

Recibido el 12_03_2018 | Aceptado el 02_05_2018

APRENDIZAJE COLABORATIVO PARA LAS RELACIONES PÚBLICAS: EL ANÁLISIS DE MARCOS EN LA FORMACIÓN DE PORTAVOCES

COLLABORATIVE LEARNING FOR PUBLIC RELATIONS: FRAME ANALYSIS IN TRAINING FOR SPOKESPERSONS

Sergio Álvarez Sánchez
| sergioalvarezsanchez@ucm.es |
Universidad Complutense de Madrid



Resumen. El modelo de aprendizaje colaborativo implica que los estudiantes trabajen en equipo para el logro de una meta común. Dos son los objetivos de la investigación recogida: explorar el impacto que el modelo colaborativo pueda tener sobre el rendimiento de los alumnos que estudian contenidos relativos a la formación de portavoces de organizaciones; y evaluar el potencial del análisis de marcos como contenido formativo sobre las relaciones públicas. Para indagar estos aspectos, se administró un ejercicio de estudio de caso a seis grupos de alumnos de la asignatura «Formación de Portavoces», del grado de Publicidad y RR.PP., consistente en analizar la intervención audiovisual del portavoz de un comité de huelga, y responder a preguntas sobre sus públicos objetivo y sus marcos de referencia. El ejercicio consiguió que los alumnos comprendieran el papel de la comunicación emocional, pero sufrieron algunas confusiones con el análisis de marcos y su vínculo con el concepto de norma social. Resultaría positivo un mayor distanciamiento de las lecciones magistrales clásicas en próximas investigaciones, con ejemplos que resulten más cercanos para los estudiantes en los ejercicios. En cuanto al análisis de marcos, los resultados emplazan a proporcionar clasificaciones más precisas de marcos generales sobre un tema, y específicos sobre una situación concreta. **Palabras clave:** Universidad; educación superior; relaciones públicas; portavoces; aprendizaje colaborativo; *framing*.

Abstract. The collaborative model for learning implies students forming teams in order to reach a common goal. The objectives of this research are both exploring the impact of the collaborative model over the performance of those learners who study contents related to the formation of spokespersons for organizations; and evaluating the potential of frame analysis as a content for training in public relations. To delve into those issues, a case study exercise was administered to six groups of students of the “Training for Spokespersons” subject, consisting of analyzing the audiovisual intervention of a spokesperson talking on behalf of a strike committee, and answering questions about target publics and frames of reference. The exercise succeeded in helping the students understand the role of emotional communication; however, they still got slightly confused about frame analysis and its link with the concept of social norm. For future research, it becomes necessary to focus on moving even more away from the classic master classes, as well as using cases that students can feel closer to their interests. With respect to frame analysis, the results encourage the teaching of more precise classifications in terms of general frames about a certain topic, and specific frames about particular situations. **Keywords:** University; higher education; public relations; spokespersons; collaborative learning; framing.

1. Introducción

La definición más extendida del concepto de relaciones públicas las concibe como una función de la dirección de una organización, que se ocupa de las relaciones entre ésta y sus públicos (Grunig y Dozier, 2002). Sin embargo, tal y como apuntan Manley y Valin (2017: 57), el cada vez mayor reconocimiento de las relaciones públicas como una función estratégica de la dirección no está sirviendo para aclarar el papel de quien las practica.

En la actualidad, las relaciones públicas están experimentando una progresiva transformación a la que ningún profesional que se dedique a ellas puede ser ajeno. Progresivamente, están dejando de ser entendidas como una mera herramienta para los intereses de las organizaciones, surgiendo voces que las consideran:

“...a means [...] to find —and be— an intelligence that proactively resolves as much uncertainty as possible —in the public arena— and to serve a truly public interest. That public interest is inherently the fostering of community and strengthening of society” (McKie y Heath, 2016: 304)¹.

[01] «...un medio [...] con el que encontrar —y ser— una inteligencia que resuelva proactivamente tanta incertidumbre como sea posible —en la arena pública— y para servir a un verdadero interés público. Ese interés público es inherentemente el reforzamiento de la comunidad y el fortalecimiento de la sociedad».

En consecuencia, entre las habilidades más valoradas para trabajar en el sector de las relaciones públicas, destacan: la capacidad de resolución de problemas; la práctica investigadora; la planificación estratégica; la destreza para fijar objetivos organizacionales, y la habilidad para establecer conexiones entre los más variados campos de pensamiento (CPRE-Commission on Public Relations Education, 2015: 7-8).

Sin embargo, de entre todas las posibles destrezas, el ejercicio de portavocías se ha erigido como una práctica clave para los planes de toda organización, cuyos portavoces deberán ser capaces de adaptarse a diferentes contextos. En el papel del portavoz, señalan Howes y Sallot (2013: 217), entran en juego factores como las características de la audiencia y el canal mediático al que el profesional recurre para difundir el mensaje. Las definiciones más recientes son inequívocas respecto a la necesidad de adaptarse a la primera: «Los portavoces son las personas autorizadas para hablar en nombre de un colectivo ante los públicos internos y/o ante los públicos externos [...]» (Camacho, 2017: 35). Incluso la elección de un portavoz determinado por parte de la organización puede condicionar la percepción que la audiencia tenga del mensaje que transmite (Howes y Sallot, 2013: 217).

Resulta igualmente necesaria la distinción que subraya Camacho (2017: 38), entre el portavoz como rol que puntualmente adopta un miembro de la organización para representarla; y el portavoz como función inherente a la responsabilidad que el profesional en cuestión ha asumido en la organización, como pueda ser la ejecutiva o de dirección.

Vale la pena tener en cuenta algunos matices adicionales que proporciona la diferenciación efectuada por Reyes (2003: 71-72), al hablar de portavocía oficial cuando la responsabilidad dentro de la organización del que la ejerce es precisamente la de representarla en sus intervenciones públicas; y de portavocía circunstancial cuando cualquier miembro tiene que hablar en nombre de ella. Ahora bien, ¿cómo resolver esta disyuntiva entre portavoces oficiales y miembros con el suficiente conocimiento especializado para hablar de una cuestión determinada? A este respecto, el portavoz oficial también puede tener cierto grado de especialización:

«Nos referimos a disponer de portavoces capaces de hablar adecuadamente de una o varias materias para persuadir, es decir, capaces de hablar con fundamento, soltura y elegancia sobre aspectos clave de la organización con el fin de obtener un efecto en la audiencia» (Reyes, 2003: 241).

Ante esta pluralidad de escenarios, una necesidad queda puesta en evidencia: «[...] la formación de portavoces debe ser transversal a toda la estructura

de las organizaciones de cualquier naturaleza» (Arceo, 2012: 49-50), ante la gran variedad de escenarios comunicativos a los que se puede tener que hacer frente y, consecuentemente, la importancia de las portavocías como elemento estratégico. De ahí que el objetivo de esta investigación exploratoria pase por indagar el potencial de determinadas técnicas y contenidos para mejorar el entrenamiento de los profesionales de las portavocías del mañana, de cara a averiguar qué líneas de investigación podrían resultar más fructíferas en un futuro.

A la hora de abordar este propósito, se constata que el aprendizaje colaborativo se ha ganado la reputación de estimular los procesos cognitivos de los estudiantes (Laal y Laal, 2011), al animarles a resolver problemas por medio de la interacción con sus compañeros.

Por lo que respecta a los contenidos, probablemente el paradigma actual más extendido para los estudios en Comunicación sea la teoría del enmarcado (Goffman, 1974 y Entman, 1993). Sobre el terreno, el análisis de marcos puede ser aplicado para definir determinadas situaciones en los términos que la organización considere más beneficiosos para el conjunto de actores implicados en un asunto. El portavoz que siga esta propuesta tratará de promover la aceptación de dichas definiciones por los públicos objetivo, de forma que sus mentes operen dentro de ese marco de significado.

Se hace necesario, en primer lugar, exponer los motivos por los que se parte de la hipótesis de que el aprendizaje colaborativo es un método útil para ayudar a los estudiantes del grado en Publicidad y Relaciones Públicas a desarrollar las destrezas cognitivas que van a necesitar en el ejercicio de sus potenciales profesiones.

2. Marco teórico

2.1 El camino hacia el aprendizaje colaborativo

En las últimas décadas, los profesores universitarios han tenido que adoptar decisiones relativas al equilibrio entre teoría y práctica directamente relacionadas con el giro experimentado por la educación superior hacia el alumno (Elen, Clarebout, Léonard y Lowick, 2007); las lecciones magistrales, caracterizadas exclusivamente por la transmisión de contenidos, han dado paso al aprendizaje centrado en el alumno como el enfoque educativo más extendido.

El aprendizaje constructivista se basa en los procesos cognitivos que entran en funcionamiento en las mentes de los estudiantes, al exponerse estos a determinados materiales educativos (Lin y Hsieh, 2001). De igual modo, la pedagogía constructivista reconoce que los procesos fundamentales para la estructuración del conocimiento son el diálogo y la interacción con otros

discentes (Alt, 2014). Este marco del constructivismo social ha permitido el desarrollo del aprendizaje colaborativo (Cole, 2009), en el cual se pide a los estudiantes que trabajen juntos para ayudarse mutuamente a aprender (Loes, An, Saichaie y Pascarella, 2017: 62-63).

Profundizando en sus características, Janssen, Erkens, Kirchner y Kanseelaar (2010) distinguieron cuatro tipos de actividades que se dan en el aprendizaje colaborativo en línea, pero que resultan perfectamente extrapolables al formato presencial: las relacionadas con la tarea, como el intercambio de información o la formulación de preguntas; las destinadas a regular las anteriores; las sociales, tales como proporcionar ánimos o el mutuo entendimiento; y las destinadas a regular estas últimas, por ejemplo mediante la discusión de estrategias y procesos comunes.

Al aplicar un enfoque cognitivo al modelo colaborativo, el estudiante tiene que atender a las distintas perspectivas coexistentes en su grupo, mientras defiende ante los compañeros sus propias ideas (Laal y Laal, 2011: 491). Khosa y Volet (2013: 887) recomiendan que los estudiantes pasen más tiempo discutiendo y explicando casos en equipo, en vez de destinarlo excesivamente a la gestión y organización de las tareas.

El aprendizaje colaborativo proporciona una dimensión social a la consecución de objetivos, ya que dichas metas no son sólo académicas, sino de rendimiento, aprendizaje y bienestar (Tempelaar *et al.*, 2013: 254-255); en este sentido, el establecimiento de una red social o el servicio a una comunidad constituirían por sí mismos objetivos de este tipo de aprendizaje. Como resultado, ha sido relacionado con una mayor persistencia en los estudios y satisfacción con lo estudiado (Loes *et al.*, 2017).

A la luz de esta revisión teórica, el modelo de aprendizaje colaborativo resultará especialmente pertinente para formar a los profesionales de las relaciones públicas del mañana, quienes necesitarán habilidades para la colaboración y el enriquecimiento de sus procesos mentales mediante el trabajo en equipo.

2.2 La consecución de objetivos de aprendizaje mediante la interdependencia

Cabe realizar una distinción entre el concepto de aprendizaje colaborativo y el de aprendizaje cooperativo, generalmente considerado una versión del primero, y que implica una mayor estructuración de la actividad (Loes *et al.*, 2017: 63). Ambos, como estrategias de aprendizaje activo, hunden sus raíces en la interdependencia social (Johnson, Johnson y Smith, 2014), la cual se da en sentido positivo ante un escenario de cooperación para el logro de objetivos.

La intencionalidad y el recurso a grupos de tamaño reducido son elementos del modelo colaborativo que el aprendizaje cooperativo acentúa. En su

variante formal, los grupos se crean antes del ejercicio y el profesor participa más en todas las fases, incluida la evaluación posterior de la eficacia lograda en el aprendizaje. Millis (2010: 4) recomienda que, en el aprendizaje cooperativo formal, el instructor distribuya a los alumnos de manera heterogénea, propiciando el pensamiento crítico.

A pesar de todas estas aportaciones, Herrmann (2013) puso de relieve algunas asignaturas pendientes de la investigación sobre el aprendizaje cooperativo, como el papel del profesor y su influencia en las actitudes de los estudiantes; y las particularidades del aprendizaje cooperativo en la educación superior. El estudio de Herrmann evidenció cómo los alumnos de este estadio educativo se implican en las discusiones en grupo, pero muchos acaban echando de menos las lecciones magistrales con respuestas correctas claras.

La gran ventaja del aprendizaje cooperativo para el estudiante reside en la adquisición de destrezas metacognitivas, tales como las estrategias de regulación que citan De Backer, Van Keer, Moerkerke y Valcke (2016: 188): el análisis de tareas; la orientación de contenidos; la planificación anticipada; la monitorización de la comprensión, el progreso y la colaboración llevados a cabo en el ejercicio colaborativo; y la evaluación de los resultados de la colaboración, del proceso de aprendizaje y de los resultados de ese aprendizaje, entre otras maneras de que los propios estudiantes coordinen y controlen el aprendizaje en grupo.

La conveniencia de implementar estrategias metacognitivas fue observada por Khosa y Volet (2013: 886-887) para el aprendizaje colaborativo en general, pero admiten que resulta necesario hacer demostraciones de este tipo de intervenciones para que los alumnos realmente se impliquen en un procesamiento de alto nivel; es decir, que les permita darse cuenta por sí mismos de las rutas mentales que toman para encontrar soluciones a los problemas. En su estudio, De Backer *et al.* (2016) comprobaron cómo los alumnos aumentaron la frecuencia de los procesos metacognitivos durante un ejercicio cooperativo.

2.3 Los papeles del alumnado en el aprendizaje cooperativo

Aunque sea la más extendida, la de la interdependencia social es sólo una de las concepciones relativas al papel de los alumnos en los grupos cooperativos. Esta teoría se corresponde con la perspectiva de la cohesión social, por la cual los miembros de un grupo se ayudan mutuamente porque les preocupa el equipo con el que se identifican y no sólo por sus intereses personales; mientras que en la perspectiva motivacional clásica sobre el aprendizaje cooperativo, la motivación se debe a que el éxito del grupo es necesario para el logro de los objetivos individuales de cada miembro (Slavin, 2011: 347-349).

El enfoque cognitivo abandona la motivación como factor básico, y prioriza el procesamiento mental de información como principal cometido de cada estudiante dentro de estos equipos (Slavin, 2011: 350). Dentro de esta concepción nos encontramos con dos grandes perspectivas (Dat Tran, 2013: 107-108): la del desarrollo cognitivo, según la cual el procesamiento reflexivo de información necesita ser activado mediante la interacción con los miembros del grupo, convirtiendo la propia interacción social en causa del aprendizaje; y la perspectiva de la elaboración cognitiva, la cual hace hincapié en la implicación del alumno en su aprendizaje mediante esfuerzos de reestructuración de la información, tales como dar explicaciones o hacerse preguntas.

Desde el punto de vista de la teoría constructivista del aprendizaje (Dat Tran, 2013), el rol de los estudiantes dentro de cada grupo consiste en crear sus propios significados mediante la interacción social con los demás miembros. No se limitan a recibir conocimiento, sino que lo crean, lo analizan y lo aplican (Marlowe y Page, 2005). Finalmente, en el caso de que los grupos cooperativos se conciban desde la teoría del aprendizaje social (Dat Tran, 2013: 108-109), cobra especial relevancia la capacidad del alumno de observar e imitar a los miembros de su grupo, comprendiendo la importancia de las actividades de los demás para los resultados buscados.

Una vez realizado este repaso por los diferentes papeles otorgados al estudiante en el aprendizaje cooperativo, todavía conviene destacar algunas particularidades más. Al optar por el aprendizaje cooperativo, el docente se estará decantando por una estructura de metas más cerrada para los estudiantes que, en última instancia, les permita alcanzar el objetivo de aprendizaje (Johnson, Johnson y Smith, 2014). Así, si un profesor pretende aplicar debidamente la filosofía del aprendizaje cooperativo, no debería poner notas individuales a sus estudiantes cuando estos han estado trabajando en equipo (Millis, 2010: 6). Por el contrario, en otras variantes de aprendizaje colaborativo, cada individuo sigue siendo responsable de sus propias decisiones (Panitz, 1999).

2.4 Transformaciones de las teorías del aprendizaje en la Era Digital

La introducción de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en entornos educativos ha enriquecido la práctica del aprendizaje colaborativo (García-Valcárcel, Basilotta y López Salamanca, 2014). Las TIC, materializadas en la Web 2.0, han dado paso a una cultura de la participación basada en el intercambio colaborativo y horizontal de ideas y experiencias (Aparici y Osuna-Acedo, 2013); una cultura en la que, en la persecución de objetivos comunes, cada individuo aprecia la conexión entre sus aportaciones y las de los demás (Aparici y Osuna-Acedo, 2013: 139).

A su vez, la cultura de la participación es clave para el ejercicio de la inteligencia colectiva: «[...] una inteligencia repartida en todas partes, valorizada

constantemente, coordinada y movilizada en tiempo real» (Lévy, 2004: 20). Expone Lévy (2004) que cada individuo posee conocimientos especialmente valiosos en unos contextos subjetivos determinados; de esta manera, al combinar los conocimientos de todas las personas de una comunidad, se genera un intelecto común mucho más poderoso en conjunto que la suma de las partes.

Este advenimiento de las TIC en el contexto de la globalización ha dado lugar a una nueva teoría del aprendizaje: el conectivismo (Siemens, 2005). Del mismo modo, Mata Lazo, Gabelas y Hernández Díaz (2014: 192) proponen el concepto TRIC, con el que engloban las nociones de tecnologías, relación, información y comunicación, con especial énfasis en el segundo aspecto.

Algunos de los principios del conectivismo encajan con los del aprendizaje colaborativo: es el caso del valor de la diversidad de opiniones, y la importancia de la toma de decisiones para aprender (Siemens, 2005: 7). No obstante, para Siemens (2005: 3), los enfoques cognitivistas y constructivistas están condicionados por su correspondencia con estadios anteriores de desarrollo tecnológico.

El factor relacional que añaden Mata Lazo *et al.* (2014: 192-200), puede integrarse en los ejercicios de aprendizaje colaborativo tanto virtuales como presenciales²; es en la construcción de redes, y en todas las posibilidades de relación entre sus participantes, donde descansa en gran parte el aprendizaje, según la propuesta de Siemens (2005: 6-7).

En estas redes pueden compartirse incluso las propias metodologías asociadas al aprendizaje colaborativo, lanzadas por el docente y transformadas por el alumnado, enriqueciendo de esta manera todo el proceso. Esta filosofía es la que fue bautizada como ‘intermetodología’ por Mata Lazo *et al.* (2014: 202-203). Llegados a este punto, conviene repasar esas posibles metodologías que el enfoque colaborativo ha brindado a la comunidad educativa.

2.5 El aprendizaje basado en casos dentro de grupos colaborativos

Si la implicación del estudiante es fundamental para su éxito en el aprendizaje (Freeman *et al.*, 2014), serán beneficiosos para los alumnos aquellos ejercicios cooperativos que les insten a alcanzar en grupo el logro de un objetivo común.

Entre los posibles modelos de aprendizaje activo, en el aprendizaje basado en problemas (ABP) los pequeños grupos de estudiantes parten de su conocimiento previo para construir un modelo que detecte las causas del problema presentado (Smith, Rotgans y Yew, 2011: 793).

[02] Si bien hay que reconocer que sólo a través de las relaciones y vínculos establecidos digitalmente pueden los usuarios apropiarse de los contenidos que intercambian e incluso reinterpretarlos (Mata Lazo *et al.*, 2014: 194).

Igualmente, el aprendizaje basado en proyectos sirve para que los alumnos aprendan a formular soluciones a un problema, generando un producto fruto de dicho aprendizaje (Bender, 2012); este modelo destaca por la oportunidad de entrenar habilidades útiles para el futuro profesional.

El aprendizaje basado en indagaciones aplica la práctica científica a la enseñanza. El estudiante parte de una pregunta de investigación y formula hipótesis, adquiriendo conocimiento al elaborar información, realizar experimentos, proporcionarles explicaciones, etc. (Pedaste *et al.*, 2015).

Finalmente, el aprendizaje basado en casos está estrechamente relacionado con el basado en problemas, dado que en ambos se examina un caso para estimular la adquisición de conocimiento (Krain, 2016). Srinivasan, Wilkes, Stevenson, Nguyen y Slavin (2007) distinguen el aprendizaje basado en casos por tener un método más estructurado que el basado en problemas. A ello Krain (2016) añade la mayor implicación del docente en el estudio de casos como facilitador, y una orientación hacia el análisis o discusión profundos, mientras que el aprendizaje basado en problemas se centra más en su resolución.

Nkhoma, Sriratanaviriyakul y Le Quang (2017) constataron cómo el aprendizaje mediante el método de casos facilita la implicación emocional de los estudiantes, repercutiendo positivamente en su rendimiento. Cuando se les administran preguntas concretas sobre el caso presentado, estas funcionan como guía para que el grupo analice los datos y encuentre soluciones, con ayuda de su experiencia previa de aprendizaje (Hilvano, Mathis y Schauer, 2014: 29).

Existen áreas específicas de enseñanza, como la estadística empresarial, en la que los estudios de caso se han revelado como buenos vehículos para el aprendizaje resolutivo de problemas (Pariseau y Kezim, 2007: 27). Si las relaciones públicas se entienden como una función propia de la dirección de una organización, resultaría pertinente la aplicación de técnicas de aprendizaje que han sido probadas con éxito en las escuelas de negocios.

2.6 ¿Qué aprender mediante aprendizaje colaborativo? La teoría del enmarcado

La propuesta de aplicar los avances constructivistas a la educación superior en el área de las relaciones públicas debe estar orientada a una mejor comprensión teórico-práctica de la disciplina.

El concepto de *framing* o enmarcado se ha asentado como la principal teoría sobre los efectos de los medios (Vliegthart, 2012: 943). Cuando se recurre al *frame* o marco como unidad de análisis textual, se obtienen claves fundamentales acerca de cómo el emisor presenta la información en cuanto a forma y contenido, tal y como expusieron Scheufele y Scheufele (2010: 116-119).

El sociólogo Erving Goffman (1974) fue pionero en aplicar el concepto de *frame* a las interpretaciones colectivas de las situaciones. Se puede realizar un certero resumen de la idea goffmaniana de *framing* al describirlo como: “[...] a method by which individuals apply interpretive schemas to both classify and interpret the information that they encounter in their day-to-day lifes [...]” (Cacciatore, Scheufele e Iyengar, 2015: 10)³.

La teoría del enmarcado se caracteriza por sus múltiples desarrollos, tales como el de los marcos de acción colectiva, definidos desde la Sociología de los Movimientos Sociales (Lindstedt, 2017; Kuhn, 2018). Estos marcos se entienden como estructuras conceptuales con las que se define una situación que se está produciendo a nivel social, de forma que se aliente la protesta (Noaks y Johnston, 2015: 2).

En la disciplina de la Comunicación, tal y como apuntan Cacciatore *et al.* (2015: 8-9), existe un desacuerdo acerca de qué constituye el concepto de enmarcado y cómo operar con él, a lo que se suman los problemas de comprensión derivados del solapamiento con otros modelos. Especialistas como Reese (2007) han defendido una perspectiva integradora para el *framing* en Comunicación, que se nutra tanto de una vertiente cognitiva como del constructivismo, para poder comprender plenamente el proceso comunicativo desde el paradigma del enmarcado.

Esta diversidad de enfoques y la dificultad para acordar unos elementos comunes sobre el *framing*, han llevado a proponer nuevos términos con los que acotar mejor el concepto de marco. Así, Brueggemann (2014) describió los *frames* genéricos como una serie de estructuras frecuentes que contextualizan las noticias, proporcionan patrones de significado y están conformadas por *frames* específicos. Para Kozman (2017: 780-781), no son sino dos funciones distintas de un mismo texto: la de proporcionar unos valores y la de seleccionar determinados atributos, respectivamente.

2.7 Norma social: una última clave para el análisis de marcos

La norma social puede entenderse como «[...] una regularidad en el comportamiento fruto de la adaptación de cada individuo al entorno conformado por el grupo» (Linares, 2007: 133), conllevando cierto grado de consenso grupal y la posibilidad de sanción en caso de incumplimiento.

Ese vínculo con lo que los miembros de un grupo de pertenencia esperan de los demás lleva a que las normas sociales puedan operar como premisas organizativas de los marcos de interacción, si se sigue la exposición que reali-

{03} «[...] un método por el que los individuos aplican esquemas interpretativos tanto para clasificar como para interpretar la información que encuentran en sus vidas cotidianas [...]».

zó Goffman sobre estos elementos: “Among other things, he points out that ‘framing’ can be viewed as something like a filtering process through which societal-level values and principles of conduct are transformed and refocused so as to apply to the situation at hand” (Gumperz, 2001: 217)⁴. En el ámbito de la Comunicación, investigaciones como la de Taylor, Vlaev, Maltby, Brown y Wood (2015), o la de Mollen, Holland, Ruiters, Rimal y Kok (2016) han puesto en evidencia el impacto diverso que las diferentes formas de enmarcado de los mensajes tienen sobre el procesamiento de la norma social.

Para procesar todos estos mensajes, la memoria es el elemento del sistema cognitivo que codifica y recupera la información recibida (Ballesteros, 2012). Sobre la memoria ejercen una gran influencia las emociones, pues se ve fortalecida cuando recibe contenido con carga emocional (Saavedra, Díaz, Zúñiga, Navia y Zamora, 2015: 33); de esta manera, las emociones acaban indicando qué recuerdos conservar en la memoria. El sistema límbico responde a los estímulos emocionales procedentes del entorno (Saavedra *et al.*, 2015: 34), con el hipocampo y el cortex prefrontal medial participando tanto en la regulación de los procesos cognitivos como en la de los procesos emocionales (Jin y Maren, 2015). Gracias al doble papel de estos componentes, la memoria a largo plazo procesa y almacena con mayor eficacia la información con carga emocional.

Estos fenómenos neurofisiológicos evidencian que, si el portavoz apela a la norma social en su discurso, la memoria a largo plazo de sus públicos se activará ante el estado de alerta generado por una información relevante sobre sus grupos de pertenencia, con la cual podrá contar para una eventual toma de decisiones.

3. Metodología

Un doble objetivo ha guiado la presente investigación. Por un lado, comprender el impacto del modelo de aprendizaje colaborativo sobre el desempeño y el conocimiento aplicado de los estudiantes de la asignatura «Formación de Portavoces», así como la exploración de los retos que este modelo plantee, de cara a orientar futuras investigaciones; por otro lado, se han pretendido constatar igualmente los posibles beneficios y desafíos que los contenidos sobre el análisis de los marcos conllevan para la formación de especialistas en relaciones públicas.

Realizar esta serie de exploraciones sobre el terreno pasaba por poner en práctica ambas tendencias en una clase de educación superior. Si bien se ha definido el aprendizaje basado en casos como uno de los posibles modelos de

[04] «Entre otras cosas, señala que el *framing* puede ser visto como algo similar a un proceso de filtrado a través del cual los valores a nivel social y los principios de conducta son transformados y reenfocados de forma que puedan aplicarse a la situación en cuestión».

aprendizaje activo implantables en el aula, el ejercicio basado en un estudio de caso no debe confundirse con la técnica cualitativa de investigación del mismo nombre.

Es esta última acepción la que nos ocupa a efectos metodológicos, dado que el método escogido para llevar a cabo la presente investigación ha sido el estudio de caso con carácter exploratorio y cualitativo, y de corte inductivo, pues desde el análisis de la particularidad del episodio estudiado se pretende la aproximación a una realidad educativa compleja por su multidimensionalidad (Sabariego, 2010: 437). Sin ir más lejos, no se han pretendido extrapolar los hallazgos de esta investigación a cualquier otro entorno académico, sino que las conclusiones se ciñen a la enseñanza universitaria sobre la formación de portavoces, como parte de la disciplina de las relaciones públicas.

Para aplicar un ejercicio de estudio de caso que proporcionara la comprensión deseada en los objetivos establecidos, se encargó una práctica a 20 de los alumnos que cursaron la asignatura optativa «Formación de Portavoces» durante el año académico 2015-2016; esta materia pertenece al cuarto curso del grado en Publicidad y Relaciones Públicas de la Universidad Complutense de Madrid. La gran mayoría de los participantes en el ejercicio de aprendizaje colaborativo que se les administró tenían 21 años de edad. Nada más iniciar la docencia de la asignatura se les había pedido que formaran seis grupos de entre tres y cuatro estudiantes. Se les dio un plazo de una semana para que los distintos grupos completaran el ejercicio.

Dado que se acercaban al final de sus estudios superiores en Comunicación, se les suponía un conocimiento teórico previo sobre las relaciones públicas. No obstante, antes de exponerse al caso para realizar el ejercicio práctico, los alumnos recibieron una serie de lecciones sobre teoría del enmarcado; realizaron comentarios críticos sobre bibliografía relacionada, y atendieron a una sesión teórica con contenidos sobre la relación entre comunicación emocional, memoria y norma social. En esta última lección, les fue explicada la definición más extendida de la acción de enmarcar en el ámbito de la Comunicación:

“To frame is to select some aspects of a perceived reality and make them more salient in a communicating text, in such a way as to promote a particular problem definition, causal interpretation, moral evaluation, and/or treatment recommendation for the item described” (Entman, 1993: 52)⁵.

[05] «Enmarcar es seleccionar algunos aspectos de una realidad percibida y hacerlos más salientes en un texto comunicativo, de tal manera que se promueva una definición particular del problema, interpretación causal, evaluación moral, y/o recomendación de tratamiento para el asunto descrito».

El ejercicio se basó en un estudio de caso asociado a un conjunto de preguntas sobre la intervención que se les presentaba: El portavoz del comité de huelga de Metro Barcelona, Òscar Sánchez, en declaraciones para la agencia Europa Press (2016), hablaba sobre el conflicto que había llevado a convocar una serie de paros. Los conductores de Metro Barcelona habían ido a la huelga entre el 22 y el 24 de febrero de 2016. Mediante la selección de una intervención realizada por un portavoz sindical, se daba la oportunidad a los estudiantes de constatar la aplicación de la teoría del enmarcado tanto en el campo de la Comunicación, como en el de la Sociología de los Movimientos Sociales.

Partiendo de dicho material audiovisual, se instó a los seis grupos de alumnos a que respondieran en equipo las siguientes preguntas, teniendo que exponer en público las conclusiones a las que llegaran:

→ ¿A qué públicos se dirige Òscar Sánchez con esta intervención?
¿La dota de un contenido emocional?

→ Siguiendo los componentes de la definición de Entman, describir el *frame* al que recurre y su posible relación con normas sociales.

→ Aplicar el test del portavoz, describiendo brevemente su actuación en los distintos puntos que valora; se explicó a los alumnos que por ‘test del portavoz’ se pedía un análisis de la comunicación verbal, la no verbal y las sensaciones que había transmitido.

4. Resultados

4.1 Confusiones en torno a los públicos objetivos

Tabla 1: Públicos objetivos del portavoz, según los grupos colaborativos de estudiantes.

Públicos a los que se dirige Òscar Sánchez	
Grupo 1	«Nosotros», como audiencia del medio.
Grupo 2	Usuarios del Metro. Trabajadores del Metro. El Ayuntamiento y su alcaldesa (públicos secundarios).
Grupo 3	La ciudadanía (en tanto que usuarios del Metro). Trabajadores del Metro. La agencia de noticias y los medios suscritos.
Grupo 4	Resumieron la lección teórica, pero no respondieron a las preguntas del ejercicio.

Públicos a los que se dirige Òscar Sánchez (continuación)	
Grupo 5	Los medios de comunicación. Metro de Barcelona. Gobierno local. Trabajadores del Metro y miembros de los sindicatos. Miembros de los sindicatos del Metro. Usuarios. Empresas afectadas. Otras empresas de transportes. La sociedad barcelonesa en conjunto.
Grupo 6	Usuarios del Metro. Ciudadanos.

En su intervención, Sánchez confirmaba que los conductores continuarían con la huelga al día siguiente, después de que no hubiera éxito en el intento de acuerdo con Transports Metropolitans de Barcelona (TMB). Sánchez explica que no cuentan con margen para desconvocar la huelga porque «nosotros tenemos el compromiso de convocar asamblea de trabajadores para tomar este tipo de decisiones», y hace hincapié en que la petición por la que se rompieron las negociaciones (lograr que el personal temporal supiera en qué momento obtendría un contrato indefinido) costaba «cero euros».

Estos comentarios parecieron conllevar notables dificultades a la hora de que los estudiantes identificaran cuáles eran los públicos de Òscar Sánchez. Los cinco grupos que respondieron a las cuestiones planteadas —un sexto grupo entregó una discusión teórica que no respondía a las indicaciones para realizar el ejercicio— hicieron referencia a categorías genéricas como los «ciudadanos» o los «trabajadores», si bien al menos dos de ellos mencionaron explícitamente a los «usuarios del Metro» como público objetivo del portavoz del comité de huelga. En el otro extremo de este abanico encontramos al equipo que enumeró prácticamente a todos los posibles públicos que pudiera tener el comité de huelga, desde los directivos de TMB, hasta la alcaldesa y cualquier otro actor interno o externo con el que el comité pudiera tener que interactuar.

En el ejercicio entregado por el Grupo 1, los estudiantes distinguieron pertinentemente entre públicos internos y externos: «Todo portavoz de un movimiento [...] debe tener en cuenta que ha de transmitir dos mensajes distintos [...]. Por un lado, el mensaje interno, dirigido a la organización, y por otro lado, el externo, dirigido al ciudadano». Además, definieron esta actuación concreta como una acción dirigida a los segundos; sin embargo, acto seguido, señalaron a toda la audiencia sin segmentar como público de Òscar Sánchez en esta ocasión.

La nota positiva llegó de la mano de los dos equipos que sí que se dieron cuenta de la necesidad de reconocer como públicos intermedios a la agencia Europa Press y aquellos medios de comunicación a los que les fuera suministrado este material.

4.2 El componente emocional en el caso estudiado

Tabla 2: ¿Dota Óscar Sánchez a su intervención con un contenido emocional?

Contenido emocional de la intervención	
Grupo 1	Sí. Muestra tristeza, enfado y decepción.
Grupo 2	Sí. Habla acerca de cómo viven los conductores de Metro y apela a un sentido de humanidad.
Grupo 3	No es suficientemente emocional. Se muestra demasiado serio.
Grupo 4	Resumen la lección teórica, pero no responden a las preguntas del ejercicio.
Grupo 5	Sí. Alude a condiciones de vida duras. Muestra tristeza ante la perspectiva de tener que molestar a los usuarios.
Grupo 6	Sí. Lo siente por los usuarios. Está enfadado por las mentiras de la alcaldesa.

De entre todas las preguntas formuladas en el ejercicio de estudio de caso, una de ellas fue la que tal vez brindó el aspecto más positivo de la experiencia: la petición a los equipos para que describieran el posible contenido emocional de la intervención.

En líneas generales, los estudiantes demostraron haber comprendido el valor de la comunicación emocional para conseguir que los públicos retengan un mensaje. Cuatro de los cinco grupos supieron identificar la presencia de contenido de carácter emocional en el discurso de Óscar Sánchez, aplicando en sus respuestas las nociones sobre memoria a largo plazo que se habían impartido con anterioridad a la práctica por equipos.

La mayoría de los equipos etiquetaron como mensajes emocionales las disculpas de Sánchez por las molestias que ocasionaba la huelga, así como su insistencia en los esfuerzos llevados a cabo para salvar a los ciudadanos de las incomodidades resultantes. Expresiones como «vida mínimamente digna» o

«perspectiva de futuro» también aparecieron en las respuestas de dos de los grupos a la pregunta sobre el contenido emocional del discurso del portavoz.

En su intervención, Sánchez acusaba al Ayuntamiento de Barcelona de mentir y se quejaba del exceso de cargos en el organigrama de TMB: «Está totalmente sobredimensionado. Tenemos unos directivos con unos sueldos muy altos». También denunciaba que Ada Colau se dedicó a criminalizar a los trabajadores: «Estamos altamente decepcionados. [...] A nosotros nos gustaría saber qué habría pensado la alcaldesa Ada Colau hace un año de este conflicto». Por eso merece la pena destacar la respuesta que el Grupo 6 dio al señalar la alusión a los sueldos excesivos en la administración pública y la presunta falta a la verdad del Ayuntamiento de Barcelona, como apelaciones que activarían el sistema cognitivo de los públicos.

El Grupo 2 destacó por señalar como información de corte emocional proporcionada por el portavoz la capacidad de identificación que tendrían los ciudadanos «con huelgas y protestas». Precisamente en este ámbito de la comunicación emocional también sobresale el atrevimiento del Grupo 3, el cual sugirió que el portavoz podría haber explicado la situación de una familia específica, considerando que de esta manera se podría haber ganado las simpatías del público: «No solo vale con contar la situación en una realidad social enmarcada», dado que ésta tiene que verse dotada «de un significado emocional que haga que el mensaje se quede impregnado en la mente [sic] de los ciudadanos barceloneses», escribieron en su ejercicio práctico.

Por otra parte, fue llegado el momento de aplicar el test para portavoces, cuando todos los grupos recogieron el único punto débil en la gestión que Òscar Sánchez hizo de las emociones: su aparente falta de entusiasmo en algunos momentos de sus declaraciones. Dos equipos realizaron una aguda matización sobre este pequeño defecto de Sánchez: «Quizá, más que entusiasmo (que puede tener connotaciones positivas según la norma social) podríamos decir que muestra implicación».

Continuó el Grupo 3 lamentando que, aún percibiendo solemnidad en su intervención, Sánchez carezca de «un discurso más sentido, más impactante, con más entusiasmo y más cercano». Es más, esa es la razón aportada por el único grupo que no consideró que el portavoz realizara un discurso suficientemente emocional («...no hace un hincapié extremo en el uso de la emoción»), además de aludir, en el test del portavoz, a «...su tono de voz monótona, a su gesticulación sería, a sus afirmaciones negativamente rotundas...».

4.3 Marcos de referencia y normas sociales: Una comprensión parcial

Tabla 3: Marcos empleados por el portavoz, según los grupos de estudiantes.

Marcos definidos	
Grupo 1	Injusticia hacia los trabajadores.
Grupo 2	Marco de la victimización. Marco de la corrupción.
Grupo 3	Marginación de los trabajadores del Metro por las instituciones. Desconfianza hacia los políticos. Corrupción, falta de transparencia. Sensación de sentirse engañados por las noticias.
Grupo 4	Resumieron la lección teórica, pero no respondieron a las preguntas del ejercicio.
Grupo 5	Falta de garantías para los conductores sustitutos. Humildad y cercanía al receptor. 'Contramarco' para responder al 'frame' del Ayuntamiento sobre sueldos excesivos.
Grupo 6	Marco 'negativo'. Denuncia del exceso de ejecutivos en la empresa.

En cambio, no se produjo el mismo grado de consenso acerca del marco comunicativo de referencia adoptado por el portavoz del comité de huelga, si bien las respuestas al ejercicio contenían algunos elementos comunes: la mayoría de los equipos atribuyeron a Óscar Sánchez definiciones de la situación basadas en la insatisfacción con los políticos y la falta de confianza en las instituciones. De esta forma, el Grupo 3 resumió la idea subyacente a las críticas que Sánchez emite contra las autoridades con la siguiente afirmación, asimilable a un marco de referencia: «los políticos hablan mucho y hacen poco».

Es más, el Grupo 3 proporcionó una nueva muestra del grado de comprensión alcanzado sobre los mecanismos de la comunicación emocional al proponerle a Sánchez un marco sencillo para sus declaraciones: la criminalización de los trabajadores. El equipo afirmaba haber llegado a esta conclusión tras haber tenido en cuenta las nociones teóricas recibidas sobre memoria a largo plazo y emociones, ya que les parecía una forma de vincular el discurso del portavoz con la realidad cotidiana de otras muchas personas; y, de esa manera, lograr que se sintieran emocionalmente ligadas al relato de Sánchez: «[...] En este caso no sólo va a influir qué pensamos nosotros de la problemática que están viviendo los empleados barceloneses, sino los hechos sociales que nos están aconteciendo en la actualidad».

Sin embargo, existió un equipo cuyo desempeño resulta especialmente llamativo. Después de describir la definición que había hecho el portavoz de la situación como: «la falta de garantías en los puestos de sustitución del metro de Barcelona en verano», el Grupo 5 siguió las pautas de Entman de forma marcadamente rigurosa, al detectar una evaluación moral en las quejas de Sánchez sobre la «hipocresía de las declaraciones expresadas por el ayuntamiento, por la alcaldesa Ada Colau»; e incluso al señalar como recomendación de tratamiento una doble petición de Sánchez que el grupo resume de la siguiente manera: «la retirada de los comentarios falsos realizados por parte del ayuntamiento y por la alcaldesa, además del acercamiento de posturas para continuar con las negociaciones previamente establecidas».

Aunque, desde el punto de vista de la teoría del enmarcado, resulte debatible la introducción de declaraciones tan específicas como elementos del marco, al menos este grupo de alumnos demostró ser capaz de identificar una interpretación causal en el discurso de Sánchez: dado que, para el portavoz del comité de huelga, su convocatoria era una consecuencia de las acciones de los directivos de la empresa pública y de los políticos.

Entre los supuestos marcos de referencia que los estudiantes plasmaron en el estudio del caso, el Grupo 2 enmarcó todas las declaraciones de Sánchez en un «cuadro de victimismo», tras el fracaso de las negociaciones a las que el portavoz se refiere en su intervención. Para este último grupo, al igual que para el anteriormente citado, la huelga es una clara consecuencia de tal fracaso, y la atribución de responsabilidad se ejerce sobre los directivos de TMB y los políticos.

Los equipos de alumnos con más problemas para aplicar el concepto de enmarcado cayeron en la descripción de definiciones demasiado específicas de la situación como para poder hablar de marcos: así, uno de los grupos afirmó la presencia de *frames* que resumían como «[...] la falta de garantías en los puestos de sustitución del Metro de Barcelona en verano», y «una respuesta de contraataque» por parte de los sindicatos. En casos como éste, se hizo patente que los alumnos confundían los contenidos del mensaje con la estructura subyacente que proporcionaría un marco para definir la situación. Ese fue precisamente el mayor obstáculo al que se enfrentaron los grupos de trabajo: separar la descripción de un tema particular, de la definición estructural de la situación que proporciona un *frame* comunicativo.

En todas estas confusiones conceptuales sobre el enmarcado, la introducción del concepto de norma social tendió a causar aún más dificultades. Con frecuencia, los alumnos identificaron norma social con algunas de las realidades sociales descritas por Òscar Sánchez.

Éste es un problema que se aprecia cuando los estudiantes recogen como normas sociales algunos de los aspectos expuestos por Sánchez para explicar la situación, tales como: «los problemas que conlleva una huelga de metro por la gran cantidad de usuarios que utilizan de forma habitual este medio de transporte público»; los alumnos también llegaron a referir como norma social «el derecho a un trabajo digno, a un salario y a una seguridad laboral»; la indignación contra la corrupción, o incluso la acción solidaria que implicaría el ejercicio de la huelga por defender a una parte de los trabajadores del Metro (los contratados temporales). Ninguno de estos comentarios plasma la condición de la norma social como elemento regulador del comportamiento.

5. Discusión y conclusiones

La técnica del estudio de caso se encuentra específicamente indicada para investigaciones en las que se busque adquirir conocimiento partiendo de la particularidad individual, un rasgo especialmente pertinente para la investigación educativa por la oportunidad que proporciona para desarrollar diseños pragmáticos, reflexivos y sensibles a los contextos (Sabariego, 2010: 433-440). Así no es de extrañar que, de las dificultades experimentadas con el ejercicio de estudio de caso administrado, emanen una serie de líneas que podrían resultar provechosas para el perfeccionamiento de los recursos de aprendizaje colaborativo, en particular para la enseñanza superior en el área de relaciones públicas.

En el ejercicio estudiado, el aprendizaje basado en casos ha resultado de provecho para comprender la comunicación emocional; un éxito moderado a la hora de lograr que los estudiantes comprendan cómo se puede aplicar la teoría del enmarcado, y ha dejado mucho que desear cuando se les ha solicitado el vínculo de la norma social con los anteriores elementos.

Respecto a la comunicación emocional y su relación con la memoria, en los últimos tiempos se está abriendo todo un abanico de posibilidades para que el alumnado profundice en su vínculo con el análisis de marcos, dado que la investigación sobre enmarcado en el campo de la Comunicación está siguiendo cada vez con más frecuencia el camino del cognitivismo (Vliegenthart, 2012); en consecuencia, su enseñanza deberá discurrir por vías de la Psicología Cognitiva que, precisamente, ya han demostrado su eficacia educativa en la presente investigación.

No obstante, sobresalen la falta de comprensión de conceptos como la segmentación de los públicos, que ya tenía que haber sido impartido a los alumnos repetidamente antes de llegar al último curso del grado; una observación que no difiere mucho de la que puede realizarse sobre el entendimiento de conceptos como el *framing* y la norma social, los cuales se habían dado en la última lección previa al ejercicio.

Es por esta constatación que las primeras cuestiones fruto de la reflexión sobre los resultados del presente estudio de caso, y que deberán ser resueltas en próximos trabajos, giran en torno a las interacciones dentro de los grupos de estudiantes: ¿Cómo logra imponerse un enfoque equivocado dentro de un grupo de varios alumnos, incluso cuando estas nociones erróneas se encuentran lejos de las lecciones teóricas impartidas de antemano? ¿Por qué el procesamiento en grupo genera consecuencias no deseadas en ciertos casos? No puede haber duda de que, si los estudiantes no saben cómo definir con precisión los públicos objetivos, no van a ser capaces de identificar los diferentes fenómenos de interacción social que se ponen en marcha cuando un portavoz lanza una acción comunicativa.

Estas dificultades exigen seguir buscando métodos alternativos. La nueva vía de investigación que se propone, fruto de la observación conducida, pasa por averiguar si los alumnos asimilarían mejor ideas como la segmentación de los públicos si nos alejáramos todavía más de las lecciones magistrales; por ejemplo, permitiendo que ellos mismos descubran su significado de forma autodirigida.

Llegados a este punto, conviene recordar que la implantación del aprendizaje basado en problemas sin que se proporcione a los alumnos material de estudio alguno, tal y como lo entendían Schmidt *et al.* (2011), implica que algunas funciones educativas se queden dentro de los equipos de trabajo. En otras palabras, el siguiente paso consistirá en analizar si un método de enseñanza plenamente autorregulado, con el que se entregue más poder a los estudiantes para controlar sus propios caminos hacia el aprendizaje, puede ser una salida para algunos conceptos elementales de comunicación de las organizaciones que, a la vista de esta investigación, no son plenamente comprendidos por alumnos en el último curso del grado en Publicidad y Relaciones Públicas.

A pesar de todas estas apreciaciones, ¿puede haber existido algún otro problema concreto en el ejercicio de aprendizaje basado en casos puesto en práctica? Aunque se han evitado los posibles errores a la hora de aplicar un ejercicio de estudio de caso que señala Herreid (2006: 336-337), no se puede descartar que el pensamiento errático de los participantes se debiera a que finalmente el ejemplo presentado no era el adecuado para motivar su esfuerzo. En este sentido, la comparación con ejercicios cuyo tema sientan más cercano los alumnos (por ejemplo, un caso extraído de los movimientos estudiantiles), podría ofrecer resultados más positivos.

No obstante, existen explicaciones más sencillas para los problemas constatados en nuestro estudio de caso, como la de Laal y Laal (2011: 493), quienes rechazaban que se pudiera equiparar de forma simplista el aprendizaje

colaborativo con cualquier trabajo por equipos, como si fueran sinónimos. Cada uno de los elementos del aprendizaje colaborativo, como la interdependencia positiva, la responsabilidad personal o el desarrollo de habilidades sociales, constituyen nuevas líneas de investigación por sí mismas a la hora de mejorar la efectividad de los ejercicios de estudio de caso resueltos mediante aprendizaje colaborativo.

Por lo que respecta a los contenidos impartidos, se ha comprobado cómo el mayor problema que se encuentran los grupos de alumnos cuando se enfrentan a la teoría del *framing*, es el de distinguir entre la situación concreta y la definición general de una situación enmarcada. Las clasificaciones y nomenclaturas que inciden en tal diferencia (Brueggemann, 2014; Kozman, 2017), deberán recibir más protagonismo en el contenido de la materia.

Respecto a los problemas experimentados con el concepto de norma social, se trata de una consecuencia natural ante la escasez de literatura que la relacione con el *framing*, a pesar de su semejanza con los principios organizativos que constituyen todo marco. Profesores e investigadores deberían asumir el reto de desarrollar un marco teórico que profundice en las normas sociales como premisas organizativas de los marcos de actividad. Si ciencias como la Sociología y la Neuropsicología empiezan a dedicar mucho más espacio a la norma social, crecerá en paralelo su potencial didáctico para los futuros profesionales de la comunicación.

En conclusion, el ejercicio de estudio de caso mediante aprendizaje colaborativo ha demostrado ser un formato con suficiente potencial para la docencia de contenidos relativos a las funciones de los portavoces en las organizaciones. Sin embargo, queda mucho trabajo de refinamiento por delante; en particular para determinar, de entre todos los modelos de aprendizaje basado en problemas, cuál es la combinación más efectiva de variantes para que los alumnos universitarios asimilen nociones complejas de sociología o psicología cognitiva, cuando estas son aplicadas al área de la Comunicación.

6. Bibliografía

- ALT, D. (2014). The construction and validation of a new scale for measuring features of constructivist learning environments in higher education. *Frontline Learning Research*, 2(3), 1-28. Doi: <http://dx.doi.org/10.14786/flr.v2i2.68>
- APARICI, R. y Osuna-Acedo, S. (2013). La cultura de la participación. *Revista Mediterránea de Comunicación*, 4(2), 137-148. Doi: <https://doi.org/10.14198/MEDCOM2013.4.2.07>
- ARCEO, A. (2012): La formación de portavoces dentro de la dirección de relaciones públicas. En A. ARCEO (Coord.): *El portavoz en la comunicación de las organizaciones. Fundamentos teórico-prácticos* (pp. 47-51). Universidad de Alicante.

- BALLESTEROS, S. (2012): *Psicología de la memoria: Estructuras, procesos, sistemas*. Madrid: Universitas.
- BRUEGGEMANN, J. (2014): The role of organized labor in civil society. *Sociology Compass*, 8(8), 1033-1044. Doi: <https://doi.org/10.1111/soc4.12195>
- CACCIATORE, M. A.; SCHEUFELE, D. A. y IYENGAR, S. (2015). The end of framing as we know it... and the future of media effects. *Mass Communication and Society*, 19(1), 7-23. Doi: <https://doi.org/10.1080/15205436.2015.1068811>
- CAMACHO, I. (2017). *Formación de portavoces: Cómo conseguir una comunicación efectiva ante los medios y otros públicos*. Barcelona: Editorial UOC.
- COLE, M. (2009). Using wiki technology to support student engagement: Lessons from the trenches. *Computers & Education*, 52(1), 141-146. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2008.07.003>
- CPRE-Commission on Public Relations Education (2015). Industry-Educator Summit on Public Relations Education' (Summary Report). Recuperado desde: http://www.commpred.org/_uploads/industry-educator-summit-summary-report.pdf.
- DAT TRAN, V. (2013): Theoretical perspectives underlying the application of cooperative learning in classrooms. *International Journal of Higher Education*, 2(4), 101-115. Doi: <http://dx.doi.org/10.5430/ijhe.v2n4p101>
- DE BACKER, L.; VAN KEER, H.; MOERKERKE, B. y VALCKE, M. (2016). Examining evolutions in the adoption of metacognitive regulation in reciprocal peer tutoring groups. *Metacognition and Learning*, 11(2), 187-213. Doi: <https://doi.org/10.1007/s11409-015-9141-7>
- ELEN, J.; CLAREBOUT, G.; LÉONARD, R. y LOWYCK, J. (2007). Student-centred and teacher-centred learning environments: What students think. *Teaching in Higher Education*, 12(1), 105-117. Doi: <https://doi.org/10.1080/13562510601102339>
- ENTMAN, R. M. (1993). Framing: Toward clarification of a fractured paradigm. *Journal of Communication*, 43(4), 51-58. Doi: <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.1993.tb01304.x>
- Europa Press (2016): Empleados del metro están «decepcionados con Colau» [archivo de vídeo]. Recuperado el 12 de febrero de 2018, desde: <http://www.europapress.tv/sociedad/301392/1/empleados-metro-estan-decepcionados-colau.html>
- FREEMAN, S.; EDDY, S. L.; MCDONOUGH, M.; SMITH, M. K.; OKOROAFOR, N.; JORDT, H. y WENDEROTH, M. P. (2014). Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 111(23), 8410-8415. Doi: <https://doi.org/10.1073/pnas.1319030111>
- GOFFMAN, E. (1974). *Frame analysis: An essay on organization of experience*. Nueva York: Harper & Row.
- GRUNIG, J. E. y DOZIER, D. M. (2002). *Excellent public relations and effective organizations: A study of communication management in three countries*. Mahwah, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

- GUMPERZ, J. J. (2001). Interactional sociolinguistics: A personal perspective. En D. SCHIFFRIN; D. TANNEN y H. E. HAMILTON: *The handbook of discourse analysis* (pp. 215-228). Malden, Massachusetts; y Oxford: Blackwell Publishers.
- HERREID, C. F. (2006). Return to Mars: How not to teach a case study. En C. F. HERREID: *Start with a story: The case study method of teaching college science* (pp. 333-338). Arlington, Virginia: National Science Teachers Association.
- HERRMANN, K. J. (2013). The impact of cooperative learning on student engagement: Results from an intervention. *Active Learning in Higher Education*, 14(3), 175-187. Doi: <https://doi.org/10.1177/1469787413498035>
- HILVANO, N. T.; MATHIS, K. M. y SCHAUER, D. P. (2014). Collaborative learning utilizing case-based problems. *Bioscene: Journal of College Biology Teaching*, 40(2), 22-30. Recuperado de: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1069979.pdf>
- HOWES, P. A. y SALLOT, L. M. (2013). Company spokesperson vs. customer testimonial: Investigating quoted spokesperson credibility and impact in business-to-business communication. *Public Relations Review*, 39(3), 207-212. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.pubrev.2013.04.002>
- JANSSEN, J.; ERKENS G.; KIRSCHNER, P. A. y Kanselaar, G. (2010). Effects of representational guidance during computer-supported collaborative learning. *Instructional Science*, 38(1), 59-88. Doi: <https://doi.org/10.1007/s11251-008-9078-1>
- JIN, J. y MAREN, S. (2015). Prefrontal-hippocampal interactions in memory and emotion. *Frontiers in Systems Neuroscience*, 9, 1-8. Recuperado desde: Doi: <https://doi.org/10.3389/fnsys.2015.00170>
- JOHNSON, D. W.; JOHNSON, R. T. y Smith, K. A. (2014). Cooperative learning: Improving university instruction by basing practice on validated theory. *Journal on Excellence in College Teaching*, 25(4), 85-118. Recuperado desde: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1041374>
- KHOSA, D. K. y VOLET, S. E. (2013). Promoting effective collaborative case-based learning at university: a metacognitive intervention. *Studies in Higher Education*, 38(6), 870-889. Doi: <https://doi.org/10.1080/03075079.2011.604409>
- KOZMAN, C. (2017). Measuring issue-specific and generic frames in the media's coverage of the steroids issue in baseball. *Journalism Practice*, 11(6), 777-797. Doi: <https://doi.org/10.1080/17512786.2016.1190660>
- KRAIN, M. (2016). Putting the learning in case learning? The effects of case-based approaches on student knowledge, attitudes, and engagement. *Journal on Excellence in College Teaching*, 27(2), 131-153. Recuperado desde: <http://discover.wooster.edu/mkrain/files/2012/12/Krain-JECT2015.pdf>
- KUHN, A. (2018). Explaining ethnic mobilization against resource extraction: How collective action frames, motives, and opportunities interact. *Studies in Conflict & Terrorism*, 41(5), 388-407. Doi: <https://doi.org/10.1080/1057610X.2017.1300758>

- LAAL, M. y LAAL, M. (2011). Collaborative learning: What is it?. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 31, 491-495. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.12.092>
- LÉVY, P. (2004). Inteligencia colectiva: Por una antropología del ciberespacio [archivo PDF]. Washington, D. C.: Organización Panamericana de la Salud. Recuperado desde: <http://inteligenciacolectiva.bvsalud.org/public/documents/pdf/es/inteligenciaColectiva.pdf>
- LIN, B. y HSIEH, C. (2001). Web-based teaching and learner control: A research review. *Computers & Education*, 37(3-4), 377-386. Recuperado desde: [https://doi.org/10.1016/S0360-1315\(01\)00060-4](https://doi.org/10.1016/S0360-1315(01)00060-4)
- LINDSTEDT, N. (2017). Shifting frames: Collective action framing from a dialogic and relational perspective. *Sociology Compass*, 12(1), 1-12. Recuperado desde: <https://doi.org/10.1111/soc4.12548>
- LINARES, F. (2007). El problema de la emergencia de normas sociales en la acción colectiva. Una aproximación analítica. *Revista Internacional de Sociología*, 65(46), 11-35. Doi: <https://doi.org/10.3989/ris.2007.i46.7>
- LOES, C. N.; AN, B. P.; SAICHAIE, K. y PASCARELLA, E. T. (2017). Does collaborative learning influence persistence to the second year of college?. *The Journal of Higher Education*, 88(1), 62-84. Doi: <https://doi.org/10.1080/00221546.2016.1243942>
- MANLEY, D. y VALIN, J. (2017). Laying the foundation for a global body of knowledge in public relations and communications management. *Public Relations Review*, 43(1), 56-70. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.pubrev.2016.10.018>
- MARLOWE, B. A. y PAGE, M. L. (2005). *Creating and sustaining the constructivist classroom* (2ª ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- MARTA LAZO, C.; GABELAS, J. A. y HERNÁNDEZ DÍAZ, G. (2014). La intermetodología en la Educomunicación. *Anuario ININCO / Investigaciones de la Comunicación*, 26(1), 185-223. Recuperado en línea desde: http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_ai/article/view/10884/10612
- MCKIE, D. y HEATH, R. L. (2016). Public relations as a strategic intelligence for the 21st century: Contexts, controversies and challenges. *Public Relations Review*, 42(2), 298-305. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.pubrev.2015.04.003>
- MILLIS, B. J. (2010). Why Faculty should adopt cooperative learning approaches. En B. J. MILLIS (Ed.): *Cooperative learning in higher education: Across the disciplines, across the academy* (pp. 1-10). Sterling, Virginia: Stylus Publishing.
- MOLLEN, S.; HOLLAND, R. W.; RUITER, R. A. C.; RIMAL, R. N. y KOK, G. (2016). When the frame fits the social picture: The effects of framed social norm messages on healthy and unhealthy food consumption. *Communication Research*, publicación en línea anticipada. Recuperado desde: Doi: <https://doi.org/10.1177/0093650216644648>
- NKHOMA, M.; SRIRATANAVIRIYAKUL, N. y LE QUANG, H. (2017). Using case method to enrich students' learning outcomes. *Active Learning in Higher Education*, 18(1), 37-50. Doi: <https://dx.doi.org/10.1177/1469787417693501>

- NOAKS, J. A. y JOHNSTON, H. (2005). Frames of protest: A road map to perspective. En H. JOHNSTON y J. A. NOAKS (Eds.): *Frames of protest: Social movements and the framing perspective* (pp. 1-30). Lanham, Maryland: Rowman and Littlefield Publishers.
- PANITZ, T. (1999). The motivational benefits of cooperative learning. *New Directions for Teaching and Learning*, 1999(78), 59-67. Doi: <https://doi.org/10.1002/tl.7806>
- PARISEAU, S. E. y KEZIM, B. (2007). The effect of using case studies in business statistics. *Journal of Education for Business*, 83(1), 27-31. Recuperado desde: <https://doi.org/10.3200/JOEB.83.1.27-31>
- PEDASTE, M.; MÆOTS, M.; SIIMAN, L. A.; DE JONG, T.; VAN RIESEN, S. A. N.; KAMP, E. T.; MANOLI, C. C.; ZACHARIA, Z. C. y TSOURLIDAKI, E. (2015). Phases of inquiry-based learning: Definitions and the inquiry cycle. *Educational Research Review*, 14, 47-61. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.02.003>
- REESE, S. D. (2007). The framing project: A bridging model for media research, revisited. *Journal of Communication*, 57(1), 148-154. Recuperado desde: <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.2006.00334.x>
- REYES, M. I. (2003). *La competencia del portavoz en las comparecencias públicas interpersonales: Aspectos pragmáticos y retóricos de su competencia comunicativa* (tesis doctoral). Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- SAAVEDRA, J. S.; DÍAZ, W. J.; ZÚÑIGA, L. F.; NAVIA, C. A. y ZAMORA, T. O. (2015). Correlación funcional del sistema límbico con la emoción, el aprendizaje y la memoria. *Morfología* 7(2), 29-44. Recuperado desde: <https://revistas.unal.edu.co/index.php/morfologia/article/view/52874/52541>
- SABARIEGO, M. (2010). Etnografía y estudio de casos. En S. NIETO (Ed.): *Principios, métodos y técnicas esenciales para la investigación educativa* (pp. 425-445). Madrid: Dykinson.
- SCHUEFELE, B. T. y SCHEUEFELE, D. A. (2010). Of spreading activation, applicability, and schemas: Conceptual distinctions and their operational implications for measuring frames and framing effects. En P. D'ANGELO y J. A. KUIPERS (Eds.): *Doing news framing analysis: Empirical and theoretical perspectives* (pp. 110-134). Nueva York: Routledge.
- SCHMIDT, H. G.; ROTGANS, J. I. y YEW, E. H. J. (2011). The process of problem-based learning: What works and why. *Medical Education*, 45(8), 792-806. Doi: <https://doi.org/10.1111/j.1365-2923.2011.04035.x>
- SIEMENS, G. (2015). Connectivism: A learning theory for the digital age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2(1), 3-10. Doi: <http://doi.org/10.1.1.87.3793>
- SLAVIN, R. E. (2011). Instruction based on cooperative learning. En R. E. MAYER y P. A. ALEXANDER (Eds.): *Handbook of Research on Learning and Instruction* (pp. 344-360). Nueva York: Taylor & Francis.

- SRINIVASAN, M.; WILKES, M.; STEVENSON, F.; NGUYEN, T. y SLAVIN, S. (2007). Comparing problem-based learning with case-based learning: Effects of a major curricular shift at two institutions. *Academic Medicine*, 82(1), 74-82. Doi: <https://doi.org/10.1097/01.ACM.0000249963.93776.aa>
- TAYLOR, M. J.; VLAEV, I.; MALTBY, J.; BROWN, G. D. A. y WOOD, A. M. (2015). Improving social norms interventions: Rank-framing increases excessive alcohol drinkers' information-seeking. *Health Psychology*, 34(12), 1200-1203. Doi: <https://doi.org/10.1037%2Fhea0000237>
- TEMPELAAR, D. T.; WOSNITZA, M.; VOLET, S.; RIENTIES, B.; GIESBERS, B. y GIJSELAERS, W. H. (2013) The role of self- and social directed goals in a problem-based, collaborative learning context. *Higher Education*, 66(2), 253-267. Doi: <https://doi.org/10.1007/s10734-012-9602-8>
- VLIEGENTHART, R. (2012). Framing in mass communication research-An overview and assessment. *Sociology Compass*, 6(12), 937-948. Doi: <https://doi.org/10.1111/soc4.12003>

Para citar este artículo: Álvarez Sánchez, S. (2018). Aprendizaje colaborativo para las relaciones publicas: El análisis de marcos en la formación de portavoces. *index.comunicación*, 8(2), 33-58.