

## ¿QUÉ APORTA UNA RED SOCIAL A UN CURSO UNIVERSITARIO?

Daniel Martí Pellón y Josefa Piñeiro Castro

*Universidade de Vigo*

*Facultade de Ciencias Sociais e da Comunicación. A Xunqueira s/n. 36005. Campus de Pontevedra*

*Abstract – Investigación etnográfica de una red social propia creada en la Universidad de Vigo sobre la que se observan las aplicaciones preferidas por el alumnado para señalar sus posibilidades en desarrollo de competencias profesionales y la construcción de comunidades de práctica en comunicación. Descripción observacional, análisis de discurso y evaluación por entrevistas de Rede Social Uvigo usada como complemento docente en asignaturas universitarias de comunicación. Recurso auxiliar a la formación presencial teórica y práctica en la asignatura Imagen Corporativa durante el primer semestre de 2010-2011 sobre una plataforma de red social en internet creada sobre Elgg y software libre, que supera el millar de usuarios en usos no docentes. Estudiantes voluntarios de último curso de licenciatura (40) comparten la red social con todos los matriculados en segundo de grado (100) para completar de modo informal la instrucción prevista en una guía docente de Publicidad y Relaciones Públicas en el campus de Pontevedra.*

*A partir de la observación, análisis del discurso y entrevistas se compone una etnografía del aprendizaje informal mínimamente guiado en los grupos que, libremente creados, se alojan y comparten su experiencia en esta red social. Se trata de presentar y discutir los primeros resultados para la gestión educativa de una plataforma de red social, para evaluar el alcance en aprendizaje informal, cooperativo y colaborativo desde la experiencia de un curso y para aportar posibles orientaciones para aplicaciones educativas de redes sociales en enseñanza universitaria.*

### 1. – Introducción

A partir de una experiencia en una red social propia RUVI [redesocial.uvigo.es] tomada como espacio de relación y de ejercicio de funciones comunicativas en una asignatura de Publicidad y Relaciones Públicas en la Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación, del campus de Pontevedra (Universidad de Vigo). La asignatura Imagen Corporativa pretende colaborar en el desarrollo de competencias individuales y sociales en comunicación. El curso consta de introducciones teóricas en aula y de instrucciones técnicas en un aula de informática para desarrollar el programa con las acciones y grupos libremente formados o escogidos por los participantes en la experiencia: 40 alumnas voluntarias de último curso de Licenciatura y 100 estudiantes matriculados en el segundo curso de Grado ambos en la titulación de Publicidad y Relaciones Públicas.

La etnografía cambia islas y tribus aborígenes por las comunidades y grupos en redes sociales en internet a la busca de las raíces y perspectivas de cierto complemento digital en la socialización contemporánea. Revisa las técnicas cualitativas de investigación, en este caso observación, análisis de discursos en foros y entrevistas evaluativas semiestructuradas en el marco de metodologías de interpretación grupal entre las nuevas formas colectivas de cultura tejidas sobre plataformas hipertextuales [1].

En el paso hacia una etnografía conectiva [2], el campo de estudio se multiplica en una variedad de registros digitales en este caso enlazados en la Red Social Uvigo, a través de la navegación de estudiantes y la configuración libre de grupos entre compañeros, para alcanzar los objetivos educativos propuestos y pactados en dos cursos para el aprendizaje de prácticas profesionales de comunicación con públicos.

La plataforma es una red hipermedia que admite todos los formatos, desde el enlace hasta el vídeo, y al final del curso incorporó también el chat. La intermodalidad no es asunto de estas líneas, aunque cada vez está más presente entre los problemas de la investigación actual de comunicación. Tampoco lo digital es en sí mismo y en directo lo que motiva este trabajo. Pero se marcan los enlaces como límite de las comunicaciones e intereses en el grupo de aprendientes, a modo de un ecosistema donde se entretajan los flujos de relaciones de aprendizaje en un curso [3]. Como dice Hartmann [4] no se trata de una investigación del objeto tecnológico, sino del alcance de la construcción entre pares de contenidos y experiencias propias y comparables a las relaciones entre profesionales de la comunicación. Pero en este caso como aprendizaje de selección y tratamiento de información en grupos libremente reunidos y orientados a diversas variantes de comunicación en y para organizaciones.

Junto a los alcances individuales en las diferentes aplicaciones de la red medidos durante la primera mitad del curso, como una simulación de gestión pública de la propia marca como profesionales, en la segunda y última parte se orienta y evalúa el trabajo cooperativo con el objeto de fomentar producciones colaborativas. La medida del trabajo individual se apoya más en la búsqueda interna y la definición del perfil propio por la actividad de cada estudiante. Mientras la segunda prima la gestión y participación en grupos así como el protagonismo en etiquetas, como reflejo de la actividad y la referencia alcanzada en alguna de las especialidades o competencias profesionales durante la segunda parte de estos cursos.

Además de contar con la información del alcance del trabajo casi informal por cada alumno alrededor de la asignatura, el segundo objetivo de esta experiencia es comparar los contenidos usuales en un curso presencial con la información publicada, o mejor recomendada por las estudiantes a sus compañeras y colegas. Esta evaluación de contenidos se puede relacionar con la inteligencia colectiva alcanzada más allá de los objetivos de excelencia individual en cursos universitarios [5].

Por otra parte, los resultados se pueden considerar, sino demostrativos al menos indicativos del constructivismo, tantas veces invocado en tecnología de la educación y no siempre manifiesto. A partir de unas mínimas instrucciones iniciales en seminarios o talleres que sumaron un total de 10 horas, y con mínima intromisión evaluadora medimos la cooperación o la colaboración alcanzada alrededor de los objetivos docentes. Independientemente de estos resultados pragmáticos el mismo proceso de participación y la gestión de más de veinte grupos por sus promotores y desarrolladores representa un claro nivel de competencias sociales aplicable a equipos de comunicación.

Finalmente y en la dirección sugerida por van Leeuwen [6] se persigue recoger como discurso flexible y evolutivo el relato o la síntesis etnográfica de la construcción y el alcance de una red social de estudiantes ejerciendo especialidades de comunicación en segundo y último curso de su formación. La etnografía digital en este caso debe hacer más explícito el aprendizaje informal y consolidar el carácter profesional de los participantes en estas acciones de comunicación. De acuerdo con la descripción de van Leeuwen del género discursivo se trata de una evidencia del aprendizaje como de un proyecto de mejora y continuación. Como

vienen ocurriendo recientemente con el diálogo entre resultados de distintas investigaciones, incluso de áreas diversas, que ponen en relación los discursos de aprendientes según variadas aplicaciones del análisis de sus discursos. [7].

En definitiva se han propuesto en diferente grado cuatro objetivos:

- En primer lugar, ejercitar desde su nacimiento el registro y análisis etnográfico de los grupos libremente formados por estudiantes para aprender informalmente comunicación.
- También se pretende evaluar el alcance de una tecnología familiar a los alumnos, pero propia de la universidad y en fase beta para alcanzar resultados al menos comparables con los de cursos formales de las mismas asignaturas o materias.
- Desde un punto de vista más teórico se pretende concretar a una experiencia algunas de las tesis constructivistas más extendidas en torno al apoyo tecnológico de la educación.
- Y en un grado aún menos exigente se desea evaluar el grado de actualización en que se encuentra del análisis de discurso web y si permite mejores alcances en experiencias de investigación.

## **2. – Práctica de tres aprendizajes en una red social propia**

Consideramos las redes sociales en internet como plataformas digitales, con un directorio de miembros a los que tener en cuenta al compartir objetos y materiales en ellas enlazados. Esta capacidad no siempre se ejerce y por eso Boyd y Ellison [8] insisten en diferenciar una red social de la efectiva comunicación y colaboración (networking) que efectivamente se produzca a través y en ella.

Como bien recuerda la historia de la educación y de la sociedad, disponer de poderosas tecnologías no mejora directamente nuestros resultados de convivencia y conocimiento. De hecho el último PISA (ERA) [9] no encuentra en nuestro país progresos, a pesar de una socialización de prácticas digitales a veces superiores a las de esos otros países, como los del sudeste asiático y del norte europeo destacados en conocimientos excelentes y en resolver los problemas más complejos.

No se plantea por tanto un debate teórico acerca de hipotéticas posibilidades. Estas líneas tampoco quieren formar parte de una disputa sobre ventajas e inconvenientes de sistemas abiertos frente a otros sistemas de gestión del proceso de enseñanza - aprendizaje (LMS).

Para señalar sólo las más marcadas diferencias de sentido atribuidas a la red social se revisan y seleccionan destacadas autoras y autores de la literatura reciente. Con este criterio se fijan tres horizontes significativos:

- uno básico, técnico y descriptivo, por ejemplo en Boyd [8] o Herring [10];
- otro también multitudinario o extenso, como el saber de las masas en Surowiecki [11] o la innovación de las masas en Leadbeater [12], que ambos reconocen dentro de una amplia socialización de conocimientos e inteligencia superiores a los resultados grupales o institucionales anteriores; y por fin,
- el ideal colaborativo de la ética hacker en internet de Himanen [13], que convive con reflexiones sobre lo virtual, formando etnias y comunidades comparables a la urbanas según describe Boyd [14], o bien con rasgos peculiares y propios como los grupos moleculares según Lévy [15] o las comunidades virtuales analizadas por Rheingold [16]. En todos estos autores (no exactamente en el mismo sentido) se habla de

inteligencia colectiva y no de sabiduría o valores compartidos por multitudes (como expresan los mencionados en el apartado anterior).

Usos mayoritarios de las redes sociales para la comunicación en grupo y el juego en línea han alejado hasta este momento a la red social de usos educativos. Aunque no se experimentaron todas en este curso, se han diseñado tres niveles de usos educativos para la red social de la Universidad de Vigo contando con experiencias anteriores basadas en blogs de curso y de alumnos [17]. Se trata primero de mejorar los cursos universitarios con matices de informalidad como nuestra experiencia y en un primer nivel; también de involucrar más la universidad en el desarrollo de competencias sociales, en un segundo nivel. Alcanzar proyectos cooperativos sino efectivamente colaborativos o incluso con transferencia local de productos y resultados podría suponer el apoyo tecnológico para la excelencia en el cumplimiento de las misiones universitarias.

Nuestro experimento se refiere al primer nivel de aplicaciones, al aprendizaje informal como competencia imprescindible para la actualización de la propia formación así como para el desaprendizaje y la adaptación a cambios sociales cada vez más frecuentes. Para facilitar la comunicación y la cohesión de grupo se puede dejar como opción libre el uso informal de la red social. De hecho los alumnos utilizan Tuenti, Facebook o Twitter para conocer o informar de asuntos relacionados con el curso en cuestión y con otras actividades académicas. La opción de Facebook ha sido experimentada recientemente en otras asignaturas similares, con beneficios para la comunicación y problemas de gestión o de aprovechamiento como los que se mencionan también aquí [18].

En relación con el segundo y multitudinario sentido de red social (crowdsourcing), a partir de la segunda fase del curso se intentó fomentar, también informalmente, usos socio-digitales para aprendizaje cooperativo constituyendo o suscribiendo grupos libremente elegidos o formados. El aprovechamiento de la actividad colectiva agrupada debía confirmar la calidad y alcance del aprendizaje informal también en su dimensión socio-grupal. La experiencia de este curso no se aplicó a pequeños grupos, pero sí indica conclusiones que orientan programaciones en esa dirección. Parece adecuada para la gestión colectiva de casos y problemas. Una expectativa a medio plazo es que el desarrollo cooperativo alcance efectos similares a los destacados en las redes multitudinarias de conocimiento e innovación sin integrarse ni disolverse necesariamente en las principales plataformas globales.

Entendiendo la colaboración, no sólo como un grado de cohesión superior a la cooperación, sino como integración y articulación de experiencias y conocimientos, la red social idealiza la oportunidad de realizar comunidades moleculares para fines muy específicos. En su orientación informal la comunidad colaborativa supera las fronteras del aula, permite reunir compañeros dispares. En principio permite concluir prototipos experimentales fuera de las previsiones de programas y guías docentes. Un aprendizaje realmente colaborativo necesita convocar en la red social la motivación necesaria para resolver problemas más complejos o transferir directamente a las sociedades locales prototipos para desarrollo, visibilidad, cualificación, etc.

En definitiva, se investiga cómo se coordinan en una misma base tecnológica de red social discursos individuales y colectivos con la expectativa de que cada uno en el alcance de aprendizajes informales, cooperativos en grupos independientemente formados, o incluso hasta alcanzar discurso comunitario en algún grupo colaborativo ad hoc si libremente se forma. La mediación tecnológica [10] debía gradualmente ir desapareciendo para dejar ver, en

el perfil individual y en la actividad de los grupos, evidencias y manifestaciones del proceso recorrido en esos aprendizajes.

Las aplicaciones tecnológicas a disposición en la red social son la disculpa y la oportunidad. Los discursos individuales y colectivos, la declaración de preferencias y resultados más explícitos. Los grupos, la fuente para siguientes experiencias y rediseño de programas de formación en competencias comunicativas en un segundo y tercer nivel de aplicaciones de redes a educación.

## **2.1 – Aprendizaje informal: portfolio y agrupación por especialidades en comunicación**

Antes de alcanzar el primer año de *redesocial.uvigo.es* y con más mil usuarios en pruebas en esta experiencia intentamos invisibilizar el dispositivo [19]. Durante la primera fase de autodescripción en el perfil personal, mostrando cualidades y preferencias de cara a una especialización profesional públicamente accesible a los usuarios de la red. Con ralentizaciones por saturación y por una migración de servidor, la tecnología estuvo presente en el primer y el tercer mes del curso por encima de lo deseado. Desde la familiaridad y experiencia de los alumnos en Tuenti y Facebook desmereció la inmersión inicial de las usuarias en red social uvigo.

Con todo, en tres o cuatro semanas, casi todos los portfolios estaban activos y experimentando las aplicaciones en la red social: wire, muro, foros de discusión, archivos compartidos, enlaces o marcadores, vídeos o presentaciones recomendados, y entradas personales o en los blogs y wikis de los grupos libremente formados.

El enlace y la recomendación rápida de noticias o vídeos dominaron las primeras conexiones y se mantuvieron entre las aplicaciones más usadas durante el curso. Para dar lugar en pocos días a entradas más elaboradas y comunicaciones interpersonales, desde la casi inmediata creación o suscripción de grupos paralelos a la cabecera del curso durante las primeras semanas y en la segunda parte del curso.

Como han tratado Boyd, Golder y Lotan [20] se crea una cuasi conversación abierta, plural y cargada de interrupciones, que muestra familiaridad y satisfacción en quienes forman sus grupos antes de manifestar coherencia de valores y sentidos. Declaraciones en las entrevistas complementarias reconocen que el duologo (la interlocución en escena o a escena [21]), “el sentirse observadas”, modifica tono y voz de los intervinientes ajustándose a un off, no referido pero presente, como marco o escenario académico de estas relaciones digitales.

La relativa pérdida de informalidad que se percibe menos usando redes sociales globales [18] en vez de redes propias, permite por otro lado más información bajo control institucional y no sometida a los criterios de publicación y usos comerciales de las redes sociales mayoritarias.

Entre los críticos del constructivismo [22] se repite la falta de calidad de contenidos informales, pero sólo aisladamente se ha identificado en algunas muestras de este curso; donde lo discutible suele ser la actualidad de determinados criterios estéticos o la adecuación de mensajes para determinados públicos. Algo que no sólo es discutible sino que además se intenta sea materia de discusión en el aprendizaje de comunicación.

Con respecto a la información recomendada en general, además de adecuada es de actualidad; más actualizada que en cursos formales simultáneos, y ampliamente más variada en perspectivas con respecto a la referida entre la documentación básica y recomendada en esta materia antes del uso de la red social.

Una plataforma aporta así flexibilidad y extensión a la construcción de contenidos selectos o de referencia en los grupos, sin embargo no jerarquiza o resume el capital cognoscitivo construido. La integración y la misma idea de un discurso colectivo congruente son asunto de discusión teórica y metodológica. De lo que no hay signo es de formaciones perversas como mencionan los críticos del aprendizaje informal [22].

El espacio controlado que se ofrece a la crítica no la ha hecho muy presente este curso, pero se puede incentivar y apoyar lo alternativo, no sólo para revisar la calidad real en el sistema sino además para desarrollar competencias adaptativas al cambio y otras cualidades creativas imprescindibles para profesionales del presente.

## **2.2 – Aprendizaje cooperativo en grupos de especialidades en comunicación**

La participación y su gestión en los distintos grupos han sido incentivadas en la segunda parte del curso anunciando un mayor reconocimiento de la cooperación y la colaboración con textos e iniciativas de otras compañeras y miembros de la red social. El peso de la distribución y la motivación ha corrido inicialmente a cargo de los fundadores y administradores de grupos voluntariamente creados con ocasión del curso.

Junto a los administradores de los más de 20 grupos libremente propuestos y creados por estudiantes, otro 10% de usuarios más participativos han ejercido de amplificadores y activadores de eventos y tareas, muchas veces en más de un grupo. Para otras usuarias, según comentan en las entrevistas finales, la participación simultánea en varios grupos ha desorientado el perfil digital que mostraban con acciones no coordinadas ni justificadas. Es conocido que la evolución del perfil digital presenta más oscilaciones que la evolución de la personalidad, en parte también por su mayor visibilidad y a causa de un ejercicio más frecuente de narración de la actividad personal que se hace pública [23] y de la conversación y el aprendizaje entre pares. Las dudas para la suscripción de grupos son explicables por encontrarse en segundo curso de grado la mayoría de participantes.

Como demostró Ellison [24] la red social fundamentalmente refuerza lazos sociales preexistentes. En los muros y comentarios aparecen signos de afinidad y confianza que indican lazos de horas compartidas en las mismas aulas y en otros cursos. Pero aumentar la información de los intereses y preferencias del resto de componentes del grupo, como en otras plataformas [24], simplifica contactos con menos conocidos, y finalmente amplíen el campo de relaciones dentro y fuera de las aulas universitarias a pesar de saberse observados y evaluados.

Se puede encontrar en los grupos construcción multitudinaria que progresivamente gestiona mejor su acumulación etiquetando sus entradas e informando de sus actividades. Pero en pocos casos, sólo en algunas wikis, se dibujan informalmente directrices suficientes para agrupar contenidos en una construcción colectiva coherente.

Antes de la apropiación grupal de contenidos desde etiquetas, el más extendido aprendizaje informal sólo alcanza escoger entre grupos similares dónde incluir sus aportaciones. No se expresan protocolos de acogida, motivación... y otras recomendaciones de la netiqueta y la participación en comunidades virtuales. Es muy probable, sobre todo a partir de lo que muestran las entrevistas que no sean conscientes de todos los conocimientos de origen informal que poseen y particularmente de los adquiridos por participar en redes sociales. De comunicación y juego cotidiano.

No hemos conseguido concluir los motivos de seguimiento o abandono de estos grupos de formación informal. Suponemos que el conocimiento personal previo es un factor determinante y así lo deja a entrever alguna entrevista final. También debemos contar con que incidan efectos perversos de sentirse observados y evaluados según sus participaciones en la experiencia.

Se han agregado informaciones agrupadas por especialidades profesionales, en ocasiones diseminadas por varios grupos cercanos en la red y con desigual seguimiento. Se supone que son estilos y reconocimientos preexistentes los que han dado primacía a unos grupos en detrimento de otros. A pesar de algunas dudas alrededor de la constitución informal de los grupos sí se muestran con más claridad los intereses profesionales y las preferencias personales entre los componente de un curso.

Los muros y los vídeos o marcadores compartidos dan alguna idea de las preferencias y los ideales profesionales. El debate en los foros pone en acción los conocimientos vivos en un discurso y muestra realismo y sinceridad con una crudeza difícil de conseguir en otra comunicación universitaria. Percibimos falta de autoestima e institucionalización del conocimiento propio en la actividad ralentizada y academicista de muchas entradas en blogs y wikis. De todas formas consigue manifestar recorridos de aprendizaje y una autorreflexión sobre la actividad en redes sociales que no se produce en sus habituales usos lúdicos y comunicativos. Como en la evaluación de portfolios, un seguimiento y evaluación de una veintena de grupos demanda revisión y selección previa por pares dejando al profesorado asuntos especializados o cuestiones a dirimir entre propuestas alternativas.

### **2.3 – Aprendizaje colaborativo: gestión de crisis y de prototipos para comunicación local**

Sólo con aclaraciones técnicas e instrucciones previas junto a la estimulación para colaborar en los grupos del curso no lleva a una operativa distribución de tareas ni culmina posibles proyectos desde la libre participación por decisión propia de estudiantes. En algunos grupos se identifican necesidades colectivas y se llegan a proponer materiales y elaboraciones personales para su continuación por otros interesados. Desde discusiones en foros de grupo y entradas en wikis también grupales sí se consiguen, sin embargo, relativos consensos y participaciones efectivas en torno a aprendizajes o problemas concretos.

En las entrevistas finales de evaluación se repite con demasiada frecuencia que las participantes no se consideran suficientemente formadas como para orientar rumbos o evaluar la participación de sus colegas. Que no han recibido una suficiente introducción ni prácticas previas adecuadas para integrar tareas repartidas en función de cualidades sobresalientes en los participantes, sobre canales y plazos para la toma sucesiva de decisiones, sobre evaluación y corrección de trabajos para el grupo, etc.

Sobrevuela por parte una idea de diferencia de clase ampliamente compartida que debe separarles de la figura del profesor. Acercarse a ella de algún modo implica una pérdida social en el grupo de pares. Resulta más fácil al profesor reconocerse aprendiz que a los alumnos hacer papeles de profesor. Para mejorar esto se necesita activar el aprendizaje en competencias transversales desde primeros años. Es preciso incentivar y redefinir funciones de supervisión imprescindibles para manejar redes sociales con un volumen suficiente para una construcción cooperativa y con una selección y agudeza como para construir algunas pequeñas comunidades colaborativas que puedan llevar a cabo transferencias sociales directas.

La rica comunicación inicial y final en los grupos, que confirma medidas de otros estudios [25], no se transforma, desde instrucciones mínimas y antecedentes, en una comunicación operativa, distribuida y eficiente que se proponga y alcance prototipos o aportaciones sociales para comunicación en los entornos más cercanos.

A pesar de experiencia vital previa en contra, las ventajas de la colaboración deben implantarse en cursos tradicionalmente competitivos para llegar a innovación e inteligencia colectiva desde aprendizajes colaborativos. La red social presenta la ventaja de permitir aproximarnos a la parte digitalmente comunicada de problemas o necesidades locales de comunicación que pueden incentivar acciones voluntarias. Corresponde a la institución universitaria [5] controlar la generosa aportación, en este caso de estudiantes [13], a empresas e instituciones con empleados asalariados para desempeñar funciones en parte similares. Fuera de los casos comerciales existe un amplio espacio de transferencia en los que se puede aprovechar la ejercitación en redes sociales para acciones sociales, de voluntariado más de la atención política y empresarial en el entorno [23]. En la filosofía de las redes está que de estos prototipos saldrán los próximos modelos de negocios y de medios de comunicación.

### **3. – Conclusión**

- Abrir informalmente las fronteras de las aulas universitarias amplía el conocimiento mutuo, enriquece la información, permite ajustar diseños docentes a disponibilidades y facilita un clima más positivo para la gestión de otras formas de aprendizaje. Como estas conclusiones se refieren a un sólo curso comparado con otros recientes, se recuerda que la versatilidad de las redes sociales no tiene porqué ajustarse a todas las materias ni estilos de profesor. Parece recomendable que antes de adoptar redes sociales, el profesorado reciba formación para su gestión, y el alumnado sobre la participación y gestión de grupos, aparte de las instrucciones técnicas mínimas según las destrezas digitales de cada uno. Además en general parece conveniente acordar algún protocolo general, prever gestión de conflictos, y criterios para la atención intercultural o de minorías.
- Puede convivir con estilos informales la composición y gestión de un portfolio profesional como perfil público en la red social con un umbral de evaluación entre los perfiles curriculares de los espacios de contratación y las comunidades de práctica profesional.
- La formación nocional es precisa y además aplicada, pero no es suficiente para adquisición o cambio de criterios de evaluación profesional que necesitan seguimiento y orientación más cercana y detallada. Algunas técnicas y aplicaciones complementarias pueden necesitar talleres o seminarios específicos, por ejemplo de monitorización de públicos emergentes.
- El aprendizaje cooperativo no se desarrolla espontáneamente y debe diseñarse el tamaño y las funciones de los componentes de los grupos para la simulación o la práctica profesional. Se pueden ejercitar más fácilmente en red social relacionando directamente casos o problemas reales o simulados. La mejora de la comunicación encontrada en la libre composición de grupos complica sin embargo la gestión y la evaluación docente. Para la simulación profesional parece conveniente que se designen componentes y grupos en función de los portfolios de cada uno. Además deben estar previstos objetivos, acciones y plazos para facilitar las fases operativas y para una evaluación de resultados de la actividad cooperativa. Para el profesorado exige previsión de casos y ajuste a grupos concretos. Según el número de grupos es imprescindible alguna colaboración de mentores para acompañar el aprendizaje.

- Para el trabajo colaborativo quizá resulten estrechos los márgenes de un curso en un semestre académico. Pueden ser objetivo en materias optativas o en colaboraciones transversales en un cuatrimestre. En entrevistas se reclama más libertad en la selección del problema y en la composición del grupo para acometer prototipos de comunicación y transferirlos directamente a los entornos con los que se relaciona la universidad. Innovación y transferencia figuran en casi todas las estrategias corporativas. Sin embargo carecen de tiempo y espacio en el actual aprendizaje universitario. Un desarrollo razonable de redes universitarias y/o corporativas puede salvar esta laguna o acortar el efecto de estas carencias.

## Referencias

- [1] E. Ardévol, A. Estalella, D. Domínguez (coords.), “La mediación tecnológica en la práctica etnográfica”. ANKULEGI, 2008.
- [2] C. Hine, Connective ethnography for the exploration of e-science, en: Journal of Computer-Mediated Communication, 2007, 12 (2), article 14. <http://jcmc.indiana.edu/vol12/issue2/hine.html>.
- [3] G. Mautner, Time to get wired: Using web-based corpora in critical discourse analysis, en: Discourse & Society, 16/ 6/2005. <http://das.sagepub.com/cgi/content/long/16/6/809>.
- [4] M. Hartmann, La mirada etnográfica sobre el medio móvil en “Sociedad móvil: tecnología, identidad y cultura”, J. M. Aguado Terrón, I. José Martínez Martínez (coord.), Biblioteca Nueva, 2008.
- [5] D. Martí Pellón, Perspectivas de la investigación académica en culturas digitales. Apertura, participación y transferencia para una investigación universitaria en la sociedad de la información, in Razón y palabra, 73/ 201/2010. <http://www.razonypalabra.org.mx/N/N73/MonotematicoN73/10-M73Marti.pdf>.
- [6] T. van Leeuwen, “Discourse and practice. New tools for Critical Discourse Analysis”, Oxford University Press, 2008.
- [7] D. Bloome, S. Power Carter, B. Morton Christian, S. Madrid, S. Otto, N. Stuart-Faris, M. Smith with contributions by S. Goldman and D. Macbeth, “On Discourse Analysis in Classrooms”, Teachers College Press, 2008.
- [8] D. Boyd, N. Ellison, Social Network Sites: Definition, History, and Scholarship, en: Journal of Computer-Mediated Communication, in: Journal of Computer-Mediated Communication, 13/1/2007, article 11. <http://jcmc.indiana.edu/vol13/issue1/boyd.ellison.html>.
- [9] PISA (ERA) 2010.
- [10] S. C. Herring, A Faceted Classification Scheme for Computer-Mediated Discourse, in: Language@Internet, 4/2007, article 1. <http://www.languageatinternet.de/articles/2007/761>.
- [11] J. Surowiecki, The Wisdom of Crowds: Why the Many are Smarter than the Few and How Collective Wisdom Shapes Business, Economies, Societies, and Nations, Doubleday, 2004.
- [12] C. Leadbeater, We-think: The Power of Mass Creativity, 2008. <http://www.wethinkthebook.net/home.aspx>.
- [13] P. Himanen, The Hacker Ethic: The Way Forward after the Current Global Economic Crisis, Random House, 2001.
- [14] D. Boyd, ‘Viewing American class divisions through Facebook and MySpace’, Apophenia Blog Essay, June 24/ 2007. <http://www.danah.org/papers/essays/ClassDivisions.html>.
- [15] P. Lévy, “Inteligencia colectiva: por una antropología del ciberespacio”, Cap 3: De lo molar a lo molecular. Tecnología de la inteligencia colectiva, Biblioteca Virtual de la Salud, OMS, 2003-2004. <http://inteligenciacolectiva.bvsalud.org/channel.php?channel=1&content=11>.
- [16] H. Rheingold, Virtual Communities: Homesteading on the Electronic Frontier. MIT Press, 2000. <http://www.rheingold.com/vc/book/>.
- [17] D. Martí Pellón, Tipos de blogs educativos hispanos: evaluación de experiencias y propuesta conceptual, en: Comunicación y Pedagogía, 223/2007, 62-68. [https://docs.google.com/Doc?id=ddznf6gb\\_13cscfswdt](https://docs.google.com/Doc?id=ddznf6gb_13cscfswdt).
- [18] K. Meso, J. Pérez Dasilva y T. Mendiguren, La incorporación de las TIC al ámbito educativo en las aulas de la UPV-EHU. Presentación del caso desde la Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación, en: AAVV “Nuevos Medios, Nueva Comunicación”, 3er congreso internacional

- comunicación 3.0, Salamanca 4 y 5 octubre 2010, <http://campus.usal.es/~comunicacion3punto0/comunicaciones/071.pdf>.
- [19] C. Cobo Romani, Nuevos alfabetismos, viejos problemas: el nuevo mundo del trabajo y las asignaturas pendientes de la educación, en: Razón y Palabra, 73/2010. <http://razonypalabra.org.mx/N/N73/MonotematicoN73/03-M73Cobo.pdf>.
- [20] D. Boyd, S. Golder, and G. Lotan, "Tweet Tweet Retweet: Conversational Aspects of Retweeting on Twitter." Proceedings of HICSS-42, Persistent Conversation Track. Kauai, HI: IEEE Computer Society. January 5-8/ 2010. <http://www.danah.org/papers/TweetTweetRetweet.pdf>.
- [21] N. Fitzpatrick, R. Donnelly, [Do You See What I Mean? Computer-mediated Discourse Analysis](#) (pdf), in: R. Donnelly, J. Harvey, K. C. O'Rourke (eds.), "Critical Design and Effective Tools for E-Learning in Higher Education: Theory into Practice, Book Publication IGI Global", 2010. <http://arrow.dit.ie/aaschadpoth/4>.
- [22] P. Kirschner, J. Sweller, R.E. Clark, Why Minimal Guidance During Instruction Does Not Work: An Analysis of the Failure of Constructivist, Discovery, Problem-Based, Experiential, and Inquiry-Based Teaching, en: Educational Psychologist, 41/2/2006, 75–86, Lawrence Erlbaum Associates, Inc. ([http://www.usc.edu/dept/education/cogtech/publications/kirschner\\_Sweller\\_Clark.pdf](http://www.usc.edu/dept/education/cogtech/publications/kirschner_Sweller_Clark.pdf)) (12-1-11).
- [23] T. Lara, El papel de la universidad en la construcción de su identidad digital, en: Revista Universidad y Sociedad del Conocimiento, 6/1/2009, issn 1698-580, UOC. <http://www.uh.cu/static/documents/TD/El%20papel%20Univ%20construccion%20identidad%20digital.pdf>.
- [24] N. Ellison, The Benefits of Facebook "Friends:" Social Capital and College Students' Use of Online Social Network Sites, in: Journal of Computer-Mediated Communication, 12/ 4/2007, 1143–1168.
- [25] M. Pérez – Mateo, M. Guitert, La dimensión social del aprendizaje colaborativo virtual, en: RED. Revista de Educación a Distancia, 18/2007, 21pags. [http://www.um.es/ead/red/18/perez\\_mateo\\_guitert.pdf](http://www.um.es/ead/red/18/perez_mateo_guitert.pdf).