

RADIOS ESCOLARES PARA LA JUSTICIA SOCIAL COMUNICATIVA. UN ESTUDIO DE CASO EN EL ÁMBITO DE SECUNDARIA

Yaimara Batista Fernández

Rocío Anguita Martínez

Eduardo Fernández Rodríguez

Universidad de Valladolid

Yaimara.batista@uva.es

PALABRAS CLAVE

radio escolar, educación mediática, competencias comunicativas, estudio de caso

RESUMEN

Se presenta un estudio de caso en el ámbito de la Ed. Secundaria Obligatoria centrado en el estudio de un proyecto de trabajo basado en el uso de la radio escolar con alumnado con dificultades de aprendizaje en la asignatura de Lengua Castellana de primer curso. Partiendo de situar la problemática vinculada con la necesidad de generar escenarios de trabajo disruptivos que permitan abordar los desafíos relacionados con la ciudadanía global y el papel que ahí puede jugar la radio como estrategia inclusiva para el desarrollo de la competencia comunicativa, se plantean finalmente una serie de resultados y conclusiones que corroboran el papel que juega la radio escolar en el fomento del trabajo en equipo y su creatividad, devolver el protagonismo al alumnado, mejorar su comprensión y expresión oral y escrita, así como el conocimiento sobre su entorno desde una sensibilidad social e intercultural.

1. INTRODUCCIÓN

En un mundo en el que no es menos cierto el declive y aparente descomposición de una institución escolar y de los y las profesionales que trabajan respecto de los conflictos derivados al no saber comprender ni trabajar en un entramado sociocultural caracterizado por la incertidumbre, la necesidad de desarrollar habilidades específicas y procesos de creación e innovación para tejer nuevas redes de sentido y motivación (Knobel & Lankshear, 2007; Jenkins, 2008) en un contexto relacional cada vez más asimétrico tanto desde el punto de vista socioeconómico como, sobre todo, alfabeto-generacional, se impone la necesidad de crear proyectos pedagógicos capaces de rediseñar constantemente las demandas contradictorias de docentes/alumnado/instituciones/currícula a través de nuevos estilos comunicativos capaces de competir ante la oferta creciente de estímulos y de potenciación del deseo, propugnada por el

sistema de medios de comunicación (Ferrés, 2014).

Estas propuestas pedagógicas abren un espacio disruptivo (Acaso, Palomera y Piscitelli, 2015) que redefine el espacio del aula en tanto dispositivo, también las plataformas y redes de interacción útiles para el alumnado, la convergencia mediática y la cultura de la participación, y, especialmente, los paradigmas vinculados a los procesos de enseñanza y aprendizaje. Se trata de apostar por modelos distribuidos que incluyen a los y las participantes en co-constructores de un aprendizaje compartido (Reig, 2012) basado en la abundancia de excedentes permanentes tanto cognitivos (de inteligencia y nuevas competencias), creativos (de ideas transformadoras), sociales y participativos (el aula en tanto aula-red).

El debate se abre entonces a la necesidad de reorganizar las instituciones de conocimiento abandonando las certezas y operando en el campo de las incertidumbres desde un terreno en que diferentes agentes de cambio, operando en nuevos circuitos de producción, enseñanza, circulación y difusión de procesos y productos, generan nuevos saberes más acordes con el desorden digital del siglo XXI (Piscitelli, 2009). Y donde el desarrollo de estas metodologías de tipo disruptivo convierte las aulas y los centros de educación formal en laboratorios de ideas en el buscar permanentemente la producción, la participación y el aprendizaje distribuido en tanto desafío ya no técnico sino cultural.

En este contexto de incorporación de ecosistemas innovadores que aborden curricularmente los desafíos de la sociedad tardomoderna, la radio escolar como señalan autores como Gabriel Santana (2016) se convierte en una herramienta innovadora que permite trabajar por proyectos, partiendo del propio currículo y atendiendo los intereses del alumnado, teniendo en cuenta los distintos talentos, fomentando el aprendizaje desde el pensamiento a través de la utilización de rutinas y destrezas de pensamientos en el proceso y sobre todo permite hacer evaluación entre iguales y autoevaluación a lo largo de todo el proceso de enseñanza aprendizaje. También, y en una línea similar, se manifiesta Rivera (1995) al apuntar hacia la oportunidad educativa que supone el desarrollo de experiencias radiofónicas, al menos desde tres perspectivas:

- a) en tanto simulación, vehicula las distintas materias curriculares, pudiendo escenificarse en clase entrevistas, debates, concursos, etcétera, al modo radiofónico, y registrarse en formato analógico o digital. Es un modo de canalizar fórmulas de expresión que en muchas ocasiones están excluidas de las aulas, y que resultan tanto o más útiles que los procedimientos pedagógicos tradicionales;
- b) en tanto actividad de participación esporádica, ofrecen emisiones locales o programas

concretos, en el que ya sea un experto en asuntos sociales o escolares, o sea el propio alumnado, en ambos casos propicia formas experimentales de trabajo con y en los medios de comunicación

- c) en tanto propuesta de emisión temática, las radios escolares implican la culminación del proceso de integración de la radio en la escuela. En estas emisoras los alumnos se convierten en protagonistas, utilizando el medio como canal de expresión y poniendo en práctica su creatividad comunicativa.

2. OBJETIVOS / HIPÓTESIS

Este trabajo se centra principalmente en dar respuesta a dos focos de estudio principales, concretado en dos preguntas de investigación:

- ¿Cuáles son las oportunidades, los desafíos y problemáticas para el desarrollo de la competencia comunicativa a partir de propuestas pedagógicas de experimentación creativa y aprendizaje colaborativo basadas en el uso de radios escolares como herramienta de trabajo?
- ¿Qué limitaciones y posibilidades encuentran las instituciones de enseñanza secundaria para el diseño e implementación de proyectos educativos basados en la producción y la difusión de contenidos mediáticos y su integración/articulación con el currículum escolar?

3. METODOLOGÍA / MÉTODO

3.1 Delimitación del estudio de caso

En esta investigación se opta por una metodología con estudios de casos (Stake, 1995; Simons, 2011) como sistema de investigación que permite investigar innovaciones educativas complejas en su propio contexto, enriqueciendo el campo de la investigación educativa desde una perspectiva interpretativa, al incluir las perspectivas de los y las participantes y enfatizando el proceso de implementación e interpretación de los acontecimientos en sus propios entornos socioculturales y políticos.

El escenario de estudio se centra en un instituto de enseñanza secundaria público, ubicado en uno de los barrios de la ciudad de Valladolid. En el mismo se imparten enseñanzas de Educación Secundaria Obligatoria, con sección bilingüe, Bachillerato de Ciencias, Bachillerato de Humanidades y Ciencias Sociales, Bachillerato de Investigación y Orientación científica e industrial y Bachillerato de Investigación y Excelencia en Idiomas. Además, imparte ciclos

formativos de Grado Medio y Superior relacionados con las familias profesionales de Sanidad, Imagen Personal y Química y Formación Profesional Básica de Peluquería y Estética. El centro acoge en la ESO y Bachillerato alumnado del barrio, pero también recibe alumnos que residen en otras zonas de la ciudad. Debido a que el barrio muestra un envejecimiento poblacional, el número de alumnos y alumnas en la Enseñanza Secundaria ha disminuido.

El proceso educativo objeto de investigación es un aula de “Conocimiento del Lenguaje”, cuyo objetivo es, por una parte, contribuir a que el alumnado alcance las competencias lingüísticas básicas que le permitan utilizar sus conocimientos como herramienta para el aprendizaje de otras materias y, por otra, debe servir de refuerzo al área de Lengua. Para ello es necesario el uso de metodologías activas y contextualizadas como el uso de la radio escolar como herramienta innovadora, que permite trabajar por proyectos, partiendo del propio currículo y atendiendo a los intereses del alumnado, teniendo en cuenta las distintas habilidades de los alumnos y fomentando su aprendizaje.

Esta experiencia la desarrollan los alumnos y alumnas de primero de la ESO y la docente de la asignatura. Las sesiones de clases se desarrollaron entre los meses de enero a junio de 2022, dos horas por semana siendo los miércoles de 11:30 am a 12:15 pm, y los jueves de 10:15 am and 11:00 am. El aula está compuesta por 7 alumnos y 4 alumnas con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE) pertenecientes a dos grupos de primero de la ESO: Grupo A y Grupo B, con edades comprendidas entre los 13 y 15 años, algunos y algunas procedentes de la etnia gitana (3) y de nacionalidades extranjeras como República Dominicana (2), China (1), Marruecos (2) y Afganistán (1), y en algunos casos con problemas de comprensión idiomática respecto del castellano.

La docente utiliza la metodología Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), el cual constituye en un modelo de aprendizaje auténtico en el que los estudiantes planean, desarrollan y evalúan proyectos con aplicación más allá del aula de clase (Blank, 1997).

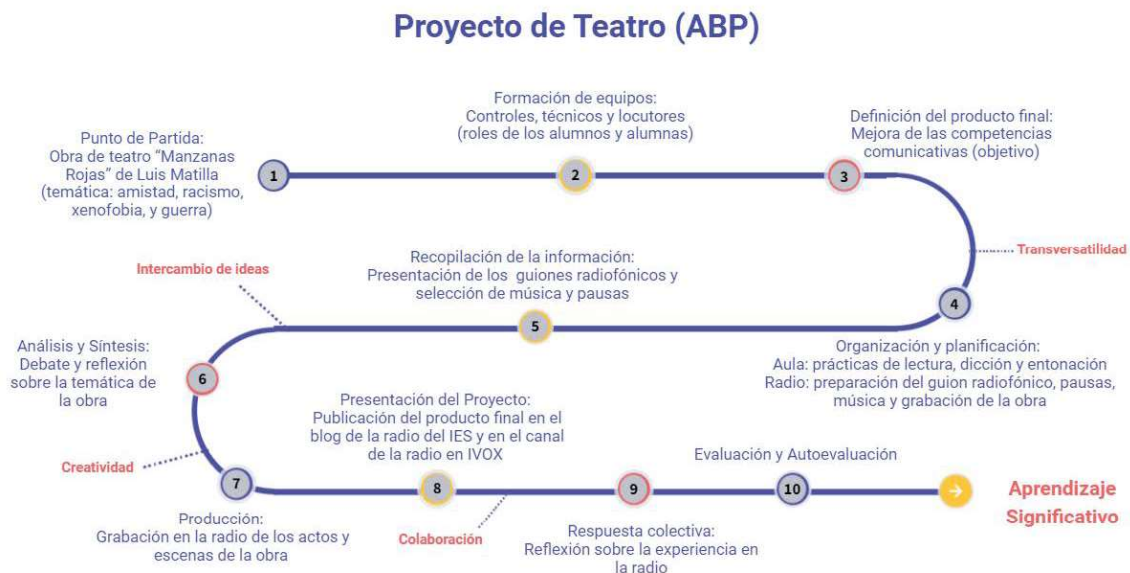
El ABP en el aula se basa en el uso de la radio como herramienta metodológica para conseguir un aprendizaje significativo a través del trabajo colaborativo y en equipo y el uso de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC) con el fin de mejorar la competencia lingüística de los alumnos y las alumnas.

El trabajo en la radio está dividido en dos proyectos de aprendizaje: Proyecto de Teatro (PT) y Proyecto de Poesía (PP), en los mismos hemos identificado diferentes fases en donde los alumnos y alumnas han desarrollado distintas actividades. Se toma como punto de partida las

fases descritas por Alfredo Hernando Calvo en “Los proyectos que revolucionaron las escuelas” de la Fundación Telefónica (2015), tal y como se puede ver en la Figura 1. y 2. y que describimos a continuación:

Figura 1.

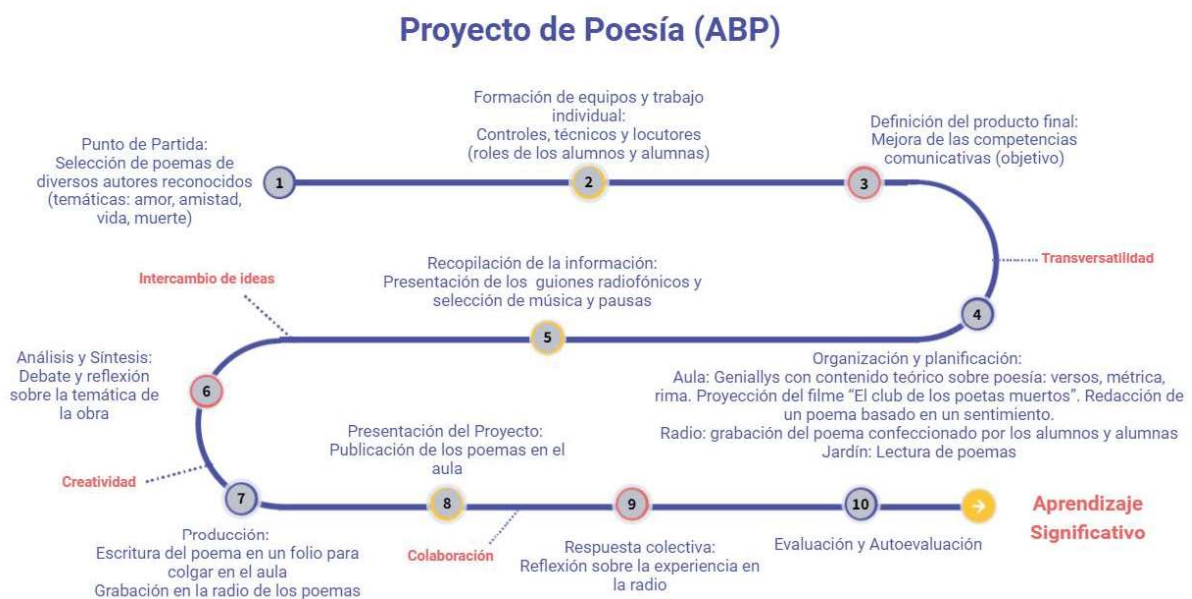
Esquema de fases del Proyecto de Teatro utilizando la metodología ABP



Nota. Elaboración propia.

Figura 2.

Esquema de fases del Proyecto de Teatro utilizando la metodología ABP



Nota. Elaboración propia.

Fase 1. Punto de partida: esta primera fase se caracteriza por la selección del tema principal a tratar en el aula. En el caso del PT, la docente seleccionó la obra de teatro la “Manzana Roja” de Luis Matilla cuyas temáticas están basada en la amistad, el odio, el racismo, la xenofobia, las desigualdades y la guerra, visto desde el punto de vista de dos niños con culturas diferentes, uno judío y otro palestino, que viven en la misma ciudad y a los que separa un “muro de la vergüenza”. En el caso del PP, realizó una selección de poemas de varios autores con diferentes temáticas: “Coplas a la muerte de su padre” de Jorge Manrique, “Cántico Espiritual” de San Juan de la Cruz, “Otro aquí no se va” de Francisco Aldana, “Desmayarse” de Lope de Vega, “Mientras por competir por con tu cabello” de Góngora, entre otros.

Fase 2. Formación de equipos: es esta fase los alumnos y las alumnas juegan un rol y se dividen en dos equipos, los locutores que son los responsables de ponerle voz a los personajes en el PT y los técnicos y de controles que son los encargados de grabar, colocar la música y darle entrada y guiar a los locutores. Todas las semanas se cambiaban los roles.

Fase 3. Definición del producto final: se toma como punto de partida el objetivo principal de la asignatura “Conocimiento del lenguaje”: contribuir a que el alumnado alcance las competencias lingüísticas básicas que le permitan utilizar sus conocimientos como herramienta para el aprendizaje de otras materias y, por otra, debe servir de refuerzo al área de Lengua.

Fase 4. Organización y planificación: la clase se desarrolla en diferentes espacios físicos para motivar al alumnado, en ambos casos se utiliza el aula (para contenidos teóricos y prácticas de lectura) y la radio (para la grabación de la obra y los poemas), mientras que en el caso de PP se utiliza además el jardín (para la lectura de los poemas).

Fase 5. Recopilación de la información: se revisan los objetivos del proyecto, se toma en cuenta los conocimientos previos de los alumnos y las alumnas (contenidos estudiados en la clase de lengua castellana y literatura) y se busca información que útil para la realización del proyecto. Rellenan fichas de contenidos de trabajo. En ambos casos se realiza la presentación de los guiones radiofónicos, selección de la música y las pausas.

Fase 6. Análisis y síntesis: se realiza una puesta en común de las opiniones de los alumnos y las alumnas sobre las temáticas del proyecto. Se realizan debates, solucionan problemas y toman decisiones sobre la realización del proyecto (“qué debo mejorar”, “que tono debo usar”, etc.)

Fase 7. Producción: se aplican los conocimientos obtenidos en para la realización del proyecto y se ponen en práctica las competencias comunicativas adquiridas. En el caso del PT se graban los podcasts de los actos I y II de la obra con sus respectivas escenas; y el caso del PP se elabora un poema basado en un sentimiento (amor, amistad, odio, asco), se escribe en un folio de color para colocar en el aula, más adelante se graba en la radio.

Fase 8. Presentación del proyecto: se realiza la preparación del producto final para ser presentado al público. En el caso del PT se publican los podcasts en el blog de la radio del IES y en el canal de la radio en IVOX en el programa **RayCa Ficciones** (https://www.ivoox.com/podcast-rayca-ficciones_sq_f1852128_1.html) para que pueda ser escuchado por toda la comunidad educativa y sus familiares. En el caso del PP se colocan los poemas en un mural en el fondo de la clase, y las grabaciones se les comparte a través de un grupo de la clase creado en *Microsoft Teams*.

Fase 9. Respuesta colectiva a la pregunta inicial: se realiza una reflexión sobre la experiencia del proyecto, se puntualizan los aspectos positivos y negativos y aquellos que pueden ser mejorables. Los alumnos y alumnas grabaron su experiencia en la radio y se publicó en el blog del instituto.

Fase 10. Evaluación y autoevaluación: los estudiantes evalúan su desempeño en la realización del proyecto a través de un cuestionario y una rúbrica de evaluación.

3.2 Instrumentos de recogida de la información y análisis de datos

Para realizar el estudio de caso se ha utilizado la triangulación por métodos, al comparar la información obtenida a través de observación participante, entrevistas y revisión documental. De forma más detallada, las técnicas utilizadas han sido las siguientes:

- Observación a la clase: se llevó a cabo la observación no participante presencial de 30 clases, de ellas 10 se realizaron en el aula, 16 en la radio, 3 en el jardín y 1 en el laboratorio de idiomas. Se confeccionó de un diario de campo (DC) para sistematizar las experiencias y luego analizar los datos.
- Entrevistas a la docente: se entrevistó en profundidad a la docente que realiza la experiencia educativa para conocer aspectos relevantes sobre su práctica docente. En estas entrevistas se atenderá a considerar dimensiones de su práctica docente, pero también la trayectoria biográfica y personal.
- Recogida de documentación: Se recogió y analizó información en diferentes formatos: Programación didáctica de la asignatura (PDA), Proyecto educativo del centro (PEC),

Programación general anual del centro (PGAC), Proyecto de Acceso a cátedras formulado por la docente (PAC).

- Registros anecdóticos del alumnado y docente, en el que se recojan percepciones y opiniones de ambos sobre el proyecto de innovación en que están involucrados.
- Grabaciones de audio y video de la práctica educativa analizada.

Para el análisis de la práctica docente se utiliza una matriz de dimensiones didácticas con los siguientes elementos: a) Criterios de selección respecto de los contenidos de trabajo y la perspectiva desde la que se abordan; b) Procedimientos, estrategias y técnicas implementadas en los proyectos educativos y que configuran la metodología docente desarrollada; c) Recursos, medios y materiales, sus principales modos de uso y problemas generados en el aula; d) Recursos evaluativos utilizados, los objetivos buscados a través de las actividades de evaluación implementadas y las principales dimensiones y aspectos a evaluar; e) Tipos de agrupamientos utilizados, los espacios de aprendizaje e infraestructura del centro utilizada para el trabajo educativo, así como los usos temporales desarrollados.

De igual modo, se analizó el proceso educativo disruptivo tomando como punto de partida las categorías propuestas por la Fundación Telefónica (2014) para reconocer innovaciones educativas, tales como: a) Experiencia de aprendizaje vital; b) Metodologías activas de aprendizaje; c) Aprendizaje más allá del aula; d) Aprendizaje colaborativo; e) Aprender a aprender (C21), f) Experiencia de aprendizaje auténtica; g) Experiencia de aprendizaje en base a retos; h) La evaluación como herramienta de aprendizaje; i) Experiencia de aprendizaje digital; j) Experiencia de aprendizaje sostenible; y los modos de aprendizajes propuestos por Thieu Besselink en su artículo “Coreografía del Aprendizaje (2013)” para analizar los diferentes aprendizajes y sus procesos, tal como: a) Transferencia; b) Experimento; c) Reflexión; y d) Búsqueda.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

A continuación, ofrecemos una pequeña síntesis de las principales cuestiones que han sido objeto de análisis e interpretación:

En primer lugar, la revisión documental reveló que el curso 2019-2020 se implementó el PLC con el objetivo fundamental impulsar un proyecto global para la mejora de la competencia lingüística en el que participe el profesorado de diferentes áreas o materias y el cual supuso el marco ideal para la radio escolar.

En el primer año de implementación se realizaron actividades interdepartamentales con el compromiso de continuidad por parte del profesorado, perteneciente a distintos departamentos didácticos. En el segundo año, se consideró adecuado que las actividades a realizar tuvieran como eje vertebrador la radio escolar, para el mejoramiento la competencia en comunicación lingüística del alumnado del centro, desarrollando destrezas comunicativas, respetando los distintos niveles lingüísticos del alumnado y proponiendo diferentes situaciones de comunicación con marcado fin social y que incorporen el uso de las TIC. Proporcionando resultados positivos fundamentalmente en cuatro planos:

- Lingüístico. La práctica radiofónica en lengua castellana o en cualquiera de las tres lenguas estudiadas en el centro (inglés, francés o alemán) permitirán mejorar la expresión oral en sus aspectos: vocalización, entonación, ritmo, uso de un vocabulario más rico, aprendizaje de nuevos términos, utilización correcta de la sintaxis, elaboración de textos con coherencia y cohesión, capacidad de verbalizar conceptos abstractos, relacionados con materias científicas, etc.
- Musical y artístico. La creación viene dada a la hora de elegir la música o los sonidos de los programas, buscando las canciones más apropiadas según la temática del programa y desarrollando sus propias ideas gustos y aptitudes.
- Pedagógico. La radio contribuye, como se ha señalado, a la adquisición de las competencias clave.
- Personal. La necesidad de un trabajo en equipo a la hora de preparar y ejecutar un programa de radio lleva consigo un alto grado de responsabilidad, potenciando la autoestima.

En segundo lugar, el uso de la metodología de Aprendizaje Basada en Proyecto, hace que el alumnado se enfrente a problemas del mundo real, que valore cuáles son significativos en su aprendizaje, encuentre herramientas para abordarlos y por último actúe de manera colaborativa para crear soluciones a dichos problemas planteados, en la línea de lo sostenido por Bender (2012). El uso de esta metodología educativa permite que:

- Los alumnos y alumnas desarrollen habilidades y competencias tales como colaboración, planeación de proyectos, comunicación, toma de decisiones y manejo del tiempo (Blank, 1997) y (Dickinson, y otros, 1998);
- Aumenten 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) y (Moursund, Bielefeldt y Underwood, 1997);

- Integración entre el aprendizaje en la escuela y la realidad. Los estudiantes desarrollan mayor cantidad de conocimiento y habilidades cuando están comprometidos con proyectos estimulantes. Mediante los proyectos, los estudiantes hacen uso de habilidades mentales de orden superior en lugar de memorizar datos en contextos aislados, sin conexión. Se hace énfasis en cuándo y dónde se pueden utilizar en el mundo real (Blank, 1997), (Bottoms y Webb, 1998) y (Reyes, 1998);
- Desarrollen de habilidades de colaboración para construir conocimiento. El aprendizaje colaborativo permite a los estudiantes compartir ideas entre ellos, expresar sus propias opiniones y negociar soluciones, habilidades todas, necesarias en los futuros puestos de trabajo (Bryson, 1994) y (Reyes, 1998);
- Acrecentar las habilidades para la solución de problemas (Moursund, Bielefeldt y Underwood, 1997);
- Acrecentar las fortalezas individuales de aprendizaje y de sus diferentes enfoques (Thomas, 1998).

En tercer lugar, hemos visto como el uso de la radio para la mejora de la competencia comunicativa, y la elección de obras como la que ha formado parte del núcleo de trabajo (“Manzanas Rojas” de Luis Matilla) también ha favorecido la dimensión axiológica del aprendizaje, al abordar temáticas entre las y los jóvenes como la xenofobia, permitiendo abrir hilos de debate acerca de los conflictos raciales, las divisiones fronterizas, las ciudades divididas, las injusticias sociales, la amistad, la formación de valores, entre otros. Lo que permite a la institución escolar afrontar el reto de fomentar y desarrollar una ética de relación y de interacción basada en postulados relacionados con los derechos humanos (Burns & Aspeslagh, 2014), la multi/inter/pluriculturalidad (Guilherme & Dietz, 2015), la cooperación y la solidaridad (Garrafa, 2014), la paz y la convivencia entre los pueblos (Zembylas & Bekerman, 2017)

5. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

Señalamos, a modo de síntesis, algunas de las principales conclusiones que extraemos del estudio realizado:

Primero, la radio, como método innovador, se convierte en un facilitador didáctico para las distintas disciplinas del currículo, potenciando el trabajo del alumnado, a la vez que insta a aprender a hacer, a través de un trabajo colaborativo y creativo. Las y los estudiantes transfieren conocimientos y potencian su lenguaje, su creatividad, su motivación y su imaginación. En las

clases de Lengua y Literatura Castellana, la radio es una herramienta de gran utilidad para las asignaturas vinculadas a esta área. A través de la redacción de boletines de noticias y guiones, los alumnos practican la expresión escrita, mejorándola en los aspectos ortográfico y sintáctico, mientras que la propia emisión de los programas les ayuda a cuidar su dicción. Además, el medio radiofónico permite abordar la comprensión de textos escritos, la tipología textual, las estructuras y elementos de cohesión de los textos, así como las reglas ortográficas

Segundo, a través de la radio se pueden trabajar contenidos propios de la materia de Lengua castellana y Literatura, pero también se puede entrelazar con otras materias que le permita al alumnado desarrollar destrezas lingüísticas, digitales o artísticas. La realización de la adaptación de la obra literaria “manzanas rojas” a través del radioteatro y la lectura de poemas son propuestas didácticas enfocadas a ayudar a los estudiantes 1ro de ESO con problemas en el aprendizaje de lengua castellana a desarrollar habilidades comunicativas, y conforma una experiencia de enriquecedora debido a que los incentiva a que sean capaces de buscar formas de conocer y a desarrollar libremente su creatividad.

En cuanto a las actitudes, el trabajo con la radio desarrolla, entre otras, la sensibilidad y la actitud crítica ante el tratamiento de temas que supongan discriminación por razones de sexo o etnia, la valoración de la lengua oral como instrumento para la comunicación y el entendimiento, y la mejora de competencias comunicativas. Este sistema, además de ejercitar a los alumnos en la comunicación radiofónica (elaboración de guiones, búsqueda de efectos sonoros y de sintonías...), permite una profundización en los contenidos didácticos y facilita su asimilación.

Como señala Hymes (1974) una competencia comunicativa implica la capacidad de abarcar tanto el conocimiento de la lengua como la habilidad para utilizarla. La adquisición de tal competencia está mediada por la experiencia social, las necesidades y motivaciones, y la acción. Partiendo de este concepto, se hace necesario formar a las y los estudiantes en competencias del lenguaje, que es el medio natural de comunicación entre las personas, potencializando actividades básicas como hablar, escuchar, leer y escribir. En tal sentido la implementación de la radio escolar puede convertirse en una herramienta de gran ayuda debido a que el alumnado trabajará todas las competencias a través de sus propias creaciones y producciones, consiguiendo así un aprendizaje mucho más motivador, mejorando los sus resultados.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acaso, M., Palomera, E., y Piscitelli, A. (2015). *Esto No Es una Clase. Investigando la educación disruptiva en los contextos educativos formales*. Fundación Telefónica.
- Bender, W. (2012). *Project-Based Learning: Differentiating Instruction for the 21st Century*. Corwin.
- Besselink, T. (2013). Coreografía del Aprendizaje. *Knowmad Society*. Moravec, J. W. (Ed.). Minneapolis: Education Futures.
- Burns, R.J., & Aspeslagh, R. (Eds) (2014). *Three Decades of Peace Education around the World: An Anthology*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315056838>
- Ferrés i Prats, J. (2014). *Las pantallas y el cerebro emocional*. Barcelona, Gedisa.
- Gabriel Santana, E. (2016). *La radio escolar, una herramienta innovadora con multitud de posibilidades*. Consejería de Educación del Gobierno de Canarias. <https://www.ifema.es/simo-educacion/noticias/radio-escolar-herramienta-innovadora-multitud-pos#:~:text=La%20radio%20escolar%20como%20la,la%20utilizaci%C3%B3n%20de%20rutinas%20y>.
- Garrafa, V. (2014). Solidarity and cooperation. In H.A.M.J. Ten Have., B. Gordij (Eds.), *Handbook of Global Bioethics* (pp. 169-186). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-2512-6_76.
- Guilherme, M., & Dietz, G. (2015). Difference in diversity: multiple perspectives on multicultural, intercultural, and transcultural conceptual complexities, *Journal of Multicultural Discourses*, 10(1), 1-21. <https://doi.org/10.1080/17447143.2015.1015539>.
- Hernando, A. (2015). Los proyectos que revolucionaron las escuelas. *Viaje a la escuela del siglo XXI*. Fundación Telefónica (pp. 88-96).
- Hymes, D. (1984). Hacia etnografías de la comunicación. En P. Garvin y Y. Lastra de Suárez, *Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística* (pp. 48-89). UNAM
- Jenkins, H. (2008): *Convergence Culture: Where Old and New Media Collide*. NYU Press.

- Knobel, M., & Lankshear, C. (2007). Online memes, affinities, and cultural production. In M. Knobel & C. Lankshear (Eds.). *A new literacies sampler* (pp. 199-227). Peter Lang Publishing.
- Piscitelli, A. (2009). *Nativos digitales: dieta cognitiva, inteligencia colectiva y arquitecturas de la participación*. Ed. Santillana.
- Reig, D. (2012). *Socionomía. Vas a perderte la revolución social?* Ediciones Deusto.
- Simons, H. (2009). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Morata.
- Stake, R. E. (1995). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Zembylas, M, Bekerman, Z (2017). Toward critical peace education: Some reflections. In: C. Borg., M. Grech (Eds), *Pedagogy, Politics and Philosophy of Peace: Interrogating Peace and Peace-Making* (pp. 147–160). Bloomsbury.