



Expedición Tabina-Can

*Preparando el viaje de la universidad
al mercado laboral*

Entidad:

Universidad Autónoma de Barcelona

Autores:

Santiago Tejedor - José Manuel Pérez Tornero

El proyecto

La Expedición Tahina-Can es una iniciativa académica destinada a apoyar a los universitarios españoles (de cualquier universidad y de cualquier carrera) a preparar "su" particular viajes desde las aulas al mercado laboral.

Se trata de un viaje que, cada año, recorre un país del mundo con el objetivo de acompañar al alumnado en la definición de su trayectoria académica (qué, cuándo y por qué estudiar) y para analizar y reflexionar las características del escenario laboral.

La metodología empleada para tratar de alcanzar estos objetivos gira alrededor del **viaje** como motor de búsqueda, reflexión, introspección y expresión con el entorno, con el otro y con uno mismo.

Además, el proyecto se caracteriza por cubrir en cada país visitado un programa académico que incluye diferentes visitas y actividades, tales como:

- Visita a universidades.
- Visita a empresas o viveros empresariales.
- Visita a proyectos destacados a nivel de innovación y emprendimiento.
- Visita a ONG, fundaciones y proyectos de hondo cariz solidario.
- Charlas con expertos o estudiosos sobre el país visitado.
- Charlas con jóvenes emprendedores.
- Talleres de producción periodística.
- Debates.
- Presentación y reflexión a partir de los trabajos de los expedicionarios.

El proyecto se estructura alrededor de dos conceptos que de gran valor en la formación académica, profesional y vital de cualquier ciudadano: el **viaje** y la **comunicación**.

Durante la Expedición, los estudiantes establecen lazos de **cooperación** entre universitarios españoles y estudiantes, docentes e instituciones de los países que cada año visitamos; conocer proyectos de jóvenes emprendedores, visitan "incubadoras" y viveros empresariales, etc.

A lo largo del proyecto, los participantes se agrupan en diferentes equipos de trabajo y desarrollan diferentes materiales o contenidos. Además, cada alumno debe construir **una bitácora personal**, como testimonio de sus vivencias y reflexiones a lo largo del viaje.

Los participantes proceden de diferentes carreras y estudios. Desde su creación, en el año 2004, **alrededor de 750 estudiantes de toda España han** participado en esta iniciativa.

La **Expedición**, que cuanta con unos 50-60 expedicionarios por cada edición, ha visitado desde su lanzamiento los siguientes destinos:

Año	País y enfoque de la expedición
2004	México: viaje al mundo maya
2005	Ecuador: de Quito al Amazonas
2006	República Dominicana: por la tierra de los tainos
2007	Cuba: una isla en su encrucijada
2008	Perú: rumbo al mundo inca, cooperación en los Andes
2009	Ecuador: de la mitad del mundo al corazón del Amazonas
2010	Chile: crónica de la reconstrucción
2011-2012	Marruecos: viaje al reino del lejano poniente
2013-2014	Tailandia: aventura en el reino del Siam
2015	Uzbekistán: a Samarcanda por la ruta de la seda
2016	República Dominicana: el reto de la educación
2017	Colombia: en busca de la Ciudad Perdida, homenaje a la paz
2018	Yucatán: Tesoros del mundo maya
2019	Irán: Encuentro de naciones – Diálogo de culturas



La leyenda

Cuenta una antigua leyenda de **la selva amazónica** que en un anochecer de cielos estrellado Tahina Can —la “**estrella grande**”— bajó del firmamento para enseñar a la nación carajá el modo de plantar maíz, ananá, mandioca y otros muchos cultivos que desconocían. De este modo, la “estrella grande” o “lucero vespertino” guio a ese pueblo amazónico hacia un porvenir más próspero. Partiendo de esta leyenda, y recuperando el sentido de “**guía**” y “referencia” que Tahina-Can posee entre los pueblos del Amazonas, este proyecto recupera su nombre en homenaje a ese mito y a los **valores** que representan los pueblos indígenas de la región amazónica.

Objetivos

La **Expedición** ha definido 10 grandes objetivos o metas a alcanzar a lo largo del viaje (así como en la etapa previa y posterior a la aventura).

Son los siguientes:

1. **Fomentar** el trabajo de introspección y reflexión a partir de un “viaje” real.
2. **Trabajar** las competencias y habilidades relacionadas con la toma de decisiones.
3. **Acompañar** al alumnado en la definición de su trayectoria académica (qué, cuándo y por qué estudiar).
4. **Potenciar** la apuesta vocacional del alumnado en su vida académica y profesional.
5. **Ofrecer** al estudiantado herramientas para la definición de su trayectoria curricular).
6. **Acompañar** al alumnado en la toma de decisiones a nivel profesional.
7. **Analizar** y **reflexionar** sobre las características del escenario laboral.
8. **Orientar** a los expedicionarios a nivel educativo y formativo (reflexionar sobre el sentido del aprendizaje a lo largo de la vida).
9. **Trabajar** las competencias comunicativas como un elemento decisivo en cualquier ámbito profesional y/o social.
Tahina-Can en el mítico Machu Picchu (2008)
10. **Fomentar** el interés de la **comunidad universitaria española** por la cultura y las costumbres de países de todo el mundo.

Destinatarios

La Expedición se dirige a **todos los universitarios de todas las universidades españolas.**

La **“tripulación”** de este particular viaje está integrada por estudiantes con interés por conocer realidades socio-culturales que les son ajenas; que quieren ver cómo funcionan empresas, ONG, medios comunicación del país visitado; que pretenden participar en el desarrollo de proyectos de cooperación; que quieren intercambiar opiniones e inquietudes y que, ante todo, buscan embarcarse en una aventura formativa grupal y en un viaje hacia uno mismo.

El proyecto cree en la riqueza de la variedad de perfiles y disciplinas. Hasta la fecha han participado en Tahina-Can universitarios de carreras como Medicina, Economía, INEF, Derecho, Química, Filosofía, Bellas Artes, Humanidades y Veterinaria, entre muchas otras especialidades.

Justificación de la iniciativa¹

La universidad (y, por ende, la educación) necesita ser objeto de una somera y profunda reflexión. El profesor e investigador de Políticas Públicas de la Universidad de Harvard, **Dan Levy (Amiguet, 2017)**, el director del eLearning Center de la UOC, **Lluís Pastor (Farreras, 2016)**, el experto en innovación y miembro de Singularity University, **David Roberts (Torres, 2016)** o el decano de la Universidad de París - más conocida como La Sorbona-, **Francois-Guy Trebulle (Fernández, 2018)**, entre otros, coinciden en apuntar que las universidades están en peligro de desaparecer si no se adaptan a las particularidades del actual escenario. Esta advertencia o pronóstico –más allá de que se materialice– redundaría en la necesidad de repensar la educación a partir de las particularidades y las transformaciones de los diferentes actores y procesos que poseen un protagonismo destacado en el mismo: el perfil de alumnado, las metodologías docentes, el rol del profesorado y el tipo de evaluación aplicada para certificar la adquisición de habilidades y competencias.

Desde que **McLuhan** pronosticara en 1960 la irrupción de “aula sin muros”, diversos autores, como **Stinson (1997)**, **Prensky (2007)**, **Piscitelli, Adaime y Binder (2010)**, **Pastor (2010)**, **Pérez-Tornero, Tejedor, Simelio y Marín (2015)**, entre otros, han incidido en la necesidad de reformular los procesos formativos con el objetivo de incrementar el componente lúdico, motivador e inmersivo de los mismos, especialmente, en el marco de la denominada sociedad-red (**Castells, 2003**). Este conjunto de trabajos se ha desarrollado en una sociedad impactada por la cibercultura (**Lévy, 2007**) y por la esencia líquida (**Bauman, 2002**) de un escenario marcado por el protagonismo progresivo que ha adquirido el componente tecnológico y, especialmente, las redes sociales (**Pempek et al, 2009; Tuñez, 2010**), que han llegado a generar nuevos hábitos entre los cibernautas (**Waycott et al., 2010**). Este conjunto de cambios ha ido unido a las transformaciones de la web, que de su versión 1.0 ha ido ascendiendo a los estadios de web social o 2.0, web semántica o 3.0 y web de los objetos o 4.0. La idiosincrasia colaborativa, social, participativa y bidireccional de la web 2.0 supuso un impacto hondo en el escenario educativo. Como apuntan **Castaño et al. (2008)** esta versión renovada del ciberespacio impacta directamente (Ver: Tabla 01) en los procesos educativos, al tiempo que inaugura

¹ Ver listado de referencias bibliográficas en Anexos.

interesantes y provechosas oportunidades de innovación que afectan a los roles de los diferentes actores (profesores y alumnos, especialmente), a los contenidos y a las metodologías, entre otros aspectos.

Producción individual de contenidos	Profesores y alumnos como creadores activos del conocimiento.
Aprovechamiento del poder de la comunidad	Aprender con y de otros usuarios.
Arquitectura de la participación de los servicios	Todos pueden ser actores activos.
Potenciación de herramientas sencillas e intuitivas	El usuario no ha de ser un técnico especialista.
Apuesta por el software abierto	Filosofía de "apertura" a los estándares no propietarios.
Creación de comunidades de aprendizaje	Usuarios comprometidos por intereses, temáticas, etc. compartidas.
Efecto Red	Del trabajo individual a la cooperación entre iguales.

Fuente: Castaño *et al.* (2008).

En este contexto, los denominados "millennial" (**Francese, 2003**), cuyo perfil se aproxima al del "prosumidor" acuñado por **Toffler (1980)**, dan forma a un alumnado que, tanto en su acceso a la información (**Akter y Nweke, 2016**) como en sus expectativas profesionales y en su quehacer cotidiano confiere una gran importancia a las tecnologías. Esta "Generación del Milenio" o "Generación Y" la integran usuarios que destacan por su perfil multitarea, por su capacidad intuitiva en el manejo de los ecosistemas digitales (**Ruano et al., 2016**) y por poseer una atención que se ha definido como "flotante" (**Crenshaw, 2010**). Varias investigaciones han diagnosticado una pérdida de interés o distanciamiento de estos alumnos respecto a los contenidos y las dinámicas de trabajo propios del actual sistema educativo. En España, según un estudio del catedrático de Sociología **Mariano Fernández Enguita**, uno de cada tres alumnos se aburre en la escuela y abandona los estudios (**Fernández, 2016**). Este tipo de datos se producen en un escenario marcado por un conjunto de cambios tecnológicos que afectan a los perfiles profesionales (**Lin, 2012**).

En el ámbito de la comunicación, las demandas formativas han sido diversas. Para **Pavlik (2005)**, la innovación tecnológica ha modificado los estudios de periodismo en cuatro grandes áreas: la manera de enseñar e investigar; el contenido de lo que enseñamos, la estructura de los departamentos de periodismo y de las facultades de comunicación y las relaciones entre los docentes y sus públicos (estudiantes, financiadores y competidores). Autores como **Pavlik (2005)**, **Tarcia y Marinho (2008)**, **García Avilés y Martínez, (2009)**, **López (2010)**, **Roblyer (2010)**, **López García (2012)**, **Silva (2014)**, **Singh (2015)**, **Pérez-Tornero (2015)**, **Sánchez, Campos y Berrocal (2015)**, **Tramullas (2016)**, **Sánchez-García (2017)**, **Tejedor y Cervi (2017)**, **Giraldo-Luque y Carniel (2018)** han planteado en diferentes trabajos la importancia y la urgencia de repensar el enfoque de los planes de estudio (tanto en su oferta curricular como en sus metodologías) del escenario de la comunicación. En el campo del periodismo, un estudio realizado a mediados de 2006 en España concluía que la mayoría de las Facultades no lograban responder a las necesidades formativas demandas por la industria (**Tejedor, 2007**).

La Expedición Tahina-Can es un proyecto que nace como una respuesta a la necesidad de idear nuevos escenarios y nuevas metodologías de aprendizaje, especialmente, en el marco de una sociedad donde los contenidos se han transformado en unidades portátiles, personalizadas y participativas (**Matsa y Mitchell, 2014**).

Metodología

La idea de que el viaje es fuente de educación continua vigente y puede entenderse como una práctica constructivista (**Vygotsky, 1978**). La sistematización del viaje como currículo se manifiesta a través de diversas iniciativas que no sólo recogen el valor formativo del intercambio cultural, sino que en ellas se propone además una educación en valores basada en la responsabilidad, el compromiso y la comprensión hacia otros países y culturas. Una experiencia vital integrada por equipos interdisciplinarios en la que se produce un antes, un durante y un después muy intensos. Bajo el paradigma de que el conocimiento se construye, el modelo constructivista interpreta al viaje como un proceso de aprendizaje basado en la construcción autónoma del conocimiento. Por una parte, permite la asimilación de nuevos conocimientos con ejercicios en los que los sujetos activos dan significados a nuevas experiencias (**Blashki y Nichol, 2008**). Por otra parte, el proceso de aprendizaje genera estados de desequilibrio —en su enfrentamiento a nuevos contextos en los que el viajero se enfrenta a escenarios desconocidos— que exigen del sujeto momentos de reacomodación que propician cambios en las estructuras de pensamiento y promueven la asignación de significados a través de experiencias (**Medina Gallego, 2003**).

Piaget (1973), Kohlberg (1992), Ausubel y Sullivan (1983) y Vygotsky (1978) coinciden en que la construcción del conocimiento se realiza desde las estructuras cognitivas individuales. La teoría constructivista señala que esa estructuración se propicia desde espacios cotidianos como el hogar, la escuela, la sociedad. En el viaje, la cotidianidad adquiere la forma de la convivencia continua, durante un periodo de tiempo, con el propio espacio cotidiano de la experiencia que se vive. El constructivismo retoma las experiencias directas del viajero y las reorganiza para, con la experiencia del viaje, generar un cambio conceptual que propicia el aprendizaje significativo (**Ausubel y Sullivan, 1983**). Mediante la confrontación de hipótesis y de métodos de resolución de problemas y de su observación el individuo realiza de forma constante un diagnóstico entre su propio nivel y el nivel potencial de desarrollo, siendo el diagnóstico el ámbito de aplicación de la “zona de desarrollo próximo” (**Vygotsky, 1978**). La relación establecida como marco de aprendizaje hacia un nivel más alto del conocimiento refuerza los aportes propios del viajero en su desarrollo cognitivo. Durante el viaje, la adquisición de conocimientos será un proceso en el que las nuevas informaciones serán incorporadas a los esquemas y estructuras preexistentes, modificándolas.

Al mismo tiempo, el constructivismo señala que el conocimiento no es una copia fiel de los fenómenos externos. Es una construcción del ser humano. Lo que pretende el marco del aprendizaje es la ordenación de la experiencia de tal forma que su secuencialización permita realizar una distinción entre lo externo y lo interno —al individuo o al grupo— para crear una nueva realidad (**Medina Gallego, 2003: 163-189**). El constructivismo reconoce que existe un sujeto activo que llega al proceso educativo con una visión de mundo que influye sobre su forma de actuar. Por ello, otorga al aprendizaje una necesidad de producción del cambio individual (actitudinal, metodológico, axiológico, estético) y una proyección hacia la construcción de escenarios que faciliten dichos cambios.

El aprendizaje constructivista se preocupa por el desarrollo de conocimientos útiles, no de aprender por aprender. De acuerdo con su lógica, los nuevos saberes deben poder aplicarse en el mundo de forma práctica (**Doolittle y Camp, 1999**). El aprendizaje constructivista encuentra así, en el viaje, un contexto auténtico para

poder mostrar a los alumnos la aplicación absolutamente práctica de aquello que aprenden. Además, los estudiantes necesitan trabajar en equipo e interactuar con sus compañeros para poder comprender conceptos a través de la construcción de conocimientos obtenidos con experiencias del propio viaje. Las prácticas relacionadas con la reflexión aumentarán las habilidades metacognitivas de los estudiantes.

Las teorías constructivistas asumen, por tanto, que los viajeros-aprendices crean representaciones mentales de su entorno mediante el uso de su conocimiento en contextos reales (**Doolittle y Camp, 1999; Driscoll, 2005; Mayer, 1999**). Mediante las experiencias personales, las interacciones sociales y la metacognición, los participantes del viaje adquieren la capacidad de pensar de forma crítica, de razonar y de desarrollar la comprensión (**Driscoll, 2005**). En el viaje, el modelo constructivista propone un cambio conceptual en dos dimensiones: un cambio semántico, pues se amplían los conocimientos al producir una crisis en las ideas previas de los viajeros con la intención de que sean revaluadas, y un cambio teórico, debido a la revisión de los conocimientos anteriores que produce un cambio de ideas sobre los fenómenos objeto de conocimiento. Dentro del constructivismo se promueve la insatisfacción frente a teorías iniciales o ideas previas, y se promueve la integración de nuevas teorías explicativas basadas en la experiencia, el viaje, que servirán para falsear la teoría anterior (**Medina Gallego, 2003**) y superarla. El marco constructivista descrito, dentro de un escenario educativo del siglo XXI, puede también ser englobado bajo la conceptualización de una competencia entendida como la capacidad de resolución de problemas. Para **Cano (2008)**, quien propone una serie de características que engloban el concepto de competencia a partir de una revisión de más de cincuenta definiciones de diferentes autores, una competencia a) está integrada por habilidades o capacidades relacionadas con el saber hacer (acciones) de un individuo, b) requiere de un proceso de acción reflexiva por parte del sujeto que las realiza (acción + reflexión), c) es adquirible a través de diferentes procesos (aprendizaje) y, en tal sentido, es actualizable, d) permite resolver situaciones problemáticas en un contexto específico de forma eficiente, autónoma y flexible, y e) tiene en su ejecución, de acuerdo a los factores anteriores, respuestas individualizadas o diversas atendiendo a los factores contextuales específicos.

El aprendizaje por proyectos, el estudio de casos, la resolución de problemas y la construcción de "relatos" ("storytelling" educativo) conforman la esencia metodológica del proyecto. Partiendo de este acervo teórico, la Expedición plantea una iniciativa formativa inspirada en el aprender haciendo, pero incorporando un nuevo concepto: **viviendo**.

Recursos utilizados

La Expedición posee un laboratorio o taller de producción de contenidos móvil, integrado por:

- 3 cámaras de vídeo.
- 12 ordenadores portátiles.
- 8 grabadoras de audio.
- 2 cámaras de fotos.

Además, en el marco de la nueva tendencia, conocida como **MOJO o Mobile Journalism**, cada alumno puede hacer uso de su propio teléfono móvil como aparato para la captación y procesamiento de declaraciones, testimonios e historias. La organización entrega a cada estudiante un cuaderno en papel que se convierte en su **bitácora de viaje** y deben rellenar a lo largo de la Expedición.

Presupuesto

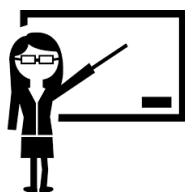
- La organización del proyecto se encarga de aportar todo el material técnico (ordenadores, cámaras, grabadoras, bitácoras de viaje), el equipo docente y otros recursos como mochilas, camisetas, etc.
- Por su parte, cada expedicionario debe pagar su participación en la Expedición. Se conceden cada año ayudas (en formato de bolsa de viajes) a un grupo de participantes que (tras haber participado en varias ediciones anteriores y haber finalizado sus estudios participan como monitores o mentores.

Evaluación de resultados e impacto

La evaluación de los resultados y el impacto del proyecto se mide a través de:



Debates y charlas: A lo largo de la expedición se llevan a cabo sesiones de reflexión, discusión y debate sobre los lugares visitados, los proyectos conocidos y sobre temas generales relacionados con los estudios, la inserción laboral, la transformación del mercado de trabajo, la importancia de aprender a emprender, etc.



Presentación de trabajos: El programa prevé la presentación – generalmente al final de la jornada- de dos o tres presentaciones de trabajo en las que los expedicionarios presentan el resultado de los trabajos que han ido confeccionando y reciben la retroalimentación de sus compañeros y del equipo docente.



Cuaderno de bitácora: Cada expedicionario debe ir escribiendo su propio cuaderno de viajes con sus impresiones, reflexiones, inquietudes, dudas, desencuentros, certezas, etc.



Encuesta: El alumnado realiza una encuesta antes del inicio del viaje y otra al final de la Expedición. Esta herramienta permite medir el impacto de la iniciativa, el cambio en la visión del estudiantado, sus expectativas profesionales, etc.

Conclusiones

Las 14 ediciones del proyecto de la Expedición Tahina-Can permiten extrapolar una serie de conclusiones sobre el potencial del viaje como práctica constructivista que asume los retos del perfil del estudiante del siglo XXI. El análisis de las particularidades del proyecto, a través de la metodología del estudio de caso junto a los resultados derivados de los grupos focales realizados, nos permiten señalar las siguientes conclusiones:

El viaje como aventura de exploración y descubrimiento: El estudio desarrollado y las experiencias derivadas de las diferentes ediciones del proyecto permiten afirmar que el viaje constituye una sólida experiencia de exploración y descubrimiento para los expedicionarios que no se limita a la Expedición, sino que se proyecta en el post viaje. Los expedicionarios manifiestan que tras la experiencia vivida poseen un mayor interés por aspectos de su cotidianidad que anteriormente no les había resultado de interés.

El componente vivencial como estímulo sobresaliente: La combinación de un programa académico junto a la experiencia de visitar un país (a través de diferentes visitas: culturales, medioambientales, deportivas, etc.) constituye un gran estímulo para los participantes que, según ha constado la investigación, destacan especialmente lo importante de realizar una cobertura periodística sobre el terreno entablando un contacto directo con la realidad. El alumnado participante se confiesa muy estimulado por los encargos que recibía durante la Expedición, al tiempo que manifestaba una gran motivación para esforzarse en aras de generar contenidos que se publicarían en el sitio web del proyecto y que sería visionados y comentados por sus propios compañeros de viaje.

El viaje como dinámica de roles periodísticos: El proyecto se consolida como un escenario idóneo para la aplicación por parte del alumnado de las rutinas de producción periodísticas propias de la prensa, la radio, la televisión y la fotografía. Además, se detecta una tendencia a la convergencia entre los equipos o talleres de trabajo, que viene dada no solo por el intercambio de contenidos sino también por la concepción y desarrollo colaborativo de coberturas informativas y reportajes a partir de los aportes de los integrantes de diferentes equipos. De este modo, se observa, por un lado, una familiarización e identificación con la lógica transmedia y, por otro, se confirma la eficacia de la Expedición para potenciar una competencia decisiva en los comunicadores como es el trabajo en equipo.

El viaje como pregunta y como respuesta: La Expedición establece que la experiencia del viajar constituye una metodología idónea para acompañar al alumnado en la definición de su trayectoria académica (qué, cuándo y por qué estudiar) y para analizar y reflexionar las características del escenario laboral.

Estrella Tabina.



ANEXOS

Expedición Tabina-Can

*Preparando el viaje de la universidad
al mercado laboral*

Primera expedición (2004) – México: viaje al mundo maya

Un total de 57 estudiantes participaron en la primera expedición de Tahina-Can recorriendo los estados mexicanos de Yucatán y Quintana Roo. En colaboración con la Universidad del Mayab (Mérida), los estudiantes se adentraron en las particularidades de la cultura maya, conociendo los principales enclaves arqueológicos de la región. El proyecto 'México 2004: un viaje al mundo maya' fue galardonado con el primer premio en la categoría *Docencia en la Red* del II Certamen InterCampus, organizado por la Fundación Telefónica.

Segunda expedición (2005) – Ecuador: de Quito al Amazonas

Los expedicionarios visitaron la zona colonial de Quito y participaron en un ciclo de conferencias en la Universidad San Francisco de la capital ecuatoriana. El grupo pudo interactuar con una representación de algunas de las etnias indígenas más relevantes del país. Además, se vistió el volcán activo más alto del mundo —el Cotopaxi—, el mercado de la ciudad de Otavalo y parte de la Amazonía ecuatoriana.

Tercera expedición (2006) – República Dominicana: por la tierra de los tainos, viaje al nuevo mundo

La tercera edición de Tahina-Can contó con alrededor de sesenta universitarios españoles que fueron recibidos por el entonces presidente dominicano, Leonel Fernández. Durante el recorrido por la isla caribeña conocieron los muros de la fortaleza de Ozama, recorrieron la primera calle empedrada del continente y navegaron por las principales islas del país. Descubrieron, exploraron y conocieron la República Dominicana en todo su esplendor histórico y natural.

Cuarta expedición (2007) – Cuba: una isla en su encrucijada

La Habana, Viñales, Santa Clara, Trinidad y el Parque Natural de Guamá fueron algunos de los lugares que recorrieron los universitarios españoles que formaron parte de la cuarta expedición de Tahina-Can. Los estudiantes pudieron observar los restos de la Revolución cubana y cómo el país vivía una etapa de transición. Además de ser recibidos en la Embajada española en Cuba, los jóvenes pudieron interactuar con periodistas locales.



Una expedicionaria en Cuba (2007)

Quinta expedición (2008) – Perú: rumbo al mundo inca, cooperación en los Andes

La quinta expedición de Tahina-Can viajó hasta Perú para adentrarse en los secretos de la civilización inca. Los 60 expedicionarios visitaron el Machu Picchu y uno de los pueblos indígenas que viven en el lago Titicaca: los uros. Los universitarios españoles se sentaron a debatir sobre el estado del mundo y sobre cooperación y educación con estudiantes peruanos de las principales universidades del país.

Sexta expedición (2009) – Ecuador: de la mitad del mundo al corazón del Amazonas

Ecuador dejó tan buen sabor de boca que obligó a repetir. Por segunda vez, el país sudamericano era el destino de Tahina-Can. Después de conocer la capital, la parte más emocionante del viaje llevó a los estudiantes al corazón del Amazonas ecuatoriano. Hasta allí llegaron después de una larguísima travesía en avión, en barco, en todo terreno y en canoa, que confirieron de un aura todavía más épica a la aventura.



Cruzando un río en la República Dominicana (2006)

Séptima expedición (2010) – Chile: crónica de la reconstrucción

Un gravísimo terremoto sacudió Chile a principios del 2010. La séptima expedición de Tahina-Can quiso trasladarse hasta allí para conocer de primera mano cómo todo un país se levantaba de las ruinas para seguir mirando con optimismo al futuro. Los expedicionarios vieron cómo las ONGs trabajaban en el terreno y conversaron y entrevistaron a muchos de los damnificados. Tahina-Can mostró su cara más comprometida y solidaria.

Octava expedición (2012) – Marruecos: viaje al reino del lejano poniente

El reto se multiplicaba: Tahina-Can dejaba de vehicular su discurso sólo en castellano. La octava expedición del proyecto llevó a los universitarios españoles a Marruecos, en el primer viaje a un país que no tenía el castellano como idioma oficial. En Casablanca, Fez y Marrakech visitaron mercados y bazares, bailaron al son de las danzas tradicionales marroquíes y se relacionaron con nómadas que han hecho del Sáhara su casa.



En el desierto marroquí (2012)

Novena expedición (2013-2014) – Tailandia: aventura en el reino del Siam

Después de haber pisado África, Tahina-Can daba un paso más hacia el oriente: se trasladaba a Tailandia. La expedición pisaba suelo asiático para familiarizarse con los métodos de trabajo de los medios de comunicación tailandeses, para conocer cómo actúan organismos internacionales y ONGs y para intercambiar inquietudes con estudiantes universitarios del lejano país del sudeste asiático.

Décima expedición (2015) – Uzbekistán: a Samarcanda por la ruta de la seda

Tahina-Can le cogió el gusto a Asia y para la décima expedición escogió Uzbekistán como destino, un país mágico, lleno de mística, punto de encuentro de civilizaciones durante miles de años. Los expedicionarios recorrieron buena parte de la mítica ruta de la seda para explorar, entre otros lugares, Taskent, Urgench, Khiva, Bukhara y Samarcanda, una de las ciudades más antiguas todavía habitadas.

Undécima expedición (2016) – República Dominicana: el reto de la educación, dibujando sonrisas en el Mar Caribe

La República Dominicana había dejado una huella imposible de borrar en la tercera expedición de Tahina-Can. Y volvió en 2016, para mediante la comunicación y el periodismo recorrer los principales enclaves de la isla. Y además, la expedición coronó la montaña más alta del Caribe, de 3.100 metros de altura: el Pico Duarte. Los universitarios españoles se convirtieron, de nuevo, en embajadores de la educación.

Duodécima expedición (2017) – Colombia: en busca de la Ciudad Perdida, homenaje a la paz

El destino fue Colombia, que salía de un complejísimo proceso de paz. Además de diseccionar el entramado comunicativo del país, y las consecuencias del proceso de paz, los universitarios visitaron Bogotá, Cartagena de Indias y Santa Marta. Y desde allí, se desplazaron en un apasionante *trekking* de tres días a la Ciudad Perdida.



Décimo tercera expedición (2018) – Yucatán: Tesoros del mundo maya

Con el hermano de Gabriel García Márquez en Cartagena de Indias (2017)

Recorrido por la península de Yucatán visitando los principales enclaves de la cultura maya. Visita a proyectos de emprendedores de los estados mexicanos de Yucatán y Quintana Roo.

Décimo cuarta expedición (2019) – Irán: Encuentro de naciones – diálogo de culturas

Recorrido por el territorio iraní para fragmentar los tópicos y los prejuicios que, en muchas ocasiones, residen en el viajero. Dinámicas de trabajo con jóvenes iraníes. Se concederá un protagonismo especial a la figura de la mujer en esta sociedad y su activo papel en el impulso de proyectos culturales, artísticos, etc.

Bibliografía

- Akter, T. & Nweke, G.E. (2016). Social media users and their social adaptation process in virtual environment: Is it easier for Turkish Cypriots to be social but virtual beings? *Computers in Human Behavior*, 61. 472-477. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.03.067>
- Amiguet, L. (07/09/2017). "Muchas universidades van a cerrar porque no hacen falta". *La Vanguardia*. Disponible en: <https://goo.gl/APU1HF>. [recuperado 2018-10-04].
- Ausubel, D.P. & Sullivan, E.V. (1983) *El desarrollo infantil*. Barcelona: Paidós.
- Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Berganza, M. R. & Ruiz, J. (2005). *Investigar en comunicación: guía práctica de métodos y técnicas de investigación social en comunicación*. Madrid: McGraw-Hill.
- Cano, E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 12(3), 1-16. (<https://goo.gl/73HhPZ>) (2018-11-05).
- Castaño, C.M., Maiz, I., Palazio, G.J. & Villarroel, J.D. (2008). *Prácticas educativas en entornos web 2.0*. Madrid: Síntesis.
- Castells, M. (2003). *La galaxia Internet*. Barcelona: Mondadori.
- Castells, Manuel. (Ed.) (2005). *La sociedad red: una visión global*. Madrid: Alianza Editorial.
- Crenshaw, D. (2010). *The Myth of Multitasking: How "Doing It All" Gets Nothing Done*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Doolittle, P.E. & Camp, W. G. (1999). Constructivism: The career and technical education perspective. *Journal of Career and Technical Education*, 16(1), 23-46. (<https://goo.gl/2tirdm>) (2018-10-14).
- Driscoll, M.P. (2005). *Psychology of learning for instruction*. Boston, MA: Pearson Education, Inc.
- Farreras, Carina (23/04/2016). "La mitad de las universidades desaparecerán en diez años". *La Vanguardia*. Disponible en: <https://goo.gl/tB4tjU>. [recuperado 2018/05/05]
- Fernández Enguita, M. (2016). *La educación en la encrucijada*. Madrid: Fundación Santillana.
- Fernández, M. (02/06/2018). "Si las universidades no evolucionamos, vamos a desaparecer". *Infobae*. Disponible en: <https://goo.gl/tQ5NBE> [recuperado 2018/06/10]

- Francese, P. (2003). "Trend Ticker: Ahead of the Next Wave". Disponible en: <https://bit.ly/1vfypdp> [recuperado 2018/05/29]
- García Avilés, J. A. & Martínez, O. (2009). Competencias en la formación universitaria de periodistas a través de nuevas tecnologías. *Revista de la Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas de Elche*, 1(4): 239-250. (<https://goo.gl/w1twh9>) (2018/11/10).
- Gerring, J. (2007). *Case Study Research. Principles and practices*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Gillham, B. (2000). *Case study research methods*. London: Continuum.
- Hernández, R; Fernández, R. & Baptista, P. (2006) *Metodología de la investigación*. Bogotá: McGraw-Hill.
- Hutchin, V. (2013) *Effective Practice in the EYFS. An Essential Guide*. Maidenhead: Open University Press.
- Kohlberg, L. (1992) *Sicología del desarrollo moral*. Bilbao: Desclée de Brouwer S.A.
- Lévy, P. (2007). *Cibercultura: la cultura de la sociedad digital*. Barcelona: Anthropos.
- Lin, M. (22/06/2012). "The gap between journalism education and the (changing) journalism profession", . MulinBlog: A digital journalism blog. Disponible en: <https://goo.gl/JuHpKW> [recuperado 2018/04/22].
- López, X. (2010). La formación de los periodistas en el siglo XXI en Brasil, España, Portugal y Puerto Rico. *Revista Latina de Comunicación Social*, 65: 231-243.
- López, X. (2012). La formación de los periodistas para los entornos digitales actuales. *Revista de Comunicación*, 11, 178-195. (<https://goo.gl/5Zt2cN>) (2018-11-12).
- Matsa, K. E. & Mitchell, A. (2014). 8 Keys Takeaways about Social Media and News. *Pew Research Center. Journalism & Media*, 26 marzo. Disponible en: <https://pewsr.ch/1gEnODX> [recuperado 2018/06/12].
- Mayer, R.E. (1999). *Designing instruction for constructivist learning*, En: C. Reigeluth, (Ed.), *Instructional-design theories and models* (141-159). Mahwah: Lawrence ErlbaumAssociates.
- McLoughlin, C. & Lee, M. (2008) The Three P's of Pedagogy for the Networked Society: Personalisation, participation, and productivity, *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 20(1), 10-27. (<https://goo.gl/voxEgz>) (2018-11-01).
- Mertens, D.M. (2005). *Research and evaluation in Education and Psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative and mixed methods*. Thousand Oaks: Sage.
- Meyer, B. Haywood, N. Sachdev, D. & Faraday, S. (2008) "Independent Learning: Literature Review". Paper presented at the British Educational Research Association Annual Conference, University of Warwick. Disponible

en: <https://goo.gl/BPgW5a> [recuperado 2018/10/11]

- Medina Gallego, Carlos (2003) *Didáctica para la transformación de la vida escolar*. Bogotá: Colciencias. IPAC. Fundación Social. Universidad Nacional.
- Moylett, H. (2014) *Characteristics of Effective Early Learning: Helping Young Children Become Learners for Life*. Oxon: McGraw Hill.
- Nightingale, P. & O'Neil, M. (1994) *Achieving Quality Learning in Higher Education*. Londres: Kogan Page.
- Pastor, L. (2010). *Funiversity. Los medios de comunicación cambian la universidad*. Barcelona: Editorial UOC.
- Pavlik, J. (2005). *El periodismo y los nuevos medios de comunicación*. Barcelona: Paidós.
- Pempek, T.A., Yermolayeva, Y.A. & Calvert, S.L. (2009). College students' social networking experiences on Facebook. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30(3), 227-238. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2008.12.010>
- Pérez-Tornero, J.M. & Varis, T. (2012). *Alfabetización mediática y nuevo humanismo*, Barcelona: UNESCO - UOC Press.
- Pérez-Tornero, J.M., Tejedor, S., Simelio, N. & Marín, B. (2015). Estudiantes universitarios ante los retos formativos de las Redes Sociales: el caso de Colombia. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 21(1): 509-521. [doi: 10.5209/rev_ESMP.2015.v21.n1.49108](https://doi.org/10.5209/rev_ESMP.2015.v21.n1.49108)
- Pérez-Tornero, J.M. y Tejedor, S. (Eds.). (2016). *Ideas para aprender a aprender. Manual de innovación educativa y tecnología*. Barcelona: Editorial UOC.
- Piaget, Jean (1973) *La representación del mundo en el niño*. Madrid: Morata.
- Piscitelli, A., Adaime, I., & Binder, I. (Comp.) (2010). *El Proyecto Facebook y la posuniversidad. Sistemas operativos sociales y entornos abiertos de aprendizaje*. Madrid: Fundación Telefónica – Ariel.
- Prensky, M. (2007). *Digital Game-Based Learning*. Minnesota: Paragon.
- Robinson, K. (2006) "Do Schools Kill Creativity?" *Ted Talks*. Disponible en: <https://goo.gl/UV3uLa> [recuperado 2018/05/04].
- Roblyer, M., McDaniel, M., Webb, M., Herman, J. & Witty, J. (2010). Findings on Facebook in higher education: A comparison of colleague faculty and student uses and perceptions of social networkings sites. *The Internet and Higher Education*, 3(13), 134-140. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2010.03.002>
- Ruano, L.E., Congote, E.L. & Torres, A.E. (2016). Comunicación e interacción por el uso de dispositivos tecnológicos y redes sociales virtuales en estudiantes universitarios. *Revista Ibérica de Sistemas y Tecnologías de Información*, 19, 15-31. <http://dx.doi.org/10.17013/risti.19.15-31>

- Sánchez-García, P., Campos, E. & Berrocal, S. (2015). Las funciones inalterables del periodista ante los perfiles multimedia emergentes. *Revista Latina de Comunicación Social*, 70: 187-208. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2015-1042>
- Sánchez-García, P. (2017). *Periodistas (In)formados. Un siglo de enseñanza periodística en España: historia y tendencias*. Madrid: Universitas.
- Standards and Testing Agency (2017) *Early Years Foundation Stage Profile 2018 Handbook*. Disponible en: <https://goo.gl/7jrqli> [recuperado 2018/10/15].
- Stinson, S. (1997). A question of fun: adolescent engagement in dance education. *Dance Research Journal*, 29 (2), 49-69. <https://doi.org/10.2307/1478734>
- Tarcia, L. & Marinho, S. P. (2008). Challenges and New Ways of Teaching Journalism in Times of Media Convergence. *Brazilian Journalism Research*, 4(2), 25-53. <https://doi.org/10.25200/BJR.v4n2.2008.148>
- Tejedor, S. (2007). *La enseñanza del ciberperiodismo. De la alfabetización digital a la alfabetización ciberperiodística*. Sevilla: Comunicación Social.
- Tejedor Calvo, S; Cervi, L. (2017): "Análisis de los estudios de Periodismo y Comunicación en las principales universidades del mundo. Competencias, objetivos y asignaturas". *Revista Latina de Comunicación Social*, 72, 1626-1647. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2017-1238>
- Tejedor, S.; Giraldo Luque, S.; Carniel Bugs, R. (2018). "las redes sociales como salida profesional para los estudiantes de comunicación de España y América Latina". *OBS Observatorio*. 12(1), 183-198. <http://dx.doi.org/10.15847/obsOBS12120181194>
- Toffler, A. (1980). *The Third Wave*. EEUU: Bantam Books.
- Torres, Ana. (25/10/2016). "La mayoría de universidades del mundo va a desaparecer". *El País*. Disponible en: <https://goo.gl/Wc85ud> [recuperado 2018/06/05]
- Tramullas, J. (2016). Hannibal ad portas, o los futuros perfiles profesionales de la información. *El profesional de la información*, 25(2),157-162. <https://doi.org/10.3145/epi.2016.mar.01>
- Trilling, B. & Fadel, C. (2009) *21st Century Skills: Learning for Life in Our Times*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Tuñez, M., Martínez, Y. & Abejón, P. (2010). Nuevos entornos, nuevas demandas, nuevos periodistas. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 16: 79-94. (<https://goo.gl/yJjtK3>) (2018-10-05)
- United States General Accounting Office. (1990). *Case Study Evaluations*. Washington: GAO.
- Vygotsky, Lev. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.

- Waycott, J., Bennett, S., Kennedy, G., Dalgamo, B. & Gray, K. (2010). Digital divides? Student and Staff perceptions of information and communication technologies. *Computers & Education*, 54(4), 1202-1211. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2009.11.006>

