



**LOS SITIOS DE REDES SOCIALES
COMO ESPACIOS PARA EL
APRENDIZAJE FORMAL Y
PRESENCIAL
El caso “econogargallo.ning.com”**

**TRABAJO FINAL DE MÁSTER EN COMUNICACIÓN Y
EDUCACIÓN EN LA RED
SUBPROGRAMA DE INVESTIGACIÓN EN E-LEARNING
(Curso 2009/2010)**

Autor: Miguel Mateos-Aparicio Palacios
Directora: María Aquilina Fueyo Gutiérrez



**LOS SITIOS DE REDES SOCIALES
COMO ESPACIOS PARA EL
APRENDIZAJE FORMAL Y
PRESENCIAL**

El caso “econogargallo.ning.com”

**TRABAJO FINAL DE MÁSTER EN COMUNICACIÓN Y
EDUCACIÓN EN LA RED**

SUBPROGRAMA DE INVESTIGACIÓN EN E-LEARNING

(Curso 2009/2010)

Autor: Miguel Mateos-Aparicio Palacios
Directora: María Aquilina Fueyo Gutiérrez



Los sitios de redes sociales como espacios para el aprendizaje en la educación formal y presencial por Miguel Mateos-Aparicio Palacios se encuentra bajo una Licencia [Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 3.0 Unported](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/).

"Si buscas resultados distintos, no hagas siempre lo mismo"

Albert Einstein

"Dime qué hiciste con las viejas tecnologías y te diré qué harás con las nuevas"

Daniel Prieto Castillo

ÍNDICE

	Pág.
1. Introducción.....	11
2. Presentación de la investigación	
2.1 Planteamiento del problema.....	17
2.2 Objetivos.....	18
2.3 Universo de estudio.....	20
2.4 Base teórica y empírica.....	27
2.5 Análisis realizados y relevancia de la investigación.....	28
2.6 Estructura del trabajo.....	30
3. Marco teórico	
3.1 Redes sociales y comunidades de aprendizaje.....	33
3.1.1 Concepto de “redes sociales virtuales”	33
3.1.2 Redes sociales como comunidades de aprendizaje.....	37
3.2 Sitios de redes sociales y mediación en procesos de E-A.....	44
3.2.1 Recursos educativos, espacios de aprendizaje y mediación virtual....	34
3.2.2 Los sitios de redes sociales como espacios mediadores de E-A.....	50
3.3 Enseñanza y aprendizaje a través de sitios de redes sociales.....	57
3.3.1 Enseñanza a través de sitios de redes sociales. El enfoque social e interactivo del currículum.....	58
3.3.2 Aprendizaje social e interactivo a través de sitios de redes sociales..	60
3.3.3 Actividades de aprendizaje y sitios de redes sociales.....	82

4. Diseño metodológico	
4.1 Metodología.....	89
4.2 El análisis del discurso en procesos asincrónicos de E-A.....	91
4.3 Fases, instrumentos de recogida de información y procedimiento.....	106
5. Análisis de los datos	
5.1 Econogargallo como espacio virtual de aprendizaje.....	112
5.2 Uso didáctico de los espacios comunes.....	118
5.2.1 Las notas.....	118
5.2.2 Los comentarios en los perfiles personales.....	121
5.2.3 El foro general.....	131
5.2.4 El blog.....	141
5.3 Las actividades de aprendizaje.....	149
5.4 Econogargallo como comunidad de aprendizaje.....	161
5.4.1 Socialización y comunidad.....	161
5.4.2 Enseñanza y presencia docente.....	167
5.4.3 Aprendizaje y discentes.....	173
6. Conclusiones.....	179
Bibliografía y webgrafía.....	191
Anexos	
Anexo I: Entrevista al docente-administrador de Econogargallo.....	199
Anexo II: Cuestionario para los alumnos.....	208
Anexo III: Respuestas de los alumnos al cuestionario.....	211

Índice de gráficos

-Gráfico 1: Niveles de presencialidad por dimensiones educativas en “Notas”	118
-Gráfico 2: Categorías e indicadores docentes en “Notas”	119
-Gráfico 3: Volumen de mensajes personales por actores en los “Perfiles”	121
-Gráfico 4: Comentarios personales por dimensiones educativas en los “Perfiles” .	121
-Gráfico 5: Categorías e indicadores de presencia docente en los comentarios personales de los “Perfiles”	122
-Gráfico 6: Presencia social por actores en los comentarios personales de los “Perfiles”	126
-Gráfico 7: Categorías e indicadores de presencia social en los comentarios personales de los “Perfiles”	127
-Gráfico 8: Volumen de mensajes por actores en el “Foro General”	132
-Gráfico 9: Niveles de presencialidad por dimensiones educativas en el “Foro General”	133
-Gráfico 10: Categorías e indicadores de presencia docente en el “Foro General” .	134
-Gráfico 11: Categorías e indicadores de presencia cognitiva en “Foro General”	135
-Gráfico 12: Participación por actores en el “Blog”	142
-Gráfico 13: Niveles de presencialidad por dimensiones educativas en el “Blog”	143
-Gráfico 14: Categorías e indicadores de presencia docente en el “Blog”	143
-Gráfico 15: Categorías e indicadores de presencia social en el “Blog”	145
-Gráfico 16: Categorías e indicadores de presencia cognitiva en el “Blog”	146
-Gráfico 17: SRS más utilizados por los alumnos de Econogargallo.....	164
-Gráfico 18: Principales usos de los SRS entre los discentes de Econogargallo.....	165
-Gráfico 19: Efectos de Econogargallo en la socialización del grupo según los discentes.....	166
-Gráfico 20: Interés de los alumnos por las interacciones propias y ajenas.....	175
-Gráfico 21: Competencias que favorecen los SRS según los alumnos.....	178
-Gráfico 22: Valoración de los alumnos sobre su experiencia de aprendizaje en Econogargallo.....	178

Índice de imágenes

-Imagen 1: Relaciones de inclusión entre redes sociales y comunidades virtuales (Tomada de Mateos-Aparicio, 2009).....	41
-Imagen 2: Elementos físicos mediadores en procesos de enseñanza-aprendizaje.	46
-Imagen 3: Elementos implicados en el Aprendizaje Social Interactivo.....	78
-Imagen 4: Cabecero de Econogargallo.....	112
-Imagen 5: Cabecero de Econogargallo con sesión abierta por un miembro.....	112
-Imagen 6: Ventana del chat Econogargallo.....	115
-Imagen 7: Inserción de un disco virtual para compartir documentos en Econogargallo.....	116

Índice de tablas

-Tabla 1: Materias de ámbito económico que se imparten en Bachillerato.....	23
-Tabla 2: Currículum oficial de las asignaturas de ámbito económico en Bachillerato.....	23
-Tabla 3: Grupos académicos en Econogargallo.....	25
-Tabla 4: Elementos constitutivos de una CVA (Adaptado de Schwier, 2007).....	42
-Tabla 5: Indicadores para valorar los SRS como PVA.....	52 54
-Tabla 6: Tipos de interactividad que posibilitan las TIC.....	73
-Tabla 7: Competencias que desarrolla el aprendizaje social interactivo.....	79
-Tabla 8: Actividades de formación en línea.....	87
-Tabla 9: Categorías e indicadores de presencia social en CVA según Garrison y Anderson.....	95
-Tabla 10: Fases de desarrollo cognitivo en actividades en línea e indicadores según Garrison y Anderson.....	97
-Tabla 11: Categorías e indicadores de presencia docente en una CVA según Garrison y Anderson.....	98
-Tabla 12: Categorías e indicadores de presencia social en Econogargallo.....	100

-Tabla 13: Categorías e indicadores de presencia cognitiva en Econogargallo.....	102
	103
-Tabla 14: Categorías e indicadores de presencia docente en Econogargallo.....	105
	106
-Tabla 15: Distribución del contenido de la página principal de Econogargallo.....	113

1. INTRODUCCIÓN

La historia de la humanidad no puede entenderse sin el análisis de las repercusiones que en todos los ámbitos de la actividad humana han venido provocando los distintos descubrimientos científico-tecnológicos. El fuego, la imprenta, la máquina de vapor, la energía nuclear o las computadoras son solo algunos ejemplos de los considerados “*civilizing events*” (Kessler, 2002), por acabar transformando estructuras políticas, sociales, económicas y culturales previas. La última –vertiginosa e imparable– explosión tecnológica a la que estamos asistiendo desde el último tercio del siglo XX se ha popularizado con el nombre de **TIC**, Tecnologías de la Información y la Comunicación, y tiene como incuestionable epicentro a **Internet**.

Internet ha creado un nuevo espacio social, el espacio de la virtualidad o *el tercer entorno* (Echevarría, 2000), que ha venido a sumarse a los dos entornos en los que el ser humano venía realizando todas sus acciones: el espacio natural, o primer entorno, y el artificial o urbano, o segundo entorno. En menos de una década, Internet ha superado el estatus de nueva tecnología y se ha convertido en un medio de comunicación, de interacción y de organización social: “*internet es la sociedad, expresa los procesos sociales, los intereses sociales, los valores sociales, las instituciones sociales*” (Castells, 2003). Se trata de una “virtualidad real”, ya que utilizamos el tercer entorno para hacer cosas reales, a veces mediante acciones inéditas como chatear, comprar sin ir a la tienda o trabajar sin desplazarse del domicilio familiar. El impacto de las TIC, con Internet como elemento nuclear, en los esquemas sociales, económicos, culturales y políticos de nuestra cultura, se considera de tal magnitud que se habla de una *Nueva Economía* o *Economía del Conocimiento*; de una nueva sociedad, la *Sociedad de la Información*, *Sociedad del Conocimiento* o *Sociedad Red* (Castells, 2000), e incluso de una nueva era: la **Era Digital** o la **Era Internet** (Marqués, 2007a).

Evidentemente, el ámbito educativo no podía quedarse al margen de la influencia de este desarrollo tecnológico, puesta de manifiesto en muchos aspectos, entre ellos la **tecnificación de las aulas**, a través de *políticas de informatización*, en un primer momento, y de *internetización*, posteriormente; la aparición de **nuevas modalidades de**

enseñanza-aprendizaje, como la modalidad formativa inédita de *educación en línea* o *e-learning*, entendido en el sentido amplio de “*educación facilitada on line mediante tecnologías en red, lo que no excluye el uso de otras tecnologías ni enfoques, incluidos las experiencias educativas presenciales*” (Garrison y Anderson, 2005:11); y, por último, la implementación de **nuevos modelos de enseñanza-aprendizaje**, intencionadamente alejados de los modelos tradicionales, unidireccionales y nemotécnicos.

Estos -en teoría- nuevos modelos de enseñanza-aprendizaje han sido bautizados con diferentes nomenclaturas, pero considerando siempre la dimensión tecnológica como elemento mediador de sus dinámicas de acción. Ejemplos de ello son *aprendizaje digital* o *interactivo* (Silva, 2003: 586), *modelo CAIT* -constructivo, auto-regulado, interactivo y tecnológico- (Martín Patino, 2003) o *aprendizaje colaborativo*; otros simplemente hablan de *modelo cibernáutico* y, últimamente, con el boom de la *Web 2.0*, ha vuelto a tomar impulso el concepto de *aprendizaje social* según la concepción sociocultural de Vigotsky (2000), que entiende el aprendizaje como un fenómeno social en el que la adquisición de nuevo conocimiento es posible gracias a las interacciones con los otros.

Y es que mucho ha cambiado el contexto tecnológico desde la popularización de los ordenadores personales, primeramente, y sobre todo de Internet. Hemos pasado de la *Web 1.0* de la última década del siglo XX, que seguía los patrones de los medios de comunicación de masas en cuanto a su concepción del usuario como un espectador-consumidor pasivo de información, a la *Web 2.0* del siglo XXI y su variedad de herramientas interactivas que convierte a ese mismo usuario en productor y gestor de sus propios contenidos. La cada vez más inabarcable maraña de herramientas tecnológicas que ofrece la *Web 2.0* –blogs, wikis, espacios para compartir contenido en cualquier formato, marcadores sociales, espacios colaborativos para la co-creación de contenido, plataformas educativas, sitios de redes sociales, etc., etc.- se asienta en la filosofía de colaboración e intercambio, lo que está modificando parámetros tradicionales de muchos ámbitos, tanto profesionales, como educativos o lúdicos¹.

¹Se pueden consultar multitud de herramientas Web 2.0 en los siguientes links: <http://www.go2web20.net/> y <http://www.seomoz.org/web2.0>.

En el ámbito educativo, los profesores más tecno-entusiastas han ido incorporando diferentes herramientas y espacios de comunicación propios de la Web 2.0 a su práctica docente según iban apareciendo a la luz virtual, seducidos a veces más por la novedad y la sofisticación de la herramienta y no tanto por criterios pedagógicos contrastados que avalaran su eficacia para el aprendizaje. Así, se ha experimentado con foros, chats, blogs, vídeo-blogs, wikis, LMS² o plataformas virtuales de aprendizaje (PVA), espacios de almacenamiento y compartición de archivos³, y, más recientemente, con las redes sociales (RRSS), último fenómeno virtual mediático de la Web 2.0, cuyo éxito social explica su integración en muy diferentes ámbitos, como el corporativo y el propio educativo, recorrido que viene, por otra parte, repitiéndose con los espacios virtuales que alcanzan mayor impacto social, como sucedió en su día con los foros, los chats o canales como Youtube, por citar solo algunos ejemplos.

Sin embargo, el caso de las RRSS virtuales supera las estadísticas de cualquier otro fenómeno virtual, como se comprueba haciendo un breve ejercicio de estadística cibernética. Aunque su aparición masiva tiene lugar en el año 2003, su origen en espacios web se remonta aproximadamente a 1995, cuando Randy Conrads creó el sitio Classmates.com con el objetivo de encontrar, conectar y mantener en contacto a amigos y conocidos de cualquier etapa de la vida. A pesar del nombre y del entorno universitario para el que se creó en un primer momento, su finalidad no era educativa sino social. Dos funcionalidades básicas explican el éxito de este espacio web: por un lado recuperaba y/o afianzaba vínculos sociales; y, por otro, ofrecía herramientas de comunicación internas, como foros y eventos, aunque no permitía crear perfiles ni listar amigos, servicios que sí integraron otros sitios que surgieron seguidamente visto el éxito de Classmates, sobre todo entre los jóvenes, como Sixdegrees.com, Migente, Asianavenue o LiveJournal's.

Estos espacios web constituyeron los primeros **sitios de redes sociales** (SRS). Aunque el argot cyber los llama genéricamente **redes sociales** (RRSS), término que hemos utilizado hasta el momento, constituyen dos conceptos diferentes. Los **SRS** son espacios

² LMS es la sigla inglesa resultante de L(earning) M(anagement) S(ystem) o sistema de gestión del aprendizaje, aunque también se ha adaptado el término en español como Plataformas Virtuales de Aprendizaje o PVA.

³ Podemos citar innumerables ejemplos, como Youtube o Bliptv para vídeos; Poscasting para audios; Flickr o Picasa para imágenes, Slideshare para presentaciones tipo power point, etc., etc.

virtuales cuya infraestructura tecnológica posibilita la conexión de individuos para muy diferentes finalidades, sobre todo sociales y profesionales. Una **red social virtual** no es más que la estructura social que han conformado las relaciones de un individuo, de un grupo de individuos o de toda una comunidad dentro de un SRS, y que, al igual que las redes sociales analógicas, pueden representarse mediante gráficos de actores y vínculos que éstos han generado, para lo cual se han desarrollado incluso programas informáticos propios, como Ucinet o Netdraw. En este trabajo, utilizaremos los dos términos indistintamente, considerando la popularización de “*red social*”, aunque cuando hagamos referencia al espacio virtual en cuanto infraestructura tecnológica usaremos preferentemente el término “*sitio de red social*” o su abreviatura SRS.

El verdadero auge de las RRSS se produce en la primera década del siglo XXI. A partir de 2001 empiezan a surgir los SRS de carácter profesional, como [Ryze.com](#), [Tribe.net](#) o [Linkedin](#). En 2002 aparecen SRS de círculos de amigos, y entre 2003 y 2005 se produce la mayor proliferación de este tipo de entornos: [Myspace](#), [Xing](#), [Friendster](#), [Bebo](#) o [Facebook](#), entre otros muchos, hasta llegar a las últimas incursiones más exitosas como [Hi5](#), [Orkut](#), [Tuenti](#) -de innegable éxito entre los jóvenes de España- o [Ning](#), que permite crear redes sociales propias para diferentes nichos sociales, profesionales, etc. Precisamente, a partir del año 2005 asistimos a un *proceso de verticalización* de las RRSS, creadas en torno a intereses específicos y más efectivas a la hora de intercambiar y compartir información.

El boom de los SRS ha corrido paralelo al desarrollo tecnológico de los mismos. Todos ellos han ido añadiendo servicios internos nuevos: herramientas de comunicación como el chat; gestores de contenido como los blogs; espacios para almacenar y compartir contenidos en diferentes formatos y, desde 2006, con la aparición de [Twitter](#), el uso de los dispositivos móviles en la publicación de información, lo cual añade un grado absoluto de inmediatez a la dinámica de las RRSS.

El fenómeno de las RRSS virtuales viene a confirmar la curva de adaptabilidad de las aplicaciones web, pues coincide con los diez años que los expertos han calculado como media desde la aparición de un entorno virtual hasta su popularización. Sin embargo, en el ciberespacio no existe parangón como fenómeno de expansión multitudinario en tan breve periodo de tiempo. Han sido los SRS los que más rápidamente han conseguido

sumar millones: Facebook agregó más de 100 millones de usuarios en nueve meses, mientras que internet necesitó de 4 años y la televisión de 14 para alcanzar la misma cifra⁴.

Cualquier estadística relacionada con los SRS muestra una auténtica pasión por el *networking*: 400 millones de usuarios en Facebook hasta el mes de febrero de 2010, tras seis años de existencia⁵, o 120 millones en Myspace⁶. Incluso redes verticales como LinkedIn supera los 50 millones de usuarios⁷ y se ha convertido en la primera herramienta para buscar empleados en línea por parte de las empresas americanas. Se calcula que el número de usuarios registrados en SRS a principios de 2010 superaba los 940 millones⁸ y se estima que alcanzarán los 1.000 millones en el año 2011.

En España, según el último informe de la Fundación Telefónica sobre la Sociedad de la Información referente al año 2009⁹, el uso de las RRSS había ascendido ese mismo año un 430%, y un 500% entre los más jóvenes. Además, España es, tras Brasil, el segundo país del mundo con mayor porcentaje de usuarios activos en estos medios, a los que dedican un 22,4% de su tiempo. El informe apunta que unos 18 millones de usuarios de la red, un 75% del total, tienen perfil abierto en algún SRS, destacando Facebook, con unos seis millones, y Tuenti, que ha superado los cinco millones.

Tras esta aceptación social, la evolución natural de los SRS era su integración en diferentes ámbitos de la vida humana: medios de comunicación, instituciones, asociaciones, corporaciones empresariales, partidos políticos, etc. Igualmente se empezó a potenciar sus posibilidades formativas, especialmente para el aprendizaje informal, por constituir entornos más abiertos y flexibles que las plataformas virtuales de aprendizaje (LMS) o las plataformas de gestión del contenido (CMS), por ejemplo.

Considerando esa eficacia para el aprendizaje informal, pero también la atracción de las RRSS virtuales entre los jóvenes, como revelan las estadísticas apuntadas anteriormente, la educación formal y presencial, tanto en Secundaria como en niveles

⁴ Fuente: *Social Media Revolution*, de Erik Qualman, <http://www.youtube.com/watch?v=sIFYPQjYhv8>

⁵ Fuente: [Facebook](#)

⁶ Fuente: [IDG](#)

⁷ Fuente: [TechCrunch](#)

⁸ Fuente: [Insites Consulting](#)

⁹ Disponible on line: http://e-libros.fundacion.telefonica.com/sie09/aplicacion_sie/ParteA/datos.html

universitarios, tampoco ha podido resistirse a incorporarlas en sus procesos de enseñanza-aprendizaje, bien como apoyo y complemento a otros espacios virtuales, bien como principal entorno virtual de aprendizaje.

Es evidente que el éxito social no puede por sí solo justificar la integración de las RRSS en procesos de aprendizaje formales, sino que debe responder necesariamente a criterios didáctico-pedagógicos, si realmente se persigue un uso cognitivo de las mismas. Tecnológicamente los SRS constituyen uno de los espacios virtuales más novedosos para la **interacción** y la **creación de comunidad**, dos de los factores pedagógicos que más directamente influyen en la efectividad del aprendizaje, como han defendido Freinet, Freire o el propio Vigotsky, entre otros. El aprendizaje depende de una serie de factores internos, personales, pero que sólo operan cuando el aprendiz está interactuando con personas de su entorno y en cooperación con sus compañeros (Vigotsky, 2000: 89). La incorporación de los SRS al ámbito educativo abre nuevos caminos de investigación, especialmente por las posibilidades de comunicación, interacción y socialización que ofrecen, así como por la multiplicidad de recursos que ponen al servicio de la enseñanza y del aprendizaje.

Partiendo de estas premisas sociales respecto al aprendizaje, y dentro del contexto socio-tecnológico expuesto hasta aquí, el presente trabajo intenta abordar el uso educativo de los SRS, en concreto su validez como espacios para el aprendizaje formal y presencial, cuando en esencia son espacios informales que persiguen la socialización y cuya dinámica de acción a la hora de crear comunidades de aprendizaje está alejada de la formalidad y los sistemas de control propios de la enseñanza formal y reglada.

2. PRESENTACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

2.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En toda investigación de carácter social el planteamiento del problema parte de unos hechos reales en torno a los cuales el investigador propone unos interrogantes previsiblemente verificables desde una perspectiva empírica, o cuanto menos susceptibles de interpretación. La realidad socioeducativa de la que partimos es la siguiente:

1. Las RRSS constituyen el último fenómeno mediático de la Web 2.0, especialmente entre sectores de población más joven.
2. El principal objetivo de las RRSS virtuales es la socialización: ampliar relaciones, consolidar las ya existentes, satisfacer necesidades lúdicas, etc.
3. Las RRSS también se usan para el intercambio de información, favoreciendo aprendizajes informales.
4. Como ha sucedido mayoritariamente con las herramientas y entornos virtuales que han ido surgiendo en el contexto digital, también las RRSS están siendo integradas en procesos formales y presenciales de enseñanza-aprendizaje.
5. Desde una perspectiva didáctica se justifica la incorporación de las RRSS al proceso de enseñanza-aprendizaje por las posibilidades para la interacción y el tratamiento de la información que éstas ofrecen.
6. La literatura tecnodidáctica defiende la tesis de que las TIC, en general, favorecen nuevos métodos de enseñanza, que requieren de estrategias didácticas diferentes, e igualmente posibilitan nuevos modelos de aprendizaje, y todo ello mediante nuevas formas de comunicación y de socialización.

Ante esta realidad, nos asaltan dos interrogantes básicos que justifican esta investigación:

A) ¿De qué forma pueden ser útiles los SRS y la dinámica de las redes que en ellos se originan en un proceso formal y presencial de aprendizaje?

B) ¿Qué modelo de aprendizaje y qué concepción de la enseñanza subyacen en el uso didáctico de los SRS?

De estos interrogantes se derivan otros más específicos:

1. ¿Pueden considerarse los SRS verdaderos entornos de aprendizaje? ¿Qué parámetros cumplen para ello?
2. Si no es así, ¿Qué funcionalidades necesitarían los SRS, tal cual hoy los conocemos, para convertirse en auténticos entornos virtuales de aprendizaje, válidos también para el aprendizaje formal?
3. Si consideramos que las RRSS han favorecido el desarrollo de una "nueva sociabilidad" (dimensión social), con nuevas oportunidades de participación, ¿de qué manera favorece todo ello una nueva forma de enseñanza (dimensión tutorial o docente) y de aprendizaje (dimensión cognitiva)?
4. Si el proceso de aprendizaje está condicionado básicamente por las dinámicas y actividades de aprendizaje que se diseñen, ¿qué tipo de actividades propician los SRS para hacer más efectiva la construcción de conocimiento?
5. ¿Y qué piensan los agentes del acto didáctico, especialmente los discentes? ¿Participar en una red social educativa ha hecho más efectivo y fructífero su aprendizaje?

La formulación de los interrogantes conduce necesariamente a la forma en que se orientará la investigación en aspectos como la metodología, los instrumentos de recogida de información y el análisis de los datos, aunque sobre todo los interrogantes constituyen la base para establecer los objetivos de la investigación.

2.2 OBJETIVOS

Los objetivos de este trabajo están lejos de lo que técnicamente se conoce como “*análisis de redes sociales*” (ARS). En primer lugar, porque nuestro interés primero no era medir y analizar las estructuras sociales que emergen de las relaciones entre actores

diversos, y mucho menos generar gráficos para visualizar esas estructuras, tarea que hubiera resultado, por otra parte, casi inabarcable considerando el elevado número de miembros que componen la red social que hemos elegido como objeto de análisis para este trabajo -la cual será presentada en el siguiente apartado-, la variedad de espacios de comunicación de los que se sirve y el elevado número de interacciones producidas en ellos. De hecho, el mayor corpus de trabajos de ARS estudia las interacciones de comunidades reducidas y producidas exclusivamente en alguna herramienta concreta de comunicación, en su mayoría los foros¹⁰.

Así pues, nos importaban los SRS como posibles espacios organizacionales para los procesos de enseñanza-aprendizaje, lo que sí implica analizar flujos de conocimiento y de comunicación que establecen los miembros de la red social, flujos que también constituyen uno de los ámbitos de estudio del ARS (Sanz Menéndez, 2003:21).

Una vez realizadas las consideraciones anteriores, concretamos los objetivos generales y específicos que pretende este trabajo de investigación:

A) *Objetivos Generales:*

1. Analizar las posibilidades didácticas que ofrecen los SRS para la educación formal y presencial.
2. Valorar dichas posibilidades como referente de nuevos estilos o modelos de enseñanza y de aprendizaje.

B) *Objetivos Específicos:*

1. Identificar las funcionalidades tecnológicas de los SRS y sus posibilidades de organización como entornos virtuales de aprendizaje.
2. Analizar la presencia social en una red social educativa integrada en procesos formales y presenciales.
3. Analizar la presencia docente y valorar si la dinámica de las RRSS favorece un nuevo estilo o modelo de enseñanza.

¹⁰ Pueden verse algunos ejemplos en Jerónimo Montes, J. A. (2009): *Hacia las comunidades virtuales de aprendizaje, aprender para apropiarse de los nuevos medios digitales*. http://www.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_10_02/n10_02_jeronimo.pdf

4. Comprobar el tipo de actividades de aprendizaje que propician las RRSS para el desarrollo cognitivo o construcción de conocimiento.
5. Analizar la presencia cognitiva y valorar si la dinámica de las RRSS favorece un nuevo estilo o modelo de aprendizaje.
6. Conocer la valoración de docentes y discentes sobre su experiencia educativa con SRS.

2.3 UNIVERSO DE ESTUDIO

- **Red social objeto de estudio:** Red social “Econogargallo”.
- **Referencia web:** <http://econogargallo.ning.com>
- **Sitio de red social que la alberga:** [Ning](#).

Ning nació en octubre de 2005 y fue concebida desde la verticalidad o diversidad social, frente al concepto de uniformidad en que se apoyan las redes generalistas. Ning forma parte, junto con otras plataformas como “Ellg” o “Grou.ps”, de lo que se ha llamado *redes sociales temáticas*, por permitir la creación de redes propias, independientes y cerradas, en función de intereses específicos. Ello explica que se halla convertido en el SRS más utilizado por colectivos profesionales, académicos o científicos, puesto que las redes cerradas evitan interferencias de personas ajenas y las disrupciones propias de las redes generalistas. En estos cinco años de vida, Ning ha alcanzado un enorme desarrollo, convirtiéndose en el séptimo SRS con más tráfico de internet, con una media de 6.120.667 visitantes al mes durante el año 2010¹¹, éxito que se debe entre otras, a tres razones: la gratuidad¹², la facilidad de uso y la oferta de servicios variados. La infraestructura técnica primaria de Ning se compone de páginas personales o perfiles, foro general, blogs, comentarios, imágenes, vídeos y chat, además de posibilitar la creación de grupos con dos espacios de comunicación propios, el foro y comentarios.

- **Creación de la red social:** Febrero de 2009.

¹¹ Fuente: [Daniel's Web Tends Blog](#). Las cifras se hallan de todas formas muy lejanas de los visitantes que reciben redes horizontales como Facebook, con 133.623.529 visitantes por mes, o Myspace, con 50.615.444.

¹² Durante el desarrollo de este trabajo Ning anunció su intención de cobrar por sus servicios, lo cual empezó a cumplir, lamentablemente, a partir de julio de 2010.

- **Periodo académico objeto de investigación:** Curso 2009/2010

- **Razones que motivaron su elección:**

Por una parte, Econogargallo cumplía con los dos requisitos básicos que nos interesaban para situar nuestra investigación: que fuese una red social destinada a modalidades formales y presenciales de enseñanza y que mediara dinámicas de aprendizaje, es decir, que no se limitase únicamente a finalidades informativas o socializadoras. Por otra parte, el hecho de que Econogargallo hubiese sido galardonada en el año 2009 con el primer premio nacional de experiencias didácticas en el X certamen “A Navegar” de [Educared](#) (Fundación Telefónica) garantizaba, a priori, la calidad y eficacia de la red social como experiencia educativa innovadora.

- **Etapas educativas: Bachillerato.**

Es una etapa no obligatoria de la Educación Secundaria que en España abarca dos cursos escolares. Generalmente los alumnos empiezan con dieciséis años y terminan con dieciocho. El artículo 32 de la LOE¹³ dispone que el Bachillerato debe “*proporcionar [.....] formación, madurez intelectual y humana, conocimientos y habilidades que les permita [a los alumnos] desarrollar funciones sociales e incorporarse a la vida activa con responsabilidad y competencia*”, aparte de capacitarlos para los estudios superiores. Nos interesaba este nivel pre-universitario por tres razones. La primera, porque son precisamente los adolescentes el segmento social más activo dentro de las RRSS; la segunda, por acercarnos a experiencias innovadoras en un nivel educativo cuya calidad y eficacia están constantemente cuestionados desde diferentes ámbitos, tanto políticos, sociales, económicos, como desde el propio mundo educativo; y la tercera porque generalmente las investigaciones sobre innovaciones pedagógicas con TIC se han ocupado de niveles universitarios y no de niveles educativos medios.

- **Modalidad educativa:** Enseñanza reglada, formal y presencial.
- **Institución educativa a la que pertenece:** I.E.S. “[Pablo Gargallo](#)” de Zaragoza.

¹³ La LOE o Ley Orgánica de Educación 2/2006, de 3 de mayo, establece las enseñanzas del sistema educativo español en la actualidad. La Educación Secundaria comprende dos etapas, la ESO o Educación Secundaria Obligatoria, que se imparte durante cuatro cursos académicos (12-16 años), y la Educación Secundaria Posobligatoria, que ofrece dos vías, los Módulos Profesionales de Grado Medio y el Bachillerato, que se imparte durante dos años y que es la etapa previa a los estudios universitarios de grado.

Se trata de un centro urbano donde se imparten las dos etapas de la Educación Secundaria, ESO y Bachillerato, además de Módulos Profesionales. Contaba con alrededor de 580 alumnos durante el curso académico 2009-10, los cuales pueden situarse dentro de una clase social media-baja.

▪ ***Actores de la red social:***

Según consta en la página de inicio, es una red social creada por el Departamento de Economía del IES Pablo Gargallo de Zaragoza y dirigida a todos los alumnos y profesores del centro que cursen e impartan materias relacionadas con el ámbito de la Economía. A fecha de 30 de junio de 2010, la red contaba con 120 miembros, de los cuales 5 eran docentes, aunque dos de ellos ya no formaban parte del claustro de profesores. De los otros tres docentes, dos son los profesores que conforman el Departamento de Economía, uno de los cuales es el creador y administrador de la red social, y el tercero es el orientador del centro. Al igual que sucede con los docentes, también encontramos exalumnos, lo que indica que la dinámica de la red no desvincula de la actividad académica y social que en ella se desarrolla a alumnos y profesores que por diferentes razones han dejado de pertenecer al departamento didáctico de Economía o al propio centro escolar.

▪ ***Disciplina objeto de aprendizaje de la red social:*** La **Economía**.

A) *Las asignaturas:*

En la red social se imparten las tres asignaturas propias del ámbito económico que estipula la legislación educativa española actual para la etapa de Bachillerato: **Economía** y **Economía de la empresa**, como materias propias de la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales (artículo 7 del Real Decreto 1467/2007 de 2 de noviembre, por el que se regula la estructura del Bachillerato y se fijan las enseñanzas mínimas o currículum común de las diferentes disciplinas para todo el territorio nacional), y **Fundamentos de Administración y Gestión** (FAG), que forma parte de la oferta de optatividad para cualquiera de las tres modalidades del Bachillerato: Artes, Ciencias y Tecnología, y Humanidades y Ciencias Sociales (artículo 34 de la Ley Orgánica de Educación o LOE). Es el Departamento de Economía el encargado de desarrollar el currículum oficial y de impartir estas tres materias. En la tabla siguiente se muestra a qué cursos se asigna cada una de ellas:

	1º BACHILLERATO	2º BACHILLERATO
Materias propias de la modalidad "Humanidades y Ciencias Sociales"	ECONOMÍA	ECONOMÍA DE LA EMPRESA
Materias optativas	FUNDAMENTOS DE ADMINISTRACIÓN Y GESTIÓN (FAG)	

Tabla 1: Materias de ámbito económico que se imparten en Bachillerato

B) *El currículum oficial:*

CONTENIDOS ¹⁴		
ECONOMÍA (Orden 1 de julio de 2008 del Boletín Oficial de Aragón –BOA-, núm. 105)	ECONOMÍA DE LA EMPRESA (Orden 1 de julio de 2008 del BOA, núm. 105)	FUNDAMENTOS DE ADMINISTRACIÓN Y GESTIÓN (Orden 27 de mayo de 2009 del BOA, núm. 111)
1. La actividad económica y sistemas económicos 2. Producción e interdependencia económica 3. Intercambio y mercado 4. Magnitudes nacionales e indicadores de una economía 5. La toma de decisiones y la intervención del Estado en economía 6. Aspectos financieros de la Economía 7. El contexto internacional de la economía 8. Desequilibrios económicos actuales 9. Población y mercado laboral	1. La empresa 2. Clases de Empresas 3. El entorno de la empresa 4. Desarrollo de la empresa 5. Organización y dirección de la empresa 6. La función productiva 7. La función comercial de la empresa 8. La información en la empresa 9. La función financiera 10. Proyecto empresarial	1. La empresa. Concepto y clases 2. La localización de la empresa 3. Área de administración 4. Área de aprovisionamiento 5. Área de producción 6. Área comercial 7. Área de gestión de tesorería y financiación 8. Área de recursos humanos 9. Proyecto empresarial. Simulación

Tabla 2: Currículum oficial de las asignaturas de ámbito económico en Bachillerato

Son varias las razones que justifican la inclusión de estas materias de carácter económico en el currículum de Bachillerato, según explicita la propia normativa oficial:

1. Una formación económica básica permite a los alumnos conocer las claves fundamentales para entender mejor la realidad que les rodea.

¹⁴ El desarrollo legislativo desarrollado en la comunidad autónoma de Aragón a partir de la LOE y de los Reales Decretos de enseñanzas mínimas constituye el marco de referencia para nuestro trabajo, puesto que la experiencia didáctica que vamos a analizar se ubica dentro de esta comunidad autónoma, en concreto la Orden de 1 de julio de 2008 del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo del Bachillerato, y la orden de 27 de mayo de 2009, donde se establece el currículo y se determina la oferta de materias optativas de la etapa. La organización de las enseñanzas viene a coincidir con la estipulada mayoritariamente en el resto de comunidades autónomas.

2. La economía incide en todos los ámbitos de la vida, así pues condiciona tanto acciones individuales como grupales.
3. El estudio de la economía desarrolla una actitud reflexiva y crítica ante el propio hecho económico, con el que se relacionan injusticias y desigualdades sociales.
4. Es un eje fundamental para la formación de los futuros ciudadanos, además de ser la base para un variado abanico de salidas profesionales.

No es cometido de este trabajo estudiar detenidamente los elementos curriculares de las tres asignaturas, aunque consideramos necesario detenerse en algunos aspectos para entender la dinámica de Econogargallo y sus iniciativas didácticas. Nos estamos refiriendo a los contenidos –presentados en la tabla 2- y a la metodología.

La asignatura de *Economía*, que se imparte en 1º de Bachillerato, se ha concebido como materia de carácter introductorio; *Economía de la empresa*, que se imparte en 2º, como una aproximación a la realidad empresarial desde un enfoque amplio, tanto técnico como social, financiero, medioambiental, etc.; y por último, el objetivo básico de *FAG*, optativa de 2º, es el estudio de las funciones de carácter administrativo y de gestión que se realizan en las organizaciones empresariales.

Dejando al margen los contenidos, queremos destacar especialmente lo que el currículum oficial llama “*métodos pedagógicos*” puesto que estos, a priori, han de motivar el diseño didáctico y sus propuestas de aprendizaje. En líneas generales, se sugieren unas indicaciones comunes para las tres materias, las cuales están inspiradas en el artículo 35 de la LOE, que determina como principio pedagógico esencial del Bachillerato que “*las actividades educativas [...] favorecerán la capacidad del alumno para aprender por sí mismo, para trabajar en equipo y para aplicar los métodos de investigación apropiados*”. A partir de aquí, la normativa oficial propone las siguientes consideraciones metodológicas:

1. Evitar el enfoque meramente académico, formalista y descriptivo, pues solo aporta gran cantidad de conceptos, pero no la suficiente capacidad para explicar los problemas reales.
2. Presentar las cuestiones y problemas económicos relacionados con el entorno que rodea al alumno, acercando el contenido a sus intereses y experiencias.

3. Contactar con organismos oficiales relacionados con la materia y con empresas de la zona para obtener información, organizar visitas, etc.
4. Relacionar los contenidos con los acontecimientos económicos de actualidad.
5. En consonancia con el punto anterior, se sugiere trabajar con artículos y/o noticias de carácter económico de los medios de comunicación generalistas o especializados, sin obviar la prensa digital, donde se traten temas relacionados con la materia y que puedan dar lugar a propuestas concretas de actividades.
6. Diseñar procedimientos de investigación, de simulación y observación que hagan aplicable lo aprendido a la vida real, como proyectos de investigación, proyectos de iniciativa empresarial, etc.
7. Todo lo anterior justifica una metodología activa, participativa y eminentemente práctica, que fomente la autonomía e iniciativa personal pero también el trabajo en equipo, el cual se alza como principal estrategia didáctica para desarrollar habilidades sociales como el diálogo y la negociación, así como competencias cognitivas propias de la materia.

▪ **Organización académica de la red social:**

	1º BACH	2º BACH	COMUNES
Economía	1ºB (35 alumnos) 1ºC (17alumnos)		
Economía de la Empresa		EE-A (5 alumnos) EE-C (25 alumnos) EE-Ciencias (7alumnos)	
Fundamentos de Administración y Gestión		1 grupo (34 alumnos)	
Ex - alumnos			1 grupo (18 alumnos)
Trabajos y proyectos de investigación			1 grupo (36 alumnos)

Tabla 3: Grupos académicos en Econogargallo

Aprovechando las posibilidades técnicas de Ning, la administración de la red diferenció ocho grupos para el curso académico 2009/2010. Seis se correspondían con asignaturas y/o cursos concretos, coincidentes con la misma organización académica que había

diseñado el centro escolar; otro grupo había sido destinado a trabajos y proyectos de investigación en general, por lo que estaba abierto a alumnos de cualquier nivel y asignatura; por último, también se había creado un grupo de “exalumnos”, con la finalidad de mantener en contacto entre sí y con la propia red a antiguos alumnos.

▪ ***Espacios de comunicación y gestores de contenido objeto de análisis:***

La compleja infraestructura tecnológica de la red social, el número considerable de miembros, la diversidad de grupos y el alto nivel de participación en alguno de ellos convertían en tarea harto compleja abordar un análisis en profundidad de todos los espacios de comunicación y gestores de contenido, lo que, por otra parte, hubiese superado con creces el alcance de un trabajo fin de máster. Se hacía imprescindible, por consiguiente, una selección de los espacios objeto de estudio. Al situar nuestra investigación dentro del análisis del discurso, los primeros espacios en ser descartados fueron los de carácter audiovisual, es decir, *vídeos* e *imágenes*. De los espacios de comunicación asincrónica de base textual nos interesaban especialmente los espacios comunes en los que podían interactuar todos los alumnos, como posibles espacios favorecedores de un *aprendizaje social*. Su análisis nos podía aportar información relevante sobre su uso didáctico y sobre las dinámicas de interacción entre discentes de distintos niveles educativos que cursan diferentes diseños curriculares. Estos espacios comunes de comunicación de base textual son las *notas*, el *foro general*, los *blogs* y los *comentarios en los perfiles personales*.

Sin embargo, éramos conscientes de que abordar únicamente estos espacios no nos proporcionaría suficiente información como para entender la experiencia educativa desde una perspectiva más global. Por ello, consideramos necesario analizar también las *actividades de aprendizaje* que a través de los foros específicos de los distintos grupos académicos se habían desarrollado, teniendo en cuenta que son las actividades el elemento fundamental donde confluyen enseñanza y aprendizaje y, por encima de todo, el principal motor para la construcción de conocimiento.

2.4 BASE TEÓRICA Y EMPÍRICA

Para poder afrontar nuestro trabajo necesitábamos la base de antecedentes teóricos y empíricos. Como el fenómeno de las RRSS educativas es nuevo, hemos encontrado escasa bibliografía al respecto y la consultada es muy reciente. Para situar el estudio hemos partido de algunos trabajos que se han ocupado de las RRSS como comunidades de aprendizaje. Así, hemos considerado los trabajos de Boyd, D. M. y Ellison, N. B. (2007) sobre SRS y educación; de F. Santamaría (2008), sobre RRSS y comunidades de aprendizaje, y de R. Reynard (2009) sobre la construcción de comunidades de aprendizaje a partir del networking.

Otras referencias de consulta dentro de las teorías del aprendizaje social que hemos revisado han sido E. Wenger (2001) y su teoría sobre *comunidades de práctica* y las aportaciones de Richard Schwier (2007) sobre las comunidades virtuales de aprendizaje¹⁵.

No obstante, los principales estudios que hemos seguido sobre comunidades virtuales de aprendizaje dentro de una concepción social del mismo han sido los trabajos de Garrison, D. R., Anderson, T., Rourke, L. y Archer, W., entre otros componentes de la escuela de Alberta, y su modelo pedagógico de aprendizaje basado en la comunicación mediada por ordenador, llamado “*community of inquiry*” o “*comunidad de indagación*”, y que se define por tres dimensiones básicas: **social, cognitiva y docente**. El estudio de estas dimensiones lo realizan desde las técnicas del análisis del discurso, pues se aplica a las interacciones fruto de la comunicación asincrónica y textual¹⁶.

Nos interesaba especialmente este modelo por abarcar las tres dimensiones básicas de todo acto didáctico formal: la **enseñanza** –entendida como práctica docente y diseño curricular-; el **aprendizaje** –como dinámicas que favorecen la construcción de conocimiento y los niveles de presencia cognitiva que generan-, y la **socialización** que supone el propio acto. También hemos cogido como referencia el trabajo de Marcelo, C. y Perera V. (2007) sobre el análisis de las interacciones en foros, quienes han seguido precisamente el modelo de Garrison y Anderson (2005).

¹⁵ Algunas de esas aportaciones pueden consultarse en: <http://sites.google.com/site/vlcsite/Home/vlc-model-3>.

¹⁶ Referencias bibliográficas sobre dicho modelo pueden verse en: http://edutechwiki.unige.ch/en/Community_of_inquiry_model.

Para el análisis de las actividades de aprendizaje hemos considerado los trabajos de algunos autores que han establecido diferentes tipologías sobre las mismas, como Barberá (2004), Cabero y Román (2006), y especialmente G. Salmon (2005), cuyo trabajo *E-actividades: El factor clave para una formación en línea activa* (UOC, Barcelona) relaciona distintos tipos de actividades con las diferentes etapas de formación en línea que ella misma determina.

Además de la literatura anterior, también hemos consultado otras fuentes de relevancia más que contrastada en el mundo de la didáctica y las TIC, tanto dentro del ámbito hispánico como del sajón, como J. Cabero (2006, 2007); J. Echevarría (2000); P. Marqués (2004, 2007, 2008, 2010); J. Salinas (2003); M. Silva (2003, 2005); G. Siemens (2004) o J. Jenkins (2006).

2.5 ANÁLISIS REALIZADOS Y RELEVANCIA DE LA INVESTIGACIÓN

Pérez i García (2002), atendiendo a distintos autores (Rafaelli y Sudweeks; Henri; Guanarwardena, Lowe y Anderson, entre otros) diferencia cuatro dimensiones en el análisis de las interacciones en procesos de aprendizaje electrónicos:

1. *Análisis del contexto sociotécnico*: Analiza las condiciones tecnológicas, sociales y organizativas que pueden determinar la calidad en los procesos; la competencia digital de los agentes; el rol de los participantes; la dinámica de las intervenciones, así como la adecuación de las actividades al contexto.
2. *Análisis del nivel y dinámica de la participación*: Analiza, de forma cuantitativa, número de intervenciones, temática, participantes más activos, función de las intervenciones, tipología de mensajes (técnicos, sociales, cognitivos, organizativos...), etc.
3. *Análisis del discurso de las interacciones*: Analiza la calidad de las interacciones, sobre todo como dinámica para la construcción de conocimiento.
4. *Valoración de los participantes*.

A estas cuatro dimensiones de análisis podemos añadir una quinta, sobre todo para procesos formales:

5. *Análisis del proceso de enseñanza*: Analiza las estrategias didácticas, la selección de los contenidos, la evaluación, el enfoque del currículo explícito (y oculto) y su aplicación.

En nuestro trabajo aportamos prácticamente los cinco tipos de análisis, pero con matices. En concreto la investigación ofrece:

1. **Desde un punto de vista técnico**: un análisis descriptivo de un SRS como espacio mediador de aprendizaje, atendiendo a su infraestructura tecnológica y sus posibilidades para la interacción.
2. **Desde un punto de vista didáctico**:
 - 2.1 Un análisis de las dinámicas de socialización en una red social educativa y su sinergia con los espacios presenciales de enseñanza-aprendizaje.
 - 2.2 Un análisis sobre el estilo o modelo de enseñanza, y su repercusión en el enfoque del currículum, que favorece el uso educativo de un SRS.
 - 2.3 Un análisis sobre el estilo o modelo de aprendizaje que propician los SRS.
 - 2.4 Un análisis y una tipología de las actividades de aprendizaje que la infraestructura tecnológica de los SRS, así como la dinámica propia de las RRSS que a través de ellos se conforman, favorecen.
3. **Desde el punto de vista de los actores del proceso**, incluimos una valoración sobre su propia experiencia.

Igualmente, aportamos una **reflexión crítica** sobre el uso educativo de las RRSS y, en concreto, sobre su integración en procesos formales y presenciales de enseñanza-aprendizaje.

¿Pero qué aspectos novedosos puede aportar nuestra investigación? Consideramos que la **relevancia de la misma** viene dada por cuatro factores:

1. En primer lugar, porque las RRSS han generado mayor interés como comunidades para el aprendizaje informal y asincrónico (Garrido, 2003; Santamaría, 2008; Reynard, 2009), mientras que nuestra investigación se ocupa de procesos de enseñanza-aprendizaje reglados, formales y presenciales, y de cómo armonizar las estrategias implementadas en entornos virtuales socializadores con las diseñadas para el aula.
2. En segundo lugar, por centrar la investigación en el ámbito de la Educación Secundaria, cuando generalmente han sido los niveles universitarios los que han suscitado la atención a la hora de investigar procesos asincrónicos de aprendizaje mediados virtualmente (Pazos et al., 2001; Marcelo y Perera, 2004 y 2007)
3. En tercer lugar, por analizar un entorno virtual integrador, compuesto de diferentes espacios de comunicación, y aplicar la investigación a todos los de base textual, cuando la literatura de referencia en la comunicación asincrónica se ha preocupado principalmente por los foros (Ganawaderna, 1997; Garrison y Anderson, 2005; Gairín y Muñoz, 2006; García Cabrero et al., 2008, etc.).
4. Como consecuencia de lo anterior, y desde la perspectiva del análisis del discurso, por aportar un sistema de categorización del contenido que podría ser válido para procesos formativos presenciales que incorporan macro-entornos virtuales de aprendizaje.

En resumen, este trabajo final de máster pretende contribuir a la orientación de los agentes educativos que decidan introducir SRS en sus diseños didácticos, para que los conviertan en auténticos espacios mediadores de aprendizaje, superando las funciones meramente socializadoras de los mismos.

2.6 ESTRUCTURA DEL TRABAJO

La estructura del presente trabajo se compone, además de la introducción (apartado 1) y de esta presentación del proyecto (apartado 2), de otras cuatro partes principales: el marco teórico (apartado 3), el diseño metodológico (apartado 4), el análisis de los datos (apartado 5) y las conclusiones finales (apartado 6). Se completa con las referencias bibliográficas y webgráficas (apartado 7) y los anexos (apartado 8).

En el **marco teórico** (apartado 3) se ofrecen los fundamentos teóricos en que se asienta la investigación. Se divide en tres sub-apartados:

- En el primero se analiza el concepto de red social y su relación con las comunidades de aprendizaje (3.1).
- En el segundo se estudia la infraestructura tecnológica de los SRS y sus posibilidades para la mediación en procesos de enseñanza-aprendizaje (3.2).
- El tercero se centra en cómo puede condicionar la integración de un SRS el acto didáctico, considerando tanto el proceso de enseñanza (3.3.1) como el de aprendizaje (3.3.2) y muy específicamente las actividades de aprendizaje (3.3.3).

El **diseño metodológico** (apartado 4) también ha sido dividido en otros tres sub-apartados:

- En el primero se justifica la metodología utilizada (4.1).
- En el segundo aportamos un modelo de categorización del contenido resultado de la investigación (4.2). Para articular este modelo tomamos como referencia el establecido por Garrison y Anderson (2005).
- En el tercero se detallan los instrumentos de recogida de información, se especifica el procedimiento de la investigación y se informa sobre los problemas presentados durante el proceso así como de las estrategias para solventarlos (4.3).

El **análisis de los datos** (apartado 5) se ha dividido en cuatro sub-apartados:

- Primeramente se analiza la configuración tecnológica de la red social Econogargallo y sus potencialidades como espacio mediador de aprendizaje (5.1).
- En segundo lugar se estudia el uso didáctico de los espacios comunes de comunicación: *Notas* (5.2.1), *comentarios en los perfiles personales* (5.2.2), *foro general* (5.2.3) y *blog* (5.2.4). En concreto, se analizan los niveles de presencia social, docente y cognitiva generados en las distintas interacciones según el modelo de categorización del contenido inferido de la investigación.
- En tercer lugar, se ofrece el análisis de las actividades de aprendizaje que se han diseñado para la red social (5.3).

- Por último, y según los resultados de los tres apartados anteriores, se analiza globalmente a la red social en cuanto comunidad de aprendizaje, considerando a las tres dimensiones educativas que definen básicamente el acto didáctico y a los actores que en ella participan, quedando estructurado este último sub-apartado de la siguiente forma: Socialización y comunidad (5.4.1), enseñanza y presencia docente (5.4.2), y aprendizaje y discentes (5.4.3).

En las **conclusiones** (apartado 6) se destacan los datos más relevantes, se valora el uso educativo de las RRSS y se sugieren nuevas líneas de investigación.

Se cierra el trabajo con las **referencias bibliográficas y webgráficas** (apartado 7) y los **Anexos** (apartado 8), donde se adjuntan la entrevista al docente-administrador de la red (anexo I), el cuestionario que diseñamos para los alumnos (anexo II) y las respuestas obtenidas en el mismo (anexo III).

El contenido de los espacios comunes objeto de categorización se incluye en el DVD adjunto a este trabajo.

3. MARCO TEÓRICO

3.1 REDES SOCIALES Y COMUNIDADES DE APRENDIZAJE

3.1.1 CONCEPTO DE “REDES SOCIALES VIRTUALES”

Desde que la web 2.0 hiciera su aparición a principios de siglo con las primeras bitácoras y espacios para compartir archivos multimedia, venimos asistiendo a un continuo nacimiento de herramientas, plataformas y espacios web concebidos desde una concepción “social”. El concepto de “social” se utiliza polisémicamente en este contexto virtual:

- a) Social en cuanto al coste cero de uso.
- b) Social entendido como medios que facilitan la interacción, la cooperación y la ayuda mutua.
- c) Social respecto a la creación de contenido de manera colaborativa (entornos wikis, documentos tipo [Google Docks](#), etc.)
- d) Social en cuanto a las posibilidades para compartir contenido, generado colaborativamente o no. Espacios clásicos para ello son ya [Youtube](#), [Flickr](#), [Podcast](#), [Slideshare](#) o [Wikipedia](#).
- e) Social respecto a las posibilidades de relacionarse con los demás.
- f) Social por posibilitar la conformación de grupos o comunidades con identidad propia en torno a intereses específicos.
- g) Social, en definitiva, en cuanto a un cambio radical en la actitud del usuario, que se siente más partícipe que usuario, pues colabora en la construcción del ciberespacio con productos propios.

Los SRS constituyen el ejemplo más claro de esta integración de lo social: son gratuitos, salvo excepciones; aportan herramientas propias para la comunicación (chat, mensajería interna o externa); disponen de gestores de contenido *-prosumer generated content tools-* que permiten no solo crearlo sino compartirlo (blogs, foros, repositorio audiovisual, etc.); igualmente posibilitan la creación de grupos en función de intereses

concretos, y, por último, han superado el primer estadio de socialización de las primeras herramientas 2.0, que consistía exclusivamente en el intercambio de comentarios interpersonales, al ofrecer servicios para gestionar tanto los perfiles personales como las propias relaciones sociales o contactos (mis amigos, visitas recibidas, etc.).

Los SRS ofrecen, en definitiva, la plataforma tecnológica para conformar redes sociales en el ciberespacio. Pero, ¿qué es una red social? ¿Es lo mismo una red social que una comunidad?

El hombre es un ser social que necesita unirse con sus congéneres para sobrevivir. La unidad social básica más operativa es el **grupo**, cuyo éxito y continuidad, así como su evolución en comunidad, dependen de la debilidad o fortaleza de los vínculos que establezcan sus miembros. El grupo se conformará en **red social** si cumple tres condiciones básicas (Mateos-Aparicio, 2009):

1. Se ha unido socialmente en función de afinidades e intereses comunes.
2. Las relaciones se establecen siguiendo pautas de colaboración, solidaridad y apoyo mutuo, las cuales potenciarán los resultados del grupo.
3. Se produce un intercambio de información y/o conocimiento a través de las interacciones de los miembros, quienes pueden utilizar diferentes códigos para ello, tanto verbales como no verbales.

Ejemplos de redes sociales son la familia, las comunidades de vecinos, las asociaciones juveniles o una clase. Tradicionalmente el sistema de creación de estas redes sociales analógicas ha sido el cara a cara. Posteriormente, el desarrollo tecnológico puso a disposición del hombre otros mecanismos para crear y ampliar redes sociales, como el correo o el teléfono. Desde hace apenas una década ha sido la digitalización de éstas, a través de los sitios de redes sociales (SRS), lo que ha convertido el concepto de *red social* en un fenómeno mediático dentro y fuera del ciberespacio, sobre todo porque éste es un espacio social que ha ampliado enormemente las posibilidades para la comunicación y la socialización, acciones consustanciales al ser humano. Ésta es una de las razones que explican el éxito de las RRSS virtuales, puesto que la *realidad virtual* no hace más que reproducir la realidad natural (Castells, 2000), y las RRSS virtuales no son más que una manifestación de la realidad social.

Así pues, el ser humano establece en el ciberespacio distintas redes de comunicación en función de los mismos intereses que puedan motivarle para establecer vínculos en entornos extra-ciberespaciales, bien intereses naturales -como la raza o la condición sexual-, o adquiridos -como la religión, el estado civil, la profesión o las mismas enfermedades-. Por ello, no siempre la finalidad de una red social virtual es el "networking" o la ampliación de la lista de contactos extraños, sino la posibilidad de que los usuarios puedan articular, construir y hacer visibles sus propias redes sociales, ya que muchos de los contactos que se establecen en una red social virtual ya mantenían con anterioridad vínculos latentes, aunque fueran de carácter débil (Boyd y Ellison, 2007). Pero, ¿qué novedades aportan los SRS al concepto de red social definido anteriormente?

1. En primer lugar, permiten unir a personas salvando barreras espaciotemporales, lo que aumenta extraordinariamente las posibilidades de ampliar relaciones y de contactar con personas con intereses afines.
2. En segundo lugar, ofrecen variedad de herramientas para la interacción de sus miembros, y por tanto se convierten también en herramientas de mediación para la colaboración, la cooperación y la ayuda mutua (chat, foros, blogs, mensajería interna, grupos de discusión, ficheros compartidos, etc.).
3. Por último, como todos los entornos virtuales, los SRS brindan cada día más capacidad para almacenar información y conocimiento en distintos formatos y poder compartirlo con los demás.

Según estas potencialidades, el *Social Networking* no se limita exclusivamente a acciones socializadoras ni a espacios que las fomentan, como Facebook o Myspace, sino que desde una perspectiva comprensiva del término incluye a cualquier espacio virtual que permita establecer vínculos entre los participantes a través de distintas acciones, no solo centradas en la socialización, sino también en el contenido. Así, compartir material, comentar las creaciones y contribuciones de terceros o producir contenidos colaborativamente son acciones que igualmente definen el *Social Networking*. Desde esta perspectiva también conforman SRS espacios web orientados al contenido, bien para almacenarlo y compartirlo -Youtube, Flickr, Podcast, Scribd, Slideshare, etc.-, bien para (co)producirlo -blogs, entornos wikis, entornos colaborativos, etc.-.

La evolución lógica de la web 2.0 ha acabado por fusionar en espacios virtuales únicos los espacios orientados al contenido y los orientados a la socialización, con el fin de rentabilizar al máximo las posibilidades informacionales y socializadoras de cada uno de ellos. Así, espacios para compartir contenido ya permiten crear perfiles y gestionar contactos. En realidad, usuarios y contenido son dos elementos interdependientes en una red social.

A) Los **Usuarios**: La filosofía de la Web 2.0 convierte al usuario en el nuevo rey de internet (Nafría, 2007), y los SRS representan la máxima expresión de ese “*egocentrismo reticular*” (Boyd y Ellison, 2007), pues su infraestructura tecnológica se organiza en torno al usuario, que es el centro del grupo, ofreciéndole tres servicios básicos (Boyd y Ellison, 2007):

- a) Construir un perfil público o semi-público dentro de un sistema delimitado.
- b) Articular una lista de otros usuarios con los que compartir una conexión.
- c) Ver y recorrer su lista de conexiones y de las realizadas por otros dentro del sistema.

El perfil es la carta de presentación, no sólo muestra una identidad -datos personales, aficiones, intereses-, sino que se alza en el centro de operaciones del usuario, concebido como un micro entorno personal a través del cual podrá realizar múltiples acciones: añadir contactos, organizar actividades, crear grupos de interés propios o unirse a otros ya creados, actualizar el blog personal, etc., con la posibilidad, generalmente, de manifestar públicamente sus acciones o no.

Convertir al usuario en elemento nuclear de la dinámica de una red social virtual altera la organización y, en consecuencia, la dinámica del grupo, pues las relaciones se producen desde la des-jerarquización y la libertad de acción del participante. Esta horizontalidad relacional, de tú a tú, origina complejas estructuras reticulares, de cuyo estudio se encarga el análisis de redes sociales (ARS), una disciplina con una terminología muy técnica (análisis de grafos, aristas, nodos, vértices, luckers, etc., etc.) al servicio de la cual incluso se ha desarrollado diferente tipo de software que permite,

entre otras cosas, obtener visualizaciones gráficas del sistema de interconexiones de un miembro, de un grupo o de toda la red social¹⁷.

B) El **Contenido**: Cualquier interacción de un usuario produce contenido, independientemente de que éste sea *textual* o *multimedia*; *pertinente* –relacionado con el objeto de interés en torno al cual se haya conformado la red- o *socializador*; *referencial* –fuentes de información, eventos, notas-, *expositivo-argumentativo* (Mateos-Aparicio, 2009) o simplemente *ruido* o contenido vacío y repetido (McElhearn, 1996). Las formas que tienen los miembros de una red social de interactuar con el contenido son básicamente cuatro: producirlo, compartirlo, analizarlo y reelaborarlo.

Ahora bien, procesos como la socialización y acciones como compartir e intercambiar información no configuran por sí solos una comunidad de aprendizaje ¿Qué necesita, entonces, una red social para convertirse en comunidad de aprendizaje?

3.1.2 REDES SOCIALES COMO COMUNIDADES DE APRENDIZAJE

Según la finalidad que persigan, encontramos dos tipos básicos de RRSS:

1. Redes sociales horizontales o generalistas: Son aquéllas que no están motivadas por un fin concreto, a no ser la propia socialización. Constituyen, por tanto, redes de relaciones humanas primarias (amistad, entretenimiento, etc.), que se basan en un intercambio de información personal, predominantemente. La familia o la pandilla constituyen en esencia redes generalistas. En el tercer entorno, los SRS, concebidos desde la horizontalidad, han borrado las fronteras naturales de las RRSS analógicas al desjerarquizar los vínculos y homogeneizar las posibilidades relacionales y de intercambio, por un lado, y por no imponer restricciones a la incorporación de nuevos miembros, por otro. Las consecuencias más destacables de todo esto son:

- a) la creación de macro-redes de cientos de miles o incluso millones de miembros, como ha sucedido con fenómenos como [Facebook](#), [Myspace](#) o [Twitter](#).

¹⁷ [E-Net](#), [Netdraw](#), [Ucinet](#) -que lleva incorporado Netdraw- o [Pajek](#), son algunos de esos programas.

- b) La reunificación bajo un mismo espacio web -la página personal- de contactos heterogéneos con muy diversos intereses y pretensiones (familiares, amigos, compañeros de trabajo...).
- c) La inabarcabilidad del número de contactos, lo que puede restar efectividad a la dinámica relacional de los miembros.

Para evitar estos riesgos, los SRS generalistas ofrecen la posibilidad de crear grupos en torno a intereses determinados o vínculos específicos, que se constituyen en realidad como redes verticales.

2. Redes sociales verticales: Son aquéllas que están concebidas en torno a un objeto de interés concreto. Aunque la socialización sigue jugando un papel importante, se orientan a generar otro tipo de relaciones. Así, encontramos redes científicas, culturales, profesionales, tecnológicas, académicas o literarias, por citar sólo algunos ejemplos. Por su carácter sectorial, este tipo de redes no cuenta con tan elevado número de miembros como las generalistas y la admisión de nuevos miembros ha de contar, generalmente, con el visto bueno de los administradores o de los miembros de la red. En el ciberespacio encontramos SRS que permiten crear redes sociales propias de carácter vertical, como [Ning](#), [Grou.ps](#), [Spruz](#), [SocialGo](#) o [Elgg](#), entre otros. Las RRSS verticales son cada vez más frecuentes en ámbitos profesionales, corporativos, económicos y educativos, por centrarse en nichos sociales y/o de mercado muy concretos.

Otro concepto relacionado con la horizontalidad o la verticalidad de los SRS y que diferencia también tipos de RRSS es la *privacidad*. En general, los SRS generalistas son espacios abiertos donde cualquiera puede abrir un perfil y acceder a todos los demás. No solo eso, los perfiles son también públicos y suelen aparecer indexados en los principales buscadores de Internet. En cambio, los grupos pueden ser públicos, privados e incluso secretos, como en Facebook. Lo habitual es que en los SRS que permiten la creación de redes propias, éstas se organicen como redes privadas, aunque su contenido pueda ser público. En estos casos, el creador o coordinador de la red ostenta privilegios para aceptar o denegar la incorporación de nuevos miembros, vetar contenido impropio y velar por la netiqueta acordada. Cuando las redes privadas son cerradas o “secretas” no admiten audiencias invisibles. Estas son las más recomendables para

acciones corporativas, científicas o educativas formalizadas, pues se evita la incorporación de miembros externos a la comunidad, la manipulación a la que pudiera ser sometido el contenido generado en ellas y, en suma, todas las posibles disrupciones que ello pudiera ocasionar. Son por tanto las RRSS verticales y privadas las más idóneas para implementar acciones educativas formales.

Hasta ahora hemos intercalado dos conceptos que en ocasiones se identifican: *red social* y *comunidad*. En el análisis de redes sociales (ARS), el concepto de **comunidad** se vincula con aquella red donde sus miembros comparten identidad, la cual también es reconocida por actores externos a la misma. "*Las comunidades son redes de relaciones personales que proporcionan sociabilidad, apoyo, información y un sentido de pertenencia e identidad social*" (Wellman, 2001; en Marqués, 2004), para lo cual han de marcar claramente su campo de actuación, sus límites (Schwier, 2007). Por ello, los vínculos y las relaciones de interdependencia son más profundos en una comunidad que en una red social. Las familias constituyen los ejemplos más claros de comunidad.

En el tercer entorno también se forman comunidades, como no podía ser de otra manera. Entendemos por **comunidad virtual (CV)** un conjunto de individuos que ha conseguido crear una identidad –digital- propia gracias a afinidades, necesidades o intereses comunes, identidad en la cual se reconocen y por la cual son reconocidos, y cuyo espacio de encuentro y comunicación es una infraestructura tecnológica albergada en el ciberespacio. La primera condición para que una comunidad se transforme en comunidad de aprendizaje es que los miembros se comprometan en la construcción, transformación o creación de conocimiento (Schwier, 2007). De hecho la CV es "*la unidad básica de información y conocimiento socialmente útil en la Sociedad del Conocimiento*" (Fernández, 2005:2, en Gairín, 2006:5). Ello explica que muchas comunidades virtuales tengan como principal objetivo el intercambio de experiencias, la mejora de la práctica profesional y el aprendizaje.

El principal interés de una **comunidad virtual de aprendizaje (CVA)** es construir conocimiento en común en un mismo entorno, mediante la puesta en marcha de distintas líneas de actuación. Una CA persigue "*la construcción personal y/o colectiva de determinados conocimientos mediante las interacciones entre sus integrantes, que colaboran para el logro de este objetivo*" (Marqués, 2004), es decir, la dinámica de una

CA se asienta en un marco de relaciones orientadas al desarrollo de procesos de aprendizaje diseñados en programas más o menos formalizados (Salinas, 2003; Marqués, 2004; Gairín, 2006). Las CA deben buscar la innovación, la adquisición de nuevas capacidades, el desarrollo profesional y, por supuesto, fortalecer los vínculos entre los miembros (Pazos, Pérez y Salinas, 2001). En ellas se trabaja bajo un marco de cooperación y colaboración, manifestadas a través de las interacciones de sus miembros: el grupo facilita la construcción de conocimiento en una relación de interdependencia positiva. Podemos afirmar, por tanto, que las CA son redes sociales verticales cuyo objeto de interés es el aprendizaje en cualquiera de sus campos.

Otro concepto relacionado con las CA es el de **comunidad de práctica (CP)** (Wenger, 2001). Toda CP es una CA, aunque el objeto de aprendizaje y la política organizativa sean diferentes. El concepto de CP tiene como base la concepción social del aprendizaje. En una CP los miembros necesitan aprender algo para la vida real y para ello también comparten conocimiento y experiencias, se aconsejan y se ayudan entre sí y buscan la experimentación y el desarrollo profesional o competencial, pero siempre desde la “*experiencia práctica*” porque “*la práctica implica actuar y conocer al mismo tiempo*” (Wenger, 2001:72). Pero para una CP “conocer” no hace referencia únicamente a la adquisición de alguna competencia instrumental, sino también a la negociación de significados más profundos, entendiendo significado como “*todo aquello que debe producir el aprendizaje*” (Wenger, 2001: 22).

El otro rasgo diferencial es de índole organizacional: Una CP suele estar regida por una política más abierta y flexible que una CA. Ello permite, por ejemplo, la incorporación de nuevos miembros en cualquier momento -de la misma forma que otros van a ir abandonándola- o el desarrollo de diferentes objetivos, experiencias o hilos conductores de práctica, frente a las CA, en las que muchas veces se trabaja por proyectos muy concretos, orientados por unos objetivos de aprendizaje específicos, con número fijo de integrantes y que suelen desaparecer con el fin del proyecto. Ello no implica que las CA tengan que ser obligatoriamente de carácter formal. Cada vez es más frecuente, porque resulta más motivador para los miembros y más productivo para la comunidad, negociar los objetivos y repartir responsabilidades, evitando esquemas jerárquicos y promoviendo la co-responsabilidad y el compromiso. Por otra parte, también existen CP

más organizadas formalmente, donde se proponen objetivos de aprendizaje muy concretos sobre experiencias prácticas.

Situando todos los conceptos anteriores en el contexto virtual, el siguiente gráfico muestra la relación de inclusión entre RRSS, CV, CA y CP:

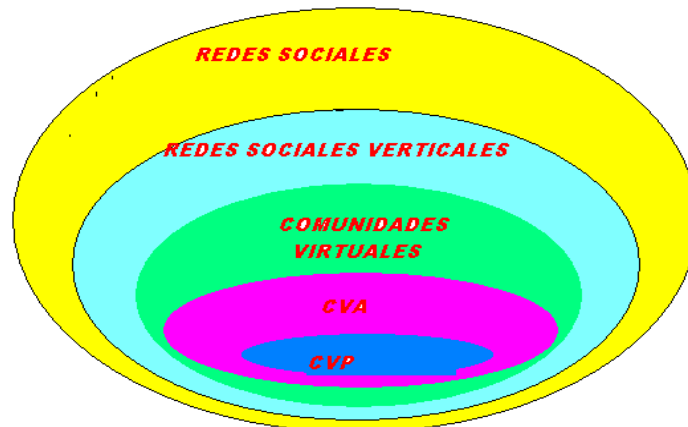


Imagen 1: Relaciones de inclusión entre redes sociales y comunidades virtuales
(Tomada de Mateos-Aparicio, 2009)

¿Pero qué convierte realmente a una red social en una comunidad virtual de aprendizaje? Schwier (2007) determina trece elementos de cuya inter-relación dependerá la conformación de una CVA, aunque no todos deben darse en el mismo grado, pues dependerán de diferentes factores, entre ellos el número y tipología de miembros y el objeto de aprendizaje que les haya unido. Estos elementos pueden clasificarse en cinco categorías: mediación, socialización, expresión, cognición y reconocimiento, como queda recogido en la siguiente tabla:

Elementos constitutivos de una CVA (Schwier, 2007)	
A. Mediación	<p>1. Tecnología: La superación de barreras espaciotemporales de la red consigue unir a personas ubicadas en diferentes lugares que de otra forma no podrían formar parte de ninguna CV. Además las diferentes herramientas de comunicación que ofrecen los SRS favorecen formidablemente las interacciones de los miembros, las cuales son recuperables en cualquier momento porque quedan registradas.</p>
B. Socialización	<p>2. Historicidad: Expresa los valores sociales, culturales o históricos compartidos y cómo éstos determinan en gran medida el compromiso con la comunidad y la participación en la misma.</p> <p>3. Participación: Ya hemos hecho referencia a la importancia de la participación, pues solo el participante activo puede ser considerado miembro de la comunidad. No obstante, ello no impide que los no participantes se beneficien del conocimiento generado en ella.</p> <p>4. Autonomía: La identidad comunitaria no debe ser obstáculo para preservar la identidad individual. Cada miembro debe sentirse libre para poder interactuar.</p> <p>5. Pluralidad: Schwier entiende la pluralidad como el contacto con otras comunidades con intereses comunes o que puedan complementarse. Pero la pluralidad se muestra también mediante las distintas perspectivas para afrontar objetivos, actividades de aprendizaje, etc., lo que obliga a los miembros a la práctica del diálogo y del consenso.</p> <p>6. Mutualidad: Manifestada en niveles de reciprocidad y ayuda mutua.</p> <p>7. Confianza: Las acciones de los miembros de la comunidad deben estar basadas en la confianza mutua, lo que reforzará los vínculos y las interacciones.</p> <p>8. Protocolos: Aunque la desjerarquización y la horizontalidad deban conducir las interacciones, se hace necesario el establecimiento de una serie de normas y convenciones para la participación, incluso en comunidades informales.</p>
C. Expresión	<p>9. Reflexión: Manifestada a través de referencias a discursos previos, a procesos o resultados finales, expresión de nuevas ideas, críticas, etc.</p> <p>10. Intensidad: Se observa en una participación activa, un discurso libre y abierto en debates, críticas, argumentaciones, acuerdos y discrepancias, etc.</p>
D. Cognición	<p>11. Aprendizaje: Elemento nuclear en torno al cual se crean las CVA. El aprendizaje es proceso y fin y tendrá como resultado la creación y transmisión de conocimiento socialmente construido.</p>
E. Reconocimiento	<p>12. Trayectoria: Las comunidades no son estáticas, tienen ciclos de vida, llegando incluso a desaparecer. El conjunto de interacciones de sus miembros conforma la trayectoria de una comunidad.</p> <p>13. Identidad: Ya hemos indicado que resulta fundamental para reconocerse como parte de la comunidad –identidad compartida- y ser reconocidos como parte de ella. La identidad se define por la trayectoria de la misma.</p>

Tabla 4: Elementos constitutivos de una CVA (Adaptado de Schwier, 2007)

De estos elementos podemos extraer algunas consideraciones:

- a) El entorno virtual resulta fundamental como espacio mediador en el proceso de aprendizaje. En el caso de los SRS, como entramados tecnológicos mediadores, pueden favorecer el resto de elementos, por las posibilidades para la expresión, la socialización y la creación de sentimiento de comunidad, pero, por encima de todo, para el desarrollo cognitivo, pues en función de los instrumentos de mediación en los procesos de aprendizaje, “*añadimos un componente de transformación o una nueva forma de organizar -regular- nuestra cognición*” (Suárez, 2006), como veremos más adelante.
- b) Los otros elementos se manifiestan, en general, textualmente, por lo que su estudio se puede abordar mediante el análisis del discurso y/o del contenido. De todos ellos, quizá el más complicado de afrontar sea el elemento cognitivo, pues en última instancia constituye un proceso personal de internalización de conocimiento, aunque sea fruto de un proceso social de construcción conjunta del mismo. No obstante, el análisis del contenido suele ofrecer indicadores de niveles de presencia cognitiva, tanto individual como colectiva (Garrison y Anderson, 2005).
- c) La mayoría de los elementos apuntados por Schwier son de carácter socializador, lo que explica la importancia de la presencia social para la cohesión, el éxito y la perdurabilidad de la red social como comunidad de aprendizaje (Garrison y Anderson, 2005).
- d) Los elementos socializadores también son elementos de colaboración, de hecho algunos de ellos son considerados como *principios de colaboración* por la literatura, como *historia, confianza, comunicación, expresión, gobierno e identidad* (Typaldos, 2000), o *compromiso mutuo y construcción de identidad* (Wenger, 2001). La colaboración es la estrategia de trabajo que garantiza el éxito de la comunidad.
- e) Respecto a la identidad, diferenciamos identidad individual e identidad colectiva. No solo la trayectoria de cada miembro configura la identidad personal, también las trayectorias de los demás participan en su construcción. A

la vez, los miembros han de reconocerse y expresar su pertenencia a la comunidad, la cual, en realidad, no es más que el resultado de la conjunción de las trayectorias (identidades) personales.

- f) Por último, Schwier obvia un elemento primordial al menos en toda CVA de carácter formal: la **enseñanza**, entendida como las labores de mediación que orienta el proceso de aprendizaje. Incluso en las CP, de carácter más informal, una pieza clave es el mediador o coordinador, cuyas funciones resultan fundamentales para evitar la dispersión y la participación disruptiva, para gestionar los contenidos o para animar el debate. Así pues, una comunidad formal de aprendizaje requiere de presencia mediadora docente, inevitablemente (Garrison y Anderson, 2005).

3.2 SITIOS DE REDES SOCIALES Y MEDIACIÓN EN PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

3.2.1 RECURSOS EDUCATIVOS, ESPACIOS DE APRENDIZAJE Y MEDIACIÓN VIRTUAL

En los procesos de enseñanza-aprendizaje Vigotsky (2000:91) diferencia la mediación física o de herramientas (libro, ordenador) de la mediación abstracta o simbólica (el lenguaje, la escritura, el sistema de numeración, la estructura hipertextual), aunque ambos instrumentos actúan de forma complementaria. Dentro de la mediación física distinguimos entre *recursos educativos* y *espacios* (o *ambientes*) *de aprendizaje*. El libro, el vídeo o el ordenador son recursos educativos; el aula, una biblioteca o un museo, espacios de aprendizaje.

A) Recursos educativos.

A.1 Desde una *perspectiva didáctica* diferenciamos tres grupos:

1. *Recursos con finalidad didáctica*: Constituyen instrumentos de mediación que expresamente han sido concebidos con la intención de favorecer los procesos de enseñanza-aprendizaje, es decir, de facilitar tanto la labor docente como ayudar a alcanzar unos objetivos de aprendizaje en una acción formativa concreta. Marqués (2007b) llama a estos recursos *medios didácticos*. Un libro de texto representa el recurso educativo o medio didáctico por excelencia.
2. *Recursos con posibilidad didáctica*: Comprenden un amplio abanico de instrumentos que a priori no fueron diseñados para uso didáctico, pero pueden tenerlo. El vídeo o el ordenador son buenos ejemplos de ello.
3. *Recursos no didácticos*: Los procesos de enseñanza-aprendizaje requieren de más acciones que las meramente didácticas, por ejemplo la gestión académica o docente o tareas administrativas. Si utilizamos el ordenador para estos cometidos estamos haciendo un uso educativo del mismo pero no un uso didáctico.

A.2 En función del *desarrollo tecnológico*, podemos clasificar los recursos educativos en tres grandes grupos (Marqués, 2007b):

1. *Tradicional*: Libros de texto, cuadernos, pizarras, etc.
2. *Audiovisuales*: Cassette, vídeo, retroproyector, etc.
3. *Tecnológicos*: Ordenador, cuaderno digital, pizarra digital, y todas las herramientas que podamos englobar dentro de las TIC.

B) Espacios de aprendizaje:

Se definen como el escenario o medio donde existen y se desarrollan condiciones favorables para el aprendizaje. Tradicionalmente han sido espacios físicos, naturales o artificiales. Igualmente pueden ser informales o formales. Éstos últimos normalmente son artificiales y han sido diseñados desde su origen para albergar procesos educativos reglados. Aulas, laboratorios, centros de enseñanza, universidades o academias son algunos ejemplos de estos espacios institucionalizados de aprendizaje. Los espacios

formales, además, deben ofrecer recursos educativos tanto para el proceso de enseñanza como para el de aprendizaje.

El proceso de digitalización que impera en la Sociedad Red (Castells, 2000) también ha creado en el *tercer entorno* espacios homólogos de todos estos espacios físicos. Tanto los espacios creados expresamente para uso didáctico como aquellos con posibilidades didácticas constituyen *entornos virtuales de aprendizaje* (EVA) o *entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje* (EVEA).



Imagen 2: elementos físicos mediadores en procesos de enseñanza-aprendizaje

¿Dónde situar a los SRS? Según lo expuesto hasta aquí, y como se puede observar en la imagen 2, los SRS constituirían *espacios de aprendizaje virtuales informales*. La informalidad se explica porque su finalidad natural no es el aprendizaje sino la socialización. Igualmente ofrecen recursos con posibilidades didácticas, como vídeos, mensajería interna, foros, blogs, etc., cuya sinergia parece estar demostrando gran eficacia a la hora de compartir y construir conocimiento socialmente.

Lógicamente, las particularidades de mediación de los SRS están vinculadas al ciberespacio, entendido en su dimensión global y desde una perspectiva didáctica como “*instrumento cognitivo capaz de apoyar y modelar procesos mentales para la*

construcción de conocimiento” (Marqués, 2008). La mediación virtual se define por cuatro dimensiones básicas: **información, comunicación, interacción y (co)creación**. Todas ellas han sido especialmente desarrolladas por la Web 2.0 y favorecen los tres tipos de aprendizaje propuestos por Johnson (1992): *aprender haciendo, aprender interactuando y aprender buscando*, más el añadido por Lundvall (2002), *aprender compartiendo*. Estos tipos de aprendizaje conforman la base en la que se asienta el **aprendizaje social**, como veremos más adelante, pero que contextualizados en el ciberespacio abren nuevas posibilidades didácticas y cognitivas:

1. **Información:** La red es la “*politeca*” de la Sociedad del Conocimiento, el “*supermedio*” que agrupa distintas tecnologías para presentar los contenidos. Jamás el hombre —el docente, el aprendiz— había tenido a su disposición y de forma automática tal cantidad de información distribuida libremente sobre cualquier temática. Ello exige desarrollar competencias para la búsqueda, la selección, la valoración, la interpretación, la asimilación y transformación en conocimiento de esa información primaria, así como estrategias para la transmisión de información propia.

2. La red como **espacio de comunicación**. El ciberespacio anula las limitaciones contextuales de carácter espacial y temporal para la comunicación, generando una nueva concepción temporal, el “*tiempo atemporal*” (Castells, 2000: 507), y otra espacial, el “*espacio global*”. Ello permite establecer canales de comunicación, tanto sincrónicos como asincrónicos, que amplían las posibilidades de comunicación y como consecuencia las interacciones sociales, base de toda actividad humana, y por consiguiente también de la educación. La asincronía comunicativa virtual permite que acciones como enseñar y aprender no necesiten compartir espacio ni tiempo.

3. La red como **espacio social de interacción**. La red es mucho más que comunicación e información. Es, ante todo, un espacio de interacción social donde todas las acciones propias de los entornos naturales o artificiales tienen cabida. No hay aprendizaje sin interacción con los demás (Vigotsky, 2000) y la red permite interacciones mediatas o inmediatas permanentemente.

4. **(Co)creación:** La red es un “*laboratorio multimedia*” (Cabero y Llorente, 2007:2) que permite generar contenidos mediante herramientas propias. En pocos años hemos

pasado de una oferta unilateral de información y de una mera relación de consumo del usuario con éstos (Web 1.0), a las herramientas y espacios “sociales” de la Web 2.0 que permiten crear, almacenar y compartir todo tipo de contenidos, lo que ha convertido al usuario en un *prosumidor*¹⁸, productor y consumidor alternativamente de contenidos, bien a través de espacios personales de comunicación (páginas web, blogs), bien de espacios interpersonales (wikis, redes sociales, etc.). El prosumidor ha de desarrollar para ello competencias en alfabetización digital y especialmente en expresión y comprensión, no sólo de mensajes verbales, sino también de mensajes elaborados con códigos no lingüísticos.

En definitiva, hemos pasado de una educación mediada por ordenador (EMO) a una **educación mediada por red** (EMRed). Pero la red no deja de constituir en sí misma una abstracción, un *meta-espacio* que se materializa en un conjunto cada vez más inabarcable de herramientas tecnológicas y espacios virtuales, utilizados en mayor o menor grado como instrumentos facilitadores de aprendizaje. Según las funcionalidades y servicios que ofrecen hemos diferenciado tres grupos¹⁹:

1. Entornos de comunicación (*Communication Enviroments* o CE): Su uso determina el tipo de interacción, la cual puede ser de dos tipos, las ya conocidas *sincrónica* (chat, videoconferencia, mensajería instantánea y la telefonía IP) y *asincrónica* (correo electrónico, foros de discusión, grupos de noticias, listas de distribución, etc.). Los principales usos educativos son las clases en línea, tareas de tutoría individual o de grupo, transmisión e intercambio de información, debates, etc.

2. Sistemas de Gestión de Contenidos (*Content Management Systems* o CMS): páginas web, blogs, wikis, entornos para almacenar y compartir documentos, etc. Estos ofrecen distintos grados de interactividad, es decir, de posibilidades para interactuar con el propio entorno, lo que determina el nivel de interacción social.

3. Plataformas Virtuales de Aprendizaje (*Learning Management Systems* o LMS): En general, cuando se habla de *entornos virtuales de aprendizaje*, se está aludiendo

¹⁸ Prosumer es un acrónimo inventado por Alvin Toffler a partir de las palabras inglesas “producer” y “consumer” para referirse a la implicación de los consumidores en el diseño de productos personalizados. Fuente: [Wikipedia](#).

¹⁹ Hemos descartado los EVGA o entornos virtuales de gestión del aprendizaje porque su finalidad no es didáctica y no repercuten en el proceso de aprendizaje. Programas como Sietta o Delphos, éste último desarrollado por la Consejería de Educación de Castilla la Mancha, son algunos ejemplos.

directamente a este tipo de plataformas porque constituyen un **sistema integral** de mediación y gestión del aprendizaje y de la enseñanza. Entendemos por “*sistema integral*” aquel que permite realizar cualquier acción educativa propia de modalidades formales: desde la presentación de contenidos a la gestión académica; desde la realización de actividades de aprendizaje a la evaluación; desde la tutoría a la recuperación. Por ello, una plataforma virtual es más que un mero entorno virtual, es un *hiper-entorno* que aglutina bajo un único portal, como punto común de acceso para todos los implicados en el proceso, diferentes herramientas de comunicación, distintos entornos de gestión de contenidos, más otros instrumentos de control docente y administración educativa. Algunas de estas plataformas que gozan de mayor popularidad son [Moodle](#), [Claroline](#), [Drupal](#) o [Dokeos](#).

Retomando a Vygostky (2000) y su defensa de la importancia de los instrumentos mediadores, la infraestructura tecnológica de un entorno virtual resulta esencial porque configura de forma diferente los cuatro pilares de la mediación virtual apuntados anteriormente: **información, comunicación, interacción y creación**. Las posibilidades para compartir información, para la comunicación y la interacción condicionan tanto el nivel de socialización como la dimensión pedagógica y el estilo de aprendizaje, o dicho de otro modo: cada entorno virtual exigirá un determinado tipo de actuación a los actores del acto educativo (docentes y discentes) y, en último término, promoverá una forma particular de construcción de conocimiento. En definitiva, todo entorno virtual se alza como “*la fuente para la generación de nuevos modelos cognitivos o marcos de pensamiento*” (Suárez, 2006).

Con todo, y pese a las diferencias sustanciales de unos entornos a otros, podemos establecer algunas utilidades didácticas comunes en todos ellos:

- Exigen participación activa al alumno.
- Fomentan la expresión, la reflexión y la crítica.
- Potencian la comunicación interpersonal o inter-grupo, bidireccional o multidireccional.
- Posibilitan el estilo de aprendizaje colaborativo.
- Favorecen el aprendizaje constructivista mediante el acceso a diferentes fuentes de información.

- Sirven como medio para la orientación y la tutoría.

Estas utilidades alcanzan especial relieve cuando se trata de modalidades formativas a distancia, pues los EVA serán, en teoría, las únicas herramientas de mediación, los únicos espacios para la interacción docente-discentes y entre pares. En modalidades presenciales, en cambio, el docente cuenta con más espacios de aprendizaje y recursos educativos, por lo que la introducción de un entorno virtual puede estar motivada por objetivos didácticos más específicos.

¿Dónde situar, entonces, a los SRS? Analizando su infraestructura tecnológica podremos comprobar en qué medida participan de las dimensiones más revolucionarias de la Web 2.0 y qué modelo de enseñanza-aprendizaje favorecen.

3.2.2 LOS SITIOS DE REDES SOCIALES COMO ESPACIOS MEDIADORES DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

A pesar de la variedad y de sus distintas configuraciones técnicas, en general los SRS constituyen, al igual que las PVA, *macro-espacios* o *hiper-entornos* virtuales cuya arquitectura tecnológica da cabida a otros entornos y herramientas con posibilidades didácticas. En este sentido conforman **espacios integradores**, pero desde una perspectiva educativa formal no son *espacios integrales*, pues carecen de herramientas para la gestión docente y el control académico, precisamente porque su finalidad no es el aprendizaje formal. No obstante, los SRS se basan en la llamada *arquitectura de la participación* (O'Reilly, 2005), que se manifiesta en el grado en que la tecnología facilita el intercambio y la colaboración entre individuos. Esta “*arquitectura de la participación*” se asienta por tanto en principios democráticos y sociales más que tecnológicos, es decir, la tecnología se pone al servicio de los usuarios como intermediaria –inteligente- para multiplicar las posibilidades de transmisión y generación de conocimiento colectivo. Según O'Reilly, un servicio mejora cuantas más personas lo utilicen, como ha sucedido por ejemplo con el buscador Google o con canales para compartir contenido como Youtube o Slideshare.

En general, la infraestructura básica de un SRS se compone de las siguientes herramientas y entornos²⁰:

- 1) *Herramientas y entornos de comunicación*: chats, foros, mensajería interna y externa, comentarios en perfiles y notas.
- 2) *Gestores de contenido*:
 - a. Herramientas de producción de contenido: servicios de blogging.
 - b. Repositorio multimedia: vídeo, imagen y audio.
- 3) *Entornos para el debate*: destacamos los foros, pero en realidad cualquier entorno de los nombrados hasta ahora facilita el debate, como los blogs, el chat, o los comentarios.
- 4) *Espacios para grupos*: Técnicamente también se pueden crear grupos en torno a intereses, actividades u objetivos comunes, con sus propios espacios para la comunicación e interacción. Estos grupos de interés se pueden organizar como auténticas sub-redes sociales de carácter vertical dentro de la macro-red general a partir de la cual se han constituido, ya que muchos SRS ofrecen prácticamente los mismos servicios a un grupo específico originado dentro de su plataforma virtual que a la macro-red horizontal.
- 5) *Página personal o perfiles*: Se construyen a través de una serie de preguntas típicas como edad, sexo, lugar de residencia, hobbies, intereses, etc. Además, los SRS permiten actualmente personalizar y reforzar el perfil con contenido multimedia (imágenes, vídeos, podcasts, etc.). Como ya hemos señalado, la página personal es el elemento nuclear de la infraestructura de un SRS, porque en él se centralizan no solo los movimientos individuales sino también aquellos comunes en que se haya visto involucrado cada miembro.

Los SRS están empezando a sustituir a las rígidas PVA en el aprendizaje informal y corporativo. Sin embargo, y situándonos en el contexto de la formación reglada y formal, presentan algunas limitaciones y no sólo respecto al control académico y la gestión administrativa.

²⁰ Hemos tomado como referencia Facebook, como principal SRS de carácter generalista, y Ning, como sitio que permite la creación de RRSS propias. Se puede visitar [Classroom2.0](#) o [Eduspaces.net](#), comunidades de práctica en torno a los servicios y potencial de herramientas propias e integrables en los SRS.

Diferentes estudios e instituciones se han encargado de valorar las PVA y han establecido para ello dimensiones e indicadores de evaluación que pueden ser útiles también para la valoración de los SRS como entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje. Tomando como referencia el Gabinete para la Teleformación de la Universidad Politécnica de Madrid²¹ y Edutools²² hemos distinguido una serie de indicadores que consideramos fundamentales para entornos virtuales que median en procesos de enseñanza-aprendizaje formales, los cuales quedan recogidos en la siguiente tabla, donde se indica si los SRS permiten o no la activación de cada indicador:

A. Arquitectura Técnica

1. <i>Diseño de la interfaz: posibilidades de mejora y personalización, acciones reversibles.</i>	SI
2. <i>Navegación: Relación entre los vínculos y fluidez de la misma.</i>	SI
3. <i>El sistema permite crear grupos para organizarlos simultáneamente.</i>	SI
4. <i>Soporte de ficheros multimedia: imágenes, audio, vídeo, podcasts, animaciones, 3D.</i>	SI
5. <i>Accesibilidad: Posibilidad de adaptar el acceso a personas con minusvalías, según las normas de la WAI²³.</i>	NO
6. <i>Seguridad:</i>	NO
<i>a. Control de acceso a los contenidos.</i>	NO
<i>b. Protección de la propiedad intelectual de los documentos que así lo estipulen.</i>	SI
7. <i>Tutoría o formación previa para el manejo de la plataforma.</i>	SI

²¹ http://www.gate.upm.es/plataformas/plataformas_vistas/documentos/indicadores.pdf

²² WCET: Western Cooperative for Educational Telecommunications, es un programa del WICHE (Western Interstate Commission for Higher Education) creado en 1989 con la finalidad de desarrollar e introducir la tecnología en la educación superior. <http://www.edutools.info/index.jsp?pj=1>

²³ Web Accessibility Initiative: <http://www.w3.org/WAI/>

B. Materiales

1. Variedad de gestores de contenido propios: blogs, wikis, páginas webs, documentos compartidos, etc.	Limitado (sólo blogs y páginas personales)
2. Posibilidad de múltiple autoría o diseño de cursos.	NO
3. Capacidad para integrar materiales multimedia.	SI
4. Actualización y reedición de cursos ya on line.	NO
5. Integración de contenidos y materiales creados fuera de la plataforma.	SI
6. Materiales complementarios: creación de glosarios, bibliografía o recursos externos.	SI

C. Actividades

1. El sistema permite diseñar actividades: tests, respuestas cortas, ensayos, tablas, trabajos, prácticas, debates, etc.	Muy limitado (disertaciones, debates, ensayos...)
2. Corrección automática de las mismas.	NO

D. Desarrollo del curso

1. Seguimiento del progreso de los alumnos: Tiempo dedicado a las actividades, control de las mismas.	NO
2. Generación de un expediente del alumno: puntuaciones, trabajos, cuestionarios, etc.	NO
3. Diseño de diferentes caminos de aprendizaje según intereses o niveles de los alumnos.	SI (en grupos)

E. Herramientas para los alumnos

1. Acceso al material: Posibilidad de imprimir los contenidos o las clases virtuales, herramientas de búsqueda.	SI
2. Creación de páginas personales o portfolio personal.	SI
3. Gestores para la creación o co-creación de contenido propio: blogs, wikis, páginas webs	Limitado (blog y página personal)
4. Desktop para almacenar ficheros.	SI

F. Herramientas de comunicación

1. <i>Sincrónicas: Chats, videoconferencias o audioconferencias, pizarra compartida.</i>	Limitado (Chat)
2. <i>Asincrónicas: Foros, correo electrónico propio, tablón de anuncios, listas de distribución, etc.</i>	SI

G. Gestión académica y docente

1. <i>Control de acceso: Posibilidad de asignar distintos roles con distintos privilegios y accesos.</i>	NO
2. <i>Matriculación on line.</i>	NO
3. <i>Expedición de certificados.</i>	NO
4. <i>Seguimiento del alumno: asistencia, colaboración, participación, evaluación y calificación.</i>	NO

H. Estilo de aprendizaje

1. <i>Entornos para la inter-creatividad: wikis, Google Docks, etc.</i>	NO
2. <i>Nivel de interactividad: Incorporación de materiales, respuesta a los materiales de otros.</i>	SI
3. <i>Los discentes gozan de autonomía e iniciativa de acción: abrir líneas de discusión, participar en la moderación, compartir contenido, etc.</i>	SI

Tabla 5: Indicadores para valorar los SRS como PVA

Observamos que los SRS presentan limitaciones tanto para el proceso de enseñanza como para el de aprendizaje. Respecto al primero, no permiten el seguimiento de las tareas, ni configurar cuestionarios de evaluación, ni el seguimiento de las calificaciones. Respecto al aprendizaje, los SRS participan de las cuatro dimensiones básicas de la mediación virtual 2.0 **-información, comunicación e interacción-**, pero muestran considerables limitaciones respecto a la cuarta, la **creación de contenidos**. En primer lugar, porque únicamente permiten producción digital de carácter textual, aunque sí admiten la inserción de material multimedia (imágenes, vídeos, podcasts) y de contenido en diferentes formatos (power point, pdf., etc.); en segundo lugar, porque tampoco ofrecen herramientas propias para la “*inter-creatividad*” (Berners-Lee, 2000) o co-creación de contenido.

¿Todas las limitaciones apuntadas suponen algún obstáculo para el desarrollo efectivo de acciones educativas formales? A priori, la respuesta es sí. Ahora bien, el “ciberespacio social” se caracteriza por el fenómeno de la **integración tecnológica**, entendida como la capacidad de los entornos virtuales de incorporar, ya directamente, ya mediante aplicaciones externas, herramientas y otros entornos que suplan las carencias propias. Esta *integración tecnológica* es el resultado de la evolución natural del *Cocktail Web*, característica de la dinámica 2.0, por la que los usuarios utilizan e inter-relacionan diferentes aplicaciones, herramientas y espacios, independientes y dispersos en la virtualidad, lo que hacía necesario la creación de espacios virtuales centralizadores que se convirtiesen en el marco de referencia del usuario con dos finalidades básicas: evitar la confusión tecnológica, por un lado, y la dispersión de la identidad (digital), por otro. Cada vez más, esta centralidad se lleva a cabo en SRS. Por ello, técnicamente, los SRS, constituyen *espacios integradores* en un doble sentido:

1. Por una parte, se erigen como **espacios virtuales inclusivos**, entendiendo por tales aquellos que reúnen diferentes herramientas, generalmente ya consolidadas en la virtualidad y validadas en muchas ocasiones para el aprendizaje por la literatura y la práctica. Foros, blogs, chat o espacios de almacenamiento de archivos son algunas de esas herramientas.
2. Por otra parte, también se configuran como **espacios virtuales extensivos**, por facilitar la inserción de otras aplicaciones externas a su arquitectura técnica primaria²⁴, como telefonía IP, podcasts, juegos, y sobre todo entornos que mayoritariamente se echaban de menos desde la perspectiva del trabajo colaborativo y del aprendizaje social, como son los entornos inter-creativos del tipo Google Docks o [Workspaces](#).

Además, los SRS brindan otras ventajas frente a los *espacios integrales* que son las plataformas virtuales de aprendizaje (PVA):

- a) Admiten la inter-relación entre grupos: por asignatura, por niveles educativos, por tutorías, para trabajos concretos, etc. (De Haro, 2008). Por el contrario, en

²⁴ En los mismos sitios de redes sociales se han creado grupos para desarrollar y aplicar todo tipo de aplicaciones, como en [Facebook](#), [Ning](#) o [MySpace](#).

las PVA la organización es totalmente independiente y funcionan como compartimentos estancos.

- b) Los discentes cuentan prácticamente con los mismos privilegios que los docentes: pueden publicar libremente contenido, abrir líneas de discusión en los foros, comentar cualquier acción, incluidas las docentes, etc. Establecen, por tanto, la horizontalidad en la relación entre docente-discente y entre pares.

En consecuencia, los SRS constituyen *entornos naturales y espontáneos*, muy útiles para el aprendizaje informal, pero también para el aprendizaje formal, en especial de disciplinas que exijan trabajo en grupo y análisis de realidades, y que basen su dinámica de acción en actividades de índole discursivo, como debates, reflexiones, críticas, comparativas, exposiciones, proyectos de investigación, etc. Nos estamos refiriendo sobre todo a materias de índole social, como Idiomas, Economía, Psicología, Filosofía, Lengua, Literatura, Sociología, Ciencias Políticas o Historia.

De todas formas, como el desarrollo tecnológico corre paralelo a las demandas de los usuarios e intenta dar respuesta inmediata a las mismas, el empeño por unir ambas modalidades de aprendizaje, el formal -jerarquizado y académico-, por un lado, más adecuado para ser implementado en PVA, y el informal -más anárquico y social- de los SRS, por otro, ha conseguido crear una variedad híbrida, los **entornos de aprendizaje social y formal** (Social and Formal Learning Enviroments o SAFLE²⁵), los cuales parece que se están empezando a acoger con fuerza en procesos educativos formales debido a las posibilidades que ofrece su triple integración tecnológica:

- a. *Funcionalidades naturales de los SRS*, como la creación de perfiles con página personal, la gestión de contactos o la creación de grupos de interés.
- b. *Servicios de “social media”*: foros, blogs, comentarios, wikis, chat, marcadores sociales, RSS, widgets, contenido audiovisual, etc.

²⁵ Concepto acuñado por J.J. López-Ardao en la red social Eduredes.ning.com.

- c. *Herramientas para la gestión y administración docentes y para el diseño del proceso de aprendizaje*, como el plan de estudios, unidades didácticas, actividades de aprendizaje, evaluación y calificación, etc.

La integración de toda esta infraestructura tecnológica se ha llevado a cabo manteniendo la concepción del *cloud computing*, es decir, a través de espacios web que no requieren instalación de software en el ordenador, como generalmente suele suceder con las PVA. Ejemplos de estos SAFLE son [edu2.0](#), [Learnhub](#), [Socialmediaclassroom](#) o [Schoolology](#).

3.3 ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE A TRAVÉS DE SITIOS DE REDES SOCIALES

Como hemos visto, la ingeniería técnica de un entorno virtual condiciona todas las acciones educativas que va a mediar. Integrar redes sociales en procesos formales de enseñanza-aprendizaje no puede justificarse únicamente por una cuestión de esnobismo tecnológico, sino que debe responder a otros criterios más rigurosos de carácter didáctico-pedagógico que superen la funcionalidad primaria con la que los SRS fueron creados, la socialización. Esta integración inevitablemente tiene consecuencias en la forma de articular los procesos, tanto el de enseñanza (diseño curricular, organización, interacción docente-discente, etc.) como el de aprendizaje (proyección pública del proceso, exigencias de interacción, nuevas formas de acceder y compartir el conocimiento, etc.).

Los elementos que intervienen en un proceso formal de enseñanza-aprendizaje se pueden agrupar básicamente en tres grupos: a) **Los actores**: docentes y discentes; b) **el contexto socioeducativo**: condiciones físicas, sociales y culturales que condicionan el proceso (aquí se incluyen los espacios de enseñanza-aprendizaje y los recursos didácticos); y c) **el currículum**: contenidos, objetivos, metodología, actividades y evaluación. Todos estos elementos están al servicio del aprendizaje, que no solo es proceso sino también fin último de todo acto didáctico.

Los objetivos y la dimensión de este trabajo nos impiden abordar en profundidad en qué medida un SRS condiciona a los diferentes elementos que intervienen en procesos formales de enseñanza-aprendizaje. Nos interesan especialmente la **enseñanza**, y sus dos componentes básicos, el *docente*, como principal mediador de aprendizaje, y el *currículum*, en cuanto orienta qué se aprende y cómo se enseña; y el **aprendizaje**, cuyo principal agente es el *discente*, constructor de su propio conocimiento a través de dinámicas o *actividades de aprendizaje*, cuyo diseño es precisamente responsabilidad docente.

3.3.1 ENSEÑANZA A TRAVÉS DE SITIOS DE REDES SOCIALES: EL ENFOQUE SOCIAL E INTERACTIVO DEL CURRÍCULUM

La concepción enciclopedista de “enseñanza” entiende el proceso como una acción comunicativa donde el docente transmite conocimientos, principios, habilidades, ideas y experiencias. En cambio, las corrientes didácticas renovadoras desde el siglo XX a nuestros días (desde la *Escuela Nueva* de Freinet a las teorías constructivistas, y últimamente las relacionadas con la Tecnología Educativa) consideran al docente como “facilitador”, “guía” o “puente” entre el conocimiento y el aprendiz. Por otro lado, también se entiende por “enseñanza” el sistema o método que sirve para enseñar y aprender, es decir, la enseñanza y el aprendizaje mantienen una relación ontológica (Zabalza, 1990; Estebaranz, 1999), por lo que han de estudiarse conjuntamente, pese a que la relación entre ambos no es de causa-efecto y pese a que muchas corrientes didácticas, no necesariamente de corte tecnológico, se esfuerzan por otorgar todo el protagonismo al aprendizaje en menoscabo de la enseñanza y de sus principales actores, los docentes.

La disciplina que se encarga del estudio de la relación entre ambos procesos es la **Didáctica**, cuyos principales puntos de interés son la enseñanza, el currículo, el análisis de los procesos de aprendizaje y los medios educativos, además de la formación del profesorado y las innovaciones en cualquiera de estos ámbitos (Zabalza, 1990).

La literatura didáctica ha acuñado distintos términos para referirse más o menos al mismo concepto: *acto didáctico*, *estrategias didácticas*, *estilos de enseñanza*, *sistemas*

de instrucción, etc. Cuando hablamos de modelos, sistemas o estilos, estamos intentando representar y organizar una realidad, como es la práctica docente en este caso. Estebaranz (1999) diferencia seis concepciones de la enseñanza desde un punto de vista diacrónico, pero que no son necesariamente excluyentes entre sí:

1. **Tradicional**, entendida como transmisión de cultura.
2. **Tecnológica**, entendida como formación de hábitos. El primer objetivo de la enseñanza es la formación en capacidades, no solo de carácter instrumental sino también de alto nivel intelectual (Estebaranz, 1999:79).
3. **No directiva**, entendida como orientación, en la que el docente solo ayuda en la experiencia de aprendizaje seleccionando recursos, organizando los espacios, fomentando la interacción, etc.
4. **Constructivista**, entendida como estrategias para la producción de estructuras conceptuales nuevas por parte del discente.
5. **Ecológica**, entendida como una experiencia que supera la formalidad escolar por tener como referencia los contextos socio-culturales, los cuales influyen en la construcción de significado.
6. **Crítica**, como proceso de reconstrucción social y cultural.

Siguiendo a Marqués (2010), se pueden distinguir tres grandes tendencias en la forma de entender la enseñanza:

1. El **modelo didáctico expositivo** o clase magistral:

El *alumno* es receptor de conocimiento en un primer momento, y reproductor del mismo, posteriormente. El *docente* es la fuente de conocimiento y lo transmite al alumno con el apoyo de diferentes medios, técnicas y herramientas. El *currículum*, concebido de forma inflexible, se centra sobre todo en los *contenidos*, los cuales transmite el docente y exige aprender a los alumnos, y en la *evaluación*, entendida como un sistema de preguntas-respuestas a través del cual verificar los resultados.

2. El modelo de la **escuela activa**:

Durante el siglo XX no han faltado escuelas y teorías que pretendían centrar el modelo de enseñanza en el alumno, o lo que es lo mismo, en el aprendizaje y en las estrategias didácticas que lo favorecieran. La escuela activa surge a principios del siglo XX con teóricos como Dewey, Kilpatrick, Freinet o Bruner. La enseñanza activa persigue la continua participación del *alumno*, su implicación en su proceso de aprendizaje, en la toma de decisiones y de responsabilidades. Se habla de un *alumno pro-activo*. El *docente* es el otro actor del proceso, no solo porque diseña el currículum sino porque investiga sobre su propia práctica para mejorarla. El *currículum* se centra en la *metodología*, los *recursos* y las *actividades de aprendizaje*. La enseñanza debe proveer de variedad de recursos didácticos, una metodología activa y el diseño de actividades de aprendizaje motivadoras donde el alumno tenga que explorar y descubrir conocimientos y poder aplicarlos posteriormente. La *evaluación* considerará tanto los resultados como el proceso.

3. El modelo de la **enseñanza colaborativa y abierta**:

Este modelo va asociado al desarrollo de las TIC y en especial de Internet, que proporciona una gran variedad de herramientas de comunicación y de espacios para el aprendizaje, además de permitir la posibilidad de asociarse en red y crear comunidades de aprendizaje. Igualmente se relaciona con la “concepción social del aprendizaje”, pues no hay colaboración sin interacción social. En general, el modelo sigue los principios de la *escuela activa* y de las teorías constructivistas del aprendizaje, aunque incluye nuevas estrategias didácticas asociadas a la tecnología.

El modelo abierto de enseñanza persigue que el *alumno* aprenda mediante la continua interacción con los recursos didácticos, los espacios de aprendizaje, sus compañeros y los docentes. Se fomenta la autonomía del alumno para acceder a la información, organizar su proceso de aprendizaje, etc. El *currículum* se centra en las *estrategias didácticas*, la *metodología*, los *recursos* y *actividades de aprendizaje* –colaborativo-. Así, la elección de los recursos y los espacios de aprendizaje se convierte en una acción fundamental del diseño curricular pues no todos favorecen los mismos modelos de enseñanza ni los mismos estilos de aprendizaje. Respecto a la *evaluación*, se presta especial interés al proceso de construcción de conocimiento y no tanto a los resultados,

por ello se diseñan no solo sistemas de evaluación sino también de coevaluación y autoevaluación, implicando a los alumnos en la valoración de su propio proceso de aprendizaje. Todos los elementos curriculares –contenidos, objetivos, sistemas de evaluación– son flexibles y adaptables a las particularidades de los alumnos y del entorno. El *docente*, en consecuencia, se convierte en otro elemento de mediación entre el alumno y el conocimiento. Orienta en el proceso, ofrece fuentes de información, posibilita los recursos, diseña y rediseña actividades de construcción conjunta de conocimiento, estimulando la reflexión y la crítica.

Ningún modelo de los expuestos anteriormente, ni siquiera los modelos más abiertos, cuestiona el papel del docente como pieza clave que organiza y diseña el proceso de enseñanza y, por consiguiente, el de aprendizaje, a pesar de que la toma de decisiones que supone el diseño de tal proceso esté condicionada por una serie de factores, tanto endógenos como exógenos al propio acto didáctico, que hacen de la enseñanza un proceso más que complejo.

Larriba (2001:76) distingue tres tipos de factores: *marco curricular*, *epistemológico* e *institucional*. Los dos primeros están influenciados en mayor o menor medida por la subjetividad del docente, en cuanto que de alguna manera éste se identifica más con una teoría didáctica que con otra (marco curricular o teórico) y se basa en unos principios que sigue más o menos coherentemente (marco epistemológico). El tercero es de carácter legislativo pero no por ello aséptico. En la educación formal y reglada, el profesor debe respetar y adaptarse al marco legal que regula el currículum, entendido por la normativa oficial como “*el conjunto de objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación*” de una materia (Real Decreto 1467/2007²⁶ art.1.1). Ahora bien, todo currículum se enmarca en un contexto histórico y social determinado, es decir, es un producto temporal y circunstancial, no ajeno a vaivenes ideológicos en función de los diseñadores oficiales de turno.

A esos tres factores hemos añadido un cuarto: el *marco contextual*. Los contextos tanto educativos (organización del centro, infraestructura, recursos didácticos, etc.), socioculturales (nivel socioeconómico de los alumnos, recursos fuera del aula, etc.),

²⁶ El Real Decreto 1467/2007 de 2 de noviembre desarrolla la normativa que regula la etapa de Bachillerato para todo el territorio nacional, estableciendo su estructura y fijando las enseñanzas mínimas.

como personales (actitud y aptitud hacia y para el aprendizaje) inevitablemente condicionan el acto didáctico, ya que el docente debe adaptar su diseño curricular y sus estrategias didácticas a estas variables contextuales.

En definitiva, entendemos el **acto didáctico** como el diseño y puesta en acción de una serie de estrategias que han de promover y facilitar el aprendizaje del discente, estrategias consciente o inconscientemente orientadas por la concepción que el docente tenga de la enseñanza, así como inevitablemente condicionadas por el currículum oficial y las variables contextuales en que se enmarca el proceso.

Independientemente de las directrices que dispongan los currículos oficiales en la enseñanza formal, el *marco epistemológico*, es decir, los principios –a veces ocultos o inconscientes- en que se apoyan los docentes para ejercer su práctica, en función de la concepción que tengan acerca del currículum y de su propia práctica, resulta fundamental a la hora de configurar el modelo didáctico o estilo de enseñanza-aprendizaje que se pretenda implementar, pues ello determinará actuaciones importantes como la selección y enfoque de los contenidos; la priorización de unos objetivos de aprendizaje frente a otros (Larriba, 2001:77); el diseño de sistemas de evaluación más o menos flexibles o la selección de unos medios que favorezcan unas estrategias didácticas determinadas.

La concepción del **currículum** está directamente relacionada, por tanto, con el modelo de enseñanza. El concepto de currículum (o currículo) presenta tantas definiciones como autores se han ocupado del mismo, aunque todos lo encuadran dentro del ámbito de la formalidad escolar y apuntan a los conceptos de planificación o estructuración, bien de objetivos de aprendizaje o resultados que se persigan (Jonhson²⁷; Tanner y Tanner²⁸); bien de los contenidos (Gimeno Sacristán, 1988), o bien de las experiencias de aprendizaje o actividades educativas (Coll, 1987).

El currículo presenta, por consiguiente, un *aspecto prescriptivo*, en tanto que supone un plan de intenciones; un *aspecto descriptivo*, en tanto detalla la forma (estrategias didácticas, metodología) como se van a conseguir; un *aspecto conceptual*, en tanto que parte de unos contenidos a los que los aprendices deben acceder, entendidos en su más

²⁷ Johnson, M. (1967): *Definitions and Models in Curriculum Theory*. Educational Theory, 17(2):127-140.

²⁸ Tanner, D. y Tanner L.N. (1975): *Curriculum development: Theory into practice*. MacMillan, New York.

amplia acepción (cultura, métodos, procedimientos, actitudes, etc.), y un *aspecto evaluativo-interpretativo*, en tanto que diseña sistemas para valorar si se han conseguido las prescripciones.

La literatura didáctica ha destacado tres enfoques curriculares principales. Tomando como referencia a Grundy, S. (1991), Estebaranz (1999), Fueyo Gutiérrez, A. y Lorenzo, Y. (2006), y Fueyo Gutiérrez, A. y Rodríguez Hoyos (2006), a continuación se especifican las particularidades de cada uno de ellos.

1. **Enfoque tradicional** o clásico²⁹, también conocido como *currículum centrado en las disciplinas*, a las que se les concibe como estructuras conceptuales independientes que hay que transmitir mediante la instrucción. En él se sitúan el **enfoque académico**, más centrado en los contenidos, y el **enfoque técnico**, el cual focaliza su interés, además de en los contenidos y en los objetivos, en las secuencias de aprendizaje, las cuales el docente ha de seguir rigurosamente para alcanzar los objetivos. Las características principales son:

- Dependencia de los currículos legislados oficialmente.
- El profesor no lo diseña realmente, lo pone en marcha.
- Los contenidos se consideran verdades absolutas por transmitir, por enseñar. La cultura no se cuestiona.
- No parte de los conocimientos previos de los alumnos, por lo que es difícil reconstruir nuevas estructuras de conocimiento (Estebaranz, 1999:78).
- En general se ignoran las particularidades contextuales educativas y socioculturales y se dirige a alumnos estándar más o menos modélicos.
- El trabajo individual es la estrategia principal para aprender.
- La evaluación es un proceso fundamental para el control de los aprendices en la consecución de los objetivos.
- Se orienta al producto, es decir, a los resultados de aprendizaje.

²⁹ Tyler (*Principios básicos del currículum, 1949 y 1977*) y Taba (*Elaboración del currículum, 1987*), fueron principales exponentes de esta concepción curricular. Wheeler en *El desarrollo del currículum escolar* (1976), Santillana, Madrid, estableció cinco fases siguiendo a Tyler: 1. Establecer los objetivos; 2. Seleccionar las experiencias de aprendizaje para alcanzar los objetivos; 3. Seleccionar los contenidos (conceptos, principios, procedimientos, etc.); 4. Planificar en secuencias de aprendizaje los contenidos y las experiencias y 5. Evaluar los resultados obtenidos.

- En definitiva, el currículo se concibe como algo cerrado que deja poco espacio para la improvisación, la autonomía y la iniciativa personal.

Este enfoque curricular va asociado al *modelo didáctico expositivo* o clase magistral.

2. **Enfoque práctico:** Schwab (1983) es el principal representante de este enfoque, que se centra en el proceso de enseñanza-aprendizaje y no en el producto, y especialmente en el discente, al que se concibe como sujeto que es capaz de entender la realidad. Sus principales características son:

- Las actividades de aprendizaje constituyen el núcleo de la planificación curricular, a través de las cuales los alumnos construirán significados.
- Concibe al alumno como un sujeto activo, para el que se busca la discusión y la reflexión, la autonomía de pensamiento y de acción para la toma de decisiones y la resolución de problemas.
- La estrategia básica es el trabajo en equipo, pues el aprendizaje es fruto de la interacción social, del diálogo.
- Flexibilidad curricular: Autonomía institucional para diseñar y contextualizar los currículos.
- Los contenidos dejan de ser verdades absolutas.
- Se otorga gran importancia a los recursos didácticos, como intermediarios en el aprendizaje. El propio profesor puede y debe contribuir a su elaboración.
- Los sistemas de evaluación son más cualitativos que cuantitativos.
- Busca siempre la mejora de la práctica docente a través de la investigación en la acción.

Este enfoque curricular va asociado al modelo de enseñanza de la *escuela activa*.

3. **Enfoque crítico**³⁰: Posee muchos puntos comunes con el práctico y es considerado como un desarrollo de éste (Grundy, 1991:140). Considera al discente como un sujeto capaz de entender la realidad pero también de transformarla. Se caracteriza por:

- Aproximación crítica a los contenidos, a la cultura y a los medios.
- Los contenidos parten de realidades sociales, en teoría objetivas.

³⁰ Freire es uno de los teóricos pioneros de este enfoque curricular. Sobresalen también Carr, Kemmis, Grundy, (1991) y Habermas.

- Contextualización de esas realidades en entornos cercanos a los alumnos y al centro escolar.
- La enseñanza es proceso continuo de toma de decisiones, por tanto el currículo siempre es flexible y modificable.
- El docente se alza como elemento clave del desarrollo curricular, pues a través del currículum configura su práctica docente
- El aprendizaje es también el resultado de un proceso dialéctico, de interacción continua.
- Se pretende la autonomía del discente y la autoreflexión sobre su propio aprendizaje.
- El currículum es el resultado de un proceso de negociación: "*La idea del currículum negociado constituye un ejemplo del concepto de colaboración en la praxis curricular*" (Grundy, 1991:169).
- La enseñanza solo garantiza el aprendizaje como proceso, no como resultado (Estebaranz, 1999:88), de ahí la necesidad de la evaluación que será el mecanismo que controle tanto el proceso como el que confirme los resultados.

Este enfoque curricular va asociado al modelo de *enseñanza abierta y crítica*.

Hasta aquí hemos diferenciando los tipos de enfoques que la teoría curricular ha venido aportando a lo largo del siglo XX. Sin embargo, la integración de las TIC en el ámbito educativo han añadido algunos elementos nuevos que han modificado en mayor o menor medida los componentes curriculares, muy especialmente los espacios sociales de la Web 2.0 y en concreto los SRS, cuya arquitectura técnica, basada en la llamada *arquitectura de la participación* (O'Reilly, 2005), permite adoptar un enfoque curricular más abierto, democrático y participativo que afectará, consiguientemente, al modelo o estilo de enseñanza.

Por eso, desde esa "*arquitectura de la participación*", podemos considerar un **enfoque social e interactivo del currículum**, el cual toma sus fuentes del currículum práctico y del crítico, pero cuya particularidad más destacable reside en la mediación que ejerce la tecnología social para acceder y construir conocimiento. A continuación destacamos solo esas particulares de carácter tecnológico que lo diferencian de los anteriores enfoques:

1. Los actores: Tradicionalmente se ha entendido la enseñanza como “*una situación social en la que al menos uno de los participantes se ocupa activamente de controlar el sistema de comunicación*” (Stubbs, 1987:81 en Estebaranz, 1999:100). Sin embargo, los SRS parecen romper con esa jerarquización al centrar su arquitectura en la participación de los usuarios, equiparando en una relación de horizontalidad participativa a todos ellos, por lo que el acto comunicativo que es el proceso de enseñanza-aprendizaje no lo controla en toda su extensión necesariamente el docente. Sin embargo, es evidente que este grado de libertad que los SRS ofrecen a los actores educativos está condicionado, al menos en la enseñanza formal, por la “situación de poder” que ostenta el docente, quien, por una parte, suele actuar de administrador de la red social, propone y guía las actividades de aprendizaje, por otra parte, y, en último término y muy importante, es quien evalúa el aprendizaje, tanto en su acepción de proceso como de resultado.

2. Las estrategias pedagógicas: Queremos entender que el docente que introduce la mediación de un SRS en su diseño curricular es consciente de las posibilidades que éste ofrece para el acceso, la gestión y la construcción de conocimiento conjuntamente, es decir, para poner en práctica procesos de enseñanza-aprendizaje sociales, cuya metodología requiere de “estrategias sociales” como pueden ser el fomento de la interacción y el trabajo en equipo (cooperativo y especialmente colaborativo), sin obviar estrategias individuales como la autonomía y la libertad de acción del discente. Además, los SRS, en cuanto entornos virtuales, posibilitan la interacción continua y la comunicación permanente, lo que supone trasladar el objeto de aprendizaje y las estrategias pedagógicas fuera del aula y extender el proceso más allá de los espacios y de los tiempos formalmente institucionalizados.

3. Los medios: El *enfoque interactivo del currículum* exige combinar distintos recursos didácticos y entornos de aprendizaje, pero concede especial importancia a la integración de las TIC en el proceso, las cuales siempre suponen un reto para la innovación y la experimentación. Es cierto que uno de los principales riesgos de este enfoque es focalizar el currículum en los propios medios -aunque se adopte una posición crítica respecto a los mismos- y que éstos se conviertan en el principal objeto de aprendizaje. Para evitarlo, Duart y Sangrà (2000) sugieren un modelo integrador que considere compensadamente a los elementos básicos del acto didáctico, en el sentido de que se

promueva la interacción equilibrada con todos ellos: discente, docente, contenidos y medios.

4. Los contenidos: El *enfoque social e interactivo del currículum* parte de la premisa de que la cultura es plural y que se transmite por muy diferentes fuentes y soportes. Por ello, desde un punto de vista técnico, docentes y discentes han de interactuar con diversos soportes para acceder a los contenidos y presentar los propios. Igualmente, desde un punto de vista cognitivo, deben interactuar con el contenido compartiéndolo, analizándolo, seleccionándolo, reelaborándolo, integrándolo y produciéndolo. El entorno virtual no solo ha de mediar para el acceso a los contenidos, sino también para (co)-producir y compartir contenidos propios. Los SRS, como ya hemos señalado cuando analizábamos su infraestructura técnica en el punto 3.2.2, presentan limitaciones respecto a las herramientas de producción directa, pues solo permiten la producción textual, y respecto a la co-producción, aunque como **entornos integradores** que son, superan estas carencias mediante la integración de aplicaciones externas.

5. El propio currículum: el currículum siempre debe estar sometido a “*deliberación continua*” (Schwab, 1983), no es más que una hipótesis de trabajo donde también tendría que caber la participación del discente en todos los elementos que lo componen desde una concepción clásica: aportando y compartiendo contenidos, proponiendo actividades de aprendizaje, sugiriendo medios y recursos didácticos, participando en la evaluación a través de sistemas de auto y co-evaluación, etc.

Hasta ahora hemos utilizado el concepto de “*currículum oficial*” en un sentido global, pero no hay que olvidar que en el contexto educativo en que hemos situado nuestra investigación, la enseñanza secundaria no obligatoria, el currículum oficial presenta diferentes niveles de concreción, dentro de los cuales podemos diferenciar dos grupos: aquellos niveles curriculares que diseñan los “*expertos pedagógicos*”, siempre a instancias de los diferentes poderes públicos, y los niveles resultantes de la interpretación que a aquellos aplican los profesionales docentes. En España, en concreto, se parte de un currículum mínimo común para todo el territorio nacional a través de una ley general de educación (la LOE, actualmente), que establece el marco general de las enseñanzas preuniversitarias; posteriormente se regulan los contenidos, los objetivos, la metodología y los criterios de evaluación básicos de todas las materias

mediante los llamados Reales Decretos de Enseñanzas Mínimas; y, por último, las distintas comunidades autónomas completan el currículum estatal mínimo para el ámbito de su competencia territorial mediante órdenes oficiales y reglamentos.

La normativa obliga a los docentes a avanzar en el desarrollo curricular mediante las *Programaciones Didácticas* por áreas o materias, por un lado, y mediante las *Programaciones de Aula*, por otro. El diseño de las primeras es responsabilidad de los diferentes Departamentos Didácticos en que se organizan los institutos de enseñanza secundaria (I.E.S), y su principal fin es la adaptación del currículum oficial al entorno, a la institución escolar y al alumnado. En cambio, es tarea del profesor diseñar las *Programaciones de Aula*, cuyo objetivo primordial es la adaptación de las Programaciones Didácticas a las particularidades que presenten los diferentes grupos en los que se vayan a impartir las materias, así como a las características personales de los propios alumnos.

Las Programaciones de Aula constituyen el currículum que directamente afecta al alumno, y donde realmente se deciden las estrategias didácticas más personalizadas. Decantarse por una determinada concepción del currículum no implica minimizar la presencia del currículum oficial. Sin embargo, la realidad con la que nos encontramos en la enseñanza formal y reglada es el desequilibrio entre el currículum formal, diseñado por obligación administrativa, y el real, el verdadero plan de trabajo que el docente plantea a través de un ejercicio de interpretación y explicitación del currículum oficial, no siempre escrito y que ha de ser, en mayor o menor medida, “negociado” y flexible, pues necesariamente ha de adaptarse a las circunstancias contextuales (entorno, centro, alumnado) así como a distintos imprevistos que inevitablemente irán surgiendo a lo largo del proceso. Desde esta perspectiva no caben modelos didácticos expositivos ni enfoques curriculares académicos ni técnicos.

Precisamente, por la propia complejidad del acto didáctico, se permiten conscientemente desvíos y licencias al currículum formal en cualquiera de sus diferentes niveles de concreción. Éstos pueden estar relacionados con elementos tan dispares como la personalidad del docente, su concepción de la enseñanza o la infraestructura del centro escolar. Es en este punto donde entra en juego lo que se ha

llamado **currículum oculto**, concepto de marcada connotación negativa por referirse a enseñanzas e intenciones encubiertas e inevitables orientaciones ideológicas.

Sin embargo, la práctica docente, en cuanto acto social, no puede ser una labor imparcial, como tampoco está libre de parcialidad el currículum formal pese a los esfuerzos institucionales por parecerlo. El docente, inconscientemente o no, toma partido por unos determinados valores y exhibe unas interpretaciones del campo de su saber y del mundo en general. Como apunta Bernstein y Díaz (1985), el profesor ejerce un control no explícito sobre valores, doctrinas o ideologías, justificando un discurso frente a otro (control simbólico), y sobre procedimientos, tecnologías, técnicas, etc. (control instrumental).

Así, por ejemplo, la motivación para la elección de un entorno virtual frente a otro, que generalmente no se hace constar en los diseños curriculares formales (Programaciones Didácticas o de Aula), forma parte también del currículo oculto. La inclusión de un SRS en un diseño curricular formalizado es cuanto menos una decisión no exenta de riesgos, considerando, en primer lugar, que son espacios diseñados para la socialización y no para acciones formativas regladas; en segundo lugar, que son espacios configurados técnicamente para promover la horizontalidad relacional entre sus miembros, por lo que en un proceso formal de enseñanza-aprendizaje se desjerarquizan en cierta medida las relaciones entre los actores del acto educativo, limando las diferencias de poder entre docente y discentes al equiparar a todos ellos en cuanto a posibilidades para la participación y la interacción; y, por último, la visibilidad pública que propicia el medio obliga al docente -como también a los discentes- a redefinir su rol, puesto que todas sus acciones quedarán registradas para la comunidad.

Consecuentemente, indicadores como el tipo de actividades propuestas; la forma de involucrar a los alumnos en ellas; la cantidad e intensidad de acciones de retroalimentación; las fuentes de información webgráfica y bibliográfica; los contenidos seleccionados o las referencias al sistema de evaluación, entre otros, configurarán públicamente un modelo determinado de docente, su concepción de la enseñanza, su enfoque del currículum y, por supuesto, también su currículum oculto.

3.3.2 APRENDIZAJE SOCIAL INTERACTIVO A TRAVÉS DE SITIOS DE REDES SOCIALES

Coll (1992) apunta que el aprendizaje es posible gracias a una *interacción social*, la que se produce entre los actores -entre los discentes y entre éstos y los docentes-, y lo que podemos llamar una *interacción técnica*, que se produce entre los actores y los medios y recursos didácticos. Y es que la cognición humana siempre ha estado relacionada con la mediación tecnológica (desde un bolígrafo a un ordenador).

Salomon et al. (1992) distinguen entre los efectos contextuales o “*efectos con la tecnología*” y efectos cognitivos o “*efectos de la tecnología*”. Los primeros hacen referencia a la influencia que tiene la tecnología en lo que hacen los estudiantes, en cuándo lo hacen y la calidad de lo que hacen; los segundos se refieren a las transformaciones que pueden ejercer en las capacidades cognitivas de los alumnos, aunque en última instancia siempre dependerán de una serie de “variables correlativas” (Salomon et al., 1992: 19), como pueden ser –aparte de la tecnología- actividades, ambiente, objetivos, rol del profesor, compromiso del alumno, contexto social, etc.

Sin embargo, la tecnología per se no proporciona aprendizaje, por eso su integración en procesos formativos viene apoyándose en teorías pedagógicas, cognoscitivas y/o cognitivas que validen su uso. Las que se han relacionado más directamente con los entornos virtuales de carácter social han sido las siguientes:

1. *Aprendizaje por descubrimiento* (Bruner³¹) frente al aprendizaje por recepción, cuyos principios básicos son experimentar a partir de la realidad para descubrir y comprender lo que resulte lo más relevante y llevar a la práctica lo aprendido.
2. *Aprendizaje significativo* (Ausubel³², Novak), que rechaza el aprendizaje memorístico y repetitivo, y considera que cualquier objeto de aprendizaje se ha de relacionar con conocimientos previos a partir de los cuales el individuo reorganizará jerárquicamente su nuevo caudal de conocimiento y atribuirá sentido a lo que ha aprendido. El aprendizaje significativo se adecúa, por tanto, al desarrollo cognitivo del aprendiz.

³¹ Véase Bruner, J. (1978): *El proceso mental del aprendizaje*. Madrid, Narcea.

³² Véase Ausubel, D. (1976): *Psicología cognitiva. Un punto de vista cognoscitivo*. México, Trillas.

3. *Aprendizaje cognitivo* (Gagné³³), que concibe al aprendizaje como un proceso activo donde intervienen condicionantes endógenos –grado de motivación, capacidad para la comprensión, etc.- como exógenos –contexto social, contexto didáctico-, los cuales hay que intentar poner al servicio del propio aprendizaje.

4. *Constructivismo* (Piaget, Vigostky, etc.), que partiendo del aprendizaje significativo, considera que aprender es construir nuevas estructuras de conocimiento a partir de estructuras previas: el aprendizaje es una constante reorganización o reconstrucción de esquemas mentales. Pero estos nuevos esquemas no solo dependen de los esquemas previos, sino de la capacidad cognitiva del aprendiz y de la interacción con el medio.

5. *Constructivismo social* (Vigostky, 2000), que diferencia dos planos en los procesos de aprendizaje: el psicológico y el social. El aprendizaje se entiende como proceso interno, pero inseparable del contexto social en que se produce. No hay aprendizaje sin interacción, se aprende con los otros.

Estas corrientes generales han influido en concepciones tecno-didácticas más específicas asociadas a veces a algún espacio virtual determinado. Así, se habla de *aprendizaje interactivo* cuando entra en juego la mediación tecnológica en general; las wikis y los entornos de producción conjunta de contenidos se asocian con el *aprendizaje colaborativo*; y a cualquier espacio que favorezca la comunicación y el intercambio de información es considerado favorable para el *aprendizaje social*.

Muchas han sido las teorías sobre el aprendizaje que han incorporado el concepto de “social” a su epistemología. Albert Bandura³⁴ y su teoría de *aprendizaje imitativo* a través de la observación de los modelos sociales; Etienne Wenger (2001) y su teoría sobre el *aprendizaje en comunidad*, dentro de la cual cada individuo construye su propia identidad en función de los cambios que produce el aprendizaje en él; o el *constructivismo social* (Piaget, Ausbel, Vigotsky, Driver, etc.) que entiende, como acabamos de ver, el aprendizaje como proceso social complejo donde los individuos interactúan entre sí y con el entorno.

³³ Véase Gagné, R. (1995): *Principios básicos del aprendizaje para la instrucción*. México, Diana.

³⁴ Véase Bandura, A. (1987): *Pensamiento y acción. Fundamentos sociales*. Barcelona, Martínez Roca.

Pero el nuevo concepto de **aprendizaje social**, pese a tomar principios de las corrientes anteriores, en especial del constructivismo social y de la teoría de las comunidades de práctica de Wenger, se define sobre todo por su asociación con las nuevas tecnologías sociales -por ello su apelación de **interactivo-**, y muy directamente con las redes sociales. Las principales características que definen este nuevo concepto de social aplicado al aprendizaje son:

1. Es un **proceso interactivo**:

En general, se entiende por *interactividad* la relación de los usuarios con los medios tecnológicos y el grado en que éstos les permiten participar y comunicarse, es decir, de interactuar, por un lado, y de acceder a los contenidos, por otro (Rost, 2004; Silva, 2005). Es la mediación tecnológica la que posibilita y amplía las posibilidades de interacción para la construcción conjunta de significado, por una parte, y, por otra, la propia interacción con el medio permite la interacción multidireccional entre los actores del proceso (profesor-alumno, alumno-profesor, alumno-alumno, profesor-profesor).

La interactividad ha de cumplir tres objetivos básicos: ayudar al alumno a buscar los contenidos y recursos adecuados; ayudar al alumno a entrar en contacto con las personas adecuadas, y motivar e incentivar al alumno a aprender (Vassileva, 2008). Éstos constituyen objetivos procesuales y no finales, ya que los principales esfuerzos del proceso se centran en cómo aprendemos y no tanto en qué aprendemos (Brown y Adler, 2008).

Diferenciamos cuatro formas de relacionarse con los entornos virtuales en función del tipo de acceso, del tratamiento de los contenidos y del grado de comunicación que permitan:

Tipos de interactividad	
Interactividad click	<i>Los usuarios participan en el entorno a golpe de ratón y son meros consumidores de contenidos, como sucede en páginas web o revistas electrónicas. La comunicación es unidireccional. No hay interacción entre usuarios.</i>
Interactividad reactiva	<i>Los usuarios pueden responder al medio a través de comentarios, sugerencias, etc., como sucede en portales, blogs y sus variedades (videoblogs, audioblogs-, etc.), pero el contenido siempre es producido unilateralmente.</i>
Interactividad productiva	<i>Permite producir y/o albergar producciones propias y reaccionar a las de terceros, como los entornos para compartir contenido. Es en este nivel cuando el usuario pasa a ser prosumidor.</i>
Intercreatividad (Berners-Lee, 2000)	<i>El medio posibilita la co-creación de contenidos, es decir, la posibilidad de editar, añadir, borrar, en definitiva, de manipular el contenido conjuntamente con otros prosumidores e igualmente permite una comunicación continua y en ocasiones en tiempo real entre ellos. Representa el nivel más profundo de relación con el medio virtual, como sucede con los entornos wikis o los entornos colaborativos tipo Google Docs o Workspaces.</i>

Tabla 6: Tipos de interactividad que posibilitan las TIC

Lamentablemente, un gran número de experiencias que han integrado las TIC en el diseño curricular han focalizado sus esfuerzos en el acceso a los contenidos. Sin embargo, los SRS sociales prácticamente pueden atenuar este riesgo pues su concepción técnica se fundamenta en la comunicación del usuario y, aunque tecnológicamente no permitan el último nivel de interactividad, pueden posibilitar la intercreatividad a través de la integración de aplicaciones externas, como apuntamos cuando abordamos su arquitectura técnica (ver punto 3.2.2).

2. Es un **proceso conectado**:

Para tener acceso a las herramientas y espacios interactivos es necesario conectarse al ciberespacio, acción que en sí supera el simple click de ratón para convertirse en puerta de acceso al conocimiento. Así pues, el **aprendizaje social interactivo** tiene también una fuente epistemológica en el **Conectivismo**³⁵ (Siemens, 2004), que supone un intento de comprender el contexto que rodea al aprendizaje del siglo XXI, caracterizado por la irrupción de nuevas herramientas tecnológicas, el poder de la digitalización de

³⁵ Se puede visitar el sitio <http://www.connectivism.ca/> de Siemens, donde se ha ido ampliando el concepto, así como el curso on line sobre esta teoría en <http://www.connectivism.ca/>.

todo tipo de información y las nuevas formas de comunicación y de acceso a la información que proporciona la virtualidad. Sus principales fundamentos teóricos son los siguientes:

- a. El conocimiento está en la interconexión ubicua que posibilita la red, lo que nos permite aprender en cualquier lugar y a cualquier hora.
- b. El aprendizaje ocurre dentro de una red social mediante muchas y diversas conexiones. Esta red toma cuerpo gracias a una serie de herramientas tecnológicas y de espacios digitales. Cuanto mayor sea la gama de conexiones de un discente más posibilidades tendrá para aprender. Para el Conectivismo todo nodo (persona, grupo, organización, interacción, etc.) es fuente de conocimiento.
- c. El Conectivismo no se centra en la construcción de conocimiento sino en la adquisición de habilidades para el aprendizaje, es decir, para aprender a aprender, que es el nuevo reto de la educación del ciudadano digital.

Es precisamente en la concepción de conocimiento donde el Conectivismo ha provocado mayores controversias por reducirlo exclusivamente a un proceso externo y social que pone en conexión nodos o fuentes de información y que no requiere de un proceso de internalización para que la información se convierta en conocimiento, pues éste fluye en la red y accedemos a él con un click de ratón. Este principio contradice la **teoría cognoscitiva del constructivismo social**, por la cual el conocimiento, primero se origina en un contexto social mediante la interacción, el compromiso o vínculo, y luego se internaliza; como todas las funciones psicológicas superiores, la construcción de conocimiento es en primer lugar un proceso interpersonal al que le sucede después un proceso intrapersonal (Vigotsky, 2000: 92-94).

Por ello debemos diferenciar claramente entre aprendizaje como proceso cognitivo y como proceso social. Las interacciones de carácter social, que ayudan a crear un clima de confianza para la mutualidad, así como la socialización del conocimiento, que abarca los procesos por los cuales éste se transmite y se comparte, no son procesos cognitivos, sino sociales, aunque influyen de manera decisiva en el desarrollo cognitivo individual. El conocimiento se puede generar y compartir en comunidad, pero será el individuo, en

última instancia, a través de una serie de procesos internos el que debe saber aplicarlo, qué hacer con él. Estos procesos personales de internalización de conocimiento dependen de múltiples factores, tanto endógenos del aprendiz (la predisposición para aprender; las capacidades cognitivas individuales; las habilidades asertivas para la socialización o el grado de receptividad de influencias contextuales, entre otros), como exógenos (nivel socioeconómico del aprendiz y de su entorno, nivel cultural, condiciones ambientales, etc.). Es decir, el aprendizaje transcurre en determinados contextos psíquico-socio-culturales que bien lo facilitan, o bien pueden obstaculizarlo.

En consecuencia, cuando hablamos de aprendizaje social nos estamos refiriendo a los procesos por los cuales el conocimiento es socialmente construido y transmitido a través de conversaciones e interacciones con otros (Brown y Adler, 2008), pero no al proceso de internalización de ese conocimiento, que siempre será de carácter individual. Como apunta Gutiérrez Martín (2000), la interacción con el entorno tecnológico nunca será un sustituto de los procesos cognitivos internos del que aprende, y ni siquiera de las relaciones comunicativas propias del entorno social donde se aprende.

3. Es un **proceso discursivo**³⁶:

El *aprendizaje social* parte de la creación de estímulos que provoquen *situaciones genuinas de comunicación* capaces de motivar a los discentes para la interacción. Las interacciones en procesos de aprendizaje son actos sociales conscientes, didáctica y cognitivamente intencionados, que inevitablemente hacen pensar en una audiencia determinada y en sus reacciones. El *aprendizaje discursivo* se diferencia del *aprendizaje dialógico* en que en aquel la comunicación es asincrónica y por consiguiente no se produce la conversación cara a cara, el diálogo. No hay reacción inmediata por tanto y las secuencias interactivas se pueden dilatar en el tiempo, lo que puede dar lugar a reacciones más meditadas y de mayor calidad. Por eso, más que en la relevancia conversacional, el aprendizaje discursivo pone su énfasis en las destrezas y estrategias discursivas que los participantes de una comunidad de aprendizaje utilizan en sus interacciones con el fin de construir conocimiento y también identidades.

³⁶ Pueden verse autores como Freire (*Pedagogía del oprimido*, 1970. Madrid, Siglo XXI) y su teoría de la acción dialógica; Wells (*Indagación dialógica*, 2001. Barcelona Paidós) y su concepto de “indagación dialógica”, o Habermas (*Teoría de la acción comunicativa*, 1987. Madrid, Taurus) con su teoría de la “acción comunicativa”.

El producto socialmente comunicado mediante las interacciones en una comunidad de aprendizaje ha sido tradicionalmente el texto oral. Pero en los entornos virtuales el marco de referencia pasa de la oralidad a la literacidad, siendo el discurso escrito, los géneros y formas que adopta, las estrategias discursivas y su efectividad en la construcción de conocimiento lo que se convierte en objeto de estudio, en definitiva, cómo se construye conocimiento a través de la comunicación entre sus miembros (Garrison, Anderson y Archer, 2000 en García Cabrero et al. 2008).

En el discurso, entendido siempre entre iguales, cabe toda una serie de estrategias discursivas, las cuales varían desde las más primarias, como son la predisposición a preguntar lo que se ignora y la respuesta como reacción a aquélla (Wells, 2001), a las de mayor exigencia intelectual como definir, explicar, ejemplificar, cotejar, argumentar, contra-argumentar, relacionar causas-efectos, plantear hipótesis, criticar, sugerir, proponer soluciones, consensuar, etc., etc.

4. Es un **proceso comunitario**:

El grupo ha sido tradicionalmente la unidad de ordenamiento para los procesos de enseñanza-aprendizaje formales y presenciales, y por tanto la unidad principal de análisis de la dimensión social del aprendizaje. No lo ha sido, en cambio, en modalidades de enseñanza a distancia ni necesariamente en el aprendizaje informal. Ahora bien, el grupo en sí no favorece el aprendizaje social si no es capaz de crear sentimiento de comunidad. Éste sólo se conforma cuando se crean lazos de interdependencia positiva, de colaboración y ayuda mutua, para lo cual es necesario un propósito o “empresa conjunta” como estímulo para iniciar el proceso (Wenger, 2001). En una comunidad de aprendizaje los propósitos son los objetivos de aprendizaje (Salmon, 2004), marcados consensuadamente por la propia comunidad, o por los docentes o mediadores cuando se trata de aprendizajes reglados y formales. Así pues, es la **comunidad**, y no el grupo, la unidad organizativa que define el aprendizaje social, la estructura operacional donde los miembros participan de forma activa y dinámica en la negociación de significado, y a través de dicha participación construyen su identidad y su aprendizaje (Garrido, 2003).

En el *aprendizaje social interactivo* la comunidad de aprendizaje es sinónimo de **comunidad de indagación** (Wells, 2001; Garrison y Anderson, 2005), la cual se

compone de “*profesores y estudiantes que interactúan con el objetivo de facilitar, construir y validar la comprensión y desarrollar capacidades que conduzcan a continuar la formación en el futuro*” (Garrison y Anderson, 2005:44). La comunidad de indagación ha de mostrarse siempre activa y reflexiva, pues cuestiona e investiga para comprender hechos y situaciones con la ayuda de los otros. Así pues, debe fomentar la interdependencia cognitiva de sus miembros a partir de la interdependencia social, es decir, comunicativa.

5. Es un **proceso participativo**:

No se forma comunidad sin participación, por ello, la dinámica del aprendizaje social se basa en la **participación transaccional**: Los miembros han de comprometerse intencionada y colectivamente en la construcción de conocimiento, lo que supone un proceso de intercambio de ideas y de aprendizaje colectivo (Schwier, 2007). Para ello es necesario favorecer una **cultura de la participación** (Jenkins et al, 2006:9) en la comunidad con acciones como:

1. Imponer las mínimas barreras posibles a la expresión y a la participación cívica.
2. Ofrecer un fuerte apoyo para crear y compartir producciones propias con los demás
3. Establecer mecanismos de transmisión del conocimiento de los más experimentados a los novatos
4. Hacer sentir que las contribuciones propias importan.
5. Saberse interconectado socialmente, al menos tener interés por lo que los otros piensan de las contribuciones o creaciones propias.

La *cultura de la participación* exige necesariamente cambios de roles en el docente y el aprendiz. Como apuntábamos cuando tratábamos la dimensión docente (punto 3.3.1), el primero ya no es aquel que transmite información, que también, sino aquel que enseña a construir la red de contactos y proporciona oportunidades y estrategias de aprendizaje, sobre todo relacionadas con el tratamiento de la información. El segundo ya no es el estudiante que escucha y transmite imitativamente lo aprendido, sino aquel al que se le exige proactividad continua, colaboración, reflexión, sentido crítico, habilidades de codificación para transmitir producciones propias y de decodificación para la recepción,

la comprensión y la integración de nuevos saberes. De hecho, una de las mejores formas de aprender es el reto de la transmisión de creaciones propias, enseñarlas a los demás.

Las bases para esta *cultura de la participación digital* se encuentran más que consolidadas entre los llamados “nativos digitales”, quienes ponen diariamente en práctica el modelo de *aprendizaje social interactivo* -aunque de carácter informal y sin ser plenamente conscientes de ello- a través de sus contribuciones en distintos entornos web, como foros de ayuda, espacios para compartir contenido, y muy especialmente en redes sociales. Jenkins (2006:10) apunta las siguientes:

1. *Afiliaciones*: La mayoría de los nativos digitales son miembros, formales e informales, de diferentes comunidades en línea centradas alrededor de un interés específico o genérico.
2. *Expresiones*: Los nativos digitales controlan la producción de nuevas formas creativas, tales como el skinnig, el modding, el videomaking, la escritura de ficción, los zines o periódicos en línea, etc.
3. *Resolución colaborativa de problemas*: Trabajan juntos en equipo, formales e informales, para completar tareas y desarrollar nuevos conocimientos (tales como la Wikipedia, foros, juegos de rol, etc.).
4. *Circulaciones*. Modelan el flujo de los medios de comunicación, como el podcasting o los blogs.

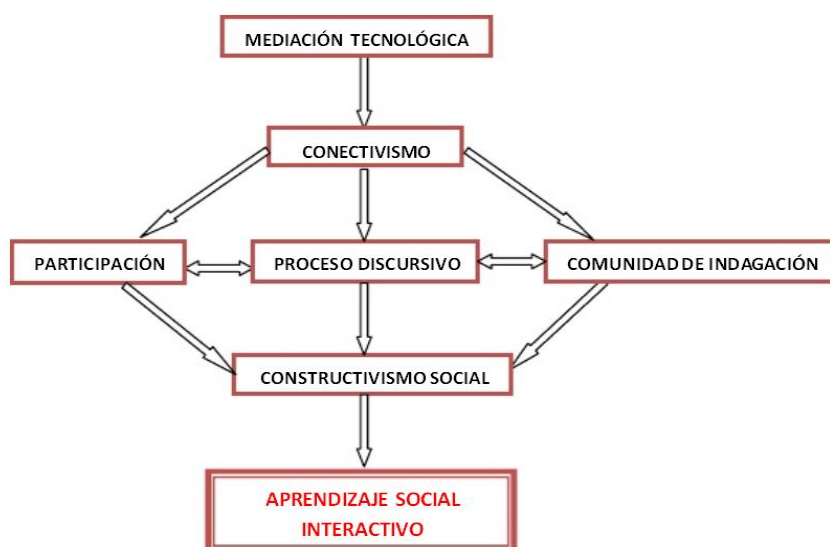


Imagen 3: Elementos implicados en el “Aprendizaje Social Interactivo”

Como hemos señalado, el aprendizaje social se ocupa del proceso –cómo se aprende- y no tanto del resultado –qué se aprende-. Pero, no hay aprendizaje sin resultados. La pregunta clave es ¿qué aporta cognitivamente el *aprendizaje social interactivo*? ¿Qué competencias desarrolla? Jenkins et al. (2006:6), en su estudio para el prestigioso MIT y la fundación McArthur, elaboraron la siguiente lista de competencias relacionadas con las habilidades que se desarrollan a través de la colaboración y de las redes sociales:

Competencias que desarrollan los entornos virtuales sociales en procesos formativos	
Play	Capacidad para interactuar, de experimentar con el entorno como una forma de resolución de problemas.
Perfomance (Representación)	Capacidad de adoptar identidades alternativas con el fin de improvisar y descubrir.
Simulación	Capacidad de construir modelos dinámicos de los procesos del mundo real.
Apropiación	Capacidad de escoger e interrelacionar cualquier tipo de contenido digital.
Multitarea	Capacidad de explorar el entorno personal y cambiar el enfoque según sea necesario.
Cognición distribuida	Capacidad de interactuar de manera significativa con las herramientas que amplían las capacidades mentales.
Inteligencia Colectiva	Capacidad de sumar conocimientos y compararlos con otros hacia un objetivo común.
Judgement, (sentencia o criterio)	Capacidad para evaluar la fiabilidad y la credibilidad de las diferentes fuentes de información.
Networking	Capacidad de buscar, sintetizar y difundir información.
Negociación	Capacidad de viajar a través de las diversas comunidades, de discernir y respetar diferentes perspectivas, y comprender y seguir normas alternativas.
Visualización	Capacidad de interpretar y crear representaciones de datos a efectos de expresar ideas, encontrar modelos e identificar tendencias.

Tabla 7: Competencias que desarrolla el aprendizaje social interactivo

Estas competencias tecno-sociales se pueden agrupar en tres grupos: *competencias para la investigación*, *competencias digitales* y *competencias para el análisis crítico*, y vienen a coincidir con las establecidas como básicas para la formación del ciudadano de la Sociedad del Conocimiento por organismos internacionales, gobiernos e instituciones

educativas, como el Informe Delors, la UNESCO o la OCDE, etc. En España, las competencias que determina la LOE (Ley Orgánica de Educación 2/2006 de 3 de mayo), por ejemplo, también están relacionadas mayoritariamente con las apuntadas anteriormente, tanto para la educación obligatoria como para el Bachillerato: Competencia digital, social, competencia en el tratamiento de la información, para aprender a aprender, competencia en aprendizaje colaborativo y en autonomía, iniciativa personal y sentido crítico, además de las competencias emocional y lingüística.

Ahora bien, como auténtico protagonista del proceso, se ha de capacitar al alumno para adaptarse a las nuevas condiciones contextuales que imponen los entornos virtuales de carácter social, y en especial las redes sociales, lo que seguramente le exija un esfuerzo no solo por integrarlas en su proceso de aprendizaje, sino también por intentar comprenderlas, si quiere tener éxito en su proceso formativo. Estas nuevas condiciones contextuales son:

1. **Multiespacialidad formativa:** El aula, el centro escolar, ya no son los únicos espacios formales de aprendizaje. El alumno ha de familiarizarse con los espacios virtuales y sus recursos didácticos. Ha de entender su aprendizaje formal como un proceso deslocalizado que no necesariamente se ubica en el recinto escolar y se circunscribe al horario lectivo, pues la virtualidad hace posible que sea extensible a cualquier lugar y momento.
2. **Alfabetización digital:** Debe entender que ha de capacitarse también en competencias técnicas y digitales. Cada vez más se le van a demandar actividades de aprendizaje donde entren en juego herramientas y entornos virtuales.
3. **Intermediación positiva de los medios:** Ha de procurar valorar a las TIC, en general, y a las redes sociales, en particular, como instrumentos y espacios facilitadores de aprendizaje, en cuanto pueden enriquecer su desarrollo cognitivo, favorecer su creatividad y servirles para controlar y gestionar la información,
4. **Multimedia didáctica:** Ha de intentar desarrollar habilidades para manejar multitud de recursos en diferentes formatos -bibliográficos, digitales, audiovisuales, etc.- y comprender sus mecanismos y sus diferentes lenguajes para poder acercarse a ellos con sentido crítico.

5. **Tratamiento de la información:** Ha de adquirir competencias para construir conocimiento a través del manejo o tratamiento de la información que le viene por distintas fuentes y a través de diferentes canales. Ha de desarrollar competencias para manejar distintas fuentes de información, cuyo acceso posibilita la red de manera instantánea, y aceptar que la fuente de información única –llámese libro de texto, profesor, vídeo, etc.- no existe, porque pocas veces existe la verdad absoluta.

6. **Multidireccionalidad comunicativa:** Ha de entender que ha de manejar estrategias para la comunicación interpersonal, puesto que la dinámica para construir conocimiento y negociar significados va a ser comunicativa, es decir, social.

7. **Colaboración:** Ha de habituarse a trabajar en equipo, en colaboración, a través de acciones como compartir información, trabajar en documentos comunes, consensuar acciones y resultados, etc. Ha de experimentar que en colaboración no solo se aprende sino que también se solventan dificultades individuales de aprendizaje, por lo cual ha de entender que debe pedir ayuda en cuanto la necesite, y que él también puede y debe prestarla.

8. **Aperturismo:** Ha de vencer sus prejuicios y resistencias a comunicar sus acciones personales y a compartir sus producciones, y ha de aceptar los comentarios y valoraciones de sus compañeros como lo hace con el profesor

9. **Sociocognición:** Ha de entender que un ambiente social favorable, los niveles de socialización, de cohesión de grupo, de afectividad, etc., inciden positivamente en su proceso de aprendizaje. Por ello ha de utilizar las redes educativas también como medio para la expresión de mensajes personales, lúdicos, irónicos, etc.

10. **Continuum cognitivo:** Ha de involucrarse en una constante actividad de construcción de conocimiento, donde lo menos relevante será la reproducción nemotécnica de información.

11. **Interdependencia positiva:** (social, cognitiva, docente) Ha de entender, en suma, que su aprendizaje dependerá del nivel de comunicación -de socialización, de interacción- que establezca con los demás, y del nivel que a su vez los demás

establezcan con él en una correspondencia mutua de influencias. Debe asimilar que se aprende más y mejor en comunidad que solo.

Ahora bien, el proceso de aprendizaje no se inicia de manera espontánea en acciones educativas formales. El elemento desencadenante del proceso de construcción de conocimiento son las **actividades de aprendizaje**. Su diseño, orientación y evaluación son funciones prioritarias de la práctica docente. Las actividades de aprendizaje constituyen, por consiguiente, el andamiaje donde confluyen sinérgicamente docencia y aprendizaje, además de estimular los niveles de socialización. La pregunta que cabe formularse llegados a este punto es qué tipo de actividades son más adecuadas para un entorno virtual de carácter social, como son los SRS, que se incorpora como espacio de aprendizaje en modalidades presenciales y formales. Veámoslo.

3.3.3 ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE Y SITIOS DE REDES SOCIALES

Por definición, actividad implica acción: no se aprende lo que no se practica, lo que no se hace. Entendemos por *actividades de aprendizaje* todas aquellas acciones que los discentes realizan para alcanzar unos objetivos cognitivos que se manifestarán en la construcción o desarrollo de conceptos, competencias, actitudes o valores. Sin embargo, “*el concepto de actividad en el proceso de enseñanza-aprendizaje es muy genérico y no tiene que ir obligatoriamente asociado a movimiento o acto manipulativo del alumnado, sino que se refiere a todas aquellas acciones (de observación, escucha, trabajo en equipo...) que nos lleven a facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje*” (Fuentes-Guerra y García, en Cabero y Román, 2006:25).

Desde una concepción constructivista, las actividades de aprendizaje exigen variadas operaciones cognitivas y metacognitivas al aprendiz, las cuales desarrollarán nuevas estructuras de conocimiento, a partir siempre de los esquemas de conocimiento previamente internalizados. Para que este proceso tenga lugar es necesario el acceso a información nueva; es decir, no habrá desarrollo cognitivo si las dinámicas de aprendizaje no posibilitan el acceso, la transmisión o el intercambio de información nueva a los discentes.

Igualmente, las actividades de aprendizaje en modalidades formales de enseñanza deben responder a un diseño curricular conscientemente definido y planificado, bien por el mediador o docente, bien consensuado entre los participantes en el proceso. Por consiguiente, las actividades de aprendizaje son el reflejo de unos modelos o estilos de enseñanza y de aprendizaje concretos.

Las **e-actividades** son actividades de aprendizaje diseñadas para entornos virtuales. Salmon (2004:19) las define como una “*estructura para la formación en línea activa e interactiva*”, entendiendo formación en línea como aquella mediada virtualmente, pero no necesariamente formación a distancia o elearning. En teoría, los elementos básicos que deben componer una *e-actividad* no tienen por qué diferir de los de una actividad diseñada para espacios presenciales, a excepción de aquellos relacionados directamente con la particular mediación que ejercen los entornos virtuales. Tomando como referencia a Salmon (2004), diferenciamos cuatro elementos básicos que conforman el armazón de una e-actividad:

1. **La invitación:** Es la presentación de la actividad, en concreto el mensaje que la anuncia (Salmon, 2004:107). Éste ha de contener instrucciones claras y motivadoras, los objetivos o “*propósitos*” de aprendizaje, la temporalización, los productos finales que se van a exigir, la metodología de trabajo, así como el sistema de evaluación o “*recompensas*”.

2. **La chispa** (Salmon, 2004:107) o “*hecho estimulante*” (Garrison y Anderson, 2005:88): Breve información, estímulo o reto para incitar al proceso de aprendizaje. Puede formar parte de la *invitación* o constituir un elemento independiente. Algunos estímulos que han demostrado su eficacia para la ejecución de e-actividades son, entre otros: contextualizarlas en el entorno más cercano e inmediato del discente; introducir noticias y hechos de actualidad; relacionar la actividad con temas que susciten polémica y debate; manifestar una finalidad práctica o introducir elementos que formen parte del universo de los discentes, como música, cine o deporte.

3. **El proceso:** Sin duda el elemento nuclear de toda e-actividad y donde realmente se negocia significado y se construye conocimiento. Ha de cumplir tres condiciones fundamentales (Salmon, 2004: 40):

- a) Ha de requerir un **alto nivel de interacción**, mediante aportaciones individuales o conjuntas, que necesariamente han de quedar registradas en el entorno virtual.
- b) Debe promover oportunidades para compartir y desarrollar un **repertorio común** para el grupo.
- c) Y, por último, han de perseguir la exploración de distintos puntos de vista, el **debate y el consenso**.

Para estas condiciones, Salmon sigue la teoría sobre *comunidades de práctica* de Wenger (2001), haciendo suyos los tres elementos principales que la definen: una e-actividad es una empresa conjunta que exige mutualidad y compromiso y cuyos resultados han de formar parte del repertorio compartido por la misma. Es decir, el concepto de e-actividad lleva implícitos los conceptos de comunidad de aprendizaje, trabajo colaborativo y aprendizaje social, éste último la base que sustenta la teoría de del aprendizaje y las comunidades de prácticas de Wenger (2001).

Por eso, una e-actividad motivada desde posiciones del aprendizaje social no puede limitarse en su proceso únicamente a los tres elementos anteriores, también ha de integrar los siguientes:

- d) **Trabajo colaborativo:** Aunque se requieran acciones individuales, debe predominar el trabajo conjunto, cooperativo y especialmente colaborativo. La diferencia básica entre ambos es que en el trabajo cooperativo el grupo se ayuda mutuamente para alcanzar objetivos individuales de aprendizaje; en el trabajo colaborativo, se trabaja conjuntamente en la construcción de un objetivo común más relacionado con la práctica y la construcción de conocimiento (Salmon, 2004:163). El trabajo colaborativo exige diseñar actividades de indagación; diseñar un plan de acción; asignar roles; compartir información y recursos; consensuar y tomar decisiones; presentar los resultados para compartir conocimientos con los demás y revisar y evaluar esos resultados (Salmon, 2004:163), a lo que podemos añadir permitir la valoración de terceros.
- e) Ha de perseguir no solo el **desarrollo de competencias** específicas sino de las competencias básicas que se le exigen al ciudadano de la Sociedad del Conocimiento, y que ya hemos detallado en el punto 3.3.2. De entre todas ellas

destacamos aprender a aprender y el tratamiento de la información: buscar, seleccionar y analizar la información, aplicando visión crítica; manipularla con criterios éticos con el fin de producir y coproducir información propia y, finalmente, poder transmitirla a los demás. Este último paso constituye uno de los retos más motivadores para el aprendizaje, pues suele aumentar la confianza del alumno y su sentido de identidad cuando sus aportaciones y creaciones provocan participación y debate.

- f) El desarrollo de las e-actividades ha de demandar **retroalimentación constante** del docente o mediador: evaluación continua del proceso, corrección de errores, orientación en las tareas, reelaboración las actividades fallidas, etc.

4. **Productos o resultados finales:** En ellos los discentes deben demostrar que han contrastado información variada y aplicado conocimiento adquirido a lo largo del proceso. Los resultados han de ser comunicados a la comunidad, no solo para compartirlos sino también para que ésta los comente y valore.

De los elementos expuestos, ¿cuáles son indispensables en actividades en línea que se diseñan en modalidades presenciales de enseñanza? La ventaja de compaginar espacios de aprendizaje físicos y virtuales es que todos ellos pueden armonizarse en el diseño y desarrollo de las actividades. Éstas constituyen, en muchas ocasiones, lo que podemos llamar **actividades mixtas** (o *blended-activities*), entendidas como aquellas cuyo desarrollo no queda registrado en su totalidad en el entorno virtual sino que se compagina con los entornos físicos y presenciales. No obstante, siempre que entre en juego el entorno virtual es conveniente que éste centralice, en la medida de lo posible, al menos dos elementos fundamentales para la construcción de conocimiento: el proceso, por un lado, donde se exigirá el mayor nivel de interactividad con el medio, tanto a discentes como a docentes, pues la presencia docente debe quedar registrada también en sus funciones de tutorización y retroalimentación; y, por otro lado, los productos o resultados finales que se deriven del proceso, pues compartirlos a través del entorno virtual provocará debate y valoraciones por parte de la comunidad.

Una vez establecidos el concepto y los elementos de las actividades en línea, el siguiente paso es intentar establecer una tipología de las mismas. Tomando como

referencia las cinco etapas de la formación en línea establecidas por Salmon (2004:28), las cinco también de Gunawardena et al. (1997), así como los descriptores de la investigación práctica del modelo de Garrison y Anderson (2005:92) -tres concepciones muy parecidas y situadas expresamente en el aprendizaje social-, hemos determinado cuatro grupos de e-actividades.

1) De acceso: Su finalidad es familiarizarse con el entorno virtual, tanto para acceder al contenido como para poder participar de forma activa. Los discentes han de sentirse cómodos en el uso de la tecnología, además puede convertirse en elemento motivador.

2) De socialización: Ya hemos hablado de la importancia de la presencia social para promover lazos de confianza en la comunidad de aprendizaje. En esta etapa distinguimos *actividades de socialización primaria*, como presentarse al grupo, y *actividades de primer contacto cognitivo*, como compartir experiencias, trabajos e ideas, al margen del objeto de aprendizaje en torno al cual se haya conformado la comunidad.

3) De cognición: Deben orientarse a la creación conjunta de resultados o productos finales (Salmon, 2004:46), aunque el proceso de elaboración adquiere tanta relevancia como el producto final. El proceso exige el **intercambio de información** a través de una doble interacción, con los contenidos y con los participantes (alumnos, profesores), así como la **construcción de conocimiento**, desarrollando competencias de alto nivel intelectual, entre las que destacan:

- a) Análisis o pensamiento analítico: analizar, relacionar, clasificar, abstraer, etc.
- b) Raciocinio crítico o pensamiento crítico: juzgar, evaluar, contrastar, comparar, justificar, rebatir, contra-argumentar, etc.
- c) Creatividad o pensamiento creativo: descubrir, inventar, imaginar, formular hipótesis, etc.
- c) Pensamiento práctico: aplicar, utilizar, ensayar, usar, aprovechar, resolver, etc.

4) De aplicación o desarrollo: En general, todas las e-actividades deben perseguir la aplicación del conocimiento construido a lo largo del proceso, aunque en este caso también nos referimos a actividades de reflexión crítica.

Los tipos de actividades que acabamos de exponer, atendiendo a criterios cronológicos, siguiendo principalmente las etapas de la formación en línea de Salmon (2004), no dejan de ser abstracciones que deberán concretarse en acciones más precisas de aprendizaje. El problema que hemos encontrado en algunos autores que se han ocupado del tema (Barberá, 2004; Cabero y Román, 2006; Salmon, 2004) es que introducen en sus respectivas taxonomías conceptos que no son estrictamente actividades de aprendizaje, sino que se refieren bien a modelos de aprendizaje -“aprendizaje conceptual” y “aprendizaje colaborativo” (Cabero y Román, 2006:30); “autoaprendizaje electrónico” y “aprendizaje cognitivo” (Barberá, 2004:86)-, o bien a espacios virtuales, como “sistemas wikis” o “edublogs” (Cabero y Román, 2006). Para evitar la confusión de conceptos, a continuación proponemos un segundo nivel de concreción para cada una de las etapas anteriores, donde predominan especialmente actividades de carácter social:

De acceso	De socialización	De cognición	De aplicación
<ul style="list-style-type: none"> •Rastreo del EVA •Confección de un repositorio sobre las características y servicios del EVA •Descripción del entorno y sus secciones •Personalización de perfiles •Subida y descarga de documentos (imágenes, vídeos...) •Creación de un foro de ayuda 	<ul style="list-style-type: none"> •Presentaciones personales •Comunicar la trayectoria académica y/o profesional •Responder a las presentaciones personales •Compartir intereses y expectativas sobre la acción formativa •Confeccionar diarios personales •Crear grupos de interés, independientes del objeto común de aprendizaje 	<ul style="list-style-type: none"> •Tormenta de ideas •Análisis de documentos •Búsqueda de información •Webquests o visitas dirigidas a webs. •Recopilación de datos •Elaboración de repositorios •Mapas conceptuales •Ensayos y reflexiones críticas •Estudio de casos •Proyectos de investigación •Resolución de problemas •Debates •Juegos de rol 	<ul style="list-style-type: none"> •Reflexión crítica de los resultados finales •Compartir y debatir con la comunidad los productos finales •Someterlos a evaluación pública •Contrastar resultados diferentes •Trasladar los resultados a situaciones reales y compartir la experiencia con la comunidad

Tabla 8: Actividades de formación en línea

¿Qué grado de presencialidad deben tener los cuatro tipos de actividades presentadas anteriormente en un SRS integrado en acciones educativas formales y presenciales? Puntualicemos.

Respecto a las *actividades de acceso*, cada vez resultan más prescindibles, sobre todo para los nativos digitales, a los que se les supone cierto nivel de alfabetización digital.

Cuanto más “amigable” sea la tecnología, más interés prestará el discente a las actividades de aprendizaje y no dispersará su esfuerzo y su atención en familiarizarse con ella. Como ya hemos visto, y confiando en las estadísticas que incorporábamos en la misma introducción, hoy día los SRS constituyen entornos cotidianos para los jóvenes, por ello su complejidad técnica no debe condicionar el nivel de participación de los alumnos. Además, los SRS pueden suponer por sí solos un estímulo para los discentes, pues pueden suscitar otras expectativas de aprendizaje al interactuar en ellos con finalidades muy diferentes a las que suelen hacerlo habitualmente. Con todo, el docente determinará si es necesario diseñar alguna actividad de acomodo con el entorno.

Respecto a las *actividades de socialización*, son también prescindibles teniendo en cuenta que lo habitual es que la socialización primaria se realice en el espacio físico de aprendizaje, aunque el SRS puede ayudar a afianzar vínculos o a crear nuevas relaciones. Asimismo, el grado de interacción que ofrecen las páginas personales propias o perfiles de los SRS, con todas las herramientas de comunicación puestas al alcance de los discentes, permite una *socialización en libertad*, mucho más efectiva que cualquier estrategia socializadora que pueda diseñar el propio docente.

Aunque resulten determinantes para garantizar el éxito en el proceso de aprendizaje, las actividades de acceso y socialización suponen etapas previas a las actividades propiamente cognitivas donde se persigue la construcción social de conocimiento dentro de un campo concreto del saber. Para ello han de desarrollar exigencias intelectivas como: compartir y comparar información; descubrir y analizar desacuerdos, disonancias sobre ideas, conceptos o afirmaciones; negociar significado/co-construir conocimiento; revisar, evaluar y modificar ideas, acuerdos, etc., y, por último, aplicación de esos nuevos conocimientos (Gunawardena et al., 1997). El trabajo en comunidad, la indagación práctica, el aprendizaje social, en definitiva, exigen actividades comprensivas y/o metacognitivas, y no retentivas o reproductivas.

4. DISEÑO METODOLÓGICO

4.1 METODOLOGÍA

En coherencia con los objetivos de la investigación que exponíamos en la presentación del proyecto (punto 2.2), y que pueden resumirse en intentar describir y comprender una experiencia educativa innovadora a través de la mediación de un espacio virtual, hemos basado la metodología de trabajo en los procedimientos propios de la **etnografía virtual**, aunque hemos aplicado técnicas cuantitativas y cualitativas. La investigación social es compleja en sí y exige la combinación de técnicas de ambas perspectivas metodológicas (Callejo y Viedma, 2005:49).

A) Desde **posiciones cuantitativas**, hemos partido de un sistema de categorización de análisis del contenido ya pre-establecido, según el modelo de Garrison y Anderson (2005). También hemos utilizado un cuestionario estructurado, pero semicerrado, como instrumento de recogida de información entre los alumnos, en donde los participantes se han considerado como muestra representativa de todo el colectivo. Evidentemente, hemos realizado mediciones y ofrecemos, por consiguiente, estadísticas tanto de los resultados del cuestionario como de los niveles de presencialidad en los espacios comunes de comunicación de las dimensiones social, docente y cognitiva.

B) Desde **posiciones cualitativas**, hemos reconfigurado el modelo de referencia de análisis del contenido infiriendo categorías e indicadores nuevos a partir de los datos obtenidos, lo que necesariamente ha exigido una metodología inductiva, la misma que hemos aplicado al estudio de las actividades de aprendizaje diseñadas en “Econogargallo”, pues a partir de la observación sistemática hemos obtenido información y datos que nos han permitido establecer una tipología de actividades para SRS que median en procesos cuyo ámbito de conocimiento es de índole humanístico o social principalmente, pero, en este caso, sin hacer cuantificaciones ni estadísticas de las mismas.

También hemos realizado una entrevista al docente-administrador de la red. La entrevista es considerada como un instrumento de recogida de información cualitativo por excelencia debido a su carácter abierto y no estructurado.

Ruiz Olabuenaga (1996) apunta que la investigación cualitativa es un intento de comprender globalmente el fenómeno social objeto de estudio en toda su complejidad, nunca aislado ni fragmentado. No obstante, hay realidades sociales que bien por su complejidad y dimensión, o bien en función de los intereses que muevan al investigador, requieren de una parcelación y selección analítica de sus componentes, aunque evidentemente deban relacionarse los resultados parciales con el fin de obtener conclusiones más globales. Por ello, y aunque siempre hemos considerado a la red social Econogargallo desde una posición holística, hemos ignorado en nuestro estudio los espacios de contenido audiovisual, como apuntábamos en la contextualización de la experiencia, al situar nuestra investigación dentro de las técnicas del análisis del contenido.

Respecto al papel del investigador, éste ha de intentar acercarse al objeto de estudio de la forma más natural y objetiva para interferir lo menos posible en esa realidad. No obstante, en la investigación etnográfica, especialmente en la cualitativa, el punto de vista del investigador está presente en el análisis e interpretación de los datos, ya que en el fondo es el principal instrumento de recogida de información. Por ello, la secuencia natural que sigue a la fase descriptiva de una realidad social es la fase interpretativa, en la que inevitablemente, y aunque sea implícitamente, se muestran las creencias, los valores, las tendencias y las actitudes del investigador. El simple hecho de la elección de la realidad social objeto de estudio no es un acto neutral, sino que responde a razones personales más que motivadas.

Por todo ello, y pese a que generalmente el resultado del análisis del contenido es de carácter descriptivo, también aportamos interpretaciones en función de los datos obtenidos. Se buscará la generalización y la posibilidad de extrapolar los resultados de la investigación a experiencias similares. Incluso desde la metodología cualitativa más ortodoxa, que considera a todo objeto de estudio como único y rechaza realidades sociales válidas universalmente (Corbetta, 2007:26) no se imposibilita que también se puedan formular abstracciones y generalizaciones.

En resumen, se trata de una investigación descriptivo-interpretativa que pretende analizar y comprender un fenómeno tecnológico de impacto social y comunicativo en un contexto educativo, aplicando métodos semicualitativos o semicuantitativos, todo ello sin desvincular la interdependencia entre las acciones virtuales y las que se desarrollan presencialmente, dos dimensiones, en definitiva, de una misma realidad (Gálvez Mozo, 2005 en Fueyo Gutiérrez et al., 2011).

4.2 EL ANÁLISIS DEL DISCURSO EN PROCESOS ASINCRÓNICOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Las acciones formativas mediadas virtualmente se asientan fundamentalmente en el discurso electrónico que han generado las interacciones. Han sido los foros y los chat los principales medios que han atraído la atención de los investigadores. Para abordar el estudio de las interacciones contamos con las técnicas cuantitativas del Análisis del Contenido y/o las técnicas cualitativas del Análisis del Discurso³⁷.

En el **análisis de contenido** el texto es la unidad de estudio y su objeto de interés es qué se dice, tomando como referencia categorías temáticas más o menos predefinidas. Es, por tanto, un método deductivo y objetivista. De hecho, el análisis del contenido se basa exclusivamente en el contenido manifiesto, a través de técnicas objetivistas que estudian unidades como la cantidad de intercambios comunicativos, el número y repetición de temas, la participación, etc. Ahora bien, como la cantidad de mensajes no asegura calidad en el proceso, se suelen establecer otros indicadores como, por ejemplo, la relación que establecen unos mensajes con otros en secuencias comunicativas (Rafaeli y Sudweeks, 1997) o la extensión de los mismos. Por consiguiente, el enfoque metodológico del análisis del contenido es preferentemente de carácter **cuantitativo**.

En el **análisis del discurso**, en cambio, interesa más el cómo se dice, por lo que importan categorías gramaticales y sintácticas, la estructura del discurso, el tono, la intensidad de los temas, etc. De todo ello el analista induce generalizaciones que intenten explicar las intenciones de las emisiones, las consecuencias en el discurso y en

³⁷ Pueden consultarse BARDIN, L. (1986): *El análisis de contenidos*. Madrid: Akal, o KRIPPENDORFF, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Barcelona: Paidós Comunicación.

el comportamiento de los agentes, la reiteración e importancia de temas, etc. El análisis del discurso va más allá del contenido manifiesto, por tanto, rechaza cuantificaciones mecanicistas y se preocupa por la interpretación de los mensajes, donde realmente se presenta el verdadero comportamiento de los actores (Rourke et al., 2001).

El enfoque metodológico del análisis del discurso es, por consiguiente, **cualitativo**. En general, el análisis cualitativo estudia el flujo de mensajes y la relación que se establece entre ellos para determinar, especialmente, las interacciones que soportan pensamiento crítico o construcción de conocimiento (Jeong, 2003), aunque evidentemente se han priorizado distintos elementos de análisis: bien la estructura comunicativa (Levin, Kiel y Ried, 1990); bien el grado de interacción (Rafaeli y Sudweeks, 1997), bien la construcción de conocimiento (Gunawaderna, Lowe y Anderson, 1997), o bien la interacción entre dimensiones educativas como son docencia, cognición y socialización (Garrison y Anderson, 2005), entre otros.

De todas formas las fronteras entre ambos métodos de análisis se solapan con frecuencia, por lo que la principal diferencia entre ambos sistemas es la perspectiva metodológica que se adopte, cuantitativa o cualitativa.

Comprobar la calidad o éxito en el proceso de aprendizaje a través del análisis de las interacciones es una empresa más que compleja no exenta de problemas metodológicos (Péres i Garcías, 2002), sobre todo cuando se trata de abordar la construcción de conocimiento, considerando que, en última instancia, es un proceso personal de internalización al que difícilmente podrá llegar el investigador desde el análisis del contenido o del discurso. No obstante, los investigadores han combinado dos objetos de análisis³⁸:

1. Por un lado, desde el punto de vista del aprendizaje como proceso interno, se han centrado en **acciones cognitivas y metacognitivas** que tienen presencia discursiva, como resumir, sintetizar, argumentar, rebatir, cotejar, etc. Algunos autores han categorizado estas acciones como de alto nivel intelectual o "*pensamiento crítico*" (la escuela de Alberta con Garrison, Anderson y Rourke a la cabeza); otros autores incluso

³⁸ Pueden consultarse distintos estudios sobre los diferentes campos de interés en que se ha centrado el análisis del discurso en procesos formativos en línea en Rourke et al. (2001)

han retomado la taxonomía de Bloom de habilidades de pensamiento (Schrire, 2002, en Marcelo y Perera, 2007; Rourke et al., 2001) como indicadores de construcción de conocimiento³⁹.

2. Por otro lado, desde la concepción del aprendizaje como proceso social, se han ocupado de **acciones que implican reciprocidad en el proceso**, como intercambiar información, establecer áreas de acuerdo o desacuerdo, alcanzar consenso, etc. (Gunawaderna et al., 1997; Garrison y Anderson, 2005).

Sin embargo, “*una situación de aprendizaje interactivo va más allá de un intercambio de mensajes [...], sino que incluye una cadena de intervenciones entre los participantes (alumnos y profesores) con estructuras comunicativas multidireccionales y donde no sólo intervienen variables cognitivas para la comunicación, sino que se basan en una compleja combinación de actividades cognitivas, afectivas, metacognitivas y sociales*” (Pérez i Garcías, 2002).

Por eso, otros autores han atendido a otros aspectos que intervienen en procesos de enseñanza-aprendizaje, además del cognitivo, metacognitivo y social. Henry (1992, en Marcelo y Perera, 2007) determina cinco dimensiones: social, participativa, interactiva, cognitiva y metacognitiva. La escuela de Alberta, con Garrison y Anderson (2005) como exponentes máximos, añade a las dimensiones social y cognitiva la dimensión docente, como parte esencial en todo proceso formal de aprendizaje.

Otro problema consustancial al análisis del discurso asincrónico en entornos virtuales ha sido precisamente la justificación de la unidad de análisis. Así, se han considerado el mensaje completo, el párrafo o la frase, desde el punto de vista textual; otras veces se ha

³⁹ Bloom, B.S. and Krathwohl, D. R. (1956): *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals, by a committee of college and university examiners*. Handbook I: Cognitive Domain. NY, Longmans, Green. Pueden consultarse dos actualizaciones posteriores de la taxonomía de Bloom, la primera de Anderson, L. y Krathwoh, D.R. (2001): *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman, y la segunda, del profesor Churches, A. -disponible en línea en <http://edorigami.wikispaces.com/>-quien actualiza las modificaciones de Anderson y Krathwoh a la Era Digital, completando las categorías con acciones propias del ciberespacio.

optado por secuencias de contenido o temáticas⁴⁰, y otras, incluso, por estructuras gramaticales como pronombres, personas gramaticales, etc.

La escuela de Alberta⁴¹, (Garrison, Anderson, Rourke, Archer, Gunawaderna etc.) utiliza como unidad de análisis el mensaje completo, aunque conforme fueron desarrollando el modelo de análisis establecieron categorías e indicadores de menor aplicación discursiva, como la frase e incluso la palabra, pero siempre aplicados al mensaje completo como unidad principal de análisis. La proyección de su modelo ha sido considerable en el ámbito sajón y también en el hispano (Véase Jeong, 2003; Gairín y Muñoz, 2006; Marcelo y Perrera, 2004 y 2007; García Cabrero et al., 2008; Casanova, 2008, etc.). Del modelo nos interesan las tres dimensiones en que centran su objeto de análisis y que conforman básicamente una comunidad virtual y formal de aprendizaje: **socialización**, **docencia** y **cognición**, entendidas como presencias textualmente manifestadas. Además, el modelo no se limita a procesos de elearning, en su acepción de educación a distancia, sino que abarca a cualquier acción formativa que se lleva a cabo a través de entornos virtuales.

Los niveles de presencialidad y la dinámica de las interacciones entre las tres dimensiones están directamente condicionados por la infraestructura tecnológica del espacio virtual mediador. El modelo de Garrison y Anderson (2005) se ha aplicado generalmente a foros. El reto de este trabajo consiste precisamente en aplicarlo a un entorno integrador de diferentes espacios de comunicación, entre ellos los foros.

Epistemológicamente el modelo parte de dos teorías del conocimiento:

1. *Constructivismo social*, al que llaman “*constructivismo cooperativo o transaccional*”, entendiendo cooperativo como social, pues la construcción individual de conocimiento está estrechamente relacionado con el conocimiento socialmente construido, es decir, con el proceso social que lo ha permitido (Garrison y Anderson, 2005: 30)

⁴⁰ Puede consultarse una tabla sobre principales unidades de análisis del discurso y variables de investigación que han utilizado distintos autores en diferentes estudios desde una perspectiva predominantemente cualitativa en Rourke et al. (2001)

⁴¹ Puede consultarse abundante información (artículos, documentos, estudios, etc.) sobre el modelo de análisis que proponen estos autores en torno a lo que ellos llaman “community of inquiry” o “comunidad de indagación” en <http://communitiesofinquiry.com/introduction>

2. La concepción teórica de Dewey⁴², basada en el *principio de la interacción*, mediante la cual el significado es construido y compartido, y en el *principio de la continuidad*, que convierte a todo aprendizaje en la base de aprendizajes futuros (Garrison y Anderson, 2005: 31).

Estos fundamentos teóricos se apoyan en la formación de comunidades activas y reflexivas de investigación, cuya dinámica operativa es la propia de una red social, pues las interacciones crean diferentes estructuras reticulares de lazos y vínculos que manifiestan la interdependencia social, en la cual se apoya la (inter)independencia cognitiva, puesto que la fase final del proceso de aprendizaje es la construcción individual de significado, aunque ello requiera de un proceso de construcción conjunta del mismo.

El modelo establece un sistema de categorías, con sus respectivos indicadores, para cada una de las tres dimensiones:

A. Socialización

La dimensión social abarca las intervenciones que favorecen las relaciones y la dinámica como grupo, y resulta clave para fomentar el sentimiento de comunidad, y por tanto para garantizar el éxito del proceso.

Comunicación afectiva	Comunicación abierta	Cohesión de grupo
<ul style="list-style-type: none"> •Expresión de afecto •Recurrir al humor •Expresarse abiertamente 	<ul style="list-style-type: none"> •Seguir el hilo •Citar los mensajes de otros •Referirse a los mensajes de otros explícitamente •Hacer preguntas •Expresar aprecio •expresar acuerdo/desacuerdo 	<ul style="list-style-type: none"> •Dirigirse a los participantes por sus nombres •Usar pronombres inclusivos •Elementos fáticos (saludos, despedidas)

Tabla 9: Categorías e indicadores de presencia social en CVA (Garrison y Anderson, 2005)

⁴² John Dewey expone esta teoría en su libro *Experience and Education* (1938), New York, Collier Books. La última traducción al castellano con el mismo título, *Experiencia y educación*, es del año 2004 y está publicado por Biblioteca Nueva.

Las tres categorías sociales se justifican de la siguiente manera (Garrison y Anderson, 2005:79):

1. **Comunicación afectiva:** Facilita el diálogo, el consenso, la reflexión y el discurso crítico, además implica el reconocimiento de la existencia de una relación recíproca dentro de la comunidad.
2. **Comunicación abierta:** Permite cuestionarse cualquier acción relacionada con la experiencia educativa; fomenta la participación y la interacción; indica el nivel de compromiso en la reflexión y discurso crítico al implicarse en la respuesta a preguntas o problemas planteados por los demás, y es la base de la comunicación reflexiva y crítica.
3. **Cohesión de grupo:** Es consecuencia de las dos categorías anteriores. Sentirse parte activa de la comunidad es requisito para la negociación y construcción de significado.

B. Cognición

Es “*el grado en que los estudiantes son capaces de construir significado mediante la reflexión continua en una comunidad de aprendizaje*” (Garrison y Anderson, 2005:50). Los elementos en que se materializa la presencia cognitiva son el desarrollo del pensamiento crítico (entendido como resultado de actividades de indagación e investigación) y el desarrollo de la reflexión, ambos favorecidos por la comunicación predominantemente textual de los entornos virtuales, pues la comunicación escrita es el medio más idóneo para la elaboración de un discurso más profundo, reflexivo y crítico, además de permanente.

El concepto de pensamiento crítico, originado en el concepto de pensamiento reflexivo que Dewey expuso en su libro *How we think* de 1910⁴³, integra distintos tipos de

⁴³ Dewey construye una teoría sobre el pensamiento humano desde un punto de vista filosófico pero también pedagógico. Su principio doctrinal es que el conocimiento parte de las experiencias y debe volver a ellas para su confirmación. Existen varias ediciones en español de *How we think*, entre ellas *Cómo pensamos* (1989) de Ediciones Paidós, Barcelona.

pensamiento, todos de alto nivel: intuición o pensamiento intuitivo; imaginación o pensamiento creativo; deliberación-acción o resolución de problemas y, por último, visión-concepción de ideas o pensamiento reflexivo o sistemático (Garrison y Anderson, 2005:86-87).

El pensamiento crítico se ha de promover a través de las *actividades de aprendizaje*. Éstas deben integrar en su diseño cuatro fases de desarrollo cognitivo (Garrison y Anderson, 2005:88):

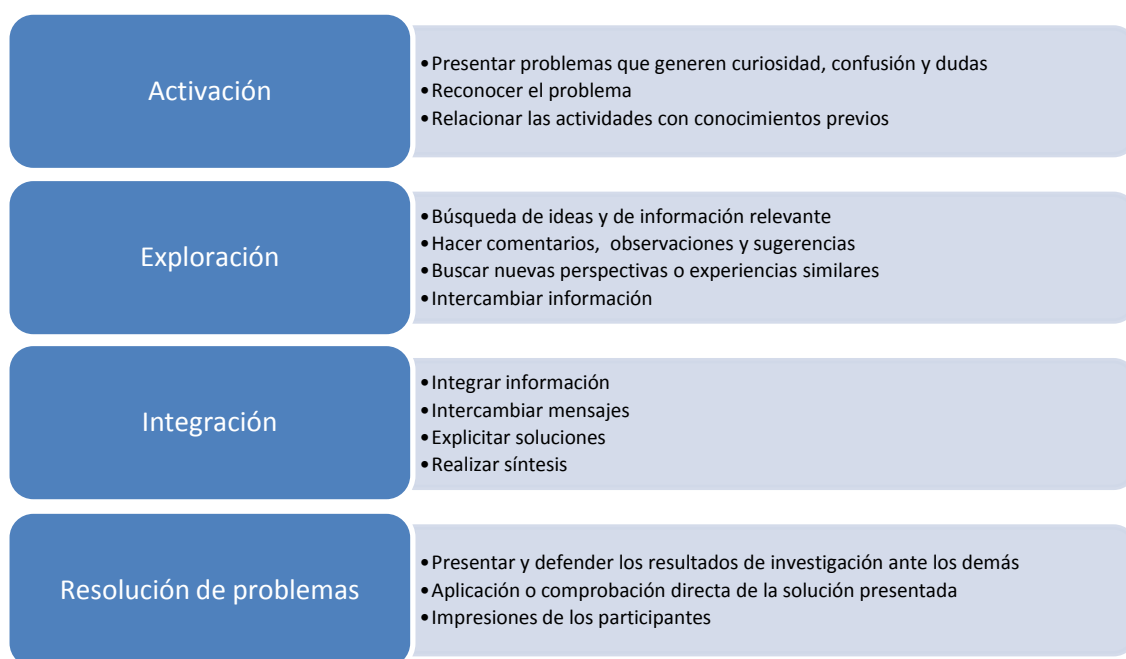


Tabla 10: Fases de desarrollo cognitivo en actividades en línea e indicadores (Garrison y Anderson, 2005)

1) **Activación o Hecho desencadenante:** Las actividades de aprendizaje deben presentar problemas o información que generen curiosidad o dudas que aseguren la participación de los estudiantes.

2) **Exploración:** Implica la búsqueda de ideas, de información relevante, de nuevas perspectivas, etc.

3) **Integración:** Fase donde los discentes construyen más activamente conocimiento a través de acciones como: integrar información, intercambiar mensajes, explicitar soluciones, realizar síntesis, etc.

4) **Resolución del problema:** Es la fase de confirmación o de prueba, donde se ha de evaluar la viabilidad de la solución ofrecida a través de distintas vías como la presentación y defensa ante los demás, la aplicación directa o implementación de la solución, las impresiones de los participantes, etc.

C. Docencia

Pese a que el *aprendizaje social interactivo* otorga a los alumnos “*un alto grado de implicación en funciones de responsabilidad y de control para que se sientan más integrados en el proceso*” (Garrison y Anderson, 2005:33), las funciones docentes resultan de capital importancia en procesos formales de aprendizaje.

El primer cometido docente es crear un entorno emocionalmente positivo que fomente no sólo la cantidad sino también la calidad de las interacciones, aunque su principal reto educativo siempre será cognitivo: “*el docente debe crear un contexto educativo con presencia social suficiente, coherente con los contenidos y los objetivos educativos que alimentarán la presencia cognitiva así como la obtención de resultados de alto nivel*” (Garrison y Anderson, 2005:21). Las categorías e indicadores docentes -estos últimos entendidos como funciones docentes- que establecen Garrison y Anderson (2005:98) son las siguientes:

Diseño y organización	Facilitar el discurso	Enseñanza directa
<ul style="list-style-type: none"> • Fijar el programa de estudios • Definir objetivos • Diseñar métodos • Establecer un calendario • Emplear el medio de forma efectiva • Establecer pautas de conducta • Plantear observaciones en el nivel macro de los contenidos 	<ul style="list-style-type: none"> • Establecer relaciones entre los mensajes • Identificando áreas de acuerdo/desacuerdo • Animar, reconocer o reforzar las contribuciones • Fomentar el consenso • Extraer opiniones de los participantes • Promover el debate • Evaluar la eficacia del proceso 	<ul style="list-style-type: none"> • Presentar contenidos y cuestiones • Presentar las actividades • Proporcionar distintas fuentes de conocimiento • Centrar el debate • Diagnosticar errores • Ofrecer feedback continuo • Responder dudas

Tabla 11: Categorías e indicadores de presencia docente en una CVA (Garrison y Anderson, 2005)

La propuesta de análisis que acabamos de presentar es flexible y por ende susceptible de modificaciones. Tanto categorías como indicadores no dejarán de ser circunstanciales, por lo que en función de la comunidad objeto de estudio podríamos inducir otros diferentes así como encontrarnos con que algunos de ellos no se manifestasen, sobre todo cuando se trata de entornos virtuales integrados en procesos formativos presenciales, cuya dinámica de acción debe ser diferente a la diseñada para procesos exclusivamente virtuales. En estos casos, generalmente, la presencialidad física suele centralizar gran parte de las acciones sociales, docentes y cognitivas.

Por todo ello, y aun tomando como referencia el modelo de Garrison y Anderson (2005), y tras aplicar una metodología inductiva, hemos inferido un nuevo modelo de categorización a partir de la presencialidad discursiva que hemos encontrado en la red social objeto de nuestra investigación. El sistema de categorización resultante queda reflejado en las siguientes tablas.

A. CATEGORÍAS E INDICADORES SOCIALES

Las modificaciones básicas que hemos introducido respecto al modelo de referencia han sido las siguientes:

1. Hemos integrado la categoría “*expresión de afecto*” como un indicador de la categoría “*comunicación abierta*”, teniendo en cuenta que el significado de ésta última incluye necesariamente a la primera.
2. Hemos descartado los indicadores de la categoría “*cohesión de grupo*”, pues tienen justificación presencial en el marco de un proceso formativo exclusivamente virtual, donde la socialización transcurre solo en ese entorno. Así, no hemos considerado relevantes indicadores como “*utilizar pronombres inclusivos*” o “*referirse nominalmente a los compañeros*”. En cambio, hemos estimado otros con mayor potencial cohesionador como la “*solicitud, prestación o agradecimiento de ayuda*”, “*establecer o mantener contacto*” o “*animar o desear suerte en el proceso*”.
3. Finalmente hemos introducido una nueva categoría, “*fomento de la socialización*”, donde hemos englobado a todas aquellas intervenciones que hacían referencia a

actividades extraescolares, a la vida del centro escolar o a la integración social de los miembros de la comunidad, etc.

La tabla siguiente muestra el resultado obtenido:

CATEGORÍAS	INDICADORES	CÓDIGO	DEFINICIÓN
COMUNICACIÓN ABIERTA	<i>Expresar emociones y afecto</i>	S-CA-EA	Intervenciones que expresan afecto, confianza, estados de ánimo, ironía, bromas, felicitaciones, agradecimientos..
	<i>Comunicar experiencias y circunstancias personales</i>	S-CA-EP	Mensajes que hacen referencia a las circunstancias personales de los agentes, tanto de carácter académico (cumplimiento de actividades, problemas en la realización de las mismas) como no académico (experiencias, amistades, etc.)
	<i>Expresarse abiertamente</i>	S-CA-CA	Mensajes donde se expresan abiertamente críticas, sugerencias, se solicitan aclaraciones, se plantean problemas o se pregunta sobre cualquier aspecto que atañe a la comunidad de aprendizaje y a su dinámica, así como aquellos mensajes donde se reacciona a los primeros.
COHESIÓN DE GRUPO	<i>Animar en el proceso</i>	S-CG-AP	Intervenciones donde se infunde ánimo o confianza, se desea suerte en la realización de actividades, en los exámenes, se anima a la participación, al esfuerzo, etc.
	<i>Contactar</i>	S-CG-EC	Intervenciones cuya finalidad es saludar, dar la bienvenida, establecer o mantener contacto, despedirse, etc.
	<i>Solicitar, prestar, agradecer ayuda</i>	S-CG-AY	Intervenciones donde se solicita colaboración o ayuda para uno mismo o para los compañeros, no necesariamente académica, así como aquellas en las que ésta se anuncia, se presta o se agradece la misma.
FOMENTO DE LA SOCIALIZACIÓN	<i>Proponer o referir actividades de ocio</i>	S-FS-AO	Mensajes donde se proponen o se refieren actividades ajenas al currículum oficial y a la dinámica general de la comunidad de aprendizaje (encuestas, juegos, hobbies, etc.)
	<i>Ofrecer información sobre la vida académica en general</i>	S-FS-VA	Mensajes que hacen referencia al centro escolar y a la comunidad educativa en general: actividades, novedades, etc.
	<i>Procurar la integración de los miembros</i>	S-FS-IA	Mensajes que hacen referencia a posibles problemas de aceptación, y así como a medidas que se hayan tomado para solucionarlos.

Tabla 12: Categorías e indicadores de presencia social en Econogargallo

B. CATEGORÍAS E INDICADORES COGNITIVOS

Las fronteras entre indicadores de construcción de conocimiento y generación de conocimiento son más que difusas en la comunicación asincrónica, sobre todo porque la construcción de conocimiento se percibe más en el contenido latente que en el contenido manifiesto, por lo que se ha de inferir de la comunicación dentro de la comunidad (Garrison et al., 2001). Podemos decir que los indicadores de presencia cognitiva constituyen sobre todo *acciones (inter)personales comunicadas* que generan conocimiento (compartir información, flujo o cadena de mensajes, resumir, etc.), que han requerido de *acciones intrapersonales* constructoras de conocimiento antes de socializarlas y que, a la vez, provocarán otras nuevas. Nos estamos refiriendo a acciones como resumir, aportar ideas propias, integrar información de fuentes diferentes, etc.

No obstante, hemos respetado las cinco fases de construcción de conocimiento propuestas por Garrison y Anderson (2005), aunque hemos reelaborado el sistema de indicadores y redefinido algunos de los propuestos por los autores.

1. La primera fase, la “*activación*” del proceso, no debe confundirse con la presentación de actividades. En dicha fase no solo se presenta la actividad, sino que se ofrece información de diversas fuentes y se plantean desafíos, interrogantes y dudas para provocar interés en el discente e incitarle al proceso cognitivo.
2. La segunda fase o “*exploración de ideas*” comprende las acciones de intercambio de información, consulta y selección de fuentes de información, planteamiento de dudas, comentarios y aclaraciones que facilitan la comprensión de la actividad y aportan los ajustes necesarios para desarrollarla con éxito. Por ello la hemos llamado también fase de “*acomodación*”.
3. La tercera fase o “*construcción del conocimiento*” se caracteriza por la continua aplicación de “pensamiento crítico” o “reflexivo”. Hemos diferenciado como indicadores “*la transmisión e integración de información procedente de fuentes diversas*” de la “*transmisión e integración de ideas propias*”, teniendo en cuenta que son dos acciones intelectivas diferentes. Respecto al indicador “*intercambiar y/o relacionar ideas*” solo lo hemos considerado si había más de una reacción a una actividad o discusión, es decir si se había producido *cadena* de mensajes.

4. En la última fase, la “*resolución*”, hemos introducido un indicador que a priori puede parecer ajeno al desarrollo cognitivo, como es “*comunicar resultados o productos finales*” a la comunidad, pero el mero hecho de hacerlo público puede y debe suponer otra posibilidad de “*activación*” cognitiva que puede tener continuidad presencial en la propia red social o fuera de ella, con indicadores como los que completan esa misma fase de “*resolución*”, tales como defensa del producto final, valoración del mismo por parte de otros discentes, etc.

El resultado final de la categorización cognitiva queda expuesto en esta tabla:

CATEGORÍAS	INDICADORES	CÓDIGO	DEFINICIÓN
ACTIVACIÓN	<i>Plantear actividades que generen interés y curiosidad</i>	C-AC-IN	Mensajes donde se presenta información y/o plantean cuestiones que generan interés, por su actualidad, por estar contextualizadas en entornos cercanos a los discentes, por estar relacionadas con conocimientos previos...
	<i>Expresar confusión</i>	C-EX-CO	Intervenciones donde se plantean dudas y preguntas iniciales sobre el problema propuesto, así como aquellas en donde se responde.
EXPLORACIÓN DE IDEAS O ACOMODACIÓN	<i>Manejar y/o contrastar fuentes de información</i>	C-EX-FI	Mensajes donde se citan, se aconsejan o se comparten fuentes de información.
	<i>Extraer y/o compartir primeras ideas básicas, iniciativas, indagaciones primarias, etc.</i>	C-EX-IB	Mensajes breves donde se ofrecen ideas básicas o primeros acercamientos al tema o problema propuesto, a veces a modo de tormenta de ideas, así como dar a conocer acciones que se van a llevar a cabo, o descubrimientos o indagaciones primarias.
	<i>Hacer comentarios, aclaraciones, sugerencias</i>	C-EX-CS	Intervenciones donde se hacen comentarios, observaciones, se aportan sugerencias, se justifican o aclaran posiciones.

CATEGORÍAS	INDICADORES	CÓDIGO	DEFINICIÓN
INTEGRACIÓN DE IDEAS O CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO	<i>Transmitir y/o integrar información</i>	C-IN-II	Mensajes en los que se comunica información procedente de una sola fuente, o se conectan ideas de distintas fuentes, incluso orales, así como aquellos que ofrecen datos recopilados sin citar las fuentes.
	<i>Integrar y/o aportar ideas propias</i>	C-IN-IP	Mensajes donde se aportan hechos, experiencias o puntos de vista personales, valoraciones o argumentos propios, etc.
	<i>Intercambiar y/o relacionar ideas</i>	C-IN-RI	Mensajes donde, además de compartir experiencias e información, se relacionan mensajes, se citan otras aportaciones, se expresan acuerdos o discrepancias, creando un flujo interactivo de intervenciones.
	<i>Resumir, sintetizar</i>	C-IN-RS	Intervenciones en las que se resumen, se sintetizan o se concretan ideas.
	<i>Alcanzar consenso</i>	C-IN-CO	Mensajes en los que se expresa acuerdo sobre diferentes discrepancias para resolver la actividad.
	<i>Proponer soluciones</i>	C-IN-PS	Mensajes donde se comunican posibles soluciones a los problemas planteados en las actividades.
RESOLUCIÓN	<i>Comunicar resultados</i>	C-RE-CR	Mensajes donde se hacen públicos los resultados o productos finales que han generado las actividades de aprendizaje.
	<i>Aplicar o comprobar los resultados</i>	C-RE-AR	Mensajes donde se defienden o se justifican los productos finales o los resultados en función de su aplicabilidad o funcionalidad.
	<i>Valorar los resultados</i>	C-RE-VR	Intervenciones donde los agentes valoran o expresan sus impresiones sobre los productos finales.

Tabla 13: Categorías e indicadores de presencia cognitiva en Econogargallo

C. CATEGORÍAS E INDICADORES DOCENTES

Los indicadores docentes reflejan las principales funciones que los profesores realizan en procesos formales de enseñanza. Las diferencias con el modelo de Garrison y Anderson (2005) son:

1. Hemos dividido en dos categorías “*diseño y organización*”, considerando el gran porcentaje de mensajes docentes relativos a las pautas de conducta, a la participación y a la netiqueta de la red social.

2. La misma razón justifica la incorporación de una nueva categoría como es “*ofrecer información*”, dentro de la cual hemos distinguido diferentes tipos de contenido: académico, curricular, complementario, e incluso adquiere relevancia aquella información relacionada con la dinámica de la propia red social y su repercusión en el ámbito escolar, lo que nos ha inducido a formular un indicador propio para este tipo de contenido.

2. Los indicadores incluidos dentro de “*enseñanza directa*” están relacionados con el elemento clave para activar la construcción de conocimiento: las actividades de aprendizaje. En concreto abarcan todas sus fases, desde la presentación de las mismas hasta su evaluación, pasando por la orientación y su seguimiento.

3. Hemos sustituido la categoría “*facilitar el discurso*” por “*motivar para la participación*”, la cual no solo se consigue promoviendo el debate o relacionando mensajes de los alumnos, sino también reconociendo la implicación de los mismos.

El resultado obtenido se muestra en la siguiente tabla:

CATEGORÍAS	INDICADORES	CÓDIGO	DEFINICIÓN
DISEÑO CURRICULAR	<i>Fijar contenidos y objetivos</i>	D-DC-FC	Mensajes que anuncian los contenidos objeto de estudio, tanto generales, como específicos de una unidad didáctica, o contenidos mínimos para un examen.
	<i>Establecer medios didácticos</i>	D-DC-ME	Intervenciones que hacen referencia a los materiales didácticos, dispositivos tecnológicos, entornos virtuales para la interacción, etc.
ORGANIZACIÓN Y CONTROL	<i>Establecer calendario y temporalización</i>	D-OC-CT	Mensajes que anuncian las fechas y lugares de exámenes, las sesiones de evaluación, la temporalización de contenidos y actividades, etc.
	<i>Establecer normas y velar por ellas</i>	D-OC-EN	Mensajes que regulan las pautas de conducta, la organización, la participación o las condiciones para el correcto desarrollo de las actividades y/o del curso, así como aquellos que corrigen o advierten de su incumplimiento.
	<i>Atender cuestiones técnicas y organizativas</i>	D-OC-AT	Intervenciones en las que se plantean problemas técnicos o/y organizativos, así como aquellas en las que se intenta solucionarlos.
	<i>Anunciar cambios y novedades</i>	D-OC-CN	Intervenciones que informan sobre cambios relacionados con la actividad académica, los entornos virtuales utilizados, etc.
ENSEÑANZA DIRECTA	<i>Proponer las actividades</i>	D-ED-PA	Intervenciones donde el docente presenta y/o explica las actividades de aprendizaje y/o solicita su realización.
	<i>Orientar en la realización de las actividades</i>	D-ED-OA	Mensajes en los que el docente orienta y apoya a los alumnos en la realización de actividades de aprendizaje, ofrece fuentes de información, retroalimentación, etc.
	<i>Realizar seguimiento de actividades y procurar su cumplimiento</i>	D-ED-SA	Mensajes en los que se realiza un seguimiento de las actividades y/o se persigue su cumplimiento, así como aquellas en las que se dan por cerradas.
	<i>Evaluar las actividades y el proceso de aprendizaje</i>	D-ED-EV	Intervenciones que hacen referencia a la evaluación, tanto al proceso como a los resultados y a las calificaciones.

CATEGORÍAS	INDICADORES	CÓDIGO	DEFINICIÓN
MOTIVAR PARA LA PARTICIPACIÓN	<i>Promover el debate</i>	D-PA-PD	Mensajes donde se fomenta la discusión, reformulando o apoyando contribuciones, relacionando mensajes, citando aportaciones, etc.
	<i>Reconocer el trabajo de los alumnos</i>	D-PA-RT	Mensajes en los que se reconocen las aportaciones de los alumnos, su implicación en las actividades y en la dinámica de aprendizaje.
OFRECER INFORMACIÓN	<i>Ofrecer información relacionada con el currículo</i>	D-IN-CU	Mensajes donde se ofrecen contenidos, materiales que contempla el currículo.
	<i>Ofrecer información extra-curricular pero relacionada con la materia y la dinámica del proceso</i>	D-IN-EX	Intervenciones donde se ofrece información de interés al margen de los contenidos curriculares oficiales: seminarios, concursos, premios, noticias, iniciativas emprendedoras, actividades del Departamento...
	<i>Ofrecer información académica y profesional</i>	D-IN-AC	Mensajes que ofrecen información relacionada con estudios superiores, módulos profesionales, becas, etc.
	<i>Ofrecer información sobre la red social</i>	D-IN-RS	Intervenciones que hacen referencia a la red social: su proyección en el ámbito educativo, problemas de mantenimiento, alternativas a la propia red, etc.

Tabla 14: Categorías e indicadores de presencia docente en Econogargallo

4.3 FASES, INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN Y PROCEDIMIENTO.

Para la recogida de datos establecimos dos fases: En primer lugar se realizó *observación periférica*, con la intención de no intervenir en la realidad educativa. Sin embargo, éramos conscientes del problema que se nos planteaba cuando tuvimos que pasar a formar parte de la membresía de la red social, por tratarse de una red privada, lo que, evidentemente, rompía el silencio y el anonimato (Garrido, 2003) y podía condicionar en cierta manera las actuaciones de los alumnos. En un segundo momento, aún sin terminar el proceso de recogida de datos, iniciamos la *observación participante*

presentándonos en la comunidad, anunciando nuestro propósito de investigación y solicitando la participación a los alumnos. Todo ello fue pactado previamente con el docente-administrador de la red.

A. Mediante la **observación periférica** recabamos la siguiente información:

1. La infraestructura técnica de usabilidad, comunicación e interactividad de la red social, como punto de partida para considerarla entorno virtual de aprendizaje.
2. Contenido generado en espacios comunes de comunicación -notas, blogs, foro general y comentarios en perfiles personales⁴⁴- para analizar la presencia social, docente y cognitiva, además de las actividades de aprendizaje.
3. Actividades diseñadas e implementadas en los foros de los grupos, a excepción del grupo de ex-alumnos.

El instrumento de recogida de información en todos estos casos ha sido la *captura de pantalla*, de mensajes completos generalmente -aunque también de fragmentos de contenido en el caso de las actividades- con el fin no descomponer discursiva ni visualmente las interacciones de los miembros de la red. La fase de observación periférica se prolongó durante seis meses, de enero a junio de 2010.

B. **Observación participante:** Ésta opción metodológica nos permitió establecer contacto con los agentes de la experiencia educativa y recabar, a través de instrumentos propios de la etnografía –entrevista, cuestionario- otra información que el simple análisis de las interacciones textuales no podía ofrecernos y que considerábamos imprescindible para poder comprender la experiencia de manera significativa. No obstante, la formalidad del proceso y todos los aspectos programáticos consecuentes de ella (temporalización de contenidos, periodos de evaluación, etc.) nos mantuvo en una “participación discreta”, limitada a peticiones muy concretas de colaboración a los alumnos, con el fin de no perturbar la dinámica del acto didáctico.

⁴⁴ Se aporta el material registrado en DVD adjunto.

B.1 **Entrevista** con el profesor principal y administrador de la red:

La entrevista se le anunció al docente en el chat de la red social y se concertó vía correo electrónico. Desde el primer momento se intentó la posibilidad de realizarla sincrónicamente para poder plantear cualquier duda o cuestión que pudiera surgir conforme se fuese desarrollando la conversación. El entrevistado escogió la opción del Messenger.

Pese al carácter abierto de las entrevistas, diseñamos un guión con el fin de organizar conceptualmente la conversación y no olvidar ningún punto de interés sobre los que necesitábamos recabar información, pues en toda entrevista se producen digresiones y desvíos temáticos, consecuencia muchas veces del grado de empatía que muestren entrevistado y entrevistador.

Las preguntas abordaban, entre otros, aspectos como el contexto socio-educativo de la institución escolar; la configuración del Departamento de Economía (miembros, alfabetización digital de los mismos, etc.); la finalidad con que se utilizaban los espacios de comunicación de la red social; cómo se reflejaba la participación en la evaluación, y, por supuesto, la valoración de la experiencia.

La información recogida en la entrevista ha sido de carácter descriptivo básicamente y ha resultado fundamental para contextualizar la experiencia y comprender el uso didáctico de los espacios de comunicación objeto de análisis⁴⁵.

B.2 [Cuestionario electrónico semiestructurado para los alumnos](#)

Aunque las posiciones cualitativas más ortodoxas se alejan de este instrumento de recogida de información por considerarlo meramente cuantitativo, según Woods (1987:129) puede ser útil también en la investigación etnográfica por tres razones: aporta información de muestras más amplias que la recogida mediante entrevistas personales; puede convertirse en punto de partida para el uso de métodos cualitativos y, finalmente, porque pueden confirmar los resultados obtenidos por otros medios.

El cuestionario se diseñó en la plataforma virtual “[SurveyMonkey](#)” y se anunció el link a través de un post en el blog de la red social, en el cual se comunicaba el propósito de

⁴⁵ Ver anexo I

la investigación y se solicitaba la participación a los alumnos. El cuestionario contenía cinco preguntas de diferente tipo⁴⁶:

- a) Dos de ellas eran en realidad un bloque de preguntas cerradas con opciones múltiples pero de respuesta única. En concreto, la pregunta número 2, que se centraba en las aportaciones de los discentes (interés que despiertan las aportaciones de los compañeros, si las comentan, si interesan los comentarios realizados a las aportaciones propias, etc.), y la pregunta 3 sobre socialización (se planteaba si la red había afianzado los vínculos con los compañeros y con los profesores, si había mejorado el ambiente de trabajo en el aula, etc.).
- b) Tres preguntas eran semicerradas, con opción de respuesta múltiple y dejando además la posibilidad de añadir otras respuestas. Su finalidad era comprobar si los alumnos tenían realmente experiencia en RRSS (pregunta 1), qué aspectos de su aprendizaje habían mejorado con su participación en la red social (pregunta 4) y, por último, la valoración de su experiencia educativa en Econogargallo (pregunta 5).

Procurar preguntas cerradas o semicerradas se justifica por dos razones: por un lado, orientar a los informantes en las posibles respuestas a través de las distintas opciones que se ofrecen, y, por otro lado, animar a la participación, pues los posibles informantes, sobre todo cuando éstos son anónimos y voluntarios, a veces renuncian a colaborar si en el cuestionario se les pide un continuo ejercicio de reflexión y comunicación escrita, y muy particularmente si son jóvenes adolescentes. Sin embargo, las preguntas semicerradas no limitan en absoluto las posibles respuestas, pues se abre la posibilidad de añadir cualquier aclaración o información que se considere oportuna.

Pese a todo, en un primer momento tan solo obtuvimos cinco respuestas. Entonces decidimos un cambio de estrategia: solicitamos personalmente la participación a un grupo de alumnos a través de mensajes personales en sus perfiles y también pedimos al administrador de la red que enviase a todos los miembros, a través de mensajería externa, la solicitud de colaboración que habíamos publicado en el blog, y que al mismo

⁴⁶ Ver anexo II

tiempo les animase a la colaboración. Los frutos tampoco fueron los deseados pues todo ello tan solo motivó a nueve alumnos más. En total suman 14 informantes de un total de 115 alumnos, lo que supone un 11,6% de la muestra total. El análisis de los datos aportados por los alumnos será de carácter descriptivo-interpretativo.

En definitiva, a través de estos dos procedimientos de investigación y de estos instrumentos de recogida de información propios de la etnografía virtual hemos intentado obtener significados más globales de la práctica educativa objeto de análisis así como de los agentes que en ella participan, abordando los procesos de enseñanza-aprendizaje como realidades complejas que son, condicionados no solo por elementos tecnológicos sino por otros factores, como, entre otros, los que apuntan Fueyo Gutiérrez, Rodríguez Hoyos y Calvo (2011): La concepción de la educación de los agentes participantes, la normativa que regula la actividad educativa, las prescripciones curriculares oficiales, las decisiones sobre el diseño curricular para adaptarlo a niveles y grupos, etc.

El **procedimiento** que hemos seguido ha sido, en general, el que habíamos diseñado en nuestro plan inicial: consulta de fuentes (material impreso -estudios, revistas-, material electrónico -revistas, periódicos, monográficos, etc.-); recogida de información mediante la observación no participante, en una primera fase, y mediante la observación participante, posteriormente; análisis de los datos; elaboración de gráficos y, por último, la redacción final del trabajo.

El principal escollo que tuvimos que solventar fue decidir la unidad de análisis y la estrategia de categorización del contenido de los espacios comunes. Siguiendo el modelo de referencia de Garrison y Anderson (2005) optamos por el mensaje completo considerando el elevado número de mensajes que teníamos que clasificar, por una parte, y, por otra, porque “*los mensajes son objetivamente identificables*” (Rourke et al., 2001).

En un primer momento intentamos asignar a cada mensaje una única categoría y un único indicador, aquel que definía más ampliamente la finalidad principal del mismo. No obstante, cuando se trataba de mensajes de considerable extensión nos encontrábamos con secuencias de contenido con relevancia propia y que podían

incluirse en diferentes categorías y subcategorías, sobre todo en aquellos mensajes que mostraban presencia cognitiva. Por ello, reconsideramos nuestro primer planteamiento y decidimos clasificar los mensajes dentro de dos o más categorías e indicadores, intentando siempre que evidenciaran lo más objetivamente posible una intencionalidad social, docente o cognitiva clara.

Por último, queremos precisar que el proceso de categorización del contenido siempre es de carácter subjetivo, incluso aunque se oriente dentro de parámetros metodológicos de corte cuantitativo, y más cuando entra en juego un único codificador, lo que puede suscitar algunas reservas en cuanto a la confiabilidad de la categorización. Lo que está claro es que todos los procesos de codificación son, en último término, susceptibles de replicabilidad y que no existen códigos definitivos ni universales. Sin embargo, la replicabilidad no debe estar reñida con la sistematización.

5. ANÁLISIS DE LOS DATOS

5.1 ECONOGARGALLO COMO ESPACIO VIRTUAL DE APRENDIZAJE

Generalmente la interfaz de Ning ofrece una infraestructura técnica primaria pero que puede personalizarse con los servicios gratuitos que presta -como widgets- y con aplicaciones externas. Sus elementos más destacables son:

A. El **cabecero**:

Es el segmento fijo que domina toda la navegación y se compone de tres partes:

- Parte superior: Contiene el logotipo de Ning, las opciones “*registrarse*” e “*iniciar sesión*” y un buscador interno.
- Parte central: Aparece el nombre de la red y el logotipo.
- Parte inferior: Aparece el menú principal.



Imagen 4: Cabecero de Econogargallo

Cuando nos registramos en el sitio, el cabecero muestra la identificación del usuario, al lado del buscador, y la acción “*invita*” a otras personas a formar parte de la red, que aparece en el menú:



Imagen 5: Cabecero de Econogargallo con sesión abierta por un miembro

La estructura del menú superior la puede configurar el administrador de la red, aunque la plataforma propone una organización estándar donde siempre figuran las secciones *Principal*, *Invita*, *Mi página* y *Miembros* (*Alumnos* en este caso). Además de estas

cuatro secciones, en el menú superior encontramos otras muy recurrentes en los SRS, como las relativas a la organización de la comunidad, *Grupos*, y a los espacios para la comunicación: *Blogs*, *Foros* y *Notas*. Igualmente, el docente-administrador ha considerado de interés destacar en el menú superior tres aplicaciones externas que se han integrado a la arquitectura técnica primaria, así como un enlace. Las aplicaciones son *Encuestas*, a través de [Poll Daddy](#); *Juegos*, a través [MindJolt Games](#), y un entorno colaborativo desarrollado por Microsoft, [Workspaces](#), que permite crear espacios personales de trabajo colaborativo en línea y en distintos formatos –Word, Excel, Power Point-, subir y almacenar otros ya creados, invitar a compañeros a participar en la co-producción, abrir discusiones, etc. Finalmente, el enlace [econobachillerato](#) conduce a una página web también con finalidad educativa desarrollada por el propio coordinador de la red.

B. La Página principal:

Se divide en tres columnas, cada una con las siguientes secciones:

Columna Lateral Izquierda	Columna Central	Columna Lateral Derecha
Red Social de Alumnos del Departamento de Economía del IES Pablo Gargallo (Zaragoza) Miembros Grupos Última actividad Eventos Música 1 Podcast de Temas de Economía 1 DOCUMENTOS DE LA RED: 1	NOTICIAS DESTACADAS: Blog Posts Foro Chat	Miguel Mateos-Aparicio Palacios Cerrar sesión ✉ Bandeja de entrada 🔔 Alertas 👤 Amigos – Invita ⚙ Configuración Añadir instantáneamente ▾ Anuncios Google Curso de Medicina Acerca de 2 Notas Novedades videos economía 1 Novedades economyblog 1 Fotos Vídeos Cumpleaños Distintivo

1. Aplicaciones o espacios externos a la red.

2. Espacio reservado al coordinador de la Red

Tabla 15: Distribución del contenido de la página principal de Econogargallo

Como muestra la tabla anterior, la columna central es de mayor tamaño y acoge, siguiendo la dinámica de los medios de comunicación digitales, las novedades,

entendiendo éstas como las últimas interacciones de los miembros (últimos posts en los blogs, últimas actividades, últimas intervenciones en los foros, etc.).

La página principal se completa con widgets y enlaces, bien relacionados con la economía ([Mundo económico y empresarial](#)), bien con la dinámica del estudiante ([técnicas de estudio](#), [Blogs individuales de economía](#) de los alumnos), o igual ofrecen información ajena al objeto de aprendizaje, como información deportiva o meteorológica. Además, aparecen anuncios publicitarios insertados en la columna lateral derecha, a pesar de que Ning se había comprometido a no insertar publicidad en redes educativas.

C. Las secciones:

Las distintas páginas de la red respetan siempre el cabecero, así como la columna lateral derecha, lo que otorga mayor relevancia a las secciones que en ella aparecen. Apartando los anuncios de Google, todas las de secciones son propias del *networking*: espacio para la página personal o perfil, socialización (*Cumpleaños*), comunicación (*Notas*) o intercambio de archivos multimedia, bien dentro del propio sitio (*Fotos*, *Videos*), bien a través de espacios externos como [Novedades vídeos economía](#) y [Novedades economyblog](#), dos videoblogs creados por el mismo coordinador de la red.

Podemos dividir las secciones que conforman la estructura orgánica de la red social en dos grupos: **secciones primarias** y **secciones secundarias** (Mateos-Aparicio, 2009). Constituyen secciones primarias aquellas ofrecidas directamente por la arquitectura técnica del SRS y, aunque cabe la posibilidad de ignorarlas, son las más recurrentes y populares porque responden a los cuatro ejes fundamentales en torno a los cuales gira la dinámica y la filosofía del *networking*:

- a) Presentación: *Principal, Mi página*.
- b) Socialización: *Miembros, Grupos, Eventos*.
- c) Comunicación: *Foros, Blogs, Chat*.
- d) Multimedia: *Fotos, Vídeos*.

Normalmente estas secciones suelen aparecer en el menú superior. En Econogargallo se ha optado por situar todo lo referente a material audiovisual en la columna lateral derecha, *Fotos* y *Eventos* en la izquierda, y el *Chat* al final de la columna central. La

habitación del chat ocupa un espacio considerable, se muestra siempre abierta e ingresa automáticamente a los miembros nada más iniciar sesión.



Imagen 6: Ventana del chat Econogargallo

Las secciones secundarias son de índole muy diversa y dependen de diferentes variables: el objeto de interés de la comunidad, la dinámica de interacción que se desee establecer, temas puntuales que se vayan a trabajar, etc. Tecnológicamente son widgets, aplicaciones externas o enlaces a otros ciberlugares, y también suelen estar relacionadas con las principales acciones del *networking*:

- a) Socialización: *Cumpleaños*.
- b) Comunicación: *Última actividad, noticias destacadas y notas*.
- c) Repositorio de contenidos: *Podcasts de economía, documentos en la red, novedades vídeos de economía, Economyblog*.
- d) Entretenimiento: *Juegos, música albergada en la propia red y música subida a otros espacios virtuales*.
- e) Herramientas para la colaboración: *Workspaces y Encuestas*.
- f) Secciones no pertinentes: *Tiempo atmosférico e información deportiva*.

De todo este entramado tecnológico se desprenden las siguientes consideraciones:

1. Los servicios que ofrece el SRS no parecen suficientes para albergar contenido.

De las dieciocho secciones registradas, cinco constituyen otros espacios alternativos de almacenamiento, centralizados en el sitio bien a través de links (*Econogargallo, economyblog, vídeos de economía*), bien insertando aplicaciones externas, como los *podcasts de economía y documentos de la red*, estos últimos alojados en un disco duro virtual, box.net, que utiliza el profesor para entregar materiales.



Imagen 7: Inserción de un disco virtual para compartir documentos en Econogargallo

Cada alumno también mantiene abierto un blog individual para publicar trabajos y actividades (<http://www.ecobachillerato.com/blog4/blog4.htm>) y se comparten contenidos e información con otras webs, como en <http://www.ecobachillerato.com>, donde también se publican trabajos de los alumnos, contenidos curriculares y exámenes; igualmente se realizan cuestionarios on line, se comparten recursos y materiales didácticos o se llevan a cabo sesiones de chats con alumnos. De hecho, en la misma red social se anuncian actividades que se van a desarrollar en alguno de los otros entornos virtuales:

Mañana martes de 22 horas a 22,30 dudas del examen del miércoles 25 en el chat de econogargallo.

2. Este entramado tecnológico responde a la **filosofía de lo que hemos llamado el *Cocktail Web*** que estimula la Web 2.0. Su finalidad es conformar PLE (*Personal Learning Enviroments*) o entornos personales de aprendizaje (EPA) a través de los *Social Learning Enviroments* o entornos de aprendizaje social, lo cual también es consustancial a la dinámica del *aprendizaje social interactivo*, consistente en combinar diferentes herramientas de apoyo para comunicarse, procesar y aplicar la información a partir de un entorno virtual nuclear (Reynard, 2009).

Sin embargo, el afán por integrar tantos y variados entornos puede conducir a veces a anular una de las funcionalidades más alabadas de los SRS: la centralización en un único espacio web de diferentes acciones para evitar la confusión tecnológica y la dispersión de identidades. Dicha contradicción se manifiesta en el caso de Econogargallo cuando acciones que posibilita el SRS, como chatear, servicios de blogging o almacenamiento de vídeos, se trasladan a otros entornos.

3. La abundancia de secciones relacionadas con la economía –siete en total, incluyendo *Foros y Grupos*-, pone de manifiesto la **importancia que se concede al eje curricular en torno al cual interactúa la comunidad**, y, por consiguiente, al contenido pertinente, tanto de carácter textual como multimedia. Asimismo, también se destacan en la página principal secciones lúdicas o ajenas al objeto de aprendizaje, las cuales, pese a producir *ruido* o contenido irrelevante (Mc Elheam, 1996), fomentan la socialización y el ocio. Secciones como *Juegos* –que aparece en el menú principal- *Música*, *Cumpleaños* o la posibilidad de dejar comentarios personales en los perfiles originan interacciones propias de una socialización horizontal, fundamental no tanto para darse a conocer, pues en procesos formativos presenciales que integran entornos virtuales la socialización primaria se realiza básicamente en los espacios físicos, como para afianzar los vínculos presenciales o descubrir facetas personales no reveladas en la presencialidad, lo que puede ayudar a crear un clima de mayor confianza y favorecer el éxito de la comunidad en todas sus acciones formativas.

4. Por último, la integración de otras herramientas externas para la colaboración, como *Workspaces*, da cuenta de la política de la red en cuanto a la **importancia que se le otorga al trabajo colaborativo** para el aprendizaje, pero a la vez también descubre las limitaciones de de los SRS para este tipo de trabajo, como ya hemos apuntado en el marco teórico.

5.2 USO DIDÁCTICO DE LOS ESPACIOS COMUNES

5.2.1 LAS NOTAS

Es un espacio donde solo ha participado el administrador de la red, quien ha generado un total de 22 notas a lo largo del curso 2009/10. Consecuencia de ello es el predominio de la dimensión docente, una mínima presencia social y la ausencia de presencia cognitiva⁴⁷:

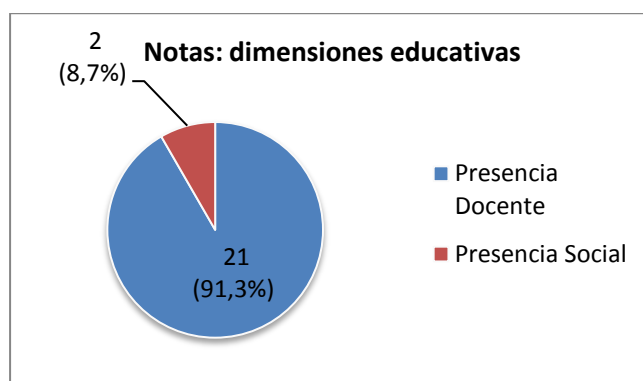


Gráfico 1: Niveles de presencialidad por dimensiones educativas en "Notas"

A. Presencia docente:

La categoría predominante es *organización y control*, le sigue *ofrecer información*, y encontramos también cuatro notas donde el docente ejerce funciones propias de *enseñanza directa*⁴⁸:

⁴⁷ Se indica el número de mensajes categorizados en cada dimensión y su porcentaje correspondiente. Éste no se ha calculado sobre el número total de mensajes, sino sobre la cantidad total en que cada dimensión ha sido asignada, puesto que hay mensajes que han sido categorizados en más de una dimensión educativa.

⁴⁸ En los gráficos específicos de cada dimensión aparecen las categorías en el eje horizontal inferior; las barras verticales muestran en abreviatura los indicadores dentro de cada categoría y el número de veces que han sido asignados a los diferentes mensajes, dicho número se corresponde con el eje vertical. Las abreviaturas se corresponden con los códigos que hemos establecido para cada indicador y que hemos expuesto en el punto 4.2. Así pues, para situar los indicadores de los distintos gráficos que se mostrarán a partir de ahora hay que considerar la primera letra de la dimensión educativa y las abreviaturas de la categoría y del indicador. Si tomamos como ejemplo la primera categoría y el primer indicador obtendremos el código correspondiente: D-OC-CT. La última barra de cada categoría muestra el porcentaje total de presencialidad de esa misma categoría, considerando el total de indicadores asignados.

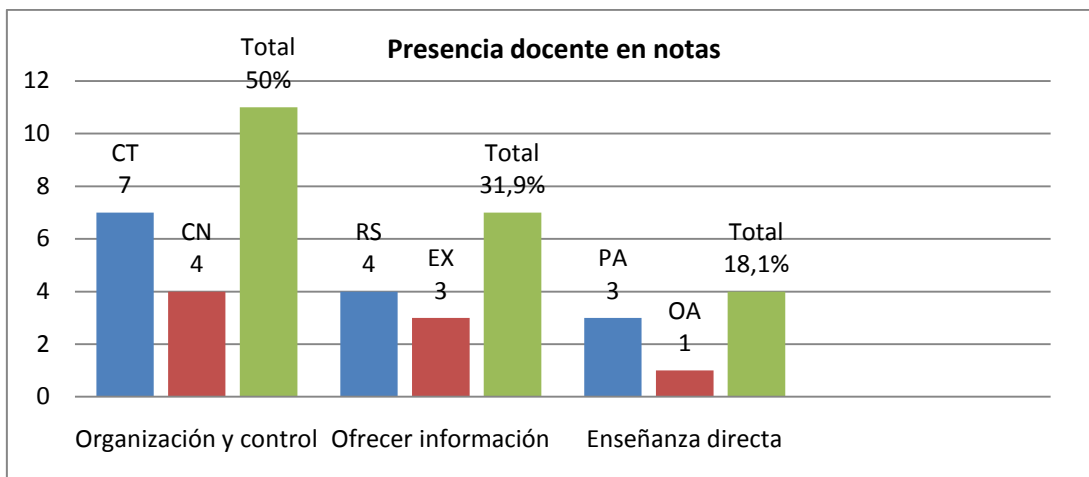


Gráfico 2: Categorías e indicadores docentes en “Notas”

La categoría *organización y control* se manifiesta principalmente en referencias al *calendario de actividades y de exámenes* (CT), o en mensajes que anuncian *cambios o novedades* (CN):

Control tema 5 Economía
 Será el próximo 17 de diciembre [Continuar](#)
 Creada por [Tomas](#) Dic 11, 2009 at 12:00am. Actualizada la última vez por [Tomas](#) 10 Dic 2009.

Entrega archivadores empresas de FAG
 Deberéis entregar y enseñar vuestro archivador el próximo día 17 [Continuar](#)
 Creada por [Tomas](#) Dic 11, 2009 at 12:01am. Actualizada la última vez por [Tomas](#) 10 Dic 2009.

cambio direcciones en blogs
 economyblog ha cambiado de dirección a :
<http://economyblog.ecobachillerato.com>
 saludos
[Continuar](#)
 Creada por [Tomas](#) Mar 26, 2010 at 1:13pm. Actualizada la última vez por [Tomas](#) 26 Mar.

Respecto a las notas categorizadas en *ofrecer información*, destacan cuatro cuyo centro de interés es la propia red social, su dinámica y su repercusión en el mundo educativo (participación en concursos internacionales, premios recibidos en cuanto experiencia didáctica innovadora, etc.) lo que nos animó a formular un indicador propio para este tipo de contenido (RS):

Congreso Internacional educared
 El viernes 27 de 20 a 20,20 horas será presentada esta red social en IFEMA. Madrid [Continuar](#)
 Creada por [Tomas](#) Nov 23, 2009 at 11:26pm. Actualizada la última vez por [Tomas](#) 23 Nov 2009.

El Centro recibe una Pizarra Digital
 Por haber conseguido el Primer Premio Nacional en el Certamen " a navegar" por la aportación de la experiencia de esta red social , el Centro ha recibido una Pizarra Digital
 ... [Continuar](#)
 Creada por [Tomas](#) Nov 11, 2009 at 11:11am. Actualizada la última vez por [Tomas](#) 11 Nov 2009.

La información que se ofrece en los otros tres mensajes no es de carácter curricular pero sí está relacionada con el ámbito económico en general o con las actividades complementarias o extracurriculares que organiza el Departamento de Economía (EX).

Antena Aragón vendrá al IES

El Departamento está gestionando que el programa "Aragón en abierto" venga a grabar una presentación de proyectos empresariales en el salón de actos.

os mantendremos informados;

[Continuar](#)

Creada por [Tomas](#) May 20, 2009 at 8:49pm. Actualizada la última vez por [Tomas](#) 19 Oct 2009.

Vivero emprendedores

Esta nota tiene como objetivo dar a conocer el lanzamiento del Vivero de Emprendedores,

Llama la atención que tres notas se utilicen para ejercer la *enseñanza directa* y en concreto *proponer actividades* (PA), cuando los espacios teóricamente adecuados para ello son los foros o el blog, aunque una de ellas es simplemente un recordatorio y remite al foro correspondiente:

Debate división del trabajo

Para alumnos de economía,

una vez vista la película "tiempos modernos" analiza las ventajas e inconvenientes de la división de trabajo

[Continuar](#)

Creada por [Tomas](#) Sep 30, 2009 at 11:24am. Actualizada la última vez por [Tomas](#) 30 Sep 2009.

indica cuales son tus 5 ideas de negocio (en el Foro de FAG)

Creada por [Tomas](#) Sep 25, 2009 at 11:29am. Actualizada la última vez por [Tomas](#) 25 Sep 2009.

B. Presencia social

El administrador-docente también genera una mínima **presencia social**, en concreto un mensaje donde se ofrece información sobre el éxito alcanzado por un alumno del Departamento en un concurso sobre economía

([Miquel Arbizu recibe el 1º Premio Olimpiadas de Economía de Aragón](#)) y otro donde el profesor anima a los alumnos en la recta final de curso, aunque la finalidad de este último es claramente docente, pues se anuncia el calendario de notas finales y también se orienta sobre la participación en el foro durante el último tramo de curso:

A los de 2º Bachillerato

Lo primero es lo primero, mucha suerte a todos que estais en la recta final todos.

Os animo a que **participeis en el foro**, pero en estos momentos tampoco se trata de llenarlo de entrada nuevas, yo prefiero que hagais un **comentario a entradas que ya existen**, así se convierte realmente en un foro de discusión. Recordad, la **junta de evaluación** no es hasta el **27 de junio** y allí se pone la nota definitiva.

Saludos

En definitiva, las notas se han concebido como espacio para la comunicación más directa y urgente por parte del docente a los alumnos, de ahí la concisión manifestada en su estilo telegramático y la escasa presencia social .

5.2.2 LOS COMENTARIOS EN LOS PERFILES PERSONALES

Hemos analizado los comentarios que se generaron en las páginas personales de todos los miembros durante el curso académico 09/10 sin discriminar la condición de exalumno o exprofesor. El volumen de comentarios personales ascendió a 186, de los que 125 fueron producidos por docentes y 61 por alumnos.

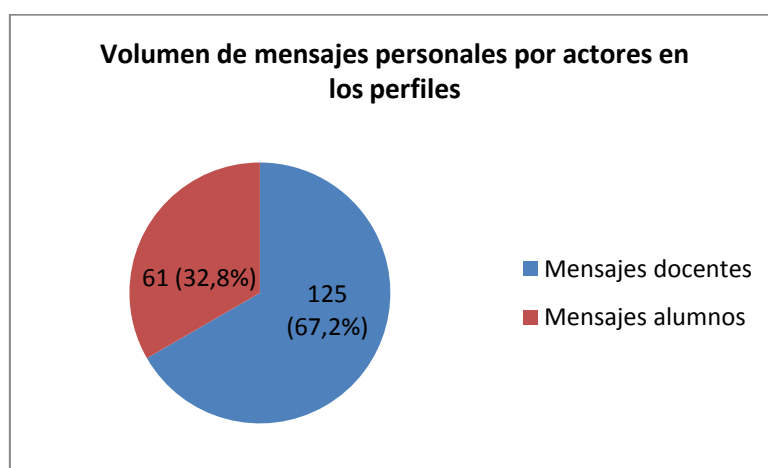


Gráfico 3: Volumen de mensajes personales por actores en los “Perfiles”

Por dimensiones, los niveles generales de presencialidad quedan reflejados en el siguiente gráfico:

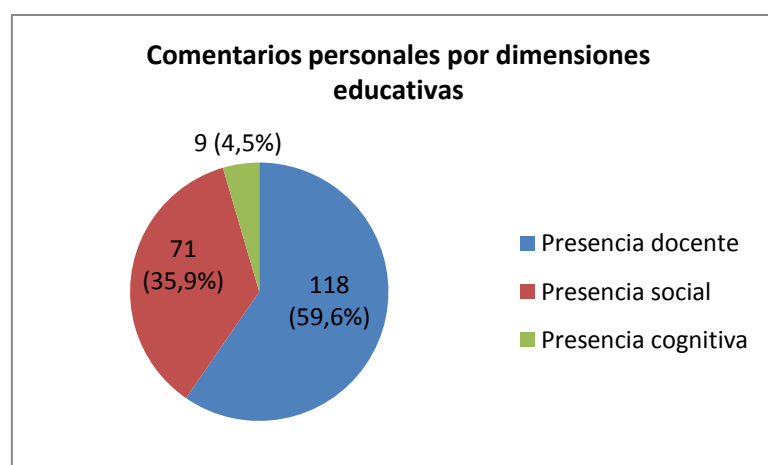


Gráfico 4: Comentarios personales por dimensiones educativas en los “Perfiles”

Estos porcentajes revelan:

1. La superioridad de la participación docente –el doble respecto a la participación del alumnado- indica que **los profesores utilizan regularmente los perfiles personales como medio de comunicación interpersonal** para dirigirse individualmente a los alumnos.
2. **La participación del profesorado en los perfiles se centra fundamentalmente en funciones docentes**, dejando en un segundo plano aspectos sociales. Únicamente 16 mensajes de los 71 que hemos categorizado dentro de la dimensión social, un 22,5%, han sido producidos por docentes.
3. No obstante, **los perfiles se alzan como los espacios con mayor índice de presencia social entre los alumnos**: 55 mensajes de 71 muestran contenido exclusivamente social, lo que supone un 77,5% de la presencia social generada en los perfiles.
4. **Los perfiles personales no se conciben como espacio cognitivo**. La presencia cognitiva es insignificante y se limita a breves comentarios u observaciones sobre alguna actividad por parte de los alumnos, o a una actividad que se ha subido por error al perfil personal, cuando debería haberse compartido en otro espacio de comunicación.

A. Presencia docente:

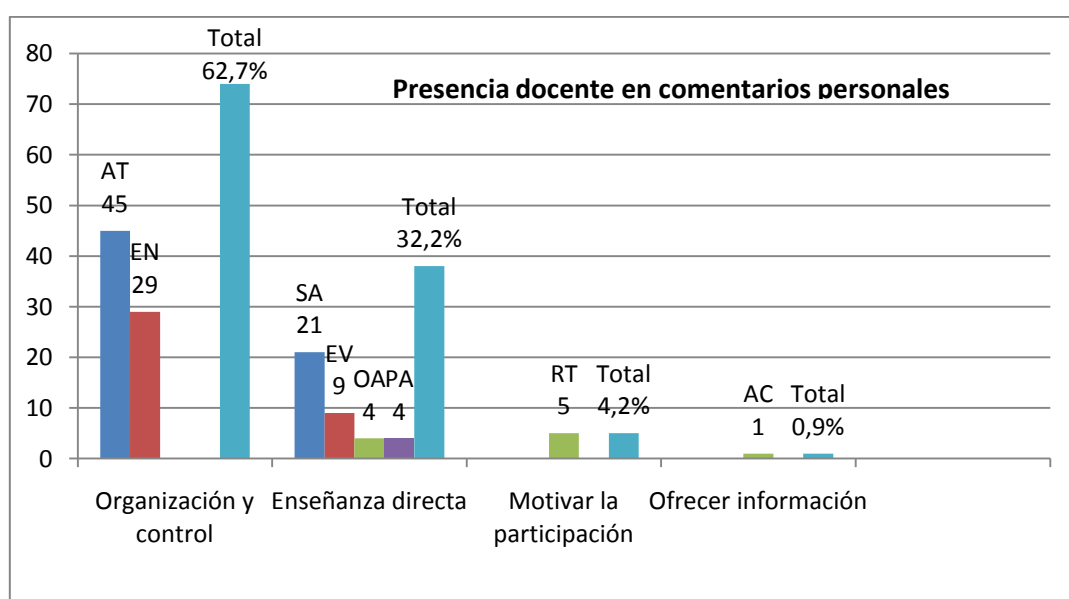


Gráfico 5: Categorías e indicadores de presencia docente en los comentarios personales de los “Perfiles”

Como muestra el gráfico, un 62,7% de los comentarios docentes producidos en los perfiles personales se encuadran dentro de la categoría *organización y control*, y persiguen dos finalidades básicas: atender problemas organizativos de la propia red social, relacionados principalmente con la organización de los grupos (AT), y recordar reglas y normas y advertir sobre su incumplimiento (EN).

Como ya hemos explicado en la contextualización de la experiencia (punto 2.3), la organización académica y la composición de los grupos de la red social reproduce la establecida presencialmente por la institución escolar. Pese a ello, el administrador ha de insistir reiteradamente en la obligatoriedad de inscribirse en aquellos grupos a los que pertenecen los alumnos:

A las 5:32pm del octubre 1, 2009, [Tomas](#) dijo...
unete al grupo de economia de 1c
saludos

A las 12:07am del octubre 5, 2009, [Tomas](#) dijo...
únete también a economía de la empresa

La organización de grupos y niveles resulta fundamental para gestionar el currículum específico de cada nivel académico, lo que explica en cierta medida la insistencia del docente, que llega incluso a anunciar medidas disciplinarias en el caso de que los alumnos no reaccionen a las exigencias de organización:

A las 6:01pm del octubre 1, 2009, [Tomas](#) dijo...
unete al grupo de fag sino no entraras en clase

A las 9:45am del septiembre 30, 2009, [Administrador](#) dijo...
Debes de entrar en economia 1b y unirte a este grupo sino mañana día 1 de octubre no podrás entrar a clase

Respecto al segundo indicador, *establecimiento de normas* (EN), podemos clasificar aquellas que presentan mayor recurrencia en dos grupos claramente diferenciados desde el punto de vista del contenido: por un lado descubrimos aspectos relacionados con la netiqueta básica que rige la red social; por otro lado también encontramos pautas relacionadas con la dinámica general del aula.

Respecto al primer grupo, las más reiteradas son la obligatoriedad de identificarse claramente con una fotografía personal, ante cuyo incumplimiento también se anuncian medidas correctivas:

A las 4:29pm del octubre 1, 2009, [Tomas](#) dijo...
Tienes 24 horas para poner tu foto
saludos

A las 10:57am del septiembre 25, 2009, [Tomas](#) dijo...
pon una foto más clara

A las 12:08pm del octubre 2, 2009, [Tomas](#) dijo...
cambia de foto o sino serás eliminado en 24 horas, hay que identificarte mejor

Igualmente encontramos varios mensajes que atienden algunos problemas de orden técnico que han surgido no solo respecto al uso del sitio de red social, sino también respecto a otros espacios virtuales que utilizan los alumnos en su proceso de aprendizaje:

A las 5:32pm del septiembre 23, 2009, [Administrador](#) dijo...
cristina cambia tu blog a <http://lopezcristina1.blogspot.com> que no existe y te dejará saludos
indicame cuando lo hayas cambiado

A las 9:06pm del septiembre 22, 2009, [Administrador](#) dijo...
seria interesante que lo cambiaras por fernandezsergio y sino sale por fernandezsergio2 saludos

Respecto al segundo grupo de normas, destacan referencias a comportamientos disruptivos en el aula y a las faltas de asistencia de los alumnos:

A las 10:38pm del mayo 24, 2010, [Tomas](#) dijo...
hoy faltaste a clase

A las 4:49pm del noviembre 24, 2009, [Tomas](#) dijo...
Samuel, mejora tu comportamiento en clase,,vale ,..se que lo puedes hacer saludos

Otro comportamiento igual en clase y tomaré medidas , espero que no se vuelva a repetir

Hacer público a toda la comunidad este tipo de problemática personal -por otra parte cada vez más frecuente en el ámbito escolar preuniversitario- trasciende las barreras primarias de acción del alumno, que tradicionalmente venían conformadas por el propio grupo y el espacio físico del aula. Esta publicidad de actitudes disruptivas puede inducir al alumno a modificar la construcción de su identidad en función de unas pautas sociales y disciplinarias que todo proceso social requiere; aunque, por otra parte, también se corre el riesgo de una reacción adversa, precisamente por trascender los espacios tradicionales de acción a los que los alumnos están acostumbrados en sus interacciones socioeducativas.

Respecto a la categoría *enseñanza directa*, de los 38 mensajes que hemos incluido en ella, 21, un 55,3%, contienen el indicador *seguimiento de las actividades* (SA), por el cual los docentes recuerdan sobre todo plazos o incumplimiento de las mismas:

A las 8:16pm del febrero 22, 2010, [Tomas](#) dijo...
teneis que terminar el analisis económico y financiero y organización para el jueves diselo a la compi
mejorate

A las 4:24pm del octubre 5, 2009, [Tomas](#) dijo...
 Espero que el miercoles tengais todo ordenado por carpetas y bien hecho
 saludos

Solo 9 mensajes, un 23,7%, se refieren al proceso de evaluación (EV), tanto al proceso continuo como al resultado final. El docente avisa en casi todos ellos sobre el riesgo de no aprobar algún trimestre si se continúa sin mostrar esfuerzo o regularidad en el trabajo:

A las 2:16pm del febrero 22, 2010, [Tomas](#) dijo...
 A fecha de hoy ,con el control y faltando hoy ,,estas suspendida para la
 segunda evaluación

A las 10:56pm del diciembre 2, 2009, [Administrador](#) dijo...
 Te acabo de poner un 5 en el blog ...justito

A las 11:48am del abril 12, 2010, [Tomas](#) dijo...
 No habis entregado vuestro trabajo ,
 lo teneis suspenso

Algunas veces también se reconoce el esfuerzo de los alumnos y se anuncian recompensas en el proceso de evaluación:

A las 7:54pm del diciembre 8, 2009, [Tomas](#) dijo...
 SIGUE ASI ...
 buen trabajo .
 Te tengo en cuenta en la evaluación continua
 saludos

A las 11:21pm del febrero 11, 2010, [Tomas](#) dijo...
 Hay que subir la nota de economía. tu puedes;

En contadas ocasiones se proponen actividades (PA) o se orienta sobre la realización de las mismas (OA). Las actividades que se plantean son de carácter individual y pretenden ofrecer al alumno en cuestión la posibilidad de recuperar alguna parte del currículum evaluada negativamente:

A las 8:13pm del febrero 22, 2010, [Tomas](#) dijo...
 Para aprobar FAG, tendrás que entregarme antes del dia 4 , o incluirlo en la red social lo siguiente:

 Un plan de marketing ficticio de una empresa que se dedique a perfumes y colonias de imitación
 Tiene que ser individual

Llama la atención la escasa presencia de la categoría *ofrecer información* (OI), tan solo encontramos un mensaje donde el docente ofrece orientación académica a una alumna (AC):

A las 5:06pm del junio 16, 2010, [Tomas](#) dijo...
 hola laura,
 economia es como la economía de primero bachillerato. Más teorico pero menos practico y
 quizas menos salidas
 administracion empresas es como economia de la empresa de 2º . hay asignatura muy
 practicas y quizas mas salidas profesionales, pero en epoca de crisis no te lo garantizo

Igualmente, también presenta índices poco relevantes la categoría *promover la participación*, que se consigue sobre todo animando en el proceso, reconociendo el trabajo de los alumnos y promoviendo el debate. Son cinco comentarios breves que no solo se circunscriben al trabajo realizado en el SRS, sino que reconocen el trabajo de algunos alumnos en el proceso de aprendizaje en general:

A las 8:22pm del febrero 10, 2010, [Tomas](#) dijo...
 Muy bien elisa

A las 10:26pm del septiembre 23, 2009, [Administrador](#) dijo...
 muy bien crisitna ya he visto tu blog , veo que el fondo sigue siendo azul
 saludos

B. Presencia Social

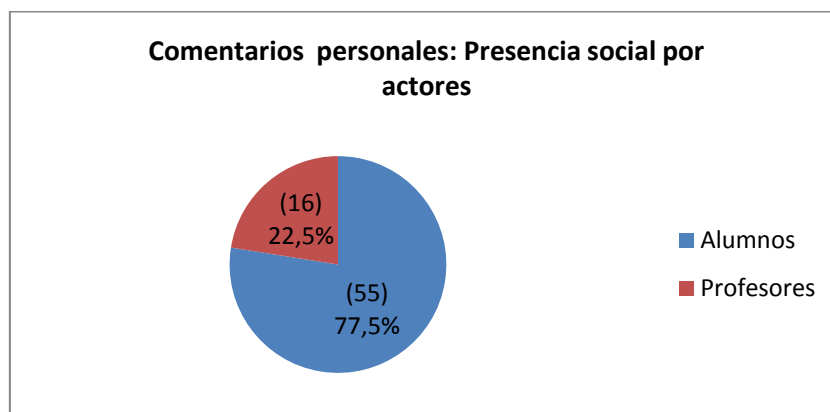


Gráfico 6: Presencia social por actores en los comentarios personales de los "Perfiles"

La presencia social ha sido generada mayoritariamente por los alumnos. Los perfiles personales, al igual que en las redes sociales generalistas, se han conformado como el principal espacio socializador si comparamos el volumen de contenido puramente social generado en ellos con otros espacios de la red social.

La categoría con mayor nivel presencial es *comunicación abierta*, un 66,2%; en segundo lugar, aunque a considerable distancia, la categoría *cohesión de grupo*, con un 33,8%:

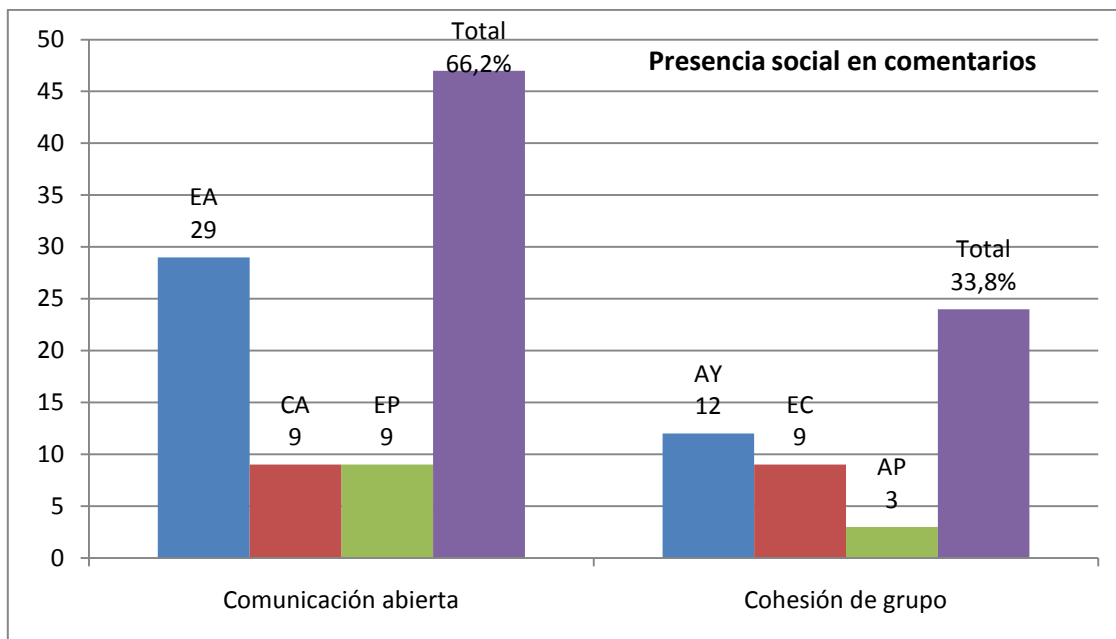


Gráfico 7: Categorías e indicadores de presencia social en los comentarios personales de los perfiles

Dentro de la categoría social con mayor nivel presencial, el indicador predominante es *expresión de emociones y afecto* (EA), donde hallamos sobre todo felicitaciones por los cumpleaños, muestras de simpatía, mensajes irónicos, envío de regalos, etc. Estos mensajes muestran un alto nivel de confianza, generado, seguramente, fuera del SRS, aunque éste haya ayudado a mantenerlo e incluso a afianzarlo:

A las 1:12am del octubre 2, 2009, [Luis David Guebba Martinez](#) dijo..
das miedo en la foto colega jajaja

A las 12:12pm del marzo 24, 2010, [Jenny vera sánchez](#) dijo..
felicidadees!)

A las 12:15pm del abril 20, 2010, [David Guallar](#) dijo...
tiraaaaaaa jambooooooo cartujassss dale unas collejicas al ali de mi parte

A las 9:25pm on octubre 21, 2009, [Rut](#) le envió a [Nerea Tirado](#) un regalo...

ñaaaaaaam ya tienes tu regalo!)

Los otros dos indicadores de la categoría *comunicación abierta* tienen una presencia considerablemente menor. No parece que los alumnos conciban la red social como medio para plantear abiertamente problemas y críticas, acciones propias del indicador *expresarse abiertamente* (CA), o hacer público experiencias o circunstancias personales (EP). Cuando lo hacen, informan sobre sus actuaciones en el proceso de aprendizaje, sobre hechos académicos o culturales relevantes:

A las 3:55pm del marzo 26, 2010, [verónica cazamón](#) dijo...
Me han mandado respuesta de nebrija y han recibido correctamente nuestro proyecto, también han dicho que esperan recibir por correo postal copia impresa y soporte CD de éste y del resto de los proyectos.

Ya he visto que has ganado el primer premio de narrativa del concurso de Tomás de Aquino, me alegro mucho, mucho. Ya me dejaras leerlo, o si lo publicas me avisas que lo compraré.
Este año te dan premios por todos lados.

Otras veces ofrecen información personal meramente anecdótica:

A las 10:09pm del diciembre 1, 2009, [MINgOtE](#) dijo...
mia si ace tempo q no m meto aqi q acabo d ver tu solicitud juasjuas

A las 10:50pm del noviembre 25, 2009, [Sergio Eito](#) dijo...
me levanto alas 9:30 se hace lo que se puede jaja

En alguna ocasión el propio docente anima a un alumno a plantear abiertamente sus problemas en la red social:

A las 7:39pm del noviembre 25, 2009, [Tomas](#) dijo...
hola jorge , si tienes problemas lo que puedes hacer es incluirlo en tu página de la red econogargallo
saludos

No obstante, encontramos mensajes donde los alumnos preguntan abiertamente al profesor por aspectos que les atañen muy directamente, como es el caso del proceso de evaluación, o hacen sugerencias sobre distintos aspectos, sobre todo organizativos:

A las 9:33pm del diciembre 3, 2009, [Jorge Hernandez Alvarez](#) dijo...
si subo las actividades obligatorias de final de tema al blog estare aprobado en las proximas evaluaciones o no me servira de nada?

A las 11:44am del octubre 1, 2009, [María Meavilla](#) di
Porque me tengo que cambiar de grupo? si voy a 1c

A las 8:14pm del septiembre 22, 2009, [Sergio Fernández](#) dijo...
Profesor, mi blog individual de clase no es el que ha puesto.usted, es el siguiente:
<http://www.mfernandezsergio.blogspot.com>

A las 6:04pm del septiembre 24, 2009, [Francisco](#) dijo...
tomas los de economia de 2ºa.1 es decir los del 2º de ciencias no tenemos grupo seria interesante que lo creases

Dentro de la segunda categoría social con mayor índice presencial, *cohesión de grupo*, el indicador más recurrente (12 ocasiones) es *pedir y/o prestar ayuda* (AY). Aquí también hemos incluido mensajes de mediación didáctica u organizativa por parte del docente:

A las 7:59pm del octubre 1, 2009, [Tomas](#) dijo...
 Helen no te pongas nerviosa , que es normal a lo primero.
 Mañana repito todo lo que hay que hacer y si es necesario el lunes doy alguna clase extra al grupo que no sepa antes de la hora de clase
 saludicosj

A las 11:31pm del febrero 11, 2010, [Tomas](#) dijo...
 Miguel si tienes tiempo incluye algo en el blog del centro. por ejemplo comenta la metodología de los proyectos de investigación y cuales son ,o lo que quiera
 hay pocas informaciones últimamente
 saludos

A las 5:35pm del octubre 1, 2009, [Tomas](#) dijo...
 dile a tus compañeros de clase d economía de la empresa que se unan al grupo de economía de la empresa ciencias
 he creado nuevo grupo

A las 9:56pm del octubre 1, 2009, [Buru](#) dijo...
 co izquierda ke dice el tomas que te unas a fag si todavia no tas ke sino no podras entrar a clase... ta mañana ;)

Los mensajes con finalidad fáctica suelen ser reflejo del dinamismo de una red social virtual, al menos generalista, en cuanto confirman y mantienen un contacto constante y fluido, indispensable para la continuidad de la misma. Sin embargo son escasos también los mensajes clasificados con el indicador *establecer contacto* (EC). Ello indica, por un lado, que los alumnos, pese a su familiarización con los SRS, apenas interactúan en Econogargallo con objetivos socializadores, como apuntábamos anteriormente, pues seguramente estos se persigan en los espacios físicos (el centro, el aula) o en otros espacios virtuales específicos para ello. Estos mensajes constituyen más una acción lúdica que un intento de fomentar la socialización:

A las 11:59am del octubre 15, 2009, [María Meavilla](#) dijo...
 Pedugaaaaa!! =D

A las 8:00pm del septiembre 21, 2009, [Alejandro Arlés Monterde](#) dijo...
 ke paxaaa pelao

A las 11:39am del octubre 15, 2009, [Emilia Luis Mussunda](#) dijo...
 olis¿? k ai

A las 11:03am del octubre 15, 2009, [Alfonso Gracia Loscertales](#) dijo...
 esaa jessiii

Más irrelevante resulta el indicador *animar en el proceso* (AP), solo constatable en tres ocasiones y cuyo agente ha sido siempre el profesor-administrador de la red:

A las 10:27pm del mayo 13, 2010, [Tomas](#) dijo...
 Rocio, animaros que teneis hasta el 21 de mayo para hacer vuestra wikii
 hacerlo en las horas de fag
 comentaselo a tus compañerass

A las 11:21pm del febrero 11, 2010, [Tomas](#) dijo...
 Hay que subir la nota de economía. tu puedes;

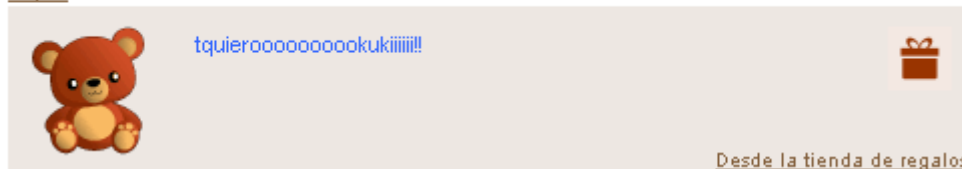
No podíamos ignorar las diferencias lingüísticas y paralingüísticas entre los mensajes con finalidad exclusivamente social y los mensajes categorizados como docentes o cognitivos. Especialmente en los mensajes sociales de los alumnos el registro lingüístico utilizado es el familiar, con rasgos idiomáticos como la expresividad o el uso de hipocorísticos. Además también hacen uso de la neografía que se está imponiendo en los espacios virtuales de comunicación interpersonal, sobre todo entre los nativos digitales, como emoticones, abreviaturas, escritura fonética y no gráfica, ausencia de tildes, etc.:

kke paxa lokoo

A las 11:59am del octubre 15, 2009, [María Meavilla](#) dijo...
 Pedugaaaaa!! =D

A las 11:39am del octubre 15, 2009, [Emilia Luis Mussunda](#) dijo...
 olis¿? k ai

A las 12:18pm on enero 13, 2010, [María Meavilla](#) le envió a [Sara Fuentes Gaudioso](#) un regalo...



Así pues, es en los perfiles donde los alumnos se muestran más libres en su expresión. En primer lugar, porque éstos permiten una comunicación interpersonal, pese a ser espacios públicos para todos los miembros de la red, y, en segundo lugar y muy especialmente, porque no son utilizados como espacios mediadores en ninguna actividad didáctica que pueda repercutir de una u otra forma en el proceso de aprendizaje y, en consecuencia, en el de evaluación. Por eso, la presencia cognitiva es residual y se limita a algún comentario u observación sobre alguna actividad:

vidal tio ,, que familia conoces tu que sea solo de chavales menores que no puedan ni estar en edad de trabajar?????

FAMILIA "B"

Numero individuos: 2

Personas en edad laboral: 0

Población activa: 0

Población desmempleada: 0

¿el desempleo es debido a la crisis?: -

te has cebado!!!

A las 12:10pm del marzo 18, 2010, [Jorge Vidal Millán](#) dijo...

Señor arton, se trataba de dos jubilados, de mas de 65 años que ya no eran poblacion activa. Gracias por tu apreciación de todos modos. 1 cordial saludo

A las 1:02pm del noviembre 2, 2009, [Jenny vera sánchez](#) dijo...

sector secundario:

Es aquel sector económico que agrupa al conjunto de actividades destinadas a la transformación de las materias primas en bienes productivos o consuntivos, se le denomina también sector industrial.

5.2.3 EL FORO GENERAL

Durante todo el curso 2009/2010 se realizaron 10 intervenciones primarias en el foro general, lo que contrasta enormemente con las 74 que se propusieron durante los cinco primeros meses de la andadura de la red y que corresponden al curso 2008/2009. El docente administrador de la red apunta a dos razones para explicar este desequilibrio: la continua involucración de una antigua profesora en fomentar la participación en el foro general durante el primer curso, por un lado, y el haber sido seleccionados para el X certamen internacional “*A navegar*” de Educared, por otro, lo que animó enormemente la participación. Otras razones de índole didáctica que pueden explicar la escasa participación en el foro general son, por una parte, que ésta siempre sea de carácter voluntario y, por otra, el relativo peso que se le otorga en el proceso de evaluación, pues, según el administrador de la red explicó en la entrevista, únicamente se considera para reajustar al alza las notas finales, sin repercutir negativamente en las mismas. De hecho, la propuesta de debate que más reacciones provoca, 15 en total, es la única en la que se hace constar expresamente que los alumnos que no participen recibirán valoración negativa:

¿Incertidumbre en OPEL?

Publicado por Administrador el septiembre 16, 2009 a las 5:18pm

Aquellos alumnos que no hayan comentado esta actividad serán valorados el lunes negativamente

De las 10 propuestas primarias, 6 fueron iniciativa docente y 4 de los alumnos. Las diez propuestas suscitaron 31 reacciones, de las que tan solo 5 fueron realizadas por docentes, es decir, de los 41 mensajes totales, contando iniciativas y reacciones, 30 fueron generadas por alumnos y 11 por docentes.

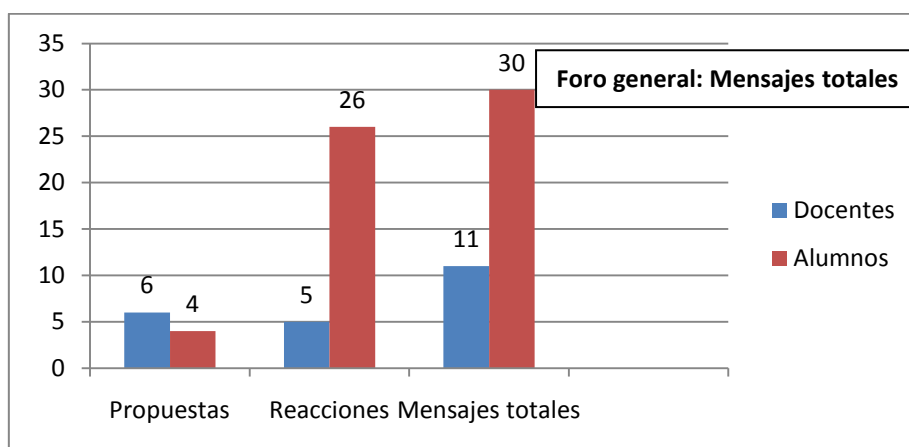


Gráfico 8: Volumen de mensajes por actores en el "Foro General"

De los diez mensajes primarios, siete son actividades de aprendizaje, las cuatro iniciativas de los alumnos y tres de docentes. Las otras tres aportaciones docentes son dos orientaciones para la realización y presentación de proyectos de investigación, por un lado,

Proyectos de investigación

Publicado por Tomas el enero 12, 2010 a las 10:11pm

Ayuda para presentar tu proyecto

Publicado por Tomas el abril 7, 2010 a las 5:00pm

, y una intervención de carácter social, por otro, en concreto la antigua profesora, la cual había sido trasladada a otro centro de enseñanza, manda saludos y ánimos a los alumnos:

Saludos

Publicado por Yolanda el septiembre 6, 2009 a las 6:45pm

Las 6 intervenciones primarias docentes generaron 21 reacciones, aunque como ya hemos apuntado anteriormente, una de ellas capitaliza la mayor parte, 15 en total, principalmente, como también hemos señalado, por anunciar el docente la repercusión

negativa en la calificación final en caso de no participar en ella. Las 6 intervenciones docentes con sus respectivas reacciones son⁴⁹:

1. *Ayuda para presentar tu proyecto* (-)
2. *Proyectos de investigación* (4)
3. *Premios a la excelencia empresarial en Aragón 2009: Empresas premiadas* (1).
4. *Análisis Porter y Dafo* (1)
5. *Incertidumbre en Opel* (15)
6. *Saludos de la profesora de economía trasladada de centro* (-)

Respecto a las cuatro iniciativas de los alumnos, todas abren líneas de debate sobre temas de actualidad o contextualizados en su entorno más cercano. Pese a ello, el volumen de respuestas es reducido, 9 en total:

1. *Qué hacer con el caso Grecia* (1)
2. *¿Ave Huesca Teruel, sí o no?* (4)
3. *G-5 cumbre discusiones poner ideas* (2)
4. *Cien malas ideas de negocio* (2)

Considerando el contenido de los mensajes, hallamos predominio mayoritario de presencia cognitiva, escasa presencia docente e irrelevante presencia social:

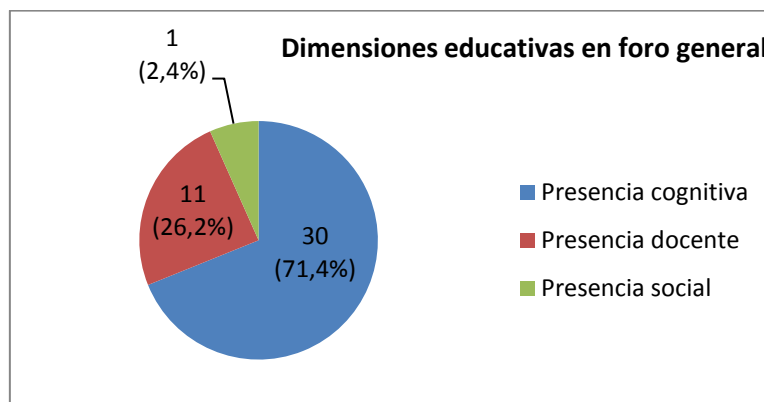


Gráfico 9: Niveles de presencialidad por dimensiones educativas en el "Foro General"

A. Presencia docente

Respecto a la presencia docente, la categoría con mayor índice de presencialidad es *enseñanza directa*, con un 75% sobre el total. Principalmente se proponen o

⁴⁹ Entre paréntesis se indica el número de reacciones que provocaron las diferentes entradas primarias

presentan actividades (PA) y se ofrece información y orientación sobre la realización de proyectos de investigación (OA), los cuales no tendrán presencia en este foro, pero éste se utiliza como medio para difundir la información por incumbir a más de un grupo académico y porque pueden generar participación directa en forma de dudas o sugerencias, como ha sucedido con la entrada “*Proyectos de investigación*”.

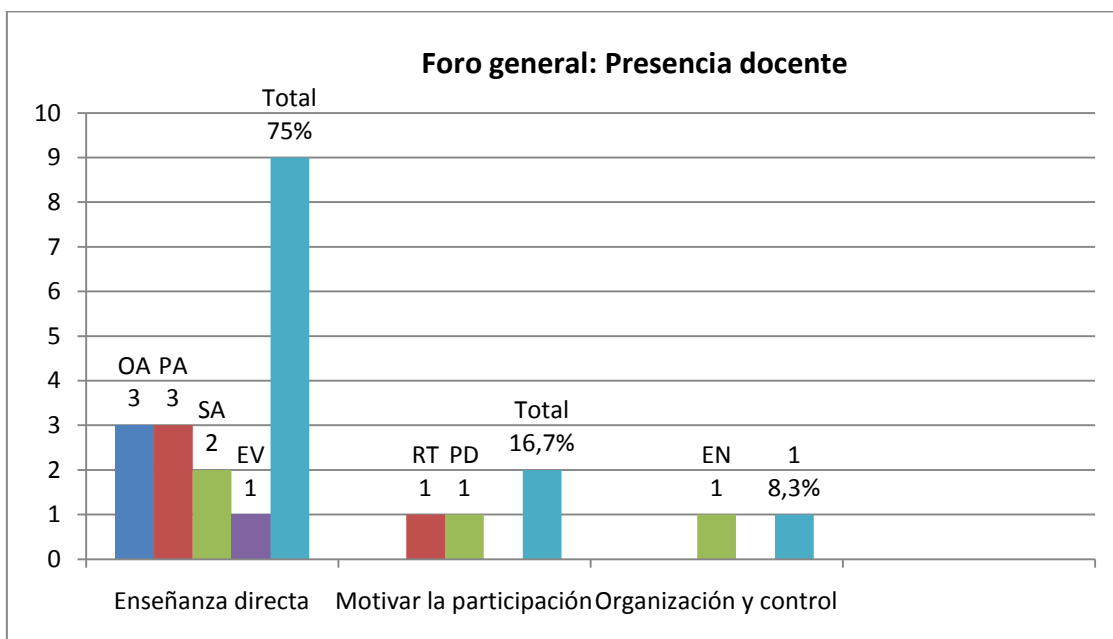


Gráfico 10: Categorías e indicadores de presencia docente en el “Foro General”

También encontramos breves intervenciones docentes para hacer seguimiento de las actividades (SA) en dos ocasiones (visto saludos); para reconocer la aportación de algún alumno (RT) en una ocasión (Buen inicio del foro de FAG); para hacer alguna referencia al proceso de evaluación (EV) en otra

(Aquellos alumnos que no hayan comentado esta actividad serán valorados el lunes negativamente), o para establecer las condiciones de alguna actividad (EN) (Se aconsejan grupos de alumnos de 3 a 5.).

Es cierto que el docente se manifiesta escasamente para animar los debates y estimular la participación de los alumnos. Ahora bien, precisamente uno de indicadores que se han relacionado con la generación de conocimiento es la intervención mínima, incluso única, por parte del moderador en los foros virtuales (Gairín y Muñoz, 2006), pues como estrategia didáctica se persigue que los alumnos protagonicen todo el proceso:

resuelvan dudas, intercambien información, relacionen y comenten otras intervenciones, etc.

Debemos destacar, igualmente, que la categoría *organización y control* es irrelevante en el foro general, cuando era predominantemente mayoritaria en las notas y en los comentarios personales. El foro no es espacio para recordar normas o fijar calendario de exámenes. Sí lo es, en cambio, para la *enseñanza directa*, porque es en esencia un espacio de construcción de conocimiento como veremos a continuación.

B. Presencia cognitiva

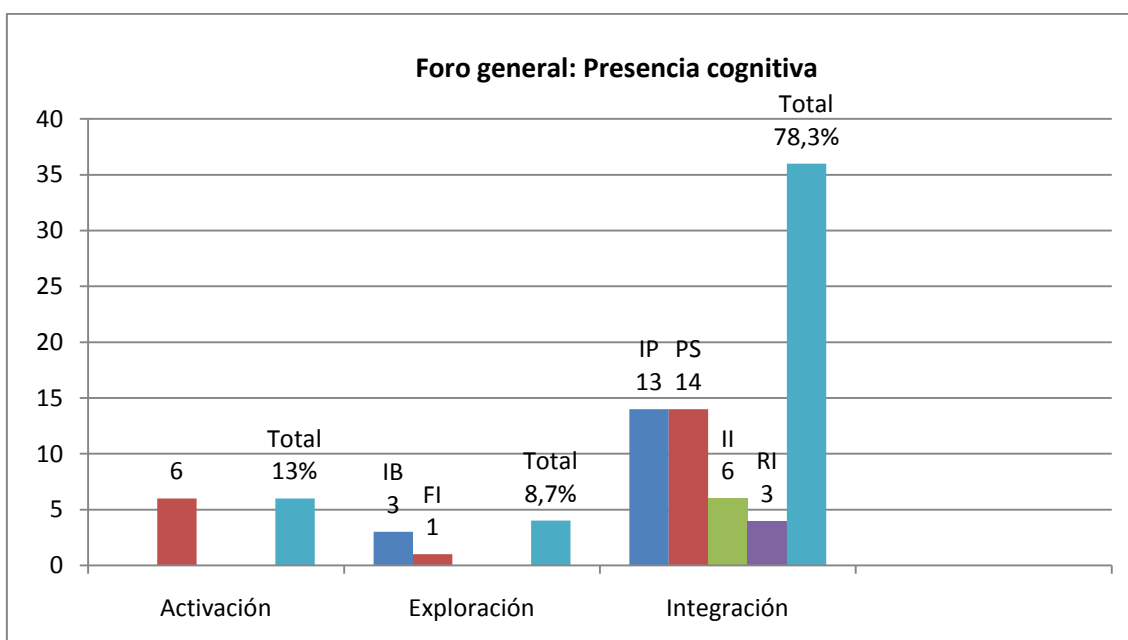


Gráfico 11: Categorías e indicadores de presencia cognitiva en el “Foro General”

Respecto a la fase de *activación*, no debemos confundir presentar o proponer actividades con ofrecer información y plantear en ellas cuestiones que generen interés, curiosidad, debate o dudas, en definitiva, que estimulen la *activación del proceso cognitivo*. Por ejemplo, comparemos las dos actividades siguientes propuestas por docentes:

Análisis porter y DAFO
 Publicado por Inmaculada el noviembre 17, 2009 a las 10:14am

Cada uno de vosotros va a realizar un analisis del entorno utilizando las dos técnicas: Porter y DAFO del sector elegido en clases

[Compartir](#)
[Twitter](#)
[Facebook](#)

¿Incertidumbre en OPEL?

Publicado por [Administrador](#) el septiembre 16, 2009 a las 5:18pm

¿ Conoces personas (sin identificarlas) que están preocupadas con su situación laboral en OPEL o en empresas auxiliares dependientes de esta multinacional? Habla con ellas y que te comenten sus impresiones para incluirlas aquí.

¿Qué solución crees que es la más adecuada para que esta empresa salga de la crisis?

Ayuda: [Noticias relacionadas con la situación actual de OPEL](#)

Comprobamos que la primera se limita a presentar la actividad, función propia de la categoría *enseñanza directa*. Por el contrario, en la segunda propuesta no solo se presenta la actividad, sino que se aportan elementos cognitivos o cuanto menos estimulantes para la construcción de conocimiento. En primer lugar, se parte de un hecho desencadenante motivador como es la contextualización de la actividad en el entorno de los discentes, pues se presenta un problema socioeconómico que les puede incumbir directamente a ellos y a personas próximas, ya que la factoría Opel se encuentra ubicada en la misma ciudad que el centro escolar al que pertenecen los alumnos, Zaragoza. En segundo lugar, se pide a los alumnos implicación personal en las respuestas, puesto que han de consultar testimonios cercanos o conocidos. Por último, se les exige una acción cognitiva superior propia del pensamiento crítico (Garrison y Anderson, 2005), como es proponer soluciones. Además, al final de la propuesta de aprendizaje se aportan referencias web para que los alumnos puedan informarse sobre el problema que se les plantea.

Así pues, entendemos por *activación del proceso cognitivo* los mecanismos o estrategias informacionales de motivación que estimulan al alumno a afrontar la resolución de las actividades de aprendizaje desde el interés y la curiosidad. Ello sucede en las cuatro actividades planteadas por los alumnos. Tomemos como ejemplo la siguiente propuesta de debate: **¿AVE HUESCA TERUEL SI O NO?**

1. En primer lugar, el alumno plantea en el título un interrogante sobre un hecho real contextualizado en el espacio geográfico autonómico en que habita.
2. En segundo lugar, aporta información actual sobre el estado de la cuestión, para lo cual ha tenido que consultar previamente alguna fuente de información:

El Ave Madrid- Zaragoza- Barcelona va siempre lleno, y tiene un precio de 175,30€ el viaje íntegro o, desde Zaragoza a cualquier lugar unos 62€, es decir 124€ ida y vuelta. Quiero exponer que la idea de tener tantas líneas abiertas con Huesca, Teruel, Calatayud; sí, políticamente hablando es muy cortés y sin ninguna duda ganara votos pero....

3. A continuación formula preguntas, a veces a modo de tormenta de ideas, para activar la participación:

Y si supiera la gente que las tres cuartas partes de estos trenes van vacíos?
Y si se supiera que si estos trenes no circularan los viajes entre las ciudades españolas más importantes costarían casi como un autobús?
Es avance o retroceso imponer viajes que nadie utiliza?

4. Por último, termina agradeciendo no solo las posibles respuestas, sino también la lectura de su mensaje: Gracias si contestais y si lo leéis también ;)

La segunda fase cognitiva, *exploración de ideas*, muestra escasa presencia. No encontramos mensajes que planteen dudas, hagan observaciones, comuniquen fuentes de información, etc. Parece que es la etapa que con mayor facilidad puede transcurrir al margen del espacio virtual en procesos presenciales de aprendizaje. Únicamente se constata en una entrada docente de carácter orientador sobre la realización de proyectos de investigación, a la cual los alumnos reaccionan voluntariamente ofreciendo primeros acercamientos al tema, bien comunicando posibles iniciativas de proyectos (RI), en 3 ocasiones, o bien compartiendo fuentes de información (FI), una vez.

El hecho de que no se comuniquen fuentes de información puede explicarse por varias razones: En primer lugar, porque son propuestas de aprendizaje que plantean temas contextualizados localmente o referidos a hechos de actualidad sobre los que los alumnos pueden tener información previa y opinión ya creada; en segundo lugar, porque a veces integran información de fuentes orales:

Yo he hablado con esa persona sobre lo que piensa, y dice que es una tontería llevarse una línea de producción de aquí a Alemania

tercer lugar, porque a veces son fuentes electrónicas más o menos obvias de las que ignoran su referencia:

mirando los precios del ave e informandome e llegado a la siguiente conclusión

Hola!!! De entre las páginas y blogs que hay por internés acerca de

Dentro de la dimensión cognitiva, la categoría más reiterada es *integración de ideas*, la cual aparece en 36 ocasiones. Es la fase donde más activa suele ser la construcción de conocimiento (Garrison y Anderson, 2005) y por tanto la que suele mostrar mayor nivel de presencialidad en los foros didácticos. El indicador predominante también suele ser *integración de información* (II), resultado, normalmente, de la consulta de diferentes fuentes de información y de la selección de la más relevante. Sin embargo, éste no es el

indicador más recurrente en el foro que estamos analizando. El motivo que puede explicar este hecho probablemente sea el uso informal del espacio, donde los alumnos pueden participar libremente y asumir funciones propias del docente, como proponer y moderar líneas de debate, y donde las propuestas de aprendizaje que se plantean exigen proactividad reflexiva y crítica para aportar ideas y soluciones propias y no tanto la integración de información procedente de fuentes diversas. Así pues, los indicadores cognitivos predominantes son la propuesta de soluciones (PA), en 14 ocasiones, y la integración de ideas propias (IP) en 13.

La cadena hilativa de un foro se caracteriza por crear un flujo interactivo de mensajes en los cuales se relacionan ideas, se citan otras contribuciones, se expresan acuerdos o discrepancias, etc. A mayor nivel interactivo, mayor nivel de generación de conocimiento (Gairín y Muñoz, 2006). Sin embargo, tan solo en 4 ocasiones encontramos “*circuito o encadenamiento de mensajes*” (Gairín y Muñoz, 2006), es decir, interacciones cruzadas o referencias a otros mensajes. Precisamente en el debate sobre la situación de Opel en Zaragoza, el que ha registrado mayor índice de participación, hemos encontrado tres mensajes que relacionan o citan otras aportaciones: *la solución que dice Teresa* *a parte de la que dice Sergio,*

Este bajo flujo interactivo hace pensar que los alumnos consideran más importante aportar ideas personales que valorar las ajenas o relacionar éstas con las propias. De hecho, el administrador de la red lo refleja en una nota, en donde aclara a los alumnos que participar no solo es abrir propuestas nuevas de debate sino responder a debates ya abiertos y a entradas ya existentes:

Os animo a que **participéis en el foro**, pero en estos momentos tampoco se trata de llenarlo de entrada nuevas, yo prefiero que hagáis un **comentario a entradas que ya existen,**

C. Dimensión social

La escasa presencia social revela que el foro no es el espacio de interacción más apropiado para afianzar vínculos. El único mensaje con contenido exclusivamente social es el saludo de la profesora que el curso anterior había participado en la red social. Llama poderosamente la atención que el mensaje no haya generado ninguna reacción, ni siquiera de agradecimiento, por parte de los alumnos.

Visto el análisis de las dimensiones del proceso de enseñanza-aprendizaje en el foro general, podemos preguntarnos qué papel desempeña éste dentro de la dinámica de la red social. Como hemos expuesto anteriormente, el foro es un espacio cognitivo con particularidades propias:

1. **Es un espacio horizontal, democrático**, pues otorga a todos los miembros la posibilidad de plantear propuestas de debate y aprendizaje.
2. La implicación de los alumnos en la propuesta de temas de debate afecta inevitablemente a la concepción del currículum, pues sus propuestas, como es lógico, no tienen por qué estar relacionadas con los contenidos oficiales de ninguno de los cursos y/o niveles curriculares. **El foro general abre la posibilidad de ampliar el currículum formal y diseñar conjuntamente un currículum informal**, pero abierto y crítico, alejado del formalismo curricular oficial.
3. Así, desde el punto de vista de la oficialidad curricular, tan solo una de las siete actividades propuestas participa del mismo, si tenemos en cuenta indicadores propios de la formalidad del hecho didáctico como pueden ser la relación de la actividad con temas o tareas realizadas en el aula, el carácter técnico de la propuesta de aprendizaje y la obligatoriedad de la actividad:

Análisis porter y DAFO

Publicado por Inmaculada el noviembre 17, 2009 a las 10:14am

Cada uno de vosotros va a realizar un análisis del entorno utilizando las dos técnicas: Porter y DAFO del sector elegido en clases

 [Compartir](#)  [Twitter](#)  [Facebook](#)

Ahora bien, todas **las propuestas de debate, también las informales, se adecúan a los principios metodológicos que prescribe el currículum oficial**. En primer lugar, parten de problemas reales y noticias de actualidad, extraídos de los medios de comunicación o de Internet, o directamente del entorno geográfico o social más cercano, lo que sitúa a los alumnos tanto en el marco macro como micro económico en el que viven. En segundo lugar, todas ellas se presentan desde una posición crítica, no son propuestas neutras porque el hecho económico no lo es. Y, por último, se persigue la implicación personal de los actores educativos al solicitar análisis y/o posibles soluciones a los problemas planteados.

4. Lamentablemente, los alumnos no han aprovechado las posibilidades de **socio-cognición** (aprendizaje a través de una libre y constante participación e interacción con los otros) que abría el foro general por las razones que hemos aducido en párrafos anteriores, especialmente el poco peso que dicha participación, de carácter voluntaria, ha tenido en el diseño del sistema de evaluación. Esta circunstancia refleja que en modalidades educativas formales **el grado de implicación del alumno en las actividades de aprendizaje es proporcional a la compensación que pueda obtener en el proceso de evaluación**, pues, en definitiva, es esa recompensa formalmente institucionalizada en una cantidad numérica lo que validará el éxito en el proceso.

El ejemplo que mejor corrobora este hecho, y aunque no hayamos afrontado su estudio desde el análisis del contenido, es la alta participación reactiva que muestran los foros específicos de los grupos⁵⁰, con más de 600 mensajes a 58 propuestas de aprendizaje planteadas por los docentes. Este alto nivel de interacción es debido a la concepción formal de estos foros. En primer lugar, las propuestas de aprendizaje se relacionan directamente con el currículum oficial (proyectos de investigación, proyectos de creación empresarial, diarios de clase, etc.); en segundo lugar, se establece una continua inter-relación entre la red social y los espacios físicos, pues en muchas ocasiones ambos median actividades comunes; y, en tercer lugar, son actividades obligatorias que recibirán su correspondiente contraprestación en el proceso de evaluación.

Sin embargo, la pro-actividad que han mostrado los alumnos en los foros de grupo, en cuanto a participación reactiva a propuestas docentes se refiere, no se corresponde con la mostrada respecto a la apertura de líneas de discusión, pues tan solo han generado 3 de los 61 mensajes primarios. Precisamente, la concepción formal de estos espacios puede haber frenado igualmente a los alumnos a plantear iniciativas de debate.

⁵⁰ No hemos categorizado los 794 mensajes generados en los ocho grupos, 717 en los foros más 77 en comentarios, por varias razones. En primer lugar, porque los niveles de presencialidad de las tres dimensiones vienen a coincidir en términos cuantitativos con las presentadas en el foro general: predominio absoluto de la dimensión cognitiva, relativa presencia docente y prácticamente irrelevante la presencia social. En segundo lugar, porque presentan una dinámica de interacción similar, aunque con un mayor índice de mensajes cruzados o interactivos. Por último, porque ello hubiese excedido con creces la dimensión de un trabajo fin de máster, como ya hacíamos constar en la presentación de la investigación (punto 2.3). Sin embargo, los foros de grupo, precisamente por su concepción de espacio formal de aprendizaje, han sido los principales espacios para poder abordar otro de los objetivos que nos habíamos propuesto en nuestro proyecto de investigación: analizar las actividades de aprendizaje más idóneas para ser mediadas por SRS.

5.2.4 EL BLOG

El blog se concibe como un espacio de actualización en materia económica. Su uso didáctico se focaliza en una **actividad mixta** muy concreta que muestra claramente la sinergia entre los espacios físicos y virtuales y entre el contenido formal e informal del proceso de aprendizaje. Podemos diferenciar por tanto dos fases, la virtual y la presencial.

1. **Fase virtual:** Fase de carácter individual en la que cada alumno, obligatoriamente, ha de buscar y seleccionar noticias de carácter económico en distintas fuentes y publicarlas en el blog. Éstas no tienen por qué estar relacionadas con los contenidos curriculares, aunque el profesor aconseja el tipo de contenido, *“más generales, relacionadas con consumo, vivienda, recursos escasos..., las primeras. Después a medida que se desarrolla el proceso de aprendizaje se incorporan noticias de carácter macroeconómico”*. Los alumnos también pueden publicar noticias voluntariamente en cualquier momento.

2. **Fase presencial:** Un día a la semana se exponen y se debaten en clase cuatro noticias de las publicadas en el blog. Todo el grupo ha de tomar nota sobre el contenido, pues en las pruebas escritas de evaluación se propone una pregunta por sorteo de entre todas las noticias comentadas, a la que se le otorga el valor de un punto.

El blog se ha conformado, por lo tanto, como un periódico económico digital cuyos agregantes de contenido son los propios alumnos. El contenido, a priori extra-curricular, se integra en el diseño curricular formalizado a través de las dinámicas en el aula y de los procesos de evaluación. A veces, el docente también colabora con noticias (

Los mejores juegos para la Wii

Publicado por Tomas el diciembre 7, 2009 a las 1:00am

) o los alumnos ejercen de auténticos periodistas, no solo de intermediarios, generando noticias propias cuando informan, por ejemplo, sobre actividades que organiza el Departamento de Economía, convirtiéndose ellos mismos en la propia fuente de información:

Marketing y más

Publicado por Hellen LiDiVi el marzo 9, 2010 a las 9:33pm

EL día 27 de Febrero tuvimos la oportunidad de asistir a una charla sobre Marketing

LA CREATIVIDAD AL SERVICIO DE LAS PERSONAS Y EMPRESAS

Publicado por Rocio el marzo 7, 2010 a las 9:55am

Juan Carlos Gordo comenzo la charla presentandose y describiendonos su trayectoria profesional.

Excursión a La Zaragozana

Publicado por [Alex Robledo Olcoz](#) el enero 11, 2010 a las 6:30pm

Este diseño didáctico del blog explica el considerable número de entradas de alumnos y las escasas de docentes, así como la irrelevante participación reactiva. En total, durante el curso 09/10 se generaron 267 entradas primarias, de las cuales 24 fueron producidas por docentes y el resto, 243, por alumnos. De todas ellas, tan solo 26 generaron reacción, con un total de 56 comentarios, de los que 22 fueron realizados por docentes y 34 por alumnos.

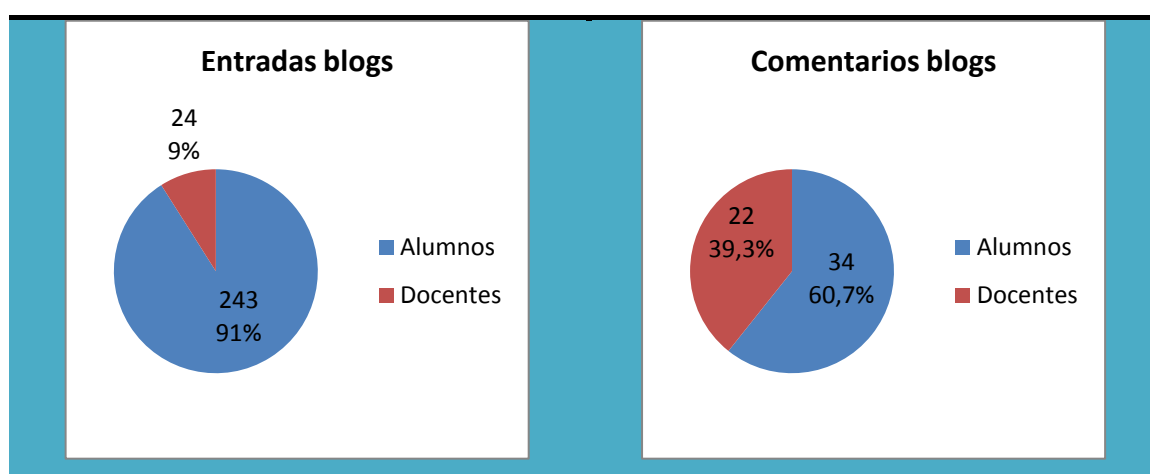


Gráfico 12: Participación por actores en el "Blog"

Este diseño didáctico ha provocado que en las entradas primarias se haya generado presencia eminentemente cognitiva, mínima presencia docente e insignificante presencia social. En cambio, en los comentarios o reacciones las presencias docente y social aparecen con alguna más frecuencia. La primera porque el docente interviene, aunque mínimamente, orientando la actividad o reconociendo la noticia expuesta por los alumnos; la segunda porque los comentarios suponen un espacio más abierto y flexible de expresión que la entrada primaria, aunque la presencia social reactiva es irrelevante y curiosamente está generada por el docente y no por los alumnos.

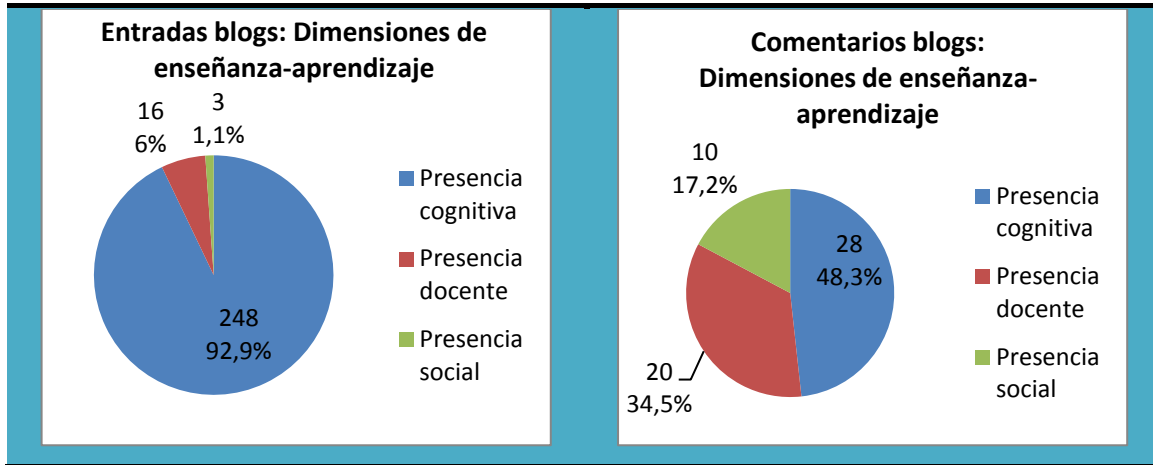


Gráfico 13: Niveles de presencialidad por dimensiones educativas en el "Blog"

A. Presencia docente

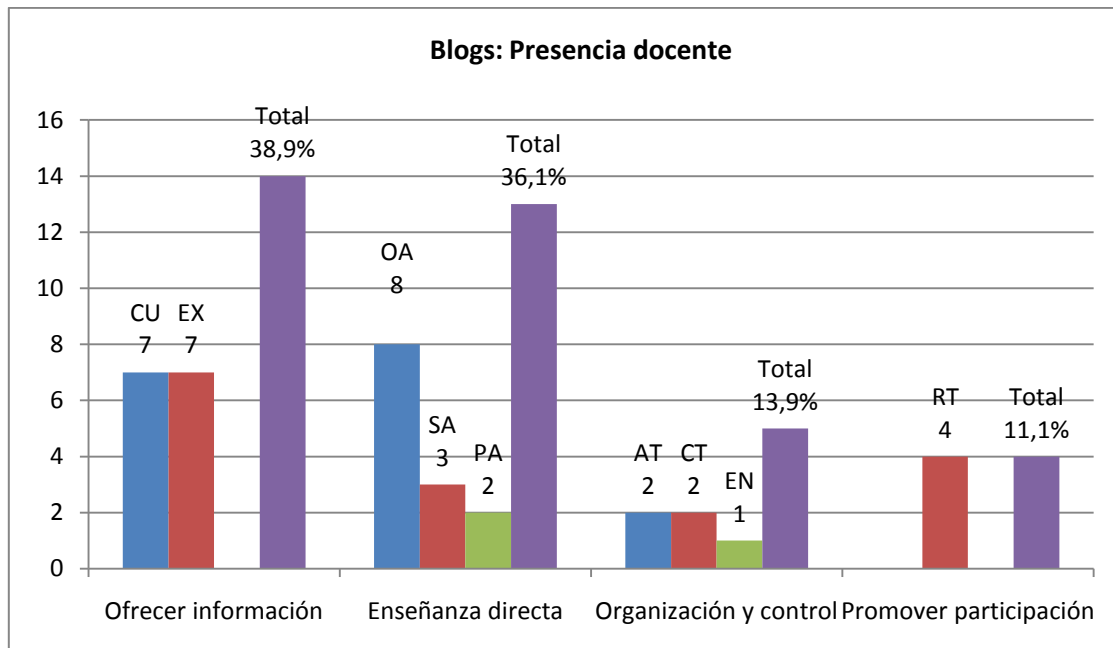


Gráfico 14: Categorías e indicadores de presencia docente en el "Blog"

Las categorías docentes que presentan mayor recurrencia en el blog son *ofrecer información* y *enseñanza directa*. En la primera se ofrece tanto información curricular:

¿Cómo hacer un currículum? Publicado por Tomas el enero 25, 2010 a las 12:30am Cómo hacer una entrevista de trabajo Publicado por Tomas el enero 21, 2010 a las 10:00pm

Premio Nobel de economía 2009 Publicado por Tomas el octubre 15, 2009 a las 1:29am

, como extracurricular, aunque relacionada con la dinámica del Departamento o con la disciplina económica en general:

Entrega Premios Juego Bolsa 2010 Publicado por Tomas el junio 11, 2010 a las 8:38pm

Respecto a la categoría *enseñanza directa*, las intervenciones docentes se centran en orientar en la realización de la actividad, proporcionando retroalimentación tanto técnica, formal o conceptual:

Comentario por [Tomas](#) el enero 21, 2010 a las 12:55am
no estaría de más alguna imagen no?
falta opinión personal y conceptos técnicos

Comentario por [Tomas](#) el enero 21, 2010 a las 12:53am
tienes que indicar la fuente de donde lo has sacado, te faltan conceptos técnicos que debes de señalar y además inserta alguna imagen de internet

Comentario por [Inmaculada](#) el febrero 10, 2010 a las 11:24am
el artículo está bastante bien. Pero ¿cuál es tu opinión al respecto?

Como la finalidad didáctica del blog es muy específica no se propone otro tipo de actividades de aprendizaje, tan solo en dos ocasiones se plantean dos actividades voluntarias:

Actividad voluntaria . Tipos de mercado
Publicado por [Tomas](#) el enero 6, 2010 a las 12:48pm

Votación para el mejor resumen de la visita a La Zaragozana
Publicado por [Tomas](#) el enero 5, 2010 a las 7:18pm

La categoría *organización y control* muestra una recurrencia poco significativa, se limita a algún comentario de carácter técnico o a fijar fechas para las exposiciones orales en el aula:

Comentario por [Tomas](#) el febrero 9, 2010 a las 5:41pm
bien teresa
saludos
ya te explicaré como incluir el enlace de la foto

Comentario por [Tomas](#) el noviembre 23, 2009 a las 11:55am
El jueves es posible que expongas la noticia en clase
saludos

En pocas ocasiones se reconoce el trabajo del alumno, por ejemplo en cuanto a la originalidad de la noticia escogida, el tratamiento, el interés que pudiera suscitar, o en cuanto a aspectos formales y lingüísticos:

Comentario por [Tomas](#) el enero 21, 2010 a las 12:52am
Muy buena noticia alejandro

Comentario por [Tomas](#) el abril 15, 2010 a las 11:06pm
Muy bien guillermo,
acuerdate de poner a la vuelta el cartel del banco

La respuesta se encuentra, probablemente, en que las noticias obligatorias se han de exponer y comentar en clase, por lo que la valoración del docente (RT) se lleva a cabo durante la presentación de la noticia en el aula.

B. Presencia social

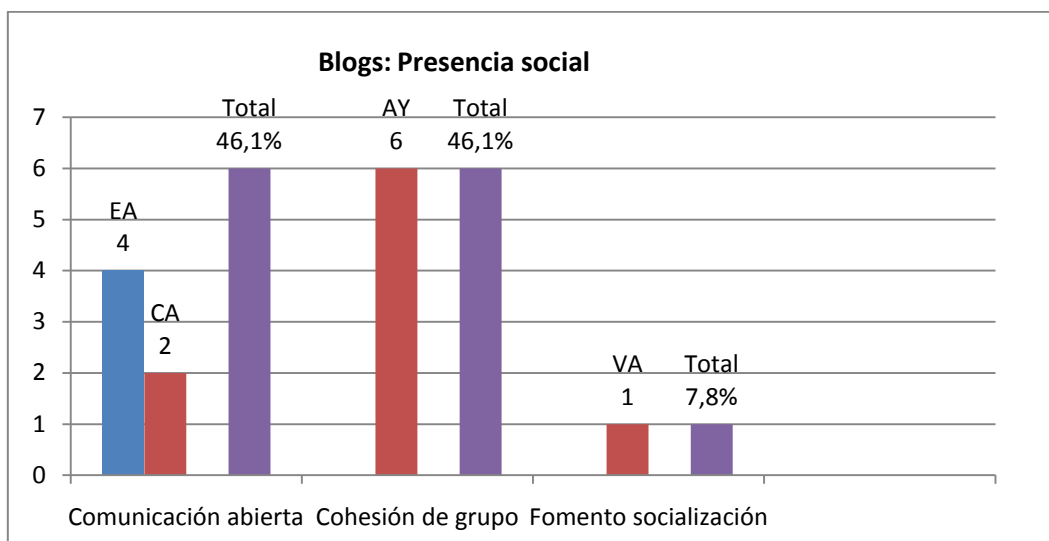


Gráfico 15: Categorías e indicadores de presencia social en el "Blog"

Absolutamente insignificante, la presencia social apenas supone el 1,1% de las entradas y el 17,9% de los comentarios, y en general viene generada por el docente y no por los alumnos. Las tres entradas primarias son una felicitación de navidad del profesor, un diccionario irónico con tecnicismos económicos y la presentación de un vídeo sobre el centro que han grabado los propios alumnos:

Feliz Navidad a todos los miembros de esta Red Social
 Publicado por [Tomas](#) el diciembre 17, 2009 a las 9:40am

Diccionario contable
 Publicado por [Miguel Arbizu](#) el enero 27, 2010 a las 10:30am

Este es nuestro Instituto
 Publicado por [Tomas](#) el abril 26, 2010 a las 11:00pm

Comentario por [Sofia](#) el abril 12, 2010 a las 10:17pm
 Enhorabuena!!! y ahora a triunfar en Tenerife!!

En los comentarios, en alguna ocasión el alumno aclara algún malentendido al profesor:

Comentario por [Teresa Venteo Zaldivar](#) el noviembre 23, 2009 a las 3:04pm
 no, esque esta noticia no es la de clase, como pone en la etiqueta es una noticia voluntaria, la noticia que expondre sera la de " la CNE defiende un sistema como el de las renovables para el carbón", esta mas adelante porque la subi el lunes o el martes de la semana pasada.
 Esta noticia la puse porque me parecia interesante y a parte porque estabamos dando las empresas.

Son más frecuentes, en cambio, aquellos en los que se pide, se ofrece o se presta ayuda, así como aquellos en los que ésta se agradece (AY), siempre respecto a la actividad específica en torno a la cual gira el uso del blog:

Comentario por [Alfonso Gracia Loscertales](#) el septiembre 29, 2009 a las 8:36pm
¿asi de tamaño esta bien o un poco mas grande? saludos

Comentario por [Tomas](#) el septiembre 21, 2009 a las 6:26pm
Recuerdame que dicte la noticia el lunes

Comentario por [Tomas](#) el octubre 1, 2009 a las 7:58pm
y tranquilo para el lunes que te ayudaré yo...vale?

Comentario por [Miguel Arbizu](#) el octubre 19, 2009 a las 2:47pm
ok gracias no me habia dado cuenta...

Comentario por [Pablo](#) el octubre 19, 2009 a las 2:16pm
y el ultimo enlace, que no me deja ponerlo en el otro mensaje:
<http://unhombresoloenared.blogspot.com/2007/07/hombres-y-logotipos-de-empresas.html>

Comentario por [Pablo](#) el octubre 19, 2009 a las 2:15pm
Las url's no funcionan, hay que insetarlas como enlaces
<http://www.tarinqa.net/posts/imagenes/1070426/Nombre-de-empresas-no-tan-acertados.html>
<http://www.doblepenalti.com/forodp/showthread.php?t=13895>

C. Presencia cognitiva

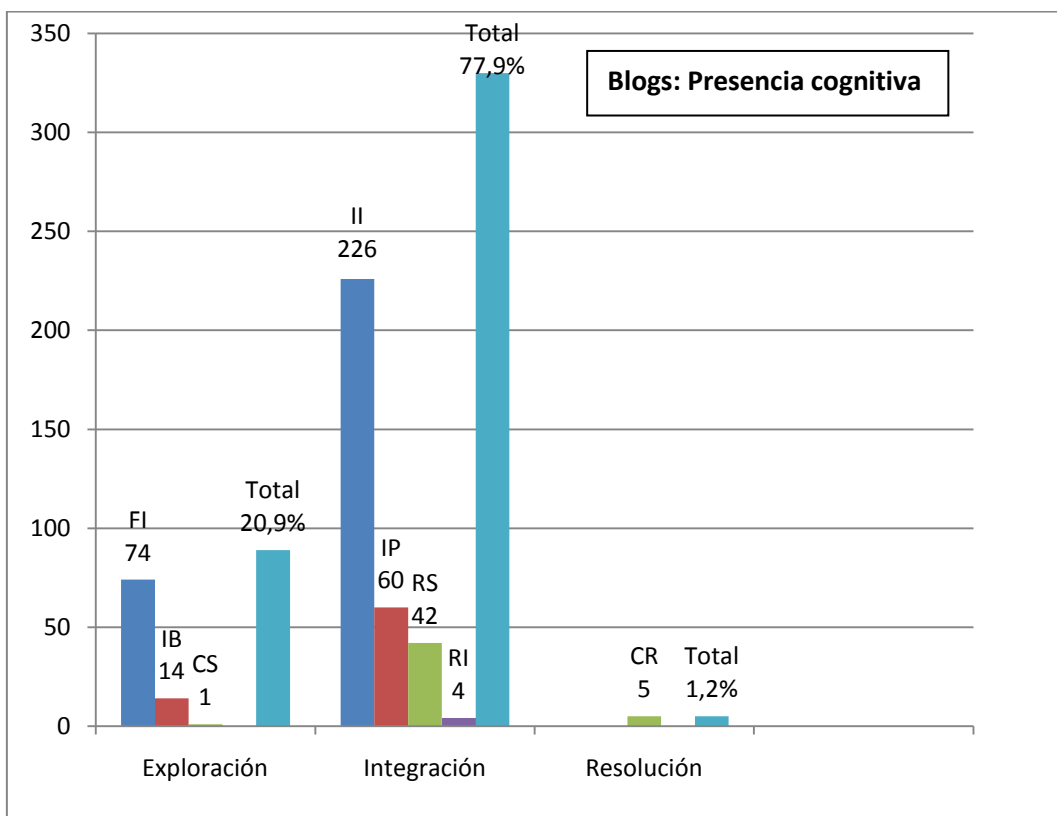


Gráfico 16: Categorías e indicadores de presencia cognitiva en el "Blog"

La complejidad y extensión de gran parte de las entradas complicaba en gran medida la categorización de la presencia cognitiva, lo que nos obligó a adoptar las siguientes medidas:

1. Si el mensaje era largo, se ha considerado como *transmisión o integración de información* (II)
2. Si el mensaje no era demasiado extenso pero se evidenciaba estructuración en la presentación del contenido y una voluntad de concretar ideas, también lo hemos considerado dentro del mismo indicador (II).
3. Como ignorábamos la extensión de la fuente originaria de las distintas noticias, no podíamos categorizar los mensajes dentro del indicador *resumir-sintetizar*, a no ser que el alumno lo marcara explícitamente con la palabra “resumen”. No obstante, este indicador necesariamente lleva implícito el indicador *transmisión o integración de información* (II).
4. Si el mensaje era excesivamente breve y solo se aportaban ideas principales, lo hemos considerado dentro del proceso previo al de *integración*, en el de *exploración*, y en concreto con el indicador *ideas básicas* (IB), entendiéndolo por tal que el alumno ha realizado una primera toma de contacto sin llegar a profundizar en el tema tratado.
5. Por último, solo hemos atribuido el indicador *fuentes de información* (FI), dentro de la categoría *exploración de ideas*, si se citaban expresamente las fuentes, aunque no comunicarlas no indica que no se haya consultado alguna.

En general, las noticias obligatorias siguen una estructura más o menos fija: Fuente de información, noticia original, resumen, conceptos o tecnicismos económicos que aparecen en la misma y opinión personal. Las noticias voluntarias presentan una estructura más libre.

De las 267 entradas, únicamente 74 indican la fuente de información (FI). Independientemente de que se citen o no, el alumno ha de realizar un ejercicio de exploración de medios de comunicación para seleccionar noticias de interés adecuadas a su competencia económica, lo que exige un esfuerzo de lectura comprensiva, en un primer momento. La transmisión escrita de la noticia es el proceso de *integración de información*, el cual requiere de competencias lingüísticas en cuanto a estructuración, coherencia y cohesión textual se refiere. El resumen (RS) y la explicación de

tecnicismos o conceptos económicos (II) requieren de un esfuerzo de conceptualización, abstracción y síntesis. Por último, la opinión personal (IP) demanda aplicar sentido crítico y posicionarse ante el tema tratado, aunque el simple hecho de seleccionar una noticia frente a otra es en sí una decisión subjetiva y revela aversiones o adhesiones del alumno, como podemos comprobar en los temas tratados: temas de actualidad económica, temas que suscitan preocupación social o temas geográficamente próximos a los alumnos y que les pueden incumbir directamente:

Grecia esta de bajón :S

Publicado por [Alejandro Anton](#) el mayo 6, 2010 a las 12:11pm

El Gobierno propondrá retrasar la edad de jubilación a los 67 años

Publicado por [Nerea Tirado](#) el febrero 2, 2010 a las 3:27pm

España no vivirá nunca más "una década prodigiosa" como la anterior a la crisis

Publicado por [Cristina Anton](#) el marzo 22, 2010 a las 8:30pm

GM presenta el ERE de extinción de 900 puestos de trabajo ante el Gobierno de Aragón

Publicado por [Elsa Blasco Sánchez](#) el febrero 10, 2010 a las 6:22pm

Las ventas de Opel en España suben casi un 35% en enero

Publicado por [Jorge Hernandez Alvarez](#) el febrero 1, 2010 a las 5:30pm

Casi 250 nuevos parados en Aragón.

Publicado por [Sara Fuentes Gaudioso](#) el mayo 4, 2010 a las 9:58pm

No obstante, aunque la exposición escrita de la noticia no se ajuste a dicha estructura, sobre todo en las noticias voluntarias, los alumnos han de activar prácticamente las mismas competencias.

En los comentarios, por el contrario, encontramos mínima presencia cognitiva, solo 6 posts producen reacciones con presencia cognitiva: los alumnos aportan ideas propias o completan la información aportada por la noticia principal. Algunos ejemplos son la entrada sobre el Premio Nobel de economía 2009,

Premio Nobel de economía 2009

Publicado por [Tomas](#) el octubre 15, 2009 a las 1:29am

al que los alumnos responden con información sobre los premiados, o cuando valoran el post sobre “*cómo realizar una entrevista de trabajo*”.

Al igual que sucedía en el foro general, apenas se crea flujo interactivo en los comentarios (RI), de hecho solo en cuatro ocasiones se hace referencia a otros mensajes de compañeros o se expresa acuerdo con otras ideas. La interacción, de nuevo, del espacio virtual con el físico puede explicar en buena medida esta circunstancia, pues el

intercambio de ideas, los comentarios y opiniones se vierten mayoritariamente en el medio físico.

El docente, a veces, también comunica resultados finales (CR) de otras actividades ajenas a la dinámica de aprendizaje del blog, pero tampoco originan debate ni reflexión, como sucede, por ejemplo, cuando comparte vídeos promocionales de los proyectos de creación empresarial realizados por los alumnos:

Vídeo Promocional IN GAME . Asignatura FAG de 2º Bachillerato

Publicado por Administrador el mayo 17, 2010 a las 11:51pm

Anuncio Publicitario Carry&Go (carrito de compra adaptado a maletero del coche)

Publicado por Administrador el mayo 17, 2010 a las 8:37pm

5.3 LAS ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE

Las actividades suponen el pilar de todo proceso de enseñanza-aprendizaje: de enseñanza, porque es el mediador-docente quien las diseña; de aprendizaje, porque su ejecución debe conllevar necesariamente a él, entendido como proceso y fin a la vez. Considerando ahora no solo los espacios comunes, sino también los foros de los distintos grupos, en Econogargallo hemos distinguido dos tipos básicos de actividades: **e-actividades** y **actividades mixtas**.

A. E-actividades o actividades en línea, dentro de las cuales diferenciamos a su vez actividades de grupo e individuales.

A.1 El debate

Constituye la actividad grupal por excelencia. Son líneas de discusión abiertas en los distintos foros, donde se combina tanto el aprendizaje formal como informal. Cuando los temas que se formulan son de absoluta actualidad y la participación no es obligatoria, generalmente responden a propuestas de aprendizaje extracurriculares:

motivos de la actual crisis mundial

que os parece la cumbre del G 5 buscar por internet y dar vuestra opinion sobre las protestas mundias en contra de esta supuesta union de lideres mundiales para mejora de la humanidad....

Opiniones personales del sistema comunista o economía de mercado.

Aunque el docente intenta fomentar la participación a través de su repercusión en la calificación de los alumnos (*Lo tendré en cuenta para tu nota en la segunda evaluación saludos ivan ..tu esfuerzo se tendrá en cuenta*), solo cuando se proponen temas relacionados con el currículum formal y la participación es expresamente obligatoria hallamos mayor implicación discente:

Medio ambiente y el desarrollo sostenible

Actividad obligatoria para todos los alumnos (economía, economía

Comercio internacional. Ventajas , inconvenientes y organismos

A.2 La investigación individual.

Entendemos por “actividad individual” aquella cuyo proceso y resultado final es responsabilidad personal de cada uno de los discentes. Sin embargo, la dinámica de una red social confiere nuevas dimensiones a la concepción individual dentro de las dinámicas de aprendizaje, ya que todas las aportaciones se comparten con la comunidad, superando de esta forma el carácter privativo de la acción personal de aprendizaje a favor de la socialización de la misma, puesto que la comunicación pública de los resultados involucra, de una u otra manera, al resto de los miembros, de los cuales se puede esperar reacción pública también.

1. Investiga alguna situación de crisis financiera que se ha originado en los últimos tiempos exceptuando la crisis del 29.

. Averigua fusiones de cajas de ahorro que se van a producir o se han producido en España.

Analizar consecuencias y orígenes de la caída del muro producida hace 20 años.

¿Qué es el fraude fiscal? Define tu posición

Dentro de este tipo de actividades individuales se sitúan también la selección de noticias para el blog.

B. Actividades mixtas o “**blended-activities**”. Son actividades mixtas por dos razones: En primer lugar, porque para su completo desarrollo se combina el espacio virtual de la red social con otros espacios físicos de aprendizaje; y, en segundo lugar, porque para su ejecución se utilizan tanto recursos en línea y tecnológicos como tradicionales (prensa escrita, informantes físicos, etc.). Constituyen actividades mixtas los **proyectos por grupos**.

Los proyectos se proponen en los foros específicos de los diferentes cursos y niveles y son parte del diseño curricular formal. Se diferencian dos tipos: *de investigación* y *de creación empresarial*. Ambas modalidades entran dentro de la oficialidad del currículum, desde el artículo 25 de la LOE, que dictamina que el alumno ha de desarrollar la capacidad de “*aprender por sí mismo, trabajar en equipo y aplicar los métodos de investigación apropiados*”, hasta los Reales Decretos de enseñanzas mínimas que exigen como dinámicas de aprendizaje la simulación de proyectos empresariales y proyectos de investigación en materia económica.

Para los proyectos de investigación se habilitó un *foro-diario de campo* donde cada grupo debía ir informando acerca del desarrollo de su proyecto. En este foro encontramos una gran concentración de presencia cognitiva, a partir de indicadores como intercambiar fuentes de información, compartir problemas o comunicar los pasos intermedios. Todos los proyectos proponen la investigación de problemas reales:

Comportamiento de las familias ante la recesión económica (Grupo

11) 27 contestaciones

Iniciada por Tomas. [Última respuesta](#) de Cristina Antón 11 Abr.

Grandes superficies versus pequeños comercios (Grupo 12)

27 contestaciones

Iniciada por Tomas. [Última respuesta](#) de José Luis Abrego Gálvez 11 Abr.

El Desempleo antes y durante la crisis económica (Grupo 4)

27 contestaciones

Iniciada por Tomas. [Última respuesta](#) de Jorge Vidal Millán 18 Abr.

Los proyectos de creación empresarial también se comunican en los foros de grupo pertinentes. Todos los proyectos se defienden siempre ante la clase, e incluso los de creación empresarial se presentan a la comunidad escolar en el salón de actos del centro y suelen participar en concursos autonómicos y regionales.

Las actividades de aprendizaje deben perseguir la interacción de los aprendices como base para la construcción de conocimiento (Salmon, 2004; Barberá, 2004). Las actividades que se plantean en Enconogargallo reúnen los requerimientos necesarios para fomentar la interacción:

1. Generalmente son actividades “*multi-tareas*”, es decir, se solicitan distintas acciones de aprendizaje en una misma propuesta:

- a. Unas veces de forma ordenada y estructurada:

Realiza lo siguiente:

Resumen,

Opinión Personal

Aspectos positivos y negativos del seminario

b. Otras a modo de tormenta de ideas:

--... los productores y distribuidores entraran en una guerra de precios real en la que subsista el mejor ("en plan esto es la selva??")

--... los productos seguiran teniendo la misma calidad con precios sensiblemente mas bajos???

--... los productores y distribuidores aplicaran tácticas, acuerdos ocultos para repartirse el mercado???

2. Persiguen la participación de los alumnos a través “*hechos desencadenantes motivadores*” (Garrison y Anderson, 2005:88) o “*chispas*” (Salmon, 2004:107) como:

a. *Contextualizar las actividades en el entorno físico más cercano a los dicentes*, bien en la comunidad autónoma, bien en la ciudad de residencia de los alumnos, e incluso en barrios de la propia ciudad, siguiendo la premisa periodística de que interesa más lo más cercano:

Presenta un análisis de las principales empresas y sectores de la comunidad autónoma de Aragón

Busca un ayuntamiento de Aragón (que no sea Zaragoza, Huesca y Teruel).
Tienes que buscar y comentar su presupuesto.

Incidencia de la crisis económica en los comercios del barrio de San José (Zaragoza) (Grupo 7) 23 contestaciones

b. Normalmente *parten de ejemplos concretos, reales y actuales*, que pueden afectar de una u otra forma a los propios alumnos y a su entorno:

Debate : Bancos y concesión de préstamos

Internet y las compras.

¿Apuestas por este modo de comprar? ¿Lo usas con frecuencia? ¿Crees que este es el futuro que nos espera?

¿Podemos ya hablar de recuperación económica?

La nueva estrategia comercial de Mercadona focalizada en bajar sus costes

¿A quién pensais que esto favorece y perjudica?

c. Muchas de las actividades van *asociadas a iniciativas institucionales y concursos que reconocen la calidad de las mismas*, como los proyectos de creación empresarial, algunos de los cuales han sido premiados.

X concurso nacional educared. Atención todos!

En este blog y a lo largo de semana santa , Los grupos indicais el trabajo que vais a hacer y el formato (blog, web, etc)

Qué idea de negocio de tus compañeros crees que es interesante y puede llegar a la final de Madrid

Publicados algunos proyectos en crearempresas.com

recordar que sereis promotores y no alumnos a partir de ahora por el tema del derecho de autor

A pesar de estas estrategias para estimular la participación, el debate entendido como interacciones cruzadas entre los alumnos, donde se valoren, precisen, comenten o critiquen las aportaciones de los compañeros, no adquiere la presencia deseable. Parece que los alumnos están más preocupados por las propias intervenciones, siguiendo todavía concepciones unidireccionales del aprendizaje tradicional, donde al fin y al cabo lo importante es la valoración del profesor sobre las aportaciones y resultados individuales.

Respecto a los cuatro tipos de actividades que habíamos establecido en el marco teórico, siguiendo los modelos cronológicos de Gunawardena et al. (1997), Salmon (2004) y Garrison y Anderson (2005), en Econogargallo no encontramos ni **actividades de acceso** ni de **socialización**. Las primeras, porque no parecen necesarias teniendo en cuenta que los SRS son espacios naturales para los jóvenes, según indican las estadísticas facilitadas en la introducción de este trabajo y como parece que corroboran los datos aportados por los alumnos en el cuestionario (ver punto 5.4.1); y las segundas, porque la socialización en modalidades de enseñanza presencial tiene lugar normalmente en los espacios físicos y no tanto en los espacios virtuales que se integran en el acto didáctico.

Todas las actividades de Econocargallo son, por tanto, **actividades de cognición**, aunque no siempre tienen presencia en la red social las cuatro fases de construcción de conocimiento que estructuran una actividad de aprendizaje mediada virtualmente (Salmon, 2004) -*invitación, chispa, proceso y productos finales*-, pues normalmente se comparten con otros entornos, no solo físicos sino también virtuales. El problema surge cuando el *proceso*, fase principal de toda actividad de aprendizaje, donde los alumnos interactúan, comparten información y construyen más activamente conocimiento, se

efectúa al margen del SRS, puesto que en estos casos el entorno virtual no está siendo utilizado como espacio cognitivo (Suárez, 2006). Veámoslo en algunos ejemplos.

EJEMPLO 1:

Proyecto de investigación

1. **Invitación o presentación de la actividad:** En teoría, debe contener las instrucciones de forma clara y motivadora. En ella se deben marcar los objetivos de aprendizaje, la temporalización, la metodología, los productos finales, así como el sistema de evaluación (Salmon, 2004:107). En la presentación de esta actividad encontramos:

a. *Tipo de actividad:* De grupo y voluntaria.

Grupos de 3 a 5 personas sería lo ideal Es de carácter voluntario

b. *Tipo de trabajo que requiere:* Colaborativo.

propuesta de actividad o actividades en torno a un tema, problema o diseño de algo tangible, a realizar preferentemente de forma colaborativa

c. *Finalidades contextualizadas que se persiguen:* comprender y solucionar problemas reales.

para entender y tratar de resolver situaciones, comprender conflictos, dar soluciones a necesidades reales, construir prototipos, imaginar realidades virtuales, realizar estudios sobre el terreno, inventarios, etc

d. *Sugerencias sobre los temas que se han de tratar:* Se hace referencia a la imaginación y creatividad de los alumnos, que deben ponerla en práctica en función siempre del contexto y de los medios disponibles.

Los temas posibles en torno a los que diseñar y desarrollar esta materia tienen sus límites en las posibilidades y la imaginación del alumno, considerando las condiciones reales para llevar a cabo el proyecto, de acuerdo con los recursos disponibles, las oportunidades que ofrece el entorno

e. *Recompensa en la calificación:* Sube un punto la nota final.

Repercusión en la nota final: si cumple los requisitos mínimos sube un punto la nota obtenida por el proyecto empresarial

2. El **hecho desencadenante** o “chispa” puede aparecer expreso en la invitación, como sucede en este caso: el reto educativo de trabajar colaborativamente, por un lado, y la aplicación práctica de intentar resolver problemas reales relacionados con el mundo de la economía, por otro.

Sin embargo, en esta propuesta de actividad, los dos elementos más importantes, el proceso y el producto final, no tienen presencia en el SRS. Éste no ha sido usado, por

tanto, como espacio de aprendizaje, sino como espacio de comunicación donde se ha anunciado una actividad concreta de aprendizaje.

Sin embargo, si hablamos de SRS como instrumento cognitivo, el proceso –o parte del proceso- ha de quedar registrado en el mismo, como muestran otros ejemplos.

EJEMPLO 2:

Indica el nombre de tu grupo y luego las 5 ideas de negocios

La invitación en este caso es escueta y se limita a dos acciones básicas que se exige a los alumnos. Se han obviado objetivos, metodología y sistema de evaluación, seguramente porque han sido expuestos en el aula.

Aparte de otras motivaciones, la chispa motivadora es la participación de los proyectos o ideas de negocio en un concurso nacional tras haber pasado algunas selecciones previas.

Qué idea de negocio de tus compañeros crees que es interesante y puede llegar a la final de Madrid

Como apuntábamos en el marco teórico, el proceso debe promover un alto nivel de interacción, el desarrollo de un repertorio compartido y la exploración de distintos puntos de vista (Salmon, 2004), lo que se consigue a través de la **participación transaccional** o trabajo colaborativo, base del aprendizaje social. La finalidad última de toda actividad de aprendizaje es adquirir competencias, tanto básicas como específicas de la materia objeto de aprendizaje, y para ello resulta fundamental la constante retroalimentación del docente. Aunque todo el proceso no se ejecute en la red social, en ella se deben hacer presentes algunos indicadores procesuales mínimos. En este ejemplo que estamos analizando observamos los siguientes:

- a. El docente aporta material o ejemplos prácticos para la orientación de los alumnos:

Algunos ejemplos los puedes obtener en: <http://www.ecobachillerato.com/master/proyectosintegradosmalaga.pdf>

ORIENTACIONES PARA ELABORAR UN PROYECTO INVESTIGACIÓN

- b. Se comparten con la comunidad los temas elegidos, para que el debate que suscite la aprobación o rechazo de los mismos sea público:

Se deben de proponer proyectos en este foro para su aprobación

Ejemplos:

GRUPO 11:

- Proyecto: Agencia de viajes especializada para personas discapacitadas.
- Asistencia a domicilio para personas mayores.
- Pizarra con borrador eléctrico.
- Bicicletas que funcionen con carga solar.

- c. El docente aporta retroalimentación, sugiriendo o descartando propuestas:

Agencia de viajes ya se ha elaborado en FAG elige otra como principal

- d. A los alumnos se les pide que valoren las propuestas de otros grupos, para lo que tienen que activar el pensamiento reflexivo y crítico:

¿Cuales considerais que son buenas ideas de vuestros compañeros y cuales os parecen que son malísimasss?

- e. Se produce el intercambio de mensajes entre los alumnos, donde cuestionan algunas de las propuestas de sus compañeros y aprueban otras, e igualmente defienden la validez de sus proyectos ante las críticas recibidas.

A. *Propuesta principal del grupo 7:*

1º. *Autoservicio de te, zumos y leche frescos para el verano y para el invierno te y leche caliente en los supermercados. Elige el tamaño y la temperatura!!*

- Un compañero expresa sus reservas sobre dicha propuesta:

perdonad pero la primera idea no la entiendo... ¿no hay ya neveras en casi todos los supermercados para bebidas frías?

- El grupo argumenta la defensa de su proyecto ante la objeción del compañero:

Coges el alimento con el que quieres el te, zumo o tipo de leche y te lo haces directamente tu, así sale mas barato, eliges tu como quieres que este hecho y ademas es fresco e instantaneo.

B. *Propuesta principal del grupo 1:*

1. *Limpiar lápidas en cementerios y renovar las flores en ciudades y en pueblos ser el encargado del cementerio para que todo este en su orden.*

- Argumentos aportados por el grupo:

lo que más oportunidades nos da es lo de la limpieza de ataúdes y cementerios ya que tiene muchísima salida y nadie ofrece estos servicios o por lo menos no legalmente;

- Valoraciones de los compañeros:

la 1 me parece buena, hay muchas zonas de los cementerios que estan bastante descuidadas

En general, los alumnos hacen un esfuerzo discursivo por explicar y defender sus proyectos, aunque alguno reconoce la dificultad de hacerlo por escrito:

Es difícil explicarlo por escrito, pero haré un esfuerzo. Y si sigues teniendo problemas para entenderlo, te hare un boceto el lunes:

En definitiva, aunque en esta actividad mixta el proyecto real, la colaboración y el consenso inter-grupo se ejecute fuera del SRS, los indicadores anteriores confirman su uso como instrumento mediador para la interacción, la reflexión crítica, la exploración de distintos puntos de vista, así como para compartir experiencias con la comunidad, alzándose por tanto como instrumento cognitivo socializador.

Precisamente, el proceso completo de construcción de conocimiento suele mostrarse con mayor frecuencia en los proyectos. Veamos un ejemplo.

A) Activación o hecho desencadenante:

Se propone una investigación práctica a partir de una hipótesis de trabajo que se convierte en un reto cognitivo:

Hipótesis: Se puede realizar una eficiente campaña de marketing con pocos recursos

Los alumnos, tras reconocer y reflexionar sobre el problema que se les plantea, exponen las dos fases principales en que van a dividir su proyecto:

1. Situar el marco teórico buscando información a través de distintas fuentes (webgráficas, entrevistas personales):

La primera es, obviamente, conseguir información acerca de el marketing, tecnicas de marketing, y

Cuando ya tenga más información, haré alguna visita, entrevista... ese tipo de cosas a asociaciones de marketing y empresarios.

2. Diseñar la parte práctica:

Después el plan es pensar, diseñar y realizar una campaña de marketing

B) Exploración:

1. Los alumnos buscan y comunican fuentes de información que van a utilizar en su trabajo:

el otro día encontré esto que la verdad es que es una mina. De aquí tengo para sacar gran parte del apartado de intro teórica,

miré las campañas de publicidad que aparecen en google si buscas Marketing de

Concretamete, el capítulo del marketing es éste: <http://video.google.com/videoplay?docid=4554816604117035531#>

2. Analizan críticamente el contenido de las fuentes:

en internet se pueden encontrar muchas tonterías disfrazadas de verdad. Ejemplo..

C) Integración:

1. Anuncian resultados provisionales:

Resultado provisional: publicitar el fomento de la lectura.

2. Comparten problemas y obstáculos en el proceso:

a. Cambio de elementos ante la mediación del profesor:

El primero de los problemas ha sido elegir de qué hacer la campaña... en el último post quedaba en hacer algo social, pero después de hablarlo con el profesor vi que mejor no...

decidí irrevocablemente hacerla de IN-GAME, la empresa que estoy creando en FAG.

b. Problemas de plazo de entrega:

El tema de la fecha de la entrega es raro... en principio se fijó la fecha del 7, y a mí me venía muymuymuy pillado

3. También expresan sensaciones y emociones sobre el proyecto:

La verdad es que es liberador haber terminado. lo más importante es que lo más difícil ya ha pasado

4. Utilizan distintas herramientas digitales, tanto para el trabajo de campo como para el producto final: la red social, webs (la página publicitada será www.videojuegosrealistas.tk), presentaciones similares al power point para la presentación en clase, archivo pdf. para el producto final, etc.

D) Resolución de problemas:

1. Se comparte el resultado final con los demás, lo cual puede iniciar otro ciclo de presencia cognitiva, siempre dependiendo de las reacciones de los compañeros:

Subo el proyecto terminado.

Archivos adjuntos

 marketingdequerrilla.pdf, 1.6 MB

En general, todas las actividades de aprendizaje que se proponen en Econogargallo, ya sean mixtas o no, favorecen la construcción de conocimiento y el desarrollo competencial mediante acciones de alto nivel intelectual, que desde el punto de vista discursivo se solicitan a través de diferentes formulaciones:

1. Verbos que indican proceso intelectual (investigar, averiguar, comparar, etc.):

Averigua fusiones de cajas de ahorro que se van a producir o se han producido en España

Investiga alguna situación de crisis financiera,

2. Preguntas directas:

¿Por qué la retirada de depósitos invierte el proceso de creación de dinero bancario?

¿Cuáles son las consecuencias de un pánico bancario sobre la economía de un país.?

3. Simples enunciados, obviando la modalidad interrogativa:

.Tipos de fraude fiscal más perjudiciales para la sociedad.

4. Enunciados exhortativos:

Encontrar empresas aragonesas que su forma jurídica sea:

Las acciones intelectivas de alto nivel más recurrentes que se exigen a través de estas formulaciones son:

1. Definir: 1. ¿Qué es el fraude fiscal?

2. Analizar: análisis del sector elegido en clase . Analizar el entorno a través de los métodos más utilizados.

Presenta un análisis de las principales empresas y sectores de la comunidad autónoma de Aragón

3. Comparar:

Realiza una comparativa del precio por m2 en las distintos polígonos tanto de compra como de alquiler

3. Reflexionar sobre temas de interés y problemas actuales:

ideas y oportunidades de negocios cuáles serían hoy en día en plena crisis económica un fracaso.

5. Aportar soluciones:

Indicad todas las medidas que a vuestro juicio mejorarían el paro y el PIB.

6. Investigar: Investiga alguna situación de crisis financiera que

7. Solicitar opinión personal o posicionamiento de los alumnos:

Investigar sobre esta afirmación e indicar vuestro comentario personal.

Define tu posición en función de estas dos actitudes.

8. Buscar y analizar ejemplos:

Enumerar dos empresas aragonesas: Comentando su actividad, sector al que pertenece, el tamaño de la empresa, si es pública o privada y su forma jurídica..

obligatoriamente tienes que incluir tres ejemplos reales de empresas que tengan las siguientes ventajas o estrategias

Busca información real sobre empresas aragonesas:

- 5 Sociedades colectivas

9. Justificar las decisiones o elecciones:

Busca marcas y logotipos e indica las tres que más te gustan y el motivo de su elección

10. Argumentar:

Tratar de argumentar proyectos que no sean los vuestros y defenderos de las críticas que recibáis

11. Realizar informes:

Cada alumno va a realizar un informe sobre la comarca que más conozca, por ser el pueblo de sus padres, abuelos, ect. Destacará aspectos sobre su ubicación, historia, sectores económicos....y lo que quiera incorporar porque lo estime oportuno .Adelante

El día 11 de noviembre se entregaron los premios a la excelencia empresarial en aragon 2009, averigua que empresas fueron finalistas, enuméralas. Elige una de ellas y haz un informe indicando datos relevantes de esta empresa, actividad, sector, número de empleados, facturación, ect.

12. Valorar proyectos o ideas de terceros:

¿Cuales considerais que son buenas ideas de vuestros compañeros y cuales os parecen que son malísimasss?

En suma, la conexión entre espacios virtuales y físicos, de nuevo, posibilita la construcción de conocimiento mediante exigencias de alto nivel intelectual, aunque el proceso que requieren las tareas de aprendizaje no quede públicamente comunicado en su totalidad en el espacio virtual.

5.4 ECONOGARGALLO COMO COMUNIDAD DE APRENDIZAJE

5.4.1 SOCIALIZACIÓN Y COMUNIDAD

¿Qué papel juega la presencia social en SRS integrados en modalidades de enseñanza formales y presenciales? ¿Adquiere la misma relevancia que en modalidades a distancia o puramente virtuales? ¿Qué reflejan los análisis de presencialidad social expuestos en los puntos previos? ¿En qué medida afecta la socialización virtual presente en la red social en el proceso de enseñanza-aprendizaje en general?

En primer lugar, la puesta en marcha de **actividades socializadoras** antes de iniciar las propias de aprendizaje resulta fundamental para conformar con éxito una comunidad de aprendizaje en modalidades a distancia (Salmon, 2004; Garrison y Anderson, 2005). En cambio, en modalidades presenciales que integran entornos virtuales de aprendizaje la socialización se comparte con los espacios físicos de aprendizaje y con espacios no formativos. Es en estos espacios donde se desarrollan unos niveles cuanto menos primarios de socialización, por lo que puede ignorarse el diseño de actividades puramente socializadoras, como presentarse a los miembros de la comunidad o comunicar la trayectoria académica, entre otras. La única acción de socialización que desde posiciones docentes se ha exigido a los alumnos es la incorporación de una fotografía en los perfiles, con el fin de poder identificar la autoría de las interacciones. La labor inicial del docente no recae, por tanto, en el esfuerzo de crear un entorno abierto y amistoso en la virtualidad, pues, en teoría, las identidades y los vínculos se van a revelar o se han revelado previamente en la presencialidad.

De todos los espacios analizados, los **perfiles personales** se alzan como el espacio socializador por excelencia, pues es donde los alumnos generan más mensajes con contenido exclusivamente social, mientras que en el resto de espacios comunes este se muestra irrelevante, al igual que en los grupos. La categoría con mayor nivel presencial es *comunicación abierta*, le sigue *cohesión de grupo*, y con apenas recurrencia tenemos *fomento de la socialización*.

Pese a la escasa relevancia de presencia de contenido puramente social, debemos precisar que prácticamente la mayoría de los mensajes manifiestan **presencia social**,

aunque **asociada a acciones docentes o cognitivas**. Principalmente encontramos las categorías *comunicación abierta* y/o *cohesión de grupo*.

La *comunicación abierta* se manifiesta sobre todo a través de elementos lingüísticos que indican alto nivel de confianza y familiaridad, como por ejemplo el uso de la 2ª persona, singular o plural (*que os parece la cumbre del G 5*), o cuando los agentes se refieren nominalmente unos a otros (*la solución que dice Teresa*), y muy especialmente cuando se usan hipocorísticos o diminutivos afectivos (*Muy bien Juanito, así se hace si señor!* , *hombre yoli..... pues es normal que*) o expresiones irónicas o hiperbólicas:

Jo, me parece que para ser la primera entrada me he pasao escribiendo tres o cuatro pueblos.

La *cohesión de grupo* se manifiesta mediante el indicador *establecer contacto* a través de fórmulas fáticas como saludos o despedidas:

visto

saludos

Hola!!! De entre las páginas y blogs que hay por internés acerca de

Buena semana

Normalmente no se utilizan fórmulas protocolarias o respetuosas para dirigirse a los demás, sino que toda la presencia social muestra un alto grado de confianza y afecto. **La red social parece haber afianzando los vínculos presenciales**, al reflejar una socialización de segundo nivel o familiar. La confianza es un elemento socializador clave pues fomenta otros procesos (Schwier, 2007): Anima a la participación, lima dudas a la hora de mostrar una identidad acorde con la real, favorece la mutualidad y predispone para la aprobación o la crítica de perspectivas contrarias a las propias, condiciones fundamentales para el intercambio de ideas, el trabajo colaborativo y la negociación de sentido (Garrison y Anderson, 2005:79).

No obstante, **faltan relaciones informales puras**, como el propio profesor reconoce en la introducción de una actividad, donde anima a la participación aludiendo a la dinámica de otros SRS populares entre los jóvenes, como Tuenti o Facebook:

Veo que falta relaciones informales entre vosotros que dentro de "un orden y decoro" podeis realizar como en tuenti o facebook

Igualmente, un alumno comenta esta debilidad en una actividad donde tenía que analizar la propia red social:

Los alumnos se limitan a actividad relacionada con la asignatura, no la usan para temas personales.

No solamente faltan relaciones informales sino que se echan de menos más interacciones críticas sobre las propuestas de actividades y el desarrollo de las mismas, fundamental para el ejercicio de una comunicación abierta que permita cuestionar cualquier acción educativa con la finalidad siempre de mejorarla.

Dos razones básicas podrían explicar esta situación. En primer lugar, la concepción formal del SRS ha encauzado a los alumnos a interactuar desde una perspectiva predominantemente académica, al evitar producir contenido social que pudiera resultar irrelevante e incluso disruptivo para las acciones de aprendizaje, superando así uno de los riesgos que más fácilmente puede alterar la dinámica de las redes sociales educativas (De Haro, 2008). En segundo lugar, porque los alumnos disponen de otros espacios virtuales y de otras redes sociales para el fomento de las relaciones sociales, incluso con sus propios compañeros de aula y/o de centro educativo, por lo que diferencian claramente las prácticas habituales de estos espacios socializadores generalistas de las de una red educativa cuya (inter)actividad va a tener consecuencias en su proceso formal de aprendizaje y, en consecuencia, en sus calificaciones finales.

De hecho, parece que los alumnos muestran cierta resistencia a revelar aspectos identitarios de índole privada, es decir, **a crearse una identidad digital que sea coherente con la presencial**, supuestamente conocida, como se desprende, por ejemplo, del hecho de que apenas la mitad de ellos hayan personalizado su perfil, lo que suelen hacer habitualmente en otros espacios sociales donde participan, no solo porque poseen competencia digital para ello, sino porque además les satisface revelar su personalidad más externa y visual manifestando aficiones personales, gustos musicales, etc., con la única finalidad de diferenciarse de los demás, poniendo en práctica lo que podemos llamar “*tunning cibernético*”. Sin embargo, únicamente 67 de los 120 miembros (un 55,8%) habían personalizado su perfil, entre los que no se encontraba ningún docente. No obstante, hemos encontrado personalizaciones de perfiles originales y reveladoras de tendencias y aficiones personales:





Los **resultados del cuestionario** que pasamos a los alumnos confirman que éstos utilizan otras redes para fomentar sus relaciones sociales. La finalidad de la primera pregunta era saber si pertenecían a otras redes sociales antes de iniciar su experiencia educativa en Econogargallo y el uso que de ellas hacían. Los catorce alumnos que respondieron tenían experiencia en este tipo de espacios virtuales e incluso formaban parte de más de una red social, destacando entre ellas Tuenti (10), Facebook (5), Ning (5), y en menor medida Twitter (1) y Skydrive (1).

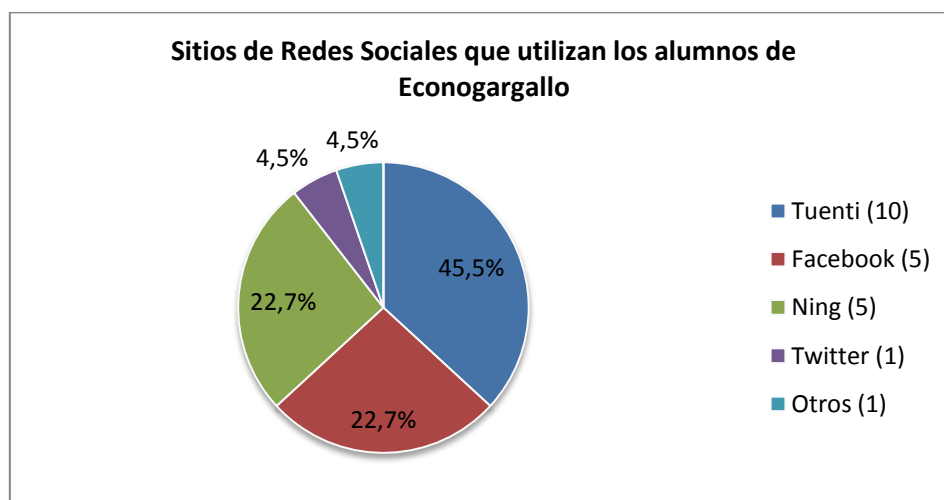


Gráfico 17: SRS más utilizados por los alumnos de Econogargallo

Los catorce alumnos pertenecen a veintidós redes sociales diferentes, lo que supone una media de 1,6 redes sociales por alumno, siendo Tuenti, su principal espacio virtual de comunicación, lo que viene a coincidir con las estadísticas sobre uso de redes sociales en España, como apuntábamos en la introducción.⁵¹

Respecto al uso que hacen de esas redes sociales, todos los alumnos que son miembros de Tuenti, Facebook y Twitter las utilizan para mantenerse en contacto con amigos y

⁵¹ Ver Informe de Telefónica sobre la Sociedad de la Información referente al año 2009. Disponible on line: http://e-libros.fundacion.telefonica.com/sie09/aplicacion_sie/ParteA/datos.html

conocidos, (un 37,2% de las respuestas dadas), mientras que únicamente cuatro alumnos usan sus redes sociales para hacer amigos nuevos (un 7,8%) y tan solo uno admite que uno de sus objetivos es ligar. Estos datos también vienen a corroborar que uno de los fines principales del networking es mantener contactos que se han hecho con anterioridad a la incorporación a la red social, más que ampliar la lista de contactos extraños (Boyd y Ellison, 2007). En segundo lugar le sigue un uso lúdico (15%) y a mayor distancia hacer amigos, intercambiar archivos e incluso finalidades didácticas. Llama poderosamente la atención que cinco alumnos hayan señalado que utilizan sus redes para fines educativos y profesionales, y que cuatro de ellos hayan marcado precisamente Ning como el SRS del que se sirven para ello.

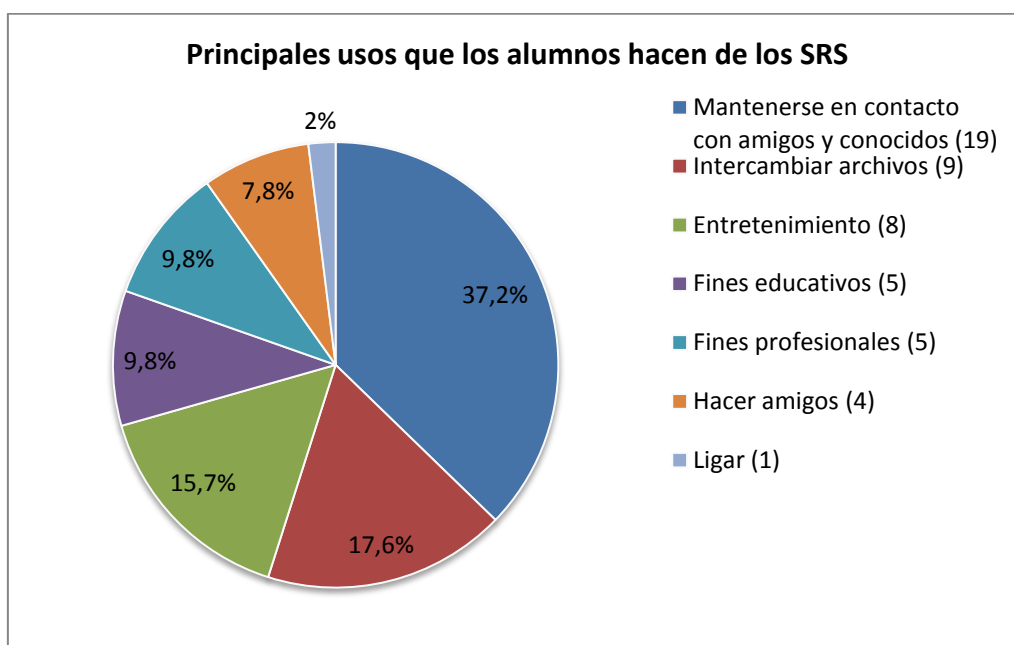


Gráfico 18: Principales usos de los SRS entre los discentes de Econogargallo

Pero, ¿qué piensan los alumnos sobre los efectos socializadores de la red social? En el gráfico siguiente observamos que los alumnos informantes no se muestran excesivamente entusiastas sobre los efectos de la red social en la dinámica socializadora de la comunidad. En concreto, no consideran que la red social haya mejorado profundamente las relaciones entre ellos, e incluso cuatro alumnos no le conceden ningún valor añadido a la hora de afianzar y profundizar vínculos. Igualmente, más de la mitad de los informantes no creen que haya favorecido realmente la integración en el grupo de alumnos con cierto grado de aislamiento social, aunque una gran mayoría, un

78,6%, considera que ha ayudado de alguna manera a mejorar el ambiente de trabajo en el aula, al igual que ha fortalecido las relaciones con los profesores.

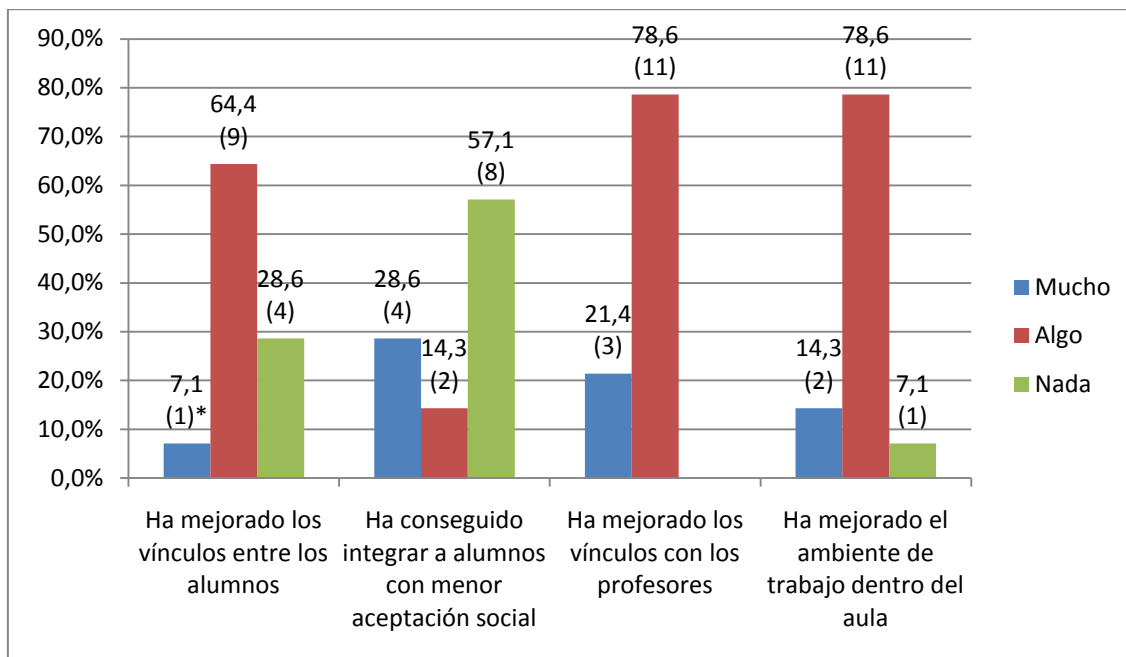


Gráfico 19: Efectos de Econogargallo en la socialización del grupo según los discentes

*Los números entre paréntesis indican el número de respuestas, y el número superior con decimales el porcentaje

El administrador de Econogargallo coincide con los alumnos en algunas estimaciones, pues considera que la integración de la red social como espacio para interactuar con los alumnos no ha mejorado necesariamente su relación con ellos, ya que, según indica en la entrevista, *“siempre ha sido buena, pero no es por el uso de las tic sino por la forma de tratarlos y de enseñar la economía”*.

Resumiendo, parece que las RRSS de uso educativo en modalidades presenciales no incrementan el sentimiento de comunidad de aprendizaje, sino que este se forja al margen, aunque sí ayudan a crear ambientes más favorables para el aprendizaje entre todos los actores del proceso, lo cual no es una cuestión baladí.

5.4.2 ENSEÑANZA Y PRESENCIA DOCENTE

No existe un espacio de la red social donde no encontremos presencia docente, aunque es poco recurrente en aquellos espacios cuyo uso didáctico ha sido transmitido claramente a los alumnos, como en los *blogs*, de participación obligatoria, y en el *foro general*, de participación voluntaria. Es más frecuente, en cambio, en los *perfiles*, como espacios de comunicación interpersonal, y en las *notas*, como espacio para la comunicación comunitaria más urgente. Estos dos últimos espacios se utilizan especialmente para la *organización y control* del acto didáctico. En los foros de los grupos, por el contrario, el docente se manifiesta con mayor frecuencia a través de funciones propias de *enseñanza directa*.

De las cinco categorías docentes que hemos establecido, es *diseño curricular* la que apenas muestra presencia discursiva, seguramente porque funciones que son inherentes a esta categoría como establecer planes de estudios, metodología, etc., se habrán comunicado en los espacios tradicionales.

Respecto a la presencia docente más recurrente, *organización y control y enseñanza directa*, apuntar que la primera tiene como principal objetivo marcar claramente la organización y netiqueta de la red social; la segunda es consustancial a la práctica docente y se manifiesta en el SRS a través de funciones como diseñar, presentar, orientar y evaluar las actividades.

Tampoco muestra un nivel de presencialidad relevante en los espacios comunes la categoría *motivar para la participación*, aunque en los foros de los grupos adquiere mayor relevancia sobre todo para reconocer las contribuciones y el trabajo de los alumnos:

Alicia un buen trabajo de investigación antes de contestar así se hacej

cuando quieres trabajas y bien sigue asíj

Respecto a la categoría *ofrecer información*, el docente escoge los espacios comunes para proporcionar información de interés general, tanto de carácter curricular como extra-curricular, a través de entradas independientes, bien en el foro general, bien en el blog, bien en las notas. Así en foro general encontramos:

Ayuda para presentar tu proyecto

Publicado por Tomas el abril 7, 2010 a las 5:00pm

Archivos adjuntos

 COMUNICACION PUBLICO plantilla [Modo de compatibilidad].pdf, 2 MB

 GUIA PRESENTACION EFICAZ EN PUBLICO.pdf, 122 KB

 VALORACIONES DE LA PRESENTACION EN PÚBLICO AYD.pdf, 156 KB

Proyectos de investigación

Publicado por Tomas el enero 12, 2010 a las 10:11pm

, donde se ofrece un vídeo explicativo.

En el blog y en las notas, por ejemplo, hallamos más información extracurricular, aunque relacionada con las actividades que organiza el Departamento de Economía, como excursiones, concursos, etc. Igualmente muchas actividades que se plantean a los grupos van acompañadas de referencias sobre todo webgráficas:

Ayúdate de los datos del www.ine.es sobre confianza en el futuro de los consumidores y empresas.

Web : www.mma.es Ministerio de medio ambiente. A través de esta página, accede al programa "Formación y Educación Ambiental" en el que podrás recabar información sobre

En general, de la organización de la enseñanza en la red social y del rol docente exteriorizado en ella podemos destacar algunas características importantes:

1. El **establecimiento de una netiqueta básica**, como identificarse con una fotografía, o adscribirse a grupos concretos, para modelar la participación. Dicha netiqueta no tiene por qué coincidir con las normas estipuladas para los espacios físicos de aprendizaje, pues ambos entornos son diferentes en su morfología, por tanto, exigen diferentes formas de interacción.
2. La interacción entre el SRS y los espacios físicos de enseñanza-aprendizaje obliga al docente a **diferenciar claramente entre las acciones formativas que de una u otra manera mediará la red social y las que no:**

Todos los grupos vais a recibir pronto información sobre cómo realizar proyectos de investigación para su exposición en el aula.

Esta actividad es obligatoria o sustitutiva de otra que os diré en clase.

En esta sección tienes que incluir la siguiente información e incluirla aquí y en papel que se comentará en clase.

3. La **contextualización de las actividades de aprendizaje en entornos geográfica y socialmente cercanos a los alumnos**, como de hecho sugiere el currículum oficial, supone un hecho motivador para activar la construcción de conocimiento.

4. La horizontalidad relacional que permite el SRS respecto a la libre participación de sus integrantes tiene dos consecuencias didácticas: En primer lugar, **la participación espontánea introduce un currículum informal más acorde con los intereses de los discentes**, como se puede observar en las noticias tratadas en el blog o en los temas propuestos en el foro general; en segundo lugar, **esta participación voluntaria se ha de considerar, inevitablemente, en el proceso de evaluación**, independientemente del valor que se le otorgue.

5. La **sinergia entre contenidos curriculares y contenidos no oficiales**, proporcionados estos últimos por los propios alumnos, nos sitúa ante una **concepción flexible y abierta del currículum**.

6. El **constante uso de los medios de comunicación** –impresos, digitales- como recursos didácticos que proporcionan información, conceptos, temas de debate y crean opinión crítica, pone en conexión al alumno con la actualidad de su objeto de aprendizaje.

7. La **importancia que se concede a las actividades de grupo**, entre ellas los proyectos de carácter colaborativo, indica que se el docente promueve dinámicas propias del *aprendizaje social*.

8. **La concepción del SRS como espacio común para la interacción de discentes que pertenecen a distintos cursos y niveles académicos**, incluidos los exalumnos, borra las fronteras físicas de la organización académica presencial.

9. La mediación del SRS para compartir no solo resultados sino sobre todo procesos de aprendizaje, incluso de aquellas actividades que el sitio no media en su totalidad, como los proyectos de investigación o los de creación empresarial, muestran un **esfuerzo por integrar la red social en el diseño global del proceso de aprendizaje**.

10. Pedir constantemente opinión personal, debatir los temas en los foros o en el aula, proponer temas de repercusión social, etc., reflejan el interés docente por **desarrollar sentido crítico ante el propio hecho económico**:

¿Porqué crees que los bancos no ayudan en la activación de la economía concediendo préstamos?.

¿Qué medidas anticrisis implantarias para mejorar nuestro país?

11. El diseño de un **sistema de evaluación que recompensa la participación** en todos los espacios, ya sean de carácter voluntario u obligatorio, garantiza no discriminar ninguno.

12. El desarrollo de un **sistema exclusivo de co-evaluación** sobre la participación e implicación de los alumnos revela, por un lado, el interés docente por implicarles en un proceso conjunto –social- de evaluación, y, por otro, el esfuerzo por transmitir la importancia de las TIC en cuanto espacios y herramientas facilitadores de aprendizaje. Según explicó el docente-administrador en la entrevista, cada mes entrega un “*estadillo*” con el nombre de los alumnos a cada grupo y éstos deben evaluar las contribuciones de sus compañeros no solo en la red social, también en los blogs individuales.

De las consideraciones anteriores, podemos afirmar que subyace una concepción de la **enseñanza abierta** y un **enfoque social e interactivo del currículum**, alejada del modelo tradicional transmisor de cultura, donde se combinan parámetros no directivos, constructivistas, ecológicos y en cierta medida críticos (Estebaranz, 1999):

- *No directivos*, porque el docente, aunque impone y reitera normas de organización e incluso amenaza con sanciones en el caso de no cumplirse, se manifiesta orientando en la experiencia formativa, seleccionando recursos, organizando los espacios de comunicación para la libre participación y reconociendo el trabajo de los alumnos.
- *Constructivistas*, desde una perspectiva social, porque la dinámica de la red se asienta en la interacción y en la comunicación de las acciones de aprendizaje, tanto individuales como de grupo.
- *Ecológicos*, porque en el diseño de actividades se tienen en cuenta los contextos sociales y culturales de los alumnos como elementos motivadores para la participación, contextos que indiscutiblemente influyen en la construcción de conocimiento.
- *Críticos*, no en el sentido de acercarse al currículum desde posiciones social y económicamente transformadoras, sino en cuanto a despertar interés y espíritu crítico ante un mundo tan complejo como la economía y todas sus repercusiones sociales, entendidas en términos de justicia, bienestar, marginación, etc.

No obstante, debemos considerar algunas apreciaciones a esta concepción abierta de la enseñanza y del currículum:

1. En primer lugar, el currículum oficial está constantemente presente discursivamente:

- En la temporalización de actividades: El plazo es hasta el 20 de mayo ,
Se entregará al terminar el tema 11. , No habeis entregado el trabajo en el tiempo limite
- En la obligatoriedad de las actividades: Es obligatorio para todos los alumnos de Economía ,
Actividad obligatoria para todos los alumnos (economía, economía de la empresa y FAG)
- En las reiteradas referencias al sistema de calificación:
Los primeros tendrán más puntuación. Se valorarán las discusiones y debates que se generen.
Lo tendré en cuenta para tu nota en la segunda evaluación
- En la propuesta de actividades de aprendizaje marcadas por el propio currículum oficial, como los proyectos de investigación y de creación empresarial.
- En las propias directrices metodológicas: Trabajar con medios de comunicación, diseñar actividades de grupo, fomentar el debate y el espíritu crítico, etc.

2. En segundo lugar, el proceso de evaluación continúa primando la calificación de las actividades obligatorias acorde con el currículum oficial, frente a las propuestas de debate de los alumnos y la participación voluntaria.

3. En tercer lugar, los mecanismos de control sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje siguen en manos del docente: la propuesta de actividades obligatorias, la aceptación o rechazo de los temas para los proyectos, y, en última instancia, la calificación:

No aceptado.
Ya hay varios sobre la crisis...

no te lo aconsejo,
Es muy técnico y te faltan conocimientos para defenderlo

4. En cuarto lugar, los bajos niveles de flujo interactivo de mensajes, no solo en los espacios comunes, sino también en los específicos de los grupos, no se corresponden con lo que debiera ser un verdadero proceso interactivo de aprendizaje. El docente-administrador aduce que “*es difícil debatir temas de economía en profundidad en estas edades*” y cuando lo hacen es porque se les obliga, “*si no, no lo harían... la mayoría*”. Sin embargo, pensamos que convendría explorar estrategias didácticas que motivaran para la interacción y animaran al intercambio de mensajes, como, por ejemplo, relacionar ideas de entradas realizadas por los alumnos, extraer conclusiones, destacar opiniones diferentes, etc.

5. En quinto lugar, y según reconoce el administrador de la red, aunque en la programación general del Departamento se contempla oficialmente un apartado de carácter general para la incorporación de las TIC en el aula, no se concretan curricularmente ni su *aspecto descriptivo* (estrategias didácticas, metodología), ni su *aspecto conceptual* (contenidos que se van a impartir a través de ellas) ni su *aspecto interpretativo* (ponderación en el proceso de evaluación). Como afirman Fueyo Rodríguez, Rodríguez Hoyos y Calvo (2011), parece ser habitual que los agentes educativos que ponen en marcha acciones formativas en línea vayan conformando día a día unos procedimientos concretos para afrontar su trabajo, cuyas reglas no se explicitan generalmente, pues constantemente están sometidos a cambios en función de los problemas o demandas que se vayan presentando.

Pese a todo, el hecho de integrar un SRS como espacio de aprendizaje en procesos formales y presenciales es en sí un reto no exento de riesgo, ya que supone un giro de 180 grados en las prácticas docentes si consideramos dos factores:

- a) Que el docente comparte las mismas herramientas para la enseñanza que los alumnos utilizan para el aprendizaje,
- b) que el SRS le obliga a una constante exposición pública, la cual ha de mantenerse coherente con la identidad que se ha ido conformando en el aula.

Aun consciente de estos riesgos, el docente-administrador de Econogargallo se animó a crear la red social buscando la *“innovación [...] y la motivación de los alumnos utilizando herramientas que les eran familiares (tuenti)”*. En general, se muestra satisfecho con el proceso y los resultados obtenidos, sobre todo porque *“el alumno está enganchado a economía, sin enterarse, fuera del aula”*, que era, en definitiva, su principal objetivo. No por ello, el administrador ignora algunos aspectos negativos que relaciona con la temprana edad de los alumnos. Entre ellos cita el escaso índice de participación voluntaria, el esfuerzo que supone la organización y el cumplimiento de una muy básica netiqueta (*“para que se suscriban se pierde mucho tiempo porque se equivocan con los emails, contraseñas, porque les obligo a foto y alguno se hace el remolón”*), y porque ponen como excusa a Econogargallo para acceder a Internet y, en concreto, a otras redes sociales con otros fines que, evidentemente, no son educativos.

5.4.3 APRENDIZAJE Y DISCENTES

Como apuntábamos en el marco teórico, la presencia cognitiva indica el grado en que los discentes son capaces de construir significado, generalmente mediante el pensamiento crítico (Garrison y Anderson, 2005:50), que integra distintos tipos de pensamientos de alto nivel, como el pensamiento intuitivo, creativo, la resolución de problemas y el pensamiento reflexivo. Los indicadores de presencia cognitiva pertenecientes a cada una de las cuatro fases que hemos establecido en la introducción teórica⁵² son acciones que designan estrategias que favorecen el proceso de construcción social de conocimiento. En general presentan mayor recurrencia discursiva en los espacios donde se plantean actividades obligatorias: blog y foros de los grupos. Además, como ya hemos visto, en pocas ocasiones encontramos presencia discursiva de las cuatro fases en una única actividad, pues compaginar el entorno virtual con espacios de aprendizaje tradicionales provoca menor nivel de presencialidad cognitiva en aquellos que cuando la comunidad de aprendizaje se conforma exclusivamente en la virtualidad, ya que en este caso todas las fases cognitivas han de manifestarse necesariamente en ella.

Si las actividades y las dinámicas de aprendizaje van a definir el modelo de enseñanza-aprendizaje, y si como hemos defendido en el marco teórico, la tecnología y especialmente los SRS favorecen lo que hemos llamado **aprendizaje social interactivo**, ¿podemos afirmar que éste es el modelo de aprendizaje que subyace en la dinámica de Econogargallo? Repasemos sus características principales.

1. **El SRS adquiere un valor predominante en la mediación** como espacio de aprendizaje, aunque no es el único, pues las acciones formativas se compaginan con otros entornos virtuales y, evidentemente, con los espacios físicos habituales de aprendizaje. No obstante, aunque el SRS no centralice en exclusiva la dinámica de aprendizaje de la comunidad, podemos afirmar que constituye un **aprendizaje tecnologizado** en cuanto que la tecnología ayuda al alumno a buscar los contenidos y recursos adecuados, a mantenerse en contacto con las personas con las que va a interactuar en el proceso y a motivarle para aprender (Vassileva, 2008), principios

⁵² Ver punto 2.4

elementales del *aprendizaje social interactivo*. Desde esta posición tecnológica, las *interconexiones que facilita la red social*, tanto con los contenidos y los recursos como con los miembros de la comunidad, favorecen el aprendizaje.

2. El SRS ayuda a transformar a la comunidad presencial, conformada desde los espacios físicos, en **comunidad de indagación** porque posibilita plantear y ejecutar actividades donde se exige análisis, reflexión, cotejo, selección, debate e investigación, acciones todas ellas de *carácter discursivo*, aunque no siempre queden registradas en el SRS. Por otro lado, el *carácter discursivo* también se manifiesta mediante determinadas estrategias conversacionales según los fines que se persigan, como muestran los indicadores de presencia social, cognitiva y docente, así como el análisis de las actividades.

3. El **proceso de aprendizaje** se proyecta como **comunitario**, pues, aunque se propongan actividades de aprendizaje de carácter individual y se hayan creado grupos cerrados por niveles y materias, las aportaciones siempre son públicas y por tanto susceptibles de generar participación colectiva, bien de toda la comunidad en los espacios comunes, bien de los miembros de un grupo concreto. En este sentido, Econogargallo ha favorecido la **cultura de la participación**, según los postulados de Jenkins et al. (2006: 9) al no imponer coto a las creaciones y procurar la interconexión social, didáctica y cognitiva.

La *cultura de la participación* también implica considerar que las creaciones propias importan a los demás, tener interés por lo que los demás piensan de ellas e interactuar con las aportaciones ajenas. La pregunta dos del cuestionario de los alumnos tenía como objetivo indagar sobre estos aspectos participativos. De los catorce que respondieron, a once les agrada que sus compañeros lean sus aportaciones y tres priorizan en el caso de que estén relacionadas directamente con actividades de aprendizaje. Una amplia mayoría reconoce también sentir interés y tener en cuenta los comentarios de sus compañeros, frente a uno que asegura no interesarles y otro que solo los considera cuando están relacionados directamente con actividades de aprendizaje.

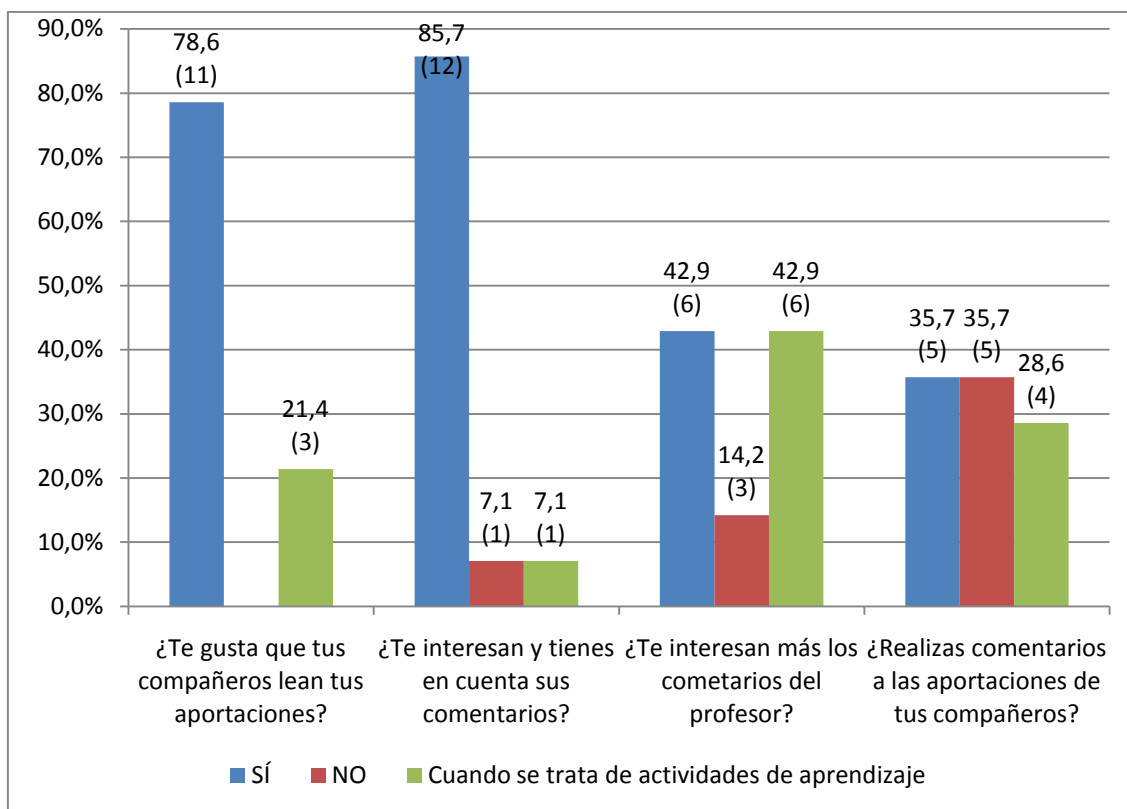


Gráfico 20: Interés de los alumnos por las interacciones propias y ajenas

Resulta llamativo que los alumnos casi equiparen el interés que otorgan a los comentarios del profesor con los que realizan sus compañeros. Seis reconocen que prestan más atención a los comentarios del profesor en general, y a otros seis les importan más los comentarios del profesor cuando están relacionados con actividades de aprendizaje. Sólo dos alumnos afirman no mostrar más interés por los comentarios del profesor que por los de sus compañeros. En total, doce de los nueve alumnos informantes muestran más interés por las interacciones docente-discente que por las interacciones discente-discente, lo cual sigue poniendo de manifiesto la **centralidad del docente en los procesos formales de aprendizaje**, independientemente de la integración de las TIC en el mismo. En la educación formal, el docente continúa siendo el principal referente que los discentes tienen en mente en sus distintas interacciones, por lo que inevitablemente las interacciones docente-discentes adquieren un valor añadido para éstos (Anderson, 2002).

Respecto a la participación directa de los alumnos a la hora de comentar las aportaciones de sus compañeros, nueve responden hacerlo, aunque cuatro de ellos

limitan su reacción a las actividades propias de aprendizaje. Los otros cinco directamente no interactúan.

La información aportada por los alumnos al respecto coincide con los análisis de participación primaria y reactiva que hemos realizado de los diferentes espacios de comunicación, en el sentido de que los alumnos no han asimilado plenamente los preceptos básicos de la cultura de la participación, pues la relacionan directamente con actividades formales de aprendizaje. De sus respuestas se infiere la clara distinción entre la participación formal y las intervenciones informales y/o voluntarias, como de hecho confirman los bajos niveles de interacción en los espacios donde la participación es voluntaria, como es el caso del foro general. **Los alumnos no acaban de integrarse en Econogargallo desde una actitud abierta en cuanto a la informalidad que imprimen las RRSS a las dinámicas de aprendizaje**, sino que mayoritariamente han interactuado en él a través de acciones formales y obligatorias.

4. Otra característica distintiva del aprendizaje social es el **interés por el proceso** y no tanto por los resultados. Pero inevitablemente, y más en procesos formales, el aprendizaje se sigue valorando en función de los resultados obtenidos al final del proceso. Estos resultados se han de medir según el desarrollo o adquisición de competencias. En Econogargallo no se hace referencia expresa a las competencias que se pretenden desarrollar en las diferentes actividades de aprendizaje que se proponen y, en cambio, sí aparece reiterada presencia docente relativa a la calificación y a los plazos de entrega de los productos finales, lo que en buena medida revela la importancia que se concede al resultado final. Sin embargo, y considerando el tipo de actividades que se han diseñado para Econogargallo, se trabajan gran parte de las competencias genéricas que desarrollan las RRSS, según Jerkins et al. (2006:6)⁵³: *apropiación, multitarea, cognición distribuida, networking, inteligencia colectiva*, etc., a las que podemos añadir también la competencia *expresión-comprensión*, entendida como la capacidad para expresar mensajes propios, así como para descifrar e interpretar mensajes ajenos.

En la pregunta cuatro del cuestionario solicitábamos a los alumnos que señalaran aquellos aspectos o competencias que la mediación de Econogargallo había conseguido

⁵³ Ver página 69.

mejorar o desarrollar en ellos. Como posibles respuestas se ofrecían las competencias transversales básicas que designa el currículum de enseñanzas mínimas vigente actualmente en el sistema educativo español⁵⁴.

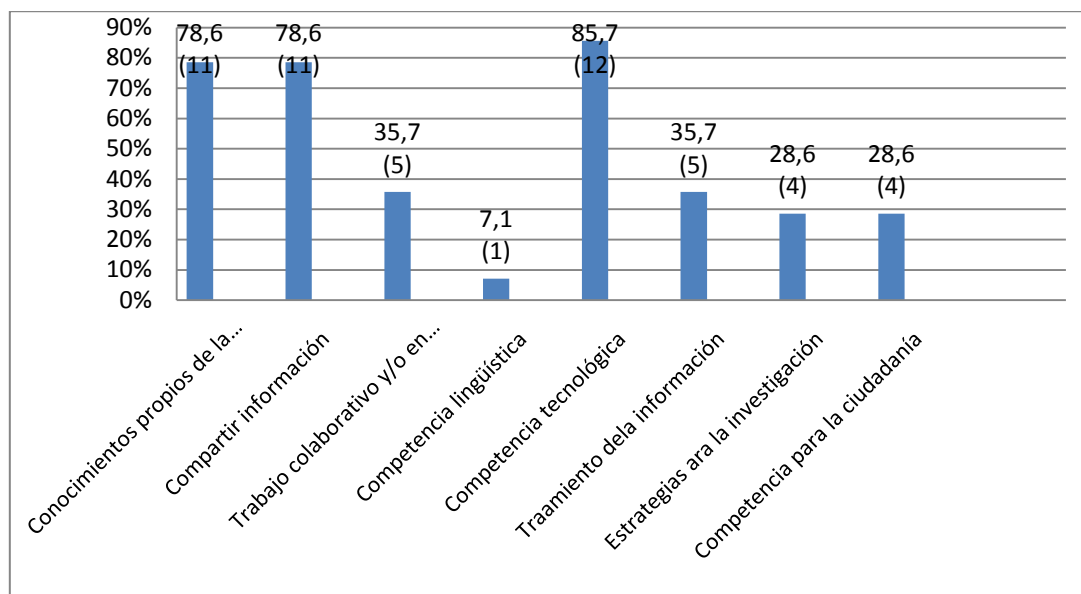


Gráfico 21: Competencias que favorecen los SRS según los alumnos

Los alumnos que colaboraron en el cuestionario consideraron mayoritariamente que su participación había sido útil para desarrollar sobre todo la *competencia tecnológica*, la cual agruparía a tres de las establecidas por Jerkins et al. (2006:6): *Play*, *apropiación* y *cognición distribuida*. A la vez, once alumnos subrayan, en el mismo orden de importancia, que les ha servido para acceder a *conocimientos propios de la asignatura* y desarrollar habilidades para *compartir información*. Este último aspecto destacado por los alumnos contrasta con la poca importancia que otorgan al desarrollo de la competencia en *Tratamiento de la información* (*criterio* y *networking* en Jerkins), señalado tan solo por cinco de ellos. Igualmente, pocos destacan destrezas básicas que exige la Sociedad del Conocimiento, como *trabajo colaborativo* (*inteligencia colectiva* en Jerkins), *estrategias para la investigación* (*simulación*, *multitarea* y *visualización* en Jerkins), o *competencia para la ciudadanía* (*Negociación* en Jerkins). Ello indica que los alumnos relacionan la red social con la materia objeto de estudio y que la usan

⁵⁴ Ver RD 1467/2007 de 2 de noviembre, por el que se regula la estructura del Bachillerato y se fijan las enseñanzas mínimas o currículum común de las diferentes disciplinas.

principalmente con la finalidad cognitiva de ampliar conocimientos sobre la misma, conocimientos sobre los que, al fin y al cabo, serán evaluados y calificados.

Llama la atención que tan solo un alumno haya señalado la *competencia lingüística (expresión-comprensión)*, cuando las interacciones mediadas por red en acciones formativas son generalmente de carácter textual y exigen, por su modalidad escrita, esfuerzo lingüístico, tanto para la expresión como para la comprensión. Consciente o inconscientemente, los alumnos proceden a un proceso de selección de léxico, de estructuras gramaticales, de conectores textuales y de organización del contenido cuando tienen que interactuar por escrito en entornos virtuales formales. Quizá sería necesaria más presencia textual, no necesariamente docente, que orientase en la organización del discurso y corrigiese errores léxicos, ortográficos y gramaticales, para que los alumnos reconocieran la competencia lingüística como otra que desarrolla el uso de las redes sociales educativas.

Para finalizar, los alumnos valoran positiva (6 informantes) o muy positivamente (8 informantes) la **intermediación** de la red social en su proceso de aprendizaje. Ninguno la ha considerado ineficaz ni una pérdida de tiempo.

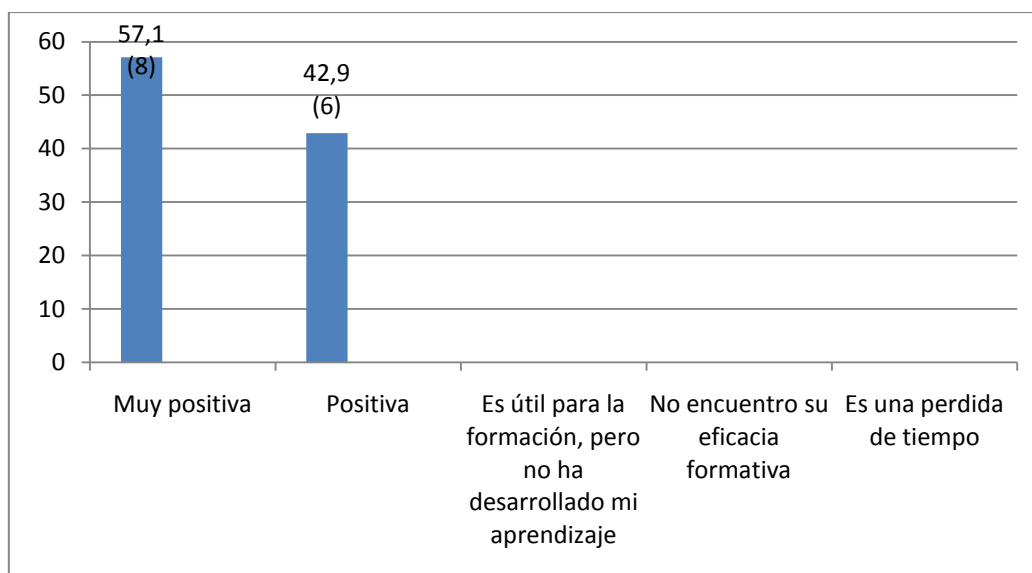


Gráfico 22: Valoración de los alumnos sobre su experiencia de aprendizaje en Econogargallo

6. CONCLUSIONES

A lo largo de esta investigación hemos intentado poner de manifiesto las posibilidades didáctico-cognitivas de los SRS utilizados en procesos formales y presenciales de enseñanza-aprendizaje, teniendo en cuenta aspectos como sus potencialidades tecnológicas, las dinámicas inherentes a las RRSS que en ellos se conforman y, evidentemente también, los diseños curriculares y las estrategias didácticas que puedan adoptar los agentes educativos para ese tipo de entornos virtuales socializadores. A continuación exponemos a modo de resumen general las ideas más destacadas de los resultados de la investigación, vinculándolas con los interrogantes que la habían motivado (punto 2.1) así como con los objetivos que de aquellos se derivaron (punto 2.2), intentando verificar también de esta forma hasta qué punto hemos conseguido dar respuesta a todos ellos.

1. Respecto a las potencialidades tecnológicas de los SRS para poder considerarlos auténticos espacios virtuales de enseñanza-aprendizaje.

Dos son las particularidades tecnológicas más relevantes de los SRS. En primer lugar, se erigen como **espacios virtuales integradores** por dar cabida a otros espacios y herramientas (chats, foros, blogs, espacios para compartir archivos, etc.), a través de los cuales se materializan las principales acciones que definen el *networking* (*presentación personal; socialización; comunicación y multimedia*). Muchas de estas herramientas ya habían demostrado sus posibilidades didácticas de forma independiente en procesos educativos. En segundo lugar, los SRS constituyen una de las máximas expresiones de la llamada “*arquitectura de la participación*” (O’Reilly, 2005), entendida como el grado en que la tecnología facilita la interacción, el intercambio y la colaboración, acciones fundamentales en que se asienta todo proceso formativo. Esta “*arquitectura de la participación*” entiende estas mismas acciones como relaciones entre iguales, por ello los SRS apenas diferencian privilegios para la interacción, al margen de aquellos que puedan ostentar los administradores de redes verticales o grupos de interés constituidos en estos entornos.

Sin embargo, desde el punto de vista de la enseñanza formal los SRS presentan algunas limitaciones, relacionadas tanto con el proceso de enseñanza (no permiten el seguimiento de las actividades, ni diseñar cuestionarios de evaluación ni el control de las calificaciones, entre otras) como con el de aprendizaje (creación de productos de base textual exclusivamente, imposibilidad de co-crear contenidos, etc.). Por ello, y como sucede en Econogargallo, se buscan alternativas que suplan sobre todo las carencias respecto al proceso de aprendizaje, especialmente a través de aplicaciones externas integrables muchas veces en la propia arquitectura tecnológica del SRS (espacios co-creativos como *Workspaces*, espacios para compartir material, como vÍdeblogs o discos duros virtuales, etc.).

No obstante, en Econogargallo se sigue la tendencia de la Web 2.0 de conformar un entorno personal de aprendizaje (EPA) mediante un entramado tecnológico de distintos espacios y herramientas (blogs de alumnos, vÍdeoblogs, páginas web, podcasts, etc.), pese a que la propia plataforma de la red social ofrezca algunos de esos mismos servicios. Parece ser lo habitual en la dinámica del *aprendizaje social interactivo* combinar diferentes herramientas de apoyo para comunicarse y compartir información, normalmente a partir de un **entorno virtual nuclear** (Reynard, 2009), y los SRS cuentan con grandes posibilidades para erigirse en esos entornos básicos de referencia del proceso formativo, como se constata en el caso de Econogargallo.

Por otra parte, la configuración tecnológica de Econogargallo supone un buen ejemplo de cómo **armonizar las finalidades socializadoras** de los SRS, destacando en la propia página principal secciones lúdicas o ajenas al objeto de conocimiento, como *Juegos, Cumpleaños, Música, Noticias Deportivas o el Tiempo atmosférico*, **con la formalidad del proceso de aprendizaje**, pues los principales espacios del sitio (*Foro, Blog, Notas o los Grupos*) se centran en la disciplina objeto de estudio y en las actividades de aprendizaje.

2. *Respecto a los niveles de socialización en una red social integrada en un proceso formal y presencial de enseñanza-aprendizaje y de qué forma estos influyen en dicho proceso.*

Los SRS ayudan a configurar un **nuevo concepto de socialización escolar**, por el cual se superan los espacios físicos de la escuela y del aula de la educación formal y presencial para llegar a crear vínculos, no solo sociales, sino sobre todo cognitivos, más allá de esos espacios tradicionales con el que los agentes educativos, especialmente los discentes, relacionan inevitablemente los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Otra particularidad de esa nueva socialización asociada a las RRSS es que acercan la vida privada (temas de interés, gustos musicales, eventos personales) y la vida académica (actividades de aprendizaje diseñadas en la red, dudas sobre la materia, etc.) de los alumnos y también de los docentes (De Haro, 2009: 84). De hecho, al contrario de lo que sucede en redes sociales generalistas, en una red social vertical de carácter educativo **las identidades se suelen mostrar cuanto menos coherentes** en la información que proporcionan y en sus acciones y, aunque se oculten datos, los ofrecidos suelen ajustarse a la realidad.

Es cierto que la libertad de acción que ofrecen las RRSS a sus miembros puede romper esquemas en cualquier ámbito donde éstas se integren. Sin embargo, como se ha constatado en Econogargallo, **su uso educativo muestra la superación de algunos riesgos latentes** por posible imitación de las dinámicas desarrolladas en redes generalistas, como podía haber sido haber convertido el SRS en otro entorno virtual más de carácter horizontal (bien por exceso de producción de contenido social, bien por defecto de producción de contenido pertinente relacionado con los objetivos de aprendizaje) o haber roto con la formalidad del proceso publicando, por ejemplo, contenido inapropiado, realizando comentarios no deseados o vulnerando normas básicas de respeto y tolerancia. Sin lugar a dudas, la labor docente resulta primordial a la hora de organizar, controlar y transmitir una netiqueta clara para el uso de los distintos espacios de comunicación y evitar desequilibrios en los niveles de presencia social que pudieran perjudicar el acto didáctico.

Ahora bien, indudablemente la socialización primaria en modalidades educativas presenciales tiene lugar en los espacios físicos y no en los diferentes entornos virtuales de carácter social que se puedan integrar como instrumentos mediadores. Precisamente una de las principales finalidades del *networking* es mantener y afianzar el contacto con conocidos y amigos cuyos vínculos se han forjado en espacios no virtuales (Boyd y Ellison, 2007). Sin embargo, y a pesar de que las interacciones en Econogargallo, en general, muestran un considerable grado de familiaridad y confianza (los alumnos se dirigen nominalmente unos a otros o a través de la 2ª persona, utilizan diminutivos afectivos, etc.), parece que este tipo de redes educativas no influye decisivamente en los vínculos creados previamente en la comunidad, aunque sí **ayudan a mejorar el ambiente de trabajo y las relaciones con el profesor**, según se desprende de las opiniones de los propios alumnos vertidas en el cuestionario.

El control de desequilibrios de presencia social implica igualmente animar ésta cuando sus niveles sean escasos, pues esta circunstancia puede influir negativamente en el proceso formativo. La anulación de barreras para la interacción así como la configuración tecnológica del sitio en orden a favorecer relaciones sociales puras no garantizan que éstas se generen en una red social con fines educativos. Así, en Econogargallo, no solo el docente-administrador sino también algún discente lamentan que no se produzcan más interacciones de índole social exclusivamente. Seguramente **la formalidad del proceso y el haber dotado de un uso didáctico concreto a los distintos espacios de comunicación** de la red pueden haber condicionado esa situación. Por eso, los alumnos generan contenido social especialmente en los espacios personales como son los perfiles (saludos, felicitaciones, información personal, infundir ánimo, etc.), resultando éste prácticamente irrelevante en los otros espacios de comunicación. Igualmente, apenas el 50% de los miembros de la red personaliza su perfil, lo que parece evidenciar cierta reticencia a exhibir aspectos identitarios privados en una red cuya finalidad no es precisamente social. Es evidente que los alumnos han diferenciado claramente la finalidad formativa de la red de otros fines meramente sociales con los que participan en otras redes generalistas.

Desde una perspectiva estrictamente social, consideramos, no obstante, que la introducción de SRS en procesos educativos supone cuanto menos una **situación**

favorable de partida que puede aumentar la motivación y mejorar el ambiente de aprendizaje, condiciones indispensables para el éxito en el proceso y en sus resultados (Mazer et al., 2007), sobre todo porque son espacios familiares para jóvenes y adolescentes, como evidencian las estadísticas que apuntábamos en la introducción y los resultados del cuestionario de los alumnos. Éstos suelen manejarse sin ningún problema en ellos y se sienten cómodos con los servicios que ofrecen, por lo que cada vez más están centralizando toda su actividad social a través de estos entornos (almacenando y compartiendo material multimedia, comunicándose con amigos y conocidos, ampliando el círculo de amistades, anunciando eventos, compartiendo hobbies, etc., etc.). El reto educativo que se plantea a partir de aquí es cómo aprovechar esta hiperactividad social que generan los SRS para finalidades didácticas, buscando siempre un equilibrio entre socialización y formalidad.

3. Respecto a los procesos de enseñanza-aprendizaje: estrategias didácticas y actividades de aprendizaje más adecuadas para la construcción de conocimiento, niveles de presencia docente y cognitiva y valoración de la dinámica de las RRSS como favorecedora de nuevos estilos o modelos de enseñanza y de aprendizaje.

La variedad de espacios que ofrecen los SRS permite diseñar estrategias didácticas diferentes para cada uno de ellos. En Econogargallo, las **notas** se utilizan para la comunicación docente más directa y urgente con la comunidad. Los **comentarios en los perfiles** muestran una doble finalidad: la comunicación didáctico-personal del docente con los alumnos y afianzar vínculos sociales entre los miembros de la red. El **foro general** se ha concebido como espacio informal de aprendizaje, donde también los alumnos voluntariamente pueden proponer y moderar cualquier tema de debate. El **blog** se ha planteado como el periódico económico de la comunidad, cuyo contenido es aportado por los propios alumnos, conformando así un currículum paralelo e informal que se integrará posteriormente en la dinámica formal del aula a través de exposiciones orales y debates y su posterior consideración en el proceso de evaluación. Por último, los **grupos** específicos de cursos y/o niveles académicos se han diseñado como espacios formales donde implementar el currículum oficial, por lo cual las actividades suelen ser obligatorias.

Este diseño didáctico de los espacios de comunicación de base textual explica que la presencia docente predominante en *notas y perfiles* esté relacionada con la *administración y control del acto didáctico*, y la que se genera en *foros, blogs y grupos* lo esté con la *enseñanza directa*. Estas dos categorías docentes son las más recurrentes discursivamente, la primera porque se hace necesario establecer claramente la organización y la netiqueta por las que regular el acto didáctico, y la segunda porque es el docente quien no solo debe proponer actividades sino también orientar en su proceso y evaluarlas.

De enorme interés resulta cómo la participación espontánea (propuestas en el foro general, las noticias aportadas en el blog) va conformando conjuntamente un **currículum informal**, más acorde con los intereses de los discentes, que pasa a integrarse sinérgicamente con el currículum oficial no solo a través de dinámicas de aprendizaje sino también mediante su consideración en los procesos de evaluación, lo que nos sitúa ante una **concepción flexible y abierta del currículum**. Por posibilidades como éstas -y por el momento- los SRS se alzan como los espacios web que mejor **unen aprendizaje formal e informal**.

Dicha concepción curricular viene también a ser apoyada por la anulación de las barreras propias de la organización académica presencial, al permitirse la interacción en los espacios comunes de alumnos que pertenecen a distintos niveles curriculares y por abrir públicamente todo el contenido que se genera en el sitio a todos los miembros de la comunidad, incluso a aquellos que dejaron de pertenecer formalmente a ella, como exalumnos y exprofesores. Todo ello viene a apoyar también la condición social del proceso de aprendizaje que puede implementarse a través de SRS, pues de esta forma todos **los miembros pueden beneficiarse del trabajo y de las producciones de los demás**.

Horizontalidad y multilateralidad relacional, libertad de acción, flexibilización curricular con aportaciones informales que se considerarán en el proceso de evaluación, etc., son indicadores de un **estilo abierto y no directivo de enseñanza**, a través del cual se motiva a los alumnos proponiendo temas actuales de debate, contextualizando las actividades en sus entornos más cercanos, diseñando actividades de grupo o planteando

proyectos de investigación con posibilidades de proyección pública más allá del propio grupo o de la institución escolar.

Sin embargo, y pese a esa apertura de estilo de enseñanza y de concepción curricular que subyace de la dinámica didáctica promovida en Econogargallo, **el currículum oficial sigue dominando el acto didáctico** en procesos educativos formales, como muestran las reiteradas referencias a los plazos para la presentación de actividades o a los procedimientos de calificación; el seguimiento de las directrices metodológicas oficiales (trabajar con los medios de comunicación, diseñar actividades de grupo); la propuesta de actividades sugeridas por el propio currículum (proyectos de creación empresarial, proyectos de investigación) o la primacía en los procesos de evaluación de las actividades obligatorias frente a la participación voluntaria.

Pese a todo, los SRS son una **poderosa herramienta para la educación inclusiva** (Santamaría, 2008). Se comparte conocimiento y se aprende desde la horizontalidad de las interacciones, socializando los procesos y los resultados a través de unas herramientas comunitarias para docentes y discentes, aunque, en la educación formal y presencial, el docente haga presente discursivamente sus facultades de control y organización de la dinámica de aprendizaje y vele por una netiqueta básica de participación.

En cuanto a la construcción de conocimiento, finalidad última de todo acto didáctico, suelen encontrarse menores niveles de presencia cognitiva en los espacios virtuales integrados en modalidades presenciales que cuando se trata de acciones formativas exclusivamente virtuales. Así, en Econogargallo, en pocas ocasiones hemos constatado en una misma actividad presencia discursiva de las cuatro fases de construcción de conocimiento que hemos establecido siguiendo el modelo de Garrison y Anderson (2005): *activación o hecho desencadenante, exploración, integración y resolución de problemas*. Sin embargo, utilizar un SRS como espacio mediador de aprendizaje exige que fases como la *exploración* y/o la *integración* queden registradas en mayor o menor grado en el mismo. Es decir, **no podemos hablar plenamente de uso cognitivo de redes sociales si se ignoran discursivamente las fases en las que más activamente se construye conocimiento**.

Para ello se han de promover actividades que persigan la **interacción como garantía para el intercambio y la construcción de conocimiento**. Cuando se integran entornos virtuales en modalidades presenciales es habitual combinar **e-actividades** y **actividades mixtas**, entendiéndose como tales aquellas cuyo proceso no se desarrolla discursivamente en su totalidad en el entorno virtual. Ambos tipos suelen exigir acciones de alto nivel intelectual (argumentar, contra-argumentar, cotejar, valorar, plantear soluciones) y perseguir el desarrollo de competencias que se suponen propias del ciudadano de la Sociedad de la Información, inmerso cada vez más en muy diferentes redes de conocimiento. Precisamente los SRS, y la dinámica propia de las RRSS que en ellos se conforman, favorecen la adquisición y desarrollo de esas competencias, entre las que destacan la alfabetización digital y tecnológica, las habilidades para compartir información, el tratamiento de la información y el trabajo colaborativo, y así lo hacen constar también los alumnos que colaboraron en el cuestionario.

Dentro de las *e-actividades*, en Econogargallo son frecuentes los *debates* en los foros y la *investigación individual*, bien comunicada en los foros o en el blog. Dentro de las *actividades mixtas* encontramos *proyectos por grupos*, cuyo desarrollo queda registrado en la red social a través de un foro-diario, aunque no siempre se comparte el producto final.

Todo acto didáctico debe ir acompañado de determinadas **estrategias didácticas que inciten al alumno a la acción**. En Econogargallo encontramos *tormenta de ideas*; también se pide a los alumnos *búsqueda de soluciones* y *posicionarse* antes hechos económicos reales; igualmente en las actividades se introducen *hechos desencadenantes motivadores* para la acción cognitiva (Garrison y Anderson, 2005), como por ejemplo, contextualizar la actividad en entornos cercanos al discente, partir de problemas reales o asociar las actividades a iniciativas de carácter institucional (concursos, presentaciones ante la comunidad educativa, etc.).

Sin embargo, y a pesar de las estrategias para estimular la interacción y pese a la libertad de acción que permiten los SRS, en Econogargallo *la cultura de la participación* (Jenkins, 2006) no se manifiesta como hubiese sido deseable. Solo cuando se trata de actividades obligatorias los índices de participación son más elevados, e incluso en estos casos los niveles de interacciones cruzadas no son los esperables. En

pocas ocasiones los alumnos comentan, valoran o critican las aportaciones de sus compañeros, aunque a todos parece importarles la opinión que aquellos puedan tener de sus propias contribuciones, según apuntan los participantes en el cuestionario. El propio administrador de la red social reconoce el esfuerzo que supone fomentar la participación entre los alumnos. No obstante, sería deseable mayor presencia docente no solo animando a la participación, sino también provocando interacciones cruzadas mediante acciones como destacar, resumir, cuestionar o confrontar ideas de los mensajes de los alumnos, con el fin de fomentar el intercambio y la reflexión. Igualmente, otra medida que podría motivar la participación sería **otorgar más peso en los procesos de evaluación a la voluntariedad del discente**. Aunque, quizá, la medida más urgente, pero más difícil de aplicar, sea la de intentar inspirar un cambio de concepción sobre el proceso de aprendizaje en los propios discentes, haciéndoles comprender que no deben limitarse únicamente a esperar las indicaciones docentes y que, en gran parte, su éxito dependerá de su propia iniciativa para desvelar curiosidades, solventar dudas y solicitar e intercambiar conocimiento.

Aun considerando los puntos débiles relacionados con los niveles de participación, en Econogargallo **se apuesta por un estilo de aprendizaje social e interactivo**, principalmente porque el SRS se ha concebido como ciber-espacio mediador nuclear de aprendizaje, cuya infraestructura tecnológica va a permitir al alumno compartir contenidos y recursos, va a mantenerlo en contacto con los miembros de la comunidad con los que va a interactuar discursivamente durante el proceso y, seguramente, va a motivarle para aprender (Vassileva, 2008).

El uso educativo de las RRSS despierta y seguirá despertando muchas incertidumbres entre agentes educativos y la comunidad escolar en general por variadas razones, entre otras porque su finalidad no es el aprendizaje formal; presentan limitaciones para la producción digital y la plena intercreatividad; no posibilitan la gestión del aprendizaje y, además, porque cuando se integran en modalidades presenciales la socialización se lleva a cabo sobre todo en los espacios físicos y la negociación de significado no tiene necesariamente presencia en el propio SRS. A todo ello hay que añadir, los recelos que avivan en cuanto a posibles vulneraciones de los derechos de privacidad, especialmente

si se trata de menores de edad. Sin embargo, creemos haber demostrado, aplicando técnicas del análisis del discurso a un caso concreto como es Econogargallo, las posibilidades didácticas y cognitivas de este tipo de entornos virtuales, imparables actualmente en su difusión social.

A partir de aquí seguramente se abran otras líneas de investigación sobre el uso educativo de los SRS, entre otras, aquellas que las propias limitaciones de un trabajo fin de máster han impedido abordar en esta misma investigación, como:

1. El análisis de los espacios multimedia: niveles de presencialidad social, docente y cognitiva; finalidades didácticas; importancia que se les otorga en el diseño curricular, etc.
2. Aplicación del sistema que hemos establecido de categorías social, docente y cognitiva a los espacios de comunicación específicos de los grupos académicos y su cotejo con los niveles de presencialidad generados en los espacios comunes.
3. Análisis comparativo de los niveles de presencialidad de las tres dimensiones educativas entre entornos virtuales formales de aprendizaje (Moodle, Dokeos, Claroline, etc.) y SRS con finalidad educativa, así como el modelo de enseñanza-aprendizaje que se desprende de unos y de otros.
4. Investigación de los entornos que hemos llamado SAFLE o *Social and Formal Learning Environment* (véase “Edu20” o “Schoology”) y sus posibilidades para implementar procesos de aprendizaje más sociales y de más calidad, al integrar tecnológicamente al *networking* aplicaciones que, desde el punto de vista de los procesos formales de enseñanza-aprendizaje, se echaban de menos en los SRS (seguimiento de tareas, control y gestión del aprendizaje, posibilidad de calificación en línea, etc.).

De lo que no cabe duda, como apuntan Fueyo Gutiérrez et al. (2011), es que docentes y discentes son los que dan vida a las infraestructuras tecnológicas a través de una compleja red de relaciones sociales, dotando de sentido al proceso en su dimensión social y educativa y ofreciendo otras alternativas para la mejora de los procesos

educativos. El uso de SRS en educación refleja cuanto menos voluntad de innovación en el acto didáctico y fuerza necesariamente a replantearse viejas concepciones educativas. Si a ello añadimos, además, que los participantes en este tipo de experiencias se muestran más que satisfechos con ella, como nos han comunicado tanto docente como alumnos de Econogargallo, nos atrevemos a sugerir a los agentes educativos que promuevan con fuerza la integración de SRS en procesos de enseñanza-aprendizaje, medida que debe ir necesariamente ligada a políticas adecuadas de formación del profesorado, no solo para hacerla realidad sino para procurar ciertas garantías de éxito.

Todos sabemos que siempre hay más de un camino para llegar a un mismo destino, y que a veces debemos o queremos buscar rutas alternativas que ofrezcan un recorrido más atractivo, ameno y motivador, y si puede ser llegar mejor, que no necesariamente antes. Para ello hay que arriesgarse. Seguramente los SRS sean otro camino para aprender, no exento de riesgos, pero tentador si tenemos en cuenta que el modelo de escuela tradicional lleva en crisis demasiado tiempo ya.

BIBLIOGRAFÍA Y WEBGRAFÍA

Anderson, T. (2002): *Getting the mix right: An updated and theoretical rationale for interaction*. ITFORUM, Paper 63. <http://it.coe.uga.edu/itforum/paper63/paper63.htm> (recuperado el 18/01/10)

Barberà, E. (2004) *La educación en red. Actividades virtuales de enseñanza y aprendizaje*. Barcelona, Paidós.

Berners-Lee, T. (2000). *Tejiendo la Red. El inventor del World Wide Web nos descubre su origen*. Madrid: Siglo XXI.

Bernstein, B. y Díaz, M. (1985). *Hacia una Teoría del Discurso Pedagógico*. Revista Colombiana de Educación No.15 Primer Semestre de 1985. U.P.N. Bogotá.

Boyd, D. M. & Ellison, N. B. (2007): *Social Network Sites: Definition, History, and Scholarship*. Journal of Computer-Mediated Communication, No. 13, vol. 1. <http://jcmc.indiana.edu/vol13/issue1/boyd.ellison.html> (recuperado el 14/03/10)

Brown, J. S. y Adler R.P. (2008): *Minds on Fire: Open Education, the Long Tail, and Learning 2.0*. *Educase Review*, vol. 43, no. 1 (January/February 2008): 16–32. <http://www.educause.edu/EDUCAUSE+Review/EDUCAUSEReviewMagazineVolume43/MindsOnFireOpenEducationtheLon/162420> (recuperado el 12/04/10)

Cabero Almenara, J. y Llorente Cejudo M.C. (2007): *La interacción en el aprendizaje en red: Uso de herramientas, elementos de análisis y posibilidades educativas*. RIED (Revista Iberoamericana de Educación), Vol 10, núm. 1. <http://www.utpl.edu.ec/ried/images/pdfs/volumendiez/la-interaccion.pdf> (recuperado el 18/03/10)

Cabero, J. y Román, P. (Coord.) (2006): *E-actividades. Un referente básico para la formación en Internet*. Alcalá de Guadaira (Sevilla): MAD.

Callejo, J. y Viedma, A. (2005): *Proyectos y estrategias de investigación social: La perspectiva de la intervención*. Madrid, McGraw Hill.

Casanova, M.O. (2008): *Aprendizaje cooperativo en un contexto virtual universitario de comunicación asincrónica: un estudio sobre el proceso de interacción entre iguales a través del análisis del discurso*. Tesis Doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona. <http://ddd.uab.cat/pub/tesis/2008/tdx-0331109-134502/mocu1de1.pdf> (recuperado el 23/09/10)

Castells, Manuel (2000): *La era de la información: Economía, Sociedad y Cultura. Vol. 1 La Sociedad Red*. Madrid, Alianza Editorial.

- Castells, Manuel (2003): *Internet y la sociedad red*.
http://www.livros.online.pt/ideias/pdf/IOP_Castells_Internetylasociedadaddered.pdf
 (recuperado el 20/03/10)
- Coll, C. (1987): *Psicología y Currículum*. Barcelona, Laila.
- Coll, C., Colomina, R., Onrubia, J. y Rochera, M. J. (1992). *Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa*. *Infancia y Aprendizaje*, 59-60, 189-232.
- Corbetta, P. (2007): *Metodología y técnicas de investigación social*. Madrid, McGraw Hill.
- CRUE (2009): *Las TIC en el sistema universitario español*. Conferencia Española de las Universidades Españolas (CRUE), Madrid. Disponible en línea: http://crue-tic.uji.es/index.php?option=com_remository&Itemid=28&func=startdown&id=229
 (recuperado el 18/03/10)
- De Haro (2008): *Las redes sociales en educación*.
<http://jjdeharo.blogspot.com/2008/11/la-redes-sociales-en-educacin.html> (recuperado el 22/03/10)
- De Haro, (2009): *Algunas experiencias de innovación educativa*. ARBOR Ciencia, Pensamiento y Cultura. CLXXXV EXTRA 2009 71-92
- Duart, J.M. y Sangrà, A. (2000). *Formación universitaria por medio de la web: un modelo integrador para el aprendizaje superior*, en Duart, J.M. y Sangrà, A. (coords) *Aprender en la virtualidad*. Barcelona, Gedisa.
- Echevarría, Javier (2000): *Educación y tecnologías telemáticas*. *Revista Iberoamericana de Educación*, núm 24. <http://www.rieoei.org/rie24a01.htm> (recuperado el 12/01/10)
- Estebanz García, A. (1999): *Didáctica e innovación curricular*. Universidad de Sevilla.
- Fueyo Gutiérrez, A. y Lorenzo, Y. (2006): *Dimensiones pedagógicas y didácticas en el e-learning*. En Satamaría, M. y otros (2006): *Principios teóricos y prácticos del e-learning*. UNED, Madrid.
- Fueyo Gutiérrez, A. y Rodríguez Hoyos, C. (2006): *Los procesos de enseñanza-aprendizaje virtuales: hacia una redefinición didáctica de la teleformación*. III Simposio Pluridisciplinar sobre Objetos y Diseños de Aprendizaje. Oviedo.
- Fueyo Gutiérrez, A., Rodríguez Hoyos, C. y Calvo, A. (2011): *Más allá de la eficacia. investigar la educación en línea desde la etnografía virtual*. En APARICI, R. (coordinador): *Conectados en el ciberespacio* (2011). UNED. Madrid.

Gairín Sallán, J. (2006): *Las comunidades virtuales de aprendizaje*. Educar, 37, pp. 41-64. <http://ddd.uab.cat/pub/educar/0211819Xn37p41.pdf> (recuperado el 19/03/10)

Gairín, J. y Muñoz, M.P., (2006): *Análisis de la interacción en comunidades virtuales*. Educar 37, pp. 125-150. <http://ddd.uab.cat/pub/educar/0211819Xn37p125.pdf> (recuperado el 19/03/10)

García Cabrero, B., Márquez, L., Bustos, A., Miranda, G. A. y Espíndola, S. (2008): *Análisis de los patrones de interacción y construcción del conocimiento en ambientes de aprendizaje en línea: una estrategia metodológica*. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 10 (1). <http://redie.uabc.mx/vol10no1/contenido-bustos.html> (recuperado el 28/04/10)

Garrido, A (2003): *El aprendizaje como identidad de participación en la práctica de una comunidad virtual*. <http://www.uoc.edu/in3/dt/20088/index.html> (recuperado el 18/04/10)

Garrison, R. D., Anderson, T. y Archer, W. (2001): *Critical thinking and computer conferencing: A model and tool to assess cognitive presence*. American Journal of Distance Education, 15(1), 1-18.) http://auspace.athabascau.ca:8080/dspace/bitstream/2149/740/1/critical_thinking_and_c_o_mputer.pdf (recuperado el 23/03/10)

Garrison, D.R. y Anderson, T. (2005): *El elearning en el siglo XXI: Investigación y práctica*. Octaedro, Barcelona.

Gimeno Sacristán, J. (1988): *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid, Morata.

Grundy, S. (1991): *Producto o praxis del currículum*. Morata, Madrid.

Gunawardena, C., Lowe, C. y Anderson, T. (1997): *Analysis of a global online debate and the development of an interaction analysis model for examining social construction of knowledge in computer conferencing*. Journal of Educational Computing Research, 17 (4), 397-431. http://auspace.athabascau.ca:8080/dspace/bitstream/2149/772/1/ANALYSIS_OF_A_G_LOBAL.pdf (recuperado el 28/04/10)

Gutiérrez Martín, A. (2000): *Influencia del Discurso Tecnológico en la Integración Curricular de las Nuevas Tecnologías Multimedia*. E.U. Magisterio de Segovia. (UVA).

Jenkins, H. et al. (2006) *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*. MacArthur Foundation. <http://www.newmedialiteracies.org/files/working/NMLWhitePaper.pdf> (recuperado el 21/04/10)

Jeong, A. (2003). *Sequential Analysis of Group Interaction and Critical Thinking in Online Threaded Discussions*. The American Journal of Distance Education, 17(1), 25-43. http://bbproject.tripod.com/SequentialAnalysis_Jeong2003.pdf (recuperado el 20/10/10)

Jonhson D. y Jonhson R. (1992): *Cooperative learning increasing*. Washinton D.C., College Faculty, ERIC Digest.

Kessler, J. (2002): *Civilizing events and chronology*. En New Tradition Sociological Society. <http://www.revisedhistory.org/civilevents.htm> (recuperado 20/03/10).

Larriba Naranjo, L.F. (2001) La investigación de los modelos didácticos y de las estrategias de enseñanza. *Enseñanza*, 19, 73-88. http://e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:20427&dsID=investigacion_modelos.pdf (recuperado el 20/10/10)

Levin, J.A., Kim, H., Riel, M. (1990): *Analysing Instructional Interactions on Electronic Message Networks*. En Harasim, L. *Online Education. Perspectives on a new environment*. New York, Praeger, pp. 185-214.

Lundvall, B. (2002): *The University in the Learning Economy*. Druid Working Papers, 2002, núm. 6. http://www.druid.dk/wp/pdf_files/02-06.pdf (recuperado el 23/05/10)

Marcelo, C. y Perera V. (2004). *Aprender con Otros en la Red. El análisis de los foros de debate como espacio de comunicación asincrónica*. Bordón, vol. 56, núm. 3 y 4, pp. 533-558.

Marcelo, C. y Perera, V. (2007) *Comunicación y aprendizaje electrónico: La interacción didáctica en los nuevos espacios virtuales de aprendizaje*. Revista de educación, 343, pp. 381-429.

Marqués Graell, P. (2004): *Comunidades virtuales de profesores: los casos DIM y DIOE*. DIM (Didáctica y Multimedia), Departamento de Pedagogía Aplicada, Facultad de Educación, UAB. <http://www.pangea.org/peremarques/comunidadesdeprofesores.htm#inicio> (recuperado el 19/03/10)

Marqués Graell, P. (2007a): *Usos educativos de Internet (el tercer mundo)*. DIM (Didáctica y Multimedia), Departamento de Pedagogía Aplicada, Facultad de Educación, UAB. <http://dewey.uab.es/PMARQUES/usosred2.htm> (recuperado el 19/03/10)

Marqués Graell, P. (2007b): *Los medios didácticos*. <http://peremarques.pangea.org/medios.htm> DIM (Didáctica y Multimedia), Departamento de Pedagogía Aplicada, Facultad de Educación, UAB. (recuperado el 16/04/10)

Marqués Graell, P. (2008): *Impacto de las TIC en educación: Funciones y limitaciones*. <http://peremarques.pangea.org/siyedu.htm> DIM (Didáctica y Multimedia), Departamento de Pedagogía Aplicada, Facultad de Educación, UAB. (recuperado el 19/03/10)

Marqués Graell, P. (2010): *La enseñanza. Buenas prácticas. Comunicación*. <http://www.peremarques.net/actodid.htm> DIM (Didáctica y Multimedia), Departamento de Pedagogía Aplicada, Facultad de Educación, UAB. (recuperado el 20/10/10)

Martín Patino, J.M. y otros (2003): *Cómo aprender con Internet*. Fundación Encuentro, Madrid. Disponible en red el modelo pedagógico CAIT: <http://www.educared.net/InnovacionPedagogica/ModelopedagogicoCAIT.pdf> (recuperado el 20/03/10)

Mateos-Aparicio Palacios, Miguel (2009). *DIM (Didáctica y Multimedia): Dinámica y efectividad de una comunidad de aprendizaje con fines educativo*. En *Revista Didáctica, Innovación y Multimedia*, núm. 15. <http://dim.pangea.org/revistaDIM15/revistanewarticulogrupodim.htm> (recuperado el 16/03/10)

Mazer, J., Murphy, R. and Simonds, C. (2007): The Effects of Computer-Mediated Teacher Self-Disclosure on Student Motivation, Affective Learning, and Classroom Climate. *Communication Education*, Volume 56, Issue 1 January 2007 , pages 1 - 17. Disponible en línea: <http://onlinesocialnetworks.blogspot.com/2007/06/ill-see-you-on-facebook.html> (recuperado el 23/01/10)

McElhearn, K. (1996): *Writing conversation: an analysis of speech events in e-mail mailig list*. <http://www.mcelhearn.com/dis/cmc.html> (recuperado el 14/03/10)

MEC (2009a): *Datos y cifras curso escolar 2009-2010*. Madrid. http://www.educacion.es/mecd/estadisticas/educativas/dcce/Datos_Cifras_web.pdf (recuperado el 20/03/10)

Nafría, I. (2007): *Web 2.0. El usuario, el nuevo rey de Internet*. Gestión 2000, Planeta, Madrid.

O'Reilly, T. (2005): *Qué es Web 2.0. Patrones del diseño y modelos del negocio para la siguiente generación del software*. Boletín de la Sociedad de la Información de Telefónica. http://sociedadinformacion.fundacion.telefonica.com/DYC/SHI/seccion=1188&idioma=es_ES&id=2009100116300061&activo=4.do?elem=2146 (recuperado el 25/03/10)

Pazos, M., Pérez A. y Salinas J. (2001): *Comunidades virtuales: de las listas de discusión a las comunidades de aprendizaje*. Edutec-01. V Congreso Internacional de Tecnología, Educación y Desarrollo sostenible.

<http://www.uib.es/depart/gte/edutec01/edutec/comunic/TSE63.html> (recuperado el 18/02/10)

Pérez i García, A. (2002). *Elementos para el análisis de la interacción educativa en los nuevos entornos de aprendizaje*. Revista Píxel-Bit. No 19. Junio 2002.

<http://www.sav.us.es/pixelbit/pixelbit/articulos/n19/n19art/art1904.htm> (recuperado el 03/09/10)

Rafaeli, S. y Sudweeks, L. (1997): *Networked interactivity*. Journal of computer mediated communication. Vol. 2, 4.

<http://jcmc.indiana.edu/vol2/issue4/rafaeli.sudweeks.html> (recuperado el 20/10/10)

Reynard, R (2009): *Beyond Social Networking: Building Toward Learning Communities*. The Journal (15/07/09).

<http://thejournal.com/articles/2009/07/15/beyond-social-networking-building-toward-learning-communities.aspx> (recuperado el 21/02/10)

Rost, A. (2004): *Pero, ¿de qué hablamos cuando hablamos de Interactividad?* Actas del Congreso ALAIC/IBERCOM 2004. [http://s3.amazonaws.com/lcp/alaic-internet/myfiles/Alejandro%20Rost%20\(Argentina\).pdf](http://s3.amazonaws.com/lcp/alaic-internet/myfiles/Alejandro%20Rost%20(Argentina).pdf) (recuperado el 15/04/10)

Rourke, L., Anderson, T., Garrison, R. y Archer, W. (2001): *Methodological Issues in the Content Analysis of Computer Conference Transcripts*. International Journal of Artificial Intelligence in Education, 12(1) 8-22.

http://iaied.org/pub/951/file/951_paper.pdf (recuperado el 09/10/10)

Ruiz Olabuenaga, J.I. (1996): *Metodología de la investigación cualitativa*. Universidad de Deusto, Bilbao.

Salinas, J. (2003): *Comunidades virtuales y aprendizaje digital*. Ponencia Edutec 2003, Caracas 24-28 de noviembre.

Salmon, G. (2004): *E-actividades: El factor clave para una formación en línea activa*. UOC, Barcelona.

Salomon, G., Perkins, D. y Globerson, T. (1992): *Coparticipando en el conocimiento: La ampliación de la inteligencia humana con las tecnologías inteligentes*. Comunicación, Lenguaje y Educación 13, pp. 6-22.

Santamaría González, F. (2008): *Posibilidades pedagógicas. Redes sociales y comunidades educativas*. Revista TELOS, núm. 76. <http://sociedadinformacion.fundacion.telefonica.com/telos/articulocuaderno.asp@idarticulo%3D7&rev%3D76.htm> (recuperado el 21/02/10)

- Sanz Menéndez, L. (2003): *Análisis de redes sociales: o cómo representar las estructuras sociales subyacentes*. Apuntes de ciencia y Tecnología, 7, 21-29. <http://www.ipp.csic.es/doctrab2/dt-0307.pdf> (recuperado el 14/03/10)
- Siemens, G. (2004): *Conectivismo: a learning theory for the Digital Age*. Elearnspace. <http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm> (recuperado el 21/04/10)
- Silva, M. (2003): *El desafío emergente de la comunicación en la educación presencial y a distancia*. En Aparici, Roberto (Coord.): *Comunicación educativa en la Sociedad de la Información*. Madrid, UNED. pp. 577-596.
- Silva, M. (2005). *Educación interactiva. Enseñanza y aprendizaje presencial y on-line*. Barcelona: Gedisa.
- Suárez Guerrero, C. (2006): *Los entornos virtuales de aprendizaje como instrumento de mediación*. Revista electrónica N° 04. Abril. http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_04/n4_art_suarez.htm (recuperado el 14/03/10)
- Schwab, J. (1983): *Un enfoque práctico como lenguaje para el currículum*, en Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A.: *La enseñanza, su teoría y su práctica*. Madrid, Akal, pp. 197-208.
- Schwier, R.A. (2007): *A typology of catalysts, emphases and elements of virtual learning communities*. In R. Luppigini (Ed.), *Trends in distance education: A focus on communities of learning*. Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Typaldos, C. (2000): *The 12 principles of collaboration*. Fast Company. Septiembre. <http://www.typaldos.com/word.documents/12principles/12principles.pdf> (recuperado el 15/03/10)
- Vassileva, J. (2008): *Toward Social Learning Environments*. IEEE Transactions on Education, Vol.1, No. 4 (2008), pp. 199-214) <http://www.computer.org/portal/web/csdl/abs/html/trans/lt/2008/04/tlt2008040199.htm> (recuperado el 18/04/10)
- Vygotsky, L.S. (2000) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, Grijalbo.
- Wells, G. (2001): *Indagación dialógica: hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Barcelona, Paidós.
- Wenger, E. (2001): *Comunidades de práctica: Aprendizaje, significado e identidad*. Paidos, Barcelona.

Woods, P. (1987): *La escuela por dentro: la etnografía en la investigación educativa*. Paidós, Barcelona.

Zabalza, M.A. (1990): *Fundamentación de la Didáctica y del conocimiento*, en Medina, A y Sevillano, M.L.: *Didáctica. Adaptación*. Madrid: UNED, volumen I. 85-220.

ANEXOS

ANEXO I

ENTREVISTA AL ADMINISTRADOR DE ECONOGARGALLO

No incluyas información como contraseñas o números de tarjetas de crédito en un mensaje instantáneo.

Miguel dice:

parece que hay meigas
Te aseguro que jamás me ha pasado esto,

Dusty dice:

espera un momento
ya estaba terminando una actualización de una página porque además he perdido bastante información
bueno dime---pregunta

Miguel dice:

suele pasar

Dusty dice:

estas escribiendo muchojj
no sale nada

Miguel dice:

mira una cosa Tomás, las preguntas están estructuradas, la idea de hacerlo por messenger era por si me surgían algunas dudas sobre las respuestas. Otra posibilidad es que yo te envíe el cuestionario y que lo respondas tranquilamente, y una vez hecho pues si tengo alguna preguntilla más pues te la hago llegar por email, por ejemplo. Lo digo porque me sabe ma tenerte a estas horas

Dusty dice:

no no te preocupes y lo que quiero es no dejar cosas pendientes
venga pregunta

Miguel dice:

ok,
empezamos
van a ser preguntas directas, ok,

Dusty dice:

ok

Miguel dice:

1. Situación del centro: periferia, rural, urbano,

Dusty dice:

urbano

Miguel dice:

2. Perfil social de alumnos y familias: clase media, media alta, etc.

Dusty dice:

clase media-baja

Miguel dice:

Enseñanzas que imparte: Toda la enseñanza media, ciclos,

Dusty dice:

bachillerato

Miguel dice:

ah, perdona, enseñanzas que se imparten en el centro

Sabes el número de alumnos aproximadamente'

Dusty dice:

ESO y Bachillerato

580

Miguel dice:

Infraestructura tecnológica, aulas de informática, pizarras digitales,

Dusty dice:

3 aulas de informatica, una pizarra digital y cañones video en todas las aulas

estamos a punto de poner ordenador del profesor en cada aula

y pizarras digitales en 16 aulas

Miguel dice:

Muy bien, ya quisiéramos muchos. Vamos con el Departamento de economía: Número de

profesores cuántos participan en la red social

Dusty dice:

2 profesores y participamos los dos

Miguel dice:

Nivel de alfabetización digital de ambos, habéis sido autodidactas?

Dusty dice:

yo si pero mi compañera no creo

Miguel dice:

muy bien

Vamos con Ning

¿Algún motivo especial que te animó a crear la red? Innovación, Experimentar fórmulas

nuevas???

Dusty dice:

innovación y buscar la motivación de los alumnos utilizando herramientas que les eran

familiares (tuenti)

Miguel dice:

Oye, hay un asunto que me llama mucho la atención, he comprobado que utilizáis mucho

entornos de aprendizaje, blogs, páginas webs. Puedes solo nombrar qué entornos utilizáis

en el Departamento, y por qué si algunos de ellos los tenéis en la propia red social, como los

blogs

En el departamento me refiero en el trabajo con los alumnos

Dusty dice:

Cada alumno tiene su propio blog como herramienta de trabajo para actividades obligatorias

de cada tema en <http://blogs-alumnos.blogspot.com> y este blog que tiene todos los blogs

de los alumnos está enlazado a la red ning

En la red ning el blog se utiliza la las noticias económicas que los alumnos tienen que exponer

en clase todos los lunes

Miguel dice:

Ah, ok, esa era otra duda, entonces, primero plasman la noticia en la red social, y luego la

exponen,?

Dusty dice:

si eso los que le doy yo clase . Mi compañera utiliza las noticias como complemento pero no

creo que las expongan

Miguel dice:

Es obligatorio para todos tus los grupos?

Dusty dice:

???

Miguel dice:

perdóna, si que todos tus alumnos deben hacerlo obligatoriamente, no es una actividad voluntaria, no?

Y se tiene en cuenta en la evaluación, entonces?

Dusty dice:

si las noticias exponen cada lunes 4 alumnos de media y el resto toman nota de la idea principal que yo les transmito y entra por sorteo una pregunta sobre una noticia expuesta en clase . El valor es de 1 punto.

Miguel dice:

Muy bien, Otra cosa clara. y Tienen que estar relacionadas con el currículum oficial o no necesariamente?

Dusty dice:

no es tarea del profesor encuadrarselas segun expongan .Lo que si les aconsejo el tipo de noticia . Más generales relacionadas con consumo, vivienda, recursos escasos ...las primeras . Despues a medida que se desarrolla el proceso de aprendizaje se incorporan noticias de caracter macroeconómico

Miguel dice:

Otra duda sobre el uso de los foros. ¿Qué diferencia principal hay en el uso del Foro General y los Foros específicos de los grupos? porque la participación es voluntaria normalmente, al menos en el General

Dusty dice:

no siempre es voluntaria

Miguel dice:

en el general?

Dusty dice:

el foro general es un tema genérico que puede partipar cualquier alumno de 1º o 2º y suele ser voluntario

Miguel dice:

ok

Dusty dice:

los foros de grupo suelen ser obligatorios o se crea el foro en el grupo sin ser tal o sin que genere discusión ya que el formato que tiene ning no te permite agrupar unas actividades de un tema concreto y creando un foro de un tema los alumnos incluyen alli su actividad.

Miguel dice:

¿Y se tiene en cuenta la participación voluntaria también en la evaluación, la propuestas de debates de los alumnos, etc.?

Dusty dice:

si ademas hay una coevaluación

pero lo valoro más a final de curso cuando conozca mejor a cada alumno y si participa voluntariamente en las tareas (frecuencia,originalidad, etc)..

Las tareas voluntarias me sirven para ajustar las calificaciones

Miguel dice:

ok, pero otra cuestión, me llama la atención que durante el curso pasado hubo solo unas 12 propuestas de debate, y el curso anterior más de 70

es decir, el primer año que empezasteis con la red

Dusty dice:

la solución está en la compañera de viaje

Miguel dice:

je, creo entender

Dusty dice:

hace dos años fue Yolanda que era más activa con los alumnos

Miguel dice:

ok,

Dusty dice:

y además teníamos la motivación del concurso nacional educared

Miguel dice:

si, allí fue donde contacté contigo por vez primera,

Dusty dice:

ella era la que más trabajaba los debates ,...

Miguel dice:

sí, bueno, tú tb lo curras mucho, tu participación es más que abundante.

Dusty dice:

bueno era el congreso pero el concurso fue anterior pero es igual

Miguel dice:

ok, Bueno, vamos con las últimas preguntas

Dusty dice:

pero lo utilizo en función de mis necesidades de aprendizaje

Miguel dice:

Imagino que debes dedicarle mucho tiempo. El uso didáctico de la red social, y en general de todo el entramado tecnológico en el que interactúan los alumnos, ¿se refleja de alguna manera en la programación del Departamento y en especial en el sistema de evaluación?

Dusty dice:

y también dependiendo del tipo de alumnado que tenga cada año

Miguel dice:

claro, normal, al final hay que adaptarse al alumnado

lo del sistema de evaluación más o menos ya está claro

Dusty dice:

simplemente uso las tic para mi conveniencia en el desarrollo del aprendizaje

Miguel dice:

me falta saber solo como se valora la participación en los foros de grupo.

Dusty dice:

la coevaluación te queda clara

Miguel dice:

creo que ahí te he cortado

Dusty dice:

lo hago periódicamente

Miguel dice:

cada trimestre?

Dusty dice:

sin avisar el alumno recibe un estadillo con el nombre de sus compañeros

Miguel dice:

por email?

Dusty dice:

suele ser cada mes pero ellos no lo saben

no en papel y sellado .Es anónimo

Miguel dice:

ok

Dusty dice:

lo doy un día miran los blogs y la red y me ponen la nota

Miguel dice:

ok, y les das algunos indicadores para que los valoren?

Dusty dice:

depuro los extremos y me sirve para ajustar mi nota sobre tareas voluntarias u obligatorias++ ellos saben mejor que yo en marzo y abril quien es diligente y quien es el que copia

Miguel dice:

ok,

Desde luego, has tenido algunos cracks, como Miguel Urbizu

Dusty dice:

si la verdad que escasean

Miguel dice:

entonces, los blogs un punto, el foro general para ajustar la nota, y los específicos, donde la participación es obligatoria, ?

Dusty dice:

este año creare un grupo para los alumnos del master secundaria

Miguel dice:

ya, lo he visto, yo tb. estoy acreditado, no sé si me mandarán alguno

Dusty dice:

si mas o menos

yo es que soy profesor asociado en la uni

y tienen que elaborar un portafolios que para mi es un diario de trabajo

Miguel dice:

ok, y te preguntaba si todo este entramado tecnológico lo tenéis refljado en la programación?

ah, ok,

Dusty dice:

si hay un apartado que es incorporación de las tic

pero no lo explico

Miguel dice:

ok,

Dusty dice:

como te lo digo a ti

Miguel dice:

ya, entiendo

Dos cosillas más y te dejo descansar

Ahora vamos con tu función docente

Dusty dice:

además trato de que orientación participe y asi justificar el coste de la red (200 dolares anuales)

Miguel dice:

ya, ya

Ning ha hecho la puñeta a mucha gente,

pero entiendo que debéis seguir con ella

Dusty dice:

he migrado algunas redes a grou.ps pero no es igual

Miguel dice:

ya, otras redes pero no de alumnos?

Dusty dice:

ademas incorpara publicidad muy agresiva

Miguel dice:

ya,

Dusty dice:

si pero algunas son chorradillas

el objetivo era un curso que daba en la uni sobre uso didactico de las redes sociales

Miguel dice:

ah, ok,

Dusty dice:

ahora parece que solo le gusta el uso didáctico de los blogs

en la uni les parece un poco informal

Miguel dice:

pues fíjate, no sé si me podrías pasar material

claro, es pasa,

Dusty dice:

no tengo material es sobre la misma red

Miguel dice:

las redes sociales no se ven de la misma forma que un LSM

ok,

Dusty dice:

y explicando como se crea igual que te lo estoy diciendo a ti

y que sepan administrarla

Miguel dice:

Ok, más cuestión técnica qe didáctica, no? entonces, estás satisfecho, en general, con el proceso y los resultados obtenidos.

Dusty dice:

si aunque es el tercer año y no garantizo que siga con esto

suelo adaptarme a lo que se lleve

Miguel dice:

y si destacarías algún punto más positivo y alguno más negativo o mejorable.

sí, pero por qué? es por experimentar con otras cosas?

Dusty dice:

positivo que el alumno está enganchado a economía sin enterarse fuera del aula que es lo que me interesa

Miguel dice:

ok

Dusty dice:

y negativo

que la voluntariedad es cosa de pocos, que para que se suscriban se pierde mucho tiempo porque se equivocan con los emails

contraseñas

porque les obligo a foto y alguno se hace el remolon

y porque se aprovechan con sus padres diciendo que hacen economia en econogargallo y estan con tuenti u otra cosa

Miguel dice:

Pues anda que no están acostumbrados a eso, pero puedo imaginar que hay estar constantemente detrás de ellos, me pasa a mí con "edu2.0"

ya, siempre tuenti

Dusty dice:

experimentar siempre los he hecho e innovar es mi profesion por lo que no me quedare en una herramienta concreta

Miguel dice:

YA veo. Otra cosilla, te ha condicionado de alguna forma en tu función docente el uso de la red?

Dusty dice:

???

Miguel dice:

a ver, que de qué forma ha afectado o influido en tu quehacer docente, qué cosas has tenido que cambiar, etc.

aparte del tiempo que debes dedicarle

me refiero sobre todo a estrategias didácticas, por ejemplo,

Dusty dice:

no porque mi función docente es usando las tic no concibo otra función docente diferente siempre ha sido así

Miguel dice:

y en cuanto a la relación con los alumnos?

Dusty dice:

lo cual no quiere decir que sea mejor profesor

Miguel dice:

pero sí se puede decir que eres innovador, permíteme

Dusty dice:

siempre ha sido buena pero no es por el uso de las tic sino por la forma de tratarlos y de enseñar la economía

Miguel dice:

puedo imaginarlo.

oye y una última cuestión,

Dusty dice:

quizas el dar clases en la universidad de didáctica de economía me ha servido

por cierto te invito a inscribirte y participar en

<http://www.grou.ps/economiayeducacion>

Miguel dice:

el grupo de la universidad, no?

Dusty dice:

no

es una red de profesores y profesionales de economía

basado en un grupo de google de igual nombre y de casi 1000 usuarios que yo administro

Miguel dice:

ok, desde luego estoy aprendiendo muchas cosas con todo esto.

lo haré, muchas gracias.

Oyes, otra cuestión, y voy cerrando, que no quiero entretenerte más, aunque está siendo más que provechosa

Dusty dice:

que titulación tienes?

Miguel dice:

Soy enseñante Lengua y Literatura,

o sea, en las antípodas de la economía

Dusty dice:

ahh pensaba que economía ...

bueno pues no es necesario porque es un grupo corporativo mas que nada

Miguel dice:

estoy haciendo el máster, y luego quiero hacer el doctorado

Dusty dice:

yo soy una especie de lobby

Miguel dice:

jaaja,

ya veo

bueno el doctorado no, la tesis me refiero

Dusty dice:

y que no me dejan en paz para ir a dar alguna ponencia sobre didactia de economia en alguna comunidad

bueno

pues nada+

Miguel dice:

es normal

Dusty dice:

espero que te haya servido

Miguel dice:

termio con dos cosilas

Dusty dice:

corto que tengo que hacer algunas cosas

de correos pendientes y urgentes

dime

Miguel dice:

permiteme una pregnta más

Cuáles pueden ser las razones que expliquen el escaso número de interacciones cruzadas, de respuestas a propuestas de debate o de comentarios a noticias de los blogs:

es curioso que los alumnos no se nombren ni relacionen mensaje, no lo hacen muy a menudo

Dusty dice:

la edad es muy temprana para realizar comentarios o seguir un hilo de discusión sobre un tema específico de una materia o asignatura.

no te olvides que lo hacen porque les obligo a participar sino no lo harian ...la mayoría

Miguel dice:

sí, lo he pensado como una posible explicación

ya,

Dusty dice:

es difícil debatir temas de economía en profundidad en estas edades

Miguel dice:

Me gusta mucho lo de los proyectos que vayan indicando los pasos que van dando

Dusty dice:

o quizás no lo he potenciado

eso es innovación

es mucho mejor que un trabajo final. Hay que valorar el proceso

Miguel dice:

bueno, en algunas ocasiones haces referencia a que no aporten cosas nuevas, sino que relacionen mensajes y opinen sobre los mensajes de los compañeros

desde luego.

Dusty dice:

bueno alguna pregunta mas

Miguel dice:

pues creo que no se me queda nada en el tintero,

Dusty dice:

ok

espero haberte ayudado

Miguel dice:

Creo que mucho, más que nada las dudas eran sobre el uso de los foros y los blogs, y su peso en la evaluación y si tenían que ver con el currículum oficial y todo eso se ha aclarado.

ah, solouna cosa más,

Dusty dice:

bueno pues haber si termino la tarea despues de un día que me ha alido todo al revés empezando por el ordenador

Miguel dice:

los alumnos trabajan en la red social también en horario lectivo o siempre en casa

Dusty dice:

venga la ultima

una vez a la semana y no todas (tengo 33) en el aula de informatica a veces les pido alguna actividad sobre la economia aragonesa, etcc y lo realizan en el grupo de la red social

Miguel dice:

Ah, he pensado qe voy a preparar otra encuesta para los alumnos, con solo 5 preguntas, necesito al menos 15 o 20 participantes, lo publicaré de nuevo en la red, a ver si los animas, al menos a los que ya tienen exeriencia

y en la primera encuestas solo participaron 4

no te importa?

es solo cómo valoran su experiencia en la red y poco más

Dusty dice:

bueno tu ponlo pero lo traslado le digo quien eres y les animo pero ya sabes que no te prometo que participen

Miguel dice:

ok, mil gracias.

Dusty dice:

vdenga hasta mañana

Miguel dice:

Oye, que lo dicho, disculpa por las horas y muchas gracias de nuevo, y estamos en contacto

Hasta mañana

Dusty dice:

saludo

Miguel dice:

voy a ver si guardo todo esto

Saludos

ANEXO II

CUESTIONARIO PARA LOS ALUMNOS

Mi experiencia en una red social educativa-EEMM Editar

Diseñar encuesta

Recopilar respuestas

Analizar resultados

P1 Editar pregunta Mover Copiar Eliminar

1. Si pertenecías a alguna red social antes de iniciar esta experiencia educativa con Ning, indica cuál/es y el uso que hacías de ella.

	Hacer amigos	Mantenerse en contacto con amigos y conocidos	Ligar	Entretenimiento	Intercambiar archivos	Fines educativos	Fines profesionales	Otros
Facebook	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Myspace	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tuenti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Twitter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ning	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Otras	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Otras: Especificar red	<input type="text"/>							

P2 Editar pregunta Mover Copiar Eliminar

2. Interés por las aportaciones.

	SÍ	NO	Sólo cuando se trata de actividades de aprendizaje.
¿Te gusta que tus compañeros lean tus aportaciones?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
¿Te interesan y tienes en cuenta sus comentarios?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
¿Te interesan más los comentarios del profesor?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
¿Realizas tú comentarios a las aportaciones de tus compañeros?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

P3 Editara pregunta Mover Copiar Eliminar

3. Presencia social

	Mucho	Algo	No ha cambiado en nada la situación con respecto al aula.
¿La red social ha profundizado las relaciones y los vínculos entre los alumnos?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
¿Ha conseguido conocer mejor e integrar en el grupo a alumnos con menor aceptación social?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
¿Ha mejorado los vínculos con el/los profesor/es?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
¿La red social ha mejorado el ambiente de trabajo dentro del aula?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

P4 Editara pregunta Agregar lógica de pregunta Mover Copiar Eliminar

4. Eficacia para el aprendizaje: ¿qué aspectos clave para tu formación crees que has mejorado a lo largo de esta experiencia educativa en esta red social?

- Acceso a conocimientos propios de la materia.
- Compartición de información con el resto de miembros.
- Trabajo colaborativo, trabajo en equipo.
- Competencia lingüística: mejora de la expresión y de la comprensión.
- Competencia tecnológica: uso de distintas herramientas.
- Tratamiento de la información: búsqueda, selección, integración de contenidos diferentes, etc.
- Estrategias para la investigación.
- Competencia para la ciudadanía: respeto, tolerancia por las opiniones ajenas, etc.

Otro (especifique)

P5

5. ¿Cómo calificarías la experiencia?

- Muy positiva.
- Positiva.
- No me ha ayudado en mi aprendizaje, pero creo que es útil para la formación.
- No encuentro su eficacia formativa.
- Pérdida de tiempo.

Otro (especifique)

ANEXO III

RESPUESTAS DE LOS ALUMNOS AL CUESTIONARIO

Mi experiencia en una red social educativa-EEMM Editar

Diseñar encuesta

Recopilar respuestas

Analizar resultados

Ver resumen

Examinar respuestas

Filtrar respuestas

Informe predeterminado

+ Agregar informe

Resumen de respuestas

Cantidad total de encuestas iniciadas: 14
 Cantidad total de encuestas completadas: 14 (100%)



1. Si pertenecías a alguna red social antes de iniciar esta experiencia educativa con Ning, indica cuáles y el uso que hacías de ella. [Crear gráfico](#) [Descargar](#)



	Hacer amigos	Mantenerse en contacto con amigos y conocidos	Ligar	Entretención	Intercambiar archivos	Fines educativos	Fines profesionales	Otros	Cantidad de respuestas
Facebook	0,0% (0)	100,0% (5)	0,0% (0)	20,0% (1)	20,0% (1)	20,0% (1)	0,0% (0)	0,0% (0)	5
Myspace	0,0% (0)	0,0% (0)	0,0% (0)	0,0% (0)	0,0% (0)	0,0% (0)	0,0% (0)	0,0% (0)	0
Tuenti	30,0% (3)	100,0% (10)	10,0% (1)	40,0% (4)	40,0% (4)	0,0% (0)	10,0% (1)	0,0% (0)	10
Twitter	0,0% (0)	100,0% (1)	0,0% (0)	0,0% (0)	0,0% (0)	0,0% (0)	0,0% (0)	0,0% (0)	1
Ning	20,0% (1)	60,0% (3)	0,0% (0)	60,0% (3)	60,0% (3)	80,0% (4)	80,0% (4)	0,0% (0)	5
Otras	0,0% (0)	0,0% (0)	0,0% (0)	0,0% (0)	100,0% (1)	0,0% (0)	0,0% (0)	0,0% (0)	1
							Otras: Especificar red		1
							Mostrar respuestas		
							pregunta respondida		14
							pregunta omitida		0

2. Interés por las aportaciones.

[Crear gráfico](#) [Descargar](#)

	SÍ	NO	Sólo cuando se trata de actividades de aprendizaje.	Cantidad de respuestas
¿Te gusta que tus compañeros lean tus aportaciones?	78,6% (11)	0,0% (0)	21,4% (3)	14
¿Te interesan y tienes en cuenta sus comentarios?	85,7% (12)	7,1% (1)	7,1% (1)	14
¿Te interesan más los comentarios del profesor?	42,9% (6)	21,4% (3)	42,9% (6)	14
¿Realizas tú comentarios a las aportaciones de tus compañeros?	35,7% (5)	35,7% (5)	28,6% (4)	14
			pregunta respondida	14
			pregunta omitida	0

3. Presencia social				 Crear gráfico	 Descargar
	Mucho	Algo	No ha cambiado en nada la situación con respecto al aula.	Cantidad de respuestas	
¿La red social ha profundizado las relaciones y los vínculos entre los alumnos?	7,1% (1)	64,3% (9)	28,6% (4)	14	
¿Ha conseguido conocer mejor e integrar en el grupo a alumnos con menor aceptación social?	28,6% (4)	14,3% (2)	57,1% (8)	14	
¿Ha mejorado los vínculos con ellos profesor/es?	21,4% (3)	78,6% (11)	0,0% (0)	14	
¿La red social ha mejorado el ambiente de trabajo dentro del aula?	14,3% (2)	78,6% (11)	7,1% (1)	14	
			pregunta respondida	14	
			pregunta omitida	0	

4. Eficacia para el aprendizaje: ¿qué aspectos clave para tu formación crees que has mejorado a lo largo de esta experiencia educativa en esta red social?				 Crear gráfico	 Descargar
		Porcentaje de respuestas	Cantidad de respuestas		
Acceso a conocimientos propios de la materia.		78,6%	11		
Compartición de información con el resto de miembros.		78,6%	11		
Trabajo colaborativo, trabajo en equipo.		35,7%	5		
Competencia lingüística: mejora de la expresión y de la comprensión.		7,1%	1		
Competencia tecnológica: uso de distintas herramientas.		85,7%	12		
Tratamiento de la información: búsqueda, selección, integración de contenidos diferentes, etc.		35,7%	5		
Estrategias para la investigación.		28,6%	4		
Competencia para la ciudadanía: respeto, tolerancia por las opiniones ajenas, etc.		28,6%	4		
		Otro (especifique)	0		
		pregunta respondida	14		
		pregunta omitida	0		

