en la mayoría de sus etapas (...) agregan complejidad al diseño de estudio; pero contemplan todas las ventajas de cada uno de los enfoques. (p. 21).

De esta manera, se entiende que el diseño mixto permite combinar paradigmas para optar por mejores formas de acercarse al objeto de estudio pudiendo incorporar datos como imágenes, narraciones o verbalizaciones de los actores, que, de una u otra manera, ofrecen mayor sentido que trabajar solamente con datos (Pereira Pérez, 2011).

Por otra parte, para el estudio cuantitativo se recogieron datos a través de cinco cuestionarios: indagación de perfil auto dirigido ampliado (CIPA+), grado de satisfacción, evaluación de los tutores, autoevaluación de los alumnos y evaluación de los compañeros de grupo. Mientras que para la indagación cualitativa se realizaron observaciones y se efectuó un análisis de contenido sobre los datos cualitativos de los demás instrumentos. Para el análisis de los datos y la obtención de los resultados se empleó el programa estadístico informático IBM SPSS 23.

De la misma manera, para la medición del aprendizaje autorregulado a través del cuestionario CIPA+ se llevó a cabo un diseño cuasi experimental pre-test y posttest de un solo grupo. En el diseño se usó el esquema O1 X O2, siendo O1 la observación inicial, X el tratamiento (la intervención ABPC) y O2 la segunda medida (León & Montero, 1997; González, 2012).

Por otra parte, para medir el Grado de satisfacción de los estudiantes, se analizaron las respuestas del cuestionario de la Universidad de la Colima (México) de Márquez, Uribe, Montes, Monroy, & Ruiz (2011), también probado en la Universidad de Valladolid por González (2012) y se aplicó a todos los estudiantes de Comunicación Social de este estudio.

Además, se realizó un análisis de contenido sobre los datos cualitativos de los diferentes instrumentos y se obtuvo una integración entre los dos análisis efectuados.

El proceso de evaluación por competencias se realizó a través de la evaluación de los tutores, autoevaluaciones de los estudiantes y las evaluaciones a compañeros de grupo. De esta manera las observaciones de las tutorías y las respuestas escritas sobre las ventajas e inconvenientes del ABPC, permitieron realizar la evaluación por competencias y tener una evaluación continua.

Como se ha señalado en forma precedente también se efectuó la observación de las tutorías realizadas durante los martes y miércoles de cada semana de cursado, además de la observación de los productos realizados como resultado de todo el proceso del proyecto, en conjunto con el análisis de las respuestas abiertas del cuestionario de satisfacción, y el análisis de las ventajas e inconvenientes percibidas por los estudiantes sobre empleo de ABPC.

7.5. Sujetos o participantes

Los sujetos participantes de esta investigación fueron los estudiantes de último año de la Licenciatura en Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Rioja (UNLaR), de Argentina, matriculados en la materia Comunicación Multimedia (obligatoria para todas las orientaciones) y que cursaron en forma regular durante todo el año 2017.

Se trabajó efectivamente con 18 estudiantes de cuarto año de las dos orientaciones existentes: “Periodismo”, y “Comunicación Institucional y Publicidad” de la licenciatura en Comunicación Social. En el estudio participaron además tres docentes (tutores) desde el 13 de marzo hasta el 18 de noviembre de 2017 en la Universidad Nacional de La Rioja.

7.6. Instrumentos

7.6.1. ***Cuestionario de Indagación del Perfil Auto dirigido – CIPA+***

Debido a la necesidad de indagar sobre la dirección del autoaprendizaje en jóvenes adultos propuesta en el diseño metodológico de esta investigación, surgió el requerimiento de hallar un instrumento de medición válido y fiable para el trabajo.

La agenda de investigación sobre la autodirección del aprendizaje se encuentra abierta con temas de gran importancia para los formadores actuales. En especial, las instituciones de educación superior apuestan en la definición de sus misiones a la alineación de los imperativos que la sociedad actual les impone. Entre ellos, la posibilidad del desarrollo del aprendizaje para toda la vida mediante la habilidad de los estudiantes para autodirigir su aprendizaje. Al ser la autodirección un constructo multivariable, se incrementa también la complejidad de su estudio (Aceves, 2002, p. 8).

Como manifiesta González Hernando (2012, p. 179), “la Dra. Guglielmino desarrolló el Self-Directed Learning Escala Readiness (SDLRS) en 1978 para medir el conjunto de actitudes, habilidades y características que componen la disposición a participar en el aprendizaje auto dirigido”. Es el instrumento más utilizado de su tipo en el mundo y ha sido traducido a más de 22 idiomas (Guglielmino & Associates, 2012).

Tal como afirma Aceves (2008, p. 35) un gran porcentaje de los artículos relacionados con investigaciones metodológicas de la autodirección del aprendizaje usaban la SDLRS en sus trabajos hasta principio de siglo. En el caso de ese instrumento, la escala de disposición para la autodirección del aprendizaje se diseñó para evaluar el grado en que los diferentes individuos se perciben a sí mismos como poseedores de habilidades y actitudes que se asocian con el aprendizaje autodirigido. En el planteo que realiza Guglielmino (1977, p.13) sobre la autodirección del aprendizaje que usó implica un conjunto de actitudes, valores y habilidades que daban a la persona la capacidad de dirigir su aprendizaje. “Con fundamento en los trabajos de Knowles y Tough, Guglielmino usa la técnica Delphi (con 307 personas) para obtener un consenso aceptable sobre los factores que describen la disposición hacia la autodirección del aprendizaje” (Aceves, 2008, p. 36).

Los factores que incorporó Guglielmino (1977) en el SDLRS fueron: (1) apertura hacia las oportunidades de aprendizaje; (2) el auto-concepto como aprendiz independiente y eficaz; (3) la iniciativa e independencia en el aprendizaje; (4) la aceptación de la responsabilidad por el aprendizaje; (5) el gusto por el aprendizaje; (6) la creatividad; (7) la orientación hacia el futuro y (8) la habilidad para utilizar competencias básicas de estudio y resolución de problemas.

EL SDLRS se compone de 41 reactivos (versión original de 1977), cada uno de los cuáles responde a una variable mediante una escala del tipo Likert de 5 puntos. Con sucesivas modificaciones pasó a tener 58 reactivos en 1997. Dicho instrumento tiene un coeficiente de Alpha de Cronbach de 0.87.11

Por otra parte, se destaca cómo la escala SDLRS dirigida a adultos fue utilizada para producir otros instrumentos como la Evaluación de Preferencias de Aprendizaje (LPA) de 1991, muy difundida en el sector de negocios e industria. Así también surgieron instrumentos como el Inventario de Aprendizaje Continuo de Oddi (Oddi Continuing Learning Inventory-ODCLI) desarrollado en 1984 (escala Likert para 24 ítems con auto-reporte) y enfocado en las características de la personalidad (Oddi, 1986), también se utilizaron otros instrumentos de similares características (PRO-SDLS - Autodirección del Aprendizaje con Orientación de la Responsabilidad Personal) a lo largo de los años.

Pese a la cantidad de instrumentos descritos y a las sucesivas discusiones científicas en base a los mismos, recién en el año 2002, Cázares propone el Cuestionario de Indagación de Perfil Autodirigido (CIPA) para la población mejicana de habla hispana, con consideraciones específicas a la sociedad de la información, y que en años posteriores ha sido ampliamente utilizado en Latinoamérica en general y en investigaciones en español.

De esta manera, la Dra. Cázares (2002) propone la confirmación de su análisis factorial para la escala de Guglielmino y un nuevo instrumento que mida la autodirección en la cultura mexicana.

La autora del CIPA sugiere:

tomar como base, el modelo de componentes resultante de su investigación: (1) la planeación y selección de estrategias, (2) la autorregulación y la motivación, (3) la independencia y autonomía, y (4) el uso de la experiencia y la conciencia crítica. También, plantea interrogantes relacionados con la investigación de la certeza de un análisis multifactorial de la autodirección. Entre sus recomendaciones, señala que la escala SDLRS de Guglielmino requiere ser mejorada o adaptada a la población latinoamericana. Propone un mayor número de reactivos para evaluar el uso de la experiencia y de reactivos relacionados a aspectos sociales. Sugiere abordar el tema de la investigación de niveles de autodirección en poblaciones de menor edad que permitan profundizar sobre el desarrollo de la autodirección desde los primeros ciclos escolares para detectar y corregir rezagos en la adquisición de esta característica (p.146), señalando de nuevo, la ausencia de investigación al respecto) (Aceves, 2008, p. 41).

En este contexto, Cázares (2002) estudia la medición de la autodirección del aprendizaje en sociedades distintas a la norteamericana y realiza una amplia investigación exploratoria en alumnos adultos.

La investigadora utilizó el SDLRS de Guglielmino (1977) y encontró que los diferentes componentes de la escala no varían entre la cultura norteamericana y la mexicana. Frente a esto, realizó un análisis factorial exploratorio encontrando cuatro componentes principales que explican la autodirección y que representan el fundamento del cuestionario CIPA.

Para la confirmación del contenido del constructo surgido a partir de su análisis factorial, Cázares (p.139) recupera las ocho habilidades de aprendizaje andragógico mencionadas por Knowles (1970, 1990): (1) la habilidad para aumentar el pensamiento divergente, (2) la habilidad para auto-percibirse de manera objetiva y aceptar las observaciones de otros hacia su persona de Cuestionario de Indagación del Perfil Autodirigido manera no ofensiva, (3) la habilidad para auto-diagnosticar las necesidades de aprendizaje, (4) la habilidad para formular objetivos de aprendizaje, (5) la habilidad para identificar recursos materiales, humanos y experienciales para el logro de objetivos de aprendizaje, (6) la habilidad para diseñar un plan que contenga estrategias para asegurar el óptimo uso de los recursos, (7) la habilidad para llevar a cabo un plan de aprendizaje de manera eficiente y sistemática y (8) la habilidad para recolectar evidencias que permitan asegurar si se alcanzaron o no los objetivos de aprendizaje planteados. A partir de estas ideas, y del análisis de los ítems que emergen en cada uno de ellos, se

establece la categoría de los componentes y un amplio fundamento teórico de los mismos (Aceves, 2008, p. 42).

De esta manera, el Cuestionario de Indagación del Perfil Autodirigido (CIPA) original propuesto por Cázares en 2002 tuvo un amplio recorrido, utilización y validación, y luego de una serie de ajustes y modificaciones (especialmente los aportes de Aceves, 2008) llegó a la segunda versión identificada como Cuestionario de Indagación del Perfil Autodirigido Aumentado, mejor conocido como CIPA+.

Para este trabajo de investigación se seleccionó el CIPA+ de Cázares y Aceves (2008). Este cuestionario en particular realiza la evaluación del perfil de autodirección en estudiantes que pertenecen a la sociedad del conocimiento (cuestionario utilizado, disponible en Anexo n° 1).

El CIPA+ presenta 50 reactivos que incorporan los cuatro componentes que conforman la autodirección:

- 1) La planeación y ejecución de estrategias (14 ítems)
- 2) El uso de la experiencia y conciencia crítica (12 ítems)
- 3) El potencial interno (12 ítems)
- 4) La interdependencia social y tecnológica (12 ítems)

De acuerdo con lo propuesto por Cázares y descrito por Aceves (2008), la escala del instrumento ampliado es de tipo Likert de 5 puntos, compuesta por 50 reactivos y 4 componentes (ya mencionados con su correspondiente distribución de ítems) que en las pruebas de validación arrojan un “índice de Alpha de Cronbach de 0.95 en la versión final del cuestionario” (Aceves, 2008) tal como es utilizado en esta investigación.

Tabla 1. Distribución de las puntuaciones globales del cuestionario CIPA + (Total CIPA+)

Puntaje	Perfil Autodirigido
50-68	Óptimo
69-76	Muy bueno
77-83	Moderado
84-92	Insuficiente
93-250	Bajo

En la tabla nº 1 se visualizan las diferentes puntuaciones por componentes. En este caso las puntuaciones se basan en la suma de los ítems de cada uno. Se destaca que los resultados entre los componentes no son comparables, ya que algunos se miden con más ítems que otros.

En este caso, los pesos del modelo elegido apuntan hacia la autodirección con un componente regulador principal (Potencial Interno), que se incrementa hasta 0.713 por efecto de la calificación en los ítems de Planeación y Ejecución de Estrategias, hasta 0.660 por efecto del Uso de la experiencia y la conciencia crítica y hasta 0.519 por efecto de la interdependencia y valor social (Aceves, 2008, p. 125).

Aplicación del instrumento

Teniendo en cuenta que el diseño de esta investigación para el trabajo con CIPA+ es cuasi experimental, se debe destacar que no es completamente experimental ya que el criterio que falta para llegar al nivel de experimental es que no existe ninguna manera de asegurar la equivalencia inicial de los grupos y no existe aleatorización, por tratarse de un grupo de estudiantes ya asignados (los matriculados en la materia en el año 2017).

En los cuasi experimentos los grupos ya están integrados, por lo tanto, las unidades de análisis no se asignan al azar, ni de manera aleatoria.

Para la medición del aprendizaje autorregulado a través del cuestionario CIPA+ se ejecutó un diseño pretest y posttest de un solo grupo. El esquema del diseño fue O1 X O2, siendo O1 la observación inicial realizada el 14 de marzo de 2017, X el tratamiento (la intervención ABPC) llevado a cabo entre el 15 de marzo y el 18 de noviembre de 2017 y O2 la segunda medida, efectuada el 19 de noviembre de 2017, tal como los sostienen León y Montero (1997) y con las mismas características de otras investigaciones similares como la de González (2012).

7.6.2. Cuestionario sobre el grado de satisfacción de los estudiantes

El objetivo central en el uso de este cuestionario fue conocer la satisfacción respecto a la metodología de ABPC y la posición que toman los estudiantes en cuanto a su

implementación en la Cátedra de Comunicación Multimedia de la Licenciatura en Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Rioja.

Según Danielson (1998), la satisfacción académica se relaciona con la capacidad del propio alumnado, sus esfuerzos y sus metas motivacionales personales. Para Belcheir (1999), involucra la percepción de los estudiantes en cuanto a la calidad de sus programas educativos, de los requerimientos de estudio y de la instrucción (rol) de sus profesores. Ello deja claro que la satisfacción académica se asocia con diversos aspectos o actividades en el aula, entre las que destaca el papel del profesor, así lo manifiestan algunas investigaciones al revelar que los educandos se reportan inconformes o descontentos cuando perciben que son tratados en forma injusta o diferenciada en relación con sus compañeros de clase (Danielson, 1998), y prefieren maneras más amistosas, atentas y abiertas por parte de sus profesores (Hassan, 2002), acciones que suelen ser características de los tutores en el ABP (Márquez, Uribe, Montes, Monroy, y Ruiz, 2011).

Para este trabajo se seleccionó una escala de satisfacción diseñada en la Universidad de la Colima (México) por Márquez, Uribe, Montes, Monroy, y Ruiz (2011), y también utilizada en la Universidad de Valladolid por González (2012), aunque se aplicaron adaptaciones propias al instrumento ya que la escala original está planteada para trabajar con Aprendizaje Basado en Problemas, y, si bien tiene muchas similitudes con el Aprendizaje Basado en Proyectos Colaborativos, fueron necesarias una serie de modificaciones que no transformaron sustancialmente el instrumento aunque permitieron una correcta utilización en esta investigación en concreto.

El Cuestionario evalúa el grado de satisfacción de los alumnos en cuanto a:

1. Contenidos revisados en las tutorías
2. El rol del tutor
3. El rol del estudiante
4. El proceso de tutoría (Clases ABCP)
5. El proceso de evaluación
6. Los recursos educacionales
7. El diseño del proyecto
8. El tiempo asignado a la realización del proyecto y cada una de sus etapas.
9. Características de las aulas
10. Grado de satisfacción con ABPC considerando todo lo que éste implica.

Para cada ítem, se solicitó que los encuestados justifiquen de forma breve la respuesta seleccionada en la escala, y posteriormente se analizó el contenido de las respuestas.

Como ya se hizo referencia, se elaboró el cuestionario a partir del instrumento de Márquez, Uribe, Montes, Monroy, y Ruiz (2011). En la primera parte se solicitaron datos generales que incluyeron: datos personales de cada estudiante (nombre, edad, sexo) y método de aprendizaje de preferencia (ABPC versus tradicional). Se incorporó una escala de satisfacción del estudiante respecto del ABPC, (tomada del modelo original) para conocer la posición de los estudiantes en cuanto a la implementación del ABPC en la cátedra. Se trató de una escala de tipo Likert, con ocho ítems, con seis opciones de respuesta que van de 1 (nada satisfecho) a 6 (completamente satisfecho) y evaluó el grado de satisfacción de los alumnos en relación a 1) contenidos revisados en tutoría ABCP, 2) el rol del tutor, 3) el rol como estudiante, 4) el proceso tutorial, 5) el proceso de evaluación, 6) los recursos educacionales, 7) el diseño del proyecto y 8) el tiempo asignado al proyecto, a sus etapas, tal como se describe precedentemente y se observa en el instrumento. De la misma manera para cada uno de los ítems en cuestión, se solicitó a los estudiantes encuestados que justificaran la opción de respuesta seleccionada en la escala, lo que permitió el análisis cualitativo posterior.

Aplicación del instrumento

El cuestionario sobre el grado de satisfacción fue realizado a los participantes del estudio durante la primera semana de noviembre de 2017 una vez finalizada la aplicación del ABCP en la Cátedra de Comunicación Multimedia de la Universidad Nacional de La Rioja.

7.6.3. Autoevaluación

Desde la perspectiva del modelo tradicional, es el profesor el que actúa como transmisor de un conocimiento y como tal comprueba y evalúa ese conocimiento posteriormente a través de alguna prueba que le brinde objetividad.

Con este proceso tradicional se trata de ajustar el sistema educativo a la cultura de la verdad (positivismo), estableciendo un control estricto de ese conocimiento, de la moral y de los valores, a través de un currículo y exámenes centralizados. Como alternativa a ese modelo tradicional, la autoevaluación en la formación del

profesorado se justifica en que un estudiante debe aprender a ser autónomo, siendo el docente facilitador de ese proceso (Aranda, 2009, p. 6).

Con ese cambio de perspectiva también se favorece el desarrollo de valores educativos que son esenciales en el proceso.

Se entiende que, tal como afirman Rodríguez Gómez, Ibarra Sáiz y Gómez Ruiz (2011) “el estudiante necesita desarrollar su capacidad de evaluación a fin de convertirse en un aprendiz que pueda orientar y gestionar sus propios procesos de aprendizaje. Una de las técnicas para implicar a los estudiantes en el proceso de evaluación es la autoevaluación que, aunque su utilización se viene potenciando en los últimos años, no podemos decir que se trate de una técnica nueva. Lo que resulta novedoso es su utilización sistemática en el contexto universitario” (p. 406-407).

La evaluación pasa a ser, en sí misma, un contenido de aprendizaje, imprescindible para la adquisición de determinadas competencias metacognitivas, consideradas en la enseñanza universitaria competencias genéricas en todas las titulaciones (Bautista-Cerro y Murga, 2011).

En este caso la autoevaluación cumplió una finalidad múltiple, ya que ha operado como otra instancia de aprendizaje para los estudiantes favoreciendo “la honradez, la dignidad y la formación de personas críticas” (Aranda, 2009: 6), pero además ha permitido ser instrumento de recolección de datos en la investigación que aborda los beneficios del ABPC en el proceso educativo.

La escala Likert del instrumento diseñado puntúa de 1 a 10 (con un sistema numérico similar al que están acostumbrados a ser evaluados los estudiantes en el sistema universitario argentino), donde 1 es el mínimo y 10 el máximo.

Los diferentes ítems propuestos valoran:

1. Asistencia a actividades de tutoría (clases de planificación del proyecto)
2. Asistencia y colaboración con las actividades del grupo.
3. Participación en los diferentes trabajos presentados (contenidos del proyecto).
4. Compromiso con el rol asumido en el grupo y su producción individual.
5. Convivencia y tolerancia con el resto de los integrantes para un trabajo en armonía.

6. Contribución individual para el aporte a la presentación grupal en cada fase del proyecto.
7. Aportes nuevos, relevantes, creativos.
8. Autodirección del aprendizaje.
9. Comunicación de ideas y puntos de vista.
10. Ayuda a otros grupos y a otros compañeros de grupo.
11. Calificación global que se daría como cierre de la materia en relación a cada uno de los ítems anteriores.

De esta manera, la autoevaluación es una vía del conocimiento, además de ser parte de la realización personal del estudiante que se retroalimenta para buscar un equilibrio entre lo personal y lo esencial del proceso cognitivo (Blanco, 2009). Se pretende que la evaluación sea un contenido de aprendizaje en sí mismo, además de instrumento indispensable para las competencias metacognitivas (Bautista-Cerro y Murga, 2011) necesarias para el proceso educativo de la cátedra y de los estudiantes que la integran.

Aplicación del instrumento

Los estudiantes de la Cátedra de Comunicación Multimedia realizaron su propia evaluación a través del cuestionario diseñado para este trabajo en 2017 (disponible en el anexo 3), siendo completado a comienzos de noviembre del mismo año, una vez finalizado el cursado de la materia y ejecutado el proyecto colaborativo anual.

7.6.4. Evaluación por compañeros

La evaluación por compañeros, evaluación por pares, evaluación entre iguales, refiere siempre al mismo proceso, variando el nombre de acuerdo con la bibliografía consultada o al autor referenciado. Para esta investigación utilizaremos los nombres en forma indistinta, aunque prefiriendo el de evaluación por compañeros por estar más cercano a la utilización del lenguaje usado en Argentina.

Para el trabajo con este instrumento, se entiende que permitir que los propios estudiantes se evalúen entre ellos a partir de un instrumento diseñado a tal fin permite que la evaluación sea parte del proceso de aprendizaje, donde “esta conceptualización de la evaluación es coherente con la noción de alineamiento constructivista introducido por Biggs y Tang (2009), y con el concepto de evaluación sostenible planteado por Boud

(2000) desde el que se enfatiza el papel de las actividades de evaluación para contribuir positivamente al desarrollo del conocimiento, y una mejor disposición para el aprendizaje más allá de los contextos académicos (Boud y Falchikov, 2006) tal como lo describen Ibarra Sáiz, Rodríguez Gómez y Gómez Ruiz (2012, p.4) al remarcar la importancia de esta herramienta para el desarrollo de valiosas competencias entre los estudiantes, permitiendo su orientación al aprendizaje.

Es por esto que se necesitan instrumentos adecuados para poder evaluar por pares, en la medida en que las tareas de evaluación se diversifican para favorecer el desarrollo de las competencias tal como lo sostiene Fernández (2010). De la misma manera, y como bien señalan Ibarra Sáiz, Rodríguez Gómez y Gómez Ruiz (2012, p. 3):

Para plantear y ejecutar con éxito en el aula experiencias de evaluación entre iguales, la metodología docente debe ser flexible y estar abierta a la colaboración y la participación de los estudiantes (Bretones, 2008). Por lo tanto, es conveniente favorecer el desarrollo de ambientes de aprendizaje auténticos donde se compartan significados y se construya conjuntamente el conocimiento, ofreciendo, además, amplias oportunidades de interacción social (Keppell et al., 2006).

En este escenario se diseñó un instrumento que facilita la evaluación entre iguales con similares características al cuestionario de autoevaluación, puntuando con una escala Likert de 1 a 10 para mantener la similitud el sistema numérico de evaluación del sistema universitario argentino donde 1 es el mínimo y 10 el máximo en la escala de notas posibles.

En el instrumento que cada uno de los estudiantes realizó para cada uno de sus compañeros pares, se valoró la asistencia a actividades de tutoría y clases de ABCP como así también la asistencia y colaboración con las diferentes actividades del grupo.

De la misma forma, el instrumento propuso puntuar tanto la participación en los diferentes contenidos realizados para el proyecto, como el compromiso con el rol asumido en el grupo y su producción individual desde la propia perspectiva de los compañeros.

Por otra parte, también fueron consideradas la convivencia y la tolerancia con el resto de los integrantes para permitir un trabajo en armonía, así como la valoración en la

solución de conflictos y la contribución individual para el aporte a la presentación grupal en cada fase del proyecto.

También se incluyó la evaluación de los aportes nuevos, relevantes, creativos como se hizo con la autodirección del aprendizaje y con la comunicación de ideas y puntos de vista de los participantes durante todo el proceso del Proyecto Victoria.

De la misma manera, la solidaridad y el compromiso fueron puntuados en el ítem de ayuda a otros grupos y a otros compañeros de grupo, para finalizar con la calificación global de cierre y la justificación argumental de los datos completados en cada caso.

Aplicación del instrumento

Este instrumento fue aplicado en forma conjunta con los cuestionarios de autoevaluación y evaluación de tutores, una vez finalizado el cursado de la materia y ejecutado el proyecto colaborativo, a comienzos de noviembre de 2017 por los propios estudiantes de la Cátedra de Comunicación Multimedia.

7.6.5. Evaluación a los tutores

La utilización del Aprendizaje Basado en Proyectos Colaborativos ubica a los docentes en posición de tutores del aprendizaje, en consultores del proceso y de los requerimientos de los estudiantes. Son los docentes quienes deben estimular el proceso de construcción del proceso monitoreando el cumplimiento de los objetivos parciales y facilitando el proceso donde los estudiantes intercambian ideas, búsquedas y direccionan su propio aprendizaje.

El rol del docente con la utilización del método ABPC tiene central importancia y resulta fundamental poder conocer la evaluación que hacen los estudiantes sobre los mismos. Por esta razón es que se realizó una evaluación de los tres profesores intervinientes en la cátedra.

El instrumento utilizado para esta fase de la investigación fue propuesto en 1995 en el Curso de Introducción a la Biología II de la Universidad de Delaware (ISTEM, 1999) y desde entonces ha sido replicado por una significativa cantidad de investigaciones en

todo el mundo para la evaluación de docentes y tutores; por ejemplo, en España por González Hernando (2012) o en el caso argentino por Acuña y Sosa (2017), entre otros.

La escala propuesta es del tipo Likert y puntúa entre 1 (totalmente en desacuerdo), 2 (en desacuerdo), 3 (de acuerdo) y 4 (totalmente de acuerdo).

Los ítems valoran si:

1. El tutor muestra interés por el grupo.
2. Crea un ambiente relajado.
3. Escucha y responde a las preguntas.
4. Admite conocimientos que no sabe.
5. Ayuda al grupo.
6. Guía e interviene cuando es preciso.
7. Provee comentarios constructivos.
8. Plantea preguntas.

Aplicación del instrumento

De la misma manera que en el caso de los otros instrumentos de evaluación, la evaluación de docentes tutores fue realizada a comienzos de noviembre de 2017 una vez finalizado el cursado de la materia Comunicación Multimedia, antes de concluir el calendario académico de la Universidad Nacional de La Rioja.

7.6.6. Observación

Se entenderá a la observación en coincidencia con lo que señalan Barcia, de Morais Melo y López (2017) cuando afirman que “la observación, durante las prácticas de la enseñanza, se constituye en un proceso formativo que posibilita procesos de construcción de saberes experienciales, conceptuales y metodológicos. Por eso, la noción de dispositivo nos permite señalar que se trata de un artefacto, de una construcción “óptica” que busca visibilizar algo, de un instrumento de poder en función de determinados propósitos o fines” (p.9).

A partir de entender que “el propósito de la observación en las situaciones educativas (...) supone la construcción de un saber pedagógico a partir de lo observado y no sólo sobre lo observado” (Poggi, 1999, p.70), es que se planteó indagar sobre la relación del

autoaprendizaje dentro de la propia situación educativa. Para lo cual, se recuperaron aportes que entienden a la observación como dispositivo pedagógico, inscribiendo esta perspectiva en el paradigma de la implicación, con la propia complicitad y la opacidad de toda práctica social. Es por esto que se entiende que en la observación está implicado “un proceso hermenéutico en el cual tienen importancia no sólo los datos explícitos, sino particularmente lo "no-dicho", los elementos que surgen en forma imprevista” (Rodríguez Ousset, 2000, p. 3; citando a Ardoino 1993).

Para observar las prácticas de enseñanza, en tanto prácticas sociales y dado su carácter casuístico, resulta necesario construir sistemas de referencia ad hoc, inherentes a cada situación específica, por lo que “no es posible la existencia de un único referente, modelo o patrón, sino que exige la construcción de una red de relaciones entre órdenes heterogéneos” (Rodríguez Ousset, 1993). De otro modo, con modelos de observación con referentes genéricos, daríamos cuenta del otro tipo de paradigma: el de control. Este último, pretende visibilizar el ajuste o desajuste desde una mirada única, que procura prefigurar las acciones, en lugar de comprenderlas en tanto hechos singulares, con sus propios sentidos y opacidades. (Barcia, de Morais Melo y López, 2017, p. 5)

Por lo expuesto es que resulta importante señalar que para la realización de la observación se construyó una pauta que responde a cuatro grandes componentes derivados de los componentes del CIPA+:

- 1) La planeación y ejecución de estrategias
- 2) El uso de la experiencia y conciencia crítica
- 3) El potencial interno
- 4) La interdependencia social y tecnológica

Tal como fuera establecido por Cázares (2002) el primer componente de planeación y ejecución de estrategias refiere a “un proceso de conciencia metacognitiva de alto orden en constante evolución” (p.137) mientras que el componente 2 está relacionado con la independencia y la autonomía que es una condición principal de los aprendices autodirigidos.

Por otra parte, el tercer componente de potencial interno corresponde a la autorregulación y la motivación entendido como la capacidad para dar seguimiento a sus propios procesos cognitivos de aprendizaje. Mientras que en el último componente

de interdependencia social y tecnológica se observa todo lo relativo al uso de la experiencia y conciencia crítica.

Es por eso por lo que, siguiendo los componentes del CIPA, se organizaron las pautas que permitieron enfocar la mirada en la observación; las referencias fueron registradas en los cuadernos de campo.

Aplicación del instrumento

Para el caso de este instrumento, los cuadernos de campo, siguiendo las pautas de observación, fueron utilizados durante todo el año académico en que se realizó el Proyecto *Victoria* para la materia Comunicación Multimedia de la Universidad Nacional de La Rioja.

CAPÍTULO 8

RESULTADOS

“Si no conozco una cosa, la investigaré”

Louis Pasteur

A continuación, se presentan los resultados en base a los instrumentos utilizados para la recopilación de datos. Estos instrumentos poseen una directa vinculación con cada uno de los objetivos planteados en el diseño de esta investigación.

Para poder conocer las potencialidades, el valor y la finalidad del método “Aprendizaje Basado en Proyectos Colaborativos” en la adquisición de competencias de los estudiantes de Comunicación Social a través de una intervención educativa transmedia, fue necesario poder aplicar ABPC en la formación de los estudiantes del último año de Comunicación Social durante el desarrollo de la materia Comunicación Multimedia en el período comprendido entre el 13 de marzo y el 18 de noviembre de 2017.

Durante ese lapso se midió el efecto generado por la estrategia didáctica ABPC en la autodirección del aprendizaje, a través de un instrumento estandarizado para la medición de esta habilidad conocido como CIPA+ con un pretest y un posttest, lo que permitió conocer de qué manera se modifica el perfil de autodirección del aprendizaje de los estudiantes de Comunicación Multimedia como resultado de un proceso educativo basado en el método de ABPC, abordando así la hipótesis que sostenía que los estudiantes que cursan la materia Comunicación Multimedia con la utilización del método ABP registran cambios favorables en su autodirección de aprendizaje.

En el mismo sentido este instrumento permitió comprobar si se desarrollaron competencias específicas en los estudiantes con inmersión en la metodología ABPC tal como lo planteaba el objetivo específico 3 de esta investigación.

Por otra parte se trabajó con el instrumento que permitió determinar el grado de satisfacción de los estudiantes después de valerse del ABPC respondiendo a la pregunta inicial que pretendía indagar sobre cómo influye el uso de metodologías activas como ABPC en la motivación y satisfacción de los estudiantes.

Seguidamente, para poder analizar la evaluación por competencias ABPC a través de la autoevaluación de los alumnos, evaluación a los compañeros de grupo, evaluación a los tutores, observación de las tutorías, y del proyecto desarrollado se trabajó sobre los resultados obtenidos a partir de los instrumentos de evaluación y autoevaluación respectivos que permitieron indagar sobre si el cambio de rol del profesor y los estudiantes se acepta y se manifiesta en un compromiso de los procesos de enseñanza y aprendizaje entre alumnos y profesores, permitiendo así confirmar las hipótesis específicas 4 y 5.

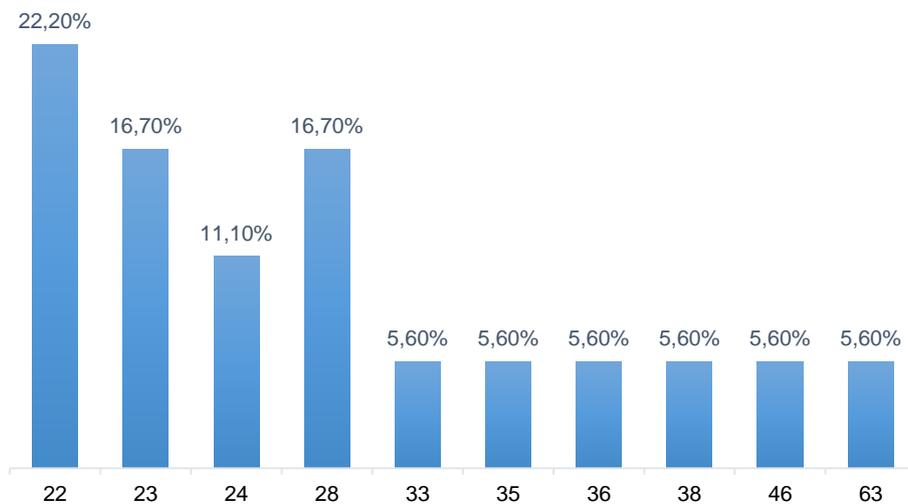
De esta manera se presentan los resultados obtenidos organizados en función de los instrumentos con los que fueron obtenidos.

8.1. Resultados del Cuestionario de Indagación del Perfil Autodirigido Ampliado (CIPA+)

Tabla 2. Resultados del Cuestionario de Indagación del Perfil Autodirigido Ampliado (CIPA+)

		Edad			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	22	4	22,2	22,2	22,2
	23	3	16,7	16,7	38,9
	24	2	11,1	11,1	50,0
	28	3	16,7	16,7	66,7
	33	1	5,6	5,6	72,2
	35	1	5,6	5,6	77,8
	36	1	5,6	5,6	83,3
	38	1	5,6	5,6	88,9
	46	1	5,6	5,6	94,4
	63	1	5,6	5,6	100,0
	Total	18	100,0	100,0	

Figura 23: Distribución de la muestra, según edad



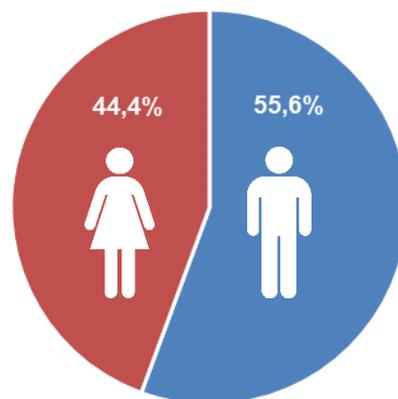
Fuente: elaboración propia.

Tabla 3. Distribución de la muestra, según edad

		Sexo			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Masculino	10	55,6	55,6	55,6
	Femenino	8	44,4	44,4	100,0
	Total	18	100,0	100,0	

En este caso se observa una directa relación entre los valores observados y la estadística general de la universidad y la registrada en el anuario estadístico de la Secretaría de Políticas Universitarias dependiente del Ministerio de Educación de la Nación.

Figura 24: Distribución de la muestra, según género

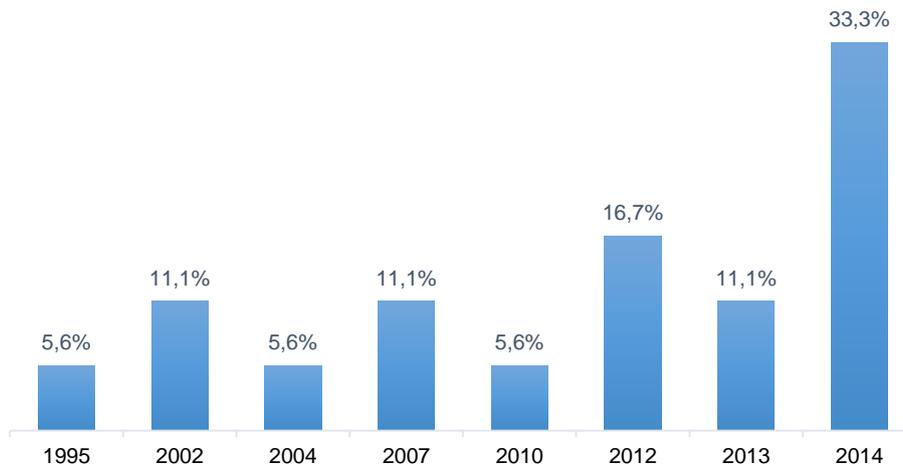


Fuente: elaboración propia.

Tabla 4. Año de ingreso en la universidad

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1995	1	5,6	5,6	5,6
	2002	2	11,1	11,1	16,7
	2004	1	5,6	5,6	22,2
	2007	2	11,1	11,1	33,3
	2010	1	5,6	5,6	38,9
	2012	3	16,7	16,7	55,6
	2013	2	11,1	11,1	66,7
	2014	6	33,3	33,3	100,0
	Total	18	100,0	100,0	

Figura 25: Año de ingreso en la universidad



Fuente: elaboración propia.

A través de los resultados obtenidos se pretende responder al objetivo de medir la autodirección en el aprendizaje de los estudiantes de Comunicación Social que cursaron en la Cátedra de Comunicación Multimedia. Como ya se ha descrito, se administró antes y después de aplicar ABPC, el cuestionario de perfil auto dirigido CIPA+ (pretest y postest) y se realizó el procesamiento de los casos para demostrar el incremento de la autodirección del aprendizaje como se muestra a continuación:

8.1.1. Alfa de Cronbach

Pretest

Tabla 5: Resumen del procesamiento de los casos (Pretest)

		N	%
Casos	Válidos	18	100,0
	Excluidos ^a	0	,0
	Total	18	100,0

a. Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,984	50

Postest

Tabla 6: Resumen del procesamiento de los casos (Postest)

		N	%
Casos	Válidos	18	100,0
	Excluidos ^a	0	,0
	Total	18	100,0

a. Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,974	50

Se observa una alta fiabilidad en el pre y post test.

8.1.2. Prueba de normalidad Kolmogorov – Smirnov

Tabla 7: Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra

		Global PRE	Global POST
N		18	18
Parámetros normales ^{a,b}	Media	123,11	99,11
	Desviación típica	45,608	35,592
Diferencias más extremas	Absoluta	,287	,201
	Positiva	,287	,201
	Negativa	-,136	-,185
Z de Kolmogorov-Smirnov		1,220	,853
Sig. asintót. (bilateral)		,102	,461

a. La distribución de contraste es la Normal.

b. Se han calculado a partir de los datos.

Tabla 8: Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra

		C1 PRE	C1 Post	C2 PRE	C2 post	C3 PRE	C3 post	C4 PRE	C4 post
N		18	18	18	18	18	18	18	18
Parámetros normales ^{a,b}	Media	36,06	28,89	31,17	25,44	25,28	21,22	27,61	20,94
	Desviación típica	13,541	11,135	10,761	8,556	11,761	9,169	11,019	8,544
Diferencias más extremas	Absoluta	,227	,178	,284	,216	,253	,201	,189	,176
	Positiva	,227	,178	,284	,216	,253	,201	,189	,163
	Negativa	-,131	-,124	-,117	-,162	-,169	-,193	-,126	-,176
Z de Kolmogorov-Smirnov		,963	,757	1,205	,916	1,075	,852	,801	,748
Sig. asintót. (bilateral)		,312	,615	,110	,371	,198	,462	,543	,631

a. La distribución de contraste es la Normal.

b. Se han calculado a partir de los datos.

El test CIPA+ muestra una alta fiabilidad el alfa de Cronbach tanto en el pre-test como en el pos-test. Para el análisis de los datos se utilizó primero la prueba de Kolmogorov-Smirnov que es una prueba no paramétrica que permite determinar la bondad de ajuste de dos distribuciones de probabilidad entre sí y se comprobó que las variables se ajustan a la curva normal. Por otra parte, la prueba se realizó para la distribución de las diferencias pre-test y post-test en cada componente así como también en el CIPA global.

Se demuestra que los puntajes globales, y de cada componente, en el pre y post test tienen una distribución normal.

8.1.3. Estadísticos

Puntuaciones globales del perfil auto dirigido en pre-test y pos-test.

Tabla 9: Estadísticos de muestras relacionadas

		Media	N	Desviación típ.	Error típ. de la media
Par 1	Perfil autodirigido pre-test	123,11	18	45,608	10,750
	Perfil autodirigido pos-test	99,11	18	35,592	8,389

*A menor puntuación mejor nivel de autodirección. Se considera un nivel bajo las puntuaciones entre 93 y 250.

Los estudiantes tienen un nivel que se clasifica en la categoría bajo en su perfil antes y después de la aplicación de ABPC.

Correlaciones entre CIPA total pre-test y pos-test

Tabla 10: Correlaciones de muestras relacionadas

		N	Correlación	Sig.
Par 1	Perfil autodirigido pre-test y Perfil autodirigido pos-test	18	,854	,000

De la misma manera, hay evidencia altamente significativa de que existe correlación entre las variables ya que $p < 0,05$. Dicha correlación es muy buena, siendo coeficiente de correlación Pearson = 0,854.

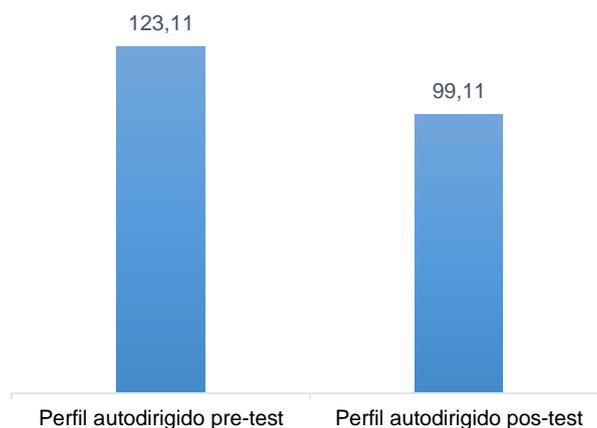
Diferencias relacionadas entre puntuaciones globales del cuestionario CIPA pre-test y pos-test

Tabla 11: Prueba de muestras relacionadas

	Diferencias relacionadas					t	gl	Sig. (bilateral)
	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia				
				Inferior	Superior			
Par Perfil autodirigido 1 pre-test y Perfil autodirigido pos- test	24,000	23,948	5,645	12,091	35,909	4,252	17	,001

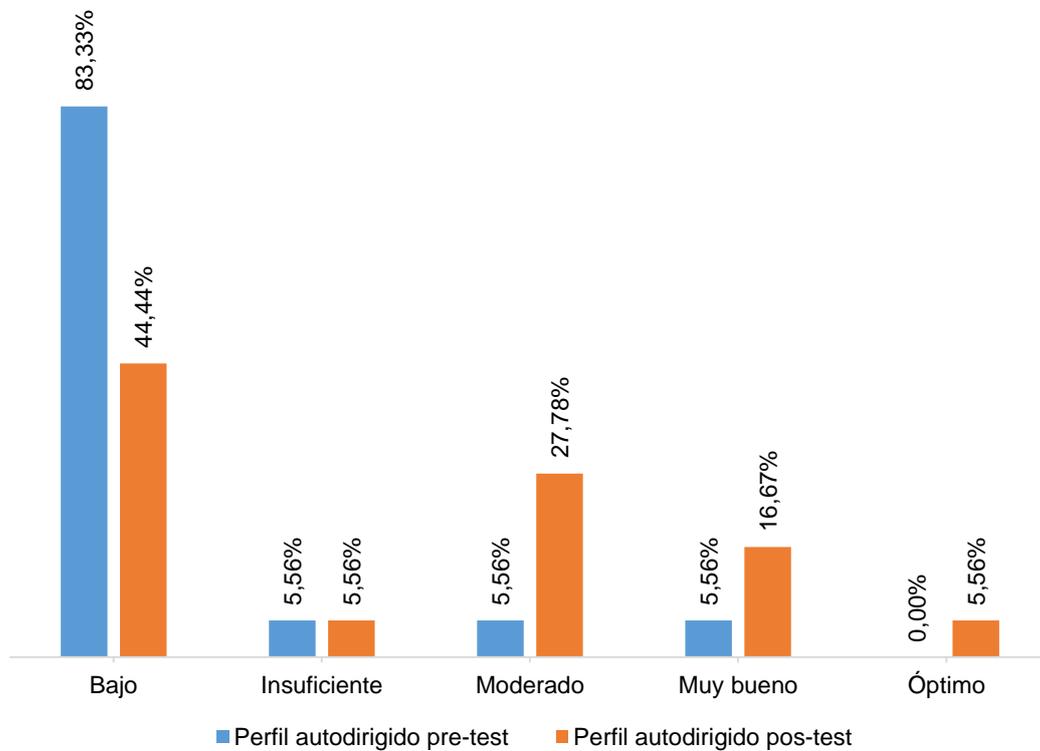
A partir de la observación de estos resultados con una confianza del 95% se puede afirmar que después de aplicar ABPC a los alumnos, la puntuación global del perfil auto dirigido mejora, en promedio, 24 puntos.

Figura 26: Promedio de puntuaciones globales del cuestionario CIPA pre y postest



Fuente: elaboración propia

Figura 27: Distribución de los perfiles autodirigidos pre-test y pos-test



Fuente: elaboración propia

Tal como se evidencia en el gráfico, más allá de las medias de los resultados que muestran que pese al incremento en la mejora aún se sostienen grupalmente en la categoría “bajo”, si se analizan por separado cada uno de los test de los estudiantes en sus diferentes cortes puede apreciarse que las mejoras en la autodirección han sido significativas en todos los casos, disminuyendo en el pos-test los niveles “bajo” e “insuficiente” e incrementándose en todos los demás caso de evaluación favorable.

8.1.4 Componente 1: Planeación y ejecución de estrategias

Tabla 12: Estadísticos de muestras relacionadas

		Media	N	Desviación típ.	Error típ. de la media
Par 1	C1 pre-test	36,06	18	13,541	3,192
	C1 pos-test	28,89	18	11,135	2,625

Tabla 13: Correlaciones de muestras relacionadas

		N	Correlación	Sig.
Par 1	C1 pre-test y C1 pos-test	18	,853	,000

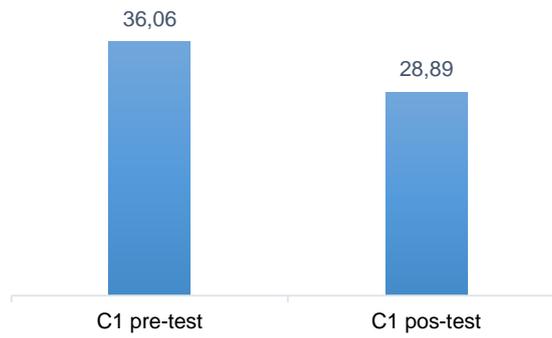
De la misma manera, en relación al componente 1, se puede afirmar que hay evidencia altamente significativa de que existe correlación entre las variables ya que $p < 0,05$. Dicha correlación es muy buena, siendo coeficiente de correlación Pearson = 0,853.

Tabla 14: Prueba de muestras relacionadas

		Diferencias relacionadas				t	gl	Sig. (bilateral)	
		Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia				
					Inferior				Superior
Par 1	C1 pre-test - C1 pos-test	7,167	7,073	1,667	3,649	10,684	4,299	17	,000

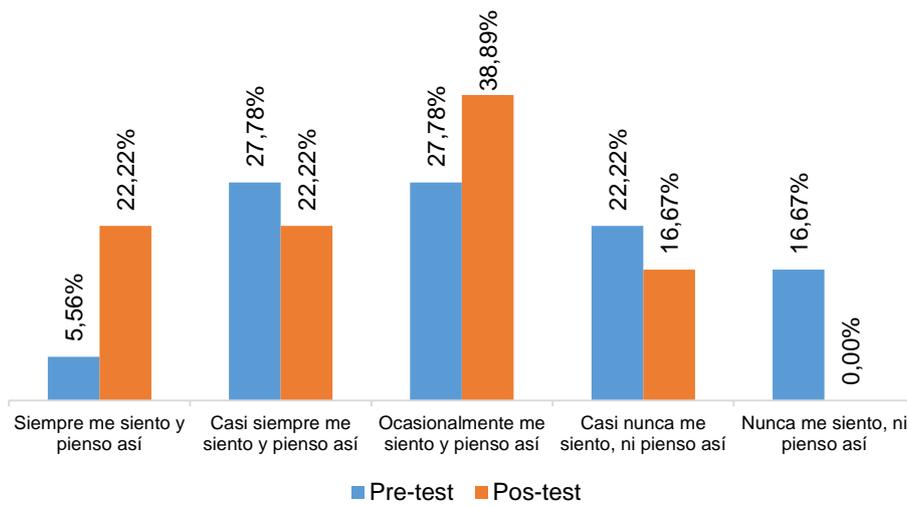
Por otra parte, con una confianza del 95% se puede afirmar que después de aplicar ABPC a los alumnos, la puntuación en la Planeación y ejecución de estrategias mejora, en promedio, 7,17 puntos, en la línea de las hipótesis formuladas y demostrando las mejoras luego de la aplicación del experimento de proyecto comunicacional transmedia.

Figura 28: Promedio de puntuaciones del componente 1: "Planeación y ejecución de estrategias" en el pre-test y pos-test



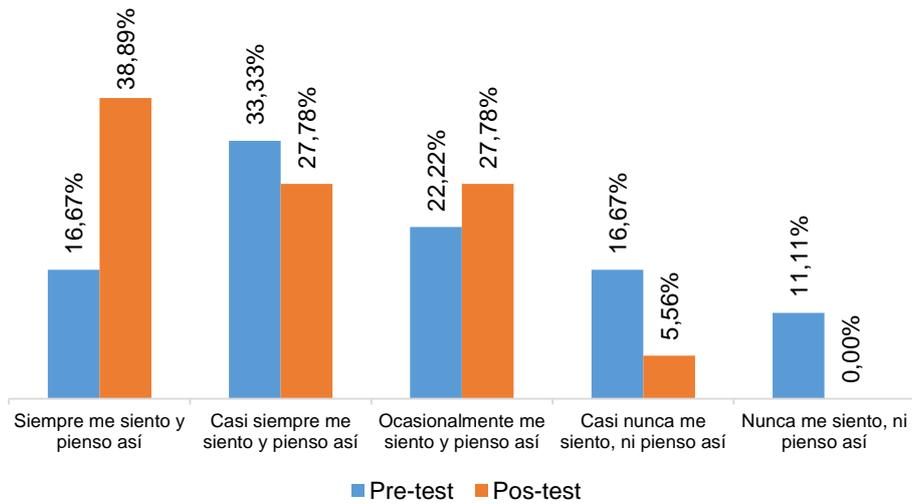
Fuente: elaboración propia.

Figura 29: Componente 1 - Respuestas al Ítem 2: "Administro bien el tiempo, me gusta hacer las cosas antes de la fecha límite" pre-test y pos-test



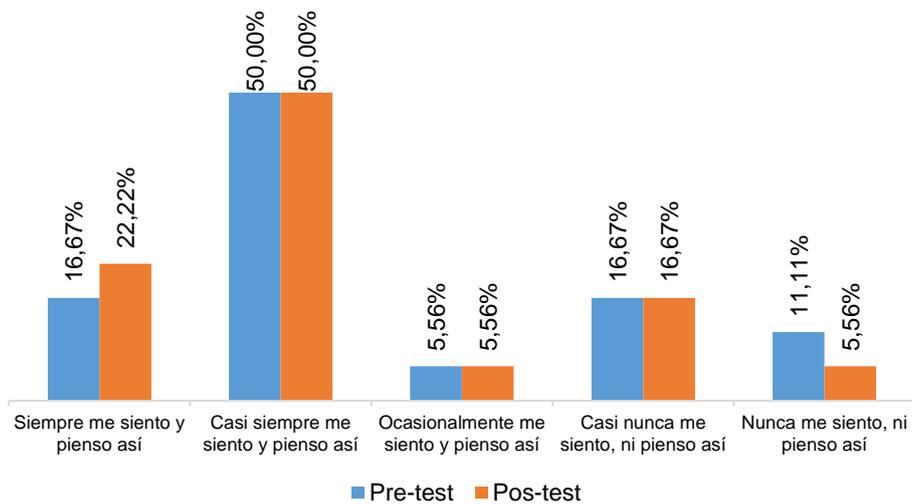
Fuente: elaboración propia

Figura 30: Componente 1 - Respuestas al Ítem 8: "Hago lo que tengo que hacer para alcanzar de manera realista mis metas" pre-test y pos-test



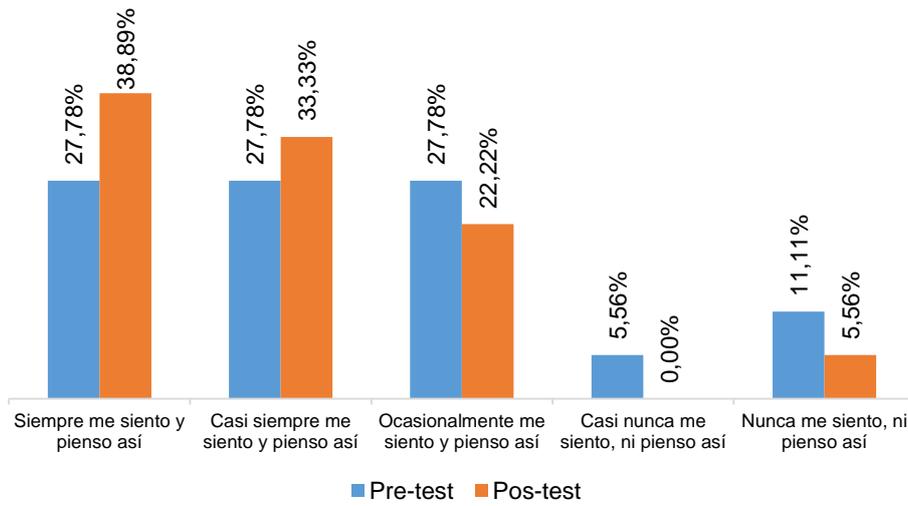
Fuente: elaboración propia

Figura 31: Componente 1 - Respuestas al Ítem 10: "Me pongo objetivos para orientar mi rumbo" pre-test y pos-test



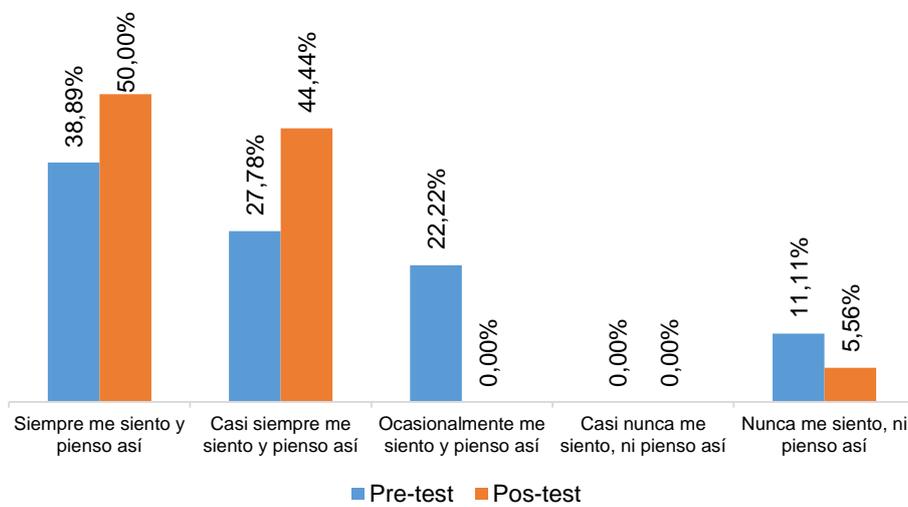
Fuente: elaboración propia

Figura 32: Componente 1 - Respuestas al Ítem 11: "Poseo potencial para realizar mis metas" pre-test y pos-test



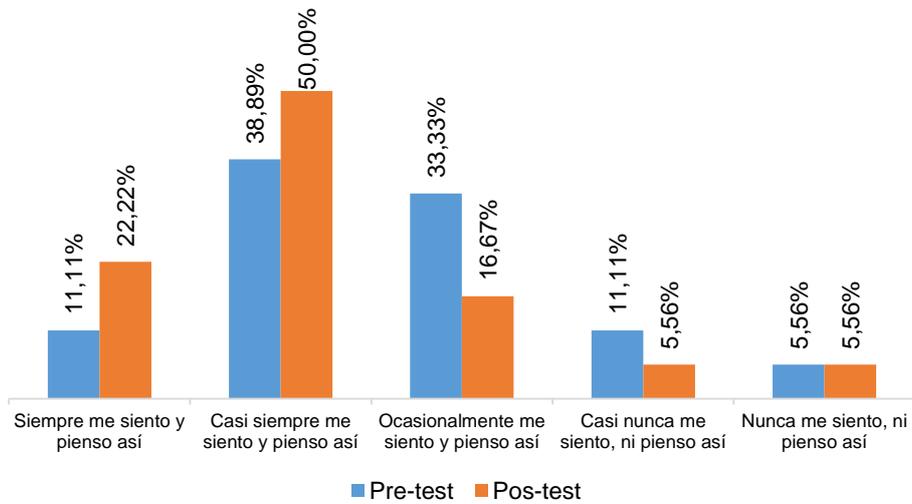
Fuente: elaboración propia

Figura 33: Componente 1 - Respuestas al Ítem 23: "Sé cuándo debo esforzarme más" pre-test y pos-test



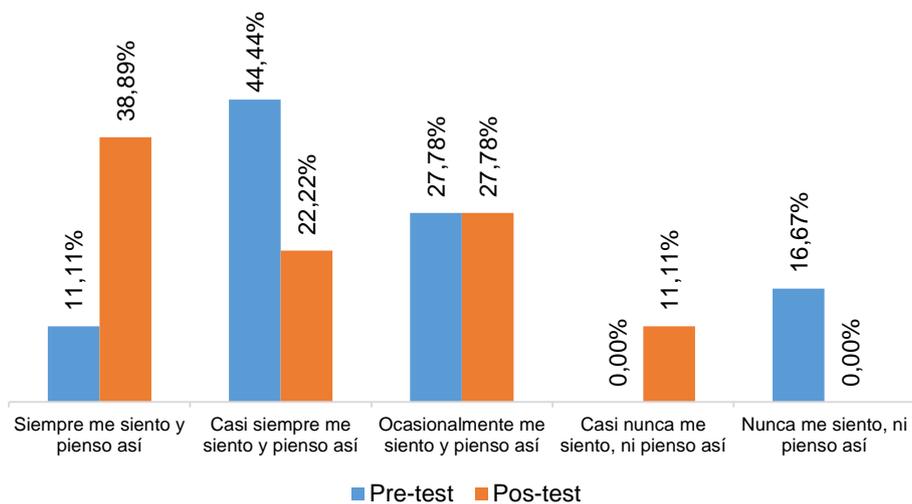
Fuente: elaboración propia

Figura 34: Componente 1 - Respuestas al Ítem 27: "Sobresalgo por mis propios méritos" pre-test y pos-test



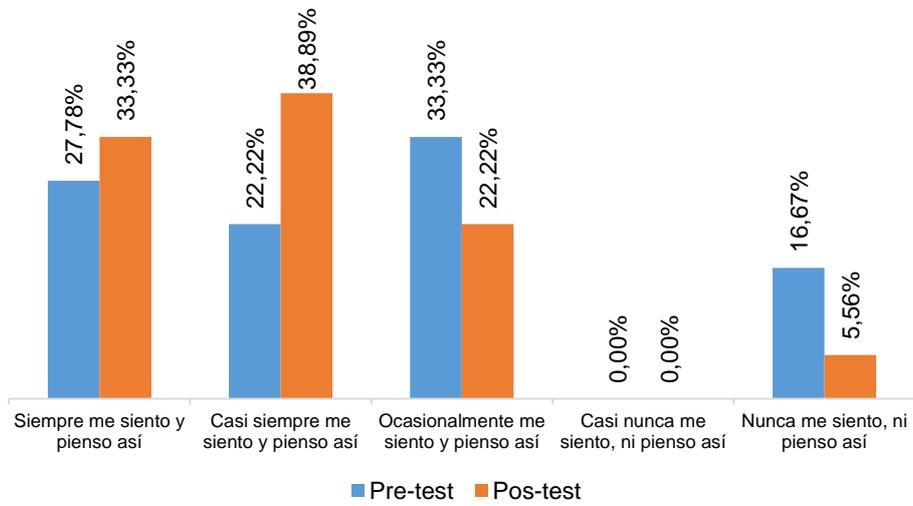
Fuente: elaboración propia

Figura 35: Componente 1 - Respuestas al Ítem 28: "Soy autodisciplinado" pre-test y pos-test



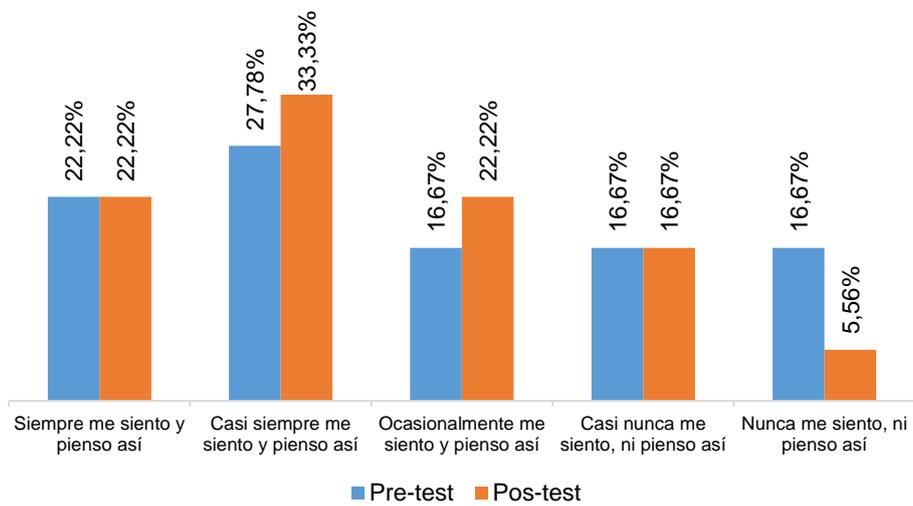
Fuente: elaboración propia

Figura 36: Componente 1 - Respuestas al Ítem 30: "Soy perseverante para alcanzar mis metas, no me rindo con facilidad" pre-test y pos-test



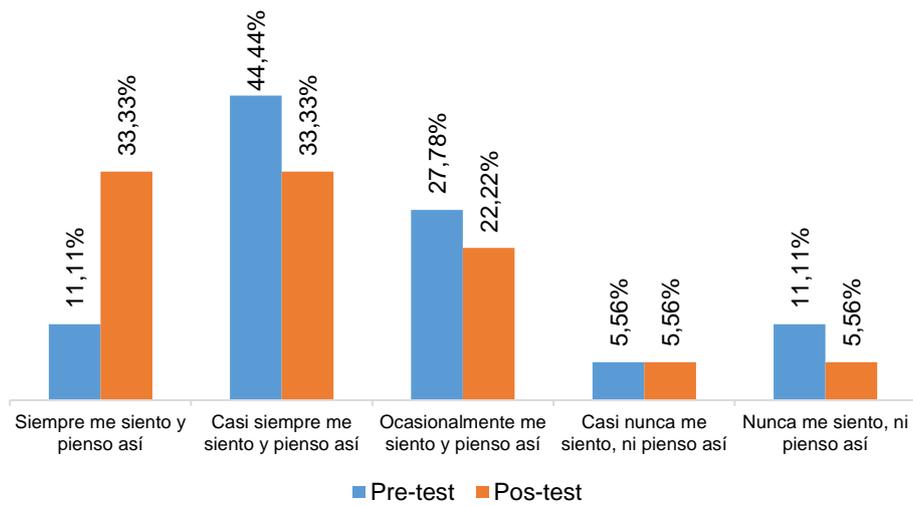
Fuente: elaboración propia

Figura 37: Componente 1 - Respuestas al Ítem 35: "Tengo estrategias que me permiten tener éxito académico/profesional" pre-test y pos-test



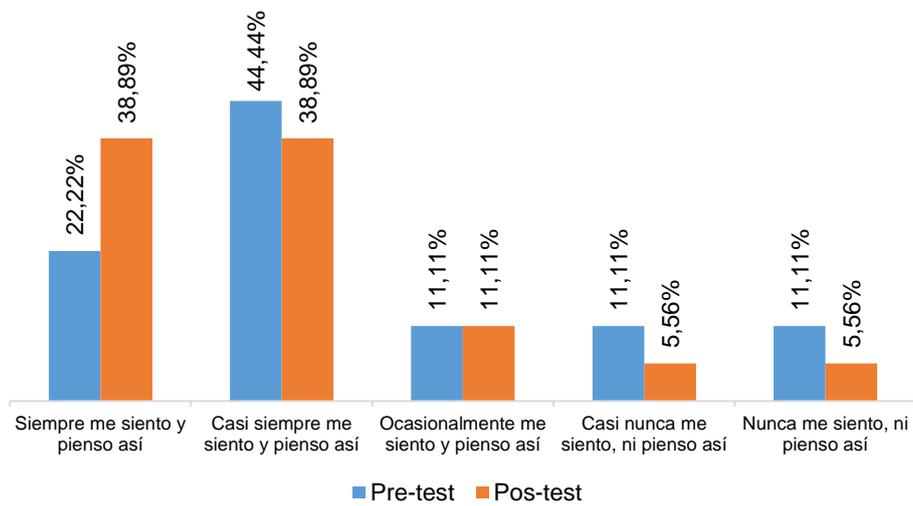
Fuente: elaboración propia

Figura 38: Componente 1 - Respuestas al Ítem 36: "Tengo iniciativa" pre-test y pos-test



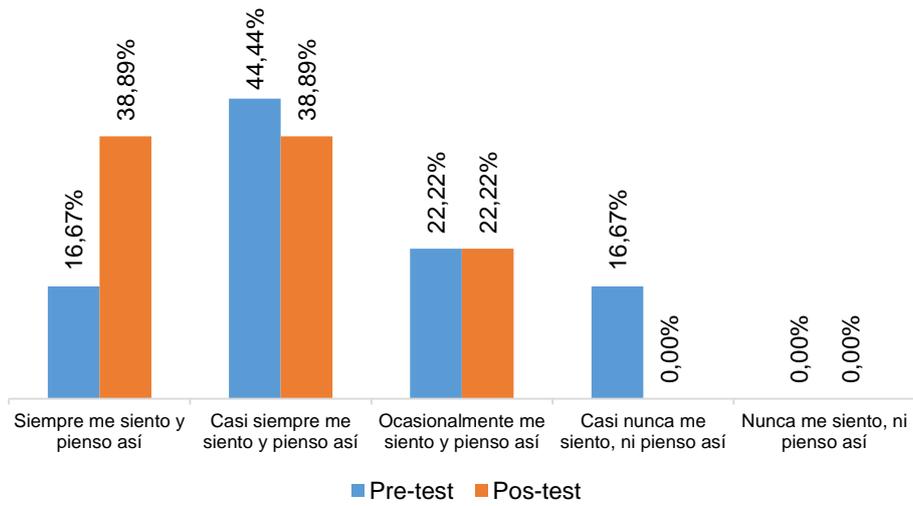
Fuente: elaboración propia

Figura 39: Componente 1 - Respuestas al Ítem 37: "Tengo metas definidas a corto y largo plazo" pre-test y pos-test



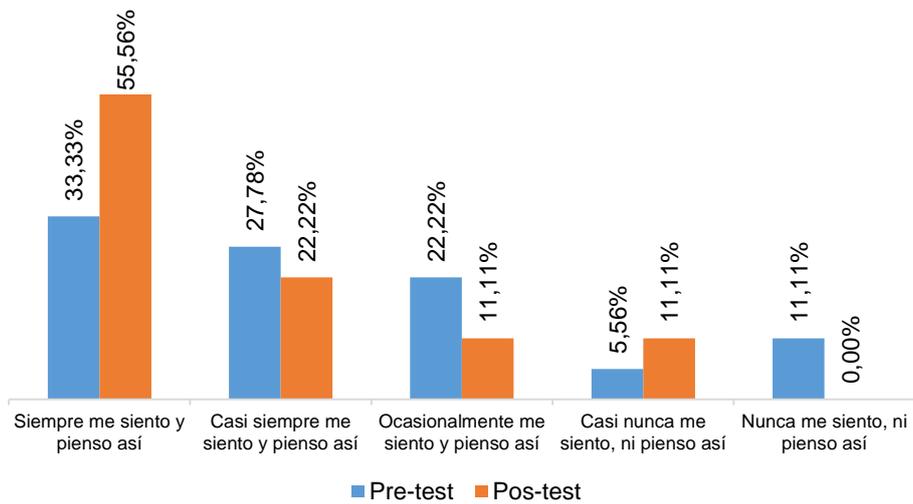
Fuente: elaboración propia

Figura 40: Componente 1 - Respuestas al Ítem 39: “Tengo una idea clara del tiempo que hay que invertir para hacer algo” pre-test y pos-test



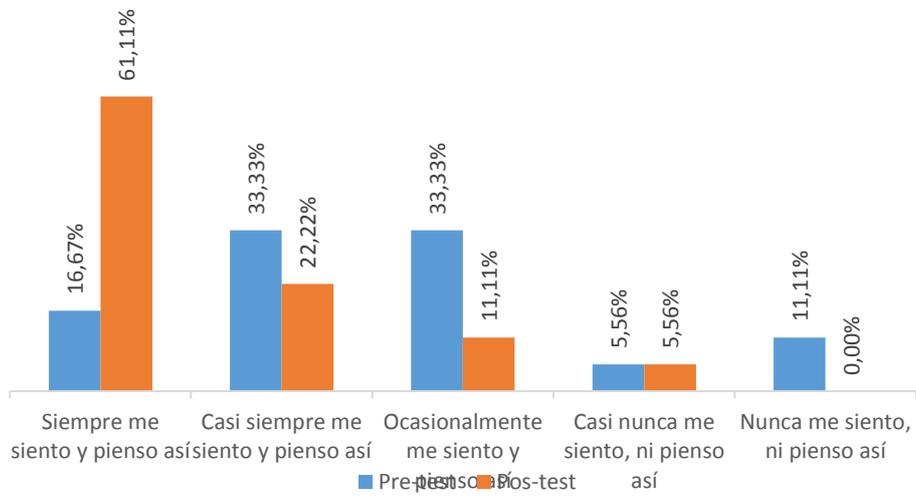
Fuente: elaboración propia

Figura 41: Componente 1 - Respuestas al Ítem 40: “Una situación novedosa, representa un reto a vencer” pre-test y pos-test



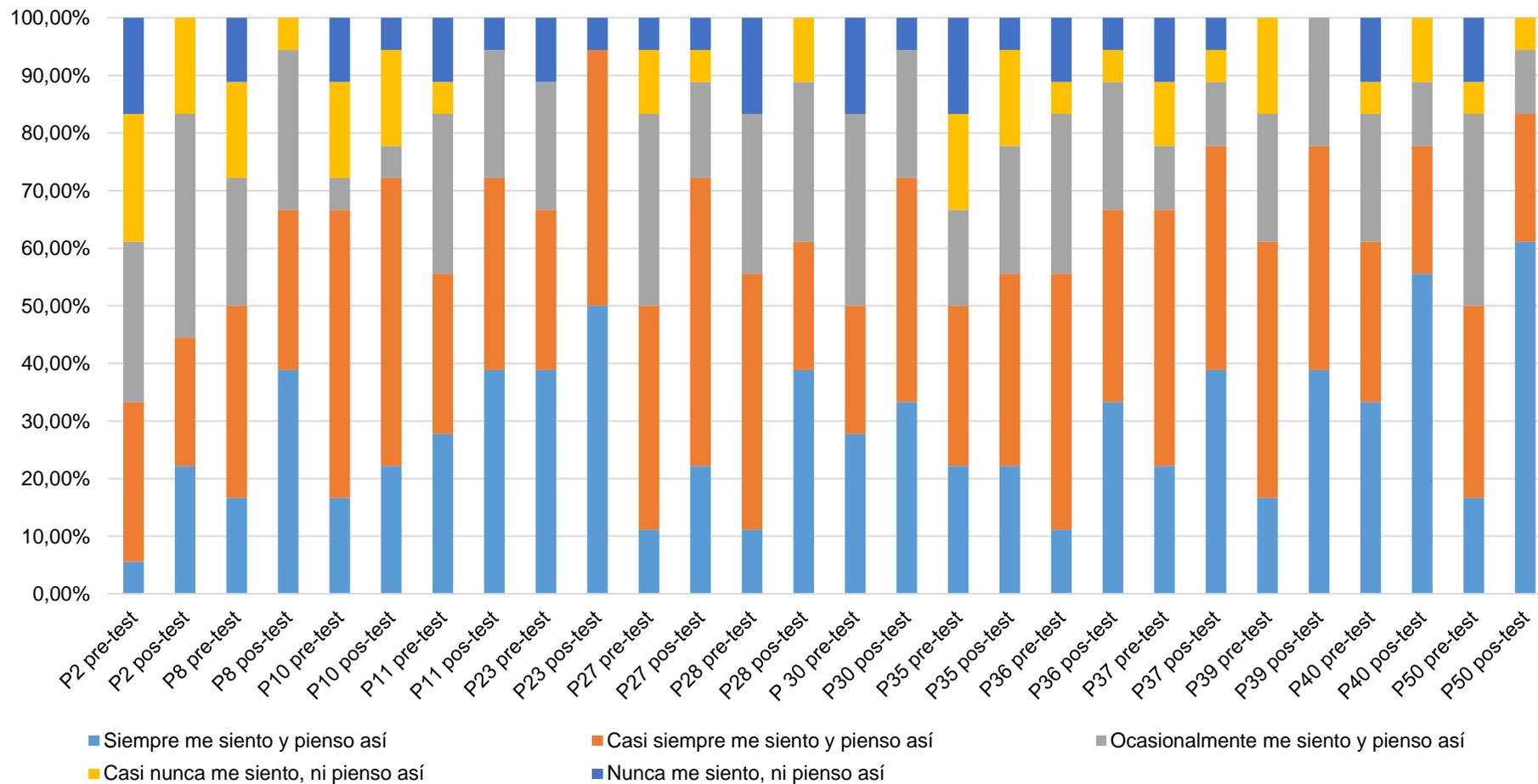
Fuente: elaboración propia

Figura 42: Componente 1 - Respuestas al Ítem 50: "Analizo mi desempeño y ajusto mis estrategias si no se están alcanzando mis metas" pre-test y pos-test



Fuente: elaboración propia

Figura 43: Respuestas al Componente 1 "Planeación y ejecución de estrategias" pre-test y pos-test



Fuente: elaboración propia

8.1.5 Componente 2: Uso de la experiencia y conciencia crítica

Tabla 15: Estadísticos de muestras relacionadas

		Media	N	Desviación típ.	Error típ. de la media
Par 1	C2 pre-test	31,17	18	10,761	2,536
	C2 pos-test	25,44	18	8,556	2,017

Correlaciones de muestras relacionadas

		N	Correlación	Sig.
Par 1	C2 pre-test y C2 pos-test	18	,804	,000

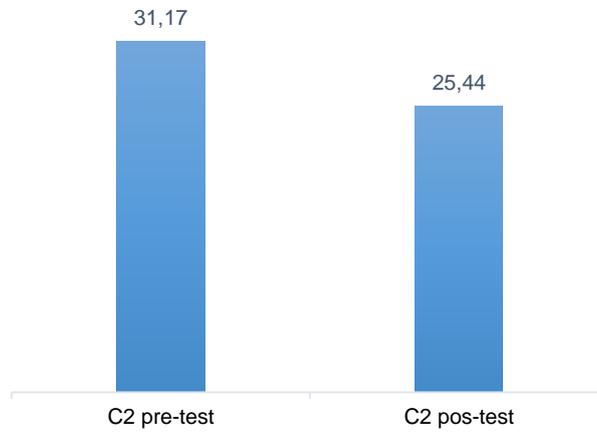
Por otra parte, en el caso del componente 2 también hay evidencia altamente significativa de que existe correlación entre las variables ya que $p < 0,05$. Dicha correlación es muy buena, siendo coeficiente de correlación Pearson = 0,804.

Tabla 16: Prueba de muestras relacionadas

	Diferencias relacionadas					t	gl	Sig. (bilateral)
	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia				
				Inferior	Superior			
Par 1 C2 pre-test - C2 pos-test	5,722	6,406	1,510	2,537	8,908	3,790	17	,001

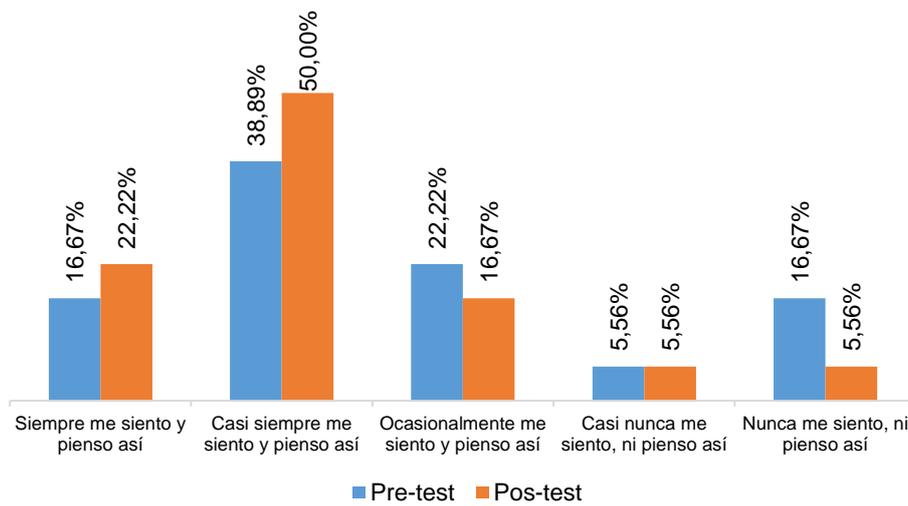
También se observa que con una confianza del 95% se puede afirmar que después de aplicar ABPC a los alumnos, la puntuación en el uso de la experiencia y conciencia crítica mejora, en promedio, 5,72 puntos.

Figura 44: Promedio de puntuaciones del componente 2: "Uso de la experiencia y conciencia crítica" en el pre-test y pos-test



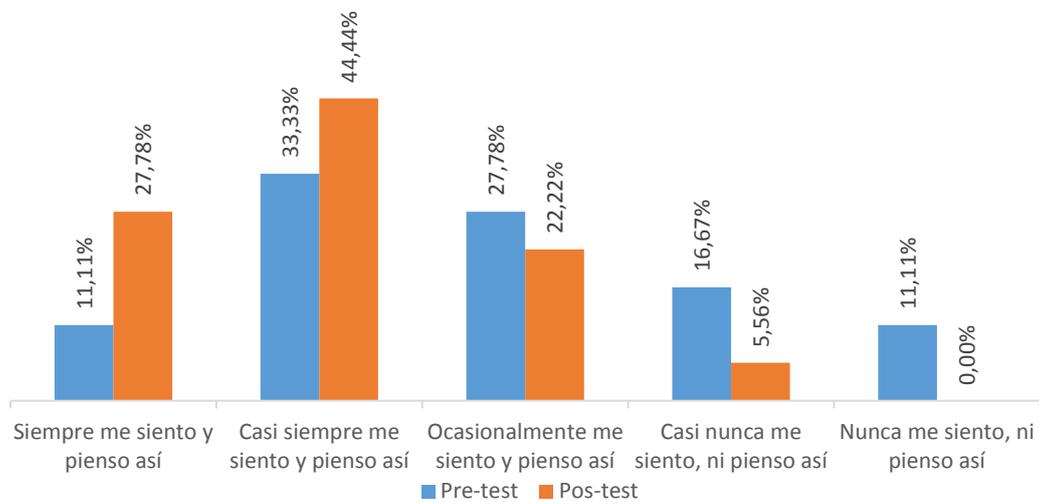
Fuente: elaboración propia

Figura 45: Componente 2 - Respuestas al Ítem 1: "Sé identificar alternativas de solución a los problemas" pre-test y pos-test



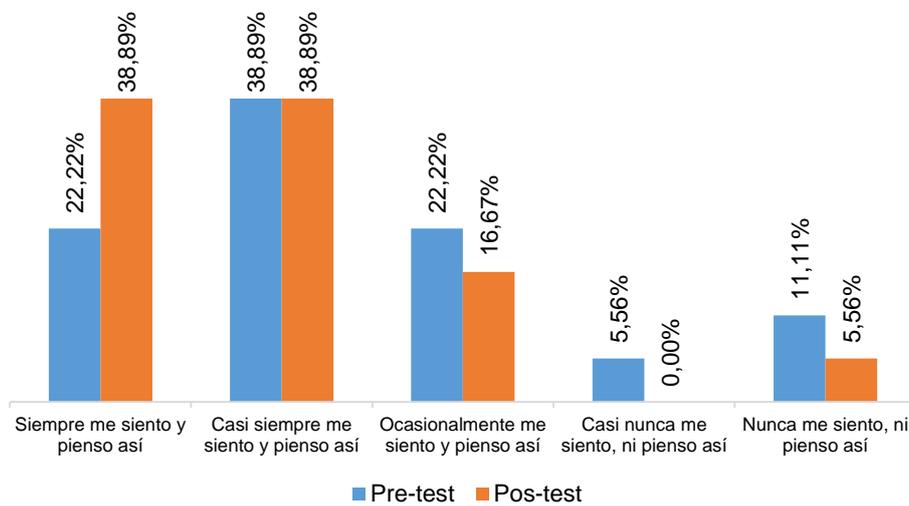
Fuente: elaboración propia

Figura 46: Componente 2 - Respuestas al Ítem 4: “Creo en el autocontrol y lo práctico” pre-test y pos-test



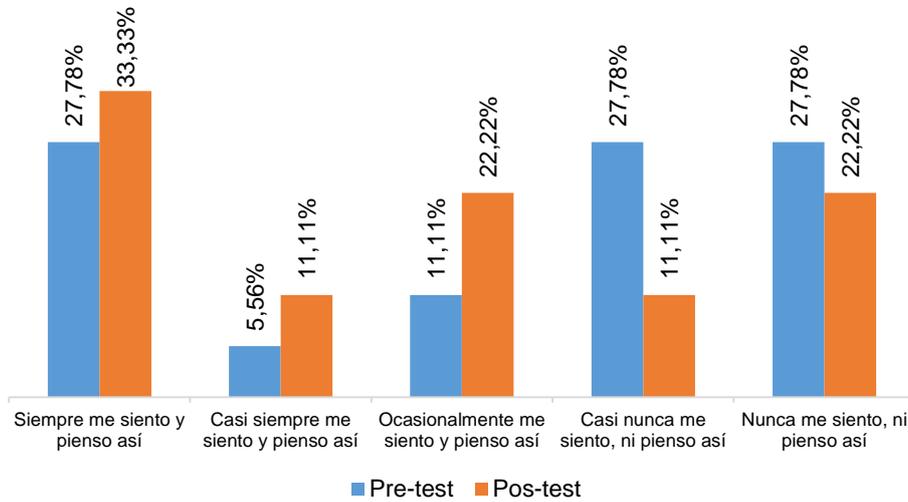
Fuente: elaboración propia

Figura 47: Componente 2 - Respuestas al Ítem 5: “Distingo tanto conductas adecuadas, como inadecuadas” pre-test y pos-test



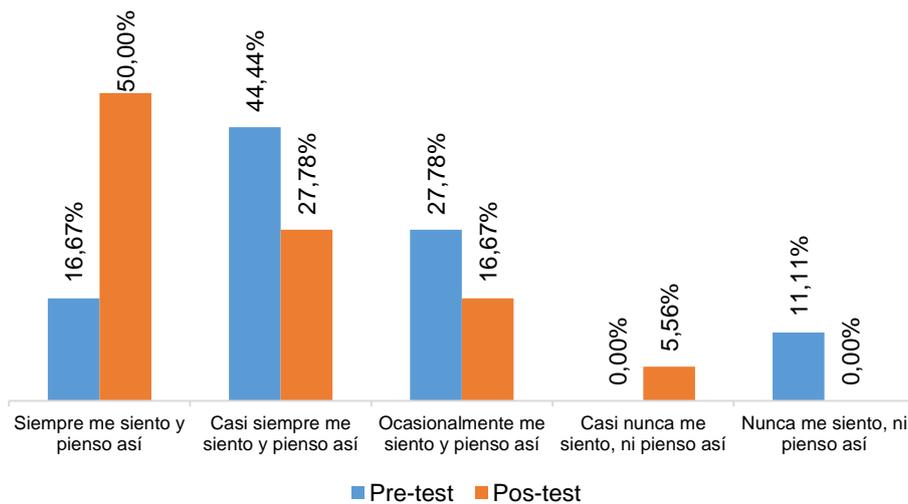
Fuente: elaboración propia

Figura 48: Componente 2 - Respuestas al Ítem 6: "Creo que el éxito no es cuestión de suerte" pre-test y pos-test



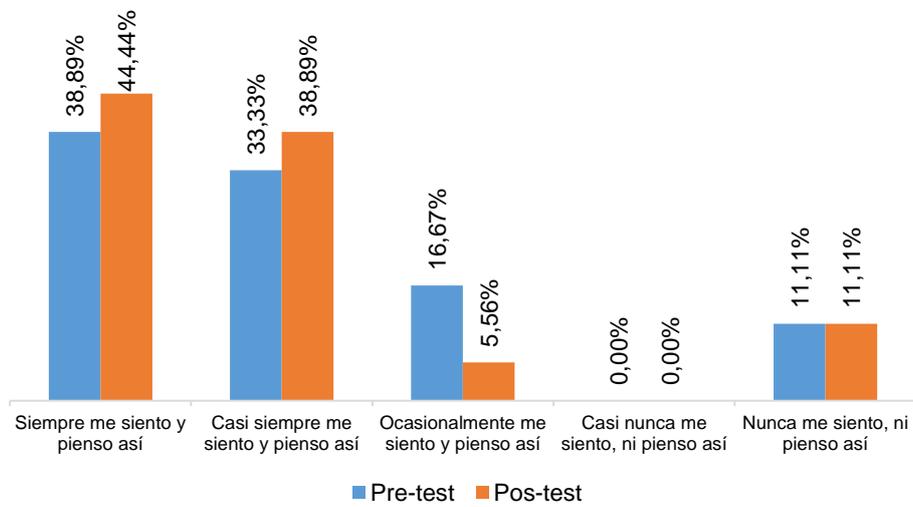
Fuente: elaboración propia

Figura 49: Componente 2 - Respuestas al Ítem 13: "Puedo distinguir entre algo importante, pero no urgente" pre-test y pos-test



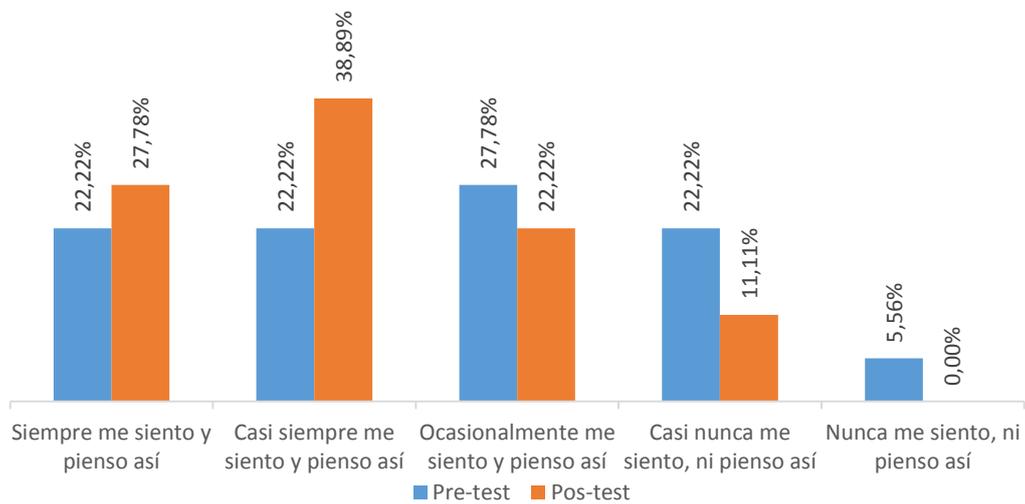
Fuente: elaboración propia

Figura 50: Componente 2 - Respuestas al Ítem 14: "Puedo distinguir entre algo importante y urgente" pre-test y pos-test



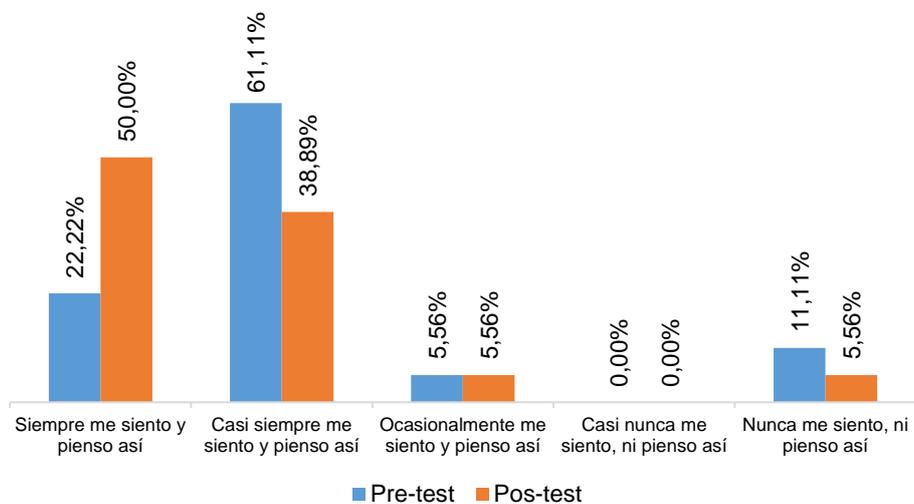
Fuente: elaboración propia

Figura 51: Componente 2 - Respuestas al Ítem 15: "Puedo identificar expresiones imprecisas o engañosas" pre-test y pos-test



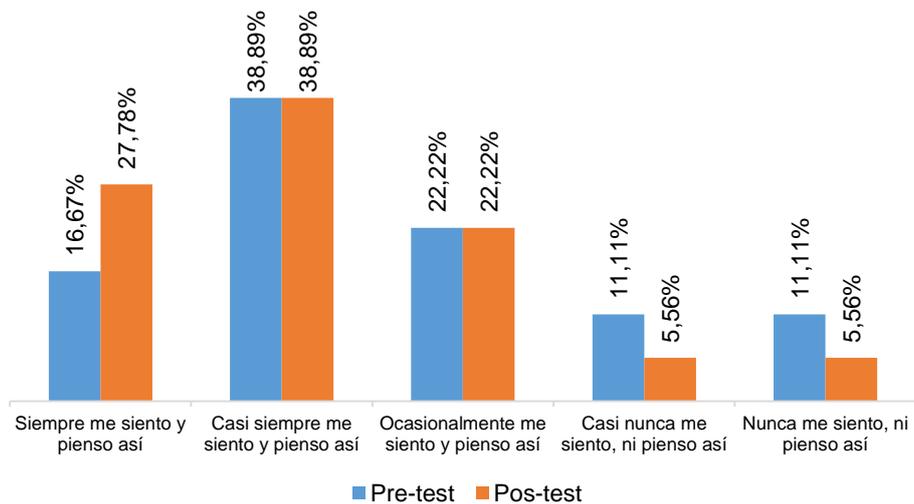
Fuente: elaboración propia

Figura 52: Componente 2 - Respuestas al Ítem 16: "Puedo identificar cuando el "grupo" me presiona para decidir sobre algo" pre-test y pos-test



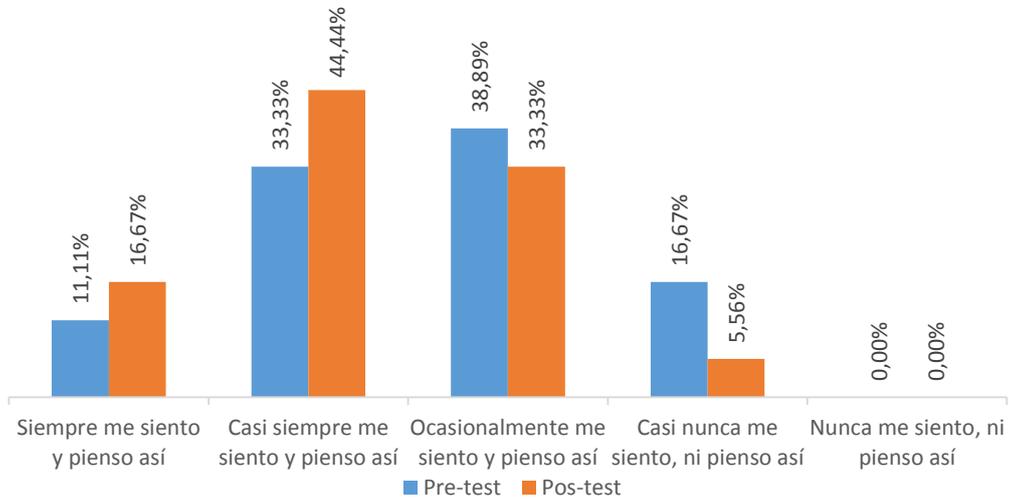
Fuente: elaboración propia

Figura 53: Componente 2 - Respuestas al Ítem 19: "Reconozco que poseo una amplia gama de alternativas para alcanzar mis metas" pre-test y pos-test



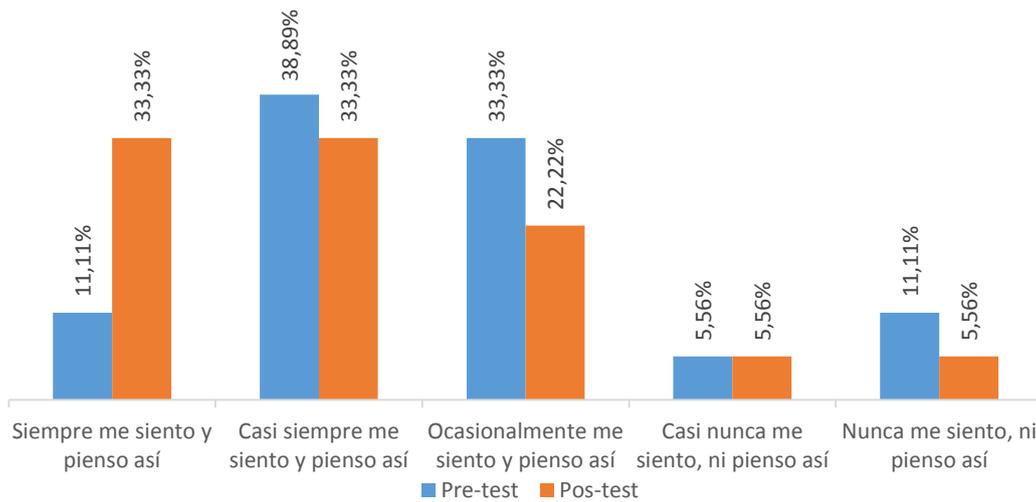
Fuente: elaboración propia

Figura 54: Componente 2 - Respuestas al Ítem 24: "Sé determinar la credibilidad de una fuente" pre-test y pos-test



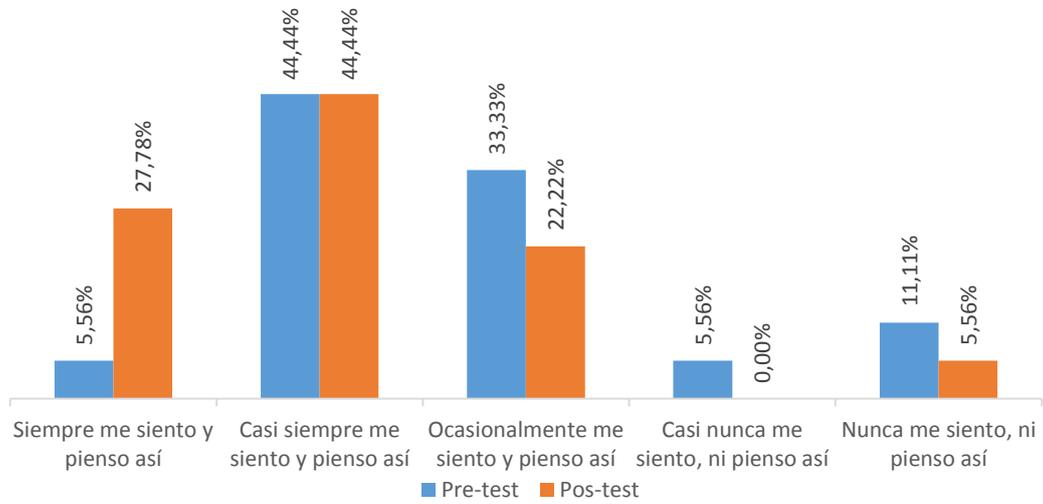
Fuente: elaboración propia

Figura 55: Componente 2 - Respuestas al Ítem 25: "Sé distinguir entre hechos reales y prejuicios" pre-test y pos-test



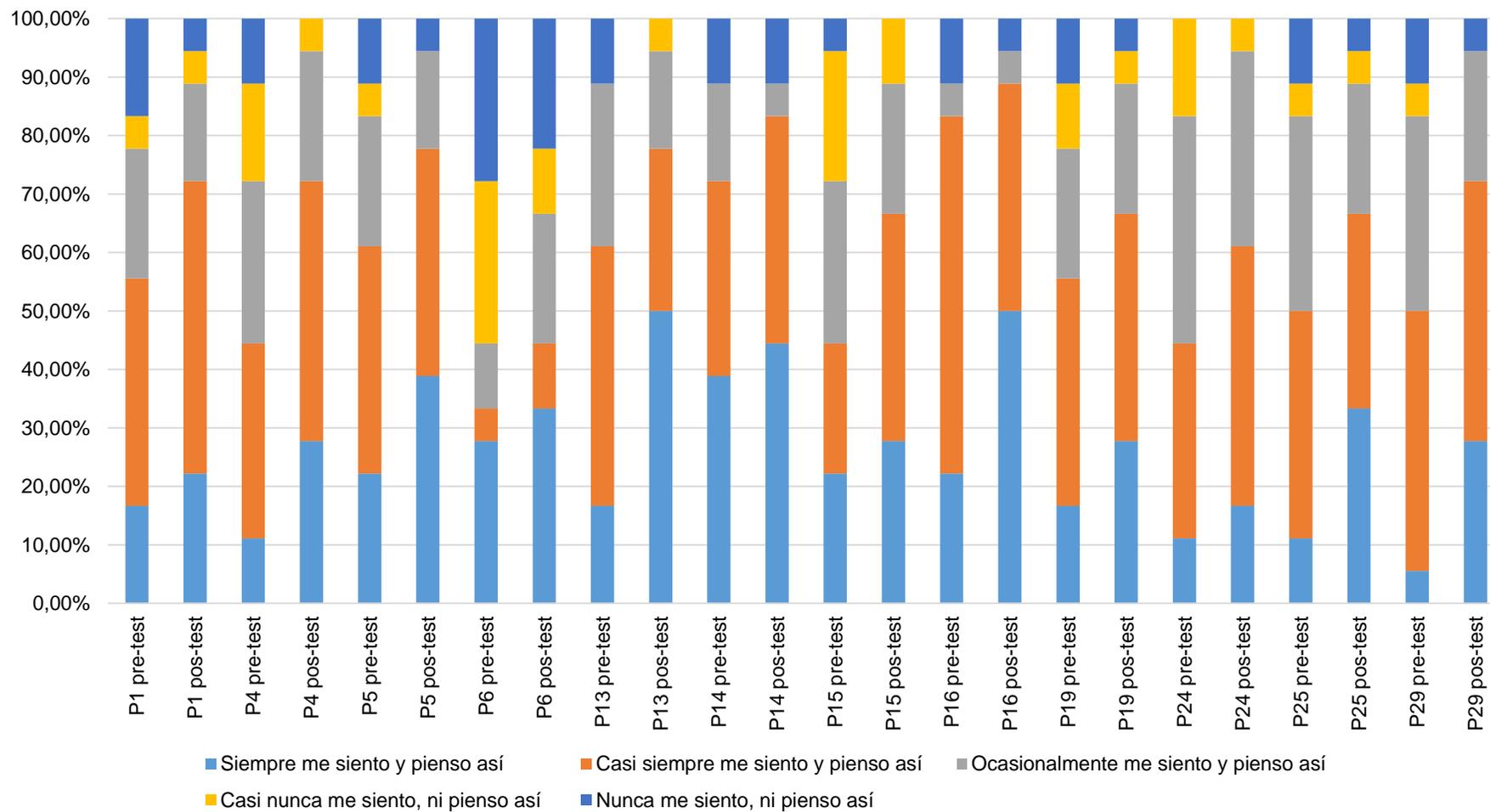
Fuente: elaboración propia

Figura 56: Componente 2 - Respuestas al Ítem 29: "Soy crítico y doy alternativas" pre-test y pos-test



Fuente: elaboración propia

Figura 57: Respuestas al Componente 2 “Uso de la experiencia y conciencia crítica” pre-test y pos-test



Fuente: elaboración propia

8.1.6 Componente 3: Potencial Interno

Tabla 17: Estadísticos de muestras relacionadas

		Media	N	Desviación típ.	Error típ. de la media
Par 1	C3 pre-test	25,28	18	11,761	2,772
	C3 pos-test	21,22	18	9,169	2,161

Correlaciones de muestras relacionadas

		N	Correlación	Sig.
Par 1	C3 pre-test y C3 pos-test	18	,900	,000

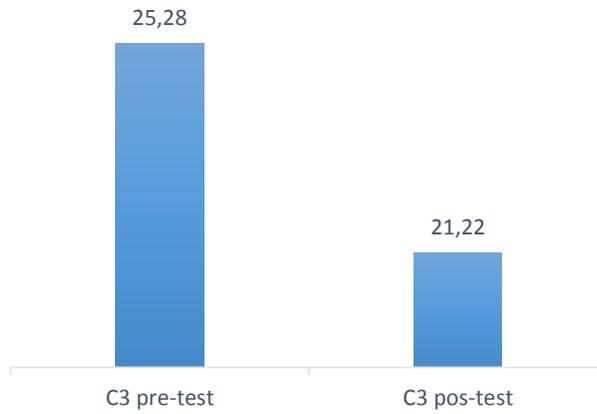
En el mismo sentido que con los demás componentes, con el componente 3 también hay evidencia altamente significativa de que existe correlación entre las variables ya que $p < 0,05$. Dicha correlación es muy buena, siendo coeficiente de correlación Pearson = 0,900.

Tabla 18: Prueba de muestras relacionadas

		Diferencias relacionadas				t	gl	Sig. (bilateral)	
		Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia				
					Inferior				Superior
Par 1	C3 pre-test - C3 pos-test	4,056	5,319	1,254	1,411	6,701	3,235	17	,005

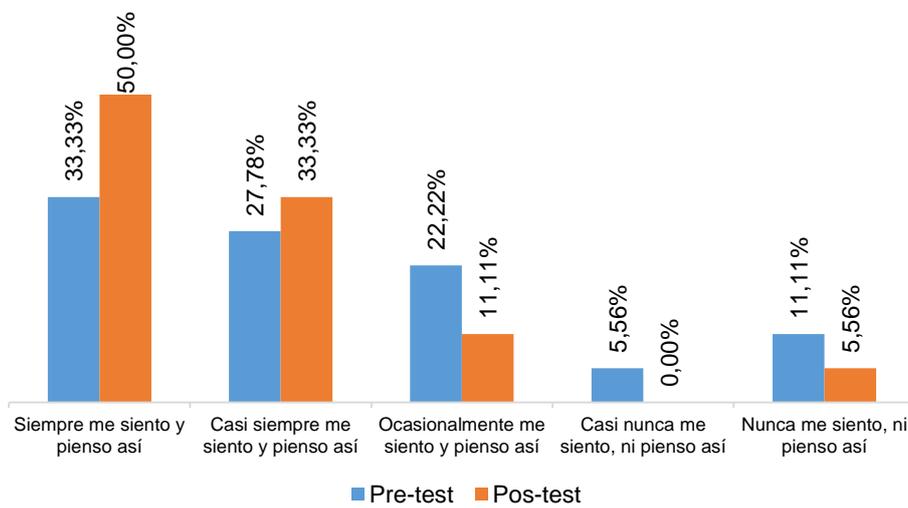
También en este caso, con una confianza del 95% se puede afirmar que después de aplicar ABP a los alumnos, la puntuación en el potencial interno mejora, en promedio, 4,06 puntos.

Figura 58: Promedio de puntuaciones del Componente 3 “Potencial Interno” pre-test y pos-test



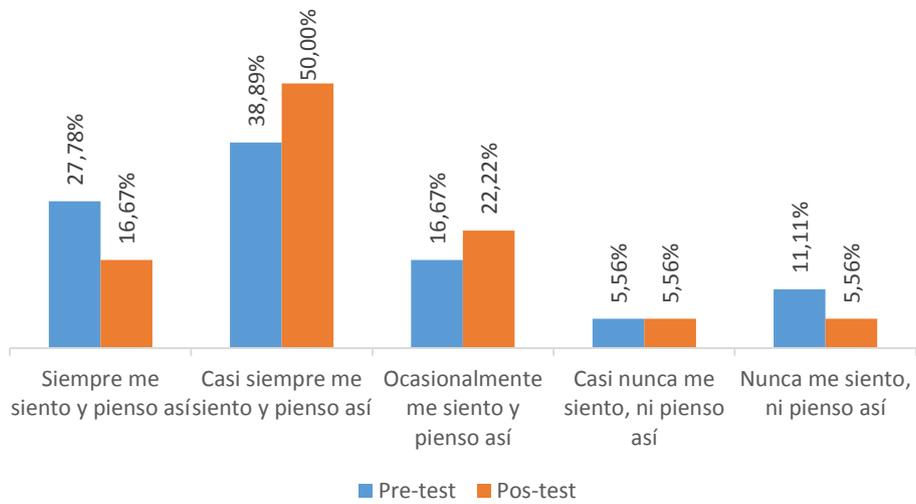
Fuente: elaboración propia

Figura 59: Componente 3 - Respuestas al Ítem 7: “Entiendo y acepto las consecuencias de las decisiones que tomo” pre-test y pos-test



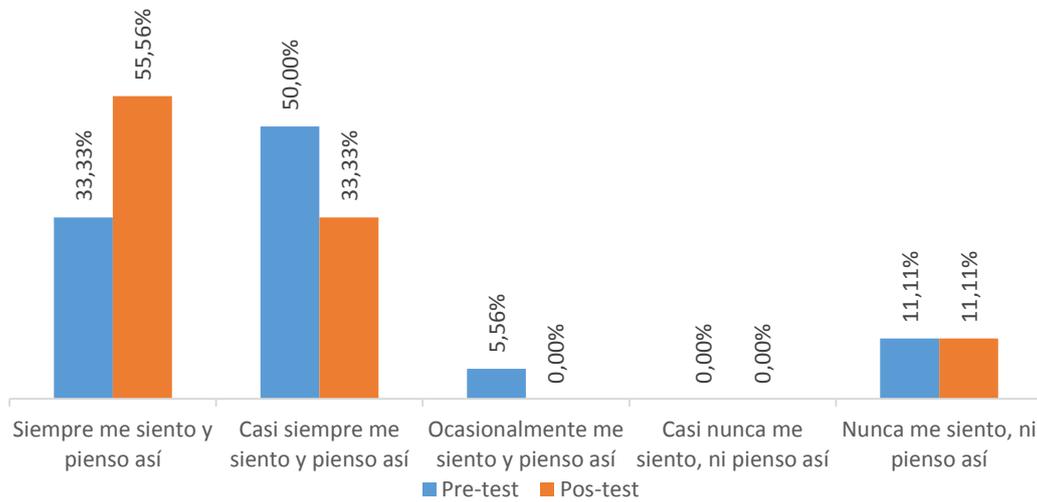
Fuente: elaboración propia

Figura 60: Componente 3 - Respuestas al Ítem 9: "Me adapto con facilidad" pre-test y pos-test



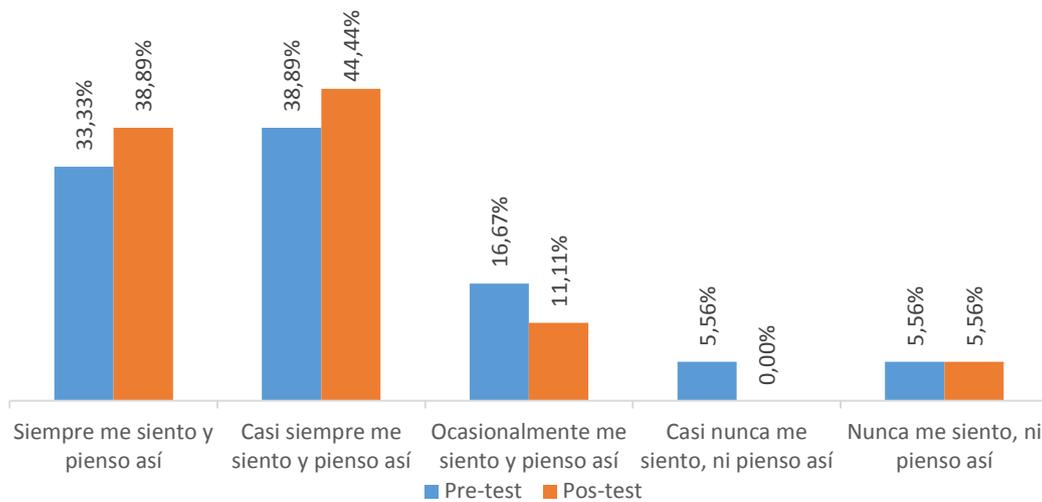
Fuente: elaboración propia

Figura 61: Componente 3 - Respuestas al Ítem 12: "Poseo una idea clara de lo que quiero en mi vida" pre-test y pos-test



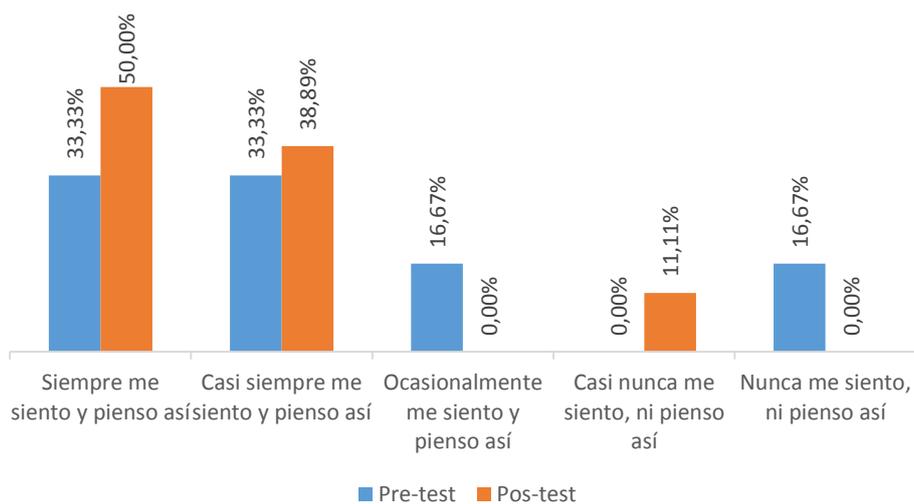
Fuente: elaboración propia

Figura 62: Componente 3 - Respuestas al Ítem 17: "Puedo identificar mis sentimientos" pre-test y pos-test



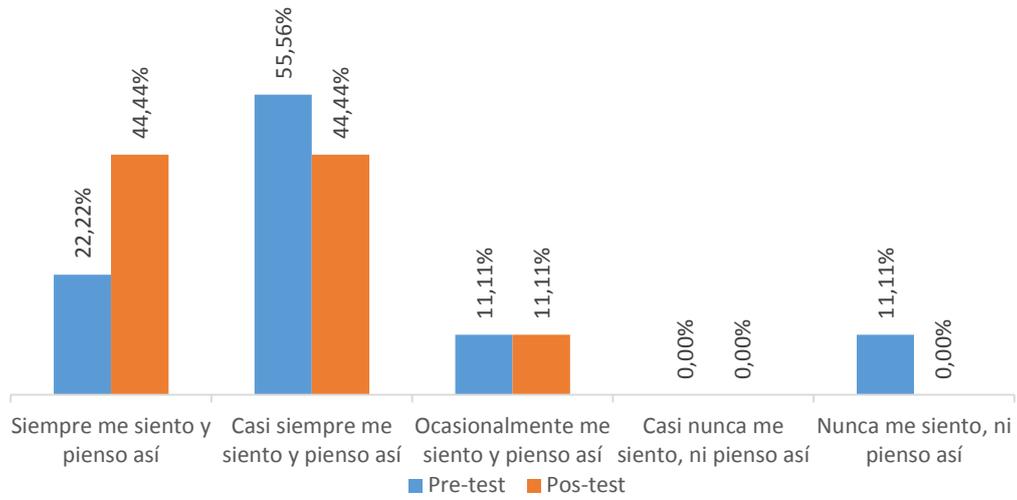
Fuente: elaboración propia

Figura 63: Componente 3 - Respuestas al Ítem 18: "Reconozco mis limitaciones, derechos y necesidades personales" pre-test y pos-test



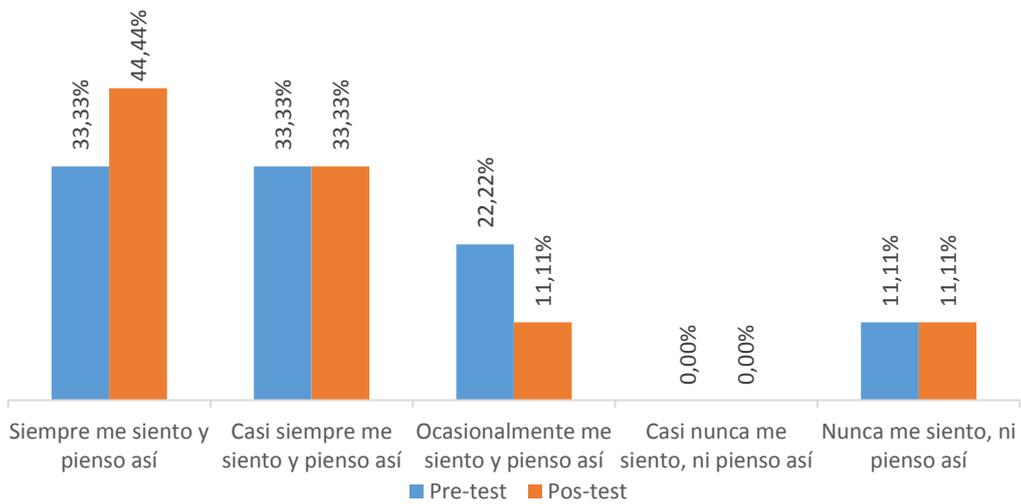
Fuente: elaboración propia

Figura 64: Componente 3 - Respuestas al Ítem 20: "Reconozco y pido ayuda cuando es necesario" pre-test y pos-test



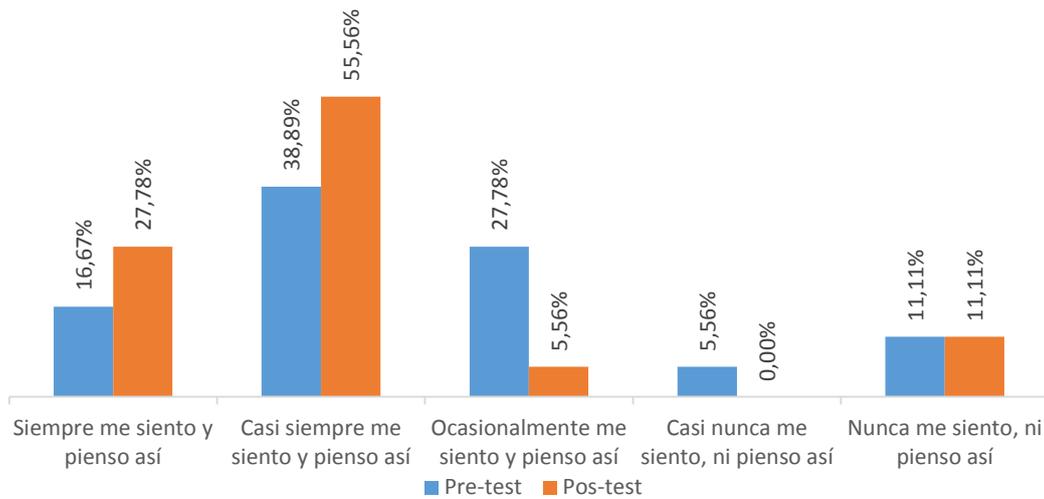
Fuente: elaboración propia

Figura 65: Componente 3 - Respuestas al Ítem 22: "Sé cuáles son mis fortalezas y debilidades" pre-test y pos-test



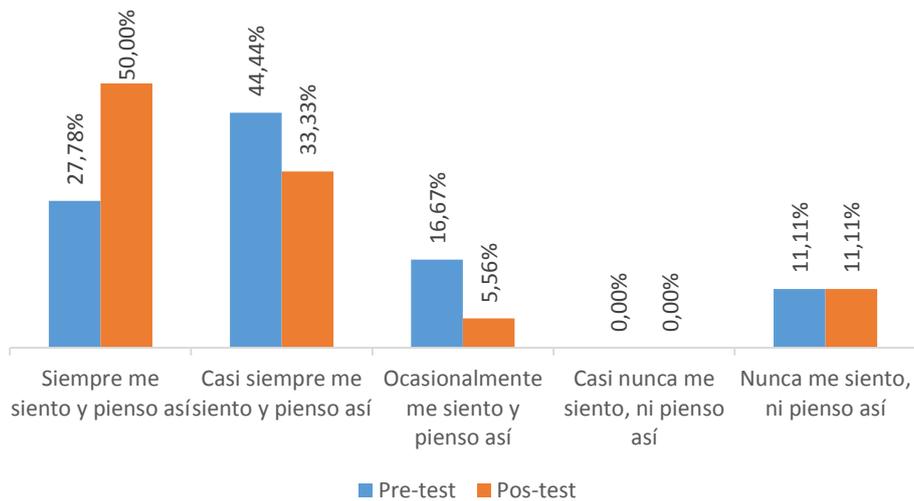
Fuente: elaboración propia

Figura 66: Componente 3 - Respuestas al Ítem 31: "Soy realista y seguro de mi habilidad académica/profesional" pre-test y pos-test



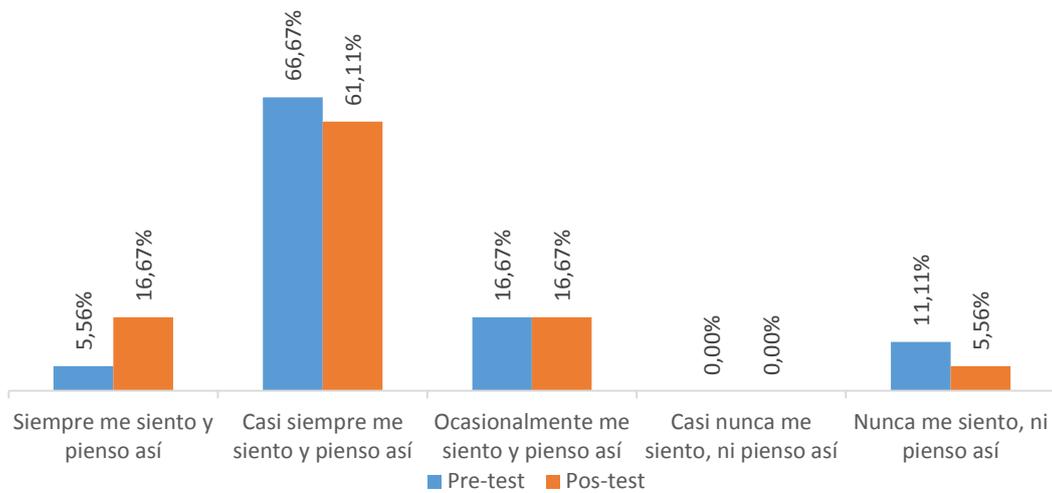
Fuente: elaboración propia

Figura 67: Componente 3 - Respuestas al Ítem 32: "Soy responsable por mis acciones" pre-test y pos-test



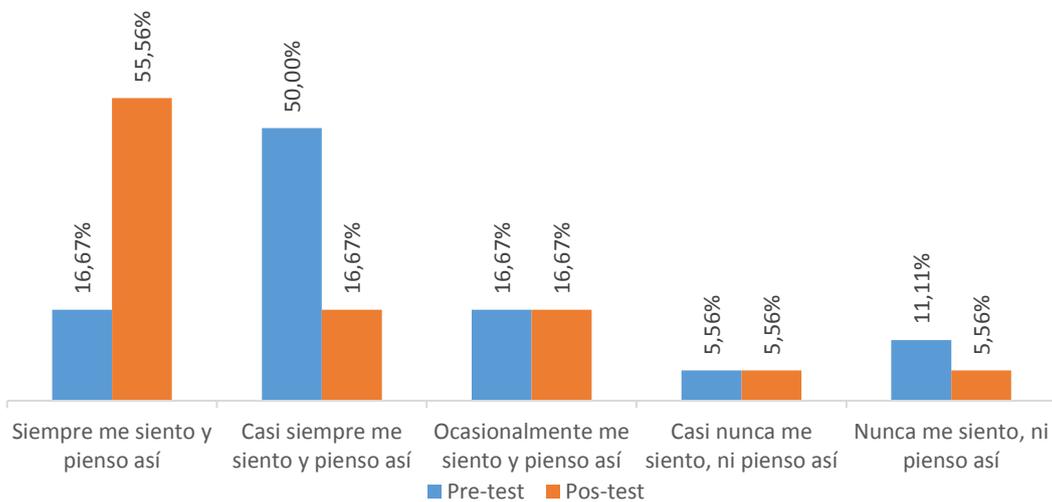
Fuente: elaboración propia

Figura 68: Componente 3 - Respuestas al Ítem 33: “Soy una persona altamente motivada” pre-test y pos-test



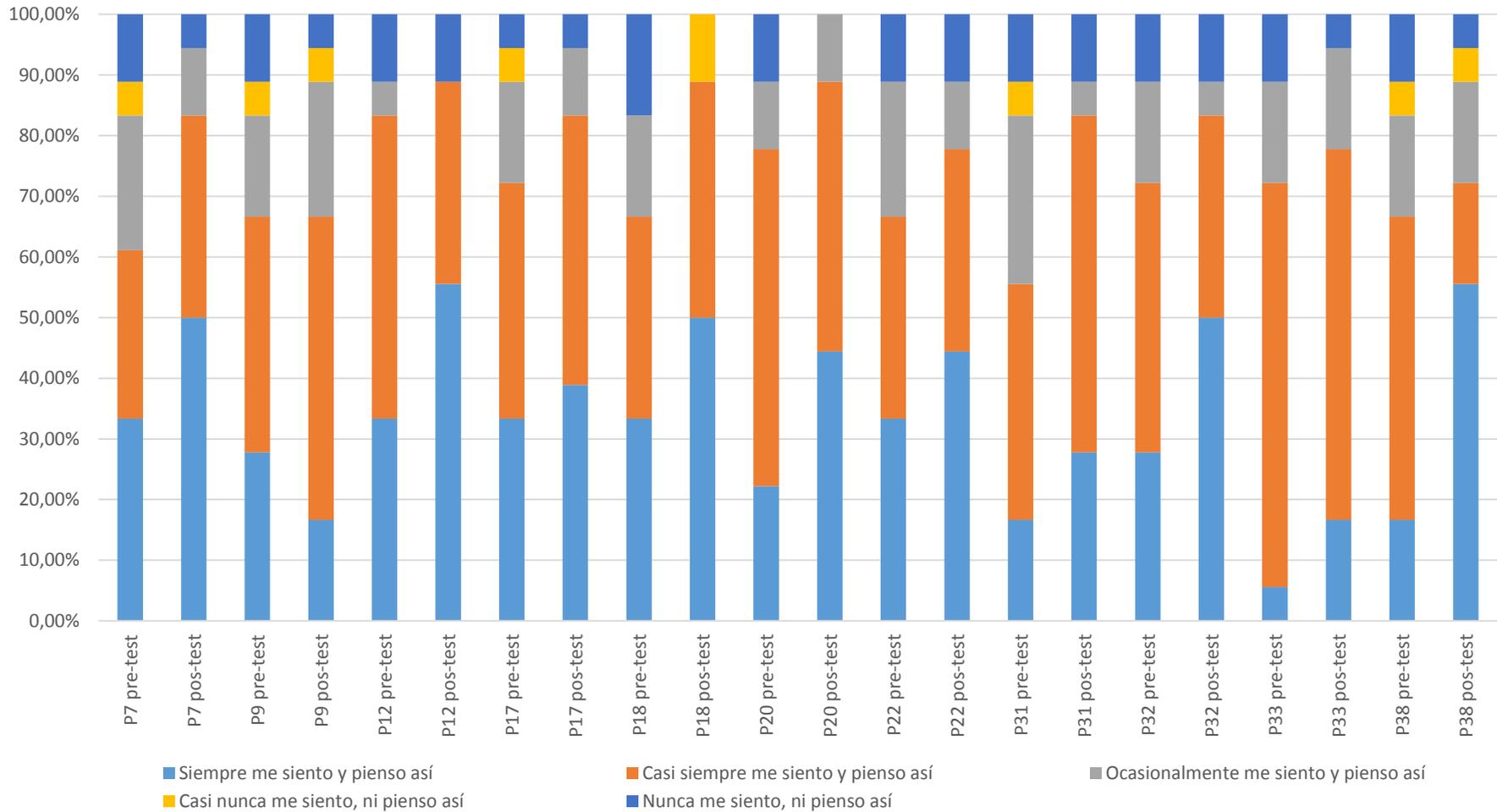
Fuente: elaboración propia

Figura 69: Componente 3 - Respuestas al Ítem 38: “Tengo una actitud positiva respecto a verme como un ser humano valioso” pre-test y pos-test



Fuente: elaboración propia

Figura 70: Respuestas al Componente 3 "Potencial Interno" pre-test y pos-test



Fuente: elaboración propia

8.1.7 Componente 4: Interdependencia social y tecnológica

Tabla 19: Estadísticos de muestras relacionadas

		Media	N	Desviación típ.	Error típ. de la media
Par 1	C4 pre-test	27,61	18	11,019	2,597
	C4 pos-test	20,94	18	8,544	2,014

Correlaciones de muestras relacionadas

		N	Correlación	Sig.
Par 1	C4 pre-test y C4 pos-test	18	,800	,000

En coincidencia con el resto de los componentes, en este caso también hay evidencia altamente significativa de que existe correlación entre las variables ya que $p < 0,05$. Dicha correlación es buena, siendo coeficiente de correlación Pearson = 0,800.

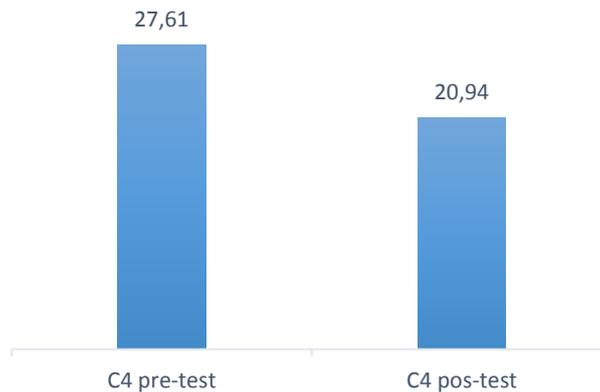
Tabla 20: Prueba de muestras relacionadas

		Diferencias relacionadas				t	gl	Sig. (bilateral)	
		Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia				
					Inferior				Superior
Par 1	C4 pre-test - C4 pos-test	6,667	6,615	1,559	3,377	9,956	4,275	17	,001

Con una confianza del 95% se puede afirmar que después de aplicar ABPC a los alumnos, la puntuación en la Interdependencia social y tecnológica mejora, en promedio, 6,67 puntos.

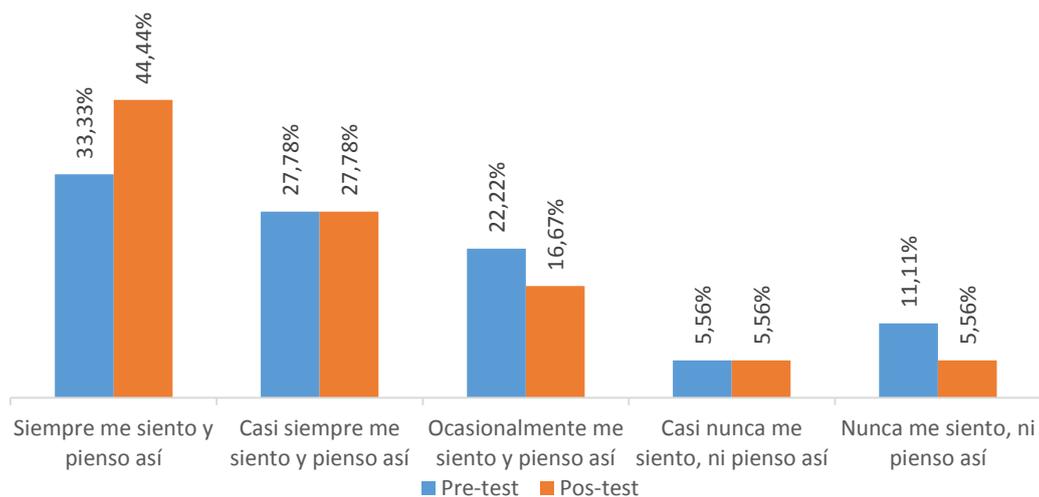
Es decir, se puede afirmar que existen diferencias significativas en los cuatro componentes entre el pre-test y pos-test demostrando que la puntuación mejora en cada uno en forma independiente además de mejorar en forma global.

Figura 71: Promedio de puntuaciones del Componente 4 “Interdependencia social y tecnológica” pre-test y pos-test



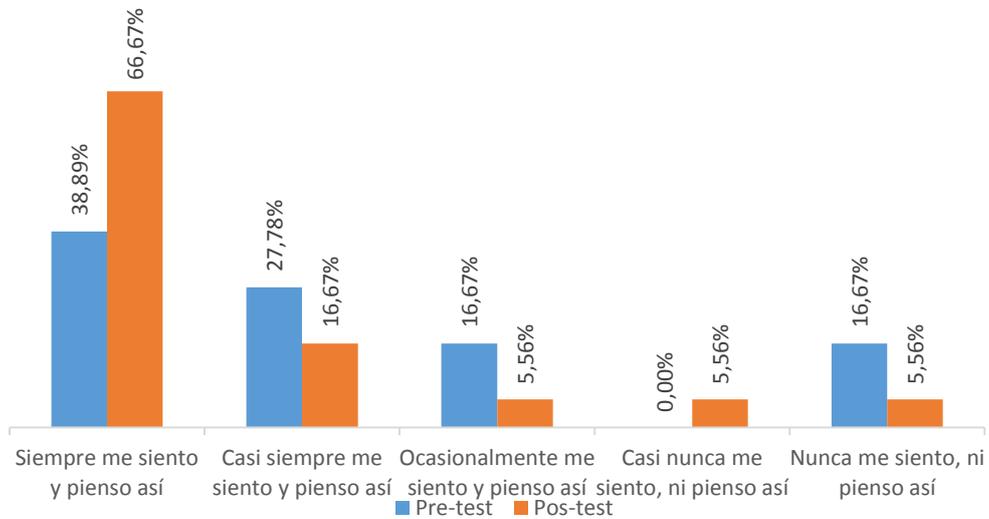
Fuente: elaboración propia

Figura 72: Componente 4 - Respuestas al Ítem 3: “Ante una tarea, utilizo diversas fuentes y recursos para su realización” pre-test y pos-test



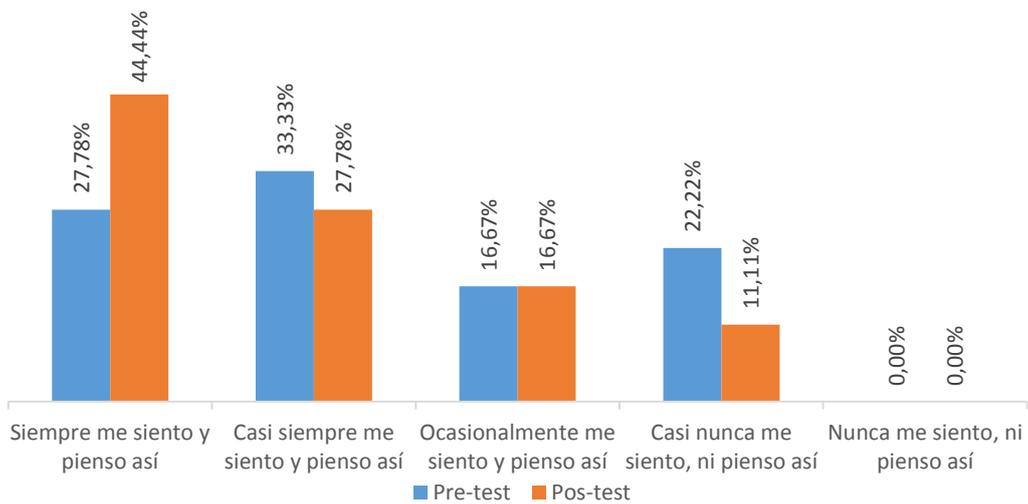
Fuente: elaboración propia

Figura 73: Componente 4 - Respuestas al Ítem 21: “Respeto los puntos de vista diferentes a los míos” pre-test y pos-test



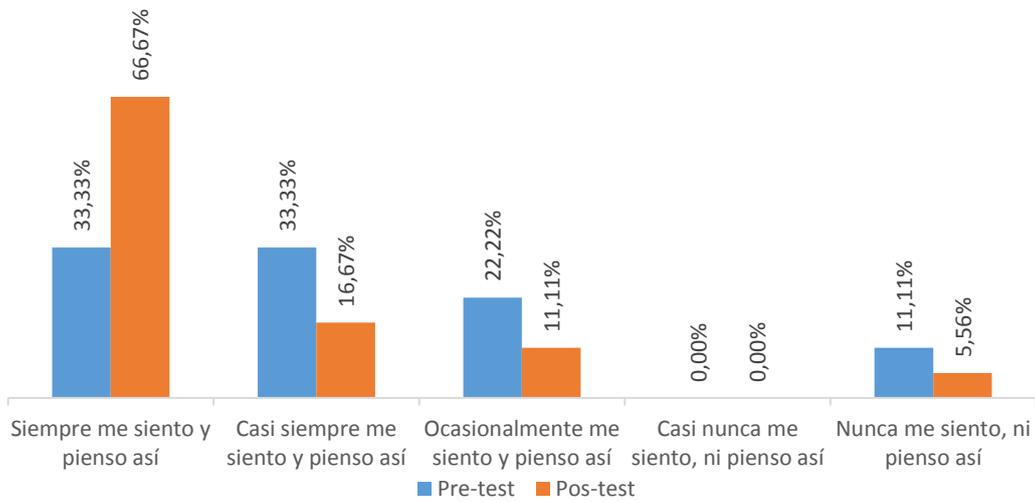
Fuente: elaboración propia

Figura 74: Componente 4 - Respuestas al Ítem 34: “Soy una persona paciente y respetuosa de la diversidad” pre-test y pos-test



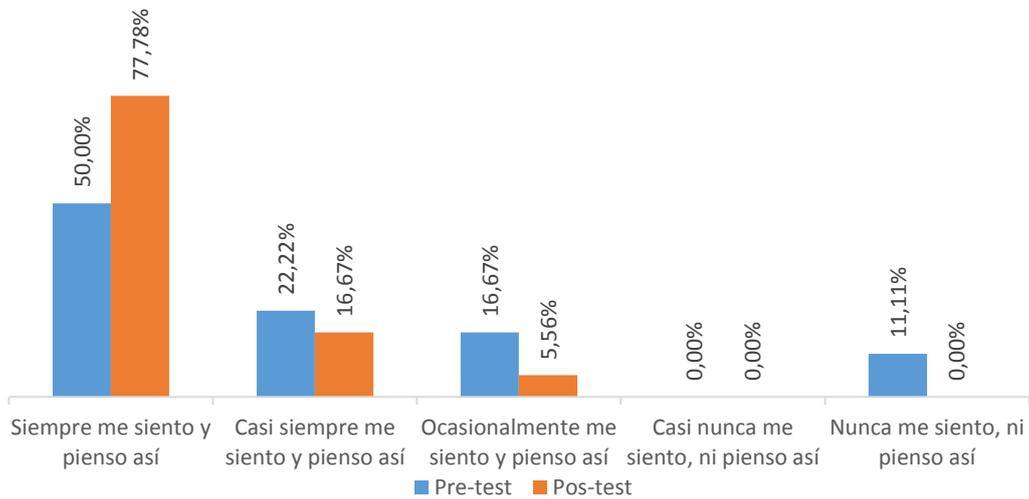
Fuente: elaboración propia

Figura 75: Componente 4 - Respuestas al Ítem 41: "Utilizo todos mis recursos y talentos para tener éxito académico/profesional" pre-test y pos-test



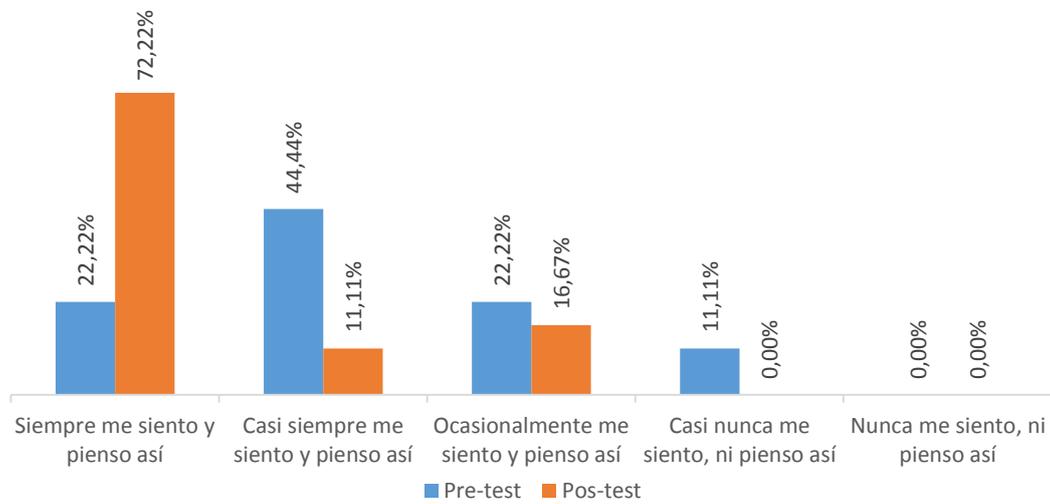
Fuente: elaboración propia

Figura 76: Componente 4 - Respuestas al Ítem 42: "Tengo conciencia de mi responsabilidad con la sociedad" pre-test y pos-test



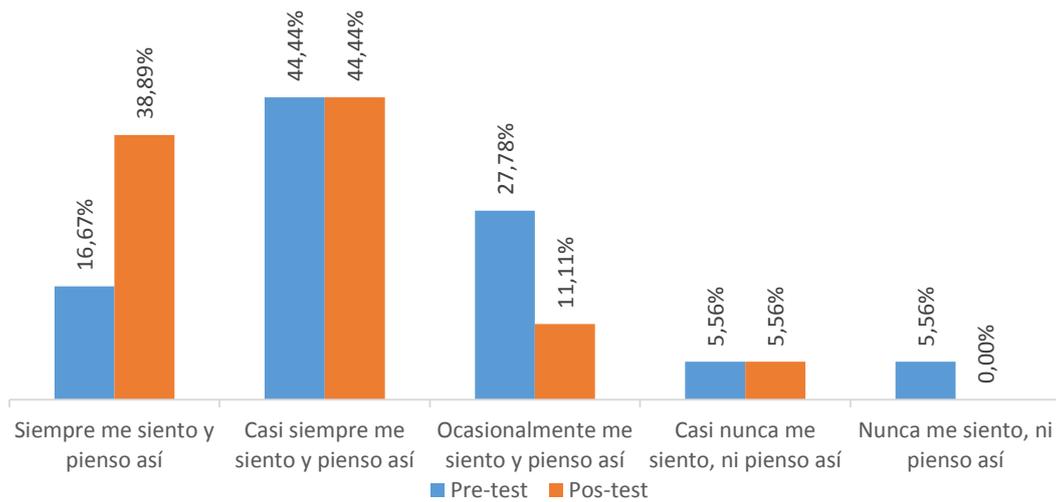
Fuente: elaboración propia

Figura 77: Componente 4 - Respuestas al Ítem 43: “Doy crédito a los demás por los resultados del trabajo en equipo” pre-test y pos-test



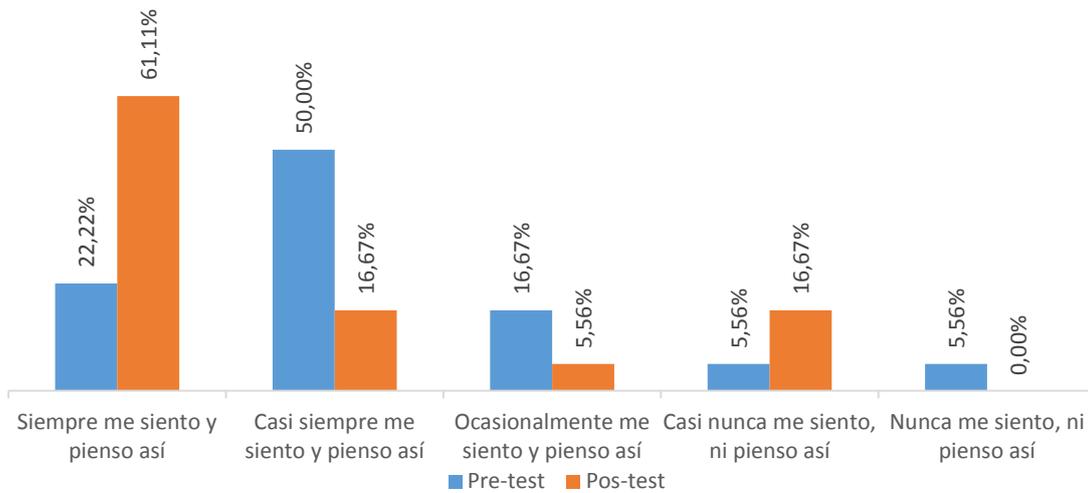
Fuente: elaboración propia

Figura 78: Componente 4 - Respuestas al Ítem 44: “Utilizo el dialogo y la conversación en grupo para lograr los resultados deseados” pre-test y pos-test



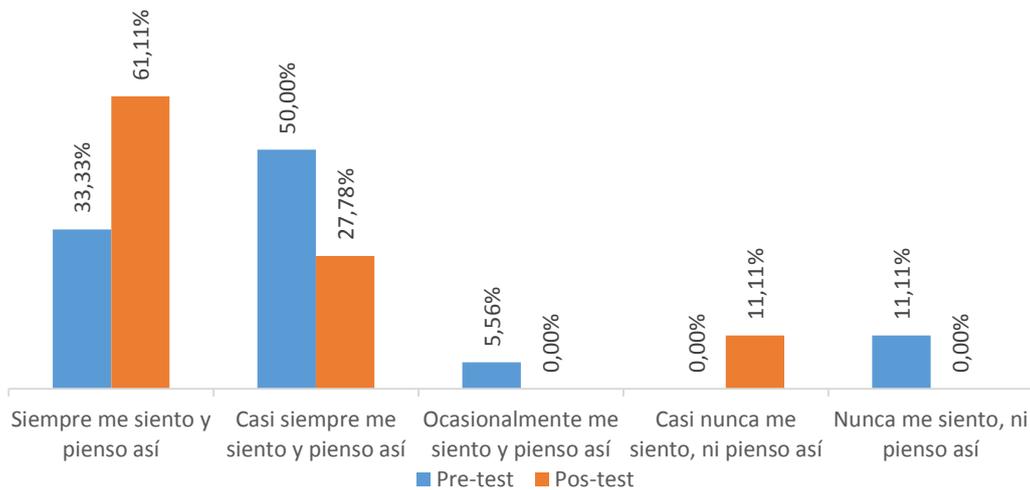
Fuente: elaboración propia

Figura 79: Componente 4 - Respuestas al Ítem 45: "Considero que mis compañeros de equipo tienen capacidades suficientes para completar los trabajos" pre-test y pos-test



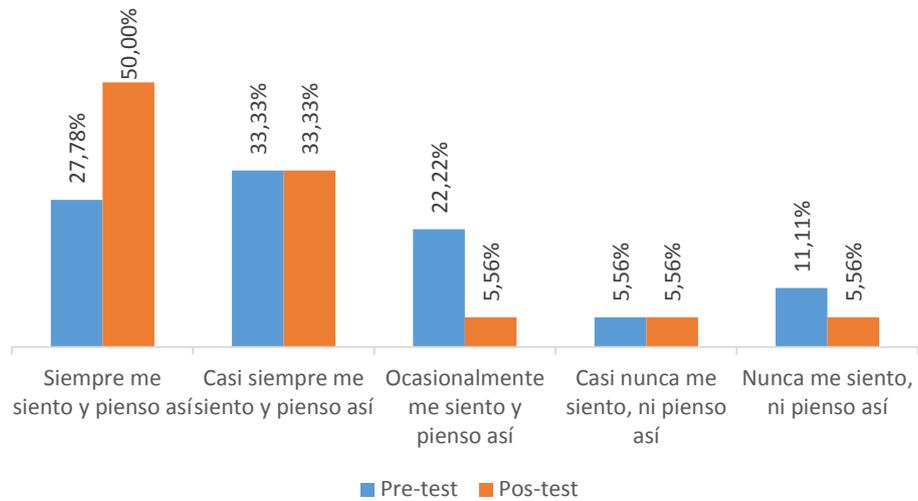
Fuente: elaboración propia

Figura 80: Componente 4 - Respuestas al Ítem 46: "Utilizo la Internet como medio de aprendizaje y comunicación" pre-test y pos-test



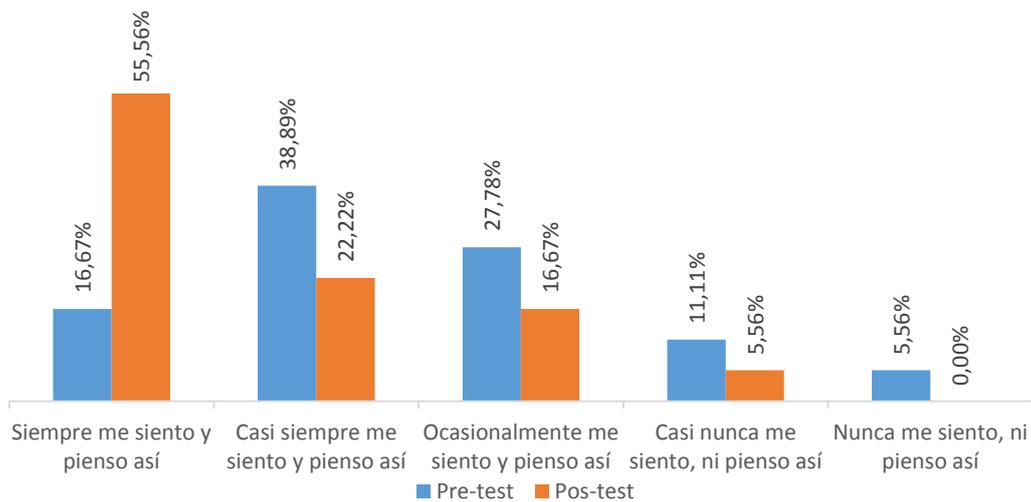
Fuente: elaboración propia

Figura 81: Componente 4 - Respuestas al Ítem 47: “Disfruto la diversidad cultural de las personas” pre-test y pos-test



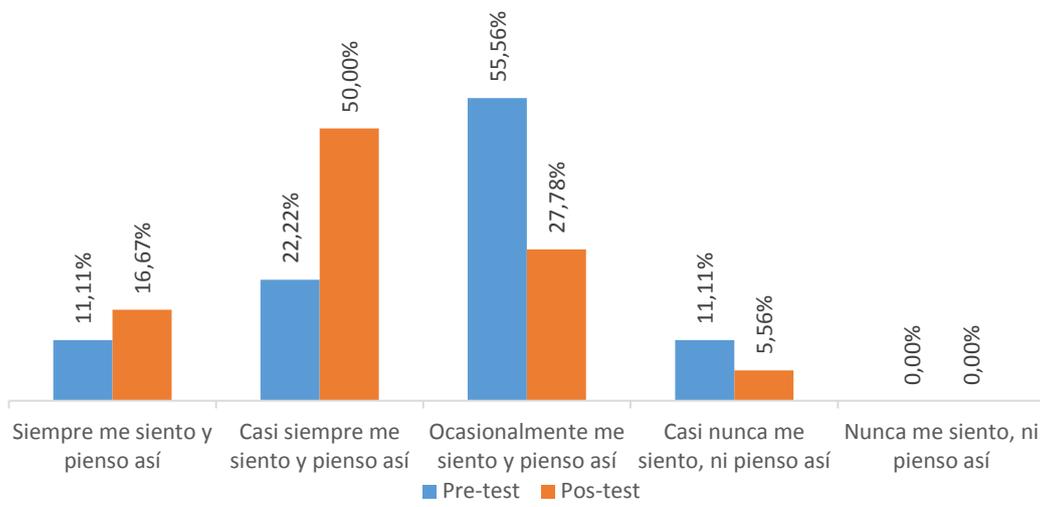
Fuente: elaboración propia

Figura 82: Componente 4 - Respuestas al Ítem 48: “Me gusta probar e investigar nuevas tecnologías” pre-test y pos-test



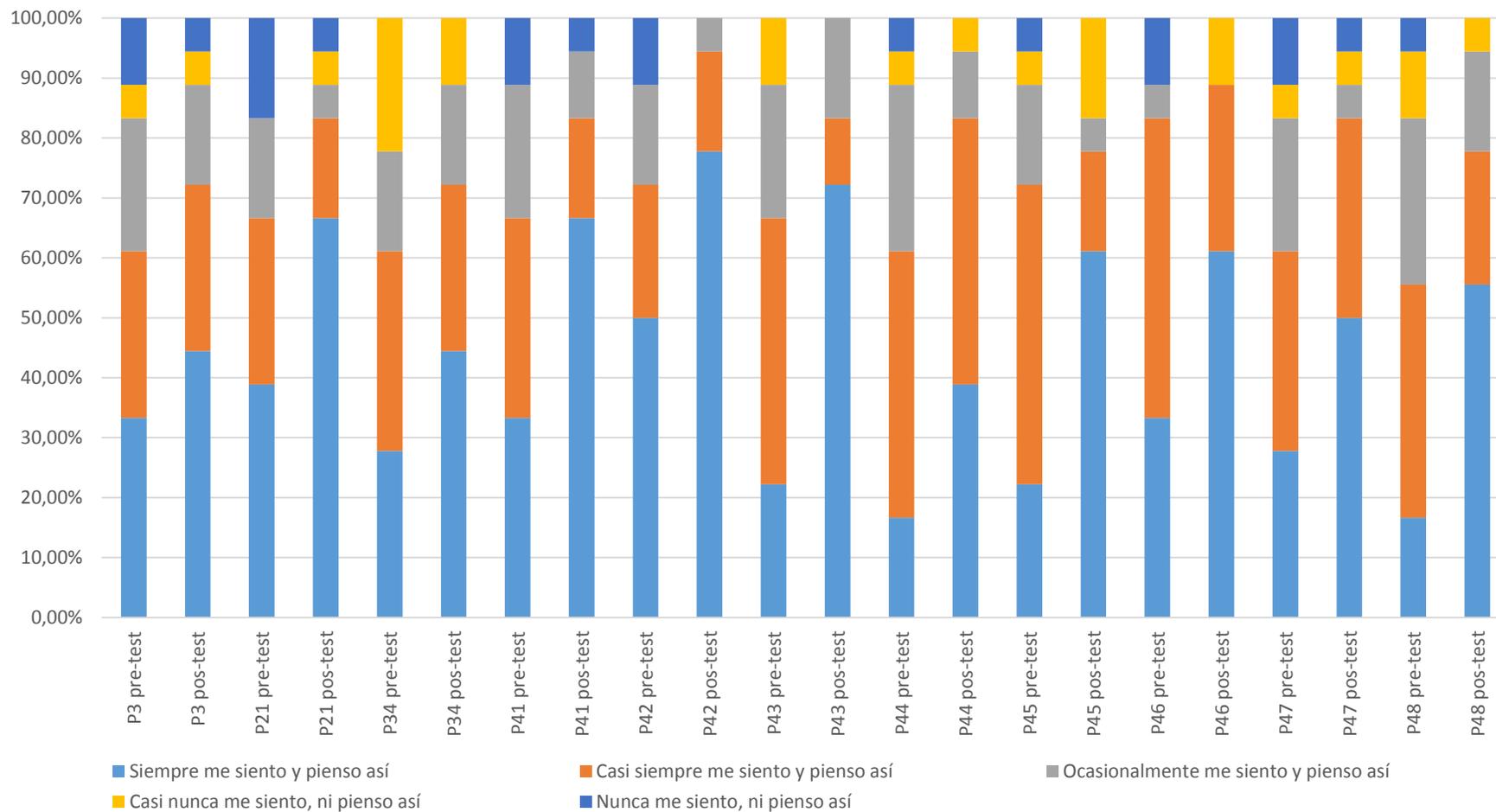
Fuente: elaboración propia

Figura 83: Componente 4 - Respuestas al Ítem 49: "Sé balancear el uso de la Internet como pasatiempo" pre-test y pos-test



Fuente: elaboración propia

Figura 84: Respuestas al Componente 4 "Interdependencia social y tecnológica" pre-test y pos-test



Fuente: Elaboración propia

8.2 Cuestionario sobre el Grado de satisfacción del estudiante con respecto al Aprendizaje Basado en Proyectos Colaborativos (ABCP)

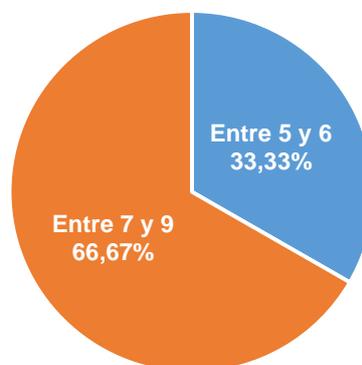
Continuando con los abordajes propuestos, otro de los objetivos fue conocer el grado de satisfacción de los estudiantes en relación con el ABPC, y para esto se trabajó con el cuestionario de satisfacción de Márquez, Uribe, Montes, Monroy, & Ruiz, (2011), a través del cual se incluyeron también justificaciones a las respuestas (puede observarse el cuestionario en Anexo 2). Los datos cuantitativos se analizaron a través del programa SPSS y los cualitativos mediante el análisis de contenido de las justificaciones.

Por otra parte, los resultados obtenidos relacionados con datos de edad, género, y año de ingreso son coincidentes con el resto de los instrumentos por tratarse de la misma población de estudio.

Tabla 21: Nota media actual

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Entre 5 y 6	6	33,3	33,3	33,3
	Entre 7 y 9	12	66,7	66,7	100,0
	Total	18	100,0	100,0	

Figura 85: Distribución de la muestra, según nota media

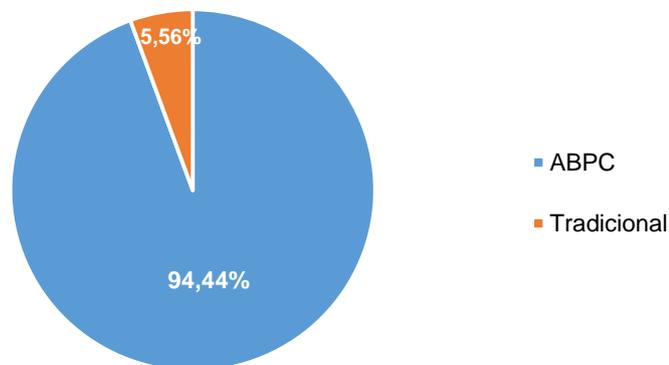


Fuente: elaboración propia

Tabla 22: Método de enseñanza preferido

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	ABPC	17	94,4	94,4	94,4
	Tradicional	1	5,6	5,6	100,0
	Total	18	100,0	100,0	

Figura 86: Distribución de la muestra, según método de enseñanza preferido

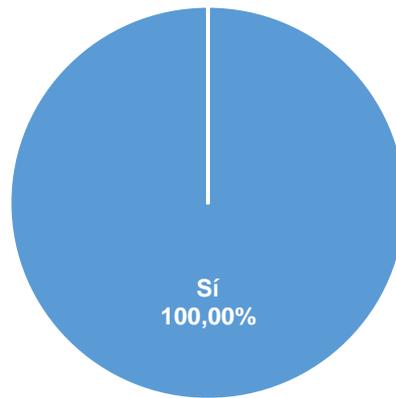


Fuente: elaboración propia

En cuanto al método de enseñanza preferido luego de la aplicación del ABCP se observa que sólo un estudiante continúa escogiendo el método tradicional de enseñanza.

Tabla 23: ¿Te gusta el ABCP?

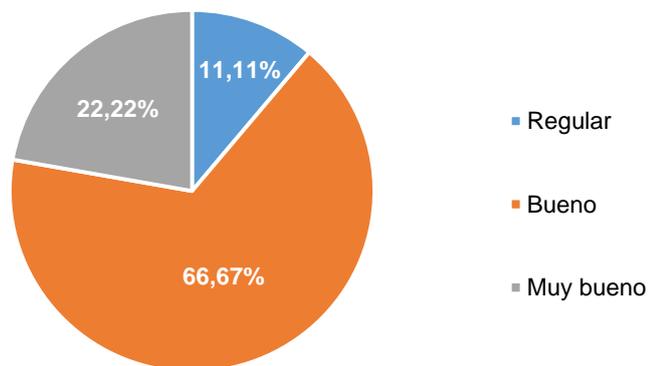
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	18	100,0	100,0	100,0

Figura 87: ¿Te gusta el ABPC?

Fuente: elaboración propia

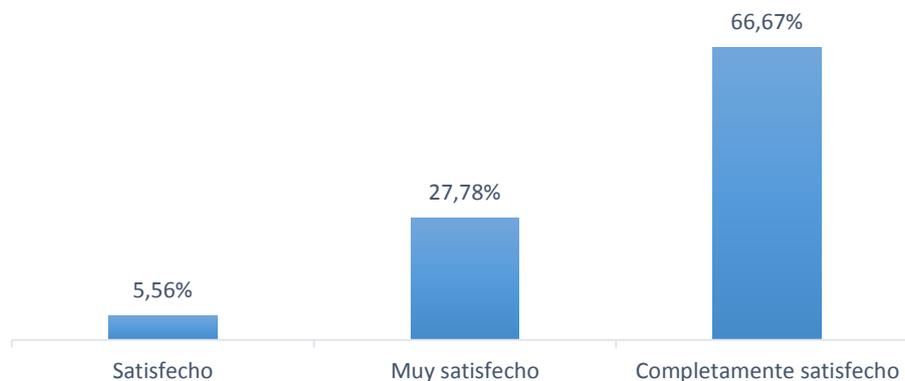
Tabla 24: ¿Cómo te considerás como estudiante?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Regular	2	11,1	11,1	11,1
	Bueno	12	66,7	66,7	77,8
	Muy bueno	4	22,2	22,2	100,0
	Total	18	100,0	100,0	

Figura 88: Distribución de la muestra, según su propia consideración como estudiante

Fuente: elaboración propia

Figura 89: Nivel de satisfacción de los estudiantes con respecto a contenidos revisados en tutorías ABPC



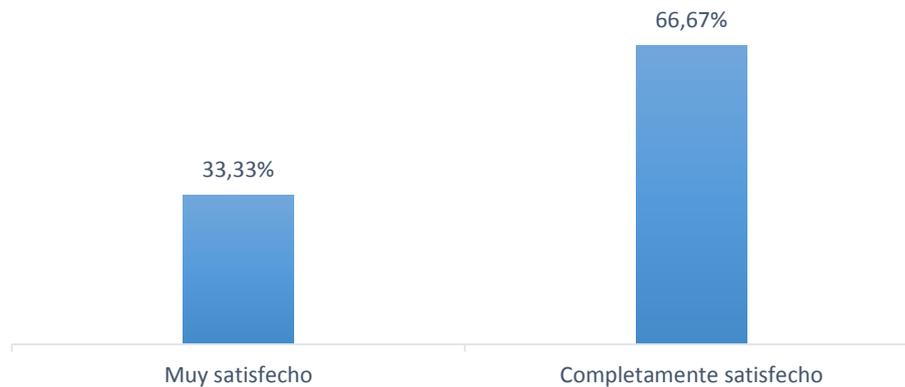
Fuente: elaboración propia

En el mismo sentido y en total relación se puede observar desde lo analizados en la justificación de las respuestas que en relación a los contenidos los estudiantes valoran acciones como “conocer”, tanto herramientas, como técnicas o procesos.

Se observó una recurrencia en las respuestas positivas relacionadas con la alta satisfacción donde se destacan atributos como: “interesantes”, “ayudan al proceso”, “actualizados”, “necesarios”, “adecuados”, en relación a la propia valoración que los estudiantes realizan sobre los contenidos revisados en las tutorías de ABPC.

“Aprendía a realizar tareas que no imaginé nunca” afirmó una de las alumnas, mientras que otra mencionó que “los contenidos siempre fueron útiles y necesarios” generando coincidencias con la alta satisfacción percibida.

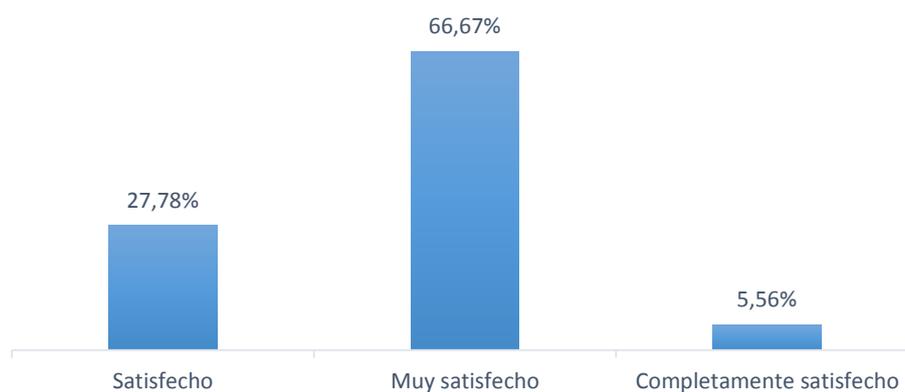
Por otra parte, en lo referido al rol del profesor tutor se destacan valores recurrentes como “acompañamiento”, “comprensión” o “ayuda”, y se valora la actitud de “escucha y colaboración para plantear soluciones” o como detalla uno de los alumnos al referir al rol del tutor como “siempre presente y preocupado por el proyecto y el aprendizaje”.

Figura 90: Nivel de satisfacción de los estudiantes con respecto al rol del Tutor (Profesor)

Fuente: elaboración propia

También se destaca que los tutores “realizaron correcciones” o “motivaron y apoyaron” o simplemente valoran esos trabajos de la función tutorial como “acordes” o “de buen desempeño o didácticos”.

De la misma manera, se observa total coherencia entre las justificaciones y las valoraciones cuantitativas de la satisfacción de los estudiantes en esta sección en particular.

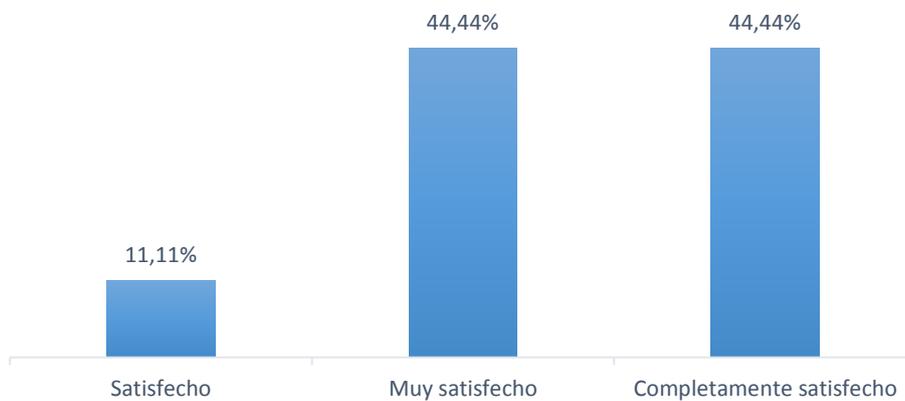
Figura 91: Nivel de satisfacción de los estudiantes con respecto al rol como estudiante

Fuente: elaboración propia

En el mismo sentido, pero en este caso en su relación como estudiantes los alumnos también finalizan observándose con un alto grado de satisfacción.

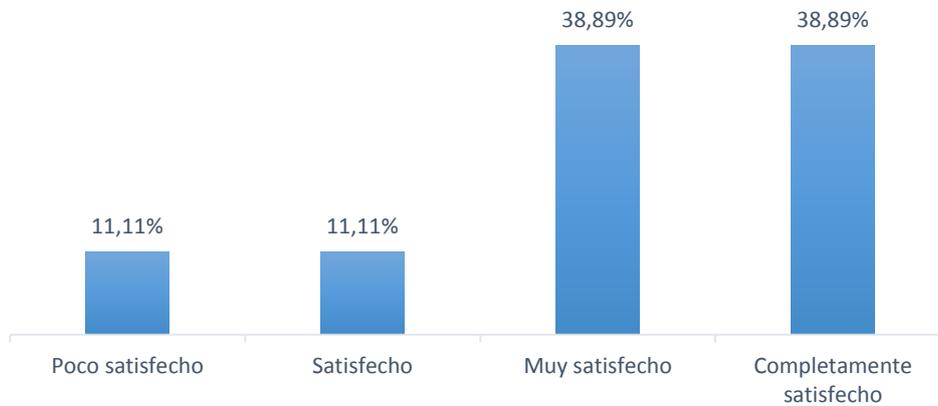
Se hallan recurrencias relacionadas con “las mejoras en la comunicación entre los propios integrantes del grupo de trabajo” o en cómo “la búsqueda del cumplimiento de objetivos es central en el ABPC”, aunque también se destacan algunos rasgos de autocrítica o justificación con su propio desempeño resumidas en frases como “hubiese dado más” o “aunque estoy satisfecha podría haber logrado un mejor desempeño”. También mostrando en todos los casos una alta satisfacción, pero sin soslayar que “el compromiso individual siempre podría haber sido más alto para abordar el proyecto” como es descrito por otros de los estudiantes en el cuestionario.

Figura 92: Nivel de satisfacción de los estudiantes con respecto al Proceso tutorial (Clases ABPC)



Fuente: elaboración propia

De la misma manera, y en relación al proceso tutorial en general se encuentran recurrencias manifestadas de modo positivos como es el caso de “genial” o “excelente”, donde se destaca “que los problemas que aparecieron pudieron resolverse” o que “con esta modalidad todo sale de lo tradicional” destacando en muchos de los casos que “esta modalidad exige más” aunque en todas las justificaciones encontradas se observaron valoraciones positivas en total coincidencia con los puntuado en la sección cuantitativa del cuestionario.

Figura 93: Nivel de satisfacción de los estudiantes con respecto al Proceso de evaluación

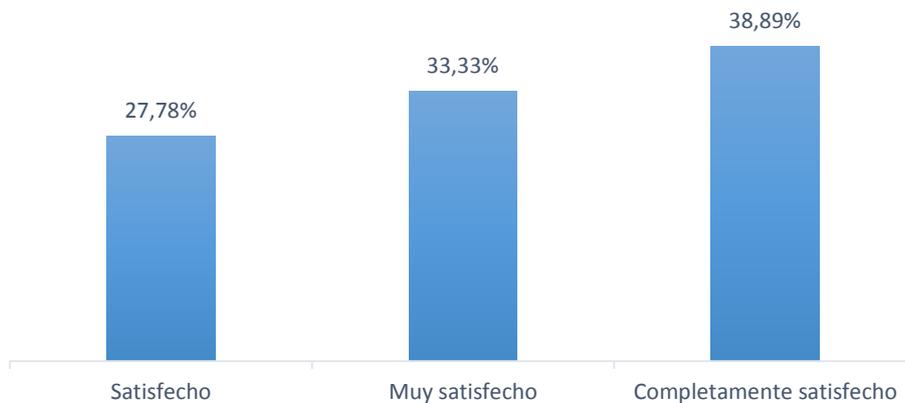
Fuente: elaboración propia

En este caso en particular, se encontró un punto donde aparecieron registros de insatisfacción y se pudieron vincular a recurrencias encontradas en las justificaciones relacionadas con que según los estudiantes indagados “resultó un poco raro para los alumnos esta forma de evaluación” o como afirmó otra alumna al sostener que “me hubiera gustado conocer más el proceso” o en otra respuesta donde se afirmó que “como en todo lo nuevo me costó acostumbrarme un poco” y sintetizó buena parte de lo dicho uno de los estudiantes que sostuvo al terminar el cursado que “recién lo estoy terminando de entender”.

Por otra parte se destacaron en las valoraciones positivas respuestas como “hubo un constante proceso de evaluación” o “el proceso fue muy bueno”.

En ambos casos también se manifestó una amplia coherencia entre las valoraciones cualitativas y la justificación sobre el tema.

Figura 94: Nivel de satisfacción de los estudiantes con respecto a los Recursos educacionales

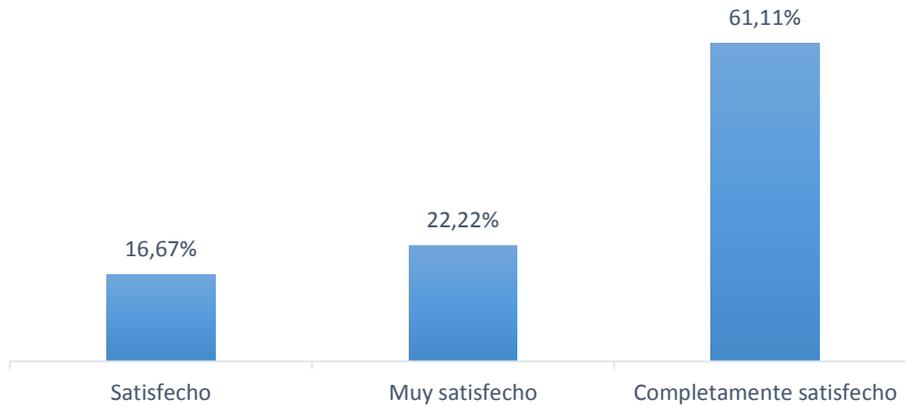


Fuente: elaboración propia

Por otra parte, en cuanto a los recursos educacionales la valoración percibida fue muy alta y estuvo relacionada con lo “necesario”, donde todos los participantes marcaron algún faltante tecnológico como “proyector” o “computadoras” que podrían haber mejorado la experiencia y les hubiese permitido lograr un mejor producto, y por lo tanto cumplir mejor los objetivos, aunque en todos los caso destacaron que “pese a los faltantes se pudo lograr lo previsto”.

De la misma manera, todos manifestaron algo positivo en la justificación en la misma línea de la estudiante que respondió: “para ser nuestro último año y contar con un proyecto así utilizando y poniendo en práctica lo aprendido los años anteriores, más allá de la falta de algunos recursos, ha sido algo extraordinario y muy bueno”.

Figura 95: Nivel de satisfacción de los estudiantes con respecto al Diseño del proyecto



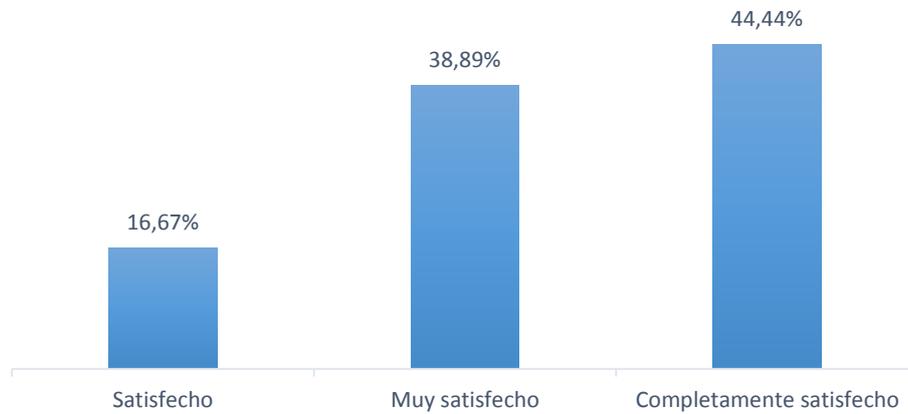
Fuente: elaboración propia

En cuanto al diseño del proyecto se continuó la satisfacción como una constante en la experiencia donde se hallaron recurrencias señalando “previsión, “planificación”, “innovación”, metodología” o “trabajo en equipo”.

Y se destacan respuestas como “muy satisfecha ya que considero que todas las variables y partes que componen el proyecto universitario estuvieron planeadas y correctamente ejecutadas” o en el mismo sentido otra respuesta que afirma que “se percibe que todo se hizo con anticipación y no se escapó ningún detalle, y eso nos dio seguridad”.

También en este caso la justificación de las respuestas estuvo en la misma sintonía que la puntuación realizada con su propia satisfacción en cada uno de los temas abordados por el instrumento de medición.

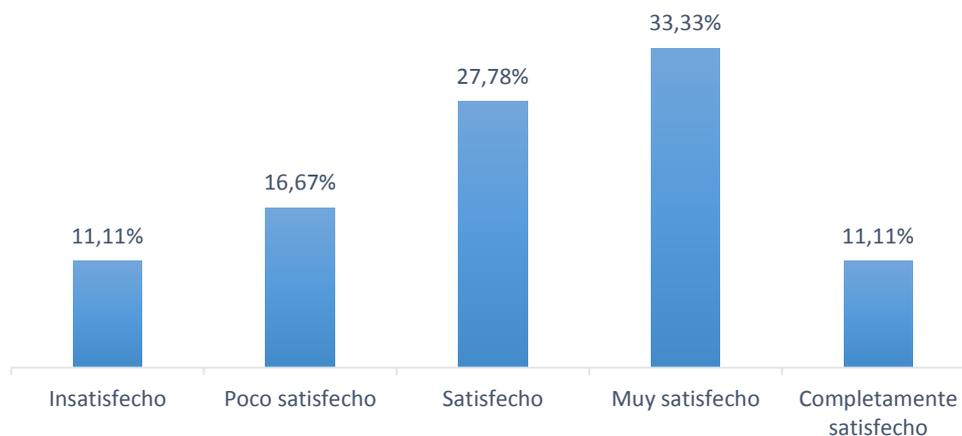
Figura 96: Nivel de satisfacción de los estudiantes con respecto al tiempo asignado al proyecto



Fuente: elaboración propia

De la misma manera, en relación a los tiempos asignados al proyecto también se destacó la alta satisfacción encontrando algunas respuestas que matizaron el esfuerzo, como la alumna que respondió que “es desgastante por ahí estar todo el tiempo con el mismo tema, pero no está mal, ya que nos dividimos y aprendimos hacer las cosas de otra manera” y en esa misma dirección con otras justificaciones relacionadas con valoraciones como “justo” o “suficiente”.

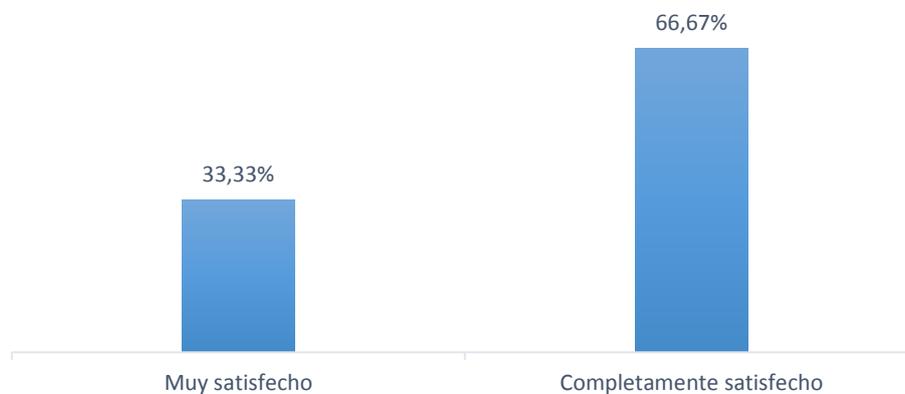
Figura 97: Nivel de satisfacción de los estudiantes con respecto a las características de las aulas



Fuente: elaboración propia

Por otra parte, en relación a las aulas, es donde la insatisfacción más se destacó, mostrando que para APCB con proyectos transmedia las aulas deberían responder al tipo de proyecto. Se señalaron recurrencias como “laboratorios informáticos”, “faltantes de elementos informáticos”, “mayor tecnología disponible”. En todos los casos se consideró que si las aulas hubiesen acompañado las características del proyecto los objetivos hubieran sido superados más aún y el aprendizaje hubiese sido más alto.

Figura 98: Nivel de satisfacción de los estudiantes con respecto a su grado de satisfacción con el ABPC como método, considerando todo lo que implica



Fuente: elaboración propia

De esta manera se observó cómo el grado de satisfacción general fue alto y entre las justificaciones de respuesta todas las valoraciones fueron positivas, inclusive en los caso de algunos indicadores de cuantitativos de insatisfacción.

Se destacaron respuestas como: “como método de aprendizaje es muy buen, implica mucho trabajo y unidad como equipo para ver los resultados pero consideró que el aprendizaje es más y mejor” u otro de los alumnos que afirmó que: “el método fue extraordinario, yo no falté a ninguna clase porque de todas las materias en esta daba gusto estar y participar” y así se reiteraron las apreciaciones en el mismo sentido: “fomenta el trabajo en equipo, impulsa a mejorar el trabajo en el aula”.

Por todo esto se apreció con los resultados la alta satisfacción y la total coherencia entre las justificaciones y las respuestas, enriqueciendo con estas últimas las valoraciones numéricas expresadas en forma previa.

Correlaciones

Para cerrar el trabajo con este instrumento se midieron una serie de correlaciones entre la satisfacción y la autodirección del aprendizaje a partir de los resultados entre el instrumento 1 (CIPA+) y el instrumento 2 (Cuestionario de Satisfacción) de las que se desprende lo siguiente:

Entre P6 y Global pos-test CIPA

Tabla 25: Global POST

Informe

Recursos educacionales	N	Media	Desv. típ.	Error típ. de la media
Satisfecho	5	95,80	26,480	11,842
Muy satisfecho	6	102,17	54,956	22,436
Completamente satisfecho	7	98,86	24,217	9,153
Total	18	99,11	35,592	8,389

En este caso se observó que las medias de puntaje fueron muy similares entre los diferentes niveles de satisfacción. Luego, de acuerdo a la prueba paramétrica Gamma, se determinó que no hubo asociación entre el perfil autodirigido post CIPA y la satisfacción por los recursos educacionales.

Tabla 26: Medidas simétricas

	Valor	Error típic. asint. ^a	T aproximada ^b	Sig. Aproximada
Ordinal por ordinal Gamma	,250	,314	,778	,437
N de casos válidos	18			

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

No se pudo aplicar un estadístico como Chi cuadrado debido a la poca cantidad de casos.

Sin embargo, una tabla de contingencia señala que la distribución fue la siguiente:

Tabla 27: Tabla de contingencia Post Perfil autodirigido * Recursos educacionales

Recuento		Recursos educacionales			Total
		Satisfecho	Muy satisfecho	Completamente satisfecho	
Post Perfil autodirigido	Óptimo	1	0	0	1
	Muy bueno	1	2	0	3
	Moderado	0	2	3	5
	Insuficiente	0	1	0	1
	Bajo	3	1	4	8
Total		5	6	7	18

Correlaciones entre P8 y Global pos-test CIPA

Tabla 28: Global POST 2

Informe

Tiempo asignado al proyecto	N	Media	Desv. típic.	Error típic. de la media
Satisfecho	3	113,00	16,643	9,609
Muy satisfecho	7	102,86	50,367	19,037
Completamente satisfecho	8	90,63	25,377	8,972
Total	18	99,11	35,592	8,389

Se observó que la satisfacción con el tiempo asignado al proyecto aumentó en la medida en la que mejoró el puntaje pos-test.

En este sentido, de acuerdo a la prueba paramétrica Gamma, se determinó que hay asociación entre el perfil autodirigido post CIPA y la satisfacción con el tiempo asignado al proyecto.

Tabla 29: Medidas simétricas

	Valor	Error típ. asint. ^a	T aproximada ^b	Sig. aproximada
Ordinal por ordinal Gamma	-,622	,233	-2,373	,018
N de casos válidos	18			

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

De acuerdo a la numeración de las variables, el nivel de satisfacción aumentó en la misma medida que el número que le corresponde (1 es nada satisfecho y 6 es completamente satisfecho). En cambio, en el perfil autodirigido, el nivel aumentó en la medida en que el número desciende (el 1 es óptimo y 5 es bajo). Considerando esto se interpreta el valor de Gamma que es -0,622. Por una parte, la asociación es buena. Por otra, es inversa, pero solo debido al orden de las categorías. En realidad, tanto el perfil como el nivel de satisfacción de la P8 tienen una asociación directa: a mejor perfil, mayor satisfacción.

No se pudo aplicar un estadístico como Chi cuadrado debido a la poca cantidad de casos. Sin embargo, una tabla de contingencia señaló que la distribución es la siguiente:

Tabla 30: Tabla de contingencia Post Perfil autodirigido * Tiempo asignado al proyecto

Recuento		Tiempo asignado al proyecto			Total
		Satisfecho	Muy satisfecho	Completamente satisfecho	
Post Perfil autodirigido	Óptimo	0	1	0	1
	Muy bueno	0	0	3	3
	Moderado	0	2	3	5
	Insuficiente	0	1	0	1
	Bajo	3	3	2	8
Total		3	7	8	18

8.3 Resultados de instrumento de Autoevaluación

Este instrumento estuvo diseñado para que los propios estudiantes puedan calificarse por su propio desempeño durante el año en la materia Comunicación Multimedia, donde se utilizó solamente el método de ABPC durante todo su desarrollo.

Se realizaron dos cortes, el de la pregunta n° 12 que respondía a la nota global que se asignarían y todas las existentes entre 1 y 11 que calificaban cuestiones particulares respecto a la calificación global y de lo que se desprende lo siguiente:

P12

Estadísticos

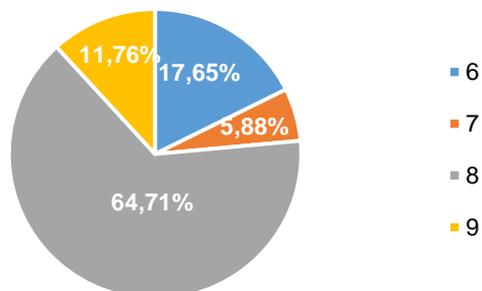
En base a todas las calificaciones que has realizado, ¿Cuál sería tu calificación global te darías como cierre de la materia en relación a cada uno de los ítems anteriores?

N	Válidos	17
	Perdidos	1
Media		7,71

Tabla 31: En base a todas las calificaciones que has realizado, ¿Cuál sería tu calificación global te darías como cierre de la materia en relación a cada uno de los ítems anteriores?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	6	3	16,7	17,6	17,6
	7	1	5,6	5,9	23,5
	8	11	61,1	64,7	88,2
	9	2	11,1	11,8	100,0
	Total	17	94,4	100,0	
Perdidos	Sistema	1	5,6		
Total		18	100,0		

Figura 99: Distribución de la calificación global en la autoevaluación



Fuente: elaboración propia

Promedio entre P1 y P11**Estadísticos**

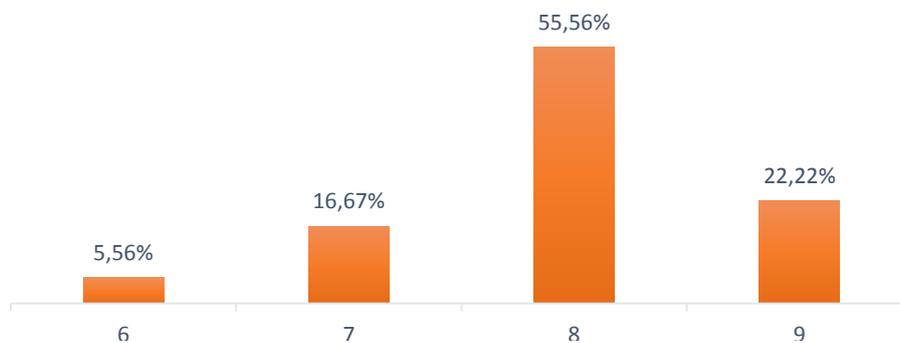
Promedio de P1 a P11

N	Válidos	18
	Perdidos	0
Media		7,7778

Tabla 32: Promedio de P1 a P11

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado	
Válidos	6,36	1	5,6	5,6	5,6	
	6,64	1	5,6	5,6	11,1	
	6,82	1	5,6	5,6	16,7	
	6,91	1	5,6	5,6	22,2	
	7,55	2	11,1	11,1	33,3	
	7,64	1	5,6	5,6	38,9	
	7,73	2	11,1	11,1	50,0	
	8,00	3	16,7	16,7	66,7	
	8,09	2	11,1	11,1	77,8	
	8,55	1	5,6	5,6	83,3	
	8,64	1	5,6	5,6	88,9	
	8,73	1	5,6	5,6	94,4	
	9,00	1	5,6	5,6	100,0	
	Total		18	100,0	100,0	

Considerando los números enteros sin decimales, la distribución es la que se observa.

Figura 100: Distribución de los promedios de las calificaciones específicas (P1 a P11) en la autoevaluación

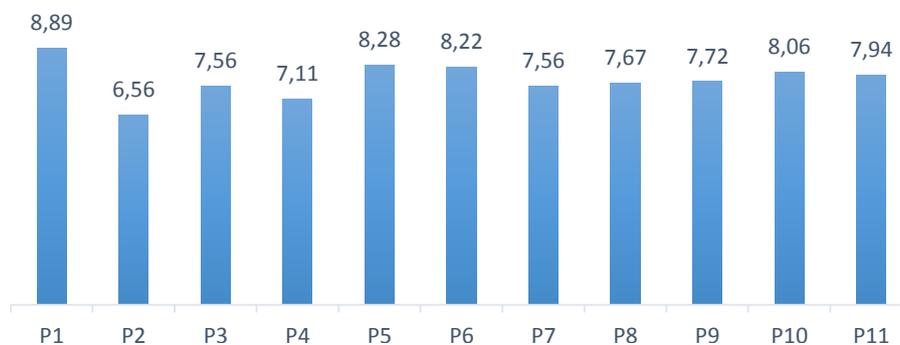
Fuente: elaboración propia

Medias de cada pregunta

Tabla 33: Estadísticos descriptivos

Autoevaluación		Media
P1	Asistencia a las clases de planificación del proyecto	8,89
P2	Asistencia a las clases de tutorías	6,56
P3	Asistencia y colaboración con actividades del grupo	7,56
P4	Participación en los diferentes trabajos presentados	7,11
P5	Compromiso con el rol asumido en el grupo y su producción individual	8,28
P6	Convivencia y tolerancia con el resto de los integrantes	8,22
P7	Contribución individual para el aporte a la presentación grupal en cada fase del proyecto	7,56
P8	Aportes nuevos, relevantes, creativos a los grupos	7,67
P9	Propia autodirección del aprendizaje	7,72
P10	Comunicación de ideas y puntos de vista	8,06
P11	Ayuda a otros grupos y a otros compañeros de grupo	7,94

Figura 101: Promedios de las calificaciones específicas (P1 a P11) en la autoevaluación



Fuente: elaboración propia

Estadísticos

Promedio P3 a P11

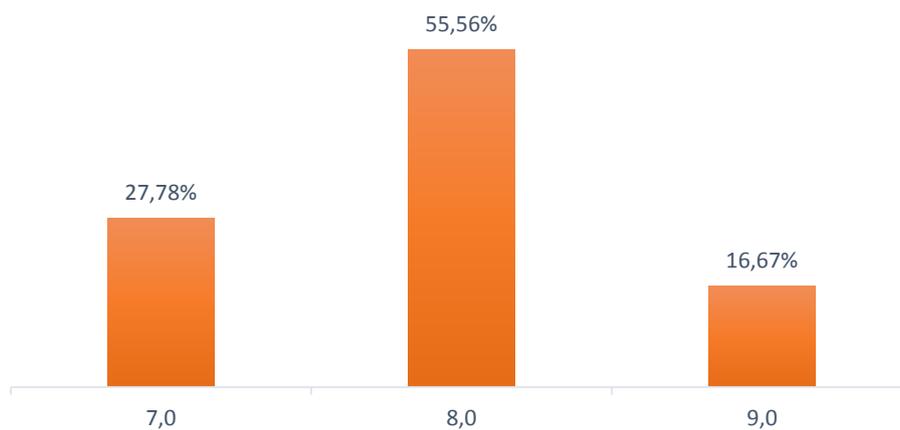
N	Válidos	18
	Perdidos	0
Media		7,7901

Tabla 34: Promedio P3 a P11

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	6,56	1	5,6	5,6	5,6
	6,67	1	5,6	5,6	11,1
	6,89	1	5,6	5,6	16,7
	7,00	1	5,6	5,6	22,2
	7,33	1	5,6	5,6	27,8
	7,56	1	5,6	5,6	33,3
	7,67	1	5,6	5,6	38,9
	7,78	2	11,1	11,1	50,0
	7,89	3	16,7	16,7	66,7
	8,33	2	11,1	11,1	77,8
	8,44	1	5,6	5,6	83,3
	8,56	1	5,6	5,6	88,9
	8,67	1	5,6	5,6	94,4
	9,00	1	5,6	5,6	100,0
	Total	18	100,0	100,0	

Considerando los números enteros sin decimales, la distribución es la observada.

Figura 102: Distribución de los promedios de las calificaciones específicas (P3 a P11) en la autoevaluación



Fuente: elaboración propia

De lo abordado se observa que la media de la calificación global es de 7,71 y guarda directa relación con la media de todas las partes que componen el instrumento (P1 a 11) que arroja como resultado 7,77. De lo que se entiende que los propios estudiantes se evalúan tanto globalmente como en cada uno de los elementos que componen su nota en forma coherente y coincidiendo con el cálculo de las medias.

Por otra parte se destacó que adquirieron valores por arriba de la media lo relacionado con “comunicación”, “Compromiso”, “Convivencia” o “ayuda”, dejando valores inferiores a la media los ítems relacionados con asistencia a clase.

Esto último fue verificado realizando la misma medida pero quitando P1 y P2 que son los indicadores relativos a la asistencia, y que muestran valores superiores.

Resultados Autoevaluación en correlación

Correlación P12 y Promedio P1-P11

Tabla 35: Correlaciones

		En base a todas las calificaciones que has realizado, ¿Cuál sería tu calificación global te darías como cierre de la materia en relación a cada uno de los ítems anteriores?	Promedio de P1 a P11
En base a todas las calificaciones que has realizado, ¿Cuál sería tu calificación global te darías como cierre de la materia en relación a cada uno de los ítems anteriores?	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	1 17	,790** ,000 17
Promedio de P1 a P11	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,790** ,000 17	1 18

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Si el p valor es $<0,05$ (es 0,000), se rechaza la hipótesis nula que refiere a que no hay relación entre las variables. Es decir que hay evidencia significativa para asumir que sí hay correlación entre la P12 y el promedio entre las P1 y P11. De acuerdo al valor de la r de Pearson de 0,790, se indica que la correlación es buena.

Correlación P12 y Promedio P3-P11

Tabla 36: Correlaciones

		En base a todas las calificaciones que has realizado, ¿Cuál sería tu calificación global te darías como cierre de la materia en relación a cada uno de los ítems anteriores?	PromedioP3-11
En base a todas las calificaciones que has realizado, ¿Cuál sería tu calificación global te darías como cierre de la materia en relación a cada uno de los ítems anteriores?	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	1 17	,818** ,000 17
PromedioP3-11	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,818** ,000 17	1 18

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Si el p valor es <0,05 (es 0,000), se rechaza la hipótesis nula que refiere a que no hay relación entre las variables. Es decir que hay evidencia significativa para asumir que sí hay correlación entre la P12 y el promedio entre las P3 y P11. De acuerdo al valor de la r de Pearson de 0,818, se indica que la correlación es muy buena.

Relación entre P12 (global) y evaluación de pares

Tabla 37: Correlaciones

	En base a todas las calificaciones que has realizado, ¿Cuál sería tu calificación global te darías como cierre de la materia en relación a cada uno de los ítems anteriores?	Evaluación de Pares
En base a todas las calificaciones que has realizado, ¿Cuál sería tu calificación global te darías como cierre de la materia en relación a cada uno de los ítems anteriores?	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	1 ,201 ,439 17
Evaluación de Pares	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,201 ,439 17
		1 18

Si el p valor es $>0,05$ (es 0,439), no se rechaza la hipótesis nula que refiere a que no hay relación entre las variables. Es decir que no hay evidencia significativa para asumir que existe alguna correlación entre la P12 y la evaluación de los pares.

8.4 Resultados del instrumento de evaluación a profesores (tutores)

Tal como ya se ha sostenido, se entiende que el rol del profesor tutor es fundamental para la aplicación del ABCP, en ese sentido como sostiene el Instituto Tecnológico de Monterrey (2006) el tutor resulta fundamental para el desarrollo de esta metodología dado que la que la propia dinámica del proceso del grupo depende del buen desempeño del tutor y será fundamental en el desempeño de todo el proceso de enseñanza.

Se requiere un cambio en el rol de profesor que pasa de una situación protagónica a la de un facilitador; el docente se convierte en estrategia que deberá desarrollar una serie de procesos y actividades necesarias para conseguir que sus alumnos construyan su conocimiento y que, una vez adquirido, se mantengan en el tiempo, para después aplicarlos a otras situaciones (Morales y Landa, 2004, p 153).

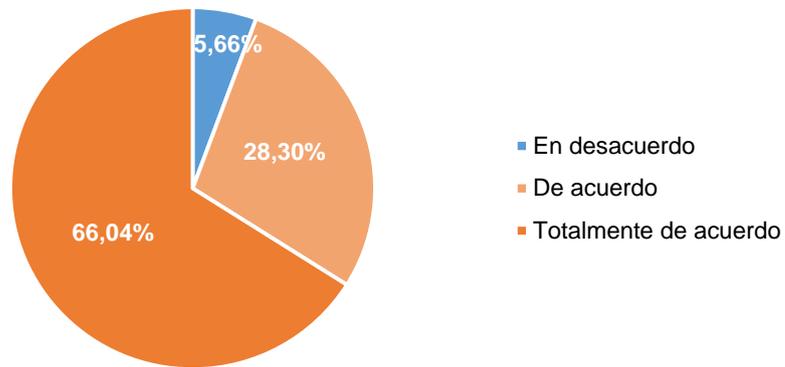
Es por esto que se ha indagado sobre cómo los estudiantes evalúan a sus propios docentes tutores. Teniendo en cuenta que la cátedra cuenta con tres profesores que cumplen el rol de tutores, los estudiantes han respondido sobre cada uno de ellos y se han procesado los datos en forma individual y grupal:

Frecuencias de los ítems relativos a los tres profesores evaluados

Tabla 38: Muestra un interés activo en mi grupo, es honesto, amigable y se interesa por participar en los procesos del grupo.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	En desacuerdo	3	5,6	5,7	5,7
	De acuerdo	15	27,8	28,3	34,0
	Totalmente de acuerdo	35	64,8	66,0	100,0
	Total	53	98,1	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,9		
Total		54	100,0		

Figura 103: Grado de acuerdo con que el profesor “Muestra un interés activo en mi grupo, es honesto, amigable y se interesa por participar en los procesos del grupo”

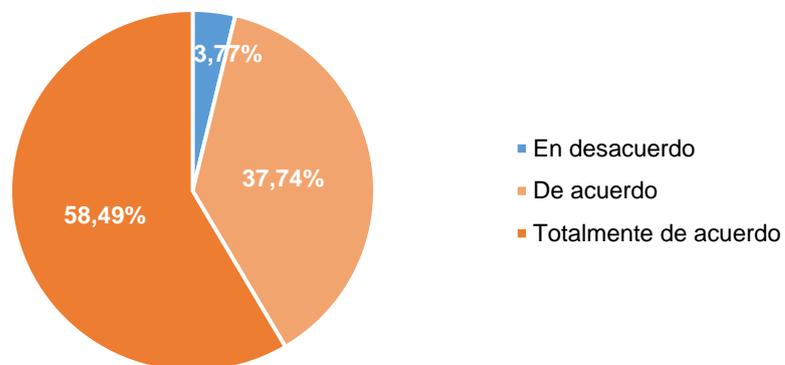


Fuente: elaboración propia

Figura 104: Crea un ambiente relajado y abierto para iniciar una discusión

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	En desacuerdo	2	3,7	3,8	3,8
	De acuerdo	20	37,0	37,7	41,5
	Totalmente de acuerdo	31	57,4	58,5	100,0
	Total	53	98,1	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,9		
Total		54	100,0		

Figura 105: Grado de acuerdo con que el profesor “Crea un ambiente relajado y abierto para iniciar una discusión”

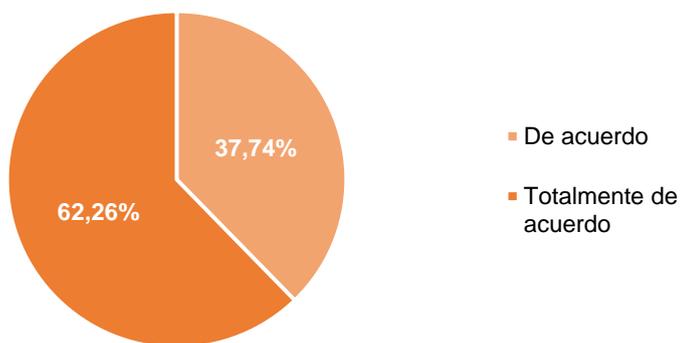


Fuente: elaboración propia

Tabla 39: Escucha y responde adecuadamente a mis problemas y preguntas

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	De acuerdo	20	37,0	37,7	37,7
	Totalmente de acuerdo	33	61,1	62,3	100,0
	Total	53	98,1	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,9		
Total		54	100,0		

Figura 106: Grado de acuerdo con que el profesor “Escucha y responde adecuadamente a mis problemas y preguntas”

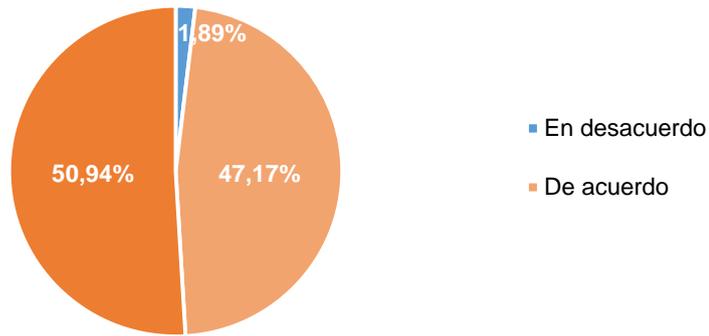


Fuente: elaboración propia

Tabla 40: Admite los conocimientos que él no sabe.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	En desacuerdo	1	1,9	1,9	1,9
	De acuerdo	25	46,3	47,2	49,1
	Totalmente de acuerdo	27	50,0	50,9	100,0
	Total	53	98,1	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,9		
Total		54	100,0		

Figura 107: Grado de acuerdo con que el profesor “Admite los conocimientos que él no sabe”

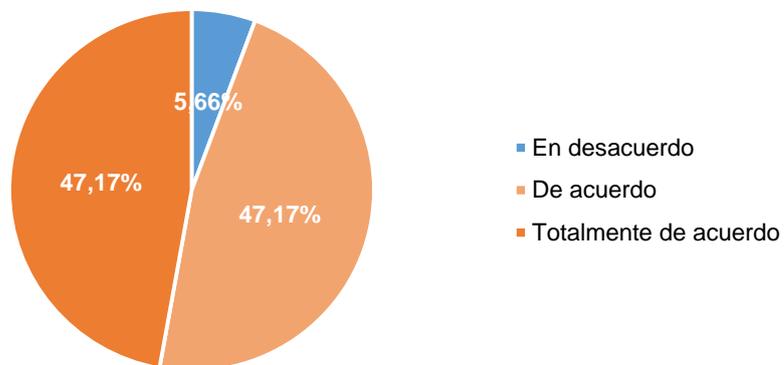


Fuente: elaboración propia

Tabla 41: Ayuda a mi grupo a identificar la importancia de aprender temas y a describir temas aprendidos, para poderlos discutir.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	En desacuerdo	3	5,6	5,7	5,7
	De acuerdo	25	46,3	47,2	52,8
	Totalmente de acuerdo	25	46,3	47,2	100,0
Total		53	98,1	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,9		
Total		54	100,0		

Figura 108: Grado de acuerdo con que el profesor “Ayuda a mi grupo a identificar la importancia de aprender temas y a describir temas aprendidos, para poderlos discutir”

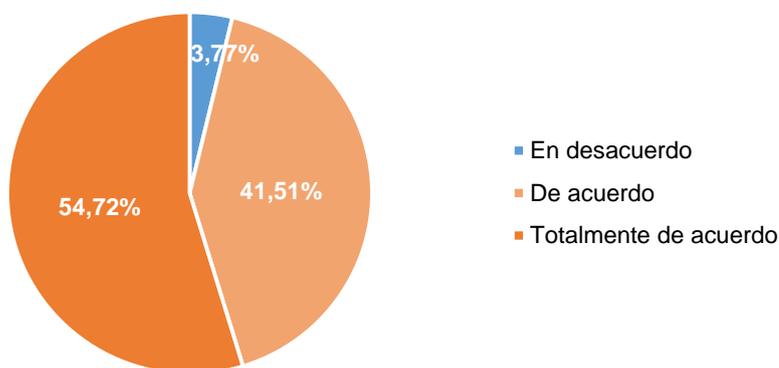


Fuente: elaboración propia

Tabla 42: Guía e interviene para mantener a mi grupo por el camino correcto además para seguir adelante a pesar de los problemas.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	En desacuerdo	2	3,7	3,8	3,8
	De acuerdo	22	40,7	41,5	45,3
	Totalmente de acuerdo	29	53,7	54,7	100,0
	Total	53	98,1	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,9		
Total		54	100,0		

Figura 109: Grado de acuerdo con que el profesor “Guía e interviene para mantener a mi grupo por el camino correcto además para seguir adelante a pesar de los problemas”

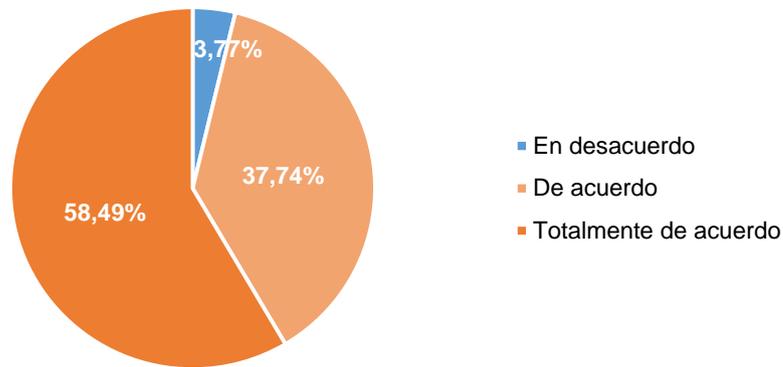


Fuente: elaboración propia

Tabla 43: Sugiere recursos de aprendizaje apropiados y ayuda a mi grupo a aprender cómo encontrarlos.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	En desacuerdo	2	3,7	3,8	3,8
	De acuerdo	20	37,0	37,7	41,5
	Totalmente de acuerdo	31	57,4	58,5	100,0
	Total	53	98,1	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,9		
Total		54	100,0		

Figura 110: Grado de acuerdo con que el profesor “Sugiere recursos de aprendizaje apropiados y ayuda a mi grupo a aprender cómo encontrarlos”

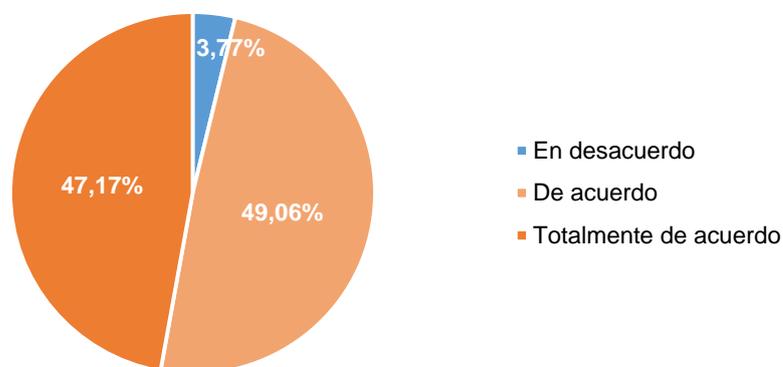


Fuente: elaboración propia

Tabla 44: Provee comentarios constructivos acerca de la información presentada.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	En desacuerdo	2	3,7	3,8	3,8
	De acuerdo	26	48,1	49,1	52,8
	Totalmente de acuerdo	25	46,3	47,2	100,0
	Total	53	98,1	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,9		
Total		54	100,0		

Figura 111: Grado de acuerdo con que el profesor “Provee comentarios constructivos acerca de la información presentada”

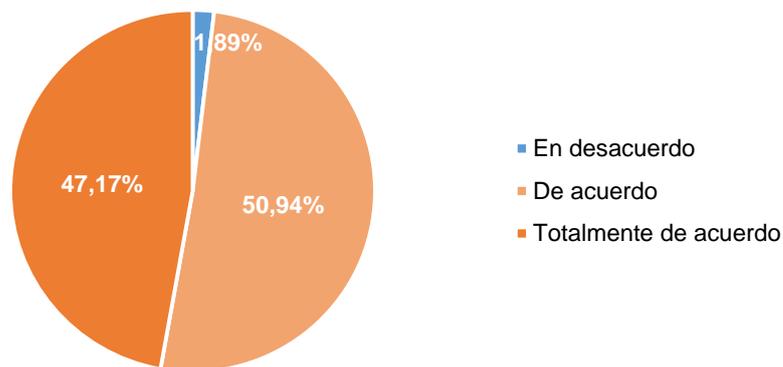


Fuente: elaboración propia

Tabla 45: Presenta buenos juicios acerca de cuándo proveer y responder a una pregunta, y cuando orientar la pregunta para a los miembros del grupo.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	En desacuerdo	1	1,9	1,9	1,9
	De acuerdo	27	50,0	50,9	52,8
	Totalmente de acuerdo	25	46,3	47,2	100,0
	Total	53	98,1	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,9		
Total		54	100,0		

Figura 112: Grado de acuerdo con que el profesor “Presenta buenos juicios acerca de cuándo proveer y responder a una pregunta, y cuando orientar la pregunta para a los miembros del grupo”

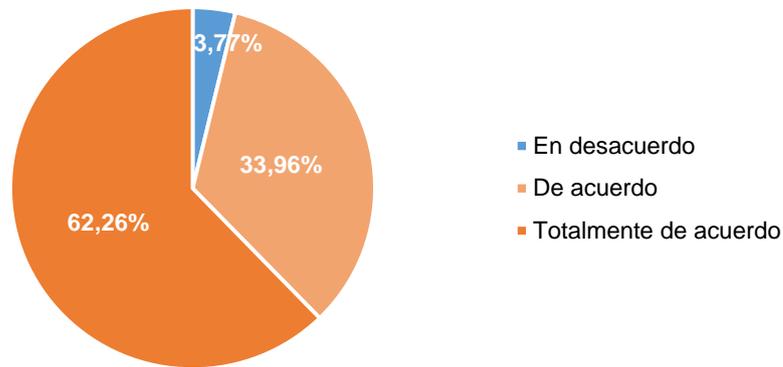


Fuente: elaboración propia

Tabla 46: Impulsa a los miembros del grupo para afinar y organizar sus presentaciones.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	En desacuerdo	2	3,7	3,8	3,8
	De acuerdo	18	33,3	34,0	37,7
	Totalmente de acuerdo	33	61,1	62,3	100,0
	Total	53	98,1	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,9		
Total		54	100,0		

Figura 113: Grado de acuerdo con que el profesor “Impulsa a los miembros del grupo para afinar y organizar sus presentaciones”

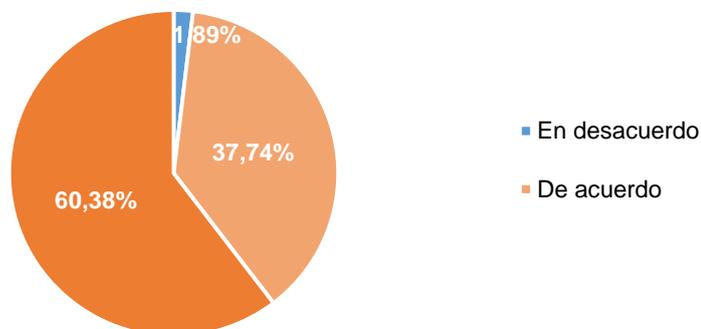


Fuente: elaboración propia

Tabla 47: Guía a mi grupo en planear que es lo que podemos hacer mejor la próxima vez.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	En desacuerdo	1	1,9	1,9	1,9
	De acuerdo	20	37,0	37,7	39,6
	Totalmente de acuerdo	32	59,3	60,4	100,0
	Total	53	98,1	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,9		
Total		54	100,0		

Figura 114: Grado de acuerdo con que el profesor “Guía a mi grupo en planear que es lo que podemos hacer mejor la próxima vez”

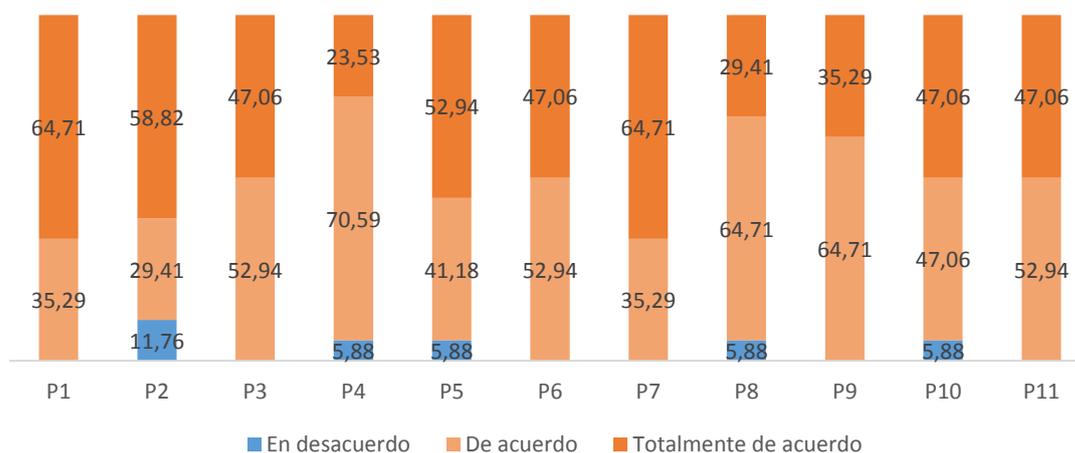


Fuente: elaboración propia

Tabla 48: Estadísticos descriptivos

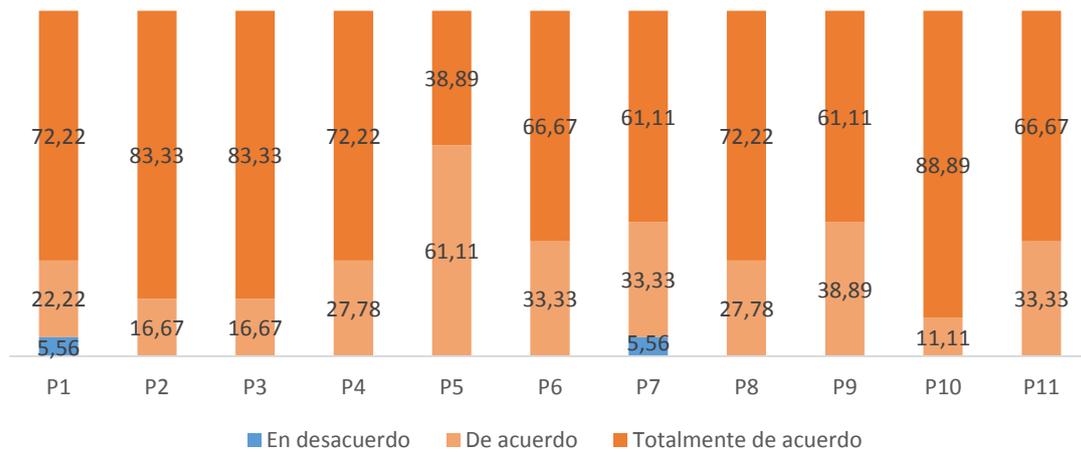
	N	Media
Muestra un interés activo en mi grupo, es honesto, amigable y se interesa por participar en los procesos del grupo.	53	3,60
Crea un ambiente relajado y abierto para iniciar una discusión	53	3,55
Escucha y responde adecuadamente a mis problemas y preguntas.	53	3,62
Admite los conocimientos que él no sabe.	53	3,49
Ayuda a mi grupo a identificar la importancia de aprender temas y a describir temas aprendidos, para poderlos discutir.	53	3,42
Guía e interviene para mantener a mi grupo por el camino correcto además para seguir adelante a pesar de los problemas.	53	3,51
Sugiere recursos de aprendizaje apropiados y ayuda a mi grupo a aprender cómo encontrarlos.	53	3,55
Provee comentarios constructivos acerca de la información presentada.	53	3,43
Presenta buenos juicios acerca de cuándo proveer y responder a una pregunta, y cuando orientar la pregunta para a los miembros del grupo.	53	3,45
Impulsa a los miembros del grupo para afinar y organizar sus presentaciones.	53	3,58
Guía a mi grupo en planear que es lo que podemos hacer mejor la próxima vez.	53	3,58
N válido (según lista)	53	

Figura 115: Distribución de respuestas para el tutor A. En porcentaje.



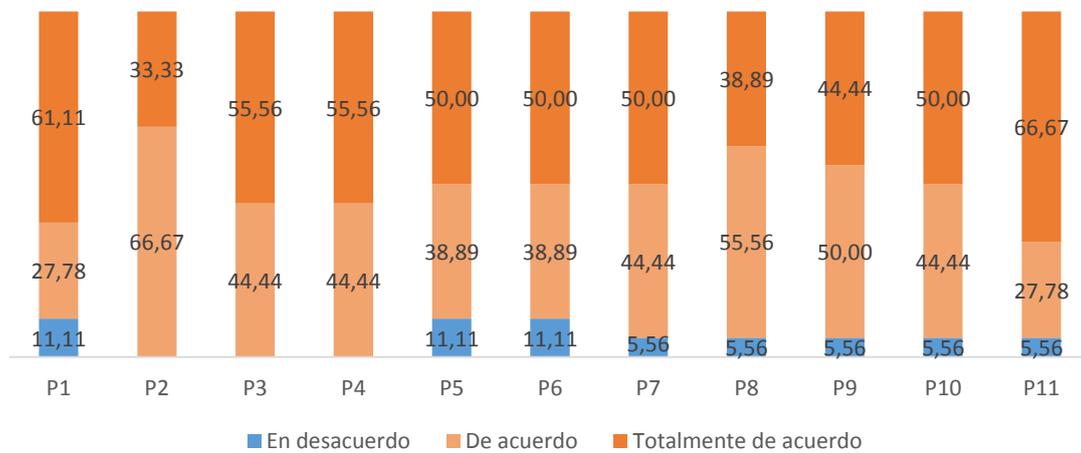
Fuente: elaboración propia

Figura 116: Distribución de respuestas para el tutor B. En porcentaje.



Fuente: elaboración propia

Figura 117: Distribución de respuestas para el tutor C. En porcentaje.



Fuente: elaboración propia

8.5 Resultados de instrumento de Evaluación de pares

En la evaluación de pares, los estudiantes contestaron el mismo cuestionario que en la autoevaluación, pero en este caso respondiendo un cuestionario individual para cada uno de sus 18 compañeros. Con el instrumento donde la puntuación 1 "totalmente en desacuerdo", 2 "en desacuerdo", 3 "de acuerdo" y 4 "totalmente de acuerdo" todos los intervinientes en la práctica de ABCP pudieron evaluar individualmente al resto de sus compañeros con el mismo cuestionario con el que se habían evaluado a sí mismos.

Global P11

Estadísticos

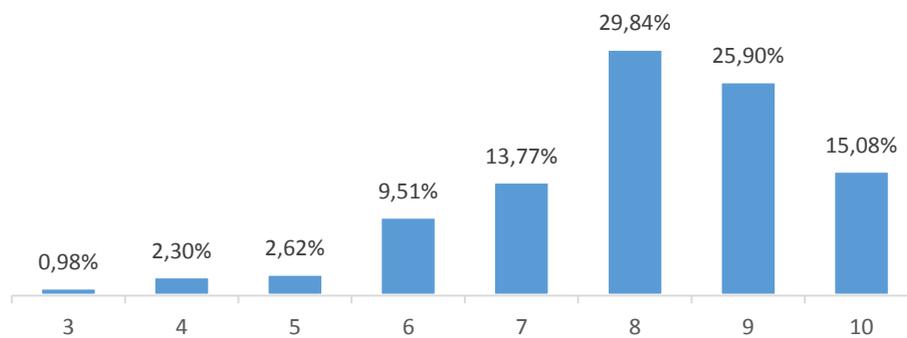
En base a todas las calificaciones que has realizado, ¿Cuál sería tu calificación global le darías como cierre de la materia en relación con cada uno de los ítems anteriores?

N	Válidos	305
	Perdidos	37
Media		8,01

Tabla 49: En base a todas las calificaciones que has realizado, ¿Cuál sería tu calificación global le darías como cierre de la materia en relación con cada uno de los ítems anteriores?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	3	3	,9	1,0	1,0
	4	7	2,0	2,3	3,3
	5	8	2,3	2,6	5,9
	6	29	8,5	9,5	15,4
	7	42	12,3	13,8	29,2
	8	91	26,6	29,8	59,0
	9	79	23,1	25,9	84,9
	10	46	13,5	15,1	100,0
	Total	305	89,2	100,0	
Perdidos	Sistema	37	10,8		
Total		342	100,0		

Figura 118: Distribución de la calificación global en la evaluación de pares



Fuente: elaboración propia

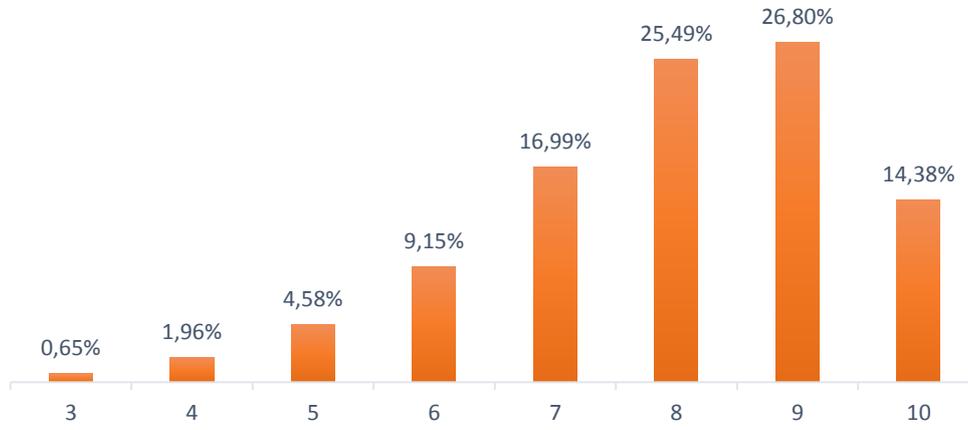
Promedio entre P1 y P10

Tabla 50: Promedio P1P10

Estadísticos

N	Válidos	306
	Perdidos	36
Media		7,9236

Figura 119: Distribución de los promedios de las calificaciones específicas (P1 a P10) en la evaluación de pares



Fuente: elaboración propia

Promedio P1P10

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	3,00	1	,3	,3	,3
	3,20	1	,3	,3	,7
	3,80	1	,3	,3	1,0
	4,00	4	1,2	1,3	2,3
	4,20	1	,3	,3	2,6
	4,56	1	,3	,3	2,9
	4,60	1	,3	,3	3,3
	4,70	1	,3	,3	3,6
	4,90	1	,3	,3	3,9
	5,00	2	,6	,7	4,6
	5,30	5	1,5	1,6	6,2
	5,40	3	,9	1,0	7,2
	5,56	1	,3	,3	7,5
	5,60	4	1,2	1,3	8,8
	5,70	3	,9	1,0	9,8
	5,90	6	1,8	2,0	11,8
	6,00	2	,6	,7	12,4
	6,10	1	,3	,3	12,7
	6,20	5	1,5	1,6	14,4
	6,30	4	1,2	1,3	15,7
	6,40	2	,6	,7	16,3
	6,50	2	,6	,7	17,0
	6,60	6	1,8	2,0	19,0
	6,70	3	,9	1,0	19,9
	6,80	3	,9	1,0	20,9
	6,90	4	1,2	1,3	22,2
	7,00	9	2,6	2,9	25,2
	7,10	1	,3	,3	25,5
	7,20	8	2,3	2,6	28,1
	7,30	10	2,9	3,3	31,4
	7,33	1	,3	,3	31,7
	7,40	5	1,5	1,6	33,3
	7,50	8	2,3	2,6	35,9
	7,60	5	1,5	1,6	37,6
	7,70	7	2,0	2,3	39,9
	7,78	1	,3	,3	40,2

7,80	9	2,6	2,9	43,1
7,90	3	,9	1,0	44,1
8,00	15	4,4	4,9	49,0
8,10	3	,9	1,0	50,0
8,11	2	,6	,7	50,7
8,20	7	2,0	2,3	52,9
8,30	7	2,0	2,3	55,2
8,33	2	,6	,7	55,9
8,40	8	2,3	2,6	58,5
8,44	1	,3	,3	58,8
8,50	3	,9	1,0	59,8
8,60	11	3,2	3,6	63,4
8,70	8	2,3	2,6	66,0
8,78	1	,3	,3	66,3
8,80	8	2,3	2,6	69,0
8,89	1	,3	,3	69,3
8,90	12	3,5	3,9	73,2
9,00	16	4,7	5,2	78,4
9,10	3	,9	1,0	79,4
9,11	1	,3	,3	79,7
9,20	8	2,3	2,6	82,4
9,30	6	1,8	2,0	84,3
9,33	1	,3	,3	84,6
9,40	3	,9	1,0	85,6
9,50	2	,6	,7	86,3
9,60	4	1,2	1,3	87,6
9,70	1	,3	,3	87,9
9,78	1	,3	,3	88,2
9,80	3	,9	1,0	89,2
9,89	1	,3	,3	89,5
9,90	3	,9	1,0	90,5
10,00	29	8,5	9,5	100,0
Total	306	89,5	100,0	
Perdidos Sistema	36	10,5		
Total	342	100,0		

Tabla 51: Promedio P1P10 en detalle

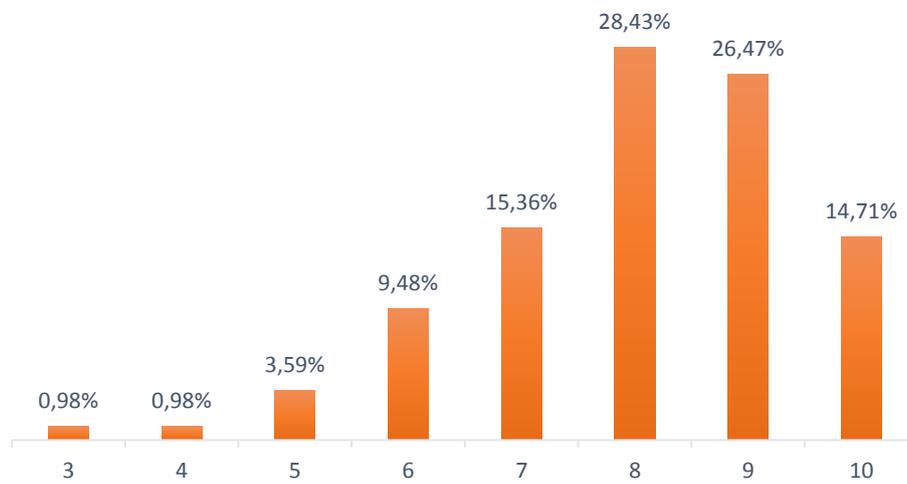
Promedio de P3 a P10

Estadísticos

promedio P3P10

N	Válidos	306
	Perdidos	36
Media		7,9802

Figura 120: Distribución de los promedios de las calificaciones específicas (P3 a P10) en la evaluación de pares



Fuente: elaboración propia

		Promedio P3P10			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2,75	1	,3	,3	,3
	3,00	1	,3	,3	,7
	3,13	1	,3	,3	1,0
	3,63	1	,3	,3	1,3
	4,25	1	,3	,3	1,6
	4,38	1	,3	,3	2,0
	4,50	4	1,2	1,3	3,3
	5,00	1	,3	,3	3,6
	5,13	2	,6	,7	4,2
	5,25	3	,9	1,0	5,2
	5,38	1	,3	,3	5,6
	5,50	3	,9	1,0	6,5
	5,63	2	,6	,7	7,2
	5,88	2	,6	,7	7,8
	6,00	6	1,8	2,0	9,8
	6,13	6	1,8	2,0	11,8
	6,25	5	1,5	1,6	13,4
	6,38	5	1,5	1,6	15,0
	6,50	6	1,8	2,0	17,0
	6,63	3	,9	1,0	18,0
	6,75	5	1,5	1,6	19,6
	6,88	5	1,5	1,6	21,2
	7,00	10	2,9	3,3	24,5
	7,13	7	2,0	2,3	26,8
	7,25	8	2,3	2,6	29,4
	7,38	3	,9	1,0	30,4
	7,50	7	2,0	2,3	32,7
	7,57	1	,3	,3	33,0
	7,63	7	2,0	2,3	35,3
	7,75	12	3,5	3,9	39,2
	7,88	8	2,3	2,6	41,8
	8,00	21	6,1	6,9	48,7
	8,13	5	1,5	1,6	50,3
	8,25	16	4,7	5,2	55,6
	8,38	10	2,9	3,3	58,8
	8,50	2	,6	,7	59,5

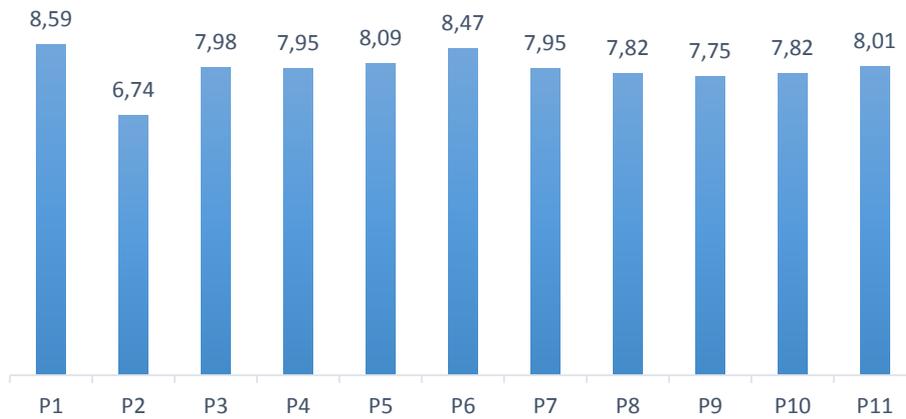
	8,63	11	3,2	3,6	63,1
	8,75	14	4,1	4,6	67,6
	8,88	11	3,2	3,6	71,2
	9,00	24	7,0	7,8	79,1
	9,13	7	2,0	2,3	81,4
	9,25	3	,9	1,0	82,4
	9,38	9	2,6	2,9	85,3
	9,50	3	,9	1,0	86,3
	9,63	2	,6	,7	86,9
	9,75	4	1,2	1,3	88,2
	9,88	4	1,2	1,3	89,5
	10,00	32	9,4	10,5	100,0
	Total	306	89,5	100,0	
Perdidos	Sistema	36	10,5		
Total		342	100,0		

Tabla 52: Promedio P3P10 en detalle

Tabla 53: Medias de cada ítem específico (P1 – P11)

Estadísticos descriptivos		Media
P1	Asistencia a las clases de planificación del proyecto	8,59
P2	Asistencia a las clases de tutorías	6,74
P3	Asistencia y colaboración con actividades del grupo	7,98
P4	Participación en los diferentes trabajos presentados	7,95
P5	Compromiso con el rol asumido en el grupo y su producción individual	8,09
P6	Convivencia y tolerancia con el resto de los integrantes	8,47
P7	Contribución individual para el aporte a la presentación grupal en cada fase del proyecto	7,95
P8	Aportes nuevos, relevantes, creativos a los grupos	7,82
P9	Propia autodirección del aprendizaje	7,75
P10	Comunicación de ideas y puntos de vista	7,82
P11	Ayuda a otros grupos y a otros compañeros de grupo	8,01

Figura 121: Promedios de los ítems específicos (P1 a P11) en la evaluación de pares



Fuente: elaboración propia

Tabla 54: Promedio de la valoración global (P11) de todos los compañeros sobre cada estudiante

Estudiante evaluado	Media evaluación de pares
1	8,88
2	5,94
3	9,18
4	9,12
5	9,47
6	6,88
7	8,18
8	8,12
9	7,88
10	7,71
11	6,29
12	8,00
13	6,29
14	8,82
15	8,06
16	8,71
17	7,82
18	8,94

CAPÍTULO 9

DISCUSIÓN Y

CONCLUSIONES

Escucho y olvido. Veo y recuerdo. Hago y entiendo
Confucio

9.1 Discusión

En este trabajo de investigación hay múltiples resultados, y diferentes perspectivas que se integran a partir de la utilización del método de aprendizaje activo, conocido como “Aprendizaje Basado en Proyectos Colaborativos” (ABPC), desde una dimensión transmedia. Se ha llevado a cabo como parte de la formación de los estudiantes de grado en Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Rioja (Argentina), en la Cátedra de Comunicación Multimedia y ha arrojado evidencias significativas que confirman las hipótesis planteadas en el diseño de la investigación.

Como ya se ha manifestado en diferentes capítulos de este trabajo, y aprovechando el momento de transformaciones en la enseñanza de la comunicación digital, se ha utilizado el método de ABPC en la formación de los alumnos de la Licenciatura en Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Rioja para poder comprobar en forma empírica las ventajas del método y su complementariedad con la comunicación transmedia.

Entendiendo que el ABPC permite la participación los estudiantes haciéndolos protagonistas de su propio aprendizaje mientras desarrollan las competencias necesarias para su futuro ejercicio profesional, y que además, este método de aprendizaje resulta propicio para la formación en comunicación, se han podido conocer las potencialidades, el valor y la finalidad del método “Aprendizaje Basado en Proyectos Colaborativos” en la adquisición de esas competencias de los estudiantes de Comunicación Social a través de la intervención educativa transmedia propuesta.

El ABPC se ha aplicado en la formación de los estudiantes del último año de Comunicación Social durante el desarrollo de la materia Comunicación Multimedia durante todo el año 2017 y se han evaluado las diferentes etapas y los componentes del proceso.

9.1.1 Autodirección del aprendizaje

Se ha logrado medir el efecto generado por la estrategia didáctica ABPC en la autodirección del aprendizaje, a través de un instrumento estandarizado conocido como CIPA+ (Cázares y Aceves, 2007), considerando que se trata de un instrumento probado, válido y fiable para poder medir esta habilidad. De esta manera se pudo conocer el perfil de autodirección del aprendizaje en los estudiantes del grado de Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Rioja, además del desarrollo de la competencia de “aprender a aprender”.

La elección de este instrumento se debió al hecho de ser uno de los más usados en su tipo en el mundo, con la ventaja de estar en lengua castellana por haber sido diseñado en el marco de universidades latinoamericanas. Este instrumento, que permite medir el perfil auto dirigido de los estudiantes universitarios, se vio potenciado por los comparativos pre y post-test en relación a la aplicación del ABPC durante el año académico universitario.

En todos los resultados obtenidos se observa una alta fiabilidad entre el pre y el post-test con una normal distribución de contaste y una muy alta correlación. Después de aplicar el método de ABPC la puntuación global del perfil autodirigido mejoró en un promedio de 24 puntos en el puntaje global, así como también en cada una de las distribuciones de los cuatro componentes del instrumento.

Las medias de los resultados muestran un incremento en el puntaje, pero pese a esto se sostuvieron grupalmente en la categoría “bajo”. Sin embargo, al analizar por separado cada uno de los test de los estudiantes en sus diferentes cortes puede apreciarse que las mejoras en la autodirección fueron significativas en todos los casos, disminuyendo

en el pos-test los niveles “bajo” e “insuficiente” e incrementándose en todos los demás casos de evaluación favorable.

Por lo tanto, luego del estudio realizado se puede afirmar que han mejorado las características de los aprendizajes de los estudiantes en la formación recibida, confirmando el presupuesto de partida que sostenía que los estudiantes que utilizan en su proceso formativo estas nuevas herramientas, plataformas y metodologías así lo hacen.

Los estudiantes, que como parte del proceso de construcción de un proyecto transmedia han realizado productos que forman parte de los elementos del universo narrativo del “Proyecto Victoria Romero” tales como documentales, webisodios, whatasapsdodios, intervenciones públicas, entre otros, han desarrollado competencias diversas en donde se ha observado cómo el perfil de autodirección del aprendizaje de los estudiantes de Comunicación Multimedia ha mejorado en forma considerable como resultado de un proceso educativo basado en el método de ABPC.

Al implementar el Aprendizaje Basado en Proyectos Colaborativos como método de enseñanza se ha facilitado que los estudiantes de grado de Comunicación Social puedan mejorar la planeación y ejecución de estrategias, así como también el uso de la experiencia, la conciencia crítica y el potencial interno.

De la misma manera se ha podido confirmar la hipótesis central demostrando que los estudiantes que cursan la materia Comunicación Multimedia con la utilización del método ABPC registraron cambios favorables en su autodirección de aprendizaje.

Por lo expuesto es que resulta de importancia señalar que, de forma general existe una diferencia significativa en la que mejora de la autodirección de los estudiantes entre el pre-test y pos-test, obteniendo resultados similares a los de otras investigaciones que también han utilizado CIPA+, como las de González (2012) o Guillamet (2012). Con lo cual se confirma la hipótesis que sostenía que existiría una significativa diferencia en la puntuación global de autodirección entre los alumnos antes y después de utilizar metodología ABPC (hipótesis específica 1), y que además existiría una diferencia significativa en los cuatro componentes del autoaprendizaje (AAR): (1) la planeación y

selección de estrategias, (2) la autorregulación y la motivación, (3) la independencia y autonomía, y (4) el uso de la experiencia y la conciencia crítica, después de aplicar ABPC (hipótesis específica 2) como se ha evidenciado en todos los resultados; así también lo señalan varios autores que han evaluado el cambio en el potencial interno usando ABPC como es el caso de, Dunlap (2005); Hesterberg (2005); Martin, West, y Bill (2008); Sungur y Tekkaya (2005); González (2012).

El desarrollo del aprendizaje autorregulado como competencia de los estudiantes de comunicación digital resulta fundamental para poder afrontar una realidad profesional, donde se exige una actualización constante frente a cambios tecnológicos vertiginosos que llevan a apareadas modificaciones en los procesos de trabajo y la resolución de problemas complejos en la mayor parte de las actividades.

Es por esto que resulta preciso que los estudiantes adquieran competencias para que puedan desenvolverse en el ámbito profesional de forma autónoma y, sobre todo en escenarios cambiantes, la posibilidad de “aprender a aprender” resulta fundamental para los profesionales de la comunicación digital.

En variada literatura científica se hace referencia a los procesos de autorregulación como una de las principales contribuciones para aumentar la motivación y el aprendizaje académico (Rosário, Mourao, Trigo, Núñez, y González Pineda, 2005; Suárez, Fernández, y Anaya, 2005; Torrano & González Torres, 2004 ; Zimmerman & Martínez-Pons, 1990; Zimmerman, 2000; entre otros) resultando éstos indispensables para consecución de proyectos que exigen independencia y autonomía.

9.1.2 Satisfacción

Por otra parte, y entendiendo que otro de los objetivos consistía en determinar el grado de satisfacción de los estudiantes después de valerse del ABPC para el aprendizaje de una asignatura del grado de Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Rioja, se utilizó el instrumento desarrollado en la Universidad de la Colima (México) por Márquez, Uribe, Montes, Monroy, & Ruiz (2011) por entenderse que es un cuestionario

probado en estudios similares, siendo válido, fiable, y aceptado por otras investigaciones de similares características.

A partir de los resultados obtenidos pudo confirmarse el presupuesto de partida de la investigación que sostenía que el grado de satisfacción en el aprendizaje es elevado en los estudiantes que utilizan, en su proceso formativo, nuevas herramientas tecnológicas, plataformas y metodologías.

Este estudio centrado en la aplicación de la metodología Aprendizaje Basado en Proyectos Colaborativos, pudo confirmar la hipótesis que sostenía que la aplicación de la metodología ABPC aumenta la motivación y el grado de satisfacción de los estudiantes en relación con la asignatura.

Para poder conocer el grado de satisfacción de los estudiantes respecto a la metodología de ABPC y la posición que ellos toman en cuanto a su implementación en la Cátedra de Comunicación Multimedia de la Licenciatura en Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Rioja, se analizaron las relaciones entre la satisfacción y las valoraciones vertidas por los propios estudiantes, destacándose en cada una de las categorías establecidas una muy alta satisfacción y una recurrencia significativa en las valoraciones positivas.

Por otra parte, al entender que la satisfacción académica está relacionada con la capacidad del propio alumnado, con sus metas y sus motivaciones personales, fue de suma importancia comprender esas motivaciones y la relación entre el método y las capacidades evaluadas por los propios estudiantes, en tanto que la propia satisfacción involucra la percepción del alumnado en relación a sus programas educativos, las exigencias del sistema y hasta el rol de sus profesores.

En este sentido, se ha manifestado en los resultados de esta investigación una total coincidencia con los resultados de otras investigaciones de similares características, donde la satisfacción académica se encuentra asociada con diferentes aspectos, pero siempre destaca el rol docente, y las valoraciones positivas observadas guardan directa relación con su labor tutorial.

De la misma manera se ha podido confirmar la hipótesis central demostrando que los estudiantes que cursan la materia Comunicación Multimedia, con la utilización del método ABPC, registraron un alto nivel de satisfacción en su aprendizaje comprobando que la aplicación de la metodología ABPC aumenta la motivación y su grado de satisfacción en relación con la asignatura.

Se ha observado cómo el grado de satisfacción general fue alto y entre las justificaciones de respuesta todas las valoraciones fueron positivas, inclusive en los caso de algunos indicadores de cuantitativos de insatisfacción. Se destacaron respuestas de estudiantes que manifestaron que el método de ABPC les resultó muy bueno, aunque éste haya implicado mayor trabajo que con métodos de aprendizaje tradicional. En este sentido, se apreció con los resultados la alta satisfacción y la total coherencia entre las justificaciones y las respuestas, enriqueciendo con estas últimas las valoraciones numéricas expresadas en forma previa.

Además, midiendo correlaciones entre la satisfacción y la autodirección del aprendizaje a partir de los resultados entre el instrumento 1 (CIPA+) y el instrumento 2 (Cuestionario de Satisfacción) se observó una asociación directa entre autodirección de aprendizaje y satisfacción.

9.1.3 Evaluación y autoevaluación

Otro de los objetivos propuso analizar la evaluación por competencias ABPC a través de la autoevaluación de los alumnos, evaluación a los compañeros de grupo, evaluación a los tutores, observación de las tutorías, y del proyecto desarrollado.

En este sentido, se ha comprobado la hipótesis específica que sostenía que el aprendizaje es más profundo y mejora la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje al aplicar ABPC, a partir de todas las evaluaciones y autoevaluaciones que han puesto en evidencia la alta valoración que los propios estudiantes asignan a sus aprendizajes.

A partir de los instrumentos diseñados para que los propios estudiantes puedan calificarse por su propio desempeño así como también a sus pares durante el año de

experimentación en la materia Comunicación Multimedia, donde se utilizó solamente el método de ABPC durante todo su desarrollo, se observaron evaluaciones coherentes y correlacionadas entre las calificaciones globales y las particulares.

9.1.4 Aprendizaje de calidad

El ABPC permite integrar diferentes puntos de vista, conocimientos, experiencias previas, estrategias individuales y colectivas de los estudiantes para construir nuevos conocimientos.

En este sentido, se ha observado cómo los estudiantes valoraron en forma altamente positiva el método de ABPC en total correlación con la satisfacción producida a partir de la ejercitación práctica que les permitió llevar a delante un proyecto de comunicación transmedia. Esto coincidió con diversas investigaciones de diferentes áreas y ciencias como los casos de Aspegren, Blomqvist, & Borgstrom, (1998); Branda (2004); Cossette, Mc Clish, & Ostiguy (2004); Dochy, Segers, Van den Bossche, & Gijbels (2003); Duek (2000); Hmelo 269 (1998); Myers & Horst (2000); Morales-Mann & Kaitell (2001); Savin-Baden (2000) y White, Amos, & Kouzekanani (1999) que sostienen que los estudiantes que aprenden a través de ABPC logran integrar conocimientos y mejoran sus razonamientos, además de mantener la motivación y utilizar estrategias que les permiten un aprendizaje en profundidad, además de estrategias meta cognitivas.

En este sentido, y entendiendo que el último de los objetivos específicos preveía establecer reflexiones sobre la propia práctica y pertinencia de la implementación ABPC en la Licenciatura en Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Rioja y, luego de los resultados obtenidos, resulta imprescindible destacar la necesidad de seguir trabajando en la formación de profesionales con capacidad de adaptación, de resiliencia y de aprendizaje continuo, por lo que el ABPC se presenta como el método adecuado para aplicar en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Frente a al escenario de convergencia digital, y con el objetivo de la universidad pública argentina de poder formar a dichos profesionales de manera integral y eficiente, se desprende de los resultados que el aprendizaje basado en proyectos colaborativos como

método, resulta de utilidad en la enseñanza de la comunicación digital por las particularidades que presenta en el proceso educativo.

Esta investigación que ha indagado sobre el ABPC y la comunicación digital ha evidenciado que este método permite una formación basada en competencias, además de propiciar una alta satisfacción en los estudiantes y mejorar la posibilidad de aprender a aprender a lo largo de la vida a partir del ejercicio de aprendizaje auto dirigido, en concurrencia con las necesidades y competencias necesarias de un comunicador digital para su éxito profesional.

Por todo lo expuesto, puede afirmarse que las preguntas de investigación que fueron base de este trabajo han sido ampliamente respondidas:

- ¿De qué manera se modifica el perfil de autodirección del aprendizaje de los estudiantes de Comunicación Multimedia como resultado de un proceso educativo basado en el método de ABPC?
- ¿Cómo es la satisfacción de los estudiantes al utilizar ABPC?
- ¿Los estudiantes se involucran como protagonistas de sus propios aprendizajes con este método?
- ¿Desarrollan competencias transversales y específicas los estudiantes que cursan esta materia?

Se demuestra entonces que los estudiantes que cursan la materia Comunicación Multimedia con la utilización del método ABPC registran cambios favorables en su autodirección de aprendizaje y presentan un alto grado de satisfacción.

Frente a estos resultados y confirmando otra de las hipótesis específicas, se puede sostener que el método ABPC, a través de una intervención educativa transmedia, favorece el desarrollo de competencias transversales en los estudiantes de Comunicación Social, tales como: trabajo en grupo, mejora en habilidades de razonamiento y aprendizaje autónomo, pensamiento reflexivo, pensamiento crítico, búsqueda de información, competencias comunicativas y creatividad.

En este sentido, también se ha puesto en evidencia que el cambio de rol del profesor y los estudiantes se acepta y se manifiesta en un compromiso de los procesos de enseñanza y aprendizaje entre alumnos y profesores, donde los estudiantes perciben

favorablemente la tarea del profesor como guía o facilitador del aprendizaje, como se ha observado en la totalidad de los datos obtenidos.

En la misma dirección, los estudiantes han percibido favorablemente un cambio de rol del alumno como responsable de su aprendizaje valorando las mejoras en su autoaprendizaje, la motivación y la satisfacción con el proceso y sus componentes.

De la misma manera, el ABPC permite a través de una intervención educativa transmedia el desarrollo de competencias necesarias para profesionales de Comunicación Social integrando teoría y práctica en un proyecto que debe estar dirigido pero enfocado en la autogestión propia del método de aprendizaje.

9.2 Conclusiones

1- El ABPC no es un simple método de aprendizaje que pueda aplicarse sin realizar cambios estructurales en la organización de las clases, las estrategias, la didáctica, e inclusive sin aplicar cambios culturales que requieren transformaciones entre la modalidad de aprendizaje de los estudiantes y de procedimientos y actitudes en el profesorado.

2- En base a los resultados de esta investigación puede afirmarse que el perfil de autodirección del aprendizaje de los alumnos mejora luego de la aplicación del ABCP en total concordancia con los resultados obtenidos en investigaciones de similares características.

3- El ABPC resulta propicio para realizar prácticas de comunicación transmedia en las aulas, favoreciendo las competencias necesarias para el futuro ejercicio profesional de comunicadores digitales, tales como el trabajo en equipo, la búsqueda de información, la generación de estrategias efectivas, la mejora en habilidades sociales, el análisis de consumos de audiencias, la comunicación escrita y oral, el uso de tecnologías y redes sociales, el manejo eficiente de las interacciones con los públicos de los proyectos, así como también la transferencia y construcción de conocimientos para aplicarlos en otros proyectos de comunicación digital.

9.2.1 Limitaciones

Esta investigación tiene limitaciones propias de su diseño metodológico al no ser aplicable la generalización de sus resultados, por lo que este trabajo se restringe a la muestra y al contexto, en la Universidad Nacional de La Rioja y la Licenciatura en Comunicación Social.

Una de las limitaciones para el establecimiento de Aprendizaje Basado en Proyectos Colaborativos es que para la aplicación de este método se requiere más tiempo para lograr el aprendizaje, como ha sido en este caso concreto realizado durante todo un año académico. Se observó también que los alumnos, en tanto, elementos activos de su propio aprendizaje, han manifestado sus observaciones con respecto a la mayor dificultad y dedicación necesaria con el ABCP en contraposición a métodos tradicionales, dedicándole más tiempo a la asignatura que a otras materias en las que siguen métodos tradicionales. Además, los docentes que utilizan ABCP deben dedicar más tiempo a la planificación y monitorización de los procesos, por lo cual resulta imprescindible una acabada planificación y un constante seguimiento de las diferentes tareas y objetivos, además de explicar a los estudiantes de forma clara y muy bien definida en qué consiste esta forma de aprender, como también las reglas y consignas de evaluación, regularización, aprobación y nota final de la materia con ABCP.

9.2.2 Recomendaciones

1. Las metodologías activas, entre las que se incluye el ABCP, resultan de fundamental importancia si se pretende que los estudiantes adquieran y desarrollen competencias para su futuro ejercicio profesional, más aún en disciplinas como la comunicación digital que tienen entre sus propias características las transformaciones constantes.
2. Las evaluaciones en procesos que utilizan el ABPC no pueden ser las mismas que las utilizadas con métodos tradicionales, por lo que resulta indispensable la innovación

docente en materia de evaluación que permita lograr coherencia entre la propuesta y su evaluación.

3. La utilización de tecnologías para la aplicación de ABCP es altamente recomendable además de ser necesaria en casos como los de asignaturas vinculadas con las mismas tecnologías, obligando a las universidades a invertir en el mejoramiento de las propias aulas y el acceso de los estudiantes para que puedan ampliar las posibilidades con este tipo de métodos de aprendizaje.

4. Para favorecer el autoaprendizaje resulta fundamental que los docentes se adecuen al cambio de paradigma considerando que al fomentar el papel de estudiantes activos el rol del profesor pasa a ser el del tutor-guía que acompaña el control de aprendizaje por parte del propio alumno. El elemento central del proceso es el estudiante y es éste quien debe dirigir su propio aprendizaje. Se favorece el aumento de la autonomía necesaria para el futuro profesional del estudiante.

5. Se espera que los resultados de este trabajo aporten datos e información valiosa a la Universidad Nacional de la Rioja, y al sistema público de universidades nacionales argentinas que permitan tomar las acciones y diseñar estrategias para responder a las demandas educativas y profesionales actuales. A su vez este trabajo podría ser de utilidad para quienes implementan (o deseen hacerlo) el Aprendizaje Basado en Proyectos Colaborativos en cátedras universitarias.

BIBLIOGRAFÍA

Aceves Campos, N. (2008). Adaptación, Confiabilidad y Validez del Cuestionario de Indagación del Perfil Autodirigido (CIPA) y su Evaluación en Adultos Jóvenes que Pertenecen a la Sociedad del Conocimiento-Edición Única. Tesis de Doctorado en Innovación y Tecnología Educativas. Tecnológico de Monterrey. México.

Acuña, M. y Sosa, N. (2017). "Experimentando prácticas de enseñanza. El ABP, sus implicancias para el desempeño del rol del tutor" RECyT N° 27 - Educación Científica y Tecnología. Facultad de Ciencias Exactas, Químicas y Naturales - Universidad Nacional de Misiones, Argentina. Disponible en: www.fceqyn.unam.edu.ar/recyt/index.php/recyt/article/download/416/341 [Consulta: 2017, 25 de agosto].

Aguaded, J. I. (2011). Pantallas en la sociedad audiovisual: edu-comunicación y nuevas competencias. Congreso Nacional "Literacia, Media e Cidadania". Universidade do Minho. Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade. Braga (Portugal)

Aguerrondo, I. (1998). El Nuevo Paradigma de la Educación para el siglo. OEI. Disponible en: <http://campus-oei.org/administracion/aguerrondo.htm> [Consulta: 2017, 18 de diciembre]

Antelo, E. (2011). Variaciones sobre la enseñanza y el cuidado. En A. Alliaud y E. Antelo. Los gajes del oficio (pp. 117-132). Buenos Aires. Aique.

Aranda, A. F. (2009). La autoevaluación: una estrategia docente para el cambio de valores educativos en el aula. *Valladolid España: Revista de evaluación educativa*.

Astolfi, J. P. (1997). Aprender en la escuela. Dolmen Estudio.

Ayuste, A., Flecha, R., López Palma, Lleras, J. (1998). Planteamientos de la pedagogía crítica. Comunicar y transformar. Barcelona: Editorial Grao.

Barcia, M., de Morais Melo, S. y López, A. (2017) Prácticas de la Enseñanza. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. EDULP.

Bautista-Cerro Ruiz, M. J., Murga Menoyo, M. A. (2011). "La evaluación por pares: una técnica para el desarrollo de competencias cívicas (autonomía y responsabilidad) en contextos formativos no presenciales. Estudio de caso". XII Congreso Internacional de

Teoría de la Educación. UNED. Disponible en <http://www.cite2011.com/Comunicaciones/A+R/156.pdf> [Consulta: 2017, 13 de mayo].

Bausela, E. (2004). "La docencia a través de la investigación-acción". Revista Iberoamericana de Educación.

Bernabé Valero, G., Blasco Magraner, J.S. (2013) "Evaluación por pares y autoevaluación en el aula universitaria: una visión desde el enfoque por competencias". Disponible en <https://web.ua.es/en/ice/jornadas-redes/documentos/2013-posters/335209.pdf> [Consulta: 2017, 25 de mayo].

Blanco, A. (2009). Desarrollo y evaluación de competencias. Madrid: Narcea.

Blank, W. (1997). Authentic instruction. In W.E. Blank & S. Harwell (Eds.), Promising practices for connecting high school to the real world (pp. 15–21). Tampa, FL: University of South Florida.

Böhm, W. (2009). ¿Qué es la pedagogía? ¿Para qué sirve la pedagogía? en La educación argentina hacia el bicentenario: la formación docente entre la pedagogía y la empiria, Eduvim - Editorial Universitaria Villa María. Villa María.

Bottoms, G., & Webb, L.D. (1998). Connecting the curriculum to "real life." Breaking Ranks: Making it happen. Reston, VA: National Association of Secondary School Principals.

Bryson, E. (1994). Will a project approach to learning provide children opportunities to do purposeful reading and writing, as well as provide opportunities for authentic learning in other curriculum áreas.

Bron, M. (2016). Proyecto de intervención transmedia como fase de investigación previa al desarrollo de un videojuego educativo: "El caso del Proyecto Caudillos". Actas del IV Congreso de Videojuegos y Educación. Universidad de Vigo.

Bron, M. (2016b). "Un proyecto para cambiar paradigmas: El aprendizaje por proyectos en la formación universitaria" en Proyecto Caudillos: Una experiencia transmedia. Editorial Libro-E. UNLaR.

Bron, M. (2017). "La construcción como método de aprendizaje: La importancia de saber cómo," en Victoria Romero: el valor riojano. Editorial Libro-E. UNLaR.

Bron, M. y Bazán, D. (2015). La obra colectiva como resultado de procesos colaborativos basados en la experimentación. Actas del XVII Congreso de la Red de Carreras de Comunicación Social y Periodismo de Argentina. Universidad Nacional de Córdoba. Disponible en:

[http://www.redcom2015.eci.unc.edu.ar/files/REDCOM/EJE3/redcom - 3 - 8 0%20sf Bron%20y%20Bazan.pdf](http://www.redcom2015.eci.unc.edu.ar/files/REDCOM/EJE3/redcom_-_3_-_8_0%20sf_Bron%20y%20Bazan.pdf) [Consulta: 2017, 5 de julio].

Bruner, J. (1988). La teoría del desarrollo como cultura. En Realidad mental y mundos posibles. Barcelona: Gedisa.

Bryson, E. (1994). Will a project approach to learning provide children opportunities to do purposeful reading and writing, as well as provide opportunities for authentic learning in other curriculum areas.

Busleimán, N. y Navarro, C. (2015). El aprendizaje basado en proyectos como dinamizador de procesos educativos mediados por tecnologías. "El caso de la Cátedra de Comunicación Multimedia de la Universidad Nacional de La Rioja". Actas de XVII Congreso de la Red de Carreras de Comunicación Social y Periodismo de Argentina. Universidad Nacional de Córdoba. Disponible en:

[http://www.redcom2015.eci.unc.edu.ar/files/REDCOM/EJE3/redcom - 3 - 7 0%20sf Busleiman,%20Navarro.pdf](http://www.redcom2015.eci.unc.edu.ar/files/REDCOM/EJE3/redcom_-_3_-_7_0%20sf_Busleiman,%20Navarro.pdf) [Consulta: 2017, 5 de julio].

Camilloni, A. (1997). Sobre los aportes de la psicología del aprendizaje a la didáctica. Revista Novedades Educativas, 84, pp. 4-7.

Camilloni, A., Davini, M.C., Edelstein, G., Litwin, E, Souto, M. Y S. Barco. (2010). Corrientes. Didácticas Contemporáneas. Buenos Aires: Paidós.

Castañeira, M. (2014). Reconocimiento de facilitadores y obstructores del aprendizaje basado en problemas en la carrera de Medicina de la UNL. Tesis de la Facultad de Humanidades y Ciencias. Universidad Nacional del Litoral.

Castells, M. (2009). Comunicación y poder. Madrid: Alianza.

Castells, M. (2001). La Galaxia Internet. Reflexiones sobre Internet, empresa y sociedad. Barcelona: Plaza & Janés.

Castells, M. (1997). La Era de la Información. Vol. I: La Sociedad Red. Madrid: Alianza.

Castells, M. (1998a) La Era de la Información. Vol. II: El poder de la identidad. Madrid: Alianza.

Castells, M. (1998b). La Era de la Información. Vol. III: Fin de Milenio. Madrid: Alianza.

Castells, M. (2007, 24 de noviembre). Estudiar, ¿para qué? La Vanguardia [en línea]. Disponible en: <http://egym.bligoo.com/content/view/134411/Manuel-Castells-estudiar-para-que.html> [Consulta: 2017, 5 de enero].

Calderón Díaz, M., Hincapié Cuartas, B., Orozco Orozco, J., Pasive Castellanos, Y. (2015). Descripción y sistematización de la experiencia de estrategias pedagógicas empleadas por docentes de tres instituciones de educación superior y su aporte al desarrollo humano. Universidad de San Buenaventura. Bogotá. Disponible en: <http://biblioteca.usbbog.edu.co:8080/Biblioteca/BDigital/137842.pdf> [Consulta: 2018, 28 de marzo]

Cázares, Y. (2002). Hacia un modelo de componentes que explican el aprendizaje autodirigido en estudiantes adultos mexicanos en cursos en línea de la Universidad TecMilenio. (Disertación doctoral). Tecnológico de Monterrey doctoral). Monterrey, México. –

Cázares, Y. (2010). La autodirección, la persona autodirigida y sus componentes: definiciones conceptuales. El Tintero, 38(9). 137-139.

Cenich, G. Y Santos, G. (2005). Experiencia de un curso en línea, Red Revista Electrónica de Investigación Educativa. Disponible en: <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/133> [Consulta: 2018, 1 de marzo]

Coria, J. (2011). El aprendizaje por proyectos: una metodología diferente. Revista E-Formadores. Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa-Red Escolar.

Corona Rodríguez, J. M. (2016): ¿Cuándo es transmedia?: discusiones sobre lo transmedia de las narrativas, *Icono 14*, volumen (14), pp. 30-48. doi: 10.7195/ri14.v14i1.919

Coscarelli, M.R. (2013) *Perspectivas de las innovaciones educativas en Dumrauf*, Ana; Cordero, Silvina; Mengascini, Adriana (comp) *De docentes para docentes: experiencias innovadoras en ciencias naturales en la escuela pública / - 1a ed. - Buenos Aires: El Colectivo*

Cumpa, L. (2012). *Lenguaje y Comunicación Digital*. *Revista Comunifé 12*. Disponible en: <http://www.unife.edu.pe/publicaciones/revistas/compunicacion/comunife12/Luis%20Cumpa.pdf> [Consulta: 2018, 2 de abril]

Dewey J. (1960). *Experiencia y Educación*. Capítulos 1, 2 y 3. Losada: Buenos Aires. Disponible en: <https://es.scribd.com/doc/100146390/EXPERIENCIA-Y-EDUCACION-re> [Consulta: 2018, 12 de marzo]

Dewey, J. (1995). *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación*. Ediciones Morata.

Díaz Barriga, F. (1998). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo "Una interpretación constructivista"*. México: McGraw-Hill Interamericana Editores, S.A de C.V.

Díaz Barriga, A. y García Garduño, J. coord. (2014) *Desarrollo del currículo en América Latina. Experiencia de diez países* Buenos Aires. Miño y Dávila

Di Bernardo, J. y Puyol, R. (2004). "El aprendizaje basado en problemas (ABP) en la Carrera de Bioquímica: Un enfoque de concepción constructivista que facilita el proceso de aprendizaje". *Comunicaciones científicas y tecnológicas*. Universidad Nacional del Nordeste.

Dochy, F., Segers, M., Van Den Bossche, P., Gijbels, D. (2003): «Effects of problem-based learning: a meta-analysis», en *Learning and Instruction*, 13, 5, pp. 533-568.

Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*, Madrid: Morata.

Esteves M., Morgado L., Martins P., Fonseca B. (2006). The use of Collaborative Virtual Environments to provide student's contextualisation in programming. *Proceedings of m-ICTE*.

Fairstein, Gabriela. (2017). Clase 1: Introducción a la psicología educacional. *Psicología educacional*. Buenos Aires: Ministerio de Educación y Deportes de la Nación.

Fairstein, Gabriela. (2017b). Clase 2: Introducción a la psicología educacional. *Psicología educacional*. Buenos Aires: Ministerio de Educación y Deportes de la Nación.

Feldman, D. (2015) Para definir el contenido. Notas y variaciones sobre el tema en la universidad. En *Trayectorias Universitarias*. VOLUMEN 1, Nº 1.

Fernández, M., García, J. N., De Caso, A., Fidalgo, R. y Arias, O. (2006). El aprendizaje basado en problemas: revisión de estudios empíricos internacionales. *Revista de Educación*, 341, 397- 418. Disponible en:

http://www.revistaeducacion.educacion.es/re341/re341_17.pdf [Consulta: 2016, 15 de diciembre].

Freire, P. (2004). Enseñar no es transferir conocimiento (capítulo 2). En *Pedagogía de la autonomía*. Paz e Terra: San Pablo. Disponible en:

<http://webdelprofesor.ula.ve/nucleotachira/oscar/g/materias/epistemologia/lecturas/freire.pdf> [Consulta: 2018, 18 de febrero]

Frigerio, G. (2003). *Los sentidos del verbo educar*. Crefal. México. Disponible en:

http://www.crefal.edu.mx/crefal25/index.php?option=com_content&view=article&id=144&Itemid=227 [Consulta: 2018, 20 de febrero]

Galdeana, L. (2006). *Aprendizaje Basado en Proyectos*. Universidad de Colima.

Disponible en: <http://ceupromed.ucol.mx/revista/PdfArt/1/27.pdf> [Consulta: 2017, 10 de julio]

García, F., Portillo, J., Romo, J., y Benito, M. (2007). Nativos digitales y modelos de aprendizaje, en *Actas IV Simposio Pluridisciplinar sobre Diseño, Evaluación, y Desarrollo de Contenidos Educativos Reutilizables*. Bilbao.

- Gardner, H. (2002). Introducción. En la mente no escolarizada. Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas (pp. 17 a 32). Paidós: Barcelona.
- Gifreu, A. (2012). El documental interactivo como nuevo género audiovisual. Estudio de la aparición del nuevo género, aproximación a su definición y propuesta de taxonomía y de modelo de análisis a efectos de evaluación, diseño y producción. Tesis doctoral. Universidad Pompeu Fabra.
- Gifreu, A. (2015). "Creación y utilización de aplicaciones interactivas como fórmula docente en el aula". *Opción*, vol. 31, núm. 6, 2015, pp. 329-350. Universidad del Zulia. Maracaibo, Venezuela.
- González, M., y Tourón, J. (1992). Autoconcepto y rendimiento escolar. Pamplona. Ediciones Universidad de Navarra, S.A. (EUNSA).
- González Hernando, C. (2012). Aplicación del "Aprendizaje Basado en Problemas" en los estudios de Grado en Enfermería. Tesis de Doctorado de la Universidad de Valladolid.
- Graaff, E. y Kolmos, A. (2007). History of problem-based and project-based learning. Management of change: Implementation of problem-based and project-based learning in engineering, 1-8.
- Guglielmino, L. (1977). Development of the self-directed learning readiness scale. University of Georgia.
- Guilar, M. Las ideas de Bruner: "de la revolución cognitiva" a la "revolución cultural. *Educere*, vol. , n m. 4 (pp. 235-241). Universidad de los Andes: Mérida. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35614571028> [Consulta: 2017, 25 de noviembre]
- Guillamet, A. (2011). Influencia del Aprendizaje Basado en Problemas en el a práctica profesional. Tesis doctoral. Universidad de Granada.
- Hamada, T. y Scout, K. (2000). A collaborative learning model. *The Journal of Electronic Publishing*, 6 (1). Disponible en: <https://quod.lib.umich.edu/j/jep/3336451.0006.105/-->

[anthropology-and-international-education-via-the-internet?rgn=main;view=fulltext](#)

[Consulta: 2017, 25 de noviembre]

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2003). Metodología de la investigación (3ª ed.). México: Editorial Mc Graw-Hill.

Ibarra Sáiz, M. S., Rodríguez Gómez, G., Gómez Ruiz, M. A. (2012). “La evaluación entre iguales: beneficios y estrategias para su práctica en la universidad”. Revista de Educación, 359. Septiembre-diciembre 2012 Disponible en http://www.revistaeducacion.educacion.es/doi/359_092.pdf [Consulta: 2017, 20 de mayo].

Jenkins, H. (2003). Transmedia Storytelling. MIT Technology Review [en línea]. Disponible en: <http://www.technologyreview.com/biomedicine/13052/> [Consulta: 2015, 25 de enero]

Jenkins, H. (2008). Convergence Culture. La cultura de la convergencia en los medios de comunicación. Barcelona: Paidós.

Kant, I. (1991/1803). Pedagogía. Madrid: Akal Bolsillo.

Kinnunen P., y Malmi L. (2005). Problems in Problem-Based Learning Experiences, Analysis and Lessons Learned on an Introductory Programming Course. Informatics in Education, 2005, Vol. 4, No. 2, 193–214 ©2005 Institute of Mathematics and Informatics, Vilnius.

Knowles, M. (1975). Self-directed learning. EE:UU: Association Press.

Lahtinen, E., Ala-Mutka, K., & Järvinen, H-M. (2005). A study of the difficulties of novice programmers. In Proceedings of the 10th Annual SIGCSE Conference on Innovation and Technology in Computer Science Education, Monte de Caparice, 27-29 June, 2005 (pp. 14-18)

Latuff, L. (2012). “La comunicación digital en la sociedad del conocimiento”. Universidad Arturo Michelena. Escuela de Comunicación Social. Venezuela. Disponible en: <https://unexpo.files.wordpress.com/2012/02/sociedadconocimiento.pdf> [Consulta: 2018, 2 de abril]

LEY N° 24.299. (Ley nacional argentina) Disponible en:

<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/0-4999/694/norma.htm>

[Consulta: 2017, 20 de abril]

Lewin, K. (1973). Action research and minority problems. En K. Lewin (201 – 216): Resolving Social Conflicts: Selected Papers on Group Dynamics (ed. G. Lewin). London: Souvenir Press.

León, O., y Montero, I. (1997). Diseño de investigaciones. Introducción a la lógica de la investigación en Psicología y Educación (2ª ed.). Madrid: McGraw-Hill.

López López, G. (2017). Clase 1: Educación y Pedagogía. Pedagogía. Buenos Aires: Ministerio de Educación y Deportes de la Nación.

López López, G. (2017a). Clase 2: Educación y Pedagogía. Pedagogía. Buenos Aires: Ministerio de Educación y Deportes de la Nación.

López López, G. (2017b). Corrientes pedagógicas contemporáneas (ficha). Buenos Aires: Ministerio de Educación y Deportes de la Nación.

López López, G. (2017c). Clase 3: Educación y Pedagogía. Pedagogía. Buenos Aires: Ministerio de Educación y Deportes de la Nación.

Lovato, A. (2014). “Documental Multimedia Interactivo. Una excusa para reinventar el periodismo digital” en Hacia la comunicación transmedia / Fernando Irigaray y Anahí Lovato. UNR Editora. Editorial de la Universidad Nacional de Rosario.

Lovos E., González A., Fernández I., Bertone R., Madoz C. (2012). Estrategias de Enseñanza Colaborativa para un Curso de Programación de Primer Año de la Lic. En Sistemas. WIEI – XVIII Congreso Argentino de Ciencias de la Computación (CACIC). Universidad Nacional de Sur.

Lucci, M. A. (2006). La propuesta de Vygotsky: la psicología socio-histórica. Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, volumen 10, Nº 2. Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev102COL2.pdf> [Consulta: 2017, 10 de octubre]

Maggio, M. (2009). Los portales educativos: entradas y salidas a la educación del futuro. En: Litwin, E. (comp.) (2009a). Tecnologías educativas en tiempos de internet. Buenos Aires: Amorrortu.

Maldonado Pérez, M. (2007). El trabajo colaborativo en el aula universitaria. Revista Laurus, vol.13 nro. 23. Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

Maldonado Pérez, M. (2008). Aprendizaje basado en proyectos colaborativos. Una experiencia en educación superior. Laurus, vol. 14, núm. 28, pp 158-180. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/761/76111716009.pdf> [Consulta: 2017, 15 de enero].

Márquez, C., Uribe, J., Montes, R., Monroy, C., y Ruiz, E. (2011). Satisfacción académica con el ABP en estudiantes de licenciatura de la Universidad de Colima, México. Revista Intercontinental de Psicología y Educación, 13(1), 29-44. Disponible en www.redalyc.org/pdf/802/80218382003.pdf [Consulta: 2017, 10 de febrero].

Meirieu, Ph. (2016). Buenos Aires: Paidós.

Mialaret (1984). Diccionario de Ciencias de la Educación, Barcelona: Oikostau.

Mora, J. G. (2004). "La necesidad del cambio educativo para la sociedad del conocimiento". OEI - Revista Iberoamericana de Educación - Número 35.

Morandi, G. y Ungaro, A. (2014). La experiencia interpelada: prácticas y perspectivas en la formación docente universitaria. La Plata : EDULP.

Moursund, D., Bielefeldt, T., y Underwood, S. (1997). Foundations for The Road Ahead: Project-based learning and information technologies. Washington, DC: National Foundation for the Improvement of Education.

NorthWest Regional Educational Laboratory (2002). Aprendizaje por Proyectos. (Traducción de Eduteka). Disponible en: <http://eduteka.icesi.edu.co/modulos/7/184/468/1> [Consulta: 2017, 10 de abril]

Núñez, J. C., Solano, P., González Pienda, J., Rosário, P., (2006). El aprendizaje autorregulado como medio y meta de la educación. Papeles del Psicólogo, vol. 27,

núm. 3, pp. 139-146 Consejo General de Colegios Oficiales de Psicólogos Madrid, España. Disponible en: www.redalyc.org/pdf/778/77827303.pdf [Consulta: 2018, 8 de marzo]

Ordine, N. (2013). La utilidad de lo inútil. Barcelona: Acantilado.

Ortiz, T., Calderón, R., Travieso, D. (2016). La enseñanza por proyectos y el aprendizaje basado en problemas (ABP): dos enfoques para la formación universitaria desde una perspectiva innovadora, Editorial Universitaria, 2016.

Pallarès, M y Chiva, O. (2017) La pedagogía de la presencia: tecnologías digitales y aprendizaje-servicio, Editorial UOC.

Pereira Pérez, Z. (2011). “Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta”. Revista Electrónica Educare Vol. XV, N° 1, [15-29], ISSN: 1409-42-58, Enero-Junio, 2011. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3683544.pdf> [Consulta: 2017, 29 de agosto].

Piscitelli, A. Nativos Digitales. Dieta cognitiva, inteligencia colectiva y arquitecturas de la participación. Buenos Aires: Santillana Ediciones.

Poggi, M. (1999). Instituciones y trayectorias escolares. Replantear el sentido común para transformar las prácticas educativas, Buenos Aires, Santillana.

Pozo, J. (2003). Adquisición del conocimiento. (1era. Ed.). España: Morata.

Prensky, M. (2001). “Digital Natives, Digital Immigrants”. En: On the Horizon. 9 (5). Lincoln: NCB University Press.

Restrepo, B. (2005). Aprendizaje basado en problemas (ABP): una innovación didáctica para la enseñanza universitaria. Educación y Educadores, 8, 9-19. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83400803> [Consulta: 2016, 10 de diciembre].

Reverte, J. R., Gallego, A. J., Molina, R., y Satorre, R. (2006). El aprendizaje basado en proyectos como modelo docente: experiencia interdisciplinar y herramientas groupware. Proyecto de innovación tecnológico-educativo e innovación educativa de

la Universidad de Alicante. Disponible en:

<http://bioinfo.uib.es/~joemiro/aenui/procJenui/Jen2007/reelap.pdf> [Consulta: 2017, 15 de febrero].

Reyes, R. (1998). Native perspective on the school reform movement: A hot topics paper. Portland, OR: Northwest Regional Educational Laboratory, Comprehensive Center Region X.

Rodríguez Gómez, G., Ibarra Sáiz, M. S. y Gómez Ruiz M. Á. (2011). e-Autoevaluación en la universidad: un reto para profesores y estudiantes. *Revista de Educación*, 356. Septiembre-diciembre 2011, pp. 401-430. Disponible en: http://www.revistaeducacion.educacion.es/re356/re356_17.pdf [Consulta: 2017, 15 de febrero].

Rodríguez Ousset, A. (2000). “La evaluación de dispositivos educativos”. En *Revista Pedagógica Universitaria*, (32-33), Julio 1999- Junio 2000, (pp. 135-152).

Rodríguez Sandoval, E., Vargas Solano, E.M., y Luna Cortés, J. (2010). Evaluación de la estrategia “aprendizaje basado en proyectos”. *Educación y educadores*, 13(1), 13-25. Disponible en: http://www.ufrgs.br/cpa/periodicos/revista-avaliacao-da-educacao-superior-2010/EVALUACIONDELAESTRATEGIAPEDAGOGICA_ArtigoRevAval2010_v15n1a08.pdf [Consulta: 2017, 19 de marzo].

Rogers, C. (1996). La relación interpersonal en la facilitación del aprendizaje (capítulo 7). En Rogers, C. y J. Freiberg (Eds). *Libertad y creatividad en la educación*. Paidós: Barcelona.

Ros, M. y Justianovich, S. (2017). Clase 1. Seminario “Diseño y Coordinación de Procesos Formativos” Trayecto de Formación Docente Universitaria – UNLP.

Rosendo Sánchez, N. (2016): Mundos transmediales: revisión conceptual y perspectivas teóricas del arte de crear mundos, *Icono 14*, volumen (14), pp. 49-70. doi: 10.7195/ri14.v14i1.930

Sáez Pérez, L. A. (2008). Propuestas para la renovación de las metodologías educativas en la Universidad. *Revista electrónica sobre la enseñanza de la Economía Pública*, 4, 65 – 73. Disponible en: <http://e-publica.unizar.es/wp-content/uploads/2015/09/44saez.pdf> [Consulta: 2017, 12 de enero].

Sánchez Upegui, A. (2006). Comunicación digital: nuevas posibilidades y rigor informativo. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, núm. 17, febrero-abril, Fundación Universitaria Católica del Norte Medellín, Colombia. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/1942/194220465006.pdf> [Consulta: 2018, 2 de abril]

Scolari, C. A. (2009). *Hipermediaciones. Elementos para una teoría de la comunicación digital interactiva*. Barcelona: Gedisa.

Scolari, C. (2013). *Narrativas transmedia: cuando todos los medios cuentan*. Barcelona: Deusto.

Scolari, C. (2014). *Narrativas transmedia: nuevas formas de comunicar en la era digital*. Anuario AC/E de Cultura Digital.

Scolari, C. A. (2015). *Ecología de los medios*. Barcelona: Gedisa.

Scolari CA.(2016). Alfabetismo transmedia: estrategias de aprendizaje informal y competencias mediáticas en la nueva ecología de la comunicación = Transmedia literacy: informal learning strategies and media skills in the new ecology of communication. *Telos*. 2016; (193): 13-23.

Disponible en

https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/27788/Scolari_Telos_alfa.pdf

[Consulta: 2017, 20 de enero].

Smits, P., Verbeek, J., De Buissonje, C. D. (2002). “Problem based learning in continuing medical education: a review of controlled evaluation studies”, en *BMJ: British Medical Journal*, 324, 7330, pp. 153-156.

Soriano Ayala, E. González, A. J., y Zapata, R. M. (2011). *El poder de la comunicación en una sociedad globalizada*. Universidad de Almería.

Suárez, Martín (2006). Las corrientes pedagógicas contemporáneas y sus implicaciones en las tareas del docente y en el desarrollo curricular. *Acción Pedagógica*. 9(1): 42-51, 2000., D - Universidad de los Andes Venezuela.

Tam, M. (2000). Constructivism, instructional design, and technology: Implications for transforming distance learning. *Educational Technology & Society*, 3 (2), 50-60.

Tardif, M. 2004. Los saberes del docente y su desarrollo profesional. Madrid: Narcea.

Torres, C. Lesta, M. L. y Rocco, A. L (2015). "Narrativas Transmedia en Educación" en Producciones transmedia de no ficción. Análisis, experiencias y tecnologías / Fernando Irigaray; Anahí Lovato. UNR Editora. Editorial de la Universidad Nacional de Rosario.

Valle, M. y otros. (2015). "Autodirección del aprendizaje percibida en estudiantes de medicina de la Universidad Nacional del Sur". *Autodirección del aprendizaje. Revista Argentina de Educación Médica* Vol 6 - Nº 3 - Mayo 2015: 87-94. Disponible en http://www.raemonline.com.ar/pdf_pub/n3_15/87-94-EM63-1-Del%20Valle-B.pdf [Consulta: 2017, 9 de julio].

Valle, A., Rodríguez, S., Núñez, J., Cabanach, R., González, J., Rosario, P., (2010). Motivación y Aprendizaje Autorregulado. *Interamerican Journal of Psychology*, vol. 44, núm. 1, pp. 86-97 Sociedad Interamericana de Psicología, Austin. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28420640010> [Consulta: 2018, 8 de marzo]

Vélez, A. (1998). Aprendizaje Basado en Proyectos Colaborativos en la Educación Superior. IV Congreso RIBIE, Brasilia.

Zimmerman, B. (1994). Dimensions of academic self-regulation: A conceptual framework for education. *Review of Educational Research*, 6(1), 88-131.

ÍNDICES

Índice de figuras

Figura 1: Elementos del planteamiento del problema.....	73
Figura 2: Proceso de ABPC.....	74
Figura 3: Plan de estudios vigente.....	94
Figura 4: Página web de Victoria Romero	99
Figura 5: Página web de Proyecto Caudillos.....	99
Figura 6: Elementos del universo transmedia “Victoria Romero”	109
Figura 7: Websodios como sección de la página.....	111
Figura 8: Sección documental	111
Figura 9: Reproductor de Draw my life embebido en la página	112
Figura 10: Captura de Episodio 2.....	113
Figura 11: Trivia	113
Figura 12: Hip Hop como elemento del universo narrativo.....	114
Figura 13: Intervenciones en escuelas	114
Figura 14: Intervenciones en espacios públicos.....	115
Figura 15: Intervenciones en medios de comunicación.....	115
Figura 16: Cabecera de la página web.....	116
Figura 17: Redes Sociales (Facebook-FP)	116
Figura 18: Redes Sociales (Facebook-FP 2).....	117
Figura 19: Redes Sociales (Flickr).....	117
Figura 20: Redes sociales (Youtube).....	118
Figura 21: Libro Victoria Romero: El Valor Riojano	119
Figura 22: Opciones de participación e interacción	119
Figura 23: Distribución de la muestra, según edad.....	149
Figura 24: Distribución de la muestra, según género	150
Figura 25: Año de ingreso en la universidad	151
Figura 26: Promedio de puntuaciones globales del cuestionario CIPA pre y postest..	155
Figura 27: Distribución de los perfiles autodirigidos pre-test y pos-test	156
Figura 28: Promedio de puntuaciones del componente 1: “Planeación y ejecución de estrategias” en el pre-test y pos-test	158

Figura 29: Componente 1 - Respuestas al Ítem 2: “Administro bien el tiempo, me gusta hacer las cosas antes de la fecha límite” pre-test y pos-test	158
Figura 30: Componente 1 - Respuestas al Ítem 8: “Hago lo que tengo que hacer para alcanzar de manera realista mis metas” pre-test y pos-test.....	159
Figura 31: Componente 1 - Respuestas al Ítem 10: “Me pongo objetivos para orientar mi rumbo” pre-test y pos-test.....	159
Figura 32: Componente 1 - Respuestas al Ítem 11: “Poseo potencial para realizar mis metas” pre-test y pos-test.....	160
Figura 33: Componente 1 - Respuestas al Ítem 23: “Sé cuándo debo esforzarme más” pre-test y pos-test	160
Figura 34: Componente 1 - Respuestas al Ítem 27: “Sobresalgo por mis propios méritos” pre-test y pos-test	161
Figura 35: Componente 1 - Respuestas al Ítem 28: “Soy autodisciplinado” pre-test y pos-test	161
Figura 36: Componente 1 - Respuestas al Ítem 30: “Soy perseverante para alcanzar mis metas, no me rindo con facilidad” pre-test y pos-test.....	162
Figura 37: Componente 1 - Respuestas al Ítem 35: “Tengo estrategias que me permiten tener éxito académico/profesional” pre-test y pos-test.....	162
Figura 38: Componente 1 - Respuestas al Ítem 36: “Tengo iniciativa” pre-test y pos-test	163
Figura 39: Componente 1 - Respuestas al Ítem 37: “Tengo metas definidas a corto y largo plazo” pre-test y pos-test	163
Figura 40: Componente 1 - Respuestas al Ítem 39: “Tengo una idea clara del tiempo que hay que invertir para hacer algo” pre-test y pos-test	164
Figura 41: Componente 1 - Respuestas al Ítem 40: “Una situación novedosa, representa un reto a vencer” pre-test y pos-test	164
Figura 42: Componente 1 - Respuestas al Ítem 50: “Analizo mi desempeño y ajusto mis estrategias si no se están alcanzando mis metas” pre-test y pos-test	165
Figura 43: Respuestas al Componente 1 “Planeación y ejecución de estrategias” pre-test y pos-test	166
Figura 44: Promedio de puntuaciones del componente 2: “Uso de la experiencia y conciencia crítica” en el pre-test y pos-test	168

Figura 45: Componente 2 - Respuestas al Ítem 1: “Sé identificar alternativas de solución a los problemas” pre-test y pos-test	168
Figura 46: Componente 2 - Respuestas al Ítem 4: “Creo en el autocontrol y lo práctico” pre-test y pos-test	169
Figura 47: Componente 2 - Respuestas al Ítem 5: “Distingo tanto conductas adecuadas, como inadecuadas” pre-test y pos-test	169
Figura 48: Componente 2 - Respuestas al Ítem 6: “Creo que el éxito no es cuestión de suerte” pre-test y pos-test	170
Figura 49: Componente 2 - Respuestas al Ítem 13: “Puedo distinguir entre algo importante, pero no urgente” pre-test y pos-test	170
Figura 50: Componente 2 - Respuestas al Ítem 14: “Puedo distinguir entre algo importante y urgente” pre-test y pos-test	171
Figura 51: Componente 2 - Respuestas al Ítem 15: “Puedo identificar expresiones imprecisas o engañosas” pre-test y pos-test	171
Figura 52: Componente 2 - Respuestas al Ítem 16: “Puedo identificar cuando el "grupo" me presiona para decidir sobre algo” pre-test y pos-test.....	172
Figura 53: Componente 2 - Respuestas al Ítem 19: “Reconozco que poseo una amplia gama de alternativas para alcanzar mis metas” pre-test y pos-test.....	172
Figura 54: Componente 2 - Respuestas al Ítem 24: “Sé determinar la credibilidad de una fuente” pre-test y pos-test	173
Figura 55: Componente 2 - Respuestas al Ítem 25: “Sé distinguir entre hechos reales y prejuicios” pre-test y pos-test	173
Figura 56: Componente 2 - Respuestas al Ítem 29: “Soy crítico y doy alternativas” pre-test y pos-test	174
Figura 57: Respuestas al Componente 2 “Uso de la experiencia y conciencia crítica” pre-test y pos-test	175
Figura 58: Promedio de puntuaciones del Componente 3 “Potencial Interno” pre-test y pos-test	177
Figura 59: Componente 3 - Respuestas al Ítem 7: “Entiendo y acepto las consecuencias de las decisiones que tomo” pre-test y pos-test.....	177
Figura 60: Componente 3 - Respuestas al Ítem 9: “Me adapto con facilidad” pre-test y pos-test.....	178

Figura 61: Componente 3 - Respuestas al Ítem 12: “Poseo una idea clara de lo que quiero en mi vida” pre-test y pos-test	178
Figura 62: Componente 3 - Respuestas al Ítem 17: “Puedo identificar mis sentimientos” pre-test y pos-test	179
Figura 63: Componente 3 - Respuestas al Ítem 18: “Reconozco mis limitaciones, derechos y necesidades personales” pre-test y pos-test.....	179
Figura 64: Componente 3 - Respuestas al Ítem 20: “Reconozco y pido ayuda cuando es necesario” pre-test y pos-test	180
Figura 65: Componente 3 - Respuestas al Ítem 22: “Sé cuáles son mis fortalezas y debilidades” pre-test y pos-test	180
Figura 66: Componente 3 - Respuestas al Ítem 31: “Soy realista y seguro de mi habilidad académica/profesional” pre-test y pos-test.....	181
Figura 67: Componente 3 - Respuestas al Ítem 32: “Soy responsable por mis acciones” pre-test y pos-test	181
Figura 68: Componente 3 - Respuestas al Ítem 33: “Soy una persona altamente motivada” pre-test y pos-test	182
Figura 69: Componente 3 - Respuestas al Ítem 38: “Tengo una actitud positiva respecto a verme como un ser humano valioso” pre-test y pos-test.....	182
Figura 70: Respuestas al Componente 3 “Potencial Interno” pre-test y pos-test.....	183
Figura 71: Promedio de puntuaciones del Componente 4 “Interdependencia social y tecnológica” pre-test y pos-test	185
Figura 72: Componente 4 - Respuestas al Ítem 3: “Ante una tarea, utilizo diversas fuentes y recursos para su realización” pre-test y pos-test	185
Figura 73: Componente 4 - Respuestas al Ítem 21: “Respeto los puntos de vista diferentes a los míos” pre-test y pos-test	186
Figura 74: Componente 4 - Respuestas al Ítem 34: “Soy una persona paciente y respetuosa de la diversidad” pre-test y pos-test	186
Figura 75: Componente 4 - Respuestas al Ítem 41: “Utilizo todos mis recursos y talentos para tener éxito académico/profesional” pre-test y pos-test	187
Figura 76: Componente 4 - Respuestas al Ítem 42: “Tengo conciencia de mi responsabilidad con la sociedad” pre-test y pos-test	187

Figura 77: Componente 4 - Respuestas al Ítem 43: “Doy crédito a los demás por los resultados del trabajo en equipo” pre-test y pos-test	188
Figura 78: Componente 4 - Respuestas al Ítem 44: “Utilizo el dialogo y la conversación en grupo para lograr los resultados deseados” pre-test y pos-test.....	188
Figura 79: Componente 4 - Respuestas al Ítem 45: “Considero que mis compañeros de equipo tienen capacidades suficientes para completar los trabajos” pre-test y pos-test	189
Figura 80: Componente 4 - Respuestas al Ítem 46: “Utilizo la Internet como medio de aprendizaje y comunicación” pre-test y pos-test.....	189
Figura 81: Componente 4 - Respuestas al Ítem 47: “Disfruto la diversidad cultural de las personas” pre-test y pos-test	190
Figura 82: Componente 4 - Respuestas al Ítem 48: “Me gusta probar e investigar nuevas tecnologías” pre-test y pos-test	190
Figura 83: Componente 4 - Respuestas al Ítem 49: “Sé balancear el uso de la Internet como pasatiempo” pre-test y pos-test.....	191
Figura 84: Respuestas al Componente 4 “Interdependencia social y tecnológica” pre-test y pos-test	192
Figura 85: Distribución de la muestra, según nota media	193
Figura 86: Distribución de la muestra, según método de enseñanza preferido.....	194
Figura 87: ¿Te gusta el ABPC?	195
Figura 88: Distribución de la muestra, según su propia consideración como estudiante	195
Figura 89: Nivel de satisfacción de los estudiantes con respecto a contenidos revisados en tutorías ABPC.....	196
Figura 90: Nivel de satisfacción de los estudiantes con respecto al rol del Tutor (Profesor)	197
Figura 91: Nivel de satisfacción de los estudiantes con respecto al rol como estudiante	197
Figura 92: Nivel de satisfacción de los estudiantes con respecto al Proceso tutorial (Clases ABPC)	198
Figura 93: Nivel de satisfacción de los estudiantes con respecto al Proceso de evaluación	199

Figura 94: Nivel de satisfacción de los estudiantes con respecto a los Recursos educativos	200
Figura 95: Nivel de satisfacción de los estudiantes con respecto al Diseño del proyecto	201
Figura 96: Nivel de satisfacción de los estudiantes con respecto al tiempo asignado al proyecto.....	202
Figura 97: Nivel de satisfacción de los estudiantes con respecto a las características de las aulas	202
Figura 98: Nivel de satisfacción de los estudiantes con respecto a su grado de satisfacción con el ABPC como método, considerando todo lo que implica	203
Figura 99: Distribución de la calificación global en la autoevaluación.....	208
Figura 100: Distribución de los promedios de las calificaciones específicas (P1 a P11) en la autoevaluación	209
Figura 101: Promedios de las calificaciones específicas (P1 a P11) en la autoevaluación	210
Figura 102: Distribución de los promedios de las calificaciones específicas (P3 a P11) en la autoevaluación	211
Figura 103: Grado de acuerdo con que el profesor “Muestra un interés activo en mi grupo, es honesto, amigable y se interesa por participar en los procesos del grupo”	217
Figura 104: Crea un ambiente relajado y abierto para iniciar una discusión.....	217
Figura 105: Grado de acuerdo con que el profesor “Crea un ambiente relajado y abierto para iniciar una discusión”	217
Figura 106: Grado de acuerdo con que el profesor “Escucha y responde adecuadamente a mis problemas y preguntas”	218
Figura 107: Grado de acuerdo con que el profesor “Admite los conocimientos que él no sabe”	219
Figura 108: Grado de acuerdo con que el profesor “Ayuda a mi grupo a identificar la importancia de aprender temas y a describir temas aprendidos, para poderlos discutir”	219
Figura 109: Grado de acuerdo con que el profesor “Guía e interviene para mantener a mi grupo por el camino correcto además para seguir adelante a pesar de los problemas”	220

Figura 110: Grado de acuerdo con que el profesor “Sugiere recursos de aprendizaje apropiados y ayuda a mi grupo a aprender cómo encontrarlos”	221
Figura 111: Grado de acuerdo con que el profesor “Provee comentarios constructivos acerca de la información presentada”	221
Figura 112: Grado de acuerdo con que el profesor “Presenta buenos juicios acerca de cuándo proveer y responder a una pregunta, y cuando orientar la pregunta para a los miembros del grupo”	222
Figura 113: Grado de acuerdo con que el profesor “Impulsa a los miembros del grupo para afinar y organizar sus presentaciones”	223
Figura 114: Grado de acuerdo con que el profesor “Guía a mi grupo en planear que es lo que podemos hacer mejor la próxima vez”	223
Figura 115: Distribución de respuestas para el tutor A. En porcentaje.	224
Figura 116: Distribución de respuestas para el tutor B. En porcentaje.	225
Figura 117: Distribución de respuestas para el tutor C. En porcentaje.	225
Figura 118: Distribución de la calificación global en la evaluación de pares	227
Figura 119: Distribución de los promedios de las calificaciones específicas (P1 a P10) en la evaluación de pares	228
Figura 120: Distribución de los promedios de las calificaciones específicas (P3 a P10) en la evaluación de pares	231
Figura 121: Promedios de los ítems específicos (P1 a P11) en la evaluación de pares	234

Índice de tablas

Tabla 1. Distribución de las puntuaciones globales del cuestionario CIPA + (Total CIPA+)	134
Tabla 2. Resultados del Cuestionario de Indagación del Perfil Autodirigido Ampliado (CIPA+)	149
Tabla 3. Distribución de la muestra, según edad	150
Tabla 4. Año de ingreso en la universidad	151
Tabla 5: Resumen del procesamiento de los casos (Pretest)	152
Tabla 6: Resumen del procesamiento de los casos (Postest)	152
Tabla 7: Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra	153
Tabla 8: Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra	153
Tabla 9: Estadísticos de muestras relacionadas	154
Tabla 10: Correlaciones de muestras relacionadas	154
Tabla 11: Prueba de muestras relacionadas	155
Tabla 12: Estadísticos de muestras relacionadas	157
Tabla 13: Correlaciones de muestras relacionadas	157
Tabla 14: Prueba de muestras relacionadas	157
Tabla 15: Estadísticos de muestras relacionadas	167
Tabla 16: Prueba de muestras relacionadas	167
Tabla 17: Estadísticos de muestras relacionadas	176
Tabla 18: Prueba de muestras relacionadas	176
Tabla 19: Estadísticos de muestras relacionadas	184
Tabla 20: Prueba de muestras relacionadas	184
Tabla 21: Nota media actual	193
Tabla 22: Método de enseñanza preferido	194
Tabla 23: ¿Te gusta el ABPC?	194
Tabla 24: ¿Cómo te considerarás como estudiante?	195
Tabla 25: Global POST	204
Tabla 26: Medidas simétricas	205
Tabla 27: Tabla de contingencia Post Perfil autodirigido * Recursos educacionales	205
Tabla 28: Global POST 2	205

Tabla 29: Medidas simétricas	206
Tabla 30:Tabla de contingencia Post Perfil autodirigido * Tiempo asignado al proyecto	207
Tabla 31: En base a todas las calificaciones que has realizado, ¿Cuál sería tu calificación global te darías como cierre de la materia en relación a cada uno de los ítems anteriores?	208
Tabla 32: Promedio de P1 a P11.....	209
Tabla 33: Estadísticos descriptivos	210
Tabla 34: Promedio P3 a P11.....	211
Tabla 35: Correlaciones	213
Tabla 36: Correlaciones	214
Tabla 37: Correlaciones	215
Tabla 38: Muestra un interés activo en mi grupo, es honesto, amigable y se interesa por participar en los procesos del grupo.	216
Tabla 39: Escucha y responde adecuadamente a mis problemas y preguntas.....	218
Tabla 40: Admite los conocimientos que él no sabe.....	218
Tabla 41: Ayuda a mi grupo a identificar la importancia de aprender temas y a describir temas aprendidos, para poderlos discutir.....	219
Tabla 42: Guía e interviene para mantener a mi grupo por el camino correcto además para seguir adelante a pesar de los problemas.....	220
Tabla 43: Sugiere recursos de aprendizaje apropiados y ayuda a mi grupo a aprender cómo encontrarlos.....	220
Tabla 44: Provee comentarios constructivos acerca de la información presentada... ..	221
Tabla 45: Presenta buenos juicios acerca de cuándo proveer y responder a una pregunta, y cuando orientar la pregunta para a los miembros del grupo.....	222
Tabla 46: Impulsa a los miembros del grupo para afinar y organizar sus presentaciones.	222
Tabla 47: Guía a mi grupo en planear que es lo que podemos hacer mejor la próxima vez.....	223
Tabla 48: Estadísticos descriptivos	224

Tabla 49: En base a todas las calificaciones que has realizado, ¿Cuál sería tu calificación global le darías como cierre de la materia en relación con cada uno de los ítems anteriores?.....	227
Tabla 50: Promedio P1P10	227
Tabla 51: Promedio P1P10 en detalle	230
Tabla 52: Promedio P3P10 en detalle	233
Tabla 53: Medias de cada ítem específico (P1 – P11)	233
Tabla 54: Promedio de la valoración global (P11) de todos los compañeros sobre cada estudiante.....	234

ANEXOS

ANEXO n° 1

CUESTIONARIO CIPA +

Apellido y nombre:

Edad: Sexo: M -

F

Año de ingreso en la universidad:

Cuestionario de Indagación de un Perfil Autodirigido (CIPA+)						
Instrucciones:						
El tipo de respuesta de este cuestionario es de autoexploración y autoentendimiento.						
Marcá con una X bajo el número que mejor exprese tu sentir y pensar respecto a lo planteado.						
1. Siempre me siento y pienso así						
2. Casi siempre me siento y pienso así						
3. Ocasionalmente me siento y pienso así						
4. Casi nunca me siento, ni pienso así						
5. Nunca me siento, ni pienso así						
No.	Reactivo	1	2	3	4	5
1	Sé identificar alternativas de solución a los problemas					
2	Administro bien el tiempo, me gusta hacer las cosas antes de la fecha Límite					
3	Ante una tarea, utilizo diversas fuentes y recursos para su Realización					
4	Creo en el autocontrol y lo practico					

5	Distingo tanto conductas adecuadas como inadecuadas					
6	El éxito no es cuestión de suerte					
7	Entiendo y acepto las consecuencias de las decisiones que tomo					
8	Hago lo que tengo que hacer para alcanzar de manera realista mis metas					
9	Me adapto con facilidad					
10	Me pongo objetivos para orientar mi rumbo					
11	Poseo potencial para realizar mis metas					
12	Poseo una idea clara de lo que quiero en mi vida					
13	Puedo distinguir entre algo importante pero no urgente					
14	Puedo distinguir entre algo importante y urgente					
15	Puedo identificar expresiones imprecisas o engañosas.					
16	Puedo identificar cuando “el grupo” me presiona para decidir sobre algo					
17	Puedo identificar mis sentimientos					
18	Reconozco mis limitaciones, derechos y necesidades personales					
19	Reconozco que poseo una amplia gama de alternativas para alcanzar mis metas					
20	Reconozco y pido ayuda cuando es necesario					
21	Respeto los puntos de vista diferentes a los míos					
22	Sé cuales son mis fortalezas y debilidades					
23	Sé cuando debo esforzarme más					

24	Sé determinar la credibilidad de una fuente					
25	Sé distinguir entre hechos reales y prejuicios					
26	Si no se logran los máximos resultados con el mínimo de recursos, no vale el esfuerzo					
27	Sobresalgo por mis propios méritos					

28	Soy autodisciplinado					
29	Soy crítico y doy alternativas					
30	Soy perseverante para alcanzar mis metas, no me rindo fácilmente					
31	Soy realista y seguro de mi habilidad académica/profesional					
32	Soy responsable por mis acciones					
33	Soy una persona altamente motivada					
34	Soy una persona paciente y respetuosa de la diversidad					
35	Tengo estrategias que me permiten tener éxito académico/profesional					
36	Tengo iniciativa					
37	Tengo metas definidas a corto y largo plazo					
38	Tengo una actitud positiva respecto a verme como un ser humano Valioso					
39	Tengo una idea clara del tiempo que hay que invertir para hacer algo					
40	Una situación novedosa, representa un reto a vencer					
41	Utilizo todos mis recursos y talentos para tener éxito académico/profesional					
42	Tengo conciencia de mi responsabilidad con la sociedad					
43	Doy crédito a los demás por los resultados del trabajo en equipo					
	Utilizo el dialogo y la conversación en grupo para lograr los resultados deseados					
45	Considero que mis compañeros de equipo tienen capacidades suficientes para completar los trabajos					
46	Utilizo la Internet como medio de aprendizaje y comunicación					
47	Disfruto la diversidad cultural de las personas					
48	Me gusta probar e investigar nuevas tecnologías					
49	Sé balancear el uso de la Internet como pasatiempo					
50	Analizo mi desempeño y ajusto mis estrategias si no se están alcanzando mis metas					
	D.R.© Cázares, Yolanda & Aceves, Nancy. México. (2005-2007)					

2. Vaciar los puntajes obtenidos para cada reactivo del cuestionario en la siguiente tabla, al final suma cada columna identificada como puntaje. Posteriormente realiza una suma total de los 4 puntajes obtenidos:

Total de todos los puntajes: _____

1. De acuerdo a la siguiente tabla, identifica tu grado de autodirección:

Puntaje	Perfil Autodirigido
50-68	Óptimo
69-76	Muy bueno
77-83	Moderado
84-92	Insuficiente
93-250	Bajo

ANEXO N° 2

Cuestionario Sobre el Grado de Satisfacción del Estudiante con Respecto al Aprendizaje Basado en Proyectos Colaborativos (ABCP)

*Adaptación sobre el instrumento de Márquez, Uribe, Montes, Monroy, y Ruiz (2011)

El propósito de este cuestionario es conocer tu postura acerca de la implementación del ABPC utilizado en la Cátedra de Comunicación Multimedia. Para ello, se te solicita responder a cada una de las preguntas que a continuación se presentan.

Tus respuestas son personales y confidenciales. En este sentido, se te pide que contestes de la manera más franca posible. No hay respuestas correctas o incorrectas.

- **Marcá solo una respuesta por pregunta.**
- **Marcá la opción que mejor represente tu opinión.**
- **Respondé a TODAS las preguntas.**

Datos de Identificación:

0. Nombre _____

1. Sexo: Hombre () Mujer () 2. Edad: _____

4. Nota media actual (aproximada):

1-2-3 () 4 () 5-6 () 7-8-9 () 10 ()

5. Método de enseñanza preferido: ABPC () Tradicional ()

6. ¿Te gusta el ABPC? Si () No ()

7. ¿Cómo te considerarás como estudiante?

Malo () Regular () Bueno () Muy bueno () Excelente ()

4

Proceso tutorial (Clases ABPC)

1 2 3 4 5 6

5

Proceso de evaluación

1 2 3 4 5 6

**Nada
Satisfecho**

**Completamente
Satisfecho**

6

Recursos educativos

1 2 3 4 5 6

7

Diseño del proyecto

1 2 3 4 5 6

--	--	--	--	--	--	--	--

8

Tiempo asignado al proyecto

1 2 3 4 5 6

--	--	--	--	--	--	--	--

9

Características de las aulas

1 2 3 4 5 6

--	--	--	--	--	--	--	--

10

Tu grado de satisfacción con el ABPC como método, considerando todo lo que implica.

1 2 3 4 5 6

--	--	--	--	--	--	--	--

ANEXO N ° 3

Cuestionario de autoevaluación**Cátedra de Comunicación Multimedia**

El propósito de este cuestionario es conocer tu evaluación personal sobre tu propio proceso de aprendizaje durante este año en la Cátedra de Comunicación Multimedia con la realización del Proyecto Victoria.

Tus respuestas son personales y confidenciales. En este sentido, se te pide que contestes de la manera más franca posible.

- **Marcá solo una respuesta por pregunta.**
- **Marcá la opción que mejor represente tu opinión.**
- **Respondé a TODAS las preguntas.**

Nombre _____

Instrucciones:

Marcá con un círculo en las siguientes preguntas, el número que mejor describa tu cada una de las opciones que van desde 1 a 10, de la misma manera en que sos calificado en tus exámenes, donde 1 y 10

En el recuadro anexo a cada pregunta, justificá brevemente la respuesta elegida.

12. ¿Cómo calificarías tu asistencia a las clases de planificación del proyecto? (Días martes de 18 a 20 horas).

• 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

13. ¿Cómo calificarías tu asistencia a las clases de tutorías de los días miércoles de 11 a 13 horas?

• 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

14. ¿Qué nota te pondrías con respecto a tu asistencia y colaboración con actividades del grupo?

• 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

•

•

15. ¿Cómo evaluarías tu participación en los diferentes trabajos presentados (contenidos del proyecto)?

• 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

•

16. ¿Cómo fue tu compromiso con el rol asumido en el grupo y su producción individual?

• 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

•

17. ¿Qué nota tendría tu convivencia y tolerancia con el resto de los integrantes para un trabajo en armonía?

• 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

•

•

18. ¿Cuál es tu propia calificación personal con respecto a tu contribución individual para el aporte a la presentación grupal en cada fase del proyecto?

• 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

•

•

19. Evaluando tus aportes nuevos, relevantes, creativos a los grupos de los fuiste parte y al proyecto en general ¿qué nota te das?

• 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

•

•

20. ¿Cuál es tu calificación con respecto a tu propia autodirección del aprendizaje?

• 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

•

•

21. ¿Cómo puntuarías la comunicación de ideas y puntos de vista que has tenido con tus compañeros y con los docentes de la materia?

• 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

22. En relación a la ayuda a otros grupos y a otros compañeros de grupo, así también como a toda colaboración en el Proyecto Victoria ¿cuál es la nota que te asignás?

• 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

-
-

23. En base a todas las calificaciones que has realizado, ¿Cuál sería tu calificación global te darías como cierre de la materia en relación a cada uno de los ítems anteriores?

• 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

-
-

24. Por último, imaginá que sos el profesor y que luego del cursado de la materia tenés que realizar una devolución al alumno (vos en este caso) argumentando el porqué de la nota obtenida. ¿Qué dirías?

- Desarrollá un breve argumento donde explicites los logros, los desafíos, el aprendizaje, etc.
-

ANEXO N° 4

Cuestionario de evaluación de pares

Nombre del evaluador:

Estudiante evaluado:

El propósito de este cuestionario es conocer tu evaluación sobre el proceso de aprendizaje de todos y cada uno de tus compañeros durante el desarrollo del Proyecto Victoria de este año en la Cátedra de Comunicación Multimedia.

Tus respuestas son personales y confidenciales. En este sentido, se te pide que contestes de la manera más franca posible.

- **Marcá solo una respuesta por pregunta.**
- **Marcá la opción que mejor represente tu opinión.**
- **Respondé a TODAS las preguntas.**

Instrucciones:

Marcá con un círculo en las siguientes preguntas, el número que mejor describa tu cada una de las opciones que van desde 1 a 10, de la misma manera en que sos calificado en tus exámenes, donde 1 y 10

25. ¿Cómo calificarías la asistencia de tu compañero/a a las clases de planificación del proyecto? (Días martes de 18 a 20 horas).

• 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

26. ¿Cómo calificarías la asistencia de tu compañero/a a las clases de tutorías de los días miércoles de 11 a 13 horas?

• 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

27. ¿Qué nota le pondrías con respecto a tu asistencia y colaboración con actividades del grupo?

• 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

-
-

28. ¿Cómo evaluarías su participación en los diferentes trabajos presentados (contenidos del proyecto)?

• 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

-
- ¿Por qué? (Justificar)

<ul style="list-style-type: none">••••••••••

29. ¿Cómo fue su compromiso con el rol asumido en el grupo y su producción individual?

• 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

-
-

30. ¿Qué nota le pondrías a su convivencia y tolerancia con el resto de los integrantes para un trabajo en armonía?

• 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

-
-

31. ¿Cuál es tu calificación a la contribución individual de tu compañero/a para el aporte a la presentación grupal en cada fase del proyecto?

• 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

-
-

32. Evaluando los aportes nuevos, relevantes y creativos de tu compañero/a a los grupos de los fuiste parte y al proyecto en general ¿qué nota le das?

• 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

-

33. ¿Cómo puntuarías la comunicación de ideas y puntos de vista que ha tenido con los compañeros y con los docentes de la materia el/la compañero/ evaluado/a?

• 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

34. En relación a la ayuda a otros grupos y a otros compañeros de grupo, así también como a toda colaboración en el Proyecto Victoria ¿cuál es la nota que le asignás?

• 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

-
-

35. En base a todas las calificaciones que has realizado, ¿Cuál sería tu calificación global le darías como cierre de la materia en relación a cada uno de los ítems anteriores?

• 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

-
-

36. Por último, imaginá que sos el profesor y que luego del cursado de la materia tenés que realizar una devolución al alumno (tu compañero/a) argumentando el porqué de la nota obtenida. ¿Qué dirías?

- Desarrollá un breve argumento donde explicites los logros, los desafíos, el aprendizaje, etc. para que tu compañero/a pueda conocer los motivos de la calificación asignada.
-

ANEXO N° 5

Evaluación de los profesores de la Cátedra de Comunicación Multimedia

El propósito de este cuestionario es conocer tu evaluación de los profesores de la Cátedra de Comunicación Multimedia con respecto a la realización del Proyecto Victoria y al proceso de enseñanza en general.

Tus respuestas son personales y confidenciales. En este sentido, se te pide que contestes de la manera más franca posible.

- **Marcá solo una respuesta por pregunta.**
- **Marcá la opción que mejor represente tu opinión.**
- **Respondé a TODAS las preguntas.**

Nombre _____

Indicá con una "X" en el recuadro apropiado que describa con mayor precisión la manera en que el profesor tutor interactúa tanto con vos como con el grupo, siendo:

1-totalmente en desacuerdo, 2-en desacuerdo, 3-de acuerdo y 4-totalmente de acuerdo

Categorías de Evaluación	1	2	3	4
1. Muestra un interés activo en mi grupo, es honesto, amigable y se interesa por participar en los procesos del grupo.				
2. Crea un ambiente relajado y abierto para iniciar una discusión.				
3. Escucha y responde adecuadamente a mis problemas y preguntas.				
4. Admite los conocimientos que él no sabe.				
5. Ayuda a mi grupo a identificar la importancia de aprender temas y a describir temas aprendidos, para poderlos discutir.				
6. Guía e interviene para mantener a mi grupo por el camino correcto además para seguir adelante a pesar de los problemas.				
7. Sugiere recursos de aprendizaje apropiados y ayuda a mi grupo a aprender cómo encontrarlos.				
8. Provee comentarios constructivos acerca de la información presentada.				
9. Presenta buenos juicios acerca de cuándo proveer y responder a una pregunta, y cuando orientar la pregunta para a los miembros del grupo.				
10. Impulsa a los miembros del grupo para afinar y organizar sus presentaciones.				
11. Guía a mi grupo en planear que es lo que podemos hacer mejor la próxima vez.				

