

Mejora de las competencias de autodirección mediante aprendizaje basado en proyectos colaborativos en Comunicación Multimedia. Estudio de caso en la Universidad Nacional de La Rioja (Argentina)

Skills improvement in self-directed learning using collaborative project-based learning in multimedia communication. Case study at the National University of La Rioja (Argentina)



Maximiliano Bron. Doctorando en Ciencias Sociales y Jurídicas de la Universidad Rey Juan Carlos. Profesor Titular de Comunicación Multimedia en la Universidad Nacional de La Rioja (Argentina), Profesor Asistente en Taller de Producción Gráfica en la Universidad Nacional de Córdoba (Argentina), coordinador del proyecto editorial Libro-E (UNLaR). Magíster en Procesos Educativos Mediados por Tecnologías (UNC) y coordinador editorial de las revistas *Inlure* y *Oikonomos*, ha participado varios proyectos de investigación como investigador y director ejecutivo. Se desempeña como consultor en Comunicación Digital en instituciones públicas y privadas. Universidad Rey Juan Carlos, Madrid, España
maxibron@unc.edu.ar
ORCID: 0000-0002-7596-4598



Manuel Gértrudix Barrio. Profesor Titular de Comunicación Digital y Vicerrector de Calidad, Ética y Buen Gobierno de la Universidad Rey Juan Carlos, coordinador del grupo de investigación Ciberimaginario, y coeditor de la revista científica *Icono14*. Especialista en comunicación y en formación digital, ha participado en más de quince proyectos de investigación competitivos nacionales e internacionales y tiene una extensa producción científica con más de 45 publicaciones entre artículos de investigación, capítulos de libros y monografías. Ha sido Director Académico del Centro de Innovación en Educación Digital de la URJC (2013-2017), Consejero Técnico de Nuevas Tecnologías (2003-2007) y Jefe de Servicio de educación a distancia del MEC. Ha sido profesor en la Universidad Complutense de Madrid (1999-2002), la Universidad Francisco de Vitoria (1999-2003) y la Universidad Carlos III de Madrid (2003-2007). Universidad Rey Juan Carlos, Madrid, España
manuel.gertrudix@urjc.es
ORCID: 0000-0002-5869-3116

Recibido: 01/08/2018 - Aceptado: 10/11/2018

Received: 01/08/2018 - Accepted: 10/11/2018

Resumen:

El presente artículo aborda los resultados de una investigación llevada a cabo en la Universidad Nacional de La Rioja (Argentina) donde se indagó sobre las mejoras en el aprendizaje autorregulado

Abstract:

This article shows the results of research study conducted at the National University of La Rioja (Argentina). The object of this investigation was to inquire into the improvement of self-directed learning

Cómo citar este artículo:

Bron, M.; Gértrudix Barrio, M. (2018). Mejora de las competencias de autodirección mediante aprendizaje basado en proyectos colaborativos en Comunicación Multimedia. Estudio de caso en la Universidad Nacional de La Rioja (Argentina). *Doxa Comunicación*, 27, pp. 337-367.

<https://doi.org/10.31921/doxacom.n27a17>

de los estudiantes que utilizaron, durante todo el año académico, el método conocido como Aprendizaje Basado en Proyectos Colaborativos (ABPC) para la realización de un documental transmedia como eje central de su proceso formativo en una cátedra universitaria del último año de la Licenciatura en Comunicación Social. Los resultados obtenidos son producto de un experimento con pretest y pos-test (sin grupo de control) utilizando el instrumento conocido como CIPA+ (Cuestionario de Indagación de Perfil Auto-dirigido) en un grupo de alumnos de comunicación multimedia de la Universidad Nacional de La Rioja, y en el que se aprecian significativas mejoras relacionadas con el método ABPC y su aplicación sostenida durante todo el curso anual.

Palabras clave:

ABPC (Aprendizaje Basado en Proyectos Colaborativos); Comunicación Transmedia, Aprendizaje autodirigido; Comunicación digital.

in students that made use of Project- Based Learning (PBL) strategies during the whole academic year. Students implemented these PBL strategies for the making of a transmedia documentary which was central to their training in a particular subject in the last year of the Social Communication track. The results were obtained through an experiment based on pretest and posttest (no control group used) using CIPA+ (a questionnaire for self-directed profile enquiry) in a group of students of Multimedia Communication at the National University of La Rioja. The experiment demonstrates remarkable improvement linked to the continued use of PBL strategies throughout the whole academic year.

Keywords:

PBL (Project-Based Learning); Transmedia Communication; Self-Directed Learning; Digital Communication.

1. Introducción

La adaptación de las universidades a los requerimientos de las nuevas profesiones relacionadas con la comunicación digital exige mejorar la calidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Es por esto que indagar sobre el autoaprendizaje en la formación universitaria resulta indispensable para poder diseñar y ejecutar procesos de innovación educativa que colaboren con el desarrollo de competencias transversales en los estudiantes de grado.

Este trabajo analiza la utilización del método de aprendizaje activo conocido como “Aprendizaje Basado en Proyectos Colaborativos” (ABPC), desde una dimensión transmedia, a partir de los resultados de una investigación que 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 integral 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 esta, 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.

Frente a este escenario de convergencia digital, y con el objetivo de formar a dichos profesionales, 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.

La investigación indaga sobre el ABPC ya que, como método de enseñanza y también de aprendizaje, permite una formación basada en competencias. Además, propicia una alta satisfacción en los estudiantes y mejora la posibilidad de “aprender a aprender” a partir del ejercicio de aprendizaje autodirigido, en concurrencia con las necesidades y competencias necesarias de un comunicador digital para su éxito profesional.

1.1. Autoaprendizaje

Se puede hacer referencia al autoaprendizaje como aprendizaje autorregulado o autodirección del aprendizaje, así como también podremos encontrar una serie de términos análogos o similares que refieren al mismo concepto, como es el caso de autoplaneación, autoeducación, autoenseñanza, autoaprendizaje, aprendizaje autónomo, autodidáctica, estudio independiente y aprendizaje abierto.

Así como se observan variantes en la forma de nombrar a un mismo concepto, también encontramos diferentes enfoques, como los observados por Aceves (2008: 24) quien detalla distintos enfoques como:

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 conceptos como, por ejemplo, los de Knowles (1975) y su modelo del aprendiz para toda la vida.

La definición más recurrente en la literatura 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 implementar las estrategias de aprendizaje apropiadas y evaluar los resultados de aprendizaje (Aceves, 2008: 24).

Otra posibilidad para poder definir la autorregulación es recurriendo a aquello que sostienen Valle, Rodríguez, Nuñez, Cabanach, González y Rosario (2010: 87-88) quienes afirman que es “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 (1999: 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 forma comienzan a enfocar el tema Núñez, Solano, González y Rosario (2006: 140) para avanzar sobre una de las principales líneas de la Psicología de la Educación actual: la autorregulación del aprendizaje, sobre la que afirman 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”.

Como señala Zimmerman, una de las características del análisis del aprendizaje autoregulado es explicar “cómo las personas mejoran y aumentan sus resultados académicos usando un método de aprendizaje de forma sistemática” (1990: 4). En este sentido, Gibelli y Chiecher (2011: 4) afirman que “las características fundamentales de los alumnos que se autorregulan se manifiestan cuando estos 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)”.

Bajo esta consideración se ha tomado la definición de Cázares (2009) que sostiene que la autodirección es “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 forman 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: 48).

- **Componente 1:** Planeación y selección de estrategias. Se observa cuando una persona tiene dominio sobre él, y en este caso se muestran actos inteligentes cuyo propósito es racionalizar la selección de alternativas para el futuro, buscando de esta manera los mejores medios para poder alcanzarlas, ya sea especificando fines, objetivos y metas.
- **Componente 2:** Autorregulación y motivación. Se da cuando la persona muestra interés por obtener la habilidad, el conocimiento y el entendimiento de lo que le rodea. En ese mismo sentido, se observa un manifiesto interés por sobresalir y está dispuesto a esforzarse para conseguirlo. En este caso, “se utilizan 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” (Aceves, 2008: 138).
- **Componente 3:** Independencia y Autonomía. Son ítems que 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, 2002: 139). Busca un alto sentido de empatía y justicia social.

1.2. Aprendizaje basado en Proyectos Colaborativos

IncurSIONAR en el método del Aprendizaje Basado en Proyectos Colaborativos (ABPC) nos lleva rápidamente a la filosofía y principios educativos del enfoque experiencial de John Dewey (1995) durante las primeras décadas del siglo XX. En este sentido, 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: 159).

En la misma dirección 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.

Por lo tanto, 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 Galdeana, 2006: 1). De la misma manera, se puede afirmar que el ABPC 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, et al., 1998: s/p) o, como sostiene el *Northwest Regional Educational Laboratory* (2002: s/p), que es “una estrategia educativa integral (holística), en lugar de ser un complemento. El trabajo por proyectos es parte importante del proceso de aprendizaje”.

En relación con los procesos enseñanza y aprendizaje, se puede destacar el tratamiento que el constructivismo le da a algunas categorías que resultan fundamentales para el ABPC donde el profesor es el sujeto activo y facilitador del proceso de conocimiento en los alumnos y el estudiante es entendido como sujeto activo en el análisis de la información recibida. Por lo tanto, el aprendizaje está fundamentalmente enfocado en el desarrollo de los elementos cognitivos, el razonamiento y procedimientos lógicos del pensamiento tales como el análisis.

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, el ABPC:

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 (2008: 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 un interrogante y no tan solo cumplir objetivos curriculares” (Galdeana, 2006: 3) 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.

Entonces, el ABPC se vuelve relevante como una estrategia didáctica para 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. Permite la integración de asignaturas, reforzando la visión de conjunto de los saberes humanos. Permite organizar actividades en torno a un fin común, definido por los intereses de los estudiantes y con el compromiso adquirido por ellos. Fomenta la creatividad, la responsabilidad individual, el trabajo colaborativo y la capacidad crítica, entre otros” (Maldonado Pérez, 2008: 161).

Los principales beneficios identificados por una gran cantidad de autores en relación con este método y, siguiendo la agrupación que hace Lourdes Galdeana (2006: 4), pueden sintetizarse en:

- Los alumnos desarrollan habilidades y competencias tales como colaboración, planeación de proyectos, comunicación, toma de decisiones y manejo del tiempo (Blank, 1997).
- Aumentan la motivación. Se registra un aumento en la asistencia a la escuela, mayor participación en clase y mejor disposición para realizar las tareas (Bottoms y Webb, 1998; Moursund, Bielefeldt, y Underwood, 1997).
- 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 necesarias en los futuros puestos de trabajo (Bryson, 1994; Reyes, 1998).
- Acrecentar las habilidades para la solución de problemas (Moursund, Bielefeld, y Underwood, 1997).

En la misma línea, dentro de lo que puede destacarse como beneficios del ABPC se encuentra que:

- 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.
- 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 ABPC 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 necesarias en los futuros puestos de trabajo.
- Aumenta las habilidades sociales y de comunicación.
- Acrecienta las habilidades para la solución de problemas.
- Permite que los estudiantes hagan uso de sus fortalezas individuales de aprendizaje y de sus diferentes enfoques hacia este.

1.3. Implementación del Aprendizaje Basado en Proyectos Colaborativos

Para poder realizar una propuesta de aprendizaje basado en proyectos colaborativos y trabajo colaborativo, Cenich y Santos (2006) destacan dos características centrales en el proceso de aprendizaje: la resolución de problemas y los procesos realizados en equipo. 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: 6)”.

Como sostiene el *Northwest Regional Educational Laboratory* (2002: s/p):

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. Además, el desarrollo del planteamiento que se realice es un elemento clave en el éxito del proceso, lo que requiere la concurrencia en su diseño de docentes y discentes, puesto que “mientras más involucrados estén los estudiantes en el proceso, más van a retener y a asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje (Bottoms y Webb, 1988).

Resulta de suma importancia destacar que todos los participantes en un proceso de ABPC 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.

1.4. Ventajas y beneficios del ABPC

Entre las principales ventajas identificadas por Coria (2011: 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 un interrogante y no tan solo cumplir objetivos curriculares.
- Permite 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 superar retos difíciles e inesperados.

1.5. La relación entre el ABPC y la comunicación digital

El estrecho vínculo que se puede establecer entre la Enseñanza por Proyectos y las Tecnologías de la Información y la Comunicación ha sido señalado ampliamente por diferentes autores (Northwest Regional Educational Laboratory, 2002; Coria, 2011; Ortiz, Calderón y Travieso, 2016) ya que las TIC 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 transmite entre estudiantes. Se entiende que esto es especialmente cierto en un ambiente tecnológico y en todo lo relacionado a la comunicación digital y a la propia forma de colaborar y aportar en el desarrollo de proyectos.

En este sentido, si el ABPC favorece la adquisición de destrezas y actitudes que ocurren como resultado de la interacción en grupo, resulta fundamental su aplicación en este marco ya que colaborará en la resolución de problemas complejos así como en el desempeño de tareas difíciles y de amplia variedad como las necesarias para producir y gestionar la comunicación digital. Como recuerda Galdeana, “los estudiantes necesitan recibir instrucciones y realizar prácticas complejas, para trabajar adecuadamente en el entorno de Aprendizaje por Proyectos apoyado por las TIC, el ambiente tecnológico debe estar diseñado específicamente para ayudar a que los estudiantes actúen de manera exitosa” (2006: 14).

Sabemos que el ABPC estimula aspectos cognitivos, motrices, éticos y afectivos, simultáneamente, que permiten trabajar con una pedagogía activa. No en vano, al tener que desplegar habilidades de investigación, los estudiantes se implican en la generación de nuevo conocimiento, el suyo propio.

“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. Asimismo, hace posible que los estudiantes experimenten las formas de interactuar que el mundo actualmente demanda” (Maldonado Pérez, 2008: 169).

El ambiente tecnológico y el modelo de Aprendizaje Basado en Proyectos constituye un concepto unificador en educación por lo que la vinculación entre ABPC 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” (Galdeana, 2006: 14).

1.6. La aplicación del ABPC en la Universidad Nacional de La Rioja (UNLaR) para el aprendizaje de Comunicación Digital

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, como la aparición de la comunicación digital en el desarrollo curricular del grado, lo que fue algo novedoso frente a otras universidades argentinas en ese momento.

Con la aplicación del nuevo plan de estudios de Comunicación Social en la UNLaR comenzó a desarrollarse, durante el año 2012, la Cátedra de “Comunicación Multimedia”. Dentro del nuevo perfil se preveía el desarrollo de la comunicación digital en los estudiantes de cuarto año de las dos orientaciones existentes: “Periodismo” y “Comunicación Institucional y Publicidad” ambas con grado de Licenciatura en esta Universidad.

Como sostiene Mora (2004: 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 de la comunicación digital, puesto que los conocimientos son cambiantes y mucha información queda obsoleta en un corto período. En este sentido:

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 (Bron, 2016: 8).

El alumno ha tomado un rol mucho más activo y a la vez exigente. No solo quiere contenido sino que también lo requiere de una forma que no 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: 172). Aspecto que, en el mismo sentido, señala Aguaded al afirmar 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” (2011:15).

Por lo expuesto, 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 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 con mucha teoría y práctica que lo respalda. Como manifiestan Bron y Bazán (2015: 6):

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.

La utilización de este método permite un enfoque integrador basado en actividades que fomentan la reflexión como se ha venido desarrollando en páginas precedentes, 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. Los proyectos

están 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 solo la adquisición de conocimiento disciplinario, sino de promover habilidades complejas como son las relacionadas con el desarrollo de la comunicación digital.

Aplicar el ABPC fue una innovación, una novedad que conllevó un gran desafío, en el que se experimentaron nuevas formas de docencia. ¿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 algunas de las preguntas que motivaron el desafío docente, así como también, los disparadores que hoy sirven de ejes del diseño, puesta en marcha y desarrollo de esta cátedra universitaria.

Enseñar contenidos que cambian año a año y considerar la comunicación digital por fuera de los paradigmas comunicaciones tradicionales fue la propuesta desde el comienzo. Es allí donde apareció de forma natural el paradigma de la cultura colaborativa y conjuntamente la apertura para el alumno de construir su propio conocimiento siendo partícipe activo de la construcción del conocimiento mediante las diferentes metodologías que comenzaron a aplicarse”.

Bron y Bazán (2015: 6), docentes de la cátedra mencionada, afirman en este sentido que:

El ser una innovación, una novedad, conlleva un gran desafío, por lo que la experimentación en nuevas formas de docencia se convierte en una necesidad. Es allí donde aparece el paradigma de la cultura colaborativa y la apertura para el alumno de construir su propio conocimiento y ser participante activo de su propio aprendizaje entre las diferentes metodologías ya señaladas.

Frente a estos nuevos procesos que plantean un nuevo panorama, la formación universitaria no puede estar exenta de acompañar los cambios, de ser parte del cambio. Y para hablar de nuevos desafíos, la educación universitaria debe abrirse e incorporar los procesos de aprendizaje mediados por tecnologías a la modalidad tradicional de enseñanza, innovando en cada una de sus etapas.

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, 2016b: 3).

La aparición de esta materia “Comunicación Multimedia” en el plan de estudios de Comunicación Social de la UNLaR obligó a realizar un proyecto innovador que incluía Aprendizaje Basado en Proyectos Colaborativos (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, elaborando proyectos como: www.proyectoscaudillos.com o www.victoriaromero.com.ar.

1.7. 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 del ABPC que desarrolla la cátedra.

Como señala Scolari (2013: 23), fue Henry Jenkins quien en 2003 da carta de naturaleza al concepto de la narrativa transmedia revelando que “hemos entrado en una nueva era de convergencia de medios que vuelve inevitable el flujo de contenidos a través de múltiples canales”.

Jenkins (2003) manifiesta que 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: 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. De este modo, el transmedia *storytelling* propone una experiencia común que abarca diferentes medios y dispositivos, todos ellos unidos por un hilo narrativo (Scolari, 2014).

Sin duda la narrativa 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. Y es un fenómeno que, aunque está de moda y esta pueda pasar, en su esencia establece rasgos de permanencia porque sus lógicas narrativas funcionan, son útiles narrativamente en una dimensión de consumo multipantalla a las que dota de continuidad discursiva. “Frente a la fragmentación de las audiencias, el transmedia *storytelling* ofrece una estrategia posible para reconstruir nichos de audiencia alrededor de un mundo narrativo” (Scolari, 2014: 173).

Frente a esta realidad de cambio, 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 proyecto 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 las tres fases de la enseñanza (preactiva, interactiva y postactiva) propuestas por Jackson (1975) 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: 99).

1.8. El proyecto Victoria Romero

El objetivo del proyecto asignado 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 (www.victoriaromero.com.ar).

Lo que planteó el proyecto fue la creación de un mundo narrativo de no ficción 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. Primero, en 2016, con las figuras de Facundo Quiroga y El Chaho Peñaloza, y, posteriormente, en 2017, con la de 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 solo 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: 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, 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 para involucrarse con una historia que siempre despierta simpatía por sus protagonistas.

En coincidencia con 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. Ello, 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 Ungaro (2014) 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”. Consecuentemente, en el diseño de la enseñanza que se trabajó en la Cátedra se tuvieron en cuenta siempre los intereses de los estudiantes y sus motivaciones como 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 (Documentales, web series, animaciones, redes sociales, entre otros).

- 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, al ser estos últimos los destinatarios de los contenidos.
- 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 diferentes contenidos y cada uno de ellos evidenció una cambiante experiencia con diferentes resultados.

2. Material y métodos

2.1. Objetivos e Hipótesis

El presupuesto de partida de la investigación de origen sostuvo que los estudiantes que utilizan en su proceso formativo las nuevas herramientas tecnológicas, plataformas y metodologías, mejoran sus aprendizajes y el nivel de satisfacción en la formación recibida.

Los objetivos del estudio son:

- Conocer las potencialidades, el valor y la finalidad del método “Aprendizaje Basado en Proyectos Colaborativos” en la adquisición de competencias de autodirección de los estudiantes de Comunicación Social.
- Medir el efecto generado por la estrategia didáctica del ABPC en la autodirección del aprendizaje, a través de un instrumento estandarizado para la medición de esta habilidad.

El estudio se centró en la aplicación de la metodología del Aprendizaje Basado en Proyectos Colaborativos, y partió de la siguiente pregunta 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 del ABPC?

La hipótesis central de la investigación afirma que:

Los estudiantes que cursan la materia Comunicación Multimedia, con la utilización del método ABPC, registran cambios favorables en su autodirección de aprendizaje.

2.2. Instrumentos. Cuestionario de Indagación del Perfil Autodirigido – CIPA+

En la actualidad, los estudios sobre autodirección del aprendizaje se abordan desde diferentes perspectivas que resultan de interés para los docentes y que les conectan con los requerimientos y exigencias que, como sucede en el caso de las universidades, les plantea la sociedad. Forman parte de ello, “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: 8).

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. Es por eso que para el trabajo de investigación se seleccionó el CIPA+ de Cázares y Aceves (2008).

Se llevó a cabo un diseño cuasiexperimental pretest y postest 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 y Montero, 1997; González, 2012).

Los sujetos participantes de este estudio 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 de 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” del grado académico de Licenciado 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. Este cuestionario en particular, diseñado por investigadoras del TEC de Monterrey (Cázares y Aceves, 2008), realiza la evaluación del perfil de autodirección en estudiantes que pertenecen a la sociedad del conocimiento.

El CIPA+ presenta 50 reactivos que incorporan los cuatro componentes (descritos con anterioridad) 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 Aceves (2008), la escala del instrumento ampliado es de tipo Likert de 5 puntos, compuesta por 50 reactivos y cuatro 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.

Cuadro 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

Fuente: Aceves (2008)

Por su naturaleza, los resultados descritos responden a técnicas de recogida, tratamiento y análisis de naturaleza cuantitativa, lo que permite abordar el fenómeno con un planetamiento nemotécnico, pero presenta la limitación de no abordar otros aspectos significativos de naturaleza cualitativa que forman parte del programa de investigación que se está llevando a cabo en el marco de la Cátedra, tales como desvelar experiencias de aprendizaje en términos vivenciales y de satisfacción.

2.3. Aplicación del instrumento

El diseño de esta investigación para el trabajo con CIPA+ es un diseño cuasiexperimental. No es completamente experimental ya que el criterio que falta en experimentos de este tipo para llegar a dicho nivel 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 de Comunicación Multimedia 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 postest 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 del 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, siguiendo el modelo establecido por León y Montero (1997) así como el de otras investigaciones similares como la de González (2012).

3. Resultados

A través de los resultados obtenidos se alcanza el objetivo de medir de medir la autodirección en el aprendizaje de los estudiantes de Comunicación Social que cursaron la Cátedra de Comunicación Multimedia. Como ya se ha descrito, se administró antes y después de aplicar ABPC el cuestionario de perfil autodirigido 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:

Cuadro 2: Pretest
Resumen del procesamiento de los casos

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

Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.
Fuente: Elaboración propia

Cuadro 3: Estadísticos de fiabilidad pretest

Alfa de Cronbach	N de elementos
.984	50

Fuente: Elaboración propia

**Cuadro 4: Postest
Resumen del procesamiento de los casos**

		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.

Fuente: Elaboración propia

Cuadro 5: Estadísticos de fiabilidad postest

Alfa de Cronbach	N de elementos
.974	50

Fuente: Elaboración propia

Como indican los estadísticos de fiabilidad, se observa una alta fiabilidad en el pre y postest.

Cuadro 6: Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra

		Global PRE	Global POST
N		18	18
Parámetros normales ^{a,b}	Media	123,11	99,11
Diferencias más extremas	Desviación típica	45,608	35,592
	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.

Fuente: Elaboración propia

Cuadro 7: 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.

Fuente: Elaboración propia

El test CIPA+ muestra una alta fiabilidad en el Alfa de Cronbach tanto en el pretest 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 pretest y pos-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 postest tienen una distribución normal.

3.1. Estadísticos

Puntuaciones globales del perfil autodirigido en pretest y postest.

Cuadro 8: 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.

Fuente: Elaboración propia

El nivel de los estudiantes se clasifica como bajo tanto antes como después de la aplicación del ABPC

Correlaciones entre CIPA total pretest y postest

Cuadro 9: Correlaciones de muestras relacionadas

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

Fuente: Elaboración propia

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 pretest y postest

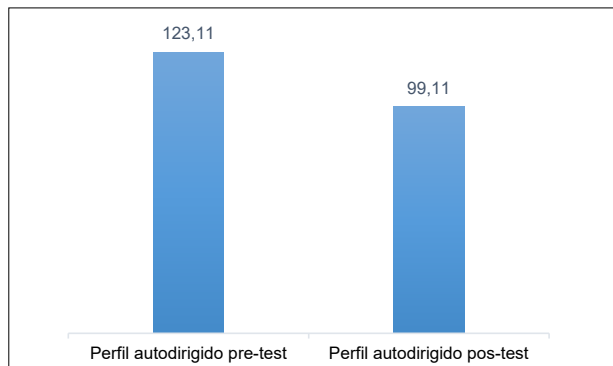
Cuadro 10: Prueba de muestras relacionadas

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

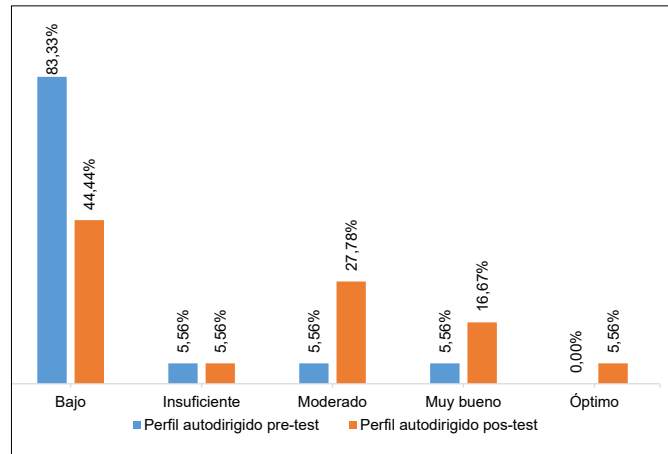
Fuente: Elaboración propia

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 autodirigido mejora, en promedio, 24 puntos.

Cuadro 11: Promedio de puntuaciones globales del cuestionario CIPA pretest y postest



Fuente: Elaboración propia

Cuadro 12: Distribución de los perfiles autodirigidos pretest y postest

Fuente: Elaboración propia

Componente 1: Planeación y ejecución de estrategias

En este componente se observa el dominio que una persona tiene sobre sí mismo, además de mostrar diferentes actos cuyo propósito está relacionado con poder racionalizar alternativas y su selección de tal manera que permita encontrar los mejores medios para poder alcanzar objetivos y metas.

Diferentes ítems asociados a la administración del tiempo, al alcance de metas, así como también las representaciones sobre hacer lo necesario para alcanzar de manera realista las metas, la autodisciplina, la perseverancia, entre otros, forman parte de los reactivos que se incluyen en lo relacionado con la planeación y ejecución de estrategias.

Cuadro 13: Estadísticos de muestras relacionadas

		Media	N	Desviación tıp.	Error tıp. de la media
Par 1	C1 pretest	36,06	18	13,541	3,192
	C1 postest	28,89	18	11,135	2,625

Fuente: Elaboración propia

Cuadro 14: Correlaciones de muestras relacionadas

		N	Correlación	Sig.
Par 1	C1 pretest y C1 postest	18	.853	.000

Fuente: Elaboración propia

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.

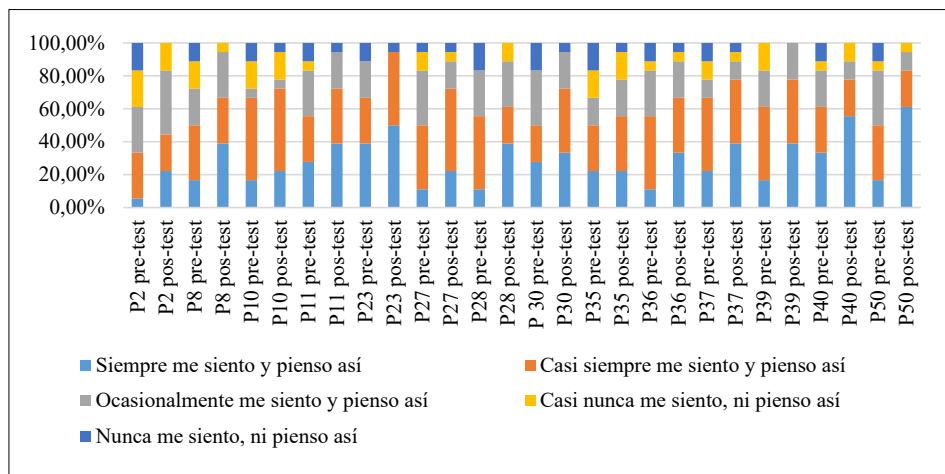
Cuadro 15: Prueba de muestras relacionadas

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

Fuente: Elaboración propia.

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.

Cuadro 16: Respuestas al Componente 1 “Planeación y ejecución de estrategias” pretest y postest



Fuente: elaboración propia

Componente 2: Uso de la experiencia y conciencia crítica

Cuando la persona muestra interés por obtener la habilidad, el conocimiento y el entendimiento de lo que lo rodea se habla de autorregulación y motivación. Para esto, el instrumento indaga en los reactivos que conforman este componente

sobre alternativas de solución a los problemas, la práctica del autocontrol, la distinción de conductas adecuadas, como inadecuadas, como también sobre las creencias sobre el éxito y la suerte.

Cuadro 17: Estadísticos de muestras relacionadas

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

Fuente: Elaboración propia

En el mismo sentido, se observa el caso del componente 2 donde 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.

Cuadro 18: Correlaciones de muestras relacionadas

		N	Correlación	Sig.
Par 1	C2 pretest y C1 postest	18	.804	.000

Fuente: Elaboración propia

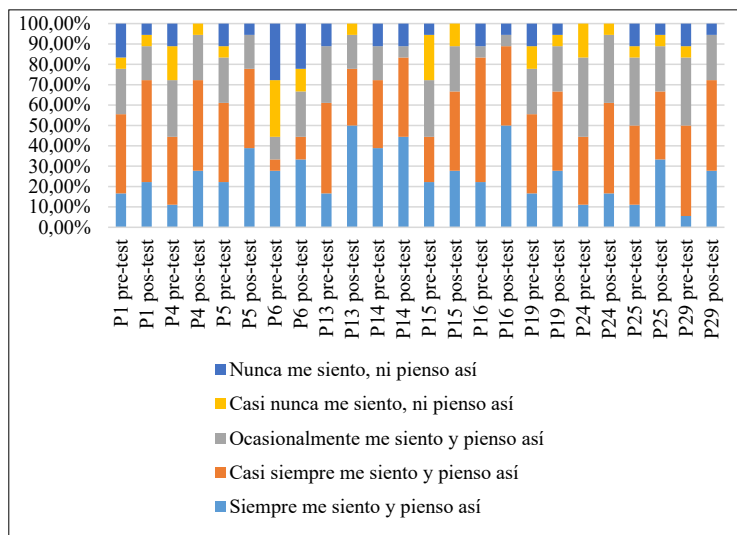
También se observa que con una confianza del 95% se puede afirmar que después de aplicar ABPC a los alumnos, la puntuación en el uso de la experiencia y conciencia crítica mejora, en promedio, 5,72 puntos.

Cuadro 19: 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 pretest - C1 postest	5,722	6,406	1,510	2,537	8,908	3,790	17	.001

Fuente: Elaboración propia

Cuadro 20: Respuestas al Componente 2 “Uso de la experiencia y conciencia crítica” pretest y postest



Fuente: Elaboración propia

Componente 3: Potencial Interno

Entiendo y acepto las consecuencias de las decisiones que tomo; Me adapto con facilidad; Poseo una idea clara de lo que quiero en mi vida; Puedo identificar mis sentimientos; Reconozco mis limitaciones, derechos y necesidades personales; Soy realista y seguro de mi habilidad académica/profesional. Son algunos de los ítems que revelan en CIPA+ a una persona que tiene voluntad individual para aprender o conseguir lo que le interesa, según el diseño del propio instrumento estandarizado en lo relacionado al potencial interno.

Cuadro 21: Estadísticos de muestras relacionadas

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

Fuente: Elaboración propia

Cuadro 22: Correlaciones de muestras relacionadas

		N	Correlación	Sig.
Par 1	C3 pretest y C1 postest	18	.900	.000

Fuente: Elaboración propia

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.

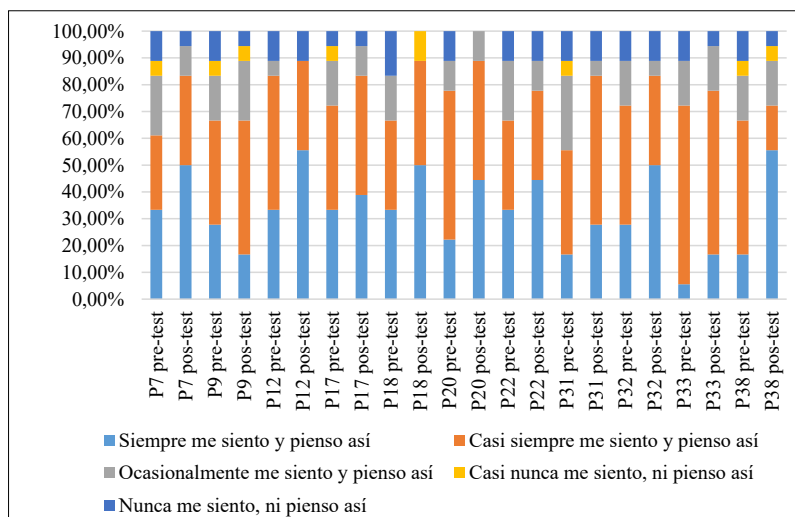
Cuadro 23: Prueba de muestras relacionadas

		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 pretest - C3 postest	4,056	5,319	1,254	1,411	6,701	3,235	17	.005

Fuente: Elaboración propia

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.

Cuadro 24: Repuestas al componente 3 “Potencial Interno” pretest y postest



Fuente: Elaboración propia

Componente 4: Interdependencia social y tecnológica

Este componente se operacionaliza mediante indicadores relacionados con conductas que manifiestan el uso de la experiencia acumulada en la resolución de problemas, tanto de la vida cotidiana, como de cualquier otra índole. Por lo que el

instrumento indagó sobre fuentes y recursos para su realización de una tarea, respecto los puntos de vista diferentes a los propios, paciencia y respeto, utilización de recursos y talentos para tener éxito académico/profesional, entre otros indicadores que forman parte del cuarto componente de CIPA+.

Cuadro 25: 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 postest	20,94	18	8,544	2,014

Fuente: Elaboración propia

Cuadro 26: Correlaciones de muestras relacionadas

		N	Correlación	Sig.
Par 1	C4 pretest y C4 postest	18	.800	.000

Fuente: Elaboración propia

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.

Cuadro 27: Prueba de muestras relacionadas

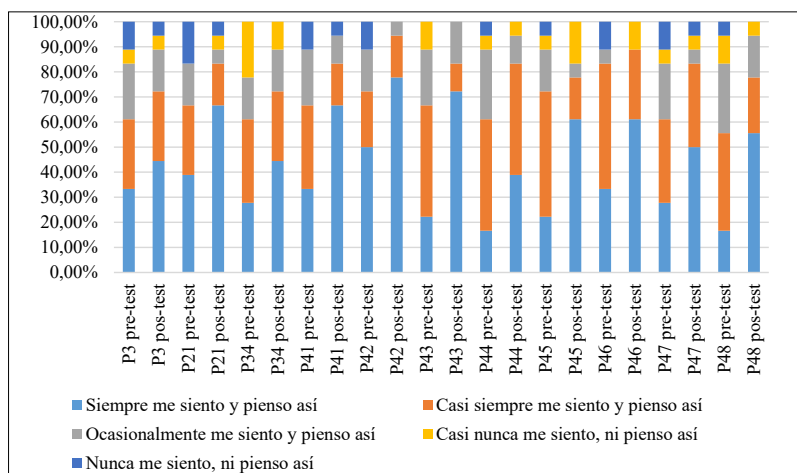
		Diferencias relacionadas					t	gl	Sig. (bilateral)
		Media	Desviación típ	Error típ. de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia				
					Inferior	Superior			
Par 1	C4 pretest - C4 postest	6,667	6,615	1,559	3,377	9,956	4,275	17	.001

Fuente: Elaboración propia

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 pretest y postest demostrando que la puntuación mejora en cada uno.

Cuadro 28: Repuestas al Componente 3 “Potencial Interno” pretest y postest



Fuente: Elaboración propia

4. Conclusiones

Como ya se ha detallado, para poder conocer el perfil de autodirección del aprendizaje en los estudiantes del grado de Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Rioja se utilizó el instrumento CIPA+ de Aceves (2008) por entenderse que es un instrumento probado, válido y fiable.

La elección de este instrumento se debió al hecho de ser uno de los más usados en su tipo en el mundo además de estar en lengua castellana y diseñado en el marco de universidades latinoamericanas. Este instrumento, que permite medir el perfil autodirigido de los estudiantes universitarios, se vio potenciado por los comparativos pre y postest en relación a la aplicación del ABPC durante el curso académico universitario.

En los resultados obtenidos se observa una alta fiabilidad entre el pre y el postest 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.

En este sentido, después 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.

También 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 último, resulta de importancia señalar que, de forma general, existe una diferencia significativa en la que mejora la autodirección de los estudiantes entre el pretest y pos-test, obteniendo resultados similares a los de otras investigaciones que también han utilizado CIPA+, como las de González (2012) o Guillet (2012).

5. Referencias bibliográficas

Aceves, 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.*(Tesis doctoral). Monterrey: Tecnológico de Monterrey.

Aguaded, J. I. (2011): "Pantallas en la sociedad audiovisual: edu-comunicación y nuevas competencias". En Pereira, S. (Org.) *Congreso Nacional Literacia, Media e Cidadania*. Braga: Universidade do Minho.

Ayuste, A., et al. (1998): *Planteamientos de la pedagogía crítica. Comunicar y transformar*. Barcelona: Editorial Grao.

Blank, W. (1997): "Authentic instruction". In W.E. Blank y S. Harwell (Eds.), *Promising practices for connecting high school to the real world*. Tampa: University of South Florida, pp. 15–21.

Bottoms, G., y Webb, L.D. (1998): "Connecting the curriculum to real life." *Breaking Ranks: Making it happen*. Reston: National Association of Secondary School Principals.

Bron, M. (2016a): "Proyecto de intervención transmedia como fase de investigación previa al desarrollo de un videojuego educativo: El caso del Proyecto Caudillos". En *Actas del IV Congreso de Videojuegos y Educación*. Pontevedra: Universidad de Vigo.

- (2016b): "Un proyecto para cambiar paradigmas: El aprendizaje por proyectos en la formación universitaria". En Bron, M. (Ed.) *Proyecto Caudillos: Una experiencia transmedia*. La Rioja: Editorial Libro-E.

Bron, M., y Bazán, D. (2015): "La obra colectiva como resultado de procesos colaborativos basados en la experimentación". En *Actas del XVII Congreso de la Red de Carreras de Comunicación Social y Periodismo de Argentina*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. Disponible en: <https://bit.ly/2yDPk2o> [Consultado el 05/06/2018].

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? ERIC. Disponible en: <https://eric.ed.gov/?id=ED392513> [Consultado el 05/06/2018].

Bottoms, G., y Webb, L.D. (1998): *Connecting the curriculum to "real life."* *Breaking Ranks: Making it happen*. Reston, VA: National Association of Secondary School Principals.

- 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*. (Tesis doctoral). Tecnológico de Monterrey. Monterrey.
- Cázares, Y. (2009): “La autodirección, la persona autodirigida y sus componentes: definiciones conceptuales”. *El Tintero*, n.38 (9), pp.137-139.
- Cenich, G. y Santos, G. (2005): “Experiencia de un curso en línea”, *Red Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Disponible en: <https://bit.ly/2Pt2byD> [Consultado el 1/3/2018].
- Coria, J. (2011): “El aprendizaje por proyectos: una metodología diferente”. *Revista E-Formadores*. Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa-Red Escolar. Disponible en: <https://bit.ly/2DAvDwl> [Consultado el 14/9/2018].
- Dewey, J. (1995). *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Feldman, D. (2015) “Para definir el contenido. Notas y variaciones sobre el tema en la universidad”. En *Trayectorias Universitarias*. Vol. 1, nº 1, pp. 20-27. Disponible en: <https://bit.ly/2zPQ83E> [Consultado el 10/07/2018].
- Galdeana, L. (2006). “Aprendizaje Basado en Proyectos”. Colima: Universidad de Colima. Disponible en: <http://ceupromed.ucol.mx/revista/PdfArt/1/27.pdf> [Consultado el 10/07/2018].
- Gibelli, T., y Chiecher, A. (2011): “Estrategias de aprendizaje y autorregulación usando TIC Una investigación en matemática universitaria de primer año”. En *Jornadas Nacionales de TIC e Innovación en el Aula*. Disponible en: <https://bit.ly/2qgB-vlR> [Consultado el 08/03/2018].
- González Hernando, C. (2012): *Aplicación del “Aprendizaje Basado en Problemas” en los estudios de Grado en Enfermería* (Tesis doctoral). Universidad de Valladolid, Valladolid.
- Guillamet, A. (2011): *Influencia del Aprendizaje Basado en Problemas en la práctica profesional* (Tesis doctoral). Universidad de Granada, Granada.
- Hamada, T. y Scott, K. (2000): “A collaborative learning model”. *The Journal of Electronic Publishing*, 6 (1). Disponible en: <https://bit.ly/2zaBS5h> [Consultado el 25/11/2018].
- Jackson, P. (1975): *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- Jenkins, H. (2003): “Transmedia Storytelling”. *MIT Technology Review*. Disponible en: <https://bit.ly/2OI8OI6> [Consultado el 25/01/2018].
- Jenkins, H. (2008): *Convergence Culture. La cultura de la convergencia en los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós.
- Knowles, M. (1975): *Self-directed learning*. New Jersey: Prentice Hall.
- 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.
- Maldonado Pérez, M. (2008): “Aprendizaje basado en proyectos colaborativos. Una experiencia en educación superior”. *Laurus*, vol. 14, núm. 28, pp 158-180. Disponible en: <https://bit.ly/1U6cdi3> [Consultado el 15/01/2018].

- Mora, J. G. (2004): "La necesidad del cambio educativo para la sociedad del conocimiento". *OEI - Revista Iberoamericana de Educación*, n.35. Disponible en: <https://bit.ly/2DzU64P> [Consultado el 15/09/2018].
- 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: <https://bit.ly/2DyAfmA> [Consultado el 10/04/2018].
- Núñez, J. C., et al (2006): "El aprendizaje autorregulado como medio y meta de la educación". *Papeles del Psicólogo*, vol. 27, núm. 3, pp. 139-146. Madrid: Consejo General de Colegios Oficiales de Psicólogos. Disponible en: <https://bit.ly/2JiFO8T> [Consultado el 08/03/2018].
- Ortiz, T., Calderón, R., y Travieso, D. (2016): *La enseñanza por proyectos y el aprendizaje basado en problemas (ABP): dos enfoques para la formación universitaria desde una perspectiva innovadora*. La Habana: Editorial Universitaria.
- Pozo, J.I, y y Monereo, C. (1999): *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Aula XXI- Santillana.
- Reyes, R. (1998): *Native perspective on the school reform movement: A hot topics paper*. Portland: Northwest Regional Educational Laboratory.
- 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*. Disponible en: <https://bit.ly/2zrnft8> [Consultado el 8/9/2018].
- Tam, M. (2000): "Constructivism, instructional design, and technology: Implications for transforming distance learning". *Educational Technology y Society*, n.3 (2), pp. 50-60. Disponible en: <http://www.jstor.org/stable/jeductechsoci.3.2.50> [Consultado el 8/10/2018].
- Valle, M., et al. (2015): "Autodirección del aprendizaje percibida en estudiantes de medicina de la Universidad Nacional del Sur". *Revista Argentina de Educación Médica* Vol 6 - N° 3. pp.87-94. Disponible en <https://bit.ly/2PsiKdi> [Consultado el 09/07/2018].
- Zimmerman, B. J. (1990). "Self-regulated learning and academic achievement: An overview". *Educational psychologist*, 25(1), 3-17.

6. ANEXO n° 1 (Aceves, 2008)

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						
44	Utilizo el diálogo 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 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 Internet como pasatiempo						
50	Analizo mi desempeño y ajusto mis estrategias si no se están alcanzando mis metas						
	D.R.© Cázares, Yolanda y Aceves, Nancy. México. (2005-2007)						

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: _____

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

