

Escenario virtual de aprendizaje expandido en las redes sociales

Virtual scenario of expanded learning in social networks

Cenário de aprendizagem virtual expandido em redes sociais

Carolina Gómez¹

Teresa Cabezas²

Elena Barroso³

Resumen

El escrito tiene por objetivo comunicar los resultados que forman parte del proyecto de investigación “Escenarios virtuales de aprendizaje en la universidad. Investigación basada en diseño de propuestas educativas alternativas”, en el que se estudia a los escenarios virtuales de aprendizaje definidos como la combinación e integración de los entornos personales, los institucionales (aulas virtuales) y las redes sociales. Esta integración se plantea como alternativa a las prácticas de e-learning generalmente concentradas en los entornos virtuales creados en plataformas institucionales. En el artículo se presentan las características del escenario virtual de aprendizaje, preparado para una carrera de posgrado en

¹ gomez.carolina@ffyl.uncu.edu.ar Especialización en Docencia Universitaria. Universidad Nacional de Cuyo. Argentina.

² tcabezas@ffyl.uncu.edu.ar Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de Cuyo. Argentina.  <https://orcid.org/0000-0003-3630-4447>

³ edistancia@ffyl.uncu.edu.ar Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de Cuyo. Argentina.  <https://orcid.org/0000-0001-5360-0366>

docencia universitaria, y se analizan los resultados que refieren a la expansión del aula virtual con el uso de las redes sociales integradas a la propuesta formativa. También se presentan resultados sobre las valoraciones del profesorado y sobre las proyecciones hacia su práctica docente. Metodológicamente el proyecto marco se define por la investigación basada en diseño, la cual admite diversidad de métodos y técnicas para la recogida de datos durante la fase de implementación. En el caso del objetivo que indaga la expansión del aula virtual se trabajó con la analítica que arrojaron las redes sociales utilizadas y con los cuestionarios aplicados a los profesores participantes de la propuesta formativa. El análisis permitió determinar la ampliación del entorno virtual, su expansión hacia otros entornos de comunicación y de conocimiento. Se obtuvieron percepciones favorables, de parte de los profesores, hacia el uso y expansión de los entornos de aprendizaje mediante las redes sociales, y se conocieron incipientes proyecciones pedagógicas muy ligadas a las formas de participación que tuvieron en las redes. En las conclusiones se postula que, para que el aprendizaje en red pueda darse, se requiere de diseños tecnopedagógicos promotores de aprendizajes abiertos, flexibles, diversos y autónomos, los cuales requieren, a su vez, de un escenario virtual editado en una plataforma porosa, expandida, convergente y enredada con otras plataformas.

Palabras clave: escenario virtual de aprendizaje, investigación de diseño; aprendizaje abierto; aula expandida; redes sociales.

Abstract

The purpose of the paper is to communicate the results that are part of the research project 'Virtual learning scenarios at the university. Research based on the design of alternative educational proposals', in which virtual learning scenarios defined as the combination and integration of personal and institutional environments (virtual classrooms) and social networks are studied. This integration is proposed as an alternative to e-learning practices generally focused on virtual environments created on institutional platforms. The article presents the characteristics of the virtual learning scenario, prepared for a postgraduate career in university teaching, and analyzes the results that refer to the expansion of the virtual classroom with the use of social networks integrated into the training proposal. Results are also presented on the evaluations of the teaching staff and on the projections towards their teaching practice. Methodologically, the framework project is defined by design-based research, which admits a diversity of methods and techniques for data

collection during the implementation phase. In the case of the objective that investigates the expansion of the virtual classroom, we worked with the analytics that the social networks used and with the questionnaires applied to the teachers participating in the training proposal. The analysis allowed us to determine the expansion of the virtual environment, its expansion towards other communication and knowledge environments. Favorable perceptions were obtained from teachers towards the use and expansion of learning environments through social networks, and incipient pedagogical projections closely linked to the forms of participation they had in the networks were discovered. In the conclusion, it is postulated that in order for online learning to take place, techno-pedagogical designs that promote open, flexible, diverse and autonomous learning are required, which in turn requires a virtual scenario edited on a porous platform, expanded, converged and entangled with other platforms.

Key words: virtual learning scenario, design research; open learning; expanded classroom; social networks.

Resumo

O objetivo deste trabalho é comunicar os resultados que fazem parte do projeto de pesquisa “Cenários virtuais de aprendizagem na universidade. Pesquisa baseada no desenho de propostas educacionais alternativas”, que estuda cenários virtuais de aprendizagem definidos como a combinação e integração de ambientes pessoais e institucionais (salas de aula virtuais) e as redes sociais. Esta integração é proposta como alternativa às práticas de e-learning geralmente concentradas em ambientes virtuais criados em plataformas institucionais. O artigo apresenta as características do cenário virtual de aprendizagem, elaborado para um curso de pós-graduação em ensino universitário, e analisa os resultados que se referem à expansão da sala de aula virtual com o uso de redes sociais integradas à proposta de formação. Também são apresentados os resultados sobre as avaliações e projeções dos professores para sua prática de ensino. Metodologicamente, o projeto-quadro é definido pela pesquisa baseada em design, que admite uma diversidade de métodos e técnicas de coleta de dados durante a fase de implementação. No caso do objetivo que investiga a expansão da sala de aula virtual, trabalhamos com as análises que as redes sociais utilizaram e com os questionários aplicados aos professores participantes da proposta de formação. O estudo permitiu determinar a ampliação do ambiente virtual, sua expansão para outros espaços de comunicação e conhecimento.

Obtiveram-se percepções favoráveis dos professores em relação ao uso e propagação dos ambientes de aprendizagem através das redes sociais, e descobriram-se projeções pedagógicas incipientes, estreitamente ligadas às formas de participação que tiveram nas redes. As conclusões postulam que, para que o aprendizado em rede ocorra, são necessários projetos tecnopedagógicos que promovam uma aprendizagem aberta, flexível, diversificada e autônoma, que por sua vez, requer um cenário virtual editado em uma plataforma permeável, expandida, convergente e entrelaçada com outras plataformas.

Palavras-Chave: cenário virtual de aprendizagem, pesquisa em design; aprendizagem aberta; sala de aula ampliada; redes sociais.

Introducción

Los resultados que aquí se presentan forman parte del proyecto de investigación “Escenarios virtuales de aprendizaje en la universidad. Investigación basada en diseño de propuestas educativas alternativas”⁴. El mismo estudia los escenarios virtuales de aprendizaje definidos como la combinación e integración de las posibilidades pedagógicas de los entornos personales (PLE), sociales (Redes sociales) e institucionales (LMS) de aprendizaje, y como alternativos a las prácticas de e-learning generalmente concentradas en los entornos virtuales creados en plataformas institucionales (Salinas, 2016).

La concepción de escenario de aprendizaje como el espacio expandido y ampliado en el que transcurren las interacciones entre las personas, sus conocimientos y experiencias, es coherente con la perspectiva del aprendizaje reticular, postulado por la teoría del aprendizaje conectivista (Siemens, 2004; Downes, 2013).

⁴ Proyecto de investigación 2022-2024/ Código 06/G006-T1 SIIP- Universidad Nacional de Cuyo. Argentina.

Este enfoque considera a la tecnología, no como un medio, sino como “el espacio” convergente-divergente; por ende, como “el territorio” donde circulan los contenidos, se producen las interacciones y transcurre la propuesta educativa (Schwartzman, et al., 2014).

Afín a esta concepción de aprendizaje reticular es la noción de Sociedad Red, que aporta Castells (2006), como una nueva estructura social que se sustenta en las tecnologías e Internet y se caracteriza por la interconexión y la organización en red. Las redes “constituyen la nueva morfología social de nuestras sociedades y la difusión de su lógica de enlace modifica de forma sustancial la operación y los resultados de los procesos de producción, la experiencia, el poder y la cultura” (p. 548).

Cobo (2016) aporta a esta mirada afirmando que la red no sería únicamente de dispositivos conectados sino de individuos capaces de aprovechar y explotar las estructuras cognitivas distribuidas que se hayan construido con otros. En esta red el conocimiento es una materia prima que ha de transformarse, modificarse, confrontarse con la práctica y la experimentación para ser significativa y pertinente. Es probable que lo que se valore entonces, en lo educativo, sea la posibilidad de adaptación constante, del aprendizaje permanente, la adaptación cognitiva.

Los medios a través de los cuales los docentes buscan actualizar sus prácticas han cambiado en los últimos años. El aporte de las redes sociales permite a los docentes seleccionar qué quieren aprender y a quién elegir para aprender sobre un tema. Marcelo y Marcelo (2021) mencionan, en base a distintas investigaciones -Carpenter, 2020; Rehm & Notten, 2016; Fox & Wilson, 2015-, cuáles son los objetivos por los que los profesores utilizan redes sociales; así señalan que los docentes: se vinculan en las redes sociales por su desarrollo profesional, y para establecer nexos de contacto con otros docentes, crean espacio de afinidad y colaboración; usan las redes porque les permiten ampliar su capital social; recopilan recursos u obtienen

información de otras personas consideradas relevantes para el campo al que se dedican.

Podríamos decir que los entornos sociales (Redes sociales) a su vez, quedan integrados a los entornos personales de aprendizaje (PLE) definidos como una ecología o ecosistema de aprendizaje (Adell y Castañeda, 2010), un conjunto de contextos físicos o virtuales que proporcionan oportunidades para aprender. Se trata de una configuración única de elementos, herramientas, actividades, prácticas socioculturales, recursos y las relaciones de estos elementos entre sí.

En base a estas concepciones, la parte I del proyecto, desarrollada durante el bienio 2019-2021, tuvo como objetivos diseñar, implementar e investigar un escenario virtual de aprendizaje para una unidad curricular perteneciente a una carrera de posgrado, la Especialización en Docencia Universitaria (Especialización, de ahora en más), destinada a la formación pedagógica de docentes universitarios. En ese período se avanzó en la fase de indagación y evaluación de las características y potencialidades del diseño del escenario virtual de aprendizaje que fue implementado durante 2020, en pleno desarrollo de las medidas preventivas de la pandemia por Covid 19.

La parte II del proyecto tiene por objetivos de investigación analizar las percepciones de aprendizaje de los docentes, estudiantes de la Especialización, y conocer las proyecciones que estos hacen hacia la práctica de enseñanza luego de haber sido protagonistas, en calidad de aprendices, de un escenario virtual destinado a promover el aprendizaje abierto, flexible, diverso y autónomo.

Uno de los ejes de indagación del proyecto refiere a la integración de las redes sociales en la propuesta de enseñanza que diseñamos, específicamente a la expansión del entorno de aprendizaje que se logra con las mismas, a las participaciones de los estudiantes/docentes, y a las

proyecciones que estos hacen hacia su propia práctica de enseñanza. Sobre este eje versa este artículo.

Integrar las redes sociales en la propuesta de enseñanza responde a esta concepción de escenario virtual de aprendizaje en red en el que las conexiones entre nodos se expanden, creando una red cada vez más amplia en la que se distribuye el conocimiento. Por lo tanto, los ambientes de aprendizaje abiertos tienen más posibilidades de enriquecer la red no solo en cantidad de nodos sino también en la calidad de las señales.

Postulamos que para que el aprendizaje en red pueda darse se requiere de diseños tecnopedagógicos promotores de aprendizajes abiertos, flexibles, diversos y autónomos. En ese sentido, hemos procurado diseñar un escenario virtual editado en una plataforma porosa, expandida, convergente y enredada con otras plataformas y entornos con los cuales se conforma el escenario.

Además, postulamos que los docentes que participan en experiencias formativas con características de escenarios virtuales, y además reflexionan sobre ellas, se apropian de saberes para propiciar, en sus prácticas de enseñanza, el aprendizaje abierto, flexible, diverso y autónomo.

Presentación de la propuesta formativa

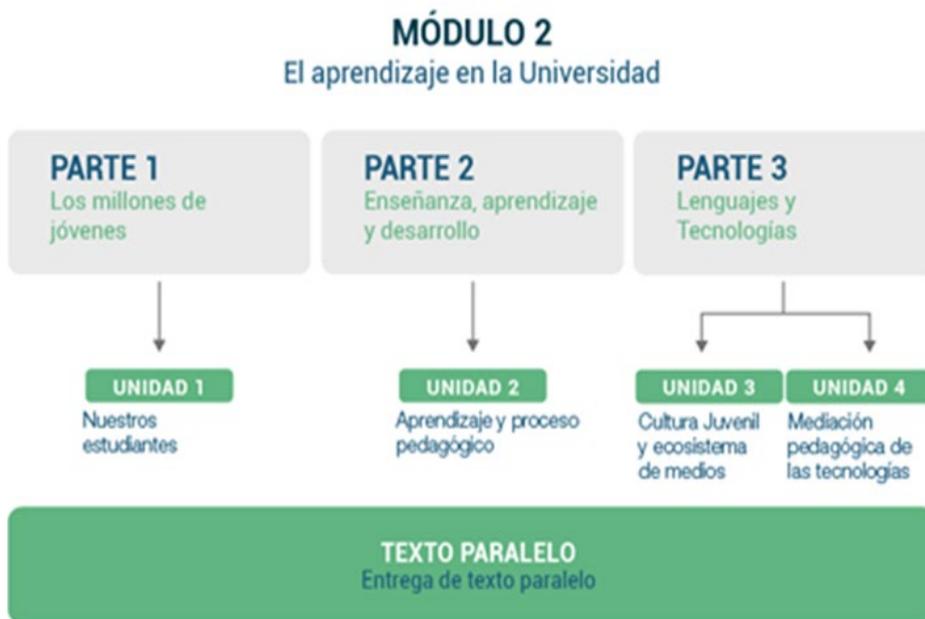
Para comprender los alcances de la indagación que pone foco en las redes sociales, es necesario presentar la propuesta educativa diseñada e implementada. A continuación, se presentan las características del diseño tecnopedagógico de la propuesta de enseñanza para el Módulo 2: El aprendizaje en la Universidad, de la Especialización y, en particular, la práctica 6: “Mediación pedagógica de las tecnologías”, en la cual se integraron a las redes sociales.

El diseño del escenario virtual de aprendizaje para el Módulo 2- El aprendizaje en la universidad

El Módulo 2 se organiza en tres partes que reúnen un total de cuatro unidades configuradas en 6 prácticas de aprendizaje.

Figura 1

Mapa curricular del Módulo 2



Fuente: Entorno virtual del Módulo 2- Especialización en docencia universitaria

Como puede observarse en la figura 1, la primera parte se denomina “Los millones de Jóvenes” y corresponde a la primera unidad, que incluye saberes vinculados con el estudiante universitario actual, el discurso identitario y el adultocentrismo; además profundiza en la temática de la diversidad de

jóvenes: subjetividad e identidades. La segunda parte, “Enseñanza, aprendizaje y desarrollo humano”, propone repensar las relaciones entre estos tres procesos humanos en base a los aportes de las principales teorías del aprendizaje y del desarrollo. Finalmente, la tercera parte, “Lenguajes y tecnologías”, es un proceso inmersivo en el que se incluyen saberes sobre la cultura juvenil, el ecosistema de medios y la mediación pedagógica con tecnologías.

El diseño y el desarrollo del escenario virtual preparado para el Módulo 2, se resolvió en cuatro secuencias didácticas y se configuró con las siguientes características:

- Propuesta centrada en prácticas de aprendizaje (actividades dispuestas y organizadas en secuencias didácticas) a resolver a través de instancias individuales y grupales. Las prácticas de aprendizaje son organizadores que reúnen los contenidos, los recursos y la delimitación clara de la producción esperada. Se elaboran y redactan como orientaciones con explicitación de sentidos, ubicación temática, indicaciones de procedimientos, en un cuidadoso esfuerzo de interlocución para que resulten claras y precisas.
- Se despliega en un entorno virtual (plataforma Moodle) concebido como espacio abierto o poroso, en el que se reúne lo medular del programa y a la vez convoca a salir para continuar el diálogo y las producciones en entornos personales y redes sociales. Se expande en espacios colaborativos de trabajo, almacenamientos compartidos, herramientas de edición en línea, etc.; todos son entornos con los cuales se conforma un escenario virtual de aprendizaje.
- El cursado de la Especialización se realiza generalmente por comisiones, cada una de las cuales tiene un tutor y un aula

separada del resto. En el diseño tecnopedagógico del Módulo 2 se pensó en distintas formas de organización e interacción grupal que permitieran en algunos momentos la interacción con el grupo, y en otros la interacción colectiva (entre todos los participantes de todas las comisiones, tanto estudiantes como docentes tutores). Para estas interacciones se propusieron foros inter-comisiones, construcción de bases de datos con las producciones, trabajo en murales con audios y videos, con el propósito de favorecer los encuentros y la socialización más allá del grupo de la comisión.

- Entradas diversas al contenido a partir de audios, videos y materiales de desarrollo propio o disponibles en línea (bajo la lógica de recursos abiertos con licencias como creative commons); de este modo, el diseño modificó la “clásica” organización didáctica de la Especialización, centrada en el Texto Base como principal fuente de acceso al contenido. Estas diversas entradas inspiradas en las lógicas de los contenidos abiertos, disponibles y reutilizables, también se concretó en la variedad de fuentes de consulta puestas a disposición de las/los estudiantes, fuentes que provienen de la academia, de los medios y de las redes sociales a propósito de considerar la diversidad de miradas hacia un mismo tema. Esta diversidad, en algunos tramos permitió a las/los estudiantes explorar, seleccionar, ampliar e integrar conocimientos de manera autónoma y, a la vez, procura romper con la jerarquización cristalizada en formatos académicos predominantemente deductivos y conceptuales.
- Se buscó intencionalmente la ruptura de la clásica secuencia progresiva lineal que prevalece en la mayor parte de las propuestas de enseñanza, aún en la virtualidad, mediante una narrativa que parte de los problemas intrínsecos de las temáticas

disciplinares que se desarrollan en el módulo. En el caso de la Especialización, se siguen las lógicas de la formación docente: revisión de la propia práctica, experiencia o trayectoria, diálogo de saberes, proyecciones para esa misma práctica.

- Se articuló con espacios de encuentro sincrónicos (con una carga horaria acotada) en los que se despliega una nueva instancia de interaprendizaje planificada en hojas de ruta que, a su vez, “alteran” las formas más comunes de las clases (un profesor exponiendo con el apoyo de una presentación). Se trata de espacios que requieren un trabajo previo a la reunión sincrónica, que incluyen actividades en simultáneo entre distintos grupos, encuentros intercomisiones, momentos lúdicos, reflexivos, de nuevas integraciones y plenarios de cierre.

El diseño del escenario virtual de aprendizaje de la práctica 6: Mediación pedagógica de las tecnologías

La Tercera Parte: “Lenguajes y Tecnologías” del Módulo 2, en la que se encuentra la práctica 6, es una propuesta recursiva en la que se aborda el aprendizaje de los y las estudiantes universitarios desde la perspectiva de la cultura juvenil y sus lenguajes, formas de comunicación, relatos y nuevas textualidades, las tecnologías y la ecología de medios.

La práctica 6, específicamente, está destinada al abordaje pedagógico de las tecnologías, es decir, en la misma se propone que los y las docentes se apropien de las mediaciones pedagógicas con tecnologías para la enseñanza de sus disciplinas.

Este propósito, sin embargo, no es exclusivo de la práctica 6. A lo largo del recorrido del Módulo 2, incluso del Módulo 1, se realiza un trabajo de expansión y a la vez de profundización de la mediación pedagógica en la universidad.

La práctica 6, se organizó en tres momentos nucleados en tres metáforas: polifonía, diseño y ensamble. En el primero se parte de “uno mismo”, para avanzar hacia el “grupo” y hacia el “colectivo” docente o hacia el colectivo interesado en las tecnologías en la educación. Desde este inicio, se plantea el desafío de construir una POLIFONÍA de voces, mediante el desafío de incursionar en las redes sociales, de ese modo también el aula virtual, como entorno convergente, se abre y expande hacia fuera de la Especialización, en busca de otras voces, incluso hasta alcanzar la de los mismos autores que se estudian en las bibliografías de referencia.

En el segundo momento, el planteo es diseñar o planificar una práctica de enseñanza con tecnologías, la cual alcance los parámetros de una pedagogía alternativa y la reconstrucción- enriquecimiento - expansión o la creación de una nueva, por lo cual la idea fuerza es el DISEÑO. En este tramo, además de las reflexiones sobre la mediación de las tecnologías, y la importancia del diseño (recomendando co-diseño) como fase de la enseñanza, se propone pensar la producción teniendo en cuenta algunas temáticas claves, analizadas en unidades y módulos anteriores, tales como: nuevos modos de ver tv, narrativa transmedia, nuevas textualidades, las instancias de aprendizaje, la alteración de las clásicas secuencias de enseñanza, y la problematización del conocimiento, a la luz de la #MediaciónTIC, y las #PedagogíasTIC presentadas como emergentes.

El tercer y último momento recoge la metáfora ENSAMBLE. Seguimos aquí con un lenguaje artístico (como la polifonía inicial). Ensamblajes de momentos - de tipos de trabajos - de búsquedas - entre lo presencial y lo virtual - las voces de todos los colegas de manera colectiva (enriquecimiento a través de distintas miradas) - el camino realizado - la creación de algo nuevo o la reversión de la propuesta pedagógica decisiva en cuanto a un colectivo creador, un ensamble de docentes que crea un ensamble, en el que se

repiensa el camino de un año entero en la Especialización, de dos módulos sobre la enseñanza y el aprendizaje, poniendo en valor las voces de autores, de colegas y de sus particulares experiencias al poder elegir distintos caminos desde el inicio del módulo.

Expansión del aula: las redes sociales incluidas en la propuesta

Las redes incluidas en la propuesta de la práctica 6 son básicamente dos: Instagram, con la cuenta @pedagogiasTIC, y Twitter, con la misma cuenta @pedagogiasTIC. Las mismas ya tenían una pequeña cantidad de seguidores y posteos (no se reiniciaron) debido a que fueron creadas en el marco de otra experiencia educativa.⁵

Ambos entornos se renombraron como “Pedagogías TIC” para su implementación en la práctica 6 del Módulo 2, la cual tuvo inicio el 26 de octubre de 2020.

El usuario de **Twitter**, hasta ese momento, contaba con 26 seguidores, 37 seguidos y 71 tweet publicados.

El usuario de **Instagram** contaba con 174 seguidores, 63 seguidos y 39 publicaciones, además de 6 bloques de destacados: Experiencias, Taller, NocheCe, App y Referentes con un total de 38 historias destacadas.

La incorporación de estas dos redes sociales para la experiencia de expansión de nuestros escenarios obedece a sus características intrínsecas, algunas de las cuales se exponen a continuación.

⁵ En el marco de los festejos de los 80 años de la Facultad de Filosofía y Letras tuvo lugar “La noche de las Ciencias de la Educación”. En esa instancia se desarrolló la experiencia inmersiva denominada “Pedagogías alternativas”, de una semana de duración, en el mes de octubre de 2019. La experiencia tenía la particularidad de iniciarse en las redes sociales, y culminar en distintos talleres presenciales destinados a las pedagogías alternativas y tecnologías emergentes.

Twitter es una red social que data del año 2006, cuyo eje es el microblogging, microblogueo o nanoblogueo. Eso significa que permite publicaciones breves e interacciones rápidas. Nació posibilitando el uso máximo de 140 caracteres, ampliándose en la actualidad hasta 280, además de permitir hasta cuatro imágenes, un video, o hilos indefinidos. Su nombre se asemeja (según sus creadores) al sonido o gorjeo de un pájaro al piar, y significa “corta ráfaga de información”.

En la actualidad nos permite promover la brevedad en los mensajes, diseñando “comunicaciones” directas, concretas, sintéticas, que resaltan lo nuclear e importante, expandiéndose a través de hilos.

Desde su nacimiento, Twitter revolucionó la forma de comunicarse en diferentes ámbitos, como el periodístico, político, tecnológico. Además de estos usos, muchos docentes lo usan como una red académica para establecer contactos, vínculos e investigar, y otros también como espacios para enriquecer sus ambientes de aprendizaje.

Instagram es una red social que nació en 2010 y es una de las más populares de la actualidad. Su nombre procede de juntar dos conceptos “instantánea” y “telegrama”, y según sus creadores les recordaba a su infancia con las fotografías Polaroid. Inicialmente se publicaban solo fotos, en formato cuadrado. Con el tiempo se incluyen etiquetas, videos, stories, anuncios. A partir de la compra de Facebook fue incluyendo los IGTV, los reels y aumentando el tiempo de los videos.

Las redes sociales seleccionadas tienen “perfiles” muy distintos. La primera, Twitter, es un espacio que, debido a sus características, da más lugar al “contenido” y al diálogo sobre el mismo, y con ello, al vínculo directo y horizontal a través de respuestas inmediatas. En cambio, Instagram es una

red que propone una mirada hacia la imagen, hacia lo que se “muestra”, por lo que ha sido la descripta como una red narcisista (INFD, 2022).

Por lo cual, la estrategia pensada para intervenir en cada una de ellas fue distinta: para el caso Twitter, que pudiera constituirse en una red para ampliar el PLE académico de nuestros docentes cursantes; y para el caso Instagram, que pudiera constituirse en el escenario de interacción con los lenguajes y tecnologías emergentes, con los consumos culturales de las y los jóvenes.

Siguiendo esta lógica, ambas redes han tenido, desde el momento del diseño de la propuesta, un tipo de “mensaje” y “contenidos” diferenciados, expandiendo lo que sucede en el “aula institucional”, pero siguiendo la lógica y semántica de las mismas: en Twitter hemos publicado posts breves, con menciones (arrobas) a autores presentes en la misma red, desarrollo de hilos con interrogantes al final de los mismos interpellando a la participación y al diálogo, sumando un total de 505 tweets.

En Instagram, hubo una planificación de posts diarios para el feed (página principal), en el que prestamos atención no solo al mensaje, sino también a la forma del mismo (siguiendo la lógica de la red), con un “copy” breve (así se llama en las redes al contenido escrito que acompaña a cada foto, video, historia) pero que contextualiza el posteo e invita al diálogo, finalmente, más de tres historias (stories) diarias con elementos de interacción propios de la red.

Si analizamos las estadísticas de la situación digital de nuestro país en 2020-2021, a través del informe Digital 2021 Global Overview Report, podemos conocer que, en Argentina, del total de 45.400.000 de habitantes, 36.000.000 son usuarios activos en redes sociales, con un uso promedio de 3 horas 22 minutos diarios.

Esta realidad nos interpela a la hora de crear escenarios de enseñanza y de aprendizaje: ¿podemos seguir creando espacios cerrados y lineales, en vez de seguir las formas de la Web 2.0 y dar la voz a todas y todos? En sintonía con los modos de aprender que plantea el conectivismo ¿podemos establecer conexiones, pasar del conocimiento elaborado por pocos expertos a la co-construcción dialogada, colaborativa y al interaprendizaje?

Metodología

Para el estudio de los escenarios virtuales de aprendizaje se optó por la investigación basada en diseño (IBD), ya que la misma propone la *elaboración de un diseño*, en este caso de un dispositivo de aprendizaje, su *implementación*, la indagación o *evaluación de la implementación* y la *reconstrucción conceptual* tendiente a formular nuevos postulados a partir de la experiencia investigada (Rinaudo y Donolo, 2010). De acuerdo con ello, el diseño metodológico se organizó siguiendo las fases de la IBD antes nombradas.

La particularidad de esta metodología es que no investiga situaciones existentes, sino que postula conjeturas o supuestos, en este caso, sobre los escenarios virtuales y el aprendizaje en la universidad, y diseña en base a tales principios y conjeturas un dispositivo de aprendizaje, el cual es implementado e investigado en microciclos de diseño y microciclos de análisis. La ventaja de esta metodología, entre otras, radica en la puesta en práctica *in situ* con la participación genuina de profesores e investigadores.

Rinaudo (2018) sintetiza en las siguientes notas los caracteres principales de las investigaciones basadas en diseño:

- estar situadas en contextos educativos reales,
- centradas en el diseño y prueba de intervenciones instructivas,

- uso de métodos mixtos,
- requerimiento de múltiples iteraciones para el refinamiento de los diseños,
- colaboración entre investigadores y docentes,
- interés en producir un impacto sobre la práctica, a la vez que convalidar, extender o generar nuevas teorías.

Como se explicó en la presentación, esta propuesta formativa alcanza a los cursantes de la Especialización, es decir, a estudiantes de posgrado. Se trata de un grupo de profesionales que ejercen la docencia en el nivel superior, sus perfiles profesionales son diversos, pertenecen a distintas áreas de conocimiento y disciplinas, eligen la carrera como parte de su trayecto formativo en la docencia universitaria, es decir, que la mayoría no poseen formación pedagógica en sus titulaciones de base. En la composición de la cohorte hay un grupo que, en su mayoría, tienen entre cinco y diez años de antigüedad docente, y con cargos de auxiliares docentes (cargos similares al de jefes de trabajos prácticos). Lo cual indica que se trata, en su mayoría, de profesores jóvenes en la docencia, ávidos de formación pedagógica. El grupo mayor se ubica entre los treinta y cincuenta años de edad. Poseen experiencia como alumnos o como profesores en propuestas educativas virtuales, y valoran a las mismas como “muy buenas”. La mayoría indica ser usuario de redes sociales, sobre todo de Facebook, y, en segundo lugar, de Instagram.

La IBD admite distintos métodos de recolección de información, los cuales se llevan a cabo durante la fase de implementación del diseño. En nuestro caso, se ha procedido a la observación de producciones de los estudiantes/docentes, observación de reuniones sincrónicas, observación de coloquios de evaluación de módulo, cuestionario destinado a estudiantes/docentes al inicio del módulo 2, y cuestionario al finalizar el cursado del Módulo 2.

Respecto a este último, fue aplicado a un número de cursantes equivalente a la cantidad que compone regularmente una comisión de estudiantes/docentes (35 personas). El cuestionario es de tipo estructurado, se compone tanto de preguntas cerradas, múltiple opción, y de algunas otras de completamiento abierto. Indaga en apreciaciones generales hacia la propuesta formativa: las temáticas más interesantes, la significatividad de las prácticas de aprendizaje, el aprovechamiento de las reuniones sincrónicas, la tutoría, actividades importantes y actividades difíciles; y en apreciaciones específicas hacia las prácticas de aprendizaje de la tercera parte del módulo: si advirtieron o no las características tecnopedagógicas de la propuesta formativa y del entorno virtual expandido, si participaron en las redes, la significación que le otorgan a tal participación para sus aprendizajes, y las proyecciones hacia la práctica docente.

Un apartado especial merece la metodología empleada para el análisis de la interacción en las redes sociales. La “medición” en las redes se origina en el mundo del marketing, y es denominada “métrica”, la cual puede definirse como los datos que usamos para calcular los resultados de las estrategias en las redes, que permiten redefinir acciones, visualizar la “audiencia” y su comportamiento y mejorar la calidad de los contenidos (Argentina.gob.ar, 2022). Entre los parámetros que se sugiere tener en cuenta para obtener la métrica de las redes, destacamos los siguientes:

- la evolución de la comunidad (aumento o disminución de la cantidad de personas)
- el alcance (números de fans y seguidores)
- el compromiso, mencionado como engagement (número de comentarios, reacciones, menciones, contenidos compartidos). Es lo que también se conoce como “interacciones”

- la conciencia de marca, que hace referencia a reconocer en nuestro caso la cuenta @pedagogíasTIC, lo que significa, y mencionarla o buscarla a través distintos medios.

Las estadísticas que nos brinda la red Instagram, al crear un usuario - perfil profesional, de tipo “creador”, permiten tener información sobre las impresiones (cantidad de vistas), seguimientos, alcance, “me gusta”, comentarios, clics en enlaces, guardado de las publicaciones y vistas de perfil de los últimos 90 días, además de datos geográficos y demográficos de la audiencia. Desde ese espacio hemos avanzado en el análisis durante los lapsos temporales en que ha estado en actividad la cuenta @pedagogiasTIC de Instagram. Además, hemos realizado un análisis desde la herramienta de Facebook (vinculada a Instagram) Meta Business Suite (<https://business.facebook.com/>).

En el caso de la cuenta en Twitter, hemos avanzado con Twitter Analytics (<https://analytics.twitter.com>) para el análisis estadístico. Es una herramienta de análisis disponible para todos los usuarios. Además, hemos ampliado la búsqueda para el análisis a través de sitios con opciones gratuitas como: Foller.me, Twitonomy, FollowerWonk, Mention Mapp⁶.

Resultados

La analítica de las cuentas de las redes antes nombradas, juntamente con el análisis de los datos brindados por uno de los cuestionarios destinados a los estudiantes/docentes, nos permiten abordar los resultados en torno a

⁶ Foller.me (<https://foller.me/>) - Twitonomy (<https://www.twitonomy.com/>) - FollowerWonk (<https://followerwonk.com/>) - Mention Mapp (<https://mentionmapp.com>).

- la expansión del entorno virtual de aprendizaje mediante las redes sociales
- las participaciones de los estudiantes/docentes en las redes sociales de la propuesta formativa y las valoraciones que hacen de las mismas
- las proyecciones que estos hacen hacia su propia práctica de enseñanza.

En esta línea de análisis, presentaremos algunos resultados que permiten construir saberes didácticos en torno a las propuestas formativas en redes sociales.

1- Sobre la expansión del entorno virtual de aprendizaje mediante las redes sociales

Como se mencionó en la descripción de la propuesta formativa, una de las innovaciones que introdujo el diseño de esta propuesta fue abrir y expandir el aula virtual hacia otros entornos de aprendizaje, los personales y los sociales.

El estudio de la expansión, mediante las redes sociales, tiene resultados concluyentes. El primer análisis de la expansión es cuantitativo y se basa en la información que arrojan las herramientas de análisis de métricas de redes sociales ya mencionadas.

El mapa que brinda el sitio web Tweepmap.com en relación a la “disposición” territorial de las “cuentas” o usuarios que nos siguen en Twitter, muestra que la expansión es real (ver figura 2).

Figura 2

Análisis de seguidores de @pedagogiasTIC



Fuente: analítica de la cuenta @pedagogiasTIC con Tweepssmap

Además, como se muestra en la figura 3, el análisis de distribución territorial al interior del propio país refleja que hay provincias en las que no existen estudiantes de la Especialización, y sin embargo reportan seguidores de la cuenta.

Figura 3

Análisis de seguidores de @pedagogiasTIC a nivel nacional



Fuente: analítica de la cuenta @pedagogiasTIC con Tweepssmap

Este primer análisis, sobre distribución territorial nos permite pensar en la probabilidad de que se produzca un diálogo abierto con personas que no

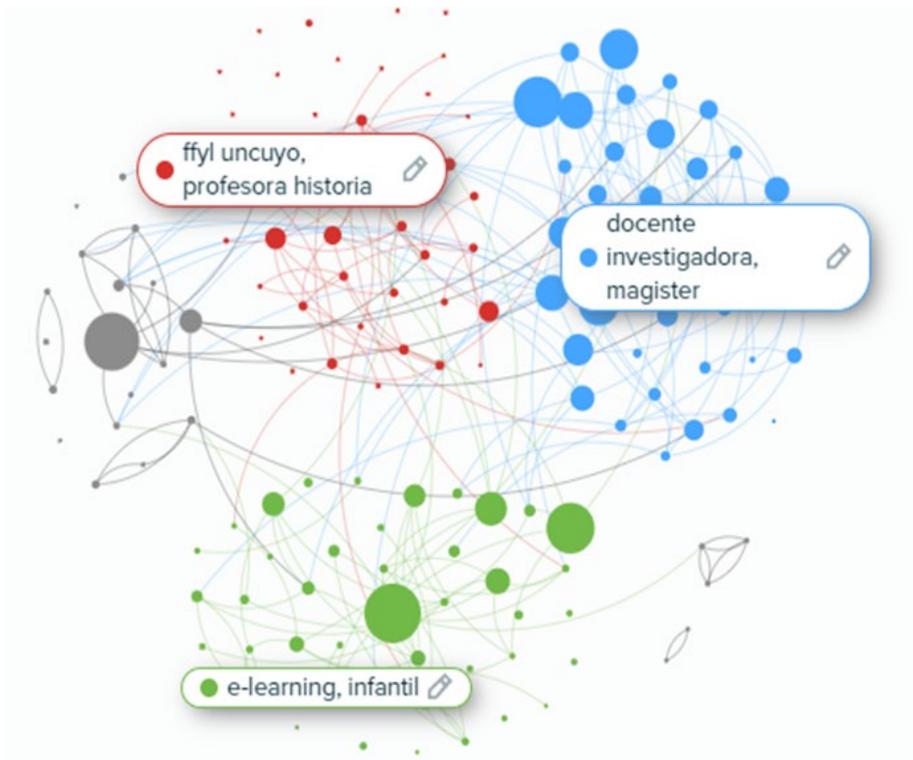
pertenecen a la carrera, pero que están interesadas en las temáticas que aborda.

Un análisis más cercano, nos muestra el gráfico obtenido a través de esta distribución, en la que podemos observar que el 61,3 % de seguidores residen en Argentina y el resto está distribuido mayoritariamente en España (11,36 %), México (4,55 %), Venezuela (3,41 %) y los países mencionados a continuación, en orden de descenso de presencia: Ecuador, Colombia, El Salvador, Chile, Nicaragua, Uruguay, Sahara Occidental, Alemania, Italia, EE.UU., Perú, Nigeria y Brasil.

La aplicación Audiense.com nos permite realizar una interesante lectura “segmentando” los seguidores en relación con las posibilidades de expansión del escenario virtual. Es posible “segmentar” o “clasificar” a los seguidores en función de sus intereses (descritos en sus perfiles). En la figura 4 observamos que hay seguidores que tienen en común la Universidad Nacional de Cuyo, otros el ser docentes y/o investigadores y finalmente otro de los grandes nodos tiene en común el e-learning. Además, se pueden analizar los vínculos e interconexiones entre los mismos (seguidores y seguidos) y lo más importante en torno a la expansión, es la influencia que tiene cada uno (en función del número de seguidores que poseen y actividad en la red - Twitter y otras). Esta información se visualiza a través del tamaño que cada “nodo” - “persona” o “seguidor” representa en el gráfico. La observación de esos nodos principales nos permite inferir la posibilidad de expansión de nuestro escenario, ya que el mismo cuenta con seguidores que a su vez son “influenciadores” o influencer. Es decir, existe la posibilidad que a través de interacciones con las publicaciones de @pedagogiasTIC (“me gusta”, retweet, respuestas, citas) de estos influencer educativos, se pueda llegar a más personas, más allá de los estudiantes de la Especialización, permitiendo nuevos diálogos.

Figura 4

Segmentación según "perfiles" de los seguidores

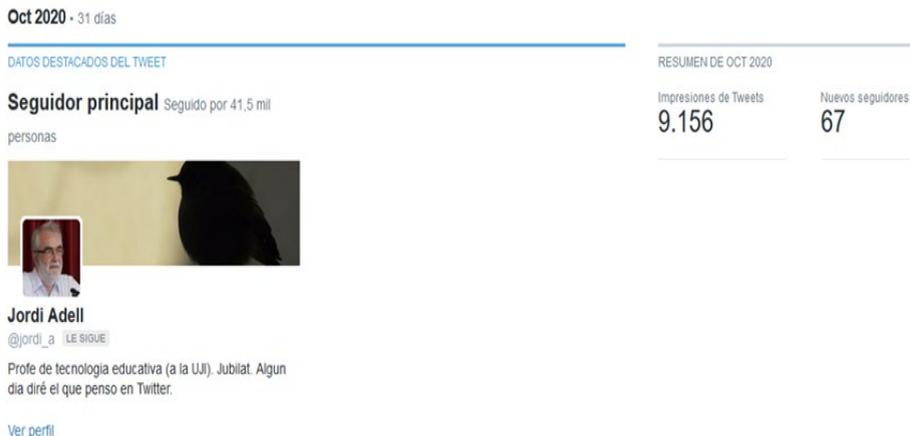


Fuente: analítica de la cuenta @pedagogiasTIC con Audiense.com

Siguiendo esta línea, podemos avanzar con las herramientas analíticas para pensar en la expansión. Según Analytics de Twitter el seguidor principal en el primer mes de la cuenta @pedagogiasTIC fue Jordi Adell, un educador y pedagogo español referente en el campo de la tecnología educativa (ver figura 5). Esto es un punto importante a analizar, ya que nos ha permitido expandir el diálogo hacia docentes de otro continente.

Figura 5

Seguidor principal (influencer)



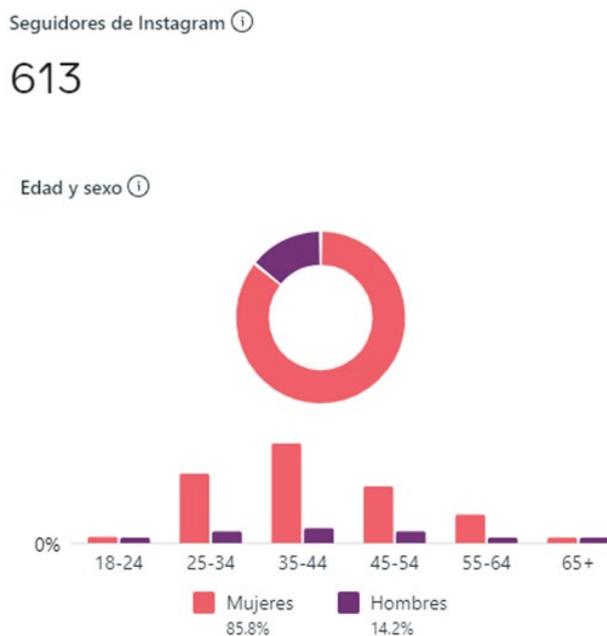
Fuente: analítica de la cuenta @pedagogiasTIC con Analytics de Twitter

En Instagram, hemos realizado publicaciones en todos los formatos disponibles: posteos para el feed, carruseles, stories, reel, videos, con excepción de vivos o transmisiones en directo.

Si analizamos la figura 6, podemos observar que el número inicial de seguidores en esta red (174) se multiplicó tres veces, al superar los 600, un número superior a los cursantes de la Especialización, lo que supone una expansión del aula, abriendo posibilidades de diálogo fuera del entorno institucional (Moodle).

Figura 6

Seguidores @pedagogiasTIC en Instagram, según segmentación de edades



Fuente: analítica de la cuenta @pedagogiasTIC obtenida con Meta Business Suite

En Instagram, podemos visualizar publicaciones en las que se mencionan referentes pedagógicos (arrobandolos). Los mismos responden los posteos y se convierten también en seguidores de la cuenta. En el caso de la figura 7, Dolors Reig, responde una publicación y comienza a seguir la cuenta.

Figura 7

Publicación en el Feed de @pedagogiasTIC en Instagram



Fuente: Publicación en Instagram @pedagogiasTIC

De la misma manera que el ejemplo anterior, otros referentes del universo tecnoeducativo respondieron historias y publicaciones, sumándose a la lista de seguidores⁷. Esto ha permitido la expansión de las redes de la Especialización, ya que estos especialistas se convierten en enlaces con otros nodos y redes.

⁷ Referentes del campo tecnoeducativo que respondieron a los post: Inés Dussel, Mariana Maggio, Valeria Odetti, Marian Ferrarelli.

Es importante destacar que el uso y selección de determinadas etiquetas (hashtag) y menciones (arrobas) permitió también la expansión, al destacar temáticas, facilitar la búsqueda, clasificar grandes temas, referenciar autores o referentes, dándole más visibilidad en los buscadores propios de cada red y ampliando de esa manera los vínculos hacia afuera (ver figura 8).

Figura 8

Usuarios más mencionados y Etiquetas más usadas



Fuente: analítica de la cuenta @pedagogiasTIC de Twitter obtenida con [Twitonomy.com](https://twitonomy.com)

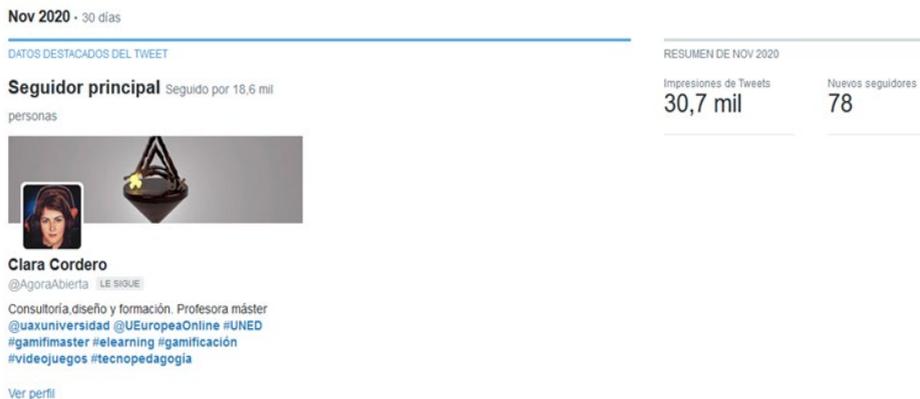
Finalmente, en la Figura 9, podemos observar el salto cuantitativo que se refleja en la cuenta de Twitter en el número de seguidores y las impresiones (vistas) durante el segundo mes de uso de la cuenta. Además, menciona que el “seguidor” destacado es una docente, influencer española del ámbito tecnoeducativo. La misma podría constituirse en un “nodo” (volviendo a lo

analizado en la figura Nº 4) que multiplique los destinatarios y posibles nuevos seguidores de la cuenta.

Nuestras redes se han expandido exponencialmente a través de los “contactos” o seguidores de nuestros seguidores.

Figura 9

Seguidor principal (influencer)



Fuente: analítica de la cuenta @pedagogiasTIC con Analytics de Twitter

El análisis, de los datos objetivos que arrojó la experiencia de la práctica 6 del módulo 2 de la Especialización, nos permite advertir la expansión del aula habitual, es decir, podemos constatar la apertura del aula institucional (Moodle) hacia las redes (porosidad), multiplicando de este modo las posibilidades de interacción y diálogo horizontal con colegas que no pertenecen a la Especialización y con autores y referentes del campo.

Apoyándonos en las características del conectivismo, encontramos en nuestra propuesta la generación de nuevos espacios desde donde aprender

y donde conectarse para contribuir. Se trata entonces de una propuesta donde “los sujetos pueden construir su propia red personal, la cual puede incluir varios nodos ubicados más allá de lugares físicos determinados por la movilidad inmediata (nodos relativos al lugar de trabajo, al lugar de estudios, contactos personales, etc.)” (Gutiérrez, 2012, p. 118).

2- Sobre las participaciones de los estudiantes/docentes en las redes sociales y sus valoraciones

El análisis de las apreciaciones de los estudiantes/docentes hacia sus participaciones en las actividades del módulo, permite considerar que la mayoría valora significativamente el tratamiento de las temáticas que les acercan al conocimiento de la mediación pedagógica de las tecnologías para la enseñanza y para el aprendizaje en la universidad.

Si bien estas temáticas, en forma específica, se desarrollaron en la tercera parte del módulo, su impronta está presente a lo largo del mismo, porque - como ya expresamos- la forma de la propuesta de enseñanza les sumerge en un escenario virtual expandido, colaborativo, hipermedial, e interactivo. Algunas respuestas que refieren a cuáles han sido las actividades más interesantes indican:

“Me resultaron más interesantes las temáticas relacionadas a la tecnología, ya que es con lo que nos enfrentamos en el día de hoy”.

“El uso de las TIC y el empoderamiento de otras herramientas transmedia, porque considero que son herramientas para incorporar material mediado en la enseñanza que no puede despegarse del uso de recursos virtuales”.

“La inclusión de tecnología en el diseño, conocimiento de diferentes herramientas y soportes digitales”.

“Los jóvenes y los medios, porque me permitió ampliar mis conocimientos sobre las plataformas y las redes de comunicación”.

Los participantes valoran positivamente el uso de las redes sociales porque los vincula a los modos de comunicación que tienen los jóvenes. También se subraya la importancia de conocer sobre las tecnologías, porque reconocen que es el lugar donde también pueden interactuar con sus estudiantes.

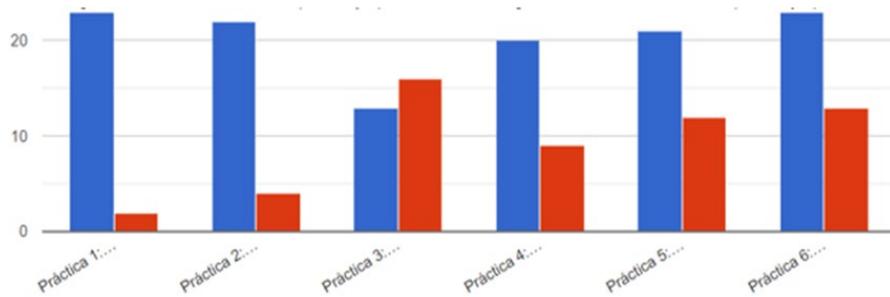
“Lenguaje y tecnologías, porque me permitió ver que con la incorporación de otras herramientas es posible llegar a nuestros estudiantes de una manera creativa y directa a través de medios de uso diario”.

El siguiente gráfico de barra (ver figura 10, en página siguiente) permite observar que las prácticas 5 y 6 les resultaron muy significativas, pero a la vez que han sido actividades en las que tuvieron dificultades, con lo cual podemos concluir que la apropiación conceptual y procedimental de estos temas sigue siendo un desafío para la formación docente. La dicotomía en las respuestas puede estar relacionada, por un lado, con las dificultades que supone conocer y usar nuevas herramientas tecnológicas, y por el otro, con lo significativo que resulta abordar temáticas desde una diversidad de puntos de vista, y realizar producciones para los contextos de trabajo de cada participante.

El análisis permite avanzar en las apreciaciones que los docentes hacen hacia las prácticas de aprendizaje que incluyeron a las redes sociales. En este sentido, advirtieron que, mediante las mismas, el aula se expande más allá de sus límites y que esta expansión resultó facilitadora de aprendizajes. Un porcentaje muy bajo afirmó que en cierta medida no le resultó propicio (ver figura 11).

Figura 10

Identificadores de actividades de aprendizaje, importancia y dificultades

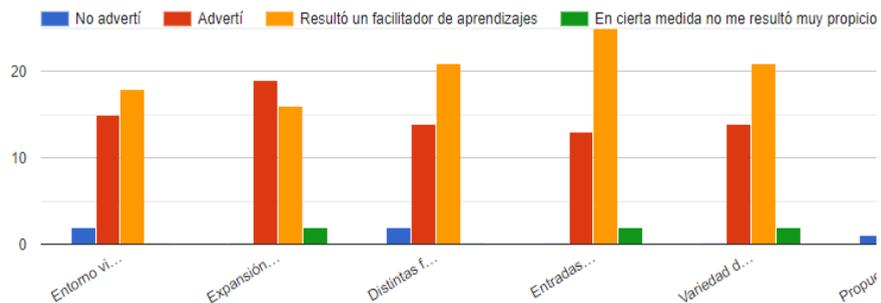


Referencias: ■ Actividades que resultaron más significativas
■ Actividades que resultaron más difíciles

Fuente: cuestionario aplicado a los cursantes del módulo 2

Figura 11

Apreciaciones hacia las actividades que incluyeron redes sociales



Nota: 1er grupo de barras: entorno virtual abierto y poroso; 2do grupo de barras: expansión en redes sociales; 3er grupo de barras: distintas formas de interacción grupal; 4to grupo de barras: entradas hipermediales al contenido; 5to grupo de barras: variedad de fuentes de consulta.

Fuente: cuestionario aplicado a los cursantes del módulo 2

Por otra parte, al ser consultados sobre el significado que tuvo para el aprendizaje de los temas específicos, el 56 % indicó que la incorporación de las redes sociales sirvió para abordar los temas desde otro entorno comunicativo, y un 28 % indicó que este trabajo con redes permitió otra expresión del protagonismo en el aprendizaje de los temas. Es decir, las apreciaciones resultan positivas en su mayoría (ver figura 12).

Figura 12

Valoración de las actividades que incluyeron a las redes sociales

La propuesta de aprendizaje incluyó a las redes sociales ¿Qué significado tuvo para el aprendizaje de los temas?



32 respuestas



Fuente: cuestionario aplicado a los cursantes del módulo 2

Sin embargo, consideramos que estas apreciaciones positivas, son a su vez usos incipientes de quienes acceden a las redes sociales por primera vez. Es decir, se trata de una participación solo en calidad de lectores, sin profundizar en intervenciones apropiadas de cada red social. También destacamos que el 16 % de los docentes consultados, no le encontró mucho sentido. Estas respuestas conllevan a reflexionar sobre el tipo de producciones que habilitamos en las redes sociales y el grado de significación que puede ofrecer a los aprendizajes vinculados al módulo 2.

Si nos sumergimos en las redes de la Especialización, podemos observar en la cuenta de Instagram que las publicaciones con interacción, que agregan valor y contenido al diálogo propuesto, son aquellas que refieren a asuntos afines al tema y son convocados desde el pensamiento de algunos referentes importantes para el campo tal como se representa en la figura 13.

Figura 13

Publicaciones Feed Instagram de @pedagogiasTIC

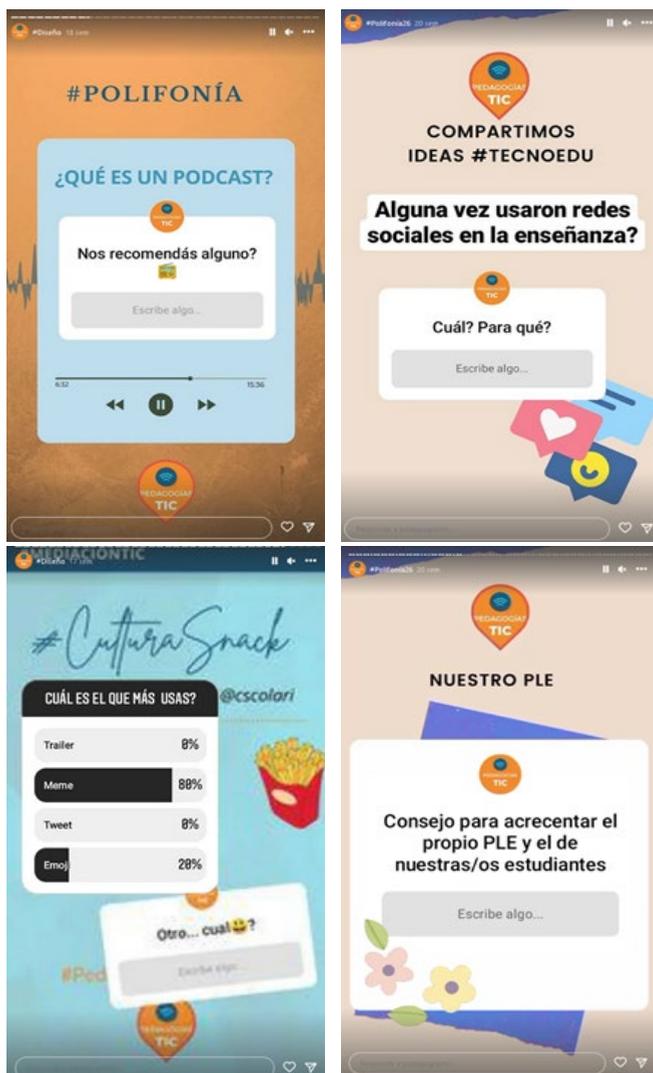


Fuente: Instagram de @pedagogiasTIC

El tipo de publicación “stories” (historias) en Instagram fue la que generó mayor cantidad de interacciones, debido a que la propuesta de contenidos era interactiva, motivando respuestas y reacciones. Este tipo de publicación incluyó desafíos con sticker de interacción como preguntas, encuestas, cuestionarios, hashtag, música, menciones (ver figura 14). Las historias destacadas, se “clasificaron” en cuatro grandes temáticas, tres correspondientes a cada una de las partes de la práctica 6: #Polifonía, #Diseño, #Ensamble y uno del sector especial #CómoSeHace.

Figura 14

Stories interactivas de Instagram @pedagogiasTIC



Fuente: Instagram de @pedagogiasTIC

Se agregó un destacado para historias especiales denominado #FinDe, para crear un espacio distendido de recomendaciones de música, películas, series, libros (ver figura 15). Esta categoría de historias generó una interacción de tipo lúdico, extendiendo los vínculos a los fines de semana.

Figura 15

Stories destacadas en #FINDE de Instagram @pedagogiasTIC



Fuente: Instagram de @pedagogiasTIC

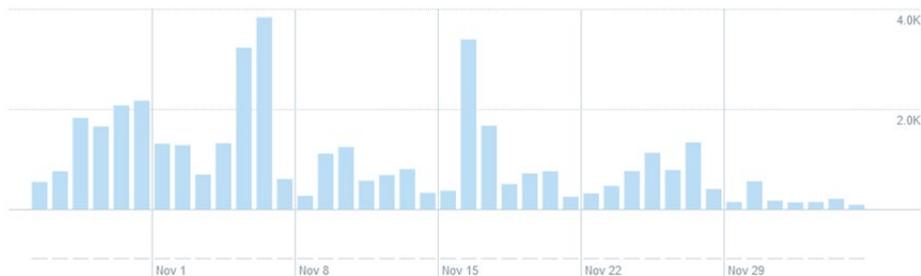
Otro elemento, propio de las métricas, que puede ayudarnos a analizar la interacción, es el número de “impresiones” (es el número total de veces que se ha visto el contenido, sin tener en cuenta si es el mismo usuario o no; una persona puede ver las publicaciones varias veces y en cada ocasión se suma una nueva “impresión”).

Más específicamente, durante las primeras seis semanas de la implementación en 2020, durante el transcurso de la práctica 6, los tweets consiguieron 40.500 impresiones (vistas), como se observa en la figura 16.

Figura 16

Impresiones de las seis primeras semanas

Sus Tweets consiguieron **40.5K impresiones** en este período de **41 días**



Fuente: Twitter Analytics

Si analizamos el contenido de los tweets que han tenido más impresiones, se observa que los mismos refieren, nuevamente, a planteos hechos por referentes del campo tecnoeducativo, hacia docentes interesados en la temática; así nuestros docentes entran en comunicación con otros por fuera de las fronteras de la carrera.

También hallamos hilos, una práctica muy usada en esta red, y específicamente en este perfil, en el que, a través de varios tweets conectados, se entretiene el contexto y se amplía lo que se postula, invitando siempre al final de mismo a continuarlo por las y los seguidores.

Otro modo de interactuar es la acción de retuitear o compartir (en otras redes). Implica el compromiso de hacerse “visible” en la red, y no solamente dar el “asentimiento” sobre una publicación, sino también ser una voz que concuerda con lo dicho, que difunde y multiplica. Esta acción es muy importante respecto al objetivo de crear un escenario ampliado y poroso para la Especialización, ya que, ante redes saturadas de información y publicaciones inmediatas, se confía en los “amigos”, “seguidos” y lo que recomiendan y comparten. Volviendo a la idea de nodos de la Figura N° 4,

cada publicación compartida, multiplica su alcance por el número de seguidores que tiene cada uno de quienes realizaron esa acción.

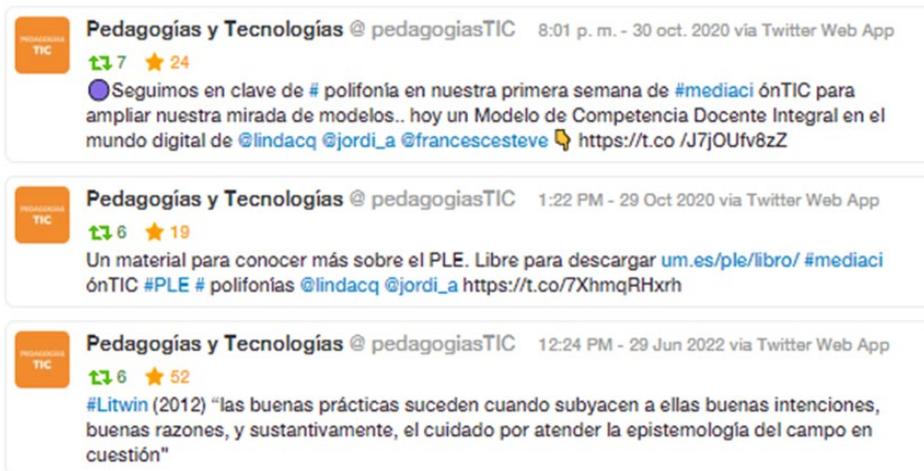
En Twitter fue más difícil la interacción y participación de los colegas cursantes. Si bien se sumaron como seguidores, podemos decir que muy pocos participaron activamente animándome a dar el paso de responder a los desafíos propuestos, retwittear y citar las publicaciones.

La tasa máxima de interacción fue del 10,1 %. Ese número representa la razón (o resultado de dividir el número de vistas – impresiones que tiene un tweet por el número de interacciones – acciones – sobre el mismo). Por lo tanto, si un tweet fue visto 100 veces, solamente 10 usuarios han realizado alguna acción sobre el mismo (se ha puesto me gusta, se ha expandido, se ha citado, respondido, retwitteado, etc.).

Figura 17

Tweets más retuiteados de @pedagogiasTIC en Twitter

🔄 Tweets más retuiteados



Fuente: Análíticas de Twitter de la cuenta pedagogías tic

Se produjo en ocasiones la interacción y diálogo con algunos referentes del campo tecnoeducativo “arrobados”.

El análisis, en lo que respecta a los modos de participar y los tipos de aportes, permite observar que el proceso de participación fue creciendo en las redes sociales vinculadas con la propuesta formativa, y que también se fueron modificando los modos de participar vinculados a la dinámica propia de cada red social. La propuesta formativa estimuló esta interacción, pero al ser una propuesta optativa no todos los participantes de la comisión se sumaron en las redes sociales. Comprendemos también que el plazo propuesto para intervenir no siempre coincide con los tiempos en que un perfil en las redes se afianza y permite el inicio de nuevos intercambios y diversos propósitos de comunicación.

De manera simplificada, podemos decir que hemos identificado “tipos” de habitantes en cada red, en función del tipo de interacción y compromiso asumido con cada una. Inspirados en otras fuentes, fundamentalmente de marketing y comercio digital,⁸ clasificamos a nuestros participantes como:

- Creativos-proactivos, son aquellos que se animan a responder, compartir, publicar mencionando (arrobando), sugieren, crean, se relacionan.
- Lectores, espectadores, observadores, quienes han sido activos seguidores de las redes, haciéndose “ver” a través de “me gusta”, o guardando contenido, comentando en las prácticas de aprendizaje lo vivenciado en las redes, y planteándose como desafío el crecer en las mismas.

⁸ Existen numerosas clasificaciones de “tipos” de usuarios de redes sociales, entre las que se encuentran la de la consultora Forrester que establece seis categorías (<https://www.forrester.com>), Universia.net que habla de 8 “tipos” de usuarios (<https://www.universia.net/ar/actualidad/orientacion-academica/8-tipos-usuarios-redes-sociales-1041442.html>), una tesis doctoral de la Universidad Rey Juan Carlos de España, menciona una investigación de la Universidad de Winchester (Reino Unido) en la que se distingue 12 tipos de usuarios en las redes sociales (<https://burjcdigital.urjc.es/handle/10115/13727>).

- Fantasmas, aquellas/os cursantes que han seguido ambas cuentas debido a la solicitud en la práctica 6, pero que no han avanzado más allá de ese primer paso.

El interés por la calidad de la participación en las redes sociales, sobre todo en el caso de docentes, tiene que ver con lograr nuevos modos de construcción del conocimiento al alcanzar y ampliar la red personal (Gros, 2015). El conocimiento personal se compone de una red, la cual alimenta a organizaciones e instituciones, que a su vez retroalimentan a la red, proveyendo de un nuevo aprendizaje a los individuos. Este ciclo de desarrollo del conocimiento (de las personas a la red, de la red a la institución) permite a los aprendices estar actualizados en su área y potenciar el aprendizaje a lo largo de la vida (Gros, 2015).

3- Las proyecciones hacia la propia práctica de enseñanza

Las proyecciones que los profesores, participantes de la propuesta formativa, hacen hacia su propia práctica de enseñanza están ligadas a los modos de sus participaciones. Es decir, la participación de por sí aún es incipiente, para muchos ha sido inicial y exploratoria, por lo tanto, aún no pueden hacer definidas proyecciones hacia su práctica de enseñanza, según las respuestas que obtuvimos en cuestionarios. Queda por delante, analizar las producciones didácticas que estos mismos participantes han realizado, en las cuales se pueden hallar propuestas significativas para sus estudiantes.

Un grupo, de los docentes participantes, considera necesario incorporarlas en sus prácticas. Según expresan, con las mismas se puede lograr *mayor inclusión de los estudiantes en el aprendizaje, ampliar la comunicación, y acompañar el aprendizaje desde otro lugar.*

Este mismo grupo, reconoce que aún están en un nivel inicial, explorando las potencialidades para el trabajo educativo, no obstante, admiten que se

requiere en el profesorado de una “actitud abierta” para incorporarlas. Por ello mismo, las reconocen como “herramientas que favorecen los procesos de enseñanza aprendizaje”, y que “la posibilidad de interactuar con nuevas plataformas, aplicaciones, da lugar a un crecimiento a nivel social y educativo”.

Otras apreciaciones están vinculadas al pensar que la incorporación puede ser posible, pero con ciertos recaudos:

“Necesito aprender a aplicarlas de forma pedagógica, porque pueden convertirse en una mera distracción o agregado de material innecesario”.

“Me parece una buena herramienta si se utiliza con sentido”.

“Considero que son una herramienta más para mantener la comunicación con los estudiantes”.

“Está muy bueno incorporarlas pero no como imposición, creo que se trata de una elección”.

Y también hay quienes aún consideran innecesaria su incorporación. Las respuestas obtenidas indican que las redes sociales, en el ámbito educativo, aún no son comprendidas en el sentido que hemos procurado: como expansión de entornos de aprendizaje hacia la diversidad de puntos de vista ante un mismo tema o problema, la comunicación divergente y convergente, la posibilidad de expandir la propia red personal de conocimiento, y contribuir a una inteligencia colectiva. Más por el contrario, las significan como una agregación innecesaria al conjunto de canales de comunicación con los que ya cuentan:

“En mi opinión personal, no creo indispensable la incorporación de redes sociales en la enseñanza. Pienso que,

con el aula virtual, los mail y grupo de wsp ya son suficientes canales de enseñanza”.

O bien, las significan como entornos para la distracción y la comunicación personal:

“Me parece que no son necesarias y que, si no se abordan adecuadamente, se puede caer en una distracción del objetivo principal (aprender), ya que las redes sociales son justamente para socializar con nuestros pares o desconectarse un rato del mundo real”.

Las proyecciones para su práctica podemos vincularlas con las participaciones anteriormente analizadas, ser parte de las redes moviliza a promover propuestas con sentido educativo cuando se trata de un espacio conocido. En la medida en que los participantes de la propuesta formativa sean más activos en las redes, será también más factible que diseñen intervenciones de enseñanza con ellas.

Conclusiones y discusiones

El aprendizaje en red supone la configuración de escenarios virtuales, concebidos como territorios o como ecología de medios, editados en plataformas porosas, expandidas, transparentes, convergentes y enredadas con otras plataformas y entornos con los cuales se conforma el escenario.

Esta perspectiva es la que fundamenta el diseño y el desarrollo de la propuesta formativa para los docentes universitarios de este caso, la cual sostiene el propósito de promover aprendizajes abiertos, flexibles, diversos y autónomos (Downes, 2013).

Si bien esta pretensión se logra a partir de varias otras características del diseño tecnopedagógico, la proposición del trabajo con redes sociales adquiere en esta ocasión la particular importancia de expandir el aula virtual

y, con ello, diversificar las clásicas interacciones que pueden darse entre quienes aprenden y quienes enseñan. La expansión permite interacciones con otros que están por fuera de un determinado círculo de aprendizaje.

El valor pedagógico es doble, no solo por lo que supone la interacción con otras personas, puntos de vistas y colaboraciones, sino porque se trata de profesores, de sujetos que trabajan específicamente con el conocimiento, el cual no queda encerrado en una sola perspectiva, o selección bibliográfica. Expandir la propia red conceptual contribuye en la ampliación de nodos y señales en la red de una comunidad de conocimiento.

Además, estas interacciones que se dan por fuera del aula, con fines de tratamiento conceptual o procedimental, pueden perdurar más allá del plazo temporal del curso o de la materia. Por el contrario, las formas tradicionales acotan las interacciones con el conocimiento y con los demás sujetos al espacio temporal que las define.

La implementación de nuestra propuesta formativa, aun con incipientes participaciones, logró ampliación del entorno virtual, mediante la expansión hacia el trabajo colaborativo en otras plataformas y aplicaciones, y también mediante las redes sociales.

Algunos profesores se sintieron muy cómodos, comunicativos y creativos en las redes; otros fueron sólo asistentes - espectadores, reproductores, otros no ingresaron nunca. Desde las conjeturas del diseño anticipamos que podía generar incomodidad y dificultades para muchos de los estudiantes/docentes del posgrado. Anticipamos que la propuesta podría no funcionar, pero también resulta ser un desafío para quienes diseñamos propuestas pedagógicas para la formación docente.

Más allá de la incomodidad, la propuesta del aula porosa permite pensar en instancias de aprendizaje offline – online, con lo cual se amplía la polifonía a otras voces externas, se logra horizontalidad en la comunicación, contacto

directo con teóricos/pensadores, expertos/prácticos, grupos de investigación; en fin, el diálogo se amplía y se propician experiencias pedagógicas decisivas (Prieto Castillo, 2007).

Las redes elegidas para esta “salida” del aula, tienen distintos objetivos e incluso distintos perfiles de “usuarios”; por ello, la respuesta en cada una, el modo de interactuar, de expresarse, de “animarse” a dar el salto hacia afuera, fue distinto en cada una. Las diversas formas de la “interacción” en las redes también está asociada al contenido y a las propuestas que se plantean en las mismas.

Existe una valoración positiva, por parte de los docentes integrantes de la propuesta, hacia el uso de las redes sociales. Este se asocia con los consumos culturales de los estudiantes y con nuevos desafíos en el uso de las tecnologías.

En relación con las proyecciones hacia la propia práctica de enseñanza, aquí la diversidad de miradas se identifica con los recorridos previos de cada participante en tanto usuario de las redes sociales. Se muestran motivados a incorporarlas reconociendo algunas características que posibilitan nuevos formatos vinculados con las tecnologías emergentes y con nuevas formas de producir conocimiento.

Una de las limitaciones del estudio tiene que ver precisamente con este tema, ya que, por el momento, se han analizado las métricas de las redes y los cuestionarios de respuestas docentes. Quedan todavía por analizar las producciones pedagógicas que los profesores han realizado, como parte de las prácticas de aprendizaje, para sus desempeños docentes.

Finalmente, podemos afirmar que la propuesta diseñada para la Especialización configura un escenario virtual de aprendizaje, donde los procesos personales se van enriqueciendo, diversificando, enlazando con otras redes personales, expandiendo y complejizando sus nodos. Se

constituye, de esta manera, un territorio abierto y en construcción permanente que involucra a conjuntos que se identifican por temáticas, preocupaciones o intereses comunes, personas conocidas o desconocidas que interactúan entre sí, redefiniendo la idea de grupo y retroalimentándolo.

Referencias bibliográficas

Adell Segura, J. & Castañeda Quintero, L. (2010). *Los Entornos Personales de Aprendizaje (PLE): una nueva manera de entender el aprendizaje*. En R. Roig Villa & M. Fiorucci. (Eds.) Claves para la investigación en innovación y calidad educativas. La integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación y la Interculturalidad en las aulas. Universitá degli studi

Argentina.gob.ar. (2022). Métricas en redes sociales. Jefatura de ministros <https://www.argentina.gob.ar/jefatura/innovacion-publica/servicios-y-pais-digital/pais-digital/estrategias-de-marketing-digital-1>

Castells, M. (2006). *La sociedad red: una visión global*. Alianza Editorial.

Cobo, C. (2016). *La Innovación Pendiente. Reflexiones (y Provocaciones) sobre educación, tecnología y conocimiento*. Colección Fundación Ceibal/ Debate: Montevideo.

Data Reportar. Digital 2021: Informe general global <https://datareportal.com/reports/digital-2021-global-overview-report>

Downes, S. (11 de julio de 2013). *La condición semántica: conectivismo y aprendizaje abierto*. [Videoconferencia]. IBERTIC, Metas 2021 OEI. Buenos Aires. https://www.youtube.com/watch?v=Oth_9v3RCul

Gros, B. (2015). *La caída de los muros del conocimiento en la sociedad digital y las pedagogías emergentes*. Education in the Knowledge Society [en línea]. 2015, 16(1), p. 58-68 <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=535554757005>

Gutiérrez, L. (2012). *Conectivismo como teoría de aprendizaje: conceptos, ideas y posibles limitaciones*. Revista educación y tecnología, (1), p.111-122. <http://revistas.umce.cl/index.php/edytec/article/view/39>

Instituto Nacional de Formación Docente. (12 de octubre de 2022). *Educación y Tecnologías digitales para el nivel secundario* [Archivo de Vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=sJACj0HjTqk>

Marcelo, C., y Marcelo, P. (2021). Influencers educativos en Twitter. Análisis de hashtags y estructura relacional. *Comunicar*, 68, 73-83. <https://doi.org/10.3916/C68-2021-0>

Prieto Castillo, D. (19 de octubre 2007). *En torno a las experiencias pedagógicas decisivas*. [Conferencia principal] Conferencia del Encuentro de maestros de Las Heras, Mendoza, Argentina.

Rinaudo, M. (4 de octubre de 2018). *Perspectivas en investigación educativa: la investigación basada en diseño*. [Conferencia plenaria] Conversatorio Perspectivas en investigación educativa. ICE. Fac. de Filosofía y Letras. UNCuyo, Mendoza, Argentina.

Rinaudo, M. C. & Donolo, D. (2010). *Estudios de diseño. Una perspectiva prometedora en la investigación educativa*. RED. Revista de Educación a Distancia, (22), p. 1-29. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=54715149003>

Salinas, J. (2016). *La investigación ante los desafíos de los escenarios de aprendizaje futuros*. RED. Revista de Educación a Distancia, (50), p. 1-24. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=54746291014>

Shwartzman, G.; Tarasow, F. y Trech, M. (2014). *De la educación a distancia a la educación en línea: aportes a un campo en construcción*. Homo Sapiens.

Siemens, G. (2004). *Conectivismo: una teoría de aprendizaje para la era digital*. Traducción de Diego E. Leal Fonseca. <https://docplayer.es/75071865-Conectivismo-una-teoria-de-aprendizaje-para-la-era-digital%20.html>