

Recibido el 29_04_2018 | Aceptado el 10_05_2018

EL ROL DEL DOCENTE UNIVERSITARIO Y SU IMPLICACIÓN ANTE LAS HUMANIDADES DIGITALES

THE ROLE OF THE TEACHER DEGREE AND HIS INVOLVEMENT
WITH THE DIGITAL HUMANITIES

Daniel Rodrigo-Cano | Patricia de-Casas-Moreno | Ignacio Aguaded
| daniel.rodrigo@alu.uhu.es | patricia@grupocomunicar.com | ignacio@aguaded.es |
Universidad de Sevilla | Universidad Antonio de Nebrija | Universidad de Huelva



Resumen. La convergencia tecnológica está provocando cambios vertiginosos en el contexto comunicativo y, sobre todo, educativo. En este sentido, la presente investigación trata de analizar una doble vertiente: por un lado, identificar las habilidades del docente universitario ante las humanidades digitales para el aprendizaje social y, por otro lado, identificar las herramientas más utilizadas, así como las motivaciones que llevan al éxito en las metodologías colaborativas en la Web 2.0. A raíz de lo expuesto, la investigación está enfocada a través de una metodología cuanti-cualitativa con la recolección de 537 cuestionarios conformados por alumnos y el desarrollo de un *focus group* con un total de 20 docentes pertenecientes a las Universidades de Cádiz, Sevilla y Huelva. Entre los resultados más destacados encontramos que el uso de las nuevas tecnologías en el aula está cobrando un papel notorio —tanto desde el punto de vista del alumno como del profesor— para impartir la enseñanza de forma colaborativa y conseguir desarrollar una correcta actitud crítica frente al contexto actual. Por lo tanto, es importante establecer que, en momentos de humanidades digitales, el docente debe procurar empoderar a los alumnos universitarios con el fin de que estos adquieran capacidades como introducir discursos críticos. **Palabras clave:** Humanidades digitales; enseñanza-aprendizaje; TIC; educomunicación; trabajo colaborativo; web 2.0.

Abstract. The technological convergence is leading to rapid change in the communicative context and, above all, education. In this sense, the present investigation tries to analyze a twofold: on the one hand, identify the skills of university professors to the digital humanities for social learning and, on the other hand, recognize the good university practices, to identify the most widely used tools, as well as the motivations that lead to success in the collaborative methodologies in Web 2.0. Following this, the research is focused through a qualitative-quantitative methodology with the collection of 537 questionnaires made up of students and the development of a focus groups with a total of 20 teachers belonging to the University of Cadiz, Seville and Huelva. In this sense, it can be noted, among the most outstanding results, that the use of new technologies in the classroom is taking a visible role, both from the point of view of the student and the professor for teaching in a collaborative manner and to develop a critical attitude to the current context. Therefore, it is important to establish that, in times of digital humanities teachers must seek to empower the university students so that they acquire skills how to enter critical discourses. **Keywords:** Digital Humanities; teaching-learning; ICT, Edu; collaborative work; web 2.0.

1. Introducción

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) están provocando grandes cambios en la sociedad del conocimiento y, por tanto, en el contexto universitario, donde el proceso de enseñanza-aprendizaje permite la formación a lo largo de la vida a través de herramientas conectadas a Internet, a las redes sociales y a las huellas digitales, que genera cada alumno y cada docente.

Las conexiones a Internet en la universidad española se realizan a través de la tecnología wifi, a la que acceden el 87 por ciento de los alumnos como los propios docentes, que generan casi nueve millones de conexiones al año. Además, estos alumnos son usuarios habituales de la plataforma de enseñanza virtual de cada universidad con un 95 por ciento, mientras que por parte del profesorado se puede contabilizar el 93 por ciento en el año 2016 (Llorens *et al.*, 2016). Hay que resaltar que el contexto educomunicativo de hoy en día se identifica por la convergencia tecnológica y el término de ubicuidad (Burbules, 2012), es decir, estar conectado en cualquier momento y a través de cualquier dispositivo móvil (Mojarro, Rodrigo-Cano y Etchegaray-Centeno, 2015). En este sentido, este modelo de interacción ha modificado las formas de enseñanza-aprendizaje, consiguiendo cerrar brechas y revolucionando el contexto educativo (García *et al.*, 2016).

Por otra parte, la huella digital permite un análisis profundo del proceso enseñanza-aprendizaje a través del *Learning Analytics*, definido como el

proceso de análisis de un gran número de datos (*Big Data*), que permite establecer sistemas de apoyo al aprendizaje (Scheffel, *et al.*, 2014; Papamitsiou y Economides, 2014; Freitas *et al.*, 2015). Sin duda, el impulso tecnológico se hace evidente y expone a la sociedad a grandes y nuevos retos, construyendo nuestra huella digital o nuevas identidades dentro del marco comunicacional. Debido al incesante uso de las nuevas tecnologías, hay que establecer una conciencia crítica dentro de la dimensión cultural con el objetivo de mejorar las habilidades y competencias del ser humano en materia digital (Gértrudix, Borges y García, 2017).

En los hogares españoles, el servicio de telefonía móvil está presente en un 98,4 por ciento de los mismos (Urueña, Prieto, Seco, Ballester, Castro y Cadenas, 2018) y se ha convertido en una tecnología habitual de consumo de Internet. Así, siete de cada diez niños de 10 a 15 años disponen de teléfono móvil y más del 90 por ciento han usado Internet en los últimos tres meses (Urueña, Seco, Castro y Cadenas, 2017). Sin duda, los *smartphones* permiten que los alumnos universitarios obtengan, al alcance de su mano, las principales herramientas seleccionadas para el aprendizaje como por ejemplo, YouTube, el buscador de Google, Google Drive o Twitter (Hart, 2017). Estos hechos, junto a la inmediatez de acceso a información desde cualquier momento y en cualquier lugar, están facilitando que el proceso enseñanza-aprendizaje personalizado y localizado continúe más allá de las aulas (Economides, 2009; Burbules, 2012; Vázquez-Cano y Sevillano-García, 2017).

En suma, todos estos cambios, inciden directamente en la función docente, e implica que los educadores se alejen del rol de ser transmisores únicos de conocimiento para convertirse en orientadores, así como plantear problemas y situaciones adecuados para que los alumnos puedan resolverlos, aplicando habilidades para la búsqueda de información complementaria, la comunicación de ideas a sus compañeros o al profesor, la selección de la mejor solución a un problema o la valoración de la decisión adoptada (Del-Moral y Villalustre, 2010; Espinosa, 2014; Figueras-Maz, Ferrés y Mateu, 2017).

2. Humanidades Digitales: experiencias y proyectos

En tiempos de la Web 2.0, redes sociales, Internet, *Big Data*, postverdad y algoritmos, entre otros términos vinculados, es necesario instaurar un pensamiento filosófico, pero sobre todo ético, a través de las humanidades digitales. Éstas son entendidas como un conjunto de disciplinas humanísticas que, junto con el uso de tecnologías, pretenden crear nuevos paradigmas disruptivos con el fin de incluir críticamente el pensamiento humanista en la construcción digital y tecnológica de nuestra sociedad (Rodríguez-Ortega, 2014). En esta línea de estudio,

además de la ética, es necesario que las humanidades digitales incluyan algunos conceptos como la interdisciplinariedad, la transdisciplinariedad, la multidisciplinariedad, las fuentes abiertas (*open source*), los recursos abiertos, las licencias abiertas, la promoción de licencias como Creative Commons, la redefinición de las comunidades de investigación y sus límites, el reequilibrio en las relaciones entre docentes y alumnos, y el compromiso e impacto social, muy en la línea de la ética Hacker propuesta por Himanen (2002). Según Piscitelli (2015), se trata de una deriva cultural en la que conviven tecnología y cultura, provocando la necesidad de estudiar e investigar sobre la cultura digital con el fin de crear vínculos a través de la reproducción cultural, que se realiza a través del uso de las TIC, Moodle o los MOOC (Romero-Frías, 2014).

Por otro lado, es importante valorar la evolución de las TIC, ya que permiten la participación social y democrática, así como el empoderamiento del ciudadano (Biesta, 2013). A raíz de esta afirmación, surgen las Tecnologías para el Empoderamiento y la Participación (TEP), posibilitando el proceso a las múltiples conversaciones con los iguales en el aula con el fin de ser capaces de presionar a políticas, marcas y el *establishment* hacia una democracia 2.0. Al fin y al cabo, el objetivo no es otro que el de lograr implicar a los ciudadanos. En palabras de Gozávez y Contreras-Pulido (2014: 130), se trata de «empoderar a la ciudadanía, lo que significa reforzar la libertad, la autonomía crítica y la participación de los ciudadanos en cuestiones políticas, sociales, económicas, ecológicas e interculturales a partir del buen uso de los medios y la tecnología comunicativa».

En otro orden de cosas, hay que destacar el entorno de prácticas culturales y digitales, que se experimentan en los ámbitos tecnológicos como las TRIC (Tecnologías+Relación+Información+Comunicación) (Gabelas, Marta-Lazo, y Aranda, 2012; Gabelas, Marta-Lazo y González-Aldea, 2015; Marta-Lazo, Hergueta-Covacho y Gabelas, 2016; Garrido-Lora, Busquet y Munté-Ramos, 2016). Este nuevo concepto y enfoque educucomunicativo exhibe una realidad en la que sólo el 95 por ciento de la población mundial posee bajas habilidades tecnológicas (Kankaraš *et al.*, 2016), es decir, que no pueden utilizar de forma eficaz la tecnología de la que disponen por lo que se debe promover un nuevo modelo de aprendizaje, donde prevalezca la interacción, la creatividad y el pensamiento crítico. Por lo tanto, un correcto modelo educucomunicativo debe atender a las siguientes premisas (Marcelo, Yot, Murillo y Mayor, 2016; Marta-Lazo y Gabelas, 2016):

→ Actividades asimilativas, que busquen promover la comprensión del alumnado acerca de determinados conceptos o ideas. El profesor debe presen-

tar esta tarea, basándose en recursos como las presentaciones multimedia, vídeos, documentos de textos digitales, audios, fotografías, etc.

- Actividades de gestión de la información, que requieren que el alumnado tenga que buscar, contrastar, sintetizar o realizar un análisis de una determinada información, utilizando para ello navegadores web, programas informáticos específicos, etc.
- Actividades comunicativas, en las que se solicita a los alumnos tareas de presentación de información, discusiones, debates, puestas en común, etc., usando herramientas de comunicación *online* síncronas o asíncronas.
- Actividades productivas, con las que se le pide al alumnado que diseñe, elabore o cree algún producto manejando tecnologías digitales (paquete ofimático, otro *software* específico, etc.).
- Actividades experienciales, intentando ubicar a los alumnos en un ambiente cercano al ejercicio profesional futuro, bien de forma real o simulada.
- Actividades evaluativas, su principal objetivo es la evaluación del alumnado por medio de tecnologías digitales (e-rúbricas, portafolios, etc.).

3. Características del docente 2.0

El papel del docente en la actualidad sufre un desarrollo constante, ya que estos deben exponerse a una formación continua por la inclusión de las nuevas tecnologías. En este sentido, para identificar las habilidades del educador 2.0, hay que analizar una serie de características importantes. Por un lado, debe poseer un dominio de la materia o disciplina a impartir. Sin duda, no se puede instruir a los alumnos sin tener una serie de conocimientos y competencias básicas. En este sentido, la comunicación será la base de la enseñanza. Además, conocer al grupo de estudiantes es un hecho importante, si se pretende sintonizar con ellos, así como conocer y experimentar técnicas de dinámica con diferente finalidad (presentación, fomentar la interacción, debatir, colaborar, simular...) (Gutiérrez-Portlán, Román-García y Sánchez-Vera, 2018).

Según Ibermón (2009), es necesario saber elaborar un guion de la sesión distribuyendo el tiempo y atendiendo a los objetivos que se persigan, el tipo de actividades que se propongan, la curva de fatiga del alumnado, etc. (reflexión en la acción). Asimismo, hay que tener preparado un sistema para evaluar tanto al alumnado como su propia intervención (reflexión sobre la

acción). Otros de los atributos que debe tener un buen docente es el de producir conocimientos científicos, favorecer estrategias de aprendizaje y desarrollo de competencias, generar una actitud de respeto, conseguir desarrollar la capacidad de escucha, establecer una buena comunicación, preparar las clases de manera adecuada, ser una persona justa y paciente con interés por los alumnos y con capacidad de planificar el proceso de enseñanza y el de aprendizaje, ser capaz de seleccionar y presentar los contenidos disciplinares, ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles, poseer un buen grado de alfabetización tecnológica y el manejo didáctico de las TIC, saber gestionar las metodologías de trabajo didáctico y las tareas de aprendizaje, ser capaz de relacionarse constructivamente con los alumnos, reflexionar e investigar sobre la enseñanza, e implicarse institucionalmente (Fernández-Borrero y González-Losada, 2012). En muchas de estas características se pone de manifiesto la presencia de las TIC, por lo que, para el docente 2.0 serán necesarias competencias digitales, entendiendo estas como experto en contenidos pedagógicos emergentes, práctico-reflexivo aumentado, experto en entornos de aprendizaje enriquecidos, sensible al uso de la tecnología desde la perspectiva del compromiso social, generador y gestor de prácticas pedagógicas emergentes y capaz de usar las TIC para expandir su relación con la familia y el entorno del estudiante (Castañeda, Esteve y Adell, 2018).

Por otro lado, el nuevo educador 2.0 debe ser válido para diseñar la guía docente de acuerdo con las necesidades, el contexto y el perfil profesional, todo ello, en coordinación con otros profesionales. También debe desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje, propiciando oportunidades de formación tanto individual como grupal; tutorizar el proceso de instrucción del alumno, contribuyendo con acciones que le permitan una mayor autonomía; evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje; aportar activamente a la mejora de la docencia y participar activamente en la dinámica académico-organizativa de la institución (Mas-Torrelló, 2012).

Según Espinosa (2014), un buen docente, hoy en día, debe llevar a cabo tareas de índole interpersonal, metodológica, comunicativa, de planificación, de gestión de la docencia, de trabajo en equipo y de innovación. Los profesores asignan la máxima importancia a la competencia de comunicación, seguida de la interpersonal y metodológica, quedando relegado a un segundo plano la planificación y gestión, la innovación y, por último, el trabajo en equipo. Por su parte, Gargallo y otros (2010) señalan que su papel debe ser el de una persona que consiga establecer relaciones entre los conceptos; fomentar el aprendizaje significativo; enseñar a aprender a aprender; motivador; conectar

la teoría con la práctica; fomentar la participación; y utilizar metodologías variadas y complementarias, en función de las necesidades.

En definitiva, y con esta visión, se puede concluir que un buen docente es aquel que tiene vocación por la enseñanza con un buen dominio de la materia que imparte, adaptándola al nivel y la aplicación demandada. Además, se tratará de una persona comprensible, favorecedora del diálogo y que se actualiza constantemente, no sólo en los conocimientos propios de la materia, sino en metodologías, tecnologías y actitudes personales adecuadas.

4. Metodología

La presente investigación trata de analizar una doble vertiente: por un lado, identificar las habilidades del docente universitario ante las humanidades digitales para el aprendizaje social y, por otro lado, reconocer las buenas prácticas universitarias, que permitan identificar las herramientas más utilizadas, así como las motivaciones que llevan al éxito a través del uso de metodologías colaborativas en la Web 2.0. Para ello, este estudio se ha abordado desde un enfoque mixto (cuanti-cualitativo) con el fin de comprender las experiencias, percepciones y expectativas de docentes universitarios respecto a la integración de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) dentro de las aulas, lo que permite identificar las humanidades digitales que presentan estos docentes.

Para realizar el estudio se ha partido de una muestra de 82.394 alumnos matriculados en las universidades de Cádiz, Huelva y Sevilla. A raíz de este cómputo, se determina una muestra aleatoria de un total de 537 estudiantes durante el curso 2015-2016. En este sentido, para conseguir esta muestra se ha atendido a todos aquellos alumnos contactados a través de los docentes de las universidades seleccionadas por el uso del *mailing*. Estas respuestas parten de un margen de error del cinco por ciento y un nivel de confianza del 95 por ciento. Además, el instrumento generó un registro de las respuestas obtenidas, que fueron exportadas al programa estadístico SPSS 22.0, desde el que se analizaron e interpretaron los resultados. Esta encuesta se elaboró a través de la herramienta de Formularios de Google, que permite el envío masivo y la recepción de datos *online* de forma agrupada y visual, basada en el cuestionario Social Software Survey Used With Unpaced Undergrad (Anderson, Poellhuber y McKerlich, 2010) en los ítems de la dimensión preferencia de aprendizaje. A este cuestionario se le incluyeron cuestiones relacionadas con la identificación, el uso y la frecuencia de las TIC, experiencia y las frecuencias de uso con herramientas de la Web 2.0.

El cuestionario final contenía 48 ítems, aunque en este artículo analizamos las elaboradas a partir de Anderson, Poellhuber y McKerlich (2010), concre-

tamente las cuestiones «¿Las redes sociales favorecen la colaboración en el trabajo por parte del profesorado?» y «¿Las redes sociales favorecen el contacto y la colaboración entre el alumnado y el profesorado?». La herramienta se ha conformado a través de una escala tipo Likert con cuatro respuestas posibles de ‘Totalmente en desacuerdo’ (0) a ‘Muy de acuerdo’ (3) evitando tendencias centrales. En el análisis de la fiabilidad de estas preguntas se utilizó el coeficiente de alfa de Cronbach, que obtuvo 0,89 en ambas preguntas, consiguiendo un alto grado de fiabilidad en el instrumento.

Para el análisis cualitativo, en esta investigación, se utilizó la técnica de *Focus Group* o grupo de discusión. Se trata de una técnica adecuada para obtener información valiosa e ilustradora, que permite la exploración y el descubrimiento. Además, se convierte en un encuentro orientado a estimular los procesos de comunicación y, por tanto, deben ser flexibles y dinámicos (Taylor y Bogdan, 1987). Para ello, el papel del dinamizador es fundamental y debe estar predispuesto a aprender (Morgan, 1997). Los grupos focales, dada su densidad para la construcción multicriterial y por sus potenciales participativos y de autoconocimiento grupal, posibilitaron convertir colectivos de discusión en dispositivos dinámicos de autorreflexión (Espina, 2007).

En este caso, las líneas de debate que se desarrollaron en el *focus group* fueron: identificar las metodologías colaborativas en la Web 2.0 que faciliten el aprendizaje universitario; identificar las habilidades del docente 2.0 para el aprendizaje social; metodologías colaborativas en la Web 2.0 de éxito en el aula universitaria. Por lo tanto, se realizaron tres *focus group*, uno por cada universidad de estudio, entre los meses de febrero y marzo de 2016, dentro del curso universitario 2015-2016, con una duración de 90 minutos aproximadamente en todos ellos. En la Universidad de Sevilla y en la Universidad de Cádiz participaron siete docentes respectivamente y en la Universidad de Huelva participaron seis docentes.

5. Resultados

5.1. Resultados de la encuesta

Los datos de la encuesta realizada para esta investigación permiten realizar una descripción socio-demográfica de los estudiantes universitarios, consiguiendo los siguientes valores: las respuestas recogidas han sido en mayor número de mujeres (65 por ciento), con una moda de edad de 20 años y una media de 23,06 años (desviación típica de 6,699). La residencia habitual de los encuestados está relacionada con una gran ciudad (60 por ciento) y, preferentemente, se encuentran contextualizados en el hogar familiar (58 por ciento) frente a las que comparten piso (34 por ciento). Asimismo, hay que destacar

según los datos extraídos que una gran mayoría de alumnado no dispone de beca (62 por ciento).

Por otro lado, en cuanto a la exposición de los resultados de la encuesta, hay que destacar que las redes sociales se han convertido en herramientas que permiten las relaciones entre docentes y alumnos. En este sentido, la estadística descriptiva llevada a cabo arroja los siguientes resultados según las dimensiones delimitadas para el estudio. En relación al ítem «Las redes sociales favorecen la colaboración en el trabajo por parte del profesorado» se ha conseguido una media de 1,83 (con valores de 0 a 3) y una desviación típica (DT) de 0,934. Por su parte, con datos similares, el ítem «Las redes sociales favorecen el contacto y la colaboración entre el alumnado y el profesorado» ha obtenido un media de 1,78 y una DT de 0,906. Con los resultados obtenidos, se puede destacar que el 70,4 por ciento de los alumnos indican estar de acuerdo o muy de acuerdo con el uso de las redes sociales por parte del profesorado como metodología de colaboración (tabla 1).

Tabla 1. Porcentaje de respuesta al ítem «Las redes sociales favorecen la colaboración en el trabajo por parte del profesorado».

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Totalmente en desacuerdo	57	10,6	11,9
En desacuerdo	84	15,6	17,6
De acuerdo	219	40,8	45,9
Muy de acuerdo	117	21,8	24,5
Total	477	88,8	100,0

Fuente: elaboración propia.

En este ítem de «Las redes sociales favorecen la colaboración en el trabajo por parte del profesorado» se pueden destacar, en función de la universidad a la que pertenecen y el sexo, los siguientes resultados. En cuanto a la Universidad de Cádiz, 126 indican que están de acuerdo con esta afirmación junto con los 81 que indican estar muy de acuerdo. En total, 207 alumnos de la Universidad de Cádiz muestran estar de acuerdo o muy de acuerdo con este ítem, mientras que sólo 87 indican estar en desacuerdo o totalmente en desacuerdo (tabla 2). Sin embargo, son los alumnos de la Universidad de Huelva los que se muestran más de acuerdo con este ítem, atendiendo que por encima del 83 por ciento indican estar de acuerdo (27) o muy de acuerdo (9) frente a los 9 participantes que están en desacuerdo o totalmente en desacuerdo. Por su parte, la Universidad de Sevilla tan sólo el 65 por ciento (78 respuestas) se muestran de acuerdo o muy de acuerdo con el ítem «Las redes sociales favorecen la colaboración

en el trabajo por parte del profesorado». Es en esta Universidad de Sevilla en la que se producen más discrepancias, superando las respuestas en el apartado ‘Totalmente en desacuerdo’ a las respuestas de ‘Muy de acuerdo’.

Tabla 2. Tasa de respuestas por Universidad y sexo al ítem «Las redes sociales favorecen la colaboración en el trabajo por parte del profesorado».

Universidad							Total
			Total desacuerdo	Desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	
UCA	Sexo	Hombre	12	21	33	27	93
		Mujer	15	39	93	54	201
	Total		27	60	126	81	294
UHU	Sexo	Hombre	0	3	9	6	18
		Mujer	3	6	27	9	45
	Total		3	9	36	15	63
US	Sexo	Hombre	15	9	24	12	60
		Mujer	12	6	33	9	60
	Total		27	15	57	21	120

Fuente: elaboración propia.

Si atendemos al sexo de las personas participantes en la encuesta (tabla 2), se puede destacar que en la Universidad de Cádiz están de acuerdo o muy de acuerdo 147 mujeres sobre un total de 201, representándose en el 73 por ciento del total, frente a las 60 respuestas de los hombres (64,5 por ciento). En la Universidad de Huelva prácticamente no hay diferencias entre el sexo y en ambos casos están de acuerdo o muy de acuerdo tanto los alumnos (83,3 por ciento) como las alumnas (80 por ciento). Es en la Universidad de Sevilla en la que las diferencias entre los hombres y las mujeres se hace más evidente, así mientras 36 hombres, de 60 respuestas totales, han respondido estar de acuerdo o muy de acuerdo con este ítem son 42 mujeres, de 60 respuestas totales, las que han mostrado estar de acuerdo o muy de acuerdo con esta afirmación, lo que indica que hay 10 puntos porcentuales entre las mujeres (70 por ciento) y los hombres (60 por ciento).

De la misma forma, respecto al ítem «Las redes sociales favorecen el contacto y la colaboración entre el alumnado y el profesorado» (tabla 3), los alumnos han respondido en 324 ocasiones que están de acuerdo (225) o muy de acuerdo (99), lo que representa un 69 por ciento de las respuestas.

Tabla 3. Porcentaje de respuesta al ítem «Las redes sociales favorecen el contacto y la colaboración entre el alumnado y el profesorado».

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Totalmente en desacuerdo	54	10,1	11,5
En desacuerdo	93	17,3	19,7
De acuerdo	225	41,9	47,8
Muy de acuerdo	99	18,4	21,0
Total	471	87,7	100,0

Fuente: elaboración propia.

Respecto al ítem «Las redes sociales favorecen el contacto y la colaboración entre el alumnado y el profesorado» (tabla 4), atendiendo a las Universidades de referencia se puede destacar los resultados de la Universidad de Huelva, en la que 48 de 63 respuestas están de acuerdo (39) o muy de acuerdo (9) con el ítem, lo que representa el 76 por ciento del total de las respuestas respondidas desde esta Universidad. En el caso de la Universidad de Cádiz con un total de 288 respuestas, 207 de las mismas son entre de acuerdo (138) y muy de acuerdo (69), lo que representa un 72 por ciento. Tan sólo en la Universidad de Sevilla los alumnos que han respondido a la encuesta muestran más dudas sobre si las redes sociales favorecen el contacto y la colaboración entre el alumnado y el profesorado; sólo 69 de las 120 respuestas han indicado estar de acuerdo o muy de acuerdo, lo que constituye un 57,5 por ciento.

Tabla 4. Tasa de respuestas por Universidad y sexo al ítem «Las redes sociales favorecen el contacto y la colaboración entre el alumnado y el profesorado».

Universidad							Total
			Total desacuerdo	Desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	
UCA	Sexo	Hombre	18	15	30	27	90
		Mujer	9	39	108	42	198
	Total		27	54	138	69	288
UHU	Sexo	Hombre	0	3	12	3	18
		Mujer	3	9	27	6	45
	Total		3	12	39	9	63
US	Sexo	Hombre	12	9	30	6	57
		Mujer	12	18	18	15	63
	Total		24	27	48	21	120

Fuente: elaboración propia.

Existen diferencias en las respuestas que tanto alumnos como alumnas han respondido a la encuesta; así, mientras en la Universidad de Cádiz 150 (76 por ciento) mujeres indicaron estar de acuerdo o muy de acuerdo con este ítem, sólo 57 hombres indicaron lo mismo (63 por ciento). En las otras dos universidades analizadas se observa que la tendencia es inversa, tanto en la Universidad de Huelva como en la de Sevilla son los hombres los que indican estar más de acuerdo con esta afirmación que las mujeres. Mientras en la Universidad de Huelva 15 de los 18 alumnos que respondieron a la encuesta indicaron estar de acuerdo o muy de acuerdo (un 83 por ciento), las 33 de 45 mujeres también indicaron estar de acuerdo o muy de acuerdo (73 por ciento). Y en la Universidad de Sevilla 33 de las 63 mujeres (52 por ciento) que respondieron a la encuesta muestran estar de acuerdo o muy de acuerdo con esta afirmación, mientras que 36 de 57 hombres (63 por ciento) indican estar de acuerdo o muy de acuerdo con este ítem (tabla 4).

En suma, para los alumnos de las Universidades de este estudio las redes sociales son herramientas que favorecen el contacto y la colaboración entre el alumnado. Además, estos instrumentos se han alzado como las nuevas metodologías de enseñanza-aprendizaje en el currículo educativo, cuyas nuevas formas favorecen el desarrollo crítico. Sin duda, el nuevo ecosistema comunicativo ofrece al nuevo estudiante un escenario interdisciplinar donde el docente ayuda y forma a través de las competencias digitales oportunas para favorecer las humanidades digitales de todos los componentes.

5.2. Opiniones y actitudes de la muestra a través del 'focus group'

Los cambios en las metodologías, la integración de las TIC y las incertidumbres de un mundo cambiante exigen preguntarse si el docente requiere nuevas habilidades o identificar cuáles son las que se asociarían con el docente universitario para el siglo XXI. De este modo, los participantes han identificado las siguientes habilidades: el docente debe asumir la horizontalidad pero no la simetría; debe aportar otro rol, otro conocimiento y definir el contexto; y, por último, el profesor no es el único que tiene el conocimiento y la verdad absoluta. Sin embargo, también han apuntado a otras ideas como: Red-Arquía (concepto contrario a la jerarquía) o Apren-Red (como juego de palabras para denotar el aprendizaje en red).

Frente a lo expuesto, es importante señalar que se requiere de una serie de características para la nueva docencia: «otras formas de dar la clase; se trata de retar y desafiar a los alumnos; aprender a aprender; ser autodidacta». Los docentes tienen claro que se enfrentan a nuevas situaciones, indicando que:

«En mi opinión las RRSS han revolucionado las clases».

Coincidiendo con lo que han indicado los docentes en las entrevistas, las TIC han revolucionado la educación, el educador se ha convertido en auto-didacta en muchas ocasiones, buscando aplicaciones y herramientas para la interacción y la motivación, reclamando que:

Pedagogía, didáctica, comunicación y herramientas TIC: «docente clave en el proceso para el uso adecuado de las TIC» y «el docente tiene que tener herramientas y estrategias para utilizarlas adecuadamente como cualquier otra herramienta».

Ante los cambios inminentes, que identifican una universidad distinta y más abierta, el docente tiene que adaptarse a los nuevos tiempos y, por ello, es necesario ser investigador, que no escritor de artículos. Asimismo, es importante la intercolaboración entre docentes para lograr metodologías colaborativas. Por tanto, como ellos mismos han indicado, los docentes se han de adaptar al cambio.

Ante estos cambios los informantes ya indican que: «La dificultad es que venimos de un mundo, con una estructura jerárquica, organizada, disciplinada, de arriba-abajo y nos encontramos en un mundo que no sólo lo combate si no que se opone radicalmente».

Reconocer las buenas prácticas universitarias en el uso de herramientas para las metodologías colaborativas en la Web 2.0 es uno de los objetivos de esa investigación. Ante este objetivo los informantes de los *focus group* indicaron aspectos relevantes para el proceso enseñanza-aprendizaje en la universidad. La forma de trabajo influye en las herramientas a utilizar, por eso requieren nuevas formas de enseñanza: «trabajo por proyectos»; «trabajo por problemas»; «trabajo en colaboración» o trabajar en temas de actualidad o significativos para los alumnos. Otras soluciones propuestas están relacionadas con trabajar a través del humor, como viñetas o la muy utilizada «clase invertida» (*flipped classroom*). Asimismo, los docentes reconocen estas buenas prácticas con las TIC porque les reportan beneficios como:

«El uso habitual de la plataforma mejora el proceso y facilita el mismo, tanto alumnos como docentes, pero requiere un proceso formativo»; «la accesibilidad, la capacidad de almacenamiento y la inmediatez son las grandes ventajas. En una palabra, agilidad»; «capacidad de difusión y de compartir conocimiento»; «las RRSS permiten la conexión directa y la interacción entre los alumnos y el docente».

Sin embargo, indican algunos inconvenientes como los problemas psicológicos (miedo) sobre el uso y puesta en marcha de las TIC.

Nos cuesta reinventarnos; no conocemos las estructuras de los procesos de la comunicación y me parece necesaria una alfabetización digital.

En consecuencia, advierten que Internet no incide directamente en el cambio metodológico y que hay que repensar el uso de metodologías que busquen vincular la participación. Con todo esto, parece evidente que es cuestión personal del docente establecer buenas prácticas. De este modo, algunas frases reconocen una necesidad de romper algunas normas:

«Interactividad entre el docente y los alumnos»; «Transgredo el cartelito de prohibido el teléfono móvil»; «Todo el mundo al mismo nivel y utilizando las redes»; «Deberíamos poner el objetivo en otro sitio, que sería aprender a aprender».

En definitiva, de la misma forma que los docentes en las entrevistas habían identificado algunas herramientas de la Web 2.0 para el desarrollo de buenas prácticas, en los *focus group* identificaron Facebook, Blog, YouTube y, como novedad, han indicado la tecnología móvil Whatsapp; y, por supuesto, la plataforma virtual.

Esta selección está determinada por el uso y aplicación de las nuevas tecnologías como método de enseñanza-aprendizaje a través del trabajo colaborativo entre el alumno y el docente. En esta ocasión se puede afirmar que, tanto las respuestas de los estudiantes, como las de profesores, se acercan y convergen hacia el uso de las mismas tecnologías.

6. Discusión y conclusiones

Las redes sociales se descubren como herramientas que, en opinión de los alumnos de las universidades de este estudio, favorecen la colaboración y el contacto entre el alumnado y el profesorado. Este tipo de tecnologías deberían posibilitar el desarrollo de tutorías *online* como herramientas de comunicación, dado que es una de las acciones más habituales entre un grupo importante de docentes que utiliza las tecnologías en el aula universitaria como demuestra el estudio de Marcelo, Yot, y Mayor-Ruiz (2015). Aún sin estrategias formales, se encuentran docentes que utilizan de forma habitual tecnologías como el correo electrónico, presentaciones multimedia o la plataforma virtual (Cerezo, Sánchez-Santillán, Puerto, y Núñez, 2016) de forma significativa, si entendemos el trabajo del

docente, como orientador y gestor de la información de relevancia (Sancho-Gil y Hernández-Hernández, 2018).

La docencia universitaria se ha caracterizado por dos extremos. Por un lado, la transmisión del conocimiento como parte del docente hacia los alumnos en un mensaje unidireccional que genera un aprendizaje pasivo. En este sentido, el docente no tiene en cuenta las características del alumnado, ni el contexto. En el otro extremo, podríamos situar las estrategias colaborativas en las que se introducen, tanto el trabajo en pequeños grupos como el debate con todo el grupo clase. Además, se pueden encontrar zonas intermedias como en la clase expositiva, que permita la interacción y que pretenda la implicación del grupo clase. Este modelo de clase requiere del docente un alto componente comunicativo (Ibermón, 2009), incluyendo la investigación y uso de las TIC para el desarrollo de actividades de forma limitada y para acciones concretas (Flavin, 2012). Además, las TIC deben estar al servicio de metodologías que ya se estaban implementando y no para transformarlas (Ng'ambi, 2013).

En el momento actual, el docente universitario ante las humanidades digitales debe decidir el rol de las tecnologías en el aula. Para ello, el profesor universitario requiere, entre otras capacidades: tendencia hacia el trabajo colaborativo y en equipos docentes; y la presencia generalizada de las TIC en la educación (Prendes, Martínez y Gutiérrez, 2018). En todo caso, para cualquiera de estas formas de enseñanza descritas es necesario atender al contexto educativo y al de los alumnos. A lo largo del siglo XXI se han incorporado a las aulas universitarias la denominada generación 'Google', 'Net' o 'Einstein' (Aguaded y Cabero, 2014: 77) caracteriza por: «carecer de conciencia sobre sus necesidades de información por lo que no saben satisfacerlas autónomamente, acceden a Internet y dominan su mecánica, pero no saben usarla de manera significativa, dedican poco tiempo a evaluar críticamente el material en línea, no saben identificar lo relevante y fiable, pero tampoco reciben instrucción en la escuela al respecto, y suelen leer como promedio sólo entre el 20 por ciento y el 28 por ciento del total del contenido de una web» (Iglesias-Onofrio y Rodrigo-Cano, 2013: 715). Sin embargo, en las aulas no están ellos solos, sino que comparten las aulas y los docentes, con los inmigrantes digitales y visitantes de la Red, junto con los aprendices del nuevo milenio, la *instant message generation*, *Net Generation*, nativos digitales, alfabetos digitales, alfabetos tecnológicos, estudiantes residentes, *prosumidores* y los *prosumidores* mediáticos (Sevillano, Quicios y González, 2016).

En suma, es importante establecer que en momentos de humanidades digitales el docente debe procurar empoderar a los alumnos universitarios con el fin de que estos adquieran capacidades como introducir discursos

críticos, que cuestionen el funcionamiento del sistema; que actúen bajo principios de horizontalidad, intercambio de mensajes de igual a igual y en ausencia de jerarquización; en definitiva, que sean capaces de comunicar desde una posición de libertad, en lo que Aparici y García-Marín (2018) han descrito como *emirecs*.

7. Bibliografía

- AGUADED, I. y CABERO, J. (2014). Avances y retos en la promoción de la innovación didáctica con las tecnologías emergentes e interactivas. *Educar*, especial 30 aniversario, 67-83. Doi: <http://dx.doi.org/10.5565/rev/educar.691>
- ANDERSON, T.; POELLHUBER, B. y MCKERLICH, R. (2010). *Social Software survey used with unpaced undergrad*. Recuperado de: <http://goo.gl/TGSVVI>
- APARICI, R. y GARCÍA-MARÍN, D. (2018). Prosumers and emirecs: Analysis of two confronted theories. [*Prosumidores y emirecs: Análisis de dos teorías enfrentadas*]. *Comunicar*, 55, 71-79. Doi: <https://doi.org/10.3916/C55-2018-07>
- BIESTA, G. (2013). Responsible citizens: Citizenship education between social inclusion and democratic politics, En M. PRIESTLEY, y G. BIESTA (Eds). *Reinventing the curriculum: New trends in curriculum policy and practice*. London: Bloomsbury.
- BURBULES, N. (2012). El aprendizaje ubicuo y el futuro de la enseñanza. *Encounters/Encuentros/ Rencontres on Education*, 13, 3-14.
- CASTAÑEDA, L.; ESTEVE, F. y ADELL, J. (2018). ¿Por qué es necesario repensar la competencia docente para el mundo digital. *RED, Revista de Educación a Distancia*, 56. Doi: <http://dx.doi.org/10.6018/red/56/6>
- CEREZO, R.; SÁNCHEZ-SANTILLÁN, M.; PUERTO, M. y NÚÑEZ, J. C. (2016). Students' LMS interaction patterns and their relationship with achievement: A case study in higher education. *Computers & Education*, 96, 42-54. Doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2016.02.006>
- DEL-MORAL, M.E. y VILLALUSTRE, L. (2010). Formación del profesor 2.0: desarrollo de competencias tecnológicas para la escuela 2.0. *Magister*, 23, 59-70.
- ECONOMIDES, A. (2009). Adaptive context-aware pervasive and ubiquitous learning. *International Journal of Technology Enhanced Learning*, 1(3), 169-192.
- ESPINA, M. (2007) Complejidad, transdisciplina y metodología de la investigación social. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 12(38), 29-43.
- ESPINOSA, M. T. (2014). Necesidades formativas del docente universitario. *REDU*, 12(4), 161-177.
- FERNÁNDEZ-BORRERO, M. y GONZÁLEZ-LOSADA, S. (2012). El perfil del buen docente universitario. Una aproximación en función del sexo del alumnado. *REDU*, 10(2), 237-249.

- FIGUERAS-MAZ, M.; FERRÉS, J. y MATEU, J. C. (2017). Percepción de los/as coordinadores/as de la innovación docente en las universidades españolas sobre el uso de dispositivos móviles en el aula. *Prisma Social*, 20, 161-179.
- FLAVIN, M. (2012). Disruptive technologies in higher education. *Research in Learning Technology*, 20, 102-111.
- FREITAS, S.; GIBSON, D.; DU-PLESSIS, C.; HALLORAN, P.; WILLIAMS, E.; AMBROSE, M.; DUNWELL, I. y ARNAB, S. (2015). Foundations of dynamic learning analytics: Using university student data to increase retention. *British Journal of Educational Technology*, 46(6). 1175-1188. Doi: <http://dx.doi.org/10.1111/bjet.12212>
- GABELAS, J. A.; MARTA-LAZO, C. y ARANDA, D. (2012). Por qué las TRIC y no las TIC. *Comein*, 9. Recuperado de: <http://goo.gl/80dK9a>
- GABELAS, J. A.; MARTA-LAZO, C. y GONZÁLEZ-ALDEZ, P. (2015). El factor relacional en la convergencia mediática: una propuesta emergente. *Anàlisi*, 53, 20-34. Doi: <http://dx.doi.org/10.7238/a.v0i53.2509>
- GARCÍA, M. L. S.; FLORES, M. D. P. G.; CANO, E. V. y YEDRA, L. R. (2016). Ubicuidad y movilidad de herramientas virtuales abren nuevas expectativas formativas para el estudiantado universitario. *Ensayos Pedagógicos*, 11(2), 99-131.
- GARGALLO, B.; SÁNCHEZ PERIS, F.; ROS ROS, C. y FERRERAS REMESAL, A. (2010). Estilos docentes de los profesores universitarios. La percepción de los alumnos de los buenos profesores. *Revista Iberoamericana de Educación*, 51 (4), 1-16.
- GARRIDO-LORA, M.; BUSQUET, J. y MUNTÉ-RAMOS, R. A. (2016). De las TIC a las TRIC. Estudio sobre el uso de las TIC y la brecha digital entre adultos y adolescentes en España. *Anàlisi*, 54, 44-57. Doi: <http://dx.doi.org/10.7238/a.v0i54.2953>
- GÉRTRUDIX, B. M.; BORGES, R. E. y GARCÍA, G. F. (2017). Redes sociales y jóvenes en la era algorítmica. *Telos*, 107, 62-70.
- GOZÁLVEZ, V. y CONTRERAS-PULIDO, P. (2014). Educar a la ciudadanía mediática desde la educacomunicación. *Comunicar, revista científica de comunicación y educación*, 42, 129-136. Doi: <http://dx.doi.org/10.3916/C42-2014-12>
- GUTIÉRREZ-PORLÁN, I.; ROMÁN-GARCÍA, M. y SÁNCHEZ-VERA, M. (2018). Estrategias para la comunicación y el trabajo colaborativo en red de los estudiantes universitarios. *Comunicar*, 54, 91-100. Doi: <https://doi.org/10.3916/C54-2018-09>
- HART, J. (2017). *Top 100 tools for learning 2017. Las mejores 100 herramientas para aprender 2017*. Recuperado de: <http://goo.gl/z7nNDN>
- HIMANEN, P. (2002). *La ética del hacker y el espíritu de la era de la información*. Barcelona: Destino.
- IMBERMÓN, F. (2009). Mejorar la enseñanza y el aprendizaje en la Universidad. *Cuadernos de Docencia Universitaria*, 14, 1-15.

- IGLESIAS-ONOFRIO, M. y RODRIGO-CANO, D. (2013). La Web 2.0 en el proceso de enseñanza-aprendizaje: Una experiencia de innovación docente universitaria. *Cuestiones Pedagógicas*, 22, 287-298.
- KANKARAŠ, M.; MONTT, G.; PACCAGNELLA, M.; QUINTINI, G. y THORN, W. (2016). Skills Matter: Further Results from the Survey of Adult Skills. *OECD Skills Studies*. OECD Publishing. Doi: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264258051-en>
- LLORENS, F.; FERNÁNDEZ, A.; CANAY, J. R.; FERNÁNDEZ, S.; RODEIRO, D.; RUZO, E. y SAMPALO, F. J. (2016): Descripción de las TIC, en GÓMEZ, J. (Ed.) UNIVERSITIC 2016. *Análisis de las TIC en las Universidades Españolas*. Madrid: Crue Universidades Españolas .
- MARCELO, C.; YOT, C. y MAYOR-RUIZ, C. (2015). University Teaching with Digital Technologies. [Enseñar con tecnologías digitales en la universidad]. *Comunicar*, 45, 117-124. Doi: <https://doi.org/10.3916/C45-2015-12>
- MARCELO, C.; YOT, C.; MURILLO, P. y MAYOR, C. (2016). Actividades de aprendizaje con tecnologías en la universidad. ¿Qué uso hacen los profesores? *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 20(3), 283-312.
- MARTA-LAZO, C. y GABELAS, J. A. (2016). *Comunicación digital: Un modelo basado en el Factor R-relacional*. Madrid: UOC.
- MARTA-LAZO, C.; HERGUETA-COVACHO, E. y GABELAS-BARROSO, J. A. (2016). Applying Inter-methodological Concepts for Enhancing Media Literacy Competences. *Journal of Universal Computer Science*, 22(1), 37-54.
- MAS-TORELLÓ, O. (2012). Las competencias del docente universitario: la percepción del alumno, de los expertos y del propio protagonista. *REDU*, 10(2), 299-318.
- MOJARRO, A.; RODRIGO-CANO, D. y ETCHEGARAY-CENTENO, M. C. (2015). Educación personalizada a través de e-learning. *Alteridad*, 10(1), 21-30. Doi: <https://doi.org/10.17163/alt.v10n1.2015.02>
- MORGAN, D. (1997). *The Focus Group Guidebook*. California: Sage Publications, Inc.
- NG'AMBI, D. (2013). Effective and ineffective uses of emerging technologies: Towards a transformative pedagogical model. *British Journal of Educational Technology*, 44(4), 652-661.
- PAPAMITSIOU, Z. y ECONOMIDES, A. (2014). Learning Analytics and Educational Data Mining in Practice: A Systematic Literature Review of Empirical Evidence. *Educational Technology & Society*, 17(4), 49-64.
- PLAZA, J. y ACUÑA, A. (2017). El docente ante las TIC: roles, tradiciones y nuevos desafíos/Teachers and ICT: Roles, traditions and new challenges. (En) clave Comahue. *Revista Patagónica de Estudios Sociales*, 23, 157-168.

- PISCITELLI, A. (2015) Humanidades digitales y nuevo normal educativo. *Revista TELOS*, 101, 1-10.
- PRENDES ESPINOSA, M. P.; MARTÍNEZ SÁNCHEZ, F. y GUTIÉRREZ PORLÁN, I. (2018). Competencia digital: una necesidad del profesorado universitario en el siglo XXI. *RED*, 56. Doi: <http://dx.doi.org/10.6018/red/56/7>
- RODRÍGUEZ-ORTEGA, N. (2014). Prólogo: Humanidades Digitales y pensamiento crítico. En E. ROMERO-FRÍAS y M. SÁNCHEZ-GONZÁLEZ (Eds), *Ciencias Sociales y Humanidades Digitales*. (pp. 13-17). Tenerife: Cuadernos Artesanos de Comunicación.
- ROMERO-FRÍAS, E. (2014). Ciencias Sociales y Humanidades Digitales: una visión introductoria. En E. ROMERO FRÍAS y M. SÁNCHEZ GONZÁLEZ (Eds), *Ciencias Sociales y Humanidades Digitales*. (pp. 19-50). Tenerife: Cuadernos Artesanos de Comunicación.
- SANCHO-GIL, J.M. y HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, F. (2018). La profesión docente en la era del exceso de información y la falta de sentido. *RED, Revista de Educación a Distancia*, 56. Doi: <http://dx.doi.org/10.6018/red/56/4>
- SCHEFFEL, M.; DRACHSLER, H.; STOYANOV, S. y SPECHT, M. (2014). Quality Indicators for Learning Analytics. *Educational Technology & Society*, 17(4), 117-132.
- SEVILLANO, M. L.; QUICIOS, M. P. y GONZÁLEZ, J. L. (2016). Posibilidades ubicuas del ordenador portátil: percepción de estudiantes universitarios españoles. *Comunicar*, 46, 87-95. Doi: <http://dx.doi.org/10.3916/C46-2016-09>
- TAYLOR, S. J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.
- URUEÑA, A.; PRIETO, E.; SECO, J. A.; BALLESTERO, M. P.; Castro, R. y CADENAS, S. (2018). *Las TIC en los hogares españoles, estudio de demanda y uso de Servicios de Telecomunicaciones y Sociedad de la Información*. Recuperado desde: <https://goo.gl/x7Sz5S>
- URUEÑA, A.; SECO, J. A.; CASTRO, R. y CADENAS, S. (2017). *Perfil sociodemográfico de los internautas, análisis de datos INE 2017*. Recuperado desde: <https://goo.gl/AB9kx1>
- VÁZQUEZ-CANO, E. y SEVILLANO-GARCÍA, M. L. (2017). Lugares y espacios para el uso educativo y ubicuo de los dispositivos digitales móviles en la educación superior. *EDUTEC*, 62. Doi: <http://dx.doi.org/10.21556/edutec.2017.62.1007>

