

Creación audiovisual y TIC: programa de intervención educativa en el marco del diálogo intercultural

Audiovisual Creation and ICT: Educational Intervention Program in the Context of Intercultural Dialogue

Paloma López-Reillo
Universidad de La Laguna
preillo@ull.edu.es

Eduardo Negrín
Universidad de La Laguna
enegrit@ull.edu.es

Resumen

Este trabajo describe la experiencia llevada a cabo en un centro de Educación Primaria de Tenerife que cuenta con un elevado número de alumnado procedente de diferentes países. La selección de un grupo de estudiantes conformó la base de un estudio de caso que surgió para dar respuesta a un mensaje audiovisual emitido por un centro educativo de Brasil. Su participación en un programa de intervención educativa *ad hoc*, dirigido al desarrollo de habilidades relacionadas con la vídeocreación y las TIC, culminó con el diseño y elaboración, de forma colaborativa, de una videocarta, acometiendo las tareas de guión, realización y edición. El envío de este producto a su *alter ego* cerró el ciclo de participación y comunicación intercultural. El procedimiento metodológico aunó técnicas cuantitativas y cualitativas. Entre otros resultados relevantes, se confirmó el aumento del pensamiento creativo en el que se centra esta presentación. Los alumnos y las alumnas demostraron ser capaces de reinventar tanto ideas como sentimientos propios y ajenos, enriqueciéndose a través de las distintas realidades que supieron comunicar audiovisualmente haciendo uso didáctico de las TIC.

Palabras clave

Creación audiovisual, TIC, pensamiento creativo, programa de intervención, diálogo intercultural.

Abstract

This paper describes the experience carried out in a Primary Education center at Tenerife where there are a large number of students from different countries. The selection of a group of students formed the basis of a case study that emerged in response to an audiovisual message from an educative centre in Brazil. All the members of the group participated into an ad hoc educational intervention program and, by the end of it, they had been able to design and create, collaboratively, a video letter, assuming the tasks of writing the script, shooting and editing video. By sending this product to their alter ego the cycle of participation and intercultural communication was closed. The methodological procedure brought together quantitative and qualitative techniques. Among other relevant findings, the increase of their creative thinking, the point at which this presentation focuses, was confirmed. The students were able to reinvent their own ideas and feelings and

those of others and they also took advantage of the different realities that knew how to communicated audiovisually through educational use of ICT.

Key words

Audiovisual creation, ICT, creative thinking, intercultural dialogue, intervention program.

INTRODUCCIÓN

La evolución constante de las formas de comunicación, a través de las TIC, ha propiciado un avance, especialmente en el contexto educativo, tanto en el diseño como en el desarrollo de buenas prácticas que han redundado en su mejora (Area, 2007; Sola & Murillo, 2011; Reigeluth, 2012; Rossi, 2013). El uso de la imagen potencia las posibilidades de aprendizaje y también de reflexión (Hoban, 2002). Los más jóvenes utilizan Internet de un modo absolutamente espontáneo para relacionarse con los demás, estar al tanto de las modas, entretenerse y, en general, para casi todo lo que se pueda llegar a pensar, reinventando espacios para las interacciones que tienen con sus pares y para definir la realidad (Reig & Vílchez, 2013). Mientras consumen esas imágenes, de acuerdo con Acaso (2009), están procesando mensajes que tienen un gran impacto sobre su modo de vida y sobre su pensamiento, recibiendo, de forma subrepticia y en ocasiones explícita, normas acerca de quiénes deben ser o de quienes no deben ser, incluyendo “contravalores, estereotipos o falsedades” (Marta Lazo, 2008: 40).

Desde el comienzo, la irrupción de los *mass media* ha planteado el problema de su unidireccionalidad ya que el control de los medios de producción y los mensajes, anulan cualquier reciprocidad, convirtiendo al receptor en un mero consumidor. Así lo auguró Bettetini (1986: 144) cuando señaló que “con un texto se puede dialogar y conversar; con un flujo indiferenciado de flujos y noticias se juega o se limita a actos descoordinados de consumo”. La persona, en ese papel de mera depositaria de contenidos, es potencialmente susceptible de empobrecer su mirada ética sobre el mundo y todo lo que en él acontece. Afortunadamente, este desequilibrio se encuentra en vías de transformación gracias a la irrupción de los denominados self-media (medios tecnológicos que permiten a la persona expresarse mediante el lenguaje audiovisual) que, a través de equipos de grabación ligeros y accesibles, así como de sencillas aplicaciones de edición, promueven un nuevo espacio que posibilita la comunicación bidireccional. En este sentido, se abre una puerta de esperanza hacia la mejora social, favoreciendo la participación ciudadana de forma más activa e impulsando su empoderamiento (Reig, 2012). Sin duda, esta colaboración entre las TIC y la creación de mensajes audiovisuales supone un gran acierto que es necesario consolidar en aras del progreso de este contexto de reciprocidad comunicativa: “Uno de los cambios fundamentales en el nuevo entorno comunicativo es la instauración de lo que se ha dado en denominar era del prosumidor, la era en la que la persona tiene tantas oportunidades de producir y diseminar mensajes propios como de consumir mensajes ajenos” (Ferrés & Piscitelli, 2012: 77). Para ello, es preciso realizar tanto una alfabetización en el lenguaje audiovisual con el fin de aprender a interpretar sus mensajes y ser capaces, a su vez, de crear otros nuevos, como en el uso de herramientas que permitan su generación digital y posterior divulgación. La clave reside en conseguir que los individuos sean

capaces de expresarse de forma autónoma y esto “implica la creación de modelos de enseñanza-aprendizaje insertos en los currícula, que den protagonismo a la libre expresión de los estudiantes y a la reflexión permanente de las nuevas lógicas de la interlocución” (Orozco & García Matilla, 2012: 69).

Alfabetización tecnológica multimodal es la denominación que ofrece Bautista (2007: 595), indicando que “debe proporcionar el conocimiento de los lenguajes, así como los medios necesarios para el análisis y la producción de mensajes a través de herramientas digitales (cámaras, ordenadores, etc.)”. En este sentido, tal como recuerda Mills (2011) ha existido una reformulación continua de formas de afrontar el aprendizaje integrado de documentos en los que confluyeran palabras, imágenes, sonidos, gestos y elementos espaciales en una amplia gama de formatos. Destaca la propuesta de New London Group (1996, 2000) que expone la pedagogía de las multialfabetizaciones, centrada en las realidades de la diversidad local y la conectividad global, que surge por la multiplicidad de canales de comunicación y la presencia de la diversidad cultural. Posteriormente, Area y Ribeiro (2012: 18-20) “identifican cuatro ámbitos competenciales: instrumental, cognitivo, sociocomunicacional y axiológico (...) asegurando que la finalidad de la alfabetización es un derecho y una necesidad de todos y cada uno de los ciudadanos de la sociedad”. Esta nueva posibilidad de intercomunicación horizontal contribuye, además, al desarrollo de “un tipo de inteligencia colectiva en la que el conocimiento ya no es patrimonio de unos pocos, sino fruto del trabajo colaborativo.” (García Fernández & Moreno, 2014: 179).

El centro educativo, frente a estas necesidades, debe dar una respuesta enmarcada en el desarrollo de su proyecto educativo. Sin embargo, parece que aún queda un gran camino por recorrer si tenemos en cuenta los datos del informe de Sigalés *et al* (2008) que explica como para dos de cada tres alumnos de la educación obligatoria, la presencia de los ordenadores es ocasional o inexistente. También, Aguaded (2011) hace hincapié en la insuficiente atención que se dedica a la competencia mediática en este período de formación de la infancia. La comunidad educativa se enfrenta al reto de proporcionar la alfabetización necesaria para que el alumnado sea capaz de crear mensajes en formatos audiovisuales que redunden en su proceso de aprendizaje y de aprehensión y comprensión del mundo para poder transformarlo. Recibe el desafío cuya superación permitirá aprovechar las sinergias que se dan en estos momentos para convertirse en agente activo que logre articular las acciones necesarias que le permitan contribuir, en unión de otros logros, al desarrollo de una ciudadanía libre, responsable y garante del diálogo intercultural, imprescindible en el contexto actual. De acuerdo con Essomba (2008) deberá articular procesos de innovación que promuevan este diálogo a través de instrumentos creativos y cooperativos. La vídeocreación, sin duda, es uno de ellos. Concretamente, la vídeocarta se posiciona como una propuesta de gran interés. Se trata de una reflexión *filmada*, tanto individual, como grupal, sobre todo aquello que afecta a quienes la producen, ya sea en relación a sí mismos o a su entorno y que se envía a uno o varios destinatarios para hacerlos partícipes de su realidad. Estos relatos filmados, racionales o abstractos, en los que se expresan ideas y emociones mediante la creación audiovisual con el objetivo de enviarlos a un destinatario, pretenden comunicar e interpretar la realidad propia y la del otro (remitente en el proceso de la vídeocarta). En los últimos años, hemos asistido a diversas experiencias que se han desarrollado en el marco artístico. Destacamos, entre ellas, las producidas entre Víctor Erice y Abbas Kiarostami; Albert Serra y Lisandro Alonso o José Luis Guerín y Jonas Mekas. En este

punto es preciso poner de manifiesto la importancia del relato como mecanismo de aprendizaje ancestral de gran potencia empática y de autoconocimiento.

En el contexto educativo, aunque aún no ha calado esta propuesta, si contamos con grupos de trabajo como los que integra, desde 2009, la organización Global Videoleters que, entre otros proyectos, elaboró una videocarta colectiva con un grupo de niños de la favela de Nova Holanda (Río de Janeiro, Brasil) que envió, a través de Internet, a otros grupos de niños de India y Estados Unidos con el objetivo de poner en común sus respectivas creaciones y propiciar el fenómeno de reciprocidad. Esta organización entiende el uso del vídeo como una herramienta creativa que promueve la expresión, el autoconocimiento y el respeto al otro mediante la instauración de videocarta con otros grupos de la comunidad global actual, haciendo uso de las TIC. Es fundamental que se desarrollen “habilidades cognitivas y afectivas para manifestar comportamientos apropiados y efectivos en un contexto social y cultural determinado” (Vilá, 2008: 50), convirtiéndose en elementos básicos para gestionar adecuadamente el impacto que las desigualdades estructurales, sociales o económicas tienen en la comprensión yo-otro que, en palabras de Santos Rego (2013: 197), “rara vez se da de manera completa” por lo que se hace aún más necesario, siguiendo a McCloskey (2011: 43) “el diseño de experiencias de aprendizaje en respuesta a estas necesidades”. López-Reillo (2010) recogió en un documental los momentos más relevantes de un estudio de caso en el que alumnado de Educación Primaria usaba un material didáctico cuyo objetivo final era el desarrollo de su competencia intercultural. Sin embargo, se trata de una participación guiada en la que las características del formato (se encuadra en la creación audiovisual pero no es una videocreación) limitan las manifestaciones filtradas por la subjetividad creativa del autor, entendiendo por creativa la generación de conocimiento y, de acuerdo con Torrance (1974), el proceso que permite descubrir situaciones inciertas, formular ideas, ponerlas en práctica, mejorarlas y comunicarlas. En este marco se ha diseñado y desarrollado el estudio de caso que presentamos.

OBJETIVOS Y MÉTODO DE ESTUDIO

El trabajo se desarrolló en el CEIP 25 de Julio, ubicado en Santa Cruz de Tenerife. El centro, situado en un barrio popular de la conurbación capitalina, contaba con un veinticinco por ciento de alumnado matriculado procedente de otros países. La disponibilidad mostrada por el equipo directivo inmediatamente se tradujo en la previsión de un calendario para realizar la fase de negociación, tanto con el equipo docente como con las familias de los participantes. La estancia en el campo tuvo lugar entre los meses de octubre de 2010 y mayo de 2011. Este estudio de caso presenta tanto los elementos únicos como los comunes a los que hace referencia Stake (1999: 15) cuando señala que “los casos que son de interés en la educación los constituyen, en su mayoría, personas y programas que se asemejan en cierta forma unos a otros y en cierta manera son únicos también”.

Nuestra hipótesis era que el pensamiento creativo de los informantes evolucionaría positivamente con su participación activa en el programa de intervención dirigido a la elaboración de una videocreación en el marco del diálogo intercultural. Los objetivos del estudio son: (1) Diseñar y valorar un programa de intervención para la producción y difusión de una videocarta (guión, realización y edición), haciendo uso de las TIC. (2) Valorar el impacto del desarrollo del programa en el pensamiento creativo de los participantes.

Participantes

La selección de los informantes fue intencional. En el proceso de negociación con el equipo docente consensuamos que el programa se llevaría a cabo fuera del horario escolar (dos horas semanales) y con una muestra aleatoria del alumnado matriculado en sexto curso de Educación Primaria, utilizando los siguientes criterios de diversidad: sexo, rendimiento escolar y nacionalidad (en el mismo porcentaje que la matrícula del centro que ascendía a un 25%). Era requisito imprescindible que el informante aceptara, de forma voluntaria, su inclusión en el grupo. Quince niños y niñas participaron en el programa, a lo largo del curso, aunque fueron doce los que conformaron la muestra ya que mantuvieron una asistencia estable y fueron activos durante todo el proceso.

Tabla I. Muestra de informantes

Informante	Sexo	Rendimiento escolar	País de origen
A	Mujer	Bueno	España
B	Hombre	Regular	Argentina
C	Hombre	Bajo	España
D	Hombre	Bueno	España
E	Mujer	Regular	Bolivia
F	Mujer	Bueno	España
G	Hombre	Bueno	España
H	Hombre	Regular	Bolivia
I	Hombre	Bueno	España
J	Mujer	Alto	España
K	Hombre	Bueno	España
L	Mujer	Bueno	Cuba

Fuente: Elaboración propia

Procedimiento

Para la consecución de los objetivos se han combinado técnicas cualitativas y cuantitativas.

Tabla II. Técnicas de recogida de datos

OBJETIVO	TÉCNICA/DISEÑO
Diseñar y valorar un programa de intervención para la producción y difusión de una vídeocarta (guión, realización y edición), haciendo uso de las TIC	<ul style="list-style-type: none"> • Diario reflexivo • Observación participante • Análisis de documentos: <ol style="list-style-type: none"> 1. Grabaciones en vídeo de las sesiones de trabajo 2. Producciones de participantes
Valorar el impacto del desarrollo del programa en el pensamiento creativo de los participantes	<ul style="list-style-type: none"> • Diseño pretest-postest de un solo grupo. Test Adaptación y baremación del test de pensamiento creativo de Torrance: expresión figurada de Jiménez (2007). Valora originalidad, fluidez, flexibilidad y elaboración

Fuente: Elaboración propia

Para el análisis de los datos, en el caso de las técnicas de corte cualitativo, se procedió a la codificación temática (Flick, 2004), tomando como referencia las siguientes categorías: (A) Evolución de los indicadores de cada fase (B) Dinámica del aula. Posteriormente, se siguió el esquema general de reducción, transformación de datos y obtención de resultados y conclusiones (Miles y Huberman, 1994; Álvarez-Gayou, 2005).

Los datos procedentes de la prueba estandarizada de Torrance fueron tratados con el programa SPSS 19.0 (*Statistical Packet Social Science*) para obtener un análisis descriptivo de las variables consideradas.

RESULTADOS

La exposición de los resultados del estudio la sintetizamos en dos apartados que se corresponden con los dos objetivos propuestos: (A) Programa de intervención para la producción y difusión de una vídeocarta y (B) Impacto del desarrollo del programa de intervención en el pensamiento creativo de los participantes.

Programa de intervención para la producción y difusión de una vídeocarta

El diseño de las sesiones de trabajo se dividió en tres grandes apartados: I. Alfabetización en el lenguaje audiovisual. II. Diálogo audiovisual e intercultural. III. Alfabetización en el uso de las TIC. A continuación, presentamos el plan de trabajo en el que se encuentran las distintas subfases, los indicadores que sirvieron para valorar el progreso de aprendizaje y las tareas-tipo que se realizaron para abordar cada uno de ellos.

Tabla III. Esquema del diseño del programa de intervención para la producción y difusión de una videocarta

FASE I. ALFABETIZACIÓN EN EL LENGUAJE AUDIOVISUAL		
Subfase	Indicadores	Tipo de tareas
I.A. Aproximación al lenguaje visual	<p>Reconocimiento del uso de lenguaje visual.</p> <p>Sensibilidad y capacidad expresiva ante diferentes situaciones de exploración, imitación y creación.</p>	<p>Reconocimiento estético y conceptual de imágenes (obras de arte de todas las épocas históricas y de diferentes contextos socioculturales).</p> <p>Expresión corporal: mímica expresando emociones a partir de una imagen.</p> <p>Interpretación de una imagen.</p> <p>Cadena visual</p>
I.B. Representación y expresión audiovisual	<p>Exploración, juego y creación mediante los recursos audiovisuales digitales.</p> <p>Empatía grupal como elemento fundamental para el autoconocimiento y equilibrio afectivo.</p>	<p>Escritura de guión de historias a partir de una imagen dada.</p> <p>Representación de sí mismos mediante el dibujo de un autorretrato.</p> <p>Escritura de guión escrito y visual (storyboard) de tres planos (tres actos).</p>
FASE II. DIÁLOGO AUDIOVISUAL E INTERCULTURAL		
Subfase	Indicadores	Tipo de tareas
	<i>Consolidación de Fase I. Perfil: vídeocreación intercultural</i>	
II.A. Recepción y análisis de la videocarta “Rio de Janeiro” de Global Video Letters	<p>Reconocimiento del uso de lenguaje visual.</p> <p>Sensibilidad y capacidad expresiva ante diferentes situaciones de exploración, imitación y creación.</p> <p>Exploración, juego y</p>	<p>Visionado grupal de la videocarta “Rio de Janeiro” de Global Video Letters.</p> <p>Análisis del contenido y la imagen.</p> <p>Elaboración de propuestas</p>

	<p>creación mediante los recursos audiovisuales digitales.</p> <p>Empatía grupal como elemento fundamental para el autoconocimiento y equilibrio afectivo</p> <p>Identificación, reconocimiento y respeto de formas culturales diversas y comunes.</p> <p>Interpretación de hechos, ideas o imágenes, procedentes de otras culturas, comprendiendo su sentido.</p> <p>Expresión de nuestros modos de vida adaptados a los de otros, teniendo en cuenta su idiosincrasia.</p>	<p>de contenido y tipo de imágenes para la videocarta de respuesta.</p> <p>.</p>
II.B. Guión de la videocarta “Diferencias imaginarias”	<p>Identificación del formato habitual de escritura de guión documental y sus características como modelo de referencias narrativas.</p> <p>Comprensión de la síntesis de los conocimientos, las emociones y los valores, en forma de ideas abstractas y su traducción en guión a ideas concretas para facilitar su conversión en imágenes.</p>	<p>Escritura colectiva del guión de la videocarta propia.</p>
FASE III. ALFABETIZACIÓN EN EL USO DE LAS TIC		
Subfase	Indicadores	Tipo de tareas
III.A. Realización	<p>Indagación en la expresión del autoconocimiento individual y grupal como forma de comunicación y</p>	<p>Aprendizaje básico del funcionamiento de una videocámara cámara adaptada a su edad (Kodak</p>

	<p>aprendizaje.</p> <p>Manejo de las funcionalidades básicas de la cámara de vídeo para su correcto uso como herramienta expresiva</p>	<p>Play).</p> <p>Grabaciones colectivas con cámara de vídeo Mini DV y trípode</p> <p>Prácticas de realización audiovisual, teniendo en cuenta el encuadre, tipo, tamaño de plano y composición.</p>
III.B. Edición	<p>Comprensión de la relevancia de las emociones individuales y colectivas en la construcción del relato audiovisual.</p> <p>Manejo de las funcionalidades básicas de un sistema de edición de vídeo no lineal para su correcto uso como herramienta expresiva.</p>	<p>Visionado colectivo de los trabajos de cada participante.</p> <p>Revisión y selección del material audiovisual individual de cada participante.</p> <p>Aprendizaje del uso del programa de edición.</p> <p>Edición del material grabado con el editor de vídeo no lineal Adobe Premiere CS4</p>
III.C Difusión	<p>Comprensión de la importancia de la web 2.0 como plataforma de comunicación entre ciudadanos de distintas regiones del mundo.</p> <p>Identificación de los criterios de clasificación idóneos y las opciones de privacidad básicas para alojar creaciones audiovisuales en la red.</p>	<p>Alojar la videocarta grupal en la red.</p> <p>Clasificar el vídeo creado de forma adecuada, utilizando palabras clave ajustadas al contenido, rellenar la metadata de la producción para facilitar su localización y escoger las opciones de privacidad pertinentes.</p>

Fuente: elaboración propia

La reconstrucción del análisis de los datos, referidos al proceso y a los productos del programa, se presenta en torno a las categorías ya especificadas: (A) Evolución de los indicadores de cada fase (B) Dinámica del aula.

Evolución de los indicadores de cada fase.

A continuación, se presentan los hallazgos más relevantes en función de cada uno de los indicadores que se habían seleccionado para las tres fases en las que se dividió el programa y que aportan una visión ordenada y longitudinal del proceso de aprendizaje del grupo.

Indicadores básicos de las Fases I y II

Reconocimiento del uso de lenguaje visual. Sensibilidad y capacidad expresiva ante diferentes situaciones de exploración, imitación y creación. Exploración, juego y creación mediante los recursos audiovisuales digitales. Empatía grupal como elemento fundamental para el autoconocimiento y equilibrio afectivo.

Estos indicadores, junto al resto de los trabajados en la primera fase de alfabetización en el lenguaje audiovisual, se desarrollaron en numerosas tareas durante la fase I y se consolidaron en la fase II. Su evolución era básica para seguir el programa y conseguir el objetivo final, producir la vídeocarta. En las primeras sesiones, exceptuando a los informantes C, J y L, las respuestas eran bastante uniformes y valoraban especialmente la repercusión que pudiera tener sobre los demás miembros del grupo. Sin embargo, desde el primer cuarto de las sesiones comenzaron a registrarse evidencias del desarrollo de estos indicadores en todos los informantes y se mantuvieron hasta el final del proceso ya que de la iniciación y la consolidación pasaron al uso sistemático de lo aprendido para acometer las tareas del guión, realización y edición de la vídeocarta.

“Esta imagen (obra de Picasso) ¿les transmite algo positivo o negativo?”

Negativo, dicen todos los informantes.

Pero antes dijeron que la imagen les gustaba ¿les sigue gustando o alguien ha cambiado de opinión?”

Si, nos gusta, contestan todos los informantes.

(Observación participante)

“Después del trabajo realizado, ha llegado el momento en el que comienzan a distinguir los conceptos de aspecto estético que ofrece una imagen del signo valorativo de su contenido y la transmisión de la emoción (...) Estas imágenes suponían una secuencia natural de los tres actos de la narrativa clásica (inicio, desarrollo y desenlace) mediante los que expresaban su sentimiento más significativo, siendo ellos mismos los actores de la representación (...) La mayoría de los informantes tuvieron muy claro el tipo de plano que querían (...) hicieron uso de modo natural del lenguaje visual para expresar una emoción personal previamente interpretada mediante el lenguaje escrito (...) Sin duda, el encuentro visual con el grupo de Brasil ha sido la mejor evidencia para la evolución del indicador de la empatía grupal como elemento fundamental para el autoconocimiento y equilibrio afectivo”

(Diario reflexivo)

Indicadores de la fase II

Identificación, reconocimiento y respeto de formas culturales diversas y comunes. Interpretación de hechos, ideas o imágenes, procedentes de otras culturas, comprendiendo su sentido. Expresión de nuestros modos de vida adaptados a los de otros, teniendo en cuenta su idiosincrasia. Identificación del formato habitual de escritura de guión documental y sus características como modelo de referencias narrativas. Comprensión de la síntesis de los conocimientos, las emociones y los valores, en forma de ideas abstractas y su traducción en guión a ideas concretas para facilitar su conversión en imágenes.

El encuentro visual con la realidad de *los otros*, el grupo de Brasil (<https://vimeo.com/10957983>), despertó una sensación de pertenencia al grupo y generó enriquecedores debates sobre las particularidades del grupo *otro*. Por extensión, el análisis se amplió a sus singularidades y se comenzaron a valorar, de manera natural, las diferencias y similitudes del universo simbólico mostrado por los niños brasileños con respecto al suyo (sobre el que realizaron interesantes reflexiones acerca de las diferentes culturas que existían entre ellos y que, posteriormente, se retomaron en las subfases de realización y edición, cuando visionaron y comentaron las propias imágenes generadas en sus entornos familiares). El diálogo audiovisual se entremezclaba con el diálogo intercultural. Utilizando sistemáticamente lo aprendido acerca de alfabetización audiovisual y desarrollando los indicadores propios de esta fase, elaboraron un guión conjunto individual y grupal de la videocarta.

“Al ver las imágenes de Brasil inmediatamente evocaron conceptos como que en una sola imagen se dicen muchas cosas que aparentemente no se ven, por ejemplo, en el contexto de la favela: el tipo de casas, la vestimenta de las personas, los vehículos de transporte. Las actitudes de los entrevistados revelaron detalles a los participantes de una realidad desconocida que les permitió enriquecer su conocimiento del otro y mirar con ojos nuevos su propia realidad para redescubrirla (...) Reiteramos que no había que responder una por una las ideas reflejadas en la videocarta de los niños de Brasil (mostraban el interior de sus casas, su colegio, sus juegos, sus fiestas, su playa, alguna reflexión personal sobre sus vidas, etc.). Sin embargo, el grupo insistió en que era importante que vieran que habíamos entendido lo que nos explicaban, que nos gustaba y que nosotros teníamos que expresarles nuestro modo de vida para que ellos lo entendieran también y vieran que tenemos muchas cosas en común. También han dicho que lo quieren hacer de una forma original. La informante E propuso filmar en el interior del taxi de su padre mientras lo conducía porque quería explicarles a los niños de Brasil que era lo mismo que la moto-taxi que ellos tenían allí (...) Uno a uno, dejaron su huella en el guión colectivo que seguía el formato de documental y se comprometieron a comenzar a grabar sus piezas individuales que, posteriormente, uniríamos en el resultado final”.

(Diario reflexivo)

“Para elaborar el guión se ha creado una situación de cooperación grupal en la se aconsejan entre ellos a la hora de expresar una idea para el guión con el fin de enriquecer el mensaje colectivo e incluso se aportan posibilidades, según el conocimiento que tienen los unos de los otros”.

(Observación participante)

Indicadores de la fase III

Indagación en la expresión del autoconocimiento individual y grupal como forma de comunicación y aprendizaje. Manejo de las funcionalidades básicas de la cámara de vídeo para su correcto uso como herramienta expresiva. Comprensión de la relevancia de las emociones individuales y colectivas en la construcción del relato audiovisual. Manejo de las funcionalidades básicas de un sistema de edición de vídeo no lineal para su correcto uso como herramienta expresiva. Comprensión de la importancia de la web 2.0 como plataforma de comunicación entre ciudadanos de distintas regiones del mundo. Identificación de los criterios de clasificación idóneos y las opciones de privacidad básicas para alojar creaciones audiovisuales en la red.

En esta fase, la evolución del autoconocimiento, tanto individual como grupal, fue muy elevada ya que se afianzaron los indicadores trabajados anteriormente y permitieron crear, de una manera fluida, la videocarta dirigida a sus *alter egos* brasileños. El aprendizaje de la herramienta expresiva no presentó ninguna dificultad. Prestaban mucha atención a su funcionamiento, ejercitando lo aprendido, ya que necesitaban conocer sus posibilidades para poder llevar a cabo el guión que ya tenían elaborado. La realización discurrió de forma individual y grupal mientras que el aprendizaje de la edición se llevó a cabo de forma grupal. Se decidió utilizar un editor profesional cuyo manejo alcanzaron con esfuerzo ya que se trata de un proceso laborioso y complejo que necesita bastante tiempo de aprendizaje por lo que las cuatro horas semanales de los dos últimos meses se dedicaron básicamente al desarrollo de esta habilidad. La información, procedente tanto de la observación participante como del análisis de los vídeos de las sesiones, indicaba que esta dificultad se sentía compensada y que merecía la pena por la satisfacción de poder realizar modificaciones y mejoras en las imágenes grabadas. La revisión del material fue ardua pero hubo consenso hasta que se obtuvo el producto final *Diferencias imaginarias* que fue alojado en la aplicación Youtube <https://www.youtube.com/watch?v=WmMLRwpKTUc>. Aprendieron todas las posibilidades de publicación y adquirieron conciencia de la importancia que tiene tomar decisiones acerca de qué material que se divulga, con qué fin, en qué aplicaciones y con qué opciones de privacidad.

“Hacen uso de la cámara de video sin responder a una directriz dada, sino como autores totales de la representación, según sus intereses e inquietudes personales para responder a la videocarta brasileña”

“Observación participante”

“Cada informante decidió cuántos actores o actrices iba a utilizar para su representación qué atrezzo y qué localización. Además, se encargó de transmitir su idea a un operador u operadora de cámara que eligió y a los actores o actrices, con el fin de que pudiera desarrollarse lo más fielmente posible a su impronta original. Se hizo mucho hincapié en la idea de la parte por el todo, de cómo a través de una sola imagen se puede extraer información cognitiva y emocional que nos ayude a comprender un contexto determinado”

(Diario reflexivo)

“Están poniendo mucho empeño en aprender las funciones del editor. Se percibe que quienes tienen acceso a un ordenador, con más frecuencia, muestran más habilidad. El informante K destaca entre los demás por el conocimiento vicario que tiene, a través de su hermano”.

(Observación participante)

Dinámica del aula

Desde la primera sesión se realizó una triangulación entre el diario reflexivo, las notas de la observación participante y el análisis de las grabaciones de vídeo. El objetivo era valorar la idoneidad del desarrollo del trabajo y la adecuación a la consecución de los objetivos. El procedimiento consistía en la identificación de puntos débiles que eran especialmente observados y/o atendidos en las siguientes sesiones, valorando la necesidad de hacer reformulaciones, si persistían. De hecho, incluso, se produjeron cambios estructurales (por ejemplo, la introducción de la cámara en una fase anterior a la prevista) y también conceptuales (por ejemplo, mantener en la fase II, los indicadores de la fase I por considerar que lo requería su carácter básico y que, sin duda, se consolidarían con el trabajo previsto en ella). Estas nuevas formulaciones eran incluidas en el Diario reflexivo. A continuación, se muestran algunos ejemplos de este proceso.

Especialmente en las primeras sesiones fue necesario dedicar tiempo a comprender y aprehender la forma en la que se iba a trabajar, alejados de un clima restrictivo, pero en el seno de una situación organizada y regulada por normas que se acordaron entre todos. Generalmente, las conductas de carácter disruptivo provenían siempre de los informantes D y H por lo que fue necesario reformular, en varias ocasiones, la planificación de las sesiones con el objetivo de evitar situaciones de aprendizaje propicias para la aparición de estas llamadas de atención.

“Durante el transcurso de la clase, como en otras ocasiones, el informante D ha arrastrado a dos compañeros a desligarse de la dinámica propuesta, compitiendo con ella a través de sus ocurrencias. Estoy realizando propuestas de cambio para otorgarle un papel central en la actividad de tal manera que sienta que tiene protagonismo. El objetivo es ir abandonando esta estrategia para que se integre como uno más pero sólo se conseguirá cuando sienta que es capaz de recibir atención por su discurso y sus producciones” (...) “La estrategia está funcionando y el informante D está cada día más implicado en el programa. Está consiguiendo encauzar su necesidad de obtener atención hacia el reconocimiento de sus contribuciones”

Diario reflexivo

Otro de los hallazgos fue la tendencia no sólo a sentarse cerca de los que se consideraban más próximos emocionalmente, sino a imitar o compartir sus elecciones o manifestaciones, buscando afianzar su seguridad. Ello obligó a reformular el tipo de agrupamiento de algunas tareas, transformándolas en individuales. Pasado el primer tercio del programa no fue necesario tener en cuenta esta variable ya que los informantes más inseguros comenzaban a sentir el reconocimiento del grupo y el poder de generar propuestas propias.

“Es evidente que la informante E se ha sentido un poco desvalida cuando la actividad se ha planteado de forma individual ya que habitualmente se cobija en la fuerza y la iniciativa de la informante F. Sin embargo, la ha afrontado con éxito y se ha percibido satisfacción en ella cuando ha compartido su propuesta”.

(Observación participante)

El uso de la cámara del vídeo estaba planificado para la fase II. Sin embargo, la dinámica que se creó, con la aparición de la curiosidad, el interés y la motivación intrínseca de la mayoría de los informantes, condujo a otra reformulación de la planificación de las actividades para incluirla al final de la fase I, como un acercamiento al dispositivo.

“Nos gustaría mucho grabar ya porque si no lo que hacemos va a parecer que estamos en la clase de Plástica” (Informante K)

“Hoy percibo un cierto desánimo ante el tipo de tarea. En el ambiente hay un deseo de utilizar ya la cámara de vídeo. Continuamente se acercan a la cámara que graba cada sesión y hacen preguntas sobre su funcionamiento”

(Observación participante)

“La triangulación ha dado lugar a una reformulación estructural en el diseño de la intervención. A partir de ahora introduciremos la utilización de la cámara de video por parte de los participantes como elemento recurrente en cada sesión. También permitiremos que decidan qué grabar para aprovechar sus inquietudes originales. Este cambio lo podemos hacer porque la mayoría de los informantes ya han conseguido un buen nivel de desarrollo en los indicadores básicos”.

(Diario reflexivo)

En principio, el programa se iba a desarrollar en el aula. Sin embargo, al final de la fase II negociamos con el equipo directivo la posibilidad de poder utilizar los espacios comunes del centro.

“Siento que el recinto del aula se les hace pequeño, que necesitan expandirse más allá del espacio convencional de trabajo”.

(Diario reflexivo)

“Tengo una idea ¿Por qué no salimos a grabar en la cancha? Dice la Informante A. O la platanera... porque quiero que la gente sepa que tenemos una platanera, contesta la Informante I.

La llegada a la fase II supuso un punto de inflexión ya que, además de haberse consolidado el grupo y tener una buena cohesión, las actividades resultaban muy ágiles y dinámicas. La mayoría de los informantes se encontraban en un proceso avanzado de evolución de su alfabetización en el lenguaje audiovisual y tenían grandes expectativas

ante la respuesta afirmativa de la organización Global Videoletters que les iba a permitir introducirse en la fase de diálogo audiovisual e intercultural. El hecho de compartir los objetivos hacía que las dinámicas fueran mucho más fluidas por lo que en esta fase las reformulaciones estuvieron relacionadas básicamente con cuestiones técnicas como, por ejemplo, la necesidad de contar con una videocámara de notable calidad de grabación, buena capacidad de almacenamiento y pequeño tamaño (aspecto parecido a un teléfono móvil) para que pudieran grabar individualmente, durante una semana completa, en cualquier circunstancia, siguiendo su propia planificación de cara a la producción de la videocarta.

El proceso de inmersión en la alfabetización del uso de las TIC (fase III), a pesar de requerir mayor coordinación y paciencia por lo laborioso de la tarea sólo presentó dificultades por la ausencia de recursos informáticos para todos los informantes.

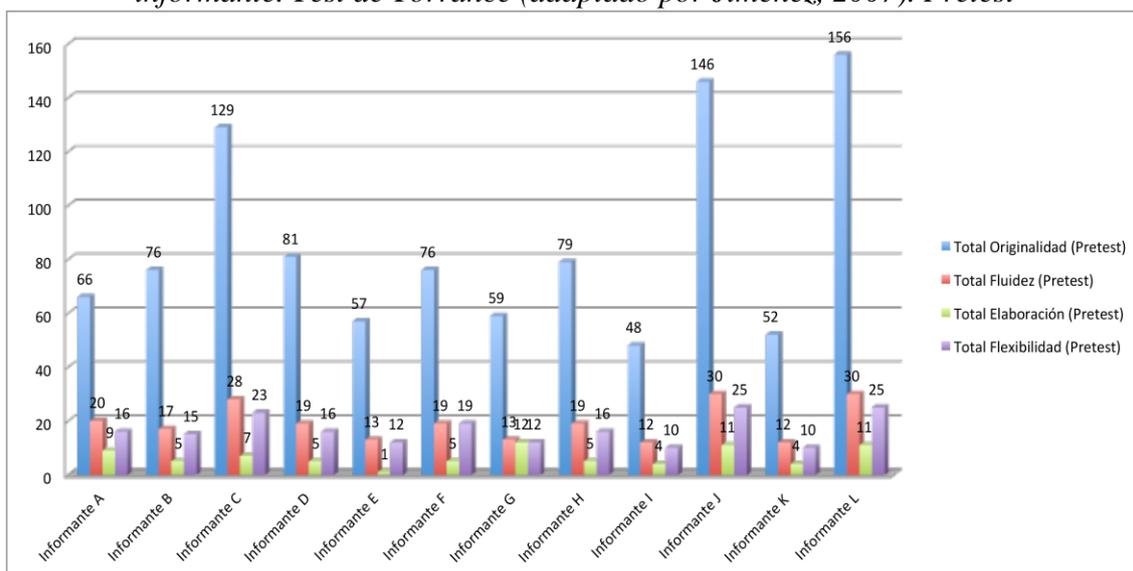
“Llama la atención el interés y la dedicación que están poniendo a esta tarea dado que es más ardua que las realizadas hasta ahora y también porque supone un cambio brusco en la dinámica de la realización”.

(Observación participante)

Impacto del desarrollo del programa de intervención en el pensamiento creativo de los participantes.

Con el fin de medir el impacto del programa de intervención sobre la creatividad de los participantes, en la fase pretest, implementamos el Test de pensamiento creativo de Torrance (adaptado por Jiménez *et al.*, 2007) obteniendo la puntuación de cada una de las variables que mide: originalidad, fluidez, flexibilidad y elaboración.

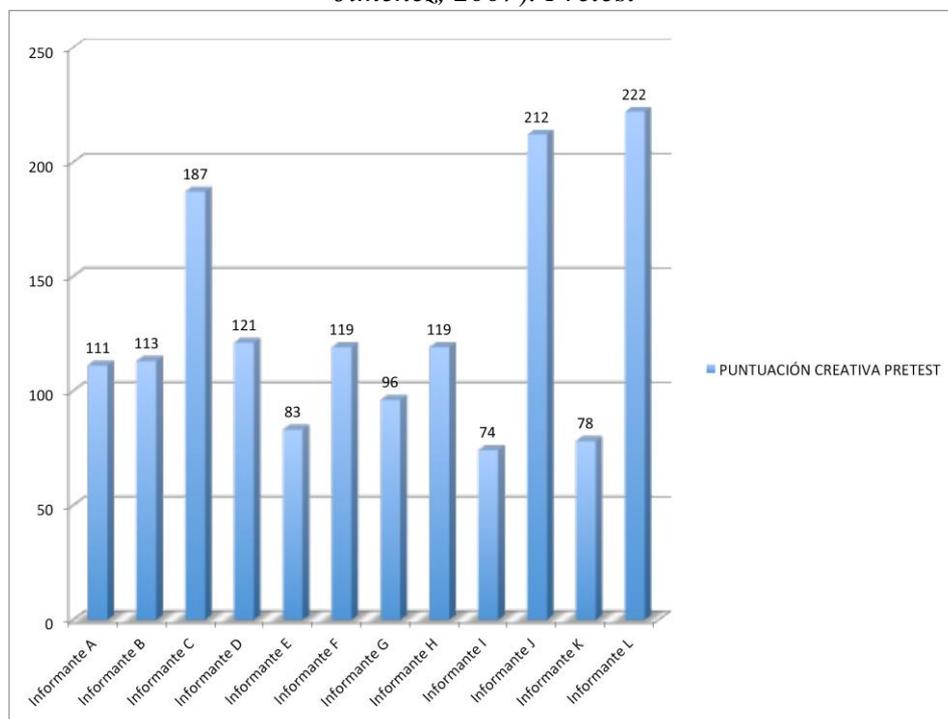
Figura 1. Puntuación de originalidad, fluidez, flexibilidad y elaboración por informante. Test de Torrance (adaptado por Jiménez, 2007). Pretest



Fuente: Elaboración propia

Para cada informante se obtuvo la puntuación creativa total que procede de la suma de las puntuaciones directas de las variables ya mencionadas.

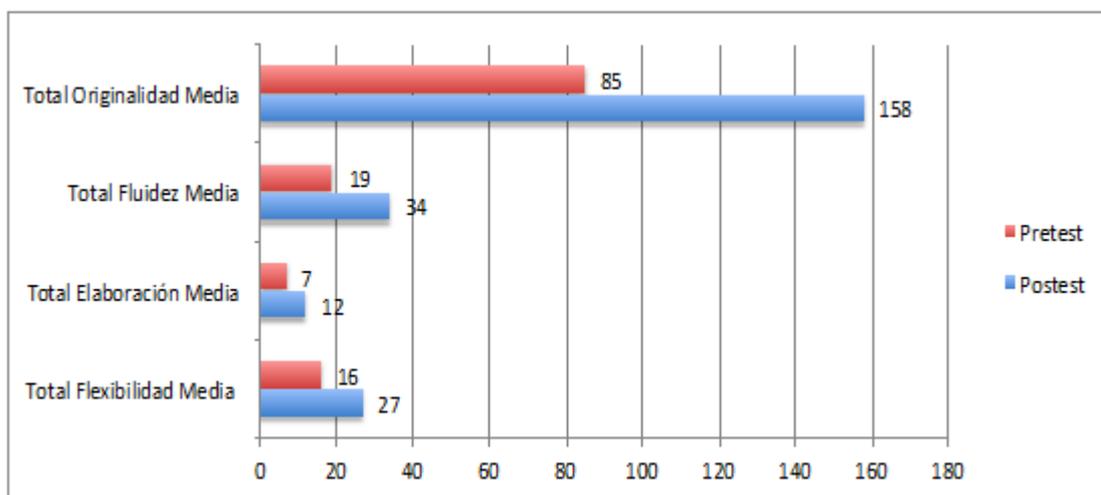
Figura 2. Puntuación creativa por informante. Test de Torrance (adaptado por Jiménez, 2007). Pretest



Fuente: Elaboración propia

Una vez concluido el programa de intervención se realizó la fase de posttest, obteniendo el siguiente promedio para las cuatro variables.

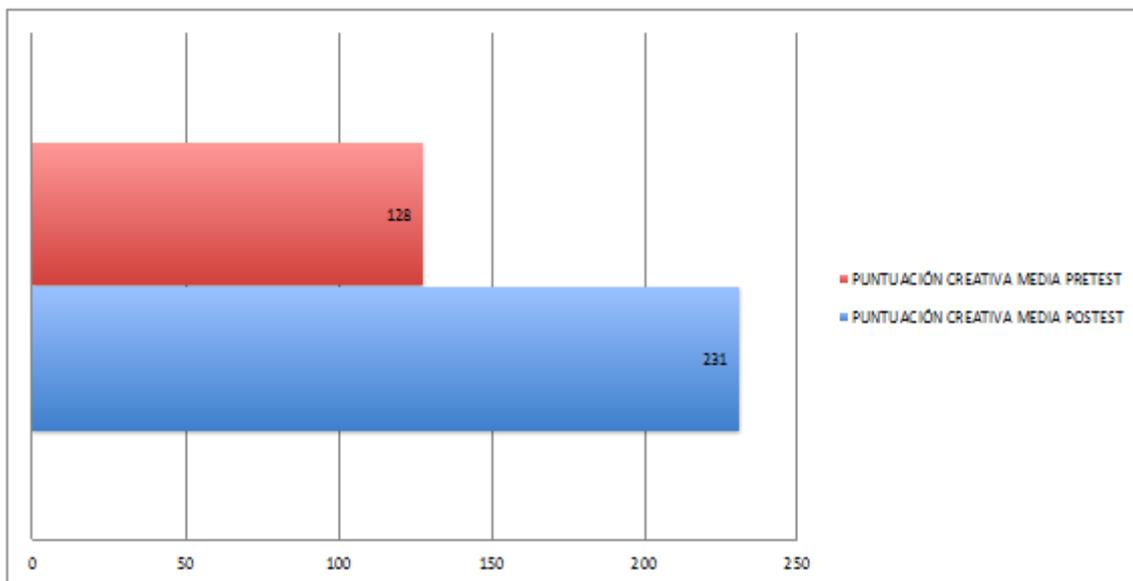
Figura 3. Puntuación de originalidad, fluidez, flexibilidad y elaboración (promedio del grupo). Test de Torrance (adaptado por Jiménez, 2007). Pretest-posttest



Fuente: Elaboración propia

Por último, para cada informante se obtuvo, nuevamente, la puntuación creativa y se halló el promedio para el grupo.

Figura 4. Puntuación creativa (promedio del grupo). Test de Torrance (adaptado por Jiménez, 2007). Pretest-postest



Fuente: Elaboración propia

Los datos extraídos confirman el progreso de los informantes en las variables observadas. Para comparar la puntuación total de pensamiento creativo obtenida por cada participante en el pretest y en el postest realizamos la Prueba T para muestras relacionadas en el programa de análisis estadístico SPSS 19.0.

Tabla IV. Estadísticos descriptivos del pretest y el postest

		Media	N	Desviación típ.	Error típ. de la media
Par 1	PRETEST	127,92	12	50,957	14,710
	POSTEST	231,00	12	25,230	7,283

Fuente: Elaboración propia

Se puede observar que la media del postest aumenta considerablemente con respecto a la media del pretest.

Tabla V. Prueba de muestras relacionadas

		Diferencias relacionadas					t	gl	Sig. (bilateral)
		Media	Desviación tip.	Error típ. de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia				
					Inferior	Superior			
Par 1	PRETEST - POSTEST	-103,083	46,121	13,314	-132,387	-73,779	-7,742	11	,000

Fuente: Elaboración propia

Se comprueba que las puntuaciones de los informantes, respecto a su pensamiento creativo, experimentaron un incremento llamativo. Dado que el nivel crítico es muy pequeño $p > 0,05$ se puede rechazar la hipótesis de igualdad de medias y concluir que el promedio de los resultados del postest es significativamente mayor que el promedio de resultados del pretest.

Este positivo resultado refrenda los datos obtenidos a través de las técnicas cualitativas anteriormente señaladas. Concretamente, nos referimos a las valoraciones y percepciones de los informantes, y los investigadores. En todos los casos consideraron que se habían producido mejoras notables en los informantes.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Desde el Parlamento Europeo (2006) se instó a los gobiernos para que promovieran la adquisición de competencias digitales, sociales y ciudadanas de forma que todos los jóvenes tuvieran los medios necesarios para desarrollarlas desde su formación inicial. En este sentido, el programa que diseñamos se planteó como una oportunidad para facilitar este aprendizaje en un grupo de niños y niñas del sexto curso de Educación Primaria del CEIP 25 de Julio, ubicado en Tenerife. La valoración que se llevó a cabo, a través de técnicas cualitativas, puso de manifiesto que los informantes lograron trascender las fronteras del aula física y generar conocimiento en diálogo audiovisual e intercultural con su *alter ego* de Brasil, gracias a la digitalización de su trabajo creativo por medio de la videocarta. “Las TIC amplían las posibilidades de comunicación extendiéndolas más allá de los espacios del aula (...) No siempre es necesario el encuentro *real*,” (Paniagua, 2005: 23). En la era de los bits (Negroponte, 1995) el material digital se hace fluido, fácilmente almacenable, editable, transportable, permutable y accesible desde cualquier lugar (Adell, 1997). En este contexto de sociedad cada vez más líquida (Area, 2011), recuperando la perspectiva de Bauman (2006), la creación de videocartas va encaminada a satisfacer una de las demandas clave que es *aprender a hacer* con los recursos digitales. “El problema no es ya la cantidad de información que los niños y jóvenes reciben, sino la calidad de la misma: la capacidad para entenderla, procesarla, seleccionarla, organizarla y transformarla en conocimiento; así como la capacidad de aplicarla a las diferentes situaciones y contextos y a si mismos, en virtud de los valores e intenciones de los propios proyectos personales o sociales” (Pérez, 2013: 20). Desde nuestro punto de vista, aquí radica uno de los valores de este estudio en el que un grupo de niños y niñas han creado un relato emocional, nacido de la reflexión grupal sobre una realidad compartida y con el noble objetivo de hacerla

comprensible a otro grupo humano distante, conectado a través de la red. No se trata de información, abundante en Internet, si no de creación y generación de conocimiento.

Hubo una mejora significativa de la habilidad del grupo para unir coherentemente el universo cognitivo (qué mostrar y por qué) con el emocional (cómo, de qué manera), narrar, compartir su vida y su entorno a través de un *punte* que traspasa barreras idiomáticas y culturales, en un lenguaje común a todas las personas. De acuerdo con Pérez (2013: 36) “el aprendizaje en grupos desarrolla las capacidades humanas críticas para participar de forma responsable en las sociedades democráticas, fomenta la habilidad de compartir nuestras perspectivas, escuchar a otros, manejar diferentes e incluso discrepantes puntos de vista, buscar conexiones, experimentar el cambio de nuestras ideas y negociar democrática y pacíficamente los conflictos”. Por todo ello, consiguieron elaborar un relato visual con coherencia propia, creado a partir de la comunicación verbal y visual con sus iguales, a partir del desarrollo de sus propios códigos y volcando en esa expresión su singularidad emocional (codificada en forma de objetos, personas, formas, encuadres, luz, color, etc). Fueron capaces de reinterpretar las imágenes creadas por un grupo de niños de Brasil, reflexionando sobre lo que veían desde un prisma particular. Este encuentro visual contribuyó a mejorar su capacidad de identificar y expresar realidades y emociones de sí mismos y de su entorno, es decir, aprender a crear. De hecho, así lo corroboraron los datos cuantitativos que, en todos los casos, mostraron un aumento notable de su pensamiento creativo. En este proceso se han vencido las resistencias de diverso tipo relacionadas con sus propias características y su entorno, reforzando los valores del grupo. Siguiendo a Csikszentmihalyi (2006), hemos considerados los elementos favorecedores de la creatividad: formación, expectativas, recursos, reconocimiento, esperanza, oportunidades y recompensas (intrínsecas y extrínsecas).

Por otro lado, el escenario de diversidad cultural, tanto dentro del propio grupo, como en la relación con su *alter ego*, ha supuesto un valor añadido a la experiencia que, sin duda, se refleja tanto en el producto final como en el proceso. “El uso de las narraciones audiovisuales grupales es indispensable como sustrato de las relaciones interculturales” *Bautista et al.* (2012: 264). Existen otras propuestas que también consideran el trabajo con jóvenes y uso de TIC en escenarios interculturales, entre las que destacamos los trabajos de Lee & Markey (2014) y Garay & Castaño (2013). Harris (2012), por su parte, en un planteamiento de carácter más audiovisual se refiere al Etnocinema, vinculándolo con la interculturalidad, el arte y la educación.

Aun siendo conscientes de las limitaciones de nuestro estudio, especialmente por la pequeña muestra con la que hemos trabajado, entendemos que esta propuesta es de interés para diversos grupos, tanto de la educación obligatoria como de otros etapas, alcanzando la formación permanente. El imparable incremento de comunidades virtuales, especializadas en todas las temáticas que podamos imaginar, podría acoger una comunidad de trabajo de vídecartas, ya sea en un contexto local o en un contexto internacional a través de Internet. “Esos entornos, proyectos, espacios, sitúan al usuarios en su centro. El usuario es a la vez el productor de conocimiento y su destinatario, y la obra se crea en un flujo continuo, sin aspiraciones a convertirse en un objeto inmutable, siempre sometida a la posibilidad de ser modificada” (Baigorri *et al.*, 2005).

Se demuestra que “Internet, por tanto, no es solo un almacén inagotable de informaciones (...) sino, lo que es más importante, un espacio para la interpretación y para la acción, un poderoso medio de comunicación, una plataforma de intercambio para el encuentro, la colaboración en proyectos conjuntos, la constitución de nuevas

comunidades virtuales, la interacción entre iguales cercanos o lejanos, el diseño compartido y la organización de movilizaciones globales así como para la expresión individual y colectiva de los propios talentos, sentimientos, deseos y proyectos” (Pérez, 2013: 59).

Por último y, a modo de conclusión final, podemos señalar que los datos aportados permiten afirmar que el programa de intervención para la producción y difusión de una vídeocarta ha demostrado ser eficaz en el desarrollo y mejora de:

- Alfabetización del lenguaje audiovisual.
- Alfabetización en el uso de las TIC.
- Habilidades del diálogo visual e intercultural.
- Pensamiento creativo.

Por todo ello entendemos, siguiendo a Santos Guerra (1994) que el conocimiento generado en este tipo de estudios se puede transferir, que no generalizar, a otros contextos y también, como ya se ha comentado, a otras modalidades de enseñanza.

Fecha de finalización del artículo: 21 de abril de 2014

López-Reillo, P. y Negrín, E. (2014). Creación audiovisual y TIC: programa de intervención educativa en el marco del diálogo intercultural. *RED, Revista de Educación a Distancia. Número 41. Número monográfico sobre "Interculturalidad en el nuevo paradigma educativo"*. 15 de junio de 2014. Consultado el (dd/mm/aaaa) en <http://www.um.es/ead/red/41>

Referencias bibliográficas

Acaso, M. (2009). *El lenguaje visual*. Barcelona: Paidós.

Aguaded, J. I. (2011) La educación mediática, un movimiento internacional imparable. La ONU, Europa y España apuestan por la educomunicación. *Comunicar*, 37 (18), 7-8

Adell, J. (1997). Tendencias en educación en la sociedad de las tecnologías de la información. *EDUTECA, Revista electrónica de tecnología educativa*, 7, 1-19

Álvarez-Gayou, J.L. (2005). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós.

Area, M. (2007). Algunos principios para el desarrollo de buenas prácticas pedagógicas con las TICs en el aula. *Comunicación y pedagogía: Nuevas tecnologías y recursos didácticos*, 222, 42-47.

- Area, M. (2011). Educar para la cultura líquida de la web 2.0. Apuntes para un modelo de alfabetización digital. In *Actas I Congreso Internacional sobre Educación Mediática y Competencia Digital. Segovia* (pp. 13-15).
- Area, M., & Ribeiro, M. (2012). De lo sólido a lo líquido: Las nuevas alfabetizaciones ante los cambios culturales de la Web 2.0. *Comunicar*, 38 (19), 13-20.
- Baigorri, L. et al., L. (2005). *Creación e inteligencia colectiva*. Asociación Cultural Comenzemos Empezemos. Sevilla: Zemos98.
- Bauman, Z. (2006). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bautista, A. (2007). Alfabetización tecnológica multimodal e intercultural. *Revista de Educación*, 343, 589-600.
- Bautista, A. (2013). Funciones del vídeo en la formación del profesorado para una educación intercultural. *Educatio Siglo XXI*, 31 (1), 255-268.
- Bautista, A., Rayón, L., & De las Heras, A. (2012). Valor de los registros audiovisuales en la educación intercultural. *Comunicar*, 39 (20), 169-176.
- Bettetini, G. (1986). *La conversación audiovisual*. Madrid: Cátedra.
- Csikszentmihalyi, M. (2006) *Creatividad: El flujo y la psicología del descubrimiento y la invención*. Barcelona: Paidós.
- Essomba, M. (2008). *La gestión de la diversidad cultural en la escuela: 10 ideas*. Barcelona: Graó.
- Ferrés, J., & Piscitelli, A. (2012). La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 19(38), 75-82.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Garay, U. & Castaño, C. (2013). Uso del videoblog para un aprendizaje colaborativo de segundas lenguas con alumnado inmigrante. EDUTECH, Revista Electrónica de Tecnología Educativa, 46. Recuperado el 14/02/14 de http://edutec.rediris.es/Revelec2/Revelec46/videoblog_aprendizaje_colaborativo_segundas_lenguas_alumnado_inmigrante.html
- García Fernández, J. A., & Moreno, I. (coords) (2014). *Escuela, diversidad cultural e inclusión*. Madrid: Catarata.
- Harris, A. (2012). *Ethnocinema: Intercultural Arts Education*. Berlín: Springer eBooks.
- Hoban, G.F. (2002). Working chapter self-study through the use of technology. *International Handbook of Self-study of Teaching and Teaching Education Practices* 2, 9-14.
- Jiménez, J., Artilles, C., Rodríguez, C. & García, E. (2007). *Adaptación y baremación del test de pensamiento creativo de Torrance: expresión figurada*. Educación

Primaria y Secundaria. S/C de Tenerife: Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias.

Lee, L., & Markey, A. (2014). A study of learners' perceptions of online intercultural exchange through Web 2.0 technologies. *ReCALL*, 1–20.

López-Reillo, P. (2010). Formación en competencias interculturales a través de las TIC. En González-González, C. (Dir.), *Nuevas tendencias en TIC y educación*. Madrid: Bubok.

Marta Lazo, C. (2008). El proceso de recepción televisiva como interacción de contextos. *Comunicar*, 16 (31), 35-40.

McCloskey, E. (2012). Docentes globales: Un modelo conceptual para el desarrollo de la competencia intercultural on-line. *Comunicar*, 38 (19), 41-49.

Mills, K. A. (2011). *The Multiliteracies Classroom. New perspectives on Language and Education Series*. Bristol: Multilingual Matters.

Miles, M. B. y Huberman, A.M. (1994) *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Negroponte, N. (1995). *Ser digital*. Buenos Aires: Atlántida.

New London Group. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60–92.

New London Group. (2000). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. In B. Cope & M. Kalantzis (Eds.), *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures* (pp. 9–38). South Yarra, Victoria, Australia: Macmillan.

Orozco, G.; Navarro, E. & García-Matilla, A. (2012). Desafíos educativos en tiempos de auto-comunicación masiva: la interlocución de las audiencias. *Comunicar*, 38, 67-74.

Paniagua, A. B. (2005). Las TIC en los procesos de convergencia europea y la innovación en la Universidad: oportunidades y limitaciones. *Aula abierta*, 86, 3-28.

Pérez Gómez, Á. (2012). *Educarse en la era digital*. Madrid: Morata.

Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (2006/962/CE). Recuperado el 10 de octubre de 2013 de:
http://www.mcu.es/cine/docs/Novedades/Recomendacion_Parlamento_Europeo_Consejo_Aprendizaje_permanente.pdf

Reig, D. (2012). Disonancia cognitiva y apropiación de las TIC. *Telos: Cuadernos de comunicación e innovación*, (90), 9-10.

Reig, D. & Vílchez, L. F. Los jóvenes en la era de la hiperconectividad: tendencias, claves y miradas. Fundación Telefónica (2013). Recuperado el 2 de abril de 2014:

http://www.fundacion.telefonica.com/es/arte_cultura/publicaciones/add_descargas?doc=Los%20j%F3venes%20en%20la%20era%20de%20la%20hiperconectividad:%20tendencias,%20claves%20y%20miradas&pdf=media/publicaciones/los_jovenes_en_la_era_de_la_hiperconectividad1.pdf&type=publicacion&code=182

Reigeluth, C. (2012). Teoría instruccional y tecnología para el nuevo paradigma de la educación. *RED, Revista de Educación a Distancia*, 32. Recuperado el 17 de septiembre de 2013 de http://www.um.es/ead/red/32/reigeluth_es.pdf.

Rossi, P.G. (2013). Post-constructivismo, lenguajes y ambientes de aprendizaje. Del estudio de los medios y de los hipertextos, al web 2.0, al instructional design, al post-constructivismo y a la enacción. *Revista Fuentes*, 13, 17-42. Recuperado el 27 de enero de 2014 de: http://institucional.us.es/fuentes/gestor/apartados_revista/pdf/firma/ggknbmev.pdf

Santos Guerra, M. A. (1994). *Entre bastidores. El lado oculto de la organización escolar*. Málaga: Aljibe

Santos Rego (ed.) (2013). *Cosmopolitismo y educación: aprender a trabajar en un mundo sin fronteras*. Valencia: Brief Ediciones, S. L.

Sigalés, C., Mominó, J. & Meneses, J. (2009) Integración de las TIC e innovación en la educación escolar española: Estado y perspectivas. *Telos. Cuadernos de comunicación, tecnología y sociedad* 78, 90-99.

Sola, M. & Murillo, J. F. (Coord.) 2011. *Las TIC en la Educación. Realidad y Expectativas*. Ariel y Fundación Telefónica.

Stake, R.E. (1999). *Investigar con estudios de casos*. Madrid: Morata.

Torrance, E. P. (1974). The Torrance test of creative thinking: Norms-technical manual. Bensenville IL, Scholastic Testing Service.

Vilà, R. (2008). *Competencia Comunicativa Intercultural. Un estudio en el primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: CIDE-MEPSD.