

**Universidad Autónoma de Querétaro
Facultad de Ciencias Políticas y Sociales**

**Redes sociodigitales y educación en estudiantes
universitarios:
entre aprendizajes formales e informales**

**Tesis
que para obtener el título de
Licenciada en Comunicación y Periodismo**

presenta
Ana Fernanda García Riva Palacio

Directora:
Dra. Miriam Herrera Aguilar

Querétaro, Querétaro; septiembre 2025.

La presente obra está bajo la licencia:
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>



CC BY-NC-ND 4.0 DEED

Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional

Usted es libre de:

Compartir — copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato

La licenciatario no puede revocar estas libertades en tanto usted siga los términos de la licencia

Bajo los siguientes términos:

 **Atribución** — Usted debe dar [crédito de manera adecuada](#), brindar un enlace a la licencia, e [indicar si se han realizado cambios](#). Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que usted o su uso tienen el apoyo de la licenciatario.

 **NoComercial** — Usted no puede hacer uso del material con [propósitos comerciales](#).

 **SinDerivadas** — Si [remezcla, transforma o crea a partir](#) del material, no podrá distribuir el material modificado.

No hay restricciones adicionales — No puede aplicar términos legales ni [medidas tecnológicas](#) que restrinjan legalmente a otras a hacer cualquier uso permitido por la licencia.

Avisos:

No tiene que cumplir con la licencia para elementos del material en el dominio público o cuando su uso esté permitido por una [excepción o limitación](#) aplicable.

No se dan garantías. La licencia podría no darle todos los permisos que necesita para el uso que tenga previsto. Por ejemplo, otros derechos como [publicidad, privacidad, o derechos morales](#) pueden limitar la forma en que utilice el material.

RESUMEN

Resulta incuestionable el cambio paradigmático que han propiciado las tecnologías digitales de la información y de la comunicación. Particularmente, la web 2.0 no solo ha traído la aparición de las redes sociodigitales, sino también ha representado una modificación en las formas de actuar y aprender de los seres humanos. En esta línea, es imposible mantener tales cambios alejados del terreno de la educación: sus actores parecen apropiarse, de forma versátil, de las mencionadas tecnologías. Sin embargo, a pesar de que los estudiantes han convertido a las redes sociodigitales en una de las actividades extracurriculares más comunes, su potencial educativo presenta una serie de limitantes. En tal contexto, el objetivo principal de este trabajo es “conocer los usos que estudiantes de tres universidades mexicanas, a saber, Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL), Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ) y Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca (UABJO), hacen de las redes sociodigitales, tanto en contextos de educación formal como informal, y en qué medida sus prácticas se concretan en aprendizajes significativos para su formación universitaria. Metodológicamente, el enfoque es mixto y se concreta a través de un cuestionario, de preguntas abiertas y cerradas, aplicado a universitarios pertenecientes a tres distintas instituciones de educación superior (IES) en México. La perspectiva teórica desde la que se enmarca este trabajo es la educación para y con los medios, específicamente en un contexto de digitalización. La concreción de este trabajo permite concluir que, alrededor del uso de las redes sociodigitales, en el contexto universitario, hay una coexistencia e interdependencia de los aprendizajes obtenidos en contextos informales y formales; mismos que se encaminan en gran medida a la construcción de aprendizajes significativos; lo anterior a partir de una disposición de los estudiantes a actuar de manera crítica y reflexiva alrededor de su quehacer como universitarios.

Palabras clave: alfabetización mediática, redes sociodigitales, educación informal, educación formal, aprendizaje significativo.

ABSTRACT

The paradigmatic shift brought about by digital information and communication technologies is unquestionable. In particular, Web 2.0 has not only led to the emergence of socio-digital networks, but it has also transformed the ways in which human beings act and learn. In this regard, it is impossible to keep such changes away from the field of education: its participants seem to adopt these technologies in versatile ways. However, even though students have made socio-digital networks one of their most common extracurricular activities, their educational potential still presents a number of limitations.

In this context, the main objective of this study is to explore how students from three Mexican universities—namely, Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL), Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ), and Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca (UABJO)—use socio-digital networks in both formal and informal educational settings, and to what extent their practices lead to meaningful learning for their university education.

Methodologically, this is a mixed-methods study, carried out through a questionnaire composed of both open and closed-ended questions, applied to university students from three different higher education institutions in Mexico.

The theoretical framework underpinning this work is media literacy, specifically in a context of digitalization. The findings of this study suggest that, within the university context, the use of socio-digital networks reflects a coexistence and interdependence between learning acquired in informal and formal contexts. These learning processes largely contribute to the construction of meaningful learning, based on students' willingness to act critically and reflectively in their academic endeavors.

Keywords: media literacy, socio-digital networks, formal education, informal education, meaningful learning.

AGRADECIMIENTOS

Quiero expresar mi más sincero agradecimiento a los profesores que amablemente tuvieron la disposición para permitirme aplicar el instrumento de recolección de datos de este proyecto de investigación a sus estudiantes; gracias especiales al Dr. Juan Antonio Garza Sánchez de la UANL; al Dr. Erick Daniel Cruz Mendoza y a la Mtra. Tania Itandehui Chávez Díaz de la UABJO; al Mtro. Emmanuel Alejandro Domínguez Hernández, a la Mtra. Graciela del Carmen Márquez Santoyo y a la Mtra. Jaqueline Briceño Montes de la UAQ. Su apertura y apoyo fueron fundamentales para llevar a cabo esta tesis. Gracias por brindarme el espacio, el tiempo y la confianza para acercarme a sus estudiantes.

A la vez, quiero extender el agradecimiento a Perla Lilian Calva Santos, Claudia Paola Ramírez y Shia Velázquez, de la UAQ, por compartir el instrumento con sus compañeros de clase.

Asimismo, agradezco profundamente a los estudiantes que respondieron el cuestionario. Su colaboración, disposición y honestidad al responder cada una de las preguntas fueron esenciales para el desarrollo de este trabajo. Valoró el tiempo que dedicaron y la seriedad con la que participaron, ya que, sin su contribución, este proyecto no habría sido posible.

De la misma manera, quiero agradecerle al distinguido cuerpo sinodal por su disposición para participar en la evaluación y ejecución de este proyecto. Es un honor contar con profesionales de sólida experiencia académica; su compromiso, experiencia y autoridad otorgan un respaldo fundamental a este proyecto.

Y el más grande agradecimiento de este proyecto quiero extenderlo a la Dra. Miriam Herrera Aguilar, pues desde el primer momento mostró todo su profesionalismo, su disposición, su paciencia, su apoyo y su conocimiento. Gracias por haber sido una guía excepcional a lo largo de este proceso, ya que no solo fue un acompañamiento repleto de conocimiento y experiencia, sino también de calidad humana, paciencia y apoyo, que marcaron toda la diferencia; gracias porque todas sus enseñanzas las llevaré conmigo más allá de este proyecto de investigación. Gracias porque su acompañamiento, conocimiento, compromiso y paciencia fueron determinantes para la conclusión de este proyecto.

A pesar de los momentos en los que estuve a punto de desistir y donde la duda tenía más peso que el avance, la confianza de la Dra. Miriam Herrera Aguilar, su apoyo constante y su paciencia lograron impulsar en su totalidad esta tesis.

Índice

Introducción.....	6
Capítulo 1. Planteamiento del problema.....	8
Pregunta de investigación general	11
Objetivo general	11
Objetivos particulares.....	12
Capítulo 2. Estado del arte.....	13
2.1 La web 2.0 en los espacios de aprendizaje formal y no formal. ¿formalizando lo informal?	13
2.2 Redes sociodigitales y aprendizaje de lengua.....	20
2.3 Valoraciones acerca de competencias mediáticas e informacionales.....	23
2.4 Las influencias en la web 2.0, los <i>influencers</i> de la educación: docentes y estudiantes.....	28
2.5 Empoderamiento y creatividad orientados al aprendizaje.....	34
2.6 Trabajo colaborativo: fomento al aprendizaje y percepciones.....	35
Conclusiones estado del arte.....	39
Capítulo 3. Marco teórico conceptual	42
3.1 Educación bancaria y educación dialógica: la interacción como pieza clave en el proceso de aprendizaje	42
3.2 Aprendizaje significativo	46
3.3 El aprendizaje formal, no formal e informal	50
3.4 Las TIC, aprendiendo más allá del aula	52
3.5 Las “nuevas” tic en los espacios de la educación.....	56
3.6 Alfabetizaciones en la era digital	60
3.7 La web 2.0 y sus redes sociodigitales.....	64
3.8 La brecha digital.....	69
3.9 La promesa esperanzadora de las TIC.....	73
Capítulo 4. Marco metodológico	76
4. 1 Un Enfoque de investigación mixto	76
4.2 Una muestra cualitativa.....	76
4.3 El cuestionario como instrumento de recolección de datos.....	79
Capítulo 5. Los resultados y su discusión.....	83
El perfil de los participantes en el estudio.....	83
5.1 Los usos de las redes sociodigitales para la formación académica.....	84
5.2 Autopercepción de los estudiantes sobre sus competencias	90
5.3 El aprendizaje significativo: entre lo informal y lo informal	95
5.4 Potencialidades y limitaciones en el uso de redes sociodigitales.....	100
5.5 ¿Se practica la colaboración, la interacción y la creación?	103
5.6 La percepción de los estudiantes ante sus docentes y el uso de RSD	106
CONCLUSIONES.....	110
Referencias bibliográficas	113

Introducción

La irrupción de la Web 2.0 ha transformado de forma profunda las estructuras de pensamiento, interacción y aprendizaje de los seres humanos. En el ámbito educativo, este cambio resulta imposible de ignorar, ya que ha abierto nuevas posibilidades para construir conocimiento de forma colaborativa, creativa y participativa. La integración de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), y en particular de las redes sociodigitales, ha modificado sustancialmente los procesos educativos, tanto dentro como fuera del aula.

Diversos estudios han destacado el potencial educativo de las TIC, señalando que los estudiantes no solo las utilizan para interactuar socialmente, sino también para generar estrategias que les permiten resolver necesidades académicas de manera autónoma. Sin embargo, aunque el uso de estas herramientas se ha convertido en una práctica cotidiana entre los jóvenes universitarios, no siempre se traduce en aprendizajes fuera del aula. A pesar de su familiaridad con las plataformas digitales, los propios estudiantes reconocen la necesidad de una formación más profunda en competencias digitales y en alfabetización mediática.

El capítulo uno desarrolla cómo este trabajo tiene como objetivo principal conocer los usos que estudiantes de tres universidades mexicanas —la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL), la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ) y la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca (UABJO)— hacen de las redes sociodigitales en contextos de educación formal e informal, así como analizar en qué medida estas prácticas contribuyen a la construcción de aprendizajes significativos en su formación universitaria. Para ello, se plantean objetivos específicos centrados en identificar estos usos, conocer la autopercepción de los estudiantes respecto a sus competencias digitales, evaluar las potencialidades y limitaciones del uso educativo de las redes, y explorar la importancia que otorgan a la interacción, colaboración y creación de contenido en estos entornos. Asimismo, se analiza su percepción sobre el papel del docente en la integración de estas herramientas en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

El segundo capítulo presenta el estado del arte basado en la revisión de la literatura y, el tercero, presenta el marco teórico conceptual que, desde una perspectiva

teórica interdisciplinaria, vinculan aportaciones de la comunicación y de la educación, este estudio se enmarca en el enfoque de la educación para los medios en contextos de digitalización. A través de un marco teórico conceptual que incluye la distinción entre aprendizajes formales e informales, la alfabetización mediática y digital, y el papel del estudiante como agente activo, se busca comprender con mayor profundidad el impacto real de las redes sociodigitales en la experiencia universitaria.

El cuarto capítulo deja ver cómo, metodológicamente, se lleva cabo el trabajo desde una perspectiva mixta. La investigación se desarrolla con estudiantes de áreas de Ciencias Sociales y Humanidades, así como de Ciencias Exactas, pertenecientes a las tres instituciones mencionadas, con una muestra voluntaria de 227 estudiantes.

En el capítulo cinco, este trabajo pretende ofrecer un análisis crítico de las prácticas digitales universitarias, reconociendo tanto sus potencialidades como sus limitantes en un contexto educativo que continúa transformándose a la par del desarrollo tecnológico y de las nuevas formas de comunicación.

Para cerrar esta tesis se presentan las correspondientes conclusiones, seguidas de las referencias bibliográficas correspondientes.

Capítulo 1. Planteamiento del problema

La llegada de la Web 2.0 ha representado un cambio en las estructuras de pensamiento de los seres humanos; imposible mantener este cambio alejado del terreno educativo. La incorporación de la web 2.0 al ámbito de la educación ofrece la posibilidad -y suposición- de que los procesos desarrollados por los estudiantes serán de carácter más social y dinámico, además de que el conocimiento se producirá en un contexto creativo, participativo y socializador (Cabero-Almenara & Marín-Díaz, 2014).

El potencial educativo con el que cuentan las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) parecería resultar incuestionable; estudios como el de Álvarez y López (2013) dejan ver que, mediante estas, los estudiantes han aprendido a generar estrategias con el objetivo de resolver sus necesidades de manera autónoma. Por otro lado, la aparición y el auge en el uso de las redes sociodigitales han sido sinónimo de conexión, interacción, participación y colaboración. No obstante, trabajos como el de Herrera-Aguilar, Medina-Aguilar y Martínez Musiño (2015), dejan ver que, si bien los estudiantes universitarios están ampliamente acostumbrados al uso de las TIC, ellos mismos reconocen la necesidad de formarse al respecto.

Actualmente, los estudiantes destinan gran parte de su tiempo al uso de las TIC. De acuerdo con la Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares (ENDUTIH) 2021, año en que se hace la recolección de datos de este trabajo, de los 35.3 millones de jóvenes de entre 12 y 29 años que hacen uso de internet, el 96.1 % tuvo interacción a través de redes sociodigitales (INEGI, 2021), razón por la que resulta importante conocer qué uso están haciendo de las mismas y qué potencialidades educativas encuentran en tales prácticas.

Al mismo tiempo, parece que aún existen resistencias para concebir una relación estrecha entre lo que se aprende de manera informal y formal; así que, al hablar de aprendizaje, automáticamente se piensa en institutos y universidades; yendo un poco más allá, se evocan los museos o distintos centros de enseñanza. No

obstante, en la formación de una persona, es importante observar lo que sucede tanto en el contexto institucional como fuera de él y, por tanto, prestar atención a las implicaciones que tiene el uso de las tecnologías digitales, por parte de los jóvenes, como herramientas para su aprendizaje.

Si bien a primera vista pareciera que el tiempo de ocio está separado del tiempo de dedicación a la formación universitaria, la perspectiva de la educación integral deja ver que todos los espacios de actividad de los seres humanos abonan a su formación (Ávila Gutiérrez & Herrera-Aguilar, 2018). En este sentido, Buckingham (2008) señala que la distinción binaria entre los aprendizajes formales e informales ha resultado inútil cuando se habla de nuevas tecnologías. Lo anterior se debe a que estas dos formas de aprendizaje están interactuando constantemente entre sí.

Tales proposiciones derivan precisamente de la perspectiva de la educación con y para los medios; enfoque que no se puede mantener alejado de la noción de la alfabetización, o alfabetizaciones, alrededor de dichas tecnologías; los actores desarrollan competencias mediáticas e informacionales a lo largo de la vida. En esta línea, para Sonia Livingstone (2011), la alfabetización mediática comprende tres ejes esenciales: a) la búsqueda, identificación y selección de información; b) la comprensión, reflexión y crítica hacia los medios, y c) la participación y creación de contenido en las nuevas plataformas. Este último punto resulta esencial para autores como de Peppino Barale (2004), quien considera que un factor clave para que las TIC tengan éxito en el ámbito educativo es la conversión de los alumnos de usuarios a generadores de información.

Por su parte, Buckingham (2016, citado por Scolari, 2018) señala que la alfabetización puede ser un medio para empoderar, pero también puede utilizarse como una tecnología de control social. El investigador advierte que las personas que más utilizan los medios no siempre son las más alfabetizadas en su consumo. Este autor se adhiere a la propuesta de hablar de alfabetizaciones en plural y precisa las distinciones entre alfabetización tradicional, alfabetización mediática y alfabetización transmedia: la primera se centra en los libros; la segunda, en la televisión, y la tercera coloca a las redes sociales digitales en el centro. Para Livingstone (2011) y Buckingham (2008; 2017, citado por Scolari, 2018), las nuevas generaciones desarrollan las competencias *transmedia* fuera de las instituciones

de educación formal. Esta es una razón por la que los espacios informales se transforman en un elemento clave durante la investigación del alfabetismo *transmedia*: las relaciones sociales son construidas en entornos digitales y la red es utilizada como una enciclopedia ante cualquier necesidad de conocimiento.

Sin embargo, a pesar de las ventajas que presenta la experiencia *online*, esto no es sinónimo de que los jóvenes cuenten con competencias adecuadas para aprovechar lo que las tecnologías digitales ofrecen: la enseñanza mediática todavía no es parte central de la experiencia educativa en el quehacer de los jóvenes universitarios. Dicha problemática se explica con base en los aportes de Sefton-Green (2004), quien apunta que, a pesar del gran número de actividades y experiencias que ofrecen las TIC que pudiesen relacionarse con el aprendizaje, estas podrían no ser consideradas educativas debido a la dificultad de separar los procesos de aprendizaje de la concepción de educación formal.

El aprendizaje por sí mismo siempre ha estado profundamente ligado a los sistemas formales. En tal línea, a pesar de que los alumnos muestran preferencia hacia el uso de materiales digitales frente a los analógicos, todavía no se consigue una completa integración de estas herramientas como parte de los planes de estudio; sin embargo, lo anterior no resta el potencial transformador y de nuevas estructuras de pensamiento, análisis, reflexión y expresión en las nuevas generaciones.

Los usos independientes que los jóvenes hacen de las TIC, fuera del contexto escolar, demuestran cómo se pueden conectar los aprendizajes formales con los informales: “lo que se aprende en el aula no permanece ahí, se recontextualiza y enriquece mediante nuevos usos e interacciones comunicativas en diferentes contextos y con diferentes interlocutores” (Navarro, López & García, 2019, p. 92). Así, Navarro, López y García (2019) ponen énfasis en la integración de aspectos relacionados con la autonomía y con la construcción colaborativa del conocimiento para lograr vincular los aprendizajes formales e informales en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En medio de esta discusión, sobre la manera de aprender, resulta interesante abordar, desde la perspectiva de Ausubel (1980), la teoría del aprendizaje significativo. Esta logra poner en armonía la coexistencia e interdependencia entre

aprendizaje formal, no formal e informal. Ausubel (1980) expone que, si se tuviera que reducir toda la psicología educativa a un principio, sería que, de todos los factores que influyen en el aprendizaje, el más importante consiste en lo que los alumnos ya saben. No obstante, para quien escribe, es importante señalar que las potencialidades educativas de las tecnologías digitales de la información y de la comunicación no se concretan por el solo hecho de usar tales herramientas, sino que es necesario alfabetizarse, formal o informalmente, alrededor de las mismas. En este sentido, Buckingham (2016) habla de una nueva brecha digital: esa que no va solamente encaminada hacia las posibilidades de acceso, sino a la separación existente entre los aprendizajes obtenidos en casa y los aprendizajes obtenidos en la escuela. La vida de los estudiantes fuera de las aulas se ha transformado debido a que gran parte de su tiempo ahora se destina al uso de nuevas tecnologías. Sin embargo, es difícil hacer generalizaciones sobre las competencias que se desarrollan con tal uso; de ahí la necesidad de investigar al respecto.

Este contexto, social y académico, sirve de justificación para hacer el planteamiento de la pregunta general y los objetivos general y particulares de investigación:

Pregunta de investigación general

¿Qué usos hacen estudiantes de tres universidades mexicanas: Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL), Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ) y Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca (UABJO), tanto en Ciencias Sociales y Humanidades como en Ciencias Exactas, de las redes sociodigitales, tanto en contextos de educación formal como informal, y en qué medida sus prácticas se concretan en aprendizajes significativos para su formación universitaria?

Objetivo general

Conocer los usos que estudiantes de tres universidades mexicanas, a saber, Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL), Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ) y Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca (UABJO), hacen de las redes sociodigitales, tanto en contextos de educación formal como

informal, y en qué medida sus prácticas se concretan en aprendizajes significativos para su formación universitaria.

Objetivos particulares

- Identificar los usos que estudiantes de tres universidades mexicanas hacen de las redes sociodigitales, tanto en contextos de educación formal como informal, alrededor de su formación académica.
- Conocer la autopercepción que estos estudiantes tienen sobre sus competencias en alfabetización mediática.
- Definir si estos estudiantes logran construir aprendizajes significativos a través de la vinculación de los aprendizajes en las aulas y los aprendizajes en redes sociodigitales.
- Examinar cuáles son las potencialidades y cuáles son las limitaciones del uso de redes sociodigitales en los aprendizajes de los estudiantes universitarios participantes.
- Identificar qué tanto ponen en práctica y qué tan importante es la colaboración, la interacción y la creación de contenido en redes sociodigitales.
- Evaluar qué percepción tienen los estudiantes sobre el desempeño docente relacionado al uso de redes sociodigitales para vincular y construir aprendizajes.

Con base en esta guía, se hace una revisión de literatura que permite, en primer lugar, dar cuenta del estado del arte; mismo que se desarrolla en el siguiente capítulo y, más adelante, del marco teórico conceptual.

Capítulo 2. Estado del arte

A través de la revisión de literatura, se busca identificar los aportes de los estudios relacionados con el auge de las tecnologías digitales de la información y de la comunicación, incluidas las redes sociodigitales, y el aprendizaje, en distintos niveles educativos, con particular énfasis en el contexto universitario.

Así, a partir de la consulta de 22 trabajos publicados en diferentes bases de datos académicas, se puede afirmar que hay una significativa participación de los jóvenes universitarios en las redes sociodigitales y que estas últimas están prácticamente adheridas a su cotidianidad, cumpliendo diversas funciones, entre las cuales se encuentra una actividad extracurricular independientemente.

Así, con base en la revisión de la literatura, este estado del arte se divide en las siguientes unidades temáticas o apartados: 1) La web 2.0 en los espacios de aprendizaje formal y no formal. ¿formalizando lo informal?; 2). Redes sociodigitales y aprendizaje de lengua; 3) Valoraciones acerca de competencias mediáticas e informacionales; 4) Las influencias en la web 2.0, los influencers de la educación: docentes y estudiantes; 5) Empoderamiento y creatividad orientados al aprendizaje; 6) Trabajo colaborativo: fomento al aprendizaje y percepciones; además de sus correspondientes conclusiones.

2.1 La web 2.0 en los espacios de aprendizaje formal y no formal. ¿formalizando lo informal?

El desarrollo de la denominada web 2.0 ha representado participación, conexión, interacción y colaboración por parte de los usuarios. Así, el concepto web 2.0 no puede mantenerse alejado del terreno del aprendizaje, ya que las redes sociodigitales, como parte de ésta, además de tener fines de socialización y entretenimiento, cuentan con un potencial educativo digno de análisis. Dado lo anterior, se tienen trabajos en distintos niveles educativos, es decir, la denominada web 2.0 está presente en las distintas edades de los escolares y universitarios.

En Suiza, por ejemplo, Rummler, Grabensteiner y Schneider (2020) realizaron un estudio con alumnos de edad promedio de 13-24 años, titulado “Mobile learning for homework: Emerging cultural practices in the new media ecology”, cuyo objetivo fue

profundizar en las prácticas culturales de las tareas escolares, así como en el uso de los medios; lo anterior debido a que, de acuerdo con los autores, no se ha prestado la atención suficiente a la manera en la que los estudiantes desarrollan nuevas prácticas al momento de realizar su trabajo en casa, ni se ha estudiado lo suficiente la interrelación entre las tareas escolares y el uso de los medios digitales de forma cotidiana.

Desde una perspectiva teórica centrada en la educación mediática, los autores estudian las relaciones que el individuo establece con el mundo y consigo mismo a través de los conceptos de *checking* (práctica cultural receptiva e intencionada), *looking* (recepción de información a más profundidad) y *sending* (escritura y producción de representaciones mediáticas).

Metodológicamente, desde un enfoque cualitativo, con la ayuda de diarios mediáticos como instrumento de recolección de datos, Rummel, Grabensteiner y Schneider (2020) establecieron cuatro dimensiones para lograr diferenciar los distintos aspectos en los medios: *hardware*, contenido mediático, aplicaciones y actividades mediáticas interpretados desde la perspectiva de la educación mediática. Todo esto fue documentado a través de la articulación reflexiva de los alumnos con su entorno tanto material como social. El diario mediático consistía en una pregunta abierta que buscaba que los alumnos detallarán durante dos semanas las actividades mediáticas que realizaban dentro del contexto de las tareas escolares.

Los investigadores encontraron que el sistema de mensajería instantánea WhatsApp proporciona un buen nivel de comunicación adicional a herramientas como MicrosoftOffice 365 Teams, YouTube y buscadores como Google. La integración de estas herramientas a la cotidianidad de los estudiantes permite la elaboración de contextos propios de aprendizaje por parte del alumnado. Gracias a este estudio, se mostró que el uso del smartphone y de los recursos que ofrece la web 2.0 están profundamente integrados en el contexto de las tareas como actividades relacionadas con la escuela y en contextos fuera de la misma. Rummel, Grabensteiner y Schneider (2020) advierten que además de las funciones educativas que desempeñan las tareas, los resultados obtenidos sugieren ampliar la visión sobre el uso de los medios: “no solo abarcar los medios

escolares tradicionales, sino también aquellos integrados por los estudiantes en sus tareas y actividades de aprendizaje” (p. 108).

Del mismo modo que en contextos de educación básica, el uso de las redes sociodigitales se ha extendido entre la población universitaria y ya forma parte de sus actividades cotidianas. En la investigación española “El uso académico de las redes sociales en universitarios”, de Gómez-Aguilar, Roses-Campos y Farias-Batlle (2012), cuyo objetivo es describir el uso académico que hacen los universitarios de las redes sociodigitales, catalogadas como comerciales, a través de una encuesta descriptiva de carácter sociológico.

Los resultados señalan que los universitarios de Málaga han restado tiempo a otras actividades académicas para destinarlo al uso de redes sociodigitales y, hasta la fecha de cierre del estudio, se marcaba que la utilización académica era escasa debido a que predominaba el uso de estas redes como canal de entretenimiento. La encuesta también arrojó que los alumnos no perciben apoyo académico por parte de otros contactos en las redes, debido a que las actividades a realizar o el contenido a visualizar parten de la iniciativa de los propios estudiantes, sin el incentivo o indicación de un docente en particular. En la encuesta de Gómez-Aguilar, Roses-Campos y Farias-Batlle (2012), también se cuestionó a los alumnos pertenecientes a la Universidad Málaga sobre la posibilidad de crear un grupo dentro de una red sociodigital como Facebook o Twitter con fines académicos para sustituir el campus virtual; al respecto, 59.9% lo consideró positivo, el 5.5% negativo y los alumnos restantes no lo consideraron ni con valor positivo ni con valor negativo.

Aunque los resultados hayan plasmado el potencial que ofrecen las redes sociales, es necesario enfatizar que ‘estudiar’ fue la tercera actividad a la que los estudiantes le restaron tiempo por dedicárselo a redes sociales; a pesar de que los estudiantes afirmaron emplear de manera intensiva y cotidiana las redes sociales, la aplicación académica fue escasa. Desde este estudio, se remarca la importancia de atender la demanda, por parte de los nativos digitales, hacia la creación de nuevos tipos de enseñanza aprovechando el potencial educativo de las redes sociodigitales. Gómez-Aguilar, Roses-Campos y Farias-Batlle (2012) identifican que las redes favorecen la publicación de información, el autoaprendizaje, el trabajo en equipo, la

retroalimentación y el acceso a otras fuentes que benefician y abonan al aprendizaje constructivista y colaborativo.

Basurto y Suárez (2013), en su tesis de licenciatura titulada “El uso de las tecnologías de la información y de la comunicación en la relación docente-alumno en el contexto universitario”, plantean como objetivo “conocer cuáles son las herramientas de Internet que utilizan docentes y estudiantes, de cinco grupos ubicados en diferentes facultades de la Universidad Autónoma de Querétaro, centrándose en el uso de blogs, redes sociales y el campus virtual, para conocer cómo se insertan en los procesos de enseñanza-aprendizaje”. Lo anterior, desde una perspectiva mixta, a través del estudio de caso de la universidad citada. Teóricamente el estudio se sustenta en la relación comunicación-educación como campos de estudio, donde la pedagogía constructivista y la teoría de los usos sociales logran conjuntarse.

Las autoras obtienen como resultado que las tecnologías de la información y de la comunicación han adquirido un espacio en el quehacer académico de la Universidad Autónoma de Querétaro a partir del uso que hacen estudiantes y profesores de las diferentes plataformas de Internet; si dejar de destacar que tal adopción no se da de manera homogénea, ni general, ni controlada. Observan que el uso de las TIC es incluido en los planes de estudios únicamente por iniciativa de algunos profesores, ya que los planes curriculares no ofrecen registro al respecto y las autoridades escolares no regulan tal implementación; lo que dificultó la identificación de programas susceptibles de conformarse como objeto de estudio (Basurto y Suárez, 2013).

Con respecto de los usos que los estudiantes y docentes hacen de las TIC, el estudio deja ver son tres las herramientas que los actores participantes utilizan, principalmente, en su quehacer académico: los blogs, las redes sociales y el campus virtual universitario, en función de las necesidades de sus correspondientes áreas de conocimientos. No obstante, engloban estos usos en cuatro categorías principales: a) el contacto entre los actores, la consulta y difusión de información; b) como medio de comunicación basado en los contenidos de la materia; c) para el envío de tareas y d) como herramienta de aprendizaje (Basurto y Suárez, 2013).

En el contexto nacional, en el Centro Universitario de los Altos, de la Universidad de Guadalajara, Islas y Carranza (2011) hicieron un estudio con el objetivo de comprender el uso de redes sociales como estrategia alterna de aprendizaje, para mostrar la manera en que los estudiantes incorporan el manejo de redes sociodigitales a sus prácticas educativas, en relación con su estilo de aprendizaje. A partir de una muestra de 414 alumnos de las 14 licenciaturas ofrecidas se tiene que:

“En el uso de Facebook, durante el proceso de aprendizaje formal, los resultados arrojaron que el papel del docente era indispensable para generar conocimiento con el estudiante de manera conjunta. En cuanto a las desventajas que se presentaron en este estudio, resaltan la distracción ocasionada a partir de la variedad de información irrelevante y la incapacidad de discriminar información por parte de los usuarios”. (Islas & Carranza, 2011, p. 8)

Durante esta investigación se aplicó la prueba no paramétrica chi-cuadrado con una confiabilidad del 5%, donde se determinó que no existe dependencia entre la variable de estilos de aprendizaje y uso de redes sociales (Islas & Carranza, 2011). Lo anterior lleva a la conclusión de que los alumnos universitarios utilizan las redes sociales sin que los estilos de aprendizaje que poseen estén vinculados directamente a su modo de consumo.

Otro estudio llevado a cabo en España es el de Álvarez y López (2013), titulado “Análisis del uso de Facebook en el ámbito universitario desde la perspectiva del Aprendizaje colaborativo a través de la computadora”. A través de un enfoque cualitativo, se hace un análisis de un grupo en Facebook, creado y utilizado para un taller de lectoescritura.

Se decidió que la página de Facebook se auxiliaría con un blog que funcionaría como repositorio de materiales teóricos, razón por la que Facebook serviría para: compartir materiales multimediales, proponer discusiones, compartir información relativa a la materia y enviar mensajes personales, por lo que esta red social representó un apoyo a la presencialidad.

Al finalizar el curso, se le solicitó a los estudiantes responder un cuestionario que fue contestado únicamente por 27 alumnos -de 77 que estaban inscritos en la

materia-; es importante destacar que los alumnos que respondieron el cuestionario fueron los que solían hacer intervenciones en el espacio dedicado al taller de lectoescritura. En esta encuesta, los alumnos expresaron haber utilizado la plataforma con mucha frecuencia y mostraban interés en las publicaciones sobre materiales compartidos por sus otros compañeros. Los alumnos encuestados manifestaron que lo único que le había faltado al espacio era la participación activa de los otros compañeros.

Si bien Álvarez y López (2013) identifican las ventajas potenciadas por las TIC, relacionadas con el desarrollo de la Web 2.0 y las nuevas posibilidades para los procesos de aprendizaje, de manera particular señalan que, bajo este enfoque, es importante distinguir entre la cooperación y la colaboración. En concordancia con los participantes, concluyen que no todos los estudiantes participan de manera activa en estas actividades; sin embargo, encontraron un aumento significativo en las participaciones cuando los estudiantes lograban familiarizarse con el espacio.

Por su parte, Tur, Marín-Juarros y Carpenter (2017), llevan a cabo un trabajo en el que relacionan los usos y percepciones de la red sociodigital Twitter entre universitarios; lo anterior a través de un estudio de investigación comparada, con metodologías mixtas, entre una universidad española y una universidad estadounidense. Los autores otorgan a esta red sociodigital cuatro usos para el aprendizaje: creación de comunidades de aprendizaje formal e informal, aprendizaje colaborativo, aprendizaje móvil y pensamiento reflexivo. La metodología propone el uso obligatorio de la plataforma por parte de universitarios, buscando reforzar la implicación de los estudiantes en el contenido de la asignatura, así como fortalecer el desarrollo de sus habilidades digitales.

Los universitarios tuvieron que seguir las cuentas de sus compañeros y otros educadores relacionados con la materia, así como enviar un número mínimo de tuits que contaran con un hashtag, (además de que estuviera relacionado con el contenido de la asignatura). Posteriormente se llevó a cabo un cuestionario en línea para valorar la experiencia personal de los alumnos utilizando esta plataforma. Los estudiantes mostraron un particular aprecio por la naturaleza multifacética de Twitter; sin embargo, también comentaron que Twitter no les había permitido comunicar sus pensamientos de forma completa debido a su reducido número de

caracteres. En términos generales, los investigadores resaltan el creciente interés del empleo de plataformas de microblogging con objetivos educativos.

Tur, Marín-Juarros y Carpenter (2017) concluyen que el flujo de información en estas plataformas puede resultar abrumador para los usuarios; no obstante, esto no le resta potencial educativo a la plataforma. Estos investigadores apuntan que el principal conflicto que rodea a plataformas como Twitter es el escepticismo de los estudiantes, ya que, generalmente, esta red sociodigital es descartada por considerarse parte de la esfera frívola de adolescentes que comparten detalles 'banales' de su cotidianidad.

Costa, Cuzzocrea y Nuzzaci (2014), en "Use of the Internet in educative informal contexts. Implication for formal education", buscaron comprender la manera de aprovechar el potencial de internet para auxiliar a las personas en sus procesos de aprendizaje; lo anterior mediante una encuesta aplicada a 192 participantes italianos con edades entre 18 y 47 años. Los resultados señalan que el uso de internet puede otorgar la mejora de resultados debido a que los estudiantes cada vez se encuentran más familiarizados con las nuevas tecnologías. Los alumnos con mayor exposición a internet utilizan la tecnología de una manera más selectiva y consciente, además de que poseen niveles más altos de destreza y tienden a aspirar a grados más avanzados. Por eso mismo, la investigación remarca la urgencia de construir nuevas formas de alfabetización para lograr vincular de una manera más estrecha lo producido en contextos tanto informales como formales.

Los autores apuntan que la expresión de educación no formal es una propuesta de aprendizaje donde la relación entre el docente y el alumno no es regulada bajo legislaciones educativas y donde no se obtiene un reconocimiento oficial. A pesar de todas las potencialidades que tiene el terreno educativo en estas épocas, la cibercultura todavía no cuenta con una forma que esté claramente definida debido a que continúa movilizando capacidades y recursos a través de una combinación de percepciones, significados e interpretaciones que van asentándose poco a poco. En el estudio se concluye que las redes sociales digitales pueden ser un recurso educativo importante, ya que pertenecen a un proceso deliberado y racional que se desarrolla dentro de contextos diversos (Costa, Cuzzocrea y Nuzzaci, 2014).

2.2 Redes sociodigitales y aprendizaje de lengua

La denominada web 2.0, incluidas las redes sociodigitales, es concebida como un cambio de paradigma en los enfoques de aprendizaje que se han llevado a cabo en estas últimas décadas; aspecto que incluye la enseñanza de lenguas extranjeras. Lo anterior debido a que tales redes ofrecen una gran variedad de herramientas para el aprendizaje, la socialización y la aplicación en la vida cotidiana de las lenguas extranjeras.

Así, Navarro, López y García (2019), en su trabajo titulado “The use of digital resources and materials in and outside the bilingual classroom / Los recursos y materiales digitales dentro y fuera del aula bilingüe”, analizan las opiniones de alumnos españoles de primaria y secundaria en relación a la integración de los materiales digitales en el salón de clases, así como fuera del aula, vinculados al aprendizaje de la lengua extranjera.

En este contexto, el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera (AICLE) es una metodología para el aprendizaje de inglés, como lengua extranjera, dentro del enfoque comunicativo. El AICLE se ha definido como un enfoque educativo doble, auxiliado por diversas metodologías; de este modo, la lengua no funciona únicamente como medio de instrucción, sino también como forma de comunicación y de construcción de conocimientos para contenidos no lingüísticos (Navarro, López y García, 2019). La comunicación en AICLE tiene que cumplir con los requisitos de ser tareas reales, tareas con un propósito y tareas significativas; motivo por el cual, el aula AICLE se convierte en un espacio ideal para fomentar el uso de las TIC (Navarro, López y García, 2019).

Mediante técnicas como observación directa, entrevistas semiestructuradas, diferentes versiones de un cuestionario general y un cuestionario de exposición extramural, Navarro, López y García (2019) obtienen como resultados que: a) cada vez los profesores utilizan más las herramientas digitales dentro de los salones de clases; b) sin embargo, los profesores que cuentan con menos experiencia y acercamiento a las TIC suelen centrarse más en los medios digitales haciendo a un lado el contenido a impartir debido a que esto les representa un esfuerzo mayor en cuanto a apropiación de la herramienta (Navarro, López y García, 2019).

Del mismo modo, estos autores se interesaron en saber cuál era la manera en la que los estudiantes logran aprender la lengua inglesa fuera del aula. Al respecto, encontraron que las canciones y el uso de videojuegos eran las principales herramientas que utilizaban los educandos a nivel primaria. En secundaria, los alumnos también optaron por realizar otras actividades como ver series y películas. Al mismo tiempo, a pesar de que los alumnos muestran preferencia hacia el uso de materiales digitales sobre los analógicos, todavía no se consigue una integración real de estas herramientas digitales como parte integral de toda una pedagogía. Sin embargo, esto no resta el potencial transformador y las nuevas estructuras de pensamiento, análisis, reflexión y expresión que están desarrollando las nuevas generaciones. Estos usos independientes, fuera del contexto escolar, demuestran cómo se pueden conectar los aprendizajes formales con los informales: “lo que se aprende en el aula no permanece ahí, se recontextualiza y enriquece mediante nuevos usos e interacciones comunicativas en diferentes contextos y con diferentes interlocutores” (Navarro, López y García, 2019, p. 92). Los autores colocan un énfasis en la integración de aspectos relacionados con la autonomía y con la construcción colaborativa del conocimiento para lograr vincular los aprendizajes formales e informales en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Dos años antes, Wong, Sing-Chai y Poh-Aw (2017) realizan una investigación en Singapur, titulada “Seamless language learning: Second language learning with social media”, cuyo objetivo fue elaborar una propuesta de modelo de aprendizaje de lenguas que se sirva de las redes sociodigitales, para la promoción de un aprendizaje contextualizado y conectado entre comunidades.

El aprendizaje sin costuras (SLL por sus siglas en inglés) es un concepto emergente que sobresale en este estudio debido a que coloca el énfasis en las actividades de aprendizaje, relacionadas con la lengua, que tienen espacio más allá de las aulas tradicionales. De acuerdo con Wong, Sing-Chai y Poh-Aw: “los espacios que conectan este tipo de aprendizaje abarcan entornos de aprendizaje formal y no formal, individuales y sociales, así como físicos y digitales” (2017, p. 10). El modelo propuesto por los autores pretende hacer más fáciles las interacciones en las redes sociodigitales, convirtiéndolas en espacios aptos para el aprendizaje significativo

por medio de la creación de significados y del intercambio de ideas en la lengua deseada.

Así, las redes sociodigitales logran situar al aprendizaje de lenguas en determinados contextos sociales construidos fuera de los salones de clases, algo que los autores consideran esencial para el aprendizaje significativo. Gracias a esta idea, es posible comenzar a concebir las redes como herramientas que ayudan al diseño de un aprendizaje integrador, socializador y autónomo, producido en la vida cotidiana de los estudiantes. A diferencia de la separación binaria entre aprendizaje formal y aprendizaje informal, el llamado 'aprendizaje sin costuras' otorga una visión distinta de recontextualización de conocimiento, habilidades y significados por medio de procesos transversales (Wong, Sing-Chai y Poh-Aw, 2017). Los autores ejemplifican cómo un conocimiento adquirido en el aula cuenta con el potencial para transformarse en un instrumento social materializado en un escenario auténtico y posteriormente reutilizado dentro de los espacios de aprendizaje a través de la intercontextualidad.

El modelo SMILLA (Redes Sociales como Instrumentos de Aprendizaje de Lenguas) utiliza espacios destinados al microblog, como estados en Facebook y *tweets* en Twitter, donde se identifican tres tipos de instrumentos. Los primeros son los instrumentos socialmente significativos; estos son creados sin la influencia docente, provienen de la experiencia cotidiana de los usuarios y de su deseo de compartir vivencias y opiniones. Los segundos son los destinados al aprendizaje; estos pueden ser creados a partir de la instrucción de algún docente en particular y cuentan con fines educativos específicos. Y los terceros son los de intervención; estos pueden ser microblogs creados por los educadores y tienen el objetivo de promover actividades específicas de aprendizaje que necesitan participación colaborativa (Wong, Sing-Chai y Poh-Aw, 2017).

Los autores consideran al modelo SMILLA como un espacio que involucra los tres instrumentos mencionados anteriormente. Las redes sociodigitales y las publicaciones ahí realizadas se vuelven mediadores para el aprendizaje tanto individual como social:

Una situación ideal es que la mayoría de las redes sociales constituyan instrumentos socialmente significativos, puesto que son productos de aprendizaje directo y un indicador del entusiasmo de los aprendices en las redes sociales con la lengua meta. Además, estos instrumentos pueden convertirse en recursos muy valiosos para el seguimiento de actividades de aprendizaje y como un medio de evaluación formativa. (Wong, Sing-Chai y Poh-Aw, 2017, p. 14)

La metodología de este estudio se llevó a cabo durante 13 meses y tuvo lugar en una escuela primaria, participaron 37 alumnos de 9 años y se dividió en cuatro etapas en la plataforma *MyCLOUD*. Los investigadores establecieron cuatro medidas estadísticas como indicadores: la puntuación media del instrumento, la longitud media de los enunciados, el número de instrumentos socialmente significativos e instrumentos destinados al aprendizaje, así como el número de respuestas auténticas además de destinadas al aprendizaje.

Los puntajes obtenidos fueron calculados a través de la medición de los enunciados empleados con el fin de determinar la maduración lingüística. Los investigadores aclaran que nunca se forzó a los estudiantes a producir contenido de mayor calidad; sin embargo, este fue el resultado final a partir del fomento a la participación informal para que los estudiantes lograran experimentar el uso de la lengua extranjera sin miedo. Durante el transcurso del proyecto, cada vez más estudiantes compartían sus experiencias y, a la par, más estudiantes realizaban retroalimentación entre ellos así como correcciones puntuales relacionadas con la lengua.

2.3 Valoraciones acerca de competencias mediáticas e informacionales

El mundo digital evoluciona y con ello las exigencias por parte de las instituciones educativas y del mercado laboral al respecto. A partir de estos cambios, surge la necesidad de realizar una revisión acerca de las valoraciones propias de estudiantes y docentes acerca de sus competencias tanto mediáticas como informacionales, los siguientes trabajos dan cuenta de este aspecto.

León, Bas y Escudero (2020) afirman que aún no existen las suficientes investigaciones sobre la autopercepción que tienen los alumnos respecto a sus

habilidades digitales en relación con el uso de las TIC y llevan a cabo el estudio “Autopercepción sobre habilidades digitales emergentes en estudiantes de Educación Superior”. Realizaron un cuestionario a 356 estudiantes pertenecientes a la Universidad Autónoma de Querétaro, con al menos seis semestres aprobados, con la técnica de muestreo aleatorio estratificado. Los resultados del cuestionario mostraron que existe una percepción de que el uso de las TIC, en el desarrollo de proyectos académicos, tiene un alto valor como medio para la obtención de aprendizajes; lo que coincide con el resultado de investigaciones realizadas con anterioridad. Gracias a esta encuesta, también se logra plasmar a los proyectos como un medio fértil para uso y aprovechamiento de las TIC, espacio donde los estudiantes se perciben a sí mismos como muy capaces.

De acuerdo a León, Bas y Escudero (2020), la buena autopercepción de los alumnos respecto a sus habilidades técnicas puede relacionarse con la introducción de los teléfonos móviles en la educación superior. Aunado a esto, los alumnos consideran que su habilidad en el uso de las TIC también incluye la capacidad de establecer procesos colaborativos; situación que resulta observable en la manera en que los estudiantes interactúan mediante redes sociodigitales.

León, Bas y Escudero (2020) concluyeron que la forma en la que estudiantes y profesores utilizan las TIC, influye directamente en el desarrollo de las habilidades digitales con las que ambos cuentan; sin embargo, no se puede hacer a un lado el hecho de que la confianza y la habilidad ante el uso de la tecnología no es lo único requerido para la construcción del conocimiento de manera autónoma.

Por otra parte, Gallegos (2019), en su estudio titulado “Análisis de la alfabetización mediática e informacional de los jóvenes a nivel medio superior en Querétaro”, lleva a cabo una comparación de cuatro instituciones de educación preparatoria, pertenecientes a distintos contextos sociales, económicos y geográficos. Mediante un enfoque mixto, utiliza por un lado un cuestionario de opción múltiple y, por otro, un cuestionario diseñado para ser respondido de manera colectiva, denominado reporte grupal de alfabetización mediática e informacional.

Con la recolección de datos y comparación que realiza Gallegos (2019), de las adquisiciones de habilidades mediáticas e informacionales de estudiantes

pertenecientes al Estado de Querétaro a nivel bachillerato, se apunta que, dentro de las actividades donde los alumnos se califican a sí mismos como ‘principiantes’, está la de participar en foros colaborativos o wikis, mientras que se autodefinen con una mayor destreza en las actividades que tienen como objetivo establecer comunicación; no obstante, las actividades donde los jóvenes se autoevalúan con menor destreza son las que precisan de un mayor grado de colaboración y participación social.

En esta investigación, Gallegos (2019) identifica que la mayoría de estudiantes pertenecientes a escuelas urbanas verifican la información que encuentran en la red, a través de la comparación con otra fuente de información, de la identificación de fuentes confiables y comprobando la fiabilidad -coherencia, ortografía, citas- de la misma.

En el quehacer estudiantil, los jóvenes se conciben como expertos en actividades como consulta de diccionarios y lectura de apuntes. Para actividades como la lectura de revistas especializadas y la consulta de bases de datos, los alumnos se autoperciben aún como principiantes. La autora llegó a la conclusión de que los estudiantes están conscientes de sus habilidades instrumentales, así como del dominio que tienen sobre los dispositivos tecnológicos, a pesar de que muestran importantes deficiencias en el espacio colaborativo (Gallegos, 2019).

Bajo esta misma mirada, con el objetivo de comprender cómo aprenden los jóvenes a utilizar los nuevos medios y cuáles son las competencias útiles para sus vidas dentro y fuera del salón de clases, Pereira, Fillol y Moura (2019) realizaron el trabajo titulado “Young people learning from digital media outside of school: The informal meets the formal”, centrados en los usos y la percepción de los medios, relacionados con el aprendizaje, por parte de los jóvenes.

Metodológicamente, llevan a cabo una etnografía a corto plazo, donde utilizaron cuestionarios, talleres y entrevistas para ofrecer diferentes perspectivas sobre el fenómeno a estudiar. En ésta participan 78 jóvenes portugueses de entre 12 y 16 años. Pereira, Fillol y Moura (2019), gracias a la triangulación de los métodos empleados, logran realizar un análisis estratificado que refleja tanto prácticas como percepciones y motivaciones de los estudiantes. Los cuestionarios tenían como

principal objetivo el recabar información sobre antecedentes socioculturales, así como el acceso a los medios; por otro lado, los talleres permitieron descubrir las prácticas transmedia, así como las estrategias de aprendizaje informal.

Como resultados, se tiene que, de 78 alumnos encuestados, 68 afirmaron utilizar las redes sociodigitales diariamente. Durante las entrevistas, los estudiantes coincidieron en que las clases de TIC ya no son suficientes. Pereira, Fillol y Moura (2019) destacan la poca importancia que se le ha otorgado a las opiniones y experiencias de los jóvenes y cómo la escuela sigue pareciendo poco atractiva para los alumnos.

En medio las transformaciones educativas, sociales y culturales que se dan a partir del desarrollo tecnológico, Álvarez, Rodríguez, Madrigal, Grossi y Arreguit (2017) realizaron el estudio “Ecosistemas de formación y competencia mediática: Valoración internacional sobre su implementación en la educación superior”, que tuvo como objetivo el conocer la autopercepción que tienen los estudiantes sobre sus competencias mediáticas.

Con una metodología que mezcla el análisis cuantitativo y cualitativo, se encuestó a 808 estudiantes universitarios provenientes de la Universidad de Oviedo y del Instituto Tecnológico Nacional de México para conocer sus competencias mediáticas. La encuesta constó de 77 ítems, 29 se trataron de la competencia mediática autopercebida con un rango de respuestas de 4 puntos y 11 ítems fueron sobre la importancia atribuida a distintas competencias en relación a la educación mediática, entre otros (Álvarez, Rodríguez, Madrigal, Grossi y Arreguit, 2017).

Como resultados, de manera general, los alumnos consideran su competencia mediática como adecuada. Colectivamente, el 79% se considera capacitado para identificar las tendencias sociopolíticas en los medios digitales; sin embargo, solo el 46% se consideró capaz de utilizar la tecnología en su proceso de aprendizaje. El 53% de los encuestados valoró de manera positiva la importancia de la competencia mediática en la sociedad, así como la gestión de información. Los universitarios consideran que para utilizar redes sociodigitales, es suficiente la capacidad de poder desenvolverse en ellas como consumidores de manera común, de ahí parte el poco interés de ser prosumidores y de comprender las estructuras

de los medios. Este estudio, muestra una correlación positiva que deja claro que entre más tiempo se utilizan los medios digitales -ya sea para tareas curriculares o como medio de entretenimiento- mejor será la autopercepción sobre la competencia mediática propia. No obstante, se concluye que, en este contexto, los usuarios de las nuevas tecnologías deben contar con una alfabetización continuada debido a la emergencia de estas mismas, así como a su evolución constante.

En otro estudio, realizado por Cabero-Almenara y Marín-Díaz (2014), titulado “Posibilidades educativas de las redes sociales y el trabajo en grupo”; mediante un muestreo no probabilístico incidental, que integra a estudiantes universitarios de las universidades de Córdoba, Huelva, Sevilla y País Vasco; se aplica un cuestionario con 7 dimensiones: identificación, preferencia de aprendizaje, habilidades tecnológicas, experiencia en software social, software social para el aprendizaje, confianza en las habilidades de la educación a distancia y conclusión.

Como principales resultados se tiene que, en 2014, la mayoría de los alumnos accedían a internet de forma regular con fines educativos. Se señala que la manera en la que la web 2.0 se ha extendido en las instituciones de educación superior, como medio educativo, es gracias a que los estudiantes prefieren trabajar de forma colaborativa, ya que, a través de este tipo de dinámicas, los alumnos consideran que aprenden de manera más eficaz. Específicamente en la tercera sección, donde se habla de las habilidades tecnológicas, se deja claro que las percepciones que los alumnos tienen hacia las TIC de manera general son positivas, pues un 87% afirma que le gusta hacer uso de dispositivos móviles con fines educativos. Del mismo modo, el 73.3% se consideraron buenos encontrando información con ayuda de los motores de búsqueda y el 95.6% se consideró apto para enviar y recibir mensajes a través de distintas herramientas (Cabero-Almenara y Marín-Díaz, 2014)

A pesar de la autopercepción tan positiva en el uso de las herramientas básicas, cuando se cuestionó a los universitarios sobre sus habilidades en otras tecnologías, las respuestas mostraron una carencia en sus competencias. Respecto a las wikis, los marcadores sociales, el podcasting, los blogs, las videoconferencias y las experiencias en softwares inmersivos; más del 30% de los estudiantes se calificaron como principiantes o con formación nula. Sin embargo, resulta importante destacar que en el caso de las redes sociodigitales todo cambia, pues

ahí la suma de las opciones tanto de nivel avanzado como experto superan el 50%. En el estudio se concluye que los alumnos no son tan competentes en el manejo instrumental de la tecnología como usualmente se tiende a creer, además de que muestran evidentes carencias en sus competencias digitales para el manejo educativo (Cabero-Almenara y Marín-Díaz, 2014).

2.4 Las influencias en la web 2.0, los *influencers* de la educación: docentes y estudiantes

En esta época de interacción, colaboración y retroalimentación a través de redes sociodigitales, se encontró que un punto importante para el estudio y análisis es la influencia que se ejerce a través de estas. Pero, ¿quiénes están fabricando los mensajes que las audiencias están recibiendo? Gracias a la revisión de la literatura, se encontró que la principal influencia viene tanto por parte de docentes como por parte de estudiantes.

Marcelo y Marcelo (2021), en “Influencers educativos en *Twitter*. Análisis de hashtags y estructura relacional”, establecieron como objetivo conocer cuáles son los temas difundidos por los llamados *influencers educativos* en España, así como los contenidos que posiblemente están favoreciendo los aprendizajes informales. Desde la perspectiva teórica de los espacios de afinidad propuesta por James Paul Gee (en Marcelo y Marcelo, 2021), los investigadores se centran en la plataforma Twitter como principal espacio de afinidad. Los autores hacen uso del concepto *influencer* como educadores con presencia activa dentro de las redes sociodigitales, sin contar forzosamente con una connotación comercial. Los investigadores estaban conscientes de que Twitter no es la única red sociodigital digna de ser estudiada; no obstante, en recientes revisiones se percataron que, en ese momento, era la principal plataforma para crear redes profesionales de aprendizaje y compartir y difundir conocimiento.

Después de localizar 54 cuentas españolas dedicadas a la difusión de conocimientos, se encontró que 23 estaban destinadas a la educación primaria, 10 a la secundaria y bachillerato y 21 estaban orientadas a la educación superior. Fueron recopilados 3,200 tweets de cada usuario de donde se trajeron 106,130

hashtags y se realizó un análisis de menciones hacia otros *influencers* (Marcelo y Marcelo, 2021).

Como resultados, se tienen que estos *influencers* educativos se encargan de crear espacios de afinidad (Gee, 2005; citado por Marcelo y Marcelo, 2021) que giran alrededor de temáticas educativas, de esta manera se establecen y legitiman determinados contenidos. Los sujetos fueron agrupados a través de un análisis de modularidad donde se dividieron en cinco grupos: el primer grupo se dedicaba a la enseñanza de matemáticas y ciencia, el segundo a la difusión de información de carácter educativo general, el tercero a profesores y pedagogos, el cuarto es un perfil que se aproxima a difusión de contenidos digitales y tecnológicos, y el quinto perfil se orienta a la interacción mediante recursos encontrados en la misma plataforma.

El análisis realizado por Marcelo y Marcelo (2021) permite señalar que los grupos no presentan relaciones excluyentes; más bien son grupos que comparten algunas características propias y suelen tener algunas interacciones con los otros grupos. Mediante el análisis de hashtags, se comprueba la tendencia a compartir recursos de acceso libre mediante etiquetas a la que cualquier usuario puede tener un acercamiento.

En 2012, Karmen Erjavec realizó una investigación titulada “*Informal learning through Facebook among Slovenian pupils*”, ya que se percató que la investigación con alumnos de nivel básico, en relación al aprendizaje informal, se encontraba muy descuidada. El objetivo de su investigación fue conocer cómo los estudiantes hacen uso de Facebook y cómo potencian el capital social a través de esta plataforma. Así, realiza 60 entrevistas a profundidad a estudiantes de entre 13 y 14 años y un análisis de contenido en sus perfiles de Facebook.

Los resultados arrojaron que los estudiantes eslovenos utilizan la plataforma Facebook con frecuencia destinada al aprendizaje informal, así como para el apoyo social entre pares. De acuerdo a Erjavec (2012), el juicio que rodea al impacto de las redes sociodigitales, vinculado con el aprendizaje, suele estar dividido. Los medios populares califican el uso de las redes sociodigitales como una actividad extracurricular que tiene un impacto negativo en el rendimiento escolar; mientras la

otra visión apunta a que el uso de las redes sociodigitales promueve el desarrollo cognitivo de los estudiantes.

Erjavec (2012) señala que, a primera vista, los alumnos no detectaron una relación directa entre el uso de Facebook y el colegio debido a que identificaban a Facebook como una plataforma destinada al ocio y al entretenimiento. Sin embargo, los estudiantes reconocieron que Facebook funge como herramienta de apoyo práctico que incluye el intercambio de información relacionada con el colegio.

Gracias al análisis de contenido realizado, se plasma que los estudiantes utilizan Facebook también para aprender cómo utilizar la misma tecnología, ya que comparten los programas que los ayudan a realizar tareas específicas y destinadas al aprendizaje formal. Por medio de este análisis, también se muestra que los estudiantes utilizan esta plataforma para coordinar sus tareas escolares colectivas, así como para evaluar los trabajos de manera recíproca donde, generalmente, el conflicto se hace presente (Erjavec, 2012).

De manera general, la investigación de Erjavec (2012) manifiesta que los estudiantes eslovenos utilizan Facebook para complementar y suplementar el aprendizaje obtenido en el aula. El uso de Facebook funciona también como apoyo para el aprendizaje debido a que ofrece un contexto informal como apoyo para la educación formal. Empero, los alumnos no utilizan esta plataforma con la intención de aprender, pues únicamente buscan cumplir con sus tareas escolares y reducir tensiones emocionales mediante la distracción y el entretenimiento.

Por medio de la investigación titulada “How and why are educators using Instagram?”, Carpenter, Morrison, Craft y Lee (2020) plantean como objetivo conocer los usos que los docentes le otorgan a la red sociodigital Instagram. Lo anterior a través de una encuesta online con preguntas abiertas y cerradas, aplicada a 841 profesores estadounidenses. Este estudio se basa, también, en la perspectiva teórica de Gee (2005; en Carpenter, Morrison, Craft y Lee, 2020), que plantea a los espacios de afinidad como lugares donde se reúnen personas con intereses compartidos; estos intereses en común logran reemplazar distinciones como edad y género. Así, con la reducción de barreras geográficas, jerárquicas y temporales, las redes sociodigitales como Instagram pueden facilitar la creación de

espacios de afinidad para educadores debido a que estos espacios promueven maneras distintas de participación y de intercambio de conocimientos.

Como resultado se tiene que los encuestados afirmaron haber comenzado a utilizar Instagram para fines no profesionales. No obstante, el 87.7% indicó que utilizaba Instagram para aprender de otros educadores. El 42.3% de los docentes se auxilia constantemente del uso de hashtags mientras el 7.7% comenta que jamás lo ha utilizado. Usualmente, los docentes utilizan la acción de 'like' para demostrar que están de acuerdo; sin embargo, no utilizan la red sociodigital para debatir, pero sí para ofrecer respuestas a otros cuestionamientos planteados por la comunidad docente. Además, el 87.9% de los docentes se mostró muy de acuerdo en que Instagram había aumentado su sentido de autoeficacia y un 80% estuvo totalmente de acuerdo en que el uso de Instagram había mejorado su conocimiento y su desarrollo pedagógico. Este estudio deja en claro que Instagram no solamente conecta a los educandos, sino también a los educadores afectando de manera positiva la naturaleza de sus conexiones y de los espacios creados (Carpenter, Morrison, Craft y Lee, 2020).

En la investigación “*Estudigramers: Influencers del aprendizaje*”, Izquierdo y Gallardo (2020) se centran en las culturas de aprendizaje informal juvenil emergentes y ubican como objetivo principal el reconocimiento y la caracterización del estudigrammer. Mediante 256 cuestionarios, grupos de discusión organizados a partir de Philips 66, análisis temático y observación participante durante dos semanas en 15 perfiles de Instagram, se analizaron las prácticas de uso académico en redes sociodigitales por parte de estudiantes universitarios pertenecientes a la licenciatura en Comunicación; lo anterior fuera del entorno académico institucionalizado, pero sí vinculado a la formación superior.

Los autores se basan en la perspectiva teórica de Fisher (1992, en Izquierdo y Gallardo, 2020) sobre los campos de intervención; puntualizan la necesidad de relación del individuo con el grupo, como anclaje del sentimiento de pertenencia, y la creación de la identidad grupal e individual, también forjada en relación con el grupo. Al respecto, las redes sociodigitales permiten conectar a personas con intereses en común, además de que la transversalidad, ubicuidad y versatilidad que poseen, las hace mucho más amables con los usuarios.

Como resultados, se tiene que, al cuestionar a los alumnos sobre el uso educativo que realizan de las redes sociodigitales, solamente WhatsApp y YouTube presentan una utilidad que puede ser considerada significativa; Facebook, Instagram y Twitter quedan clasificadas como las plataformas menos útiles para el aprendizaje. Cuando los autores se centran en características concretas, dependiendo de cada red sociodigital, encuentran que WhatsApp generalmente funciona para la resolución de dudas entre pares debido a su carácter práctico y breve. Los estudiantes también consideraron que es una plataforma muy útil para compartir apuntes relacionados con las materias, compartir información de la universidad, para la obtención de mapas conceptuales y resúmenes, e incluso para recibir ánimos de otros compañeros. Mientras tanto, YouTube es la red sociodigital más utilizada para la obtención de explicaciones más completas de asignaturas más complejas; sin embargo, los estudiantes puntualizan que la utilidad de YouTube es más reconocida en etapas previas de formación (Izquierdo y Gallardo, 2020).

Izquierdo y Gallardo (2020) apuntan que es imprescindible destacar que el adjetivo más utilizado fue “colaborativo”, palabra utilizada el 70.6% de las veces; seguida de “rápido”, usada el 63.25% de las veces. También es importante señalar que la valoración “reproduce errores” cuenta con una incidencia significativa del 35%.

Con respecto a la figura del *estudigramer*, son *influencers* del aprendizaje que se encargan de exponer sus apuntes, así como de compartir las experiencias que rodean la vida estudiantil; vía Instagram, también comparten consejos sobre estudio y, de vez en cuando, resuelven dudas de los usuarios. Los autores clasifican a los estudigramers como un perfil que logra dominar los códigos de comunicación de la red sociodigital, debido a que las publicaciones se hacen con un cuidado minucioso en los aspectos visuales: colores, caligrafía, iluminación y encuadre (Izquierdo y Gallardo, 2020).

Respecto a la consulta sobre estos influencers del aprendizaje, los estudiantes de comunicación dicen conocer menos estudigramers de su licenciatura (4.4%) que de otras licenciaturas (12.1%), donde mencionaron medicina, biología, arquitectura, diseño de moda, historia, física y matemáticas. Respecto al criterio para seguir a uno de estos influencers, el 87.9% se basa en los contenidos y el 12.1% en la

personalidad del personaje. El 56.3% de los alumnos siguen a estos influencers para completar apuntes, el 37.6% los utiliza para recibir consejos, mientras el 31.1% los sigue para aprender a organizarse. De estos resultados también resulta destacable la variable de “explica a su manera, con lenguaje de nuestra edad” (Izquierdo y Gallardo, 2020).

Vizcaíno, Contreras y Guzmán (2019) realizaron el estudio titulado “Lectura y aprendizaje informal en YouTube: El Booktuber”, donde resaltan a YouTube como plataforma audiovisual de sobresaliente reconocimiento, debido a que concentra un gran repertorio de material audiovisual que fomenta el aprendizaje informal de los jóvenes. El objetivo de esta investigación fue profundizar en las razones por las que los jóvenes leen, así como realizar una revisión de literatura a partir del alfabetismo transmedia y de la evaluación de competencias tanto narrativas como estéticas; todo esto, mediante un análisis de contenido de dos canales de booktubers españoles con la mayor cantidad de suscriptores.

Teóricamente, reaparecen las propuestas de Gee (2012; en Vizcaíno, Contreras y Guzmán, 2019) para dar cuenta que, en YouTube, los jóvenes difunden ideas a través de la hibridación cultural en un espacio de afinidad, que representa un lugar informal donde las personas se agrupan sin compartir bases culturales, raciales o étnicas, ya que la relación se basa en intereses en común. En la metodología, se aplicó el sistema de evaluación narrativa y estética de Carlos Scolari (2018; en Vizcaíno, Contreras y Guzmán, 2019), que apunta a la interpretación de narrativas a través de la apreciación de valores estéticos, del reconocimiento de los géneros y de la expresión de identidades mediante la narrativa.

De acuerdo con los resultados de Vizcaíno, Contreras y Guzmán (2019), los usuarios de las redes sociodigitales necesitan cada vez más de la recomendación, conocimiento y opiniones de otros individuos; situación que afecta directamente a los comportamientos y a las prácticas sociales de los usuarios. Los resultados también arrojan que se presenta afinidad espacial cuando se comparte el interés por libros, autores y géneros literarios; del mismo modo, la homofilia se convierte en una de las razones sobre las preferencias literarias de los suscriptores. Según los autores, los booktubers crean una sinergia de colaboración y participación entre

iguales donde carecen de importancia los aspectos físicos o cognitivos de los *influencers*.

En este contexto, cabe destacar que, durante la educación media superior, YouTube suele ser considerado un espacio de capacitación técnica y desarrollo personal. Previo a la fase universitaria, el ecosistema digital funciona como prolongación de las lecciones aprendidas en el hogar de los estudiantes. En este contexto, vale la pena retomar a Ferrés y Piscitelli (2012), en “La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores”, logran pronunciar las nuevas destrezas transmedia que pueden ser desarrolladas en las redes sociodigitales que son: aprender haciendo lo que gusta, aprendizaje por simulación, aprendizaje por medio del trabajo -ya sea propio o ajeno-, aprender a través de transmisión y recepción de conocimientos. A partir de esto, es posible colocar a los influencers del aprendizaje y a las actividades que desempeñan como prácticas digitales informales y emergentes que abonan a los aprendizajes de los estudiantes.

2.5 Empoderamiento y creatividad orientados al aprendizaje

En 2021, Sánchez, Bonilla y Soares realizaron la investigación “Creatividad digital para transformar el aprendizaje: Empoderamiento desde un enfoque com-educativo”, donde el objetivo fue describir las potencialidades para favorecer el empoderamiento de los jóvenes desde una perspectiva en comunicación y educación.

Desde la perspectiva teórica del conectivismo de Siemens (2006; en Sánchez, Bonilla y Soares, 2021), se identifica una transición desde la educación tradicional hacia los procesos emergentes que apuntan a la tecnología en red; esta teoría está basada en que el conocimiento individual depende de un sistema de redes. Los investigadores insisten en que los usos mediáticos de las nuevas generaciones dejan en claro el distanciamiento entre los jóvenes y las instituciones de educación formal. También señalan que existe toda una serie de propuestas pedagógicas que colocan a los usos mediáticos y a la narrativa como una nueva fórmula para el empoderamiento como nuevo enfoque que desarrolla distintas intervenciones para contribuir al cambio social (Zimmerman, 2000; en Sánchez, Bonilla y Soares, 2021).

La metodología de esta investigación plantea un análisis del discurso multimodal a plataformas web con carácter com-educativo: NFB, Minecraft, Scratch, Educ'Arte y la Maleta 7. A partir de este análisis, se diseñó el cuestionario dirigido a observadores privilegiados -narradores mediáticos-, colocando el acento en el empoderamiento (Sánchez, Bonilla y Soares, 2021).

El primer resultado indica las tres causas principales para la creación digital: la necesidad personal, la conexión con los demás y la incidencia social. Los entrevistados afirman que las escuelas 'matan la creatividad', además de que la vinculan con un espacio hermético que sigue permaneciendo como una postura conservadora frente a los cambios. Los narradores mediáticos declaran que la educación formal no valora la creación mediática ni sus implicaciones. Las respuestas de las entrevistas también apuntan que la narración es una técnica efectiva para el aprendizaje. Según Sánchez, Bonilla y Soares (2021), el uso instrumental de la tecnología cuenta con un sentido más allá de lo lúdico por medio de procesos con enfoques constructivistas donde se fomenta el pensamiento crítico y la creatividad. Todo esto plasma un abanico de posibilidades con distintos grados de intervención, creatividad, colaboración e interacción.

Esta investigación no solo propone la narratividad, sino va más allá: "se propone una interacción directa constante con la esfera social y profesional que trascienda los límites de las aulas, con el objeto de vincularse y retroalimentarse de forma directa". (Sánchez, Bonilla y Soares, 2021, p. 119). En este modelo com-educativo la agencia tanto individual como colectiva le da sentido al conjunto haciendo constar que los pilares del empoderamiento son la agencia, la creatividad, la comunidad, la emoción, la empatía y la capacidad de incidencia.

2.6 Trabajo colaborativo: fomento al aprendizaje y percepciones

La principal ventaja planteada de las herramientas ofrecidas por la Web 2.0 es la posibilidad de realizar trabajos de forma colaborativa, de modo accesible y sin costo; haciendo énfasis en la atemporalidad y la vigencia, pues el principio fundamental es que la información vigente siempre podrá ser utilizada por otros miembros de la red, situación que supondría incentivar la colaboración y coautoría de contenidos (Islas y Carranza, 2011). En la misma línea, de acuerdo con Colás,

González y de Pablos (2012), la sociedad actual demanda a los jóvenes que desarrollen competencias vinculadas a la colaboración; desde esta perspectiva, las redes sociodigitales se convierten en una plataforma en la que es necesario investigar cómo se obtienen los logros grupales a partir de la relación que cada persona como individuo establece con el resto de los miembros del grupo. Así, este apartado presenta una serie de trabajos centrados en la colaboración.

En esta línea, Gutiérrez, Román y Sánchez (2018) realizaron la investigación “Estrategias para la comunicación y el trabajo colaborativo en red de los estudiantes universitarios”, con el objetivo de profundizar en las estrategias de red utilizadas por los alumnos en el desarrollo de los procesos colaborativos así como analizar las preferencias de estos mismos en la realización de proyectos grupales. Metodológicamente, el estudio se contó con la participación de 2,054 universitarios pertenecientes a universidades españolas. Esta investigación trató recolectar información de tipo descriptiva, por lo que se utilizó un diseño de investigación no experimental basado en un cuestionario.

De acuerdo con las respuestas de los universitarios, la forma que más utilizan para comunicarse es el correo electrónico (79.1%), seguido de las redes sociodigitales (75.5%); no obstante, los estudiantes optan por las herramientas de mensajería sobre el correo electrónico y sobre las redes sociodigitales. Respecto de las ramas de conocimiento, el mayor uso de redes sociodigitales para comunicarse se localiza en las Ciencias Sociales y Jurídicas (78.4%). El caso de las Ciencias Sociales y Jurídicas difiere de los casos de otras áreas debido a que, en esta rama, los alumnos sí otorgan potencial a las redes sociodigitales. Por otro lado, la herramienta que prefieren utilizar los universitarios para la elaboración de trabajos colaborativos es Google Drive, seguido de redes sociodigitales (Gutiérrez, Román y Sánchez, 2018). Estos resultados también revelan los aspectos que priorizan los universitarios cuando trabajan en equipos: construir de forma conjunta, interactuar con otros y compartir recursos -siendo “compartir recursos” el aspecto prioritario.

El estudio de Gutiérrez, Román y Sánchez (2018) concluye que la mayoría de los estudiantes que respondieron el cuestionario se encuentran en contacto con sus compañeros a través de redes sociodigitales y que prefieren estas sobre las wikis, los blogs y los campus virtuales de las universidades. Esta investigación también

muestra un mayor uso de parte de los estudiantes para el trabajo colaborativo; sin embargo, para la consolidación de relaciones personales prefieren las redes sociodigitales. Es importante destacar que en esta investigación se concluye que todavía no existe una concepción de red como espacio de aprendizaje por parte de los alumnos; razón por la cual es necesario que las instituciones educativas resuelvan estos retos además de que logren optimizar las posibilidades de red como un espacio para aprender de manera colaborativa.

Por su parte, Gewerc, Montero y Lama (2014) realizan la investigación española titulada “Colaboración y redes sociales en la enseñanza universitaria”, cuyo objetivo es realizar un análisis de la intensidad y de la pertinencia de las aportaciones hechas por los estudiantes en torno al trabajo colaborativo, así como describir y comprender qué pasa con los alumnos cuando utilizan una red sociodigital como contexto y texto en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los autores declaran que ante la diversificación de las fuentes de información y consulta así como el abanico de posibilidades que ofrece internet, el escenario muestra cómo se han enriquecido los procesos de aprendizaje pero al mismo tiempo se ha dificultado la posibilidad de análisis y evaluación:

El análisis de la experiencia que se presenta responde a la necesidad de encontrar respuestas cada vez más acertadas sobre cómo se produce el aprendizaje cuando está mediado por este tipo de tecnologías. En concreto, un análisis de redes que permita comprender la compleja ecología de aprendizaje a la que se enfrenta el alumnado al trabajar en entornos colaborativos. (Gewerc, Montero y Lama, 2014, p. 56)

Los autores clarifican que, aquí entra en juego el uso de las redes sociales académicas como entornos colaborativos de consulta, así como la confluencia de los diferentes recursos que se usan para aprender, dónde se difumina la línea que divide lo formal de lo informal y el uso de los espacios individuales donde se terminan depositando las opiniones.

Para el diseño metodológico se hizo uso de herramientas informáticas de analítica del aprendizaje por medio de análisis de redes sociodigitales y de la extracción de información para lograr determinar la intensidad, centralidad y relevancia de la

colaboración entre los universitarios del grado en pedagogía de la Universidad de Santiago de Compostela (España). El análisis de redes sociodigitales es una disciplina que consiste en la medición, almacenamiento y análisis de los datos que han sido recopilados por el entorno virtual sobre las actividades ejercidas por los alumnos mediante la herramienta NetDraw proyectando grafos que plasman las interacciones.

En la Universidad de Santiago de Compostela, implementaron una red sociodigital que cuenta con foros de discusión, blogs, microblogging, listas de amigos, calendarios (plataforma que comparte muchas características de Facebook); donde el contenido está totalmente abierto y siempre puede ser compartido.

Aquí cabe señalar que, ante esta revisión de literatura, de acuerdo con Arriaga, Marcellán y González (2016), el acto de compartir lo realizado por uno mismo, contiene en un acto de aprendizaje mutuo, pues se ve beneficiada tanto la persona que lo realizó como las personas que pudieron generar respuestas o cuestionamientos a partir de esta producción. El trabajo colaborativo se hace visible por medio de la construcción de conocimientos gracias a la posibilidad de comentar, discutir y profundizar.

Gewerc, Montero y Lama (2014) concluyen que, a pesar de que el nivel de participación no fuera un parámetro a evaluar, la red sociodigital utilizada se convirtió en un apoyo para el crecimiento individual a través de lo que se puede crear a nivel colectivo: “Los entornos colaborativos no se generan mágicamente por la existencia de un software específico, requieren de enfoques y propuestas que movilicen la colaboración, la sostengan y la enriquezcan” (p. 61). La investigación también indica que en la centralización de red, la participación se encuentra distribuida gracias al proceso de empoderamiento de los grupos pertenecientes a esta. Por último, los académicos mencionan que gracias a los resultados de este estudio se puede inferir en la necesidad del empleo de técnicas de la analítica del aprendizaje para profundizar en la enseñanza y en las experiencias de aprendizaje colaborativo en entornos digitales.

Por otro lado, en el trabajo ya presentado de Cabero-Almenara y Marín-Díaz (2014) “Posibilidades educativas de las redes sociales y el trabajo en grupo. Percepciones

de los alumnos universitarios" realizado en España; también se buscó conocer las percepciones que tienen los universitarios sobre el software social y sobre el trabajo colaborativo.

Con ayuda de un muestreo no probabilístico co-incidental y una muestra de 525 estudiantes pertenecientes a cuatro universidades españolas a través de un cuestionario de 91 ítems. Con relación a las distintas formas de trabajo, el 92.2% se posicionó a favor de saber trabajar de manera individual. Sin embargo, el 88.9% manifestó que el trabajo colaborativo resulta útil para reunir las ideas de todos los integrantes. A su vez, el 97.1% afirmó que el trabajo con los otros estudiantes puede ayudarlos a aprender. No obstante, también es importante destacar que el 71.4% piensa que el trabajo colaborativo puede llevar a obtener resultados negativos y que el 82.7% de los encuestados mencionó que prefiere trabajar por su cuenta. En cuanto a la valoración de la experiencia en los trabajos colaborativos, el 60.3% de los universitarios encuestados le otorgó un valor positivo, un 24.2% le otorgó un valor neutral y las valoraciones negativas no superaron el 3% en ninguna de las cuatro universidades (Cabero-Almenara y Marín-Díaz, 2014).

En conclusión, Cabero-Almenara y Marín-Díaz (2014) explican que, a través de esta investigación, se deja claro que los estudiantes muestran altas prestaciones para trabajar de manera colaborativa. El trabajo en grupo es un tema bastante estudiado por lo que resulta destacable que los estudiantes muestren una actitud positiva hacia el mismo.

Conclusiones estado del arte

Gracias a esta revisión de la literatura, se puede observar que la discusión actual se centra en la necesidad de fomentar las competencias mediáticas e informacionales de los estudiantes en todos los niveles educativos para potencializar sus aprendizajes.

A través de los diferentes estudios se constata que el uso de redes sociodigitales generalmente tiene como fin predominante el entretenimiento (Gómez-Aguilar, Roses-Campos y Farias-Batlle, 2012) y que el uso académico por parte de los

jóvenes resulta escaso, lo que deja ver que no se está aprovechando su potencial educativo.

Los aprendizajes más allá de las clases magistrales, siempre han existido y siempre han generado un particular interés para los investigadores que abordan el tema de educación; sin embargo, un punto en el que los autores revisados convergen, en cuanto a los aprendizajes obtenidos fuera del aula, es la dificultad para estudiarlos debido a la misma naturaleza del aprendizaje informal: al ser este desorganizado y sin intención, se vuelve muy complicado hacerlo un aprendizaje medible.

Los estudios sobre las nuevas tecnologías y los cambios cognitivos de los estudiantes comenzaron a tener lugar desde hace dos décadas; no son nada nuevos. No obstante, el cambio más fuerte pareciera venir a partir de la irrupción de los teléfonos inteligentes y de la tecnología 4G: las enciclopedias al alcance de los dedos.

La mayoría de las investigaciones que estudian cómo se están construyendo los aprendizajes a través de redes sociodigitales utilizan métodos que llevan a ver que las prácticas son más bien no formales, antes que informales, pues mediante grupos, foros y participaciones, casi siempre obligatorias, se estudia el comportamiento de los alumnos en estas plataformas para posteriormente cuestionarlos sobre su propio desempeño.

Como Costa, Cuzzocrea y Nuzzaci (2014) lo destacan en su investigación: mientras más tiempo y más familiarizado esté un alumno con la tecnología, más la utilizará de forma selectiva y consciente. Estos autores también enfatizan la importancia de construir nuevas formas de alfabetización que logren vincular lo que se produce en contextos formales e informales; atender lo que Buckingham (2018) bautizó como “la nueva brecha digital”. Así, el triunfo para el sistema educativo podría ser que los estudiantes logren vincular lo aprendido en su tiempo de ocio con lo aprendido en los salones de clases.

Por su parte, Scolari (2018) utiliza el término “disonancia digital” para describir ese vacío que se genera entre la manera en la que los estudiantes utilizan las nuevas tecnologías en su cotidianidad y las formas estructuradas y controladas empleadas en el ámbito escolar.

Cuando nos acercamos a los enfoques pedagógicos, resulta interesante la manera en que los autores vuelven a coincidir en utilizar perspectivas socio constructivistas del aprendizaje, otorgando un enfoque de enseñanza dirigido a atravesar la brecha que existe entre aprendizajes formales e informales partiendo también de la importancia de lo colaborativo y acentuando que el aprendizaje es un acto social donde tiene que reinar el diálogo. Si el aprendizaje no es dialógico, lo único que está sucediendo es la reproducción de un sistema bancario, como lo menciona Freire (1968), en las nuevas tecnologías digitales.

Un conflicto del que habla Buckingham (2008), y posteriormente retoman Wong, Sing-Chai y Poh-Aw (2017), es la separación binaria que existe entre los aprendizajes formales y los aprendizajes informales; misma que califican de inútil. Por esa razón, los autores traen a la mesa el concepto de “aprendizaje sin costuras” que ofrece una visión de recontextualización de conocimiento, habilidades y significados, a través de actividades transversales.

Dependiendo del estudio y el enfoque, se recuperan distintos autores. Cuando se estudia al aprendizaje colaborativo, el empoderamiento y la creatividad generalmente la teoría más citada es la de Gee y los espacios de afinidad, pues gracias a esta hibridación cultural, los jóvenes difunden ideas en lugares donde comparten intereses en común con otros miembros. No obstante, considero que esta teoría resultaría contraria a un fenómeno contemporáneo observado en las redes sociodigitales: la aparente casualidad y el poder del algoritmo, particularmente presente en redes sociodigitales como Twitter y TikTok.

Otros autores comúnmente citados con respecto al tema de alfabetizaciones son David Buckingham, Julian Sefton-Green, Sonia Livingstone y Carlos Scolari. Todos aportan nociones semánticas distintas entre conceptos como educación mediática, alfabetización digital o competencias digitales; empero, los autores coinciden en que el conflicto con estos términos es la visión reduccionista, restringida e instrumental, de la que se cargan al dotar de mayor importancia a aprender a usar una herramienta tecnológica antes que saber leerla y escribir en ella.

Capítulo 3. Marco teórico conceptual

Este capítulo presenta el marco teórico conceptual que busca explicar el objeto de estudio aquí desarrollado; mismo que se plasma en el objetivo general: “conocer los usos que estudiantes de tres universidades mexicanas, a saber, Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL), Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ) y Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca (UABJO), hacen de las redes sociodigitales, tanto en contextos de educación formal como informal, y en qué medida sus prácticas se concretan en aprendizajes significativos para su formación universitaria.

Con base en lo anterior, la perspectiva teórica desde la que se enmarca este trabajo es interdisciplinaria, ya que hace uso de propuestas provenientes tanto de las ciencias de la comunicación como de las ciencias de la educación. Así, la educación para y con los medios de comunicación y las TIC, específicamente en un contexto de la digitalización, ofrece sus aportes teóricos y conceptuales para explicar la problemática abordada y, más tarde, analizar los resultados obtenidos.

En este sentido, con la intención de tener un orden deductivo, se parte de la relación comunicación-educación desde una perspectiva freiriana, de la mano del aprendizaje significativo para, enseguida, aclarar las nociones de aprendizaje formal, no formal e informal. Lo anterior da paso a abordar las TIC como cruce entre el aprendizaje formal e informal para enseguida dar paso a distintas experiencias al respecto. Luego se abordan las alfabetizaciones en la era digital, para enseguida ofrecer las reflexiones correspondientes a web 2.0 y con ello sus RSD, que no están exentas de la brecha digital. Se cierra este capítulo con “la promesa esperanzadora de las TIC”.

3.1 Educación bancaria y educación dialógica: la interacción como pieza clave en el proceso de aprendizaje

En términos generales, se puede decir que la historia de la educación se ha dividido en dos vertientes: la educación vertical y la educación horizontal. Para la primera, el acto educativo pareciera tener que subordinarse a la manera de pensar de alguien que se encuentra en un nivel superior; sin embargo, para la segunda, el

diálogo parece romper con este esquema vertical, donde la interacción entre dos sujetos logra dar paso a la comunicación y con ella, a la educación, pues comunicar es un acto educativo. Así, en palabras de Paulo Freire, hablaríamos de educación bancaria y educación dialógica.

Para Paulo Freire (1973), todo acto de pensar exige la existencia de un sujeto que piensa, la existencia de un sujeto pensado, la mediatización al primer sujeto del segundo y la comunicación entre ambos por medio de signos lingüísticos: donde el mundo humano es un mundo de comunicación.

En la misma línea, el sujeto que piensa no piensa solo, necesita forzosamente la coparticipación de los otros sujetos. Freire (1973) expone que la coparticipación en el acto de pensar tiene lugar en la comunicación; por lo tanto, la comunicación siempre implica reciprocidad, la comunicación es diálogo y el diálogo es comunicativo. También asevera que para que el acto comunicativo sea eficiente, los sujetos comunicantes deben de estar de acuerdo. Y no, no se refiere únicamente a estar de acuerdo en términos morales o sociales; más bien, se refiere a que la información intercambiada tiene que ser percibida dentro de un cuadro significativo común por el otro sujeto:

No es posible la comprensión del significado al que un sujeto llegó, si al expresarlo su significación no es comprensible para el otro sujeto. La búsqueda del conocimiento que se reduce a una relación sujeto cognocente-objeto cognocible rompe la estructura dialógica del conocimiento y está equivocada, a pesar de que sea toda una tradición. (Freire, 1973, p.77)

Para este educador, la educación no puede reducirse a la transferencia o transmisión de saberes: la educación es ese punto de encuentro entre sujetos que buscan la significación mientras que la comunicación es la coparticipación por comprenderla. La educación es comunicación y la comunicación es diálogo; por ende, la educación es diálogo y es esencialmente lingüística.

Freire (1968) sostiene que lo que enmarca a la educación tradicional es su naturaleza narrativa; sin embargo, aunque esto no parezca un conflicto, para el autor representa a los alumnos como recipientes que deben ser llenados con el objetivo principal de obtener una memorización mecánica. Es a partir de esta

representación que habla de educación bancaria, pues el único margen de acción es el de recibir, guardar y archivar información. La concepción bancaria está basada en el acto de donar: los sabios juzgan a los ignorantes y les donan su conocimiento a partir de la absolutización de la ignorancia del otro. En el modelo bancario, el educador es quien educa, quien piensa, quien sabe y quien habla. En contraparte, Freire propone el modelo de educación problematizadora: una educación que niega los comunicados y abre paso a la comunicación, partiendo de la aseveración que la educación necesita ser un acto cognosciente; una educación que transforma.

Ante tales deficiencias de los sistemas educativos y de las pedagogías denominadas tradicionales, en la misma línea de las propuestas de Freire (1968, 1973), han surgido alternativas que logran estimular una actitud crítica en los estudiantes para la construcción de nuevos conocimientos y de nuevos debates. Así, la conjunción de los enfoques constructivistas (Piaget, 1999; Vygotski, 1990 [1934]) y los enfoques crítico-dialógicos (Freire, 1968, 1973; Kaplún, 2005) colocan a la interacción como pieza clave en el proceso de aprendizaje. En el mismo sentido de estas propuestas pedagógicas, Gabriel Kaplún (2005) plantea que es posible aprender a partir de la individualidad, pero también es importante aprender con otros debido al carácter social del aprendizaje como proceso de construcción de conocimiento, como “creación colectiva de saberes” (p. 35).

De acuerdo con este último autor, si el aprendizaje es una construcción social, el trabajo grupal tiene un lugar central en los procesos de enseñanza-aprendizaje y estos procesos son tan importantes como el contenido y los resultados que se esperan; es decir, la sola escucha no permite la construcción de conocimientos debido a que se necesita estimular la expresión de los aprendices. En lo que respecta a la adopción de un enfoque crítico-dialógico en el quehacer de enseñanza-aprendizaje y, a la par, la incorporación de TIC, “ello no implica, necesariamente, un cambio de enfoque pedagógico. Se puede usar todo tipo de herramientas y tecnologías sin cambiar esencialmente este enfoque” (Kaplún, 2005, p. 37). Así, en el entendido que, por primera vez, las nuevas tecnologías colocan al ser humano frente a un medio que posibilita la comunicación de todos con todos; esto será inútil si no se utiliza un enfoque pedagógico adecuado.

En el mismo sentido, Ana María Peppino Barale (2004) sostiene que, en el paradigma educativo tradicional, el docente es el punto central de acceso al saber al poseer el monopolio de conocimiento específico; razones por las que el sistema tradicional dificulta los procesos de interacción entre los estudiantes. Gracias al nuevo paradigma, en el que las tecnologías posibilitan la comunicación de todos con todos, se rompe tal unilateralidad; además de que los alumnos pasan de la recepción masiva a la búsqueda constante del saber: la información ya no está concentrada y almacenada en un solo sitio y ya no solamente la posee una persona, ahora cada quien puede ser dueño del contenido que aprende y del tiempo en el que lo hace.

Aunado a lo anterior, en concordancia con la propuesta Freiriana, Gabriel Kaplún (2005) define la existencia de dos tendencias en la educación. La primera es de tipo exógena, tradicional; así bautiza a las concepciones educativas donde la educación es concebida como transmisión de saberes, pues el alumno está a oscuras y tiene que ser iluminado por el docente, el saber siempre viene de fuera del estudiante y el énfasis está colocado en la memorización del contenido, utilizando el modelo comunicacional de Shannon y Weaver (en Kaplún, 2005), donde el emisor dice un mensaje para ser captado por el receptor.

La segunda tendencia resulta ser contraria; cuando el diálogo adquiere un papel central en los procesos educativos, surge el modelo comunicacional dialógico (Freire, 1973; Pasquali, 1979; en Kaplún, 2005). Al respecto, Pasquali coloca el acento en la importancia que tiene el diálogo entre educandos; entre el educador y el grupo, y entre el grupo y el mundo social que los rodea: esto representa la relevancia existente entre quien enseña y quien aprende. Este modelo dialógico busca construir individuos que sean capaces de ser emisores (emisores y receptores a la vez); el mismo autor señala que, a partir de la empatía con el otro y del conocimiento de los códigos –tanto propios como ajenos–, se pueden proponer procesos aptos para el diálogo entre los participantes; desde esta perspectiva, las nuevas tecnologías y los materiales edocomunicativos pueden ser herramientas de utilidad por el potencial dialógico que ofrecen.

En lo que respecta al uso de los diferentes medios de comunicación y las TIC, para el método dialógico se puede utilizar el formato de video como una generación de

debates y así potenciar un consumo más crítico; cabe destacar que esta situación solo será posible mediante un esfuerzo de apropiación tanto del medio como del lenguaje (Kaplún, 2005). Si bien se tienen experiencias de éxito, cuando los autores citados se remontan a la aparición de la educación a distancia, aunque parecía existir la posibilidad de que los alumnos aislados pudieran obtener todos los conocimientos mediante un nuevo modelo, estas expectativas no necesariamente se cumplieron; ya que, como lo menciona Kaplún (2005), vinieron sucesivos fracasos y se tuvieron que incorporar instancias presenciales; se tuvieron que construir flujos comunicacionales de múltiples sentidos y existió –de nueva cuenta– la necesidad de contratar docentes cuando anteriormente se había creído que eran innecesarios.

En este marco, si bien Kaplún (2005) expresa precauciones ante los aportes constructivistas, debido a que considera que están agrupados de manera genérica, no niega una importante complementariedad entre las ideas de pedagogos como Piaget, Vygotsky y Brunner (en Kaplún, 2005); sobre todo porque enfatizan el hecho de que el descubrimiento de saberes resulta a partir de una construcción social.

Con base en lo expresado y frente a los objetivos de investigación, aunado al enfoque crítico-dialógico-constructivista (Freire, 1968, Kaplún, 2005; 1973; Pasquali, 1979; Piaget, 1999; Vygotski, 1990 [1934]) resulta necesario abordar la teoría del aprendizaje significativo de David Ausubel (1980), que enmarca al aprendizaje como un proceso activo y constante de construcción social de conocimientos de manera interrelacionada.

3.2 Aprendizaje significativo

Frente a su teoría del aprendizaje significativo, David Ausubel (1980) expone que, si tuviera que reducir toda la psicología educativa a un principio, sería que: de todos los factores que influyen en el aprendizaje, el más importante consiste en lo que los alumnos saben previamente. Señala que el concepto de enseñanza se refiere al encauzamiento deliberado del proceso de aprendizaje a través de determinados lineamientos. En la teoría de aprendizaje significativo, se postula que enseñar es solo una condición de todas las que pueden influir en el aprendizaje; no obstante,

los alumnos también pueden aprender sin ser enseñados (enseñándose a sí mismos).

Este autor distingue entre aprendizaje por repetición, tradicional, y aprendizaje significativo; el primero, que representa un proceso mecánico donde los estudiantes adquieren el conocimiento sin construcción de significados: repetir, repetir, repetir hasta aprender, tiene menor relevancia que el segundo. En el proceso de aprendizaje por repetición no hay construcción de significados y el esfuerzo que se requiere es mínimo; como consecuencia, los aprendizajes suelen permanecer menor tiempo almacenados en los estudiantes. No obstante, tampoco se puede satanizar al aprendizaje por repetición, ya que, sin que se maneje de manera exclusiva, puede ser un tipo de aprendizaje necesario para la estructura cognitiva de los individuos (Ausubel, 1980). Por ejemplo, es posible apreciar al aprendizaje por repetición en programas televisivos educativos.

En contraparte, Ausubel (1980) propone que la esencia del proceso de aprendizaje significativo se condensa en que las ideas expresadas de manera simbólica son relacionadas de forma sustancial con saberes preexistentes del estudiante. Para Ausubel (1980), hablar de “sustancial” se refiere a que el alumno tiene que mostrar una disposición para relacionar el material brindado con su estructura cognoscitiva. Cuando se logra crear un vínculo entre lo nuevo y lo ya almacenado previamente, este contenido se vuelve potencialmente significativo de manera intencional. No es lo mismo adquirir un conocimiento a partir de la nada, que adquirir un conocimiento y relacionarlo con conocimientos previos ya almacenados y, sobretodo, con significados. Así, la adquisición de aprendizajes significativos va de la mano con la adquisición de nuevos significados y, a la inversa, estos nuevos significados son resultado de un aprendizaje significativo.

Según este autor, existen dos factores principales para que un aprendizaje sea potencialmente significativo: a) el primero es la naturaleza del material y b) el segundo es la estructura cognoscitiva particular del estudiante. Con esto, se infiere que no es suficiente que el material sea intencionado cuando no se puede vincular a la estructura cognosciente del sujeto.

Profundicemos en el segundo. Para este autor, el significado siempre es producto de un proceso de aprendizaje significativo y alude al contenido cognoscitivo diferenciado que trae el alumno a su mente a partir de uno o varios símbolos específicos -posterior al aprendizaje de estas expresiones-. Cuando se concluye el proceso de aprendizaje, el producto de esta interacción constituirá el significado de la expresión simbólica y se podrá aseverar que, en el futuro, el estudiante evocará al significado cuando la expresión simbólica se le presente (Ausubel, 1980). En este marco, enuncia distintos tipos de aprendizajes significativos:

1. El que considera básico es el de las *representaciones*, pues de este dependen los otros tipos, que consiste en apropiarse del significado de símbolos individuales o de lo que estos representan. Un ejemplo de esto son las palabras, debido a que por sí solas son símbolos que comparten una significación social y representan objetos, acontecimientos y otros símbolos de dominio social.
2. Otro tipo de aprendizaje significativo es el de las *proposiciones*. Este tipo de aprendizaje concierne a los significados de las ideas expresadas por grupos de palabras combinadas en oraciones y aquí la tarea es lograr captar el significado de las nuevas ideas propuestas y expresadas, precisamente, en forma de proposiciones.
3. El tercer aprendizaje que menciona Ausubel (1980) es el aprendizaje de *conceptos*. Para Ausubel, los conceptos son ideas genéricas que se representan a través de símbolos aislados. En este tipo de aprendizaje, la proposición nueva tiene que vincularse con la estructura cognoscitiva y dar como resultado un nuevo significado compuesto.

En lo que respecta a la naturaleza del material, es importante hacer énfasis en que el aprendizaje significativo no es lo mismo que el aprendizaje de material significativo. En el segundo, los materiales son potencialmente significativos, pero por sí solos no lo son. Si estos materiales ya fueran significativos, la labor de adquirir nuevos significados estaría hecha desde antes de que este se intentara. Es importante señalar que, generalmente, adquirir conocimientos académicos puede considerarse aprendizaje por recepción, pues lo que se le solicita a los

estudiantes es que comprendan el material para incorporarlo a su estructura cognoscitiva y así tenerlo disponible para relacionarlo con otros aprendizajes.

Mediante el aprendizaje por recepción (ya sea por repetición o significativo), el contenido de lo que se va aprender se aprende en su forma final. En este proceso, la tarea de aprendizaje no requiere ningún descubrimiento independiente; solo necesita que se internalice o se incorpore el material presentado para que, posteriormente, pueda reproducirse. En cambio, durante el aprendizaje por recepción significativo, la tarea es realizada durante el proceso de internalización. De acuerdo a Ausubel (1980), en el aprendizaje por recepción y repetición, las tareas no son significativas. El hecho de que no se consideren significativas -bajo el estricto sentido del concepto-, no es sinónimo de que estas tareas sean inútiles para los estudiantes; pues tal vez, sin el proceso de repetición, habría cosas que no podrían ser aprendidas de otro modo. Empero, el aprendizaje por repetición generalmente se da cuando las relaciones se construyen a partir de asociaciones arbitrarias.

Ausubel (1980) indica que tanto el aprendizaje por recepción como el aprendizaje por descubrimiento pueden ser repetitivos o significativos de acuerdo a las condiciones en las que estos sucedan.

El aprendizaje significativo, por su parte, se da siempre y cuando el aprendizaje se relacione de manera no arbitraria con lo que el alumno ya sabe; por ello es importante que el estudiante adopte la actitud hacia el tipo de aprendizaje para llevarlo a cabo de esta forma. Este tipo de aprendizaje adquiere más relevancia que el aprendizaje por repetición; mientras que el aprendizaje verbal significativo conforma la principal vía para construir grandes cuerpos de conocimiento. A pesar de que existe un creciente énfasis en la formación intelectual, siempre aumenta la tendencia a otorgarle un mayor valor a la adquisición de conocimiento como proceso y ya no únicamente como resultado final (Ausubel, 1980).

Los planteamientos de Ausubel dejan ver que la teoría del aprendizaje significativo es aquella que logra poner en armonía lo que otros autores consideran imposible: la coexistencia e interdependencia entre aprendizaje formal, no formal e informal; nociones que se desarrollan enseguida.

3.3 El aprendizaje formal, no formal e informal

La adquisición de conocimientos por parte de los seres humanos se lleva a cabo constantemente con o sin escuelas. Sin embargo, la institución escolar permea tan significativamente la cotidianidad que resultaría muy fácil creer que solo existe un tipo de aprendizaje: el escolarizado o formal. Sin embargo, gracias a la revisión de la literatura esta visión se amplía de manera significativa

Para los expertos en temas de la educación, este siempre se divide en formal, no formal e informal. Para Martín (2017), se entiende contexto de educación formal a un sistema educativo que se encuentra altamente institucionalizado, ordenado cronológicamente y estructurado jerárquicamente, que generalmente abarca desde la educación inicial o básica hasta la educación superior.

En otro orden de ideas, los contextos no formales están definidos como actividades educativas organizadas de forma sistemática pero se llevan a cabo por fuera de los sistemas oficiales y facilitan el aprendizaje de grupos particulares en la población. La principal diferencia señalada por Martín (2017) entre estos dos tipos de aprendizaje es que en el no formal no hay un nivel o grado educativo otorgado, pero sí hay un beneficio en el entorno social y productivo.

Se habla de un contexto informal de aprendizaje cuando el proceso educativo sucede de manera indiferenciada, se subordina a otros procesos sociales – subproducto de otras experiencias, como se mencionó anteriormente– y está envuelto en otras realidades culturales. El proceso de la educación informal dura toda la vida y es donde las personas adquieren competencias, conocimientos y habilidades mediante experiencias cotidianas.

Los tres tipos de contextos albergan tanto semejanzas como diferencias entre ellos, de acuerdo con Vázquez (1998), estos pueden separarse con base en cuatro criterios:

- Estructuración: este criterio se refiere a la manera en la que se organizan y se estructuran las prácticas educativas, siendo el aprendizaje informal el único que carece de este criterio.

- Universalidad: este punto hace referencia a los destinatarios de las acciones educativas llevadas a cabo. Por ejemplo, el aprendizaje informal incluye a todas las personas pues la capacidad de aprender y de adquirir conocimientos es un proceso innato. Al contrario, en el aprendizaje formal no existe el principio de universalidad –más que en los niveles más básicos– y en el no formal tampoco están incluidas todas las personas, pues cada práctica está destinada a un grupo con características comunes.
- Duración: en este criterio se habla de la permanencia y duración del proceso. Por parte del contexto informal es algo extendido a toda la vida con duración ilimitada; sin embargo, los otros dos contextos cuentan con una extensión definida y con fecha de culminación.
- Institución: aquí se retoma la institucionalización de las prácticas educativas dentro de un establecimiento; la educación no formal se desarrolla en entornos flexibles más allá de salones de clases (como galerías, empresas, organizaciones); pero el contexto de la informal se vuelve complicado debido a que difícilmente se encuentra un establecimiento destinado al particular fin.

Con respecto del tema del aprendizaje informal, en particular, este resulta incidental; cabe destacar que esto no es sinónimo de que el aprendizaje informal tenga que ser forzosamente no intencionado, pero sí poco estructurado. Del mismo modo, por lo general, el aprendizaje informal es un subproducto de otras actividades.

A partir de estas afirmaciones, se identifica la importancia de los contextos de juego en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las personas, por ejemplo, debido a su naturaleza casual y espontánea, razón por la cual las primeras aproximaciones de quien aprende resultan agradables y se ven involucrados en situaciones sociales como colaboración, interacción y solución de conflictos (Vázquez, 1998). En el mismo sentido, Aristizábal (2006) argumenta que el conocimiento es producto de actividad, contexto y cultura. El conocimiento está situado y es de vital importancia que, en el terreno de la educación, se tome en cuenta el juego como estrategia de aprendizaje.

Con base en lo anterior, se posibilita y legitima la adquisición de habilidades generalizadas. Lo que representa la conciliación de fortalezas entre el aprendizaje formal, no formal e informal, para potenciar al aprendizaje en general. Al respecto, Aristizábal (2006) señala que “la institucionalización es una de las características del aprendizaje formal, pero no es quizás la que más se aleja del aprendizaje informal” (p. 127). Con esto, la autora asevera que es muy complicado afirmar que todo el aprendizaje obtenido en la escuela es estrictamente formal y que -por el contrario- todo el aprendizaje que se obtiene fuera de las aulas es forzosamente informal; en determinados contextos, esta dicotomía podría resultar peligrosa.

Al respecto, Brunner (1997; citado por Aristizábal, 2006), observa que lo que se realiza dentro de los planteles educativos sólo tiene sentido cuando se aborda desde un contexto más amplio y cuando los aprendizajes informales pueden tomar características de la educación formal –y viceversa– para sacar el mejor potencial de ambos tipos de aprendizaje. Las escuelas no tradicionales, agrega, buscan un cambio en la organización social de la educación; esto se resume a una búsqueda de aprendizajes que permitan que la sociedad logre alcanzar objetivos económicos, cívicos y culturales.

3.4 Las TIC, aprendiendo más allá del aula

El aprendizaje fuera del aula no es un tema nuevo (por más que lo parezca). Incluso, desde antes de la irrupción de las nuevas tecnologías, ya era prudente hablar de los nuevos paradigmas educativos y de los fracasos de los modelos educativos.

De acuerdo con Moreno (2000), a partir de la presencia de los medios de comunicación, han surgido dos posturas dicotómicas en las reflexiones sobre la educación: son causantes de todas las deficiencias del sistema educativo o podrán ser causantes de la verdadera revolución educativa. Sin embargo, la primera postura está ampliamente respaldada; según el mismo autor, es muy común la satanización de los medios de comunicación; más porque producen una fascinación absoluta en los niños y jóvenes, que pareciera los enemista con los procesos tradicionales de aprendizaje. Dado lo anterior, los fracasos de la educación formal

llevaron a los educadores a culpar a los medios de comunicación por los problemas de aprendizaje.

Este mismo autor observa que el problema es más complejo; identifica la falta de comunicación y diálogo entre educadores y educandos como causa de la desmotivación en las aulas y en el terreno de aprendizaje, en general. Argumenta que, ante las formas de enseñanza tradicionales, aparecen nuevas tecnologías que logran imantar a los jóvenes como si de algún narcótico se tratara; en este punto, los saberes y aprendizajes se relacionan muy poco con la educación formal (Moreno, 2000).

En el mismo sentido, Julian Sefton-Green (2004) señala que, cuando se piensa en aprendizaje, automáticamente se piensa en institutos, colegios y universidades. Cuando se piensa un poco más allá; se evocan los museos, las galerías o distintos centros de enseñanza. Es decir, en la educación formal y no formal, respectivamente, con base en lo expuesto anteriormente. No obstante, para este autor, es de vital importancia observar más allá de los contextos institucionales y comenzar a prestar atención a las implicaciones de los jóvenes al usar las nuevas tecnologías como herramientas que forman parte del aprendizaje que tiene lugar en la cotidianidad; es decir, la educación informal, también ya señalada.

En el contexto de las prácticas educativas contemporáneas es difícil obviar que las TIC facilitan un gran número de actividades y experiencias de aprendizaje; sin embargo, es necesario tener presentes los diferentes contextos de educación – formal, no formal e informal – para romper con la concepción convencional del término “educativo” y considerarlas dentro de tales contextos; tarea que no resulta evidente. Al respecto, Sefton-Green (2004) considera que es muy complicado separar los procesos de aprendizaje de la concepción de la educación formal debido a que se encuentra profundamente ligados; por lo que señala la importancia de reconocer la amplia ecología de la educación, donde tanto escuelas, como hogares y tiempo libre están convergiendo todo el tiempo en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Con base en lo anterior, Sefton-Green (2004) propone que, si bien el concepto de aprendizaje informal se usa para describir tanto lo que se aprende en un lugar

distinto a las instituciones educativas como lo que aprende fuera del sistema educativo, la definición también se relaciona con los propósitos e intenciones del aprendizaje, por lo que se puede obtener aprendizaje informal y formal tanto en espacios formales como informales. En otras palabras, el criterio “institución”, propuesto por Vázquez (1998), de diluye o adquiere una amplia flexibilidad.

En la misma línea, David Buckingham (2008) considera que la distinción histórica, binaria, entre los aprendizajes formales e informales, no resulta útil cuando se aterriza al aprendizaje a través de nuevas tecnologías, debido a que, es necesario entender, que estas dos formas de aprendizaje están interactuando constantemente entre ellas. Por otro lado, observa el mismo autor, cuando se habla de aprendizaje informal puede existir, o una desvalorización al carecer de legitimidad o, bien, una sobrevaloración, como si la formalización del aprendizaje fuera algo intrínsecamente malo (Buckingham, 2016, en Scolari, 2018).

Para fortalecer las reflexiones de Moreno (2000), Sefton-Green (2004) y Buckingham (2008, 2016), Carlos Scolari (2018) hace notar que las nuevas generaciones están desarrollando estrategias para la construcción de aprendizajes informales que han sido ignoradas por educadores e investigadores. A partir de lo cual propone seis modalidades de estrategias de aprendizaje informal contemporáneas:

- a. La primera modalidad es el aprendizaje informal a través de la práctica; esto quiere decir que los sujetos aprenden a través de la realización de una actividad, lo comúnmente conocido como ensayo-error.
- b. La segunda modalidad es mediante la resolución de problemas; aquí los jóvenes se enfrentan a un conflicto que los motiva a adquirir competencias más adecuadas.
- c. La tercera modalidad es la imitación y la simulación; en esta modalidad los estudiantes se encargan de reproducir acciones que alguien más experimentado comparte con ellos.

- d. La cuarta modalidad es a través del juego y se refiere a cuando los alumnos se envuelven en entornos de juegos virtuales para construir nuevos conocimientos.
- e. La quinta modalidad se da mediante la examinación; esta tiene lugar cuando los estudiantes adquieren una competencia específica gracias a poner a prueba su propio trabajo.
- f. Por último, la sexta modalidad –y probablemente la más importante– es la de la enseñanza; en esta modalidad, los jóvenes adquieren competencias al transmitir una enseñanza a alguien más. (Scolari, 2018)

Para Scolari (2018) es importante resaltar que las estrategias empleadas para la construcción de aprendizaje informal, en su mayoría, se pueden entremezclar con otras estrategias. Un ejemplo claro de ello es en el uso de videojuegos: un sujeto se enfrenta a conflictos durante su participación en el videojuego, si el sujeto se encuentra en un nivel que ha atravesado con anterioridad, será más fácil para él volver a superarlo. Sin embargo, los jugadores de videojuegos hacen uso de la técnica de imitación a partir de contenido difundido en otras plataformas, por jugadores más experimentados, para lograr superar los niveles que desean.

El ejemplo anterior deja ver que los jóvenes se han dotado de nuevas competencias gracias a su interacción con la tecnología; no obstante, introducir estas competencias en entornos más específicos -como el de la educación formal- pareciera no ser tan sencillo. Perera y Mora (en Scolari, 2018) enfatizan la importancia de concientizar a los educadores y a los estudiantes de la imperante necesidad de incorporar estas competencias en los distintos contextos con el objetivo de reducir la brecha entre las actividades y experiencias que suceden dentro de las aulas y las que suceden fuera de estas.

Como se observa, si bien lo anterior busca poner el acento en la importancia del aprendizaje informal y cuestionan algunos aspectos del formal, no significa que se niegue el importante rol social y cultural que juega el último. Los entornos de aprendizaje formal no van a desaparecer, como anteriormente se creía, estos continúan siendo importantes; aunque a su vez, el modelo informal va adquiriendo relevancia en la educación moderna de los jóvenes (Black, Castro y Lin, 2017;

citados por Scolari, 2018); en la misma línea, Moreno (2000) advierte que, a través de la comprensión de sus límites y sus ventajas, se podrá contar con una preparación para lo que representa un aula sin muros. Los jóvenes han adquirido –cuestionablemente– un nuevo sentido autodidacta y tienen la tendencia a formar y establecer comunidades a partir de la participación generada en medios sociales digitales; aspecto que debe estar presente en los interesados en la educación.

3.5 Las “nuevas” tic en los espacios de la educación

Las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC), también llamadas Tecnologías Digitales de la Información y de la Comunicación, cuentan con distintas definiciones dependiendo del autor consultado. Entre estas tenemos la de Gabriel Kaplún (2005), para quien son una combinación entre informática y redes telemáticas que funcionan como un mecanismo que logra facilitar la transmisión de contenidos. El autor apunta que no existe una sola forma de medir el impacto que estas nuevas TIC generan en el ámbito educativo, debido a que no existe una sola forma de utilizarlas.

Las instituciones, las organizaciones de distinto tipo y los educadores están usando las TIC a partir de la dimensión pedagógica, pero también laboral y geopolítica. La dimensión pedagógica tiene que ver con las concepciones teóricas y modelos de educativos que se retoman para sus uso; la laboral con la forma en la que se organiza el trabajo en los diferentes tipos de organizaciones y la geopolítica, con el desarrollo local de los sistemas educativos y/o la expansión internacional de sus procesos asistidos por estas TIC.

Las TIC pueden considerarse materiales educativos siempre y cuando cuenten con una contextualización espacial y temporal; teniendo en cuenta que hay materiales educativos que pueden ser pertinentes para ciertos contextos pero no para otros. Gabriel Kaplún (2002) señala que, en el entendido que comunicar es conocer, es necesario superar las visiones instrumentalistas de la comunicación y escolarizantes de la educación para pensar en el uso de las TIC en distintos tipos de formación. En este punto, el autor lleva a ver el conflicto de raíz: el problema no parte de las nuevas o de las viejas tecnologías, sino de la manera en las que estas

son utilizadas y en las concepciones tradicionales que, muchas veces, envuelven a los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Así, un material educativo no puede reducirse al uso de una tecnología para la mera transmisión de conocimiento; con base en lo ya expresado, la producción y uso de los materiales educativos tendrían que encaminarse a la construcción de conocimientos de los sujetos, y esta no puede existir cuando no hay un pleno conocimiento del manejo de lenguajes, de los medios a utilizar y de los objetivos con que se usan. Por ejemplo, David Buckingham (2008) manifiesta que, con la llegada de las nuevas tecnologías, se intentó tomar la estrategia de 'eduentretimiento'; algo así como una mezcla entre educación y diversión apoyada en materiales visuales y formatos de juegos, que nunca dejaron de parecer poco atractivos para los estudiantes. Buckingham denominaba a esta estrategia 'el endulzamiento de la píldora educativa'; es decir, se creía que con pequeñas dosis de diversión en materiales educativos, se podrían obtener resultados satisfactorios de los procesos educativos. No obstante, se demostró lo rápido que los estudiantes se daban cuenta de la diferencia entre los juegos reales y los juegos educativos.

En la misma tónica, Peppino Barale (2004) advierte que las TIC exigen un cambio en la concepción que se tiene sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues se necesita adoptar posturas más dinámicas, flexibles y enriquecedoras; enfatiza en la importancia de repensar los modelos de enseñanza existentes, así como en la importancia del uso de teorías pedagógicas pertinentes y de poner el acento en los contenidos que los alumnos ya saben. Lo anterior en concordancia con las propuestas del aprendizaje significativo, desarrolladas más arriba con base en Ausubel (1980).

Así, es necesario comprender que la irrupción de las nuevas tecnologías no únicamente implica una revolución tecnológica, sino también un cambio en las estructuras de pensamiento (y razonamiento) de estudiantes y docentes. Aunque esto pueda parecer abrumador, Peppino Barale (2004) señala las grandes oportunidades que las TIC traen: la facilitación de actualización del conocimiento y el quiebre con el proceso educativo vertical y autoritario a través de la construcción de un nuevo paradigma educativo: una educación basada en los procesos. Si bien esta propuesta no es nueva, como ya se expuso con base en la educación

problematizadora freiriana, las TIC se muestran como un instrumento muy pertinente para ello.

Un aspecto clave que comparten los autores citados es la importancia de la “intencionalidad”. Para Gabriel Kaplún (2005), los materiales educativos pueden contener una intencionalidad explícitamente educativa; sin embargo, a pesar de que estos materiales lleven esta intencionalidad, pudiesen no generar procesos educativos; agrega que un material educativo puede ser intencionado, no anunciado o inesperado. La diferencia existente, entre los materiales educativos no anunciados y los inesperados, es que en los inesperados la intención educativa se coloca sobre la persona que está haciendo uso de ellos: “los materiales resultarán útiles siempre y cuando los sujetos los sientan útiles”.

Peppino Barale (2004) afirma que las nuevas TIC representan una herramienta que obliga a la recomposición de las conductas en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Para que esto tenga éxito, es indispensable transformar a los alumnos en generadores de información y más allá de información, es necesario transformar a los alumnos en creadores de conocimiento a través de la interacción, de la retroalimentación, de la ubicuidad, del sincronismo y de la complementación.

Esta autora considera que la implementación del trabajo colaborativo a través de las nuevas TIC podría ser más adecuada para los universitarios debido al compromiso, madurez y responsabilidad que exige; enfatiza que las ventajas que puede proporcionar el aprendizaje colaborativo no serían posibles si en los ambientes reinase la pasividad y la conformidad por parte de los interlocutores. Para ella, aunque esté presente la colaboración, el aprendizaje no se da en el grupo, pues se trata de un proceso individual influenciado por las circunstancias externas; de este modo, la autora coloca al trabajo grupal como una mediación hacia la reafirmación, corrección y ampliación de conocimiento en cada uno de sus participantes (Peppino Barale, 2004).

Se tiene, así, al retomar lo expresado por Peppino Barale (2004), pero también por Freire (1968, 1973), Piaget (1999) y Vygotski (1990 [1934]), entre otros, que el aprendizaje es un proceso tanto social como individual y, en la actualidad, las nuevas tecnologías facilitan el acceso y la difusión de información necesaria para

este proceso. Por lo anterior, se insiste en que es necesario que los docentes coloquen el acento en el desarrollo de habilidades por parte de los estudiantes y así mejorar sus criterios de búsqueda, jerarquización, selección y valoración de información. Como bien menciona Peppino Barale (2004), en concordancia con Freire (1968, 1973), esta revolución y este cambio de paradigma orillan a un cambio de razonamiento y a una modificación en las prácticas educativas: ante un sistema tradicional que complica la interacción, la sincronía, el diálogo y la conexión; internet lleva a pensar en la reconfiguración de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En el mismo sentido, Pérez-Tornero (en Rosell & Moreno, 2012) al hablar del movimiento en pro de la educación en medios, no puede hacer a un lado las comparaciones con el viejo paradigma educativo y en cómo anteriormente, el poder únicamente se colocaba sobre el emisor y la participación de los receptores era meramente simbólica. Antes, se le hacía creer al público que podía tener cierta influencia en los medios, si así lo deseaban (por ejemplo, en la televisión y en la radio al solicitar la opinión de los televidentes o radioescuchas); sin embargo, esta participación resultaba intrascendental y no podía ni siquiera compararse a la posibilidad de interacción y participación que brindan las nuevas tecnologías.

El mismo autor señala que, antes de las nuevas TIC, el paradigma tradicional de la educación en medios, de manera general, se reducía a una actividad pedagógica que solo tenía sentido dentro de las aulas; advierte que mediante la vinculación entre las prácticas educativas y el uso de las nuevas tecnologías, tanto docentes como alumnos aprenden sobre funcionamiento y estructuras mediáticas, razón por la cual se avanza en las competencias comunicativas de ambos (Pérez-Tornero; en Rosell & Moreno, 2012).

Como se ha podido observar, las llamadas nuevas tecnologías pueden ser utilizadas en los contextos educativos solamente de manera instrumental o desde una perspectiva realmente pedagógica. Para la segunda opción las TIC representan un sinfín de posibilidades, pero, como bien señala Buckingham (2008), si se desea utilizar internet para enseñar, se necesita dotar a los alumnos para que logren comprender y hacer una crítica a estos medios. Cuando se habla de dotar a los estudiantes de habilidades no se puede reducir el planteamiento a habilidades técnicas o instrumentales, se necesita una alfabetización crítica que permita

comprender la manera en la que se producen, se consumen y circulan los contenidos; por lo que se debe involucrar tanto la lectura crítica como la producción creativa de los estudiantes. Al respecto, se profundiza en el siguiente apartado.

3.6 Alfabetizaciones en la era digital

El alfabetismo es un proceso que tiene duración toda la vida, al margen de los medios tradicionales y digitales, se refiere a la capacidad de leer y escribir a partir de un determinado alfabeto. Sin embargo, en el campo de la comunicación y la educación, con el desarrollo de los medios de comunicación tradicionales y, posteriormente, la irrupción de las nuevas tecnologías, este concepto ha adquirido distintas acepciones por parte de diversos autores. En este apartado se da cuenta de la paulatina complejización de la noción de alfabetización.

De acuerdo con Orihuela (2002; en Scolari, 2016), la mutación mediática (también llamada transformación digital) se puede sintetizar en 10 transformaciones suscitadas:

- 1) Desde audiencia a usuario,
- 2) desde medio a contenido,
- 3) desde formato a multimedia,
- 4) desde periodicidad a tiempo real,
- 5) desde escasez a abundancia,
- 6) desde intermediación a desintermediación,
- 7) desde distribución a acceso,
- 8) desde unidireccionalidad a interactividad,
- 9) desde lineal a hipertexto y
- 10) desde información a conocimiento.

Con esto, Scolari (2016) y Orihuela (2002; en Scolari, 2016) resumen la forma en la que se ha pasado de una serie de conceptos a otros nuevos, donde se deja claro que el ámbito del ser humano ha sido modificado debido al desarrollo de la tecnología, esto sin caer en determinismos tecnológicos, ya que los individuos juegan un rol importante en estos cambios. Es aquí donde la noción de alfabetización en medios y tecnologías toma un rol importante.

Para Sonia Livingstone (2011), la alfabetización mediática coloca el acento en la comprensión, en la crítica y en la creación de materiales mediáticos, mientras que la alfabetización informacional se centra en la búsqueda, identificación, ubicación y selección de materiales informativos. El desarrollo de las competencias mencionadas permite entender que los medios digitales no se limitan a proporcionar información: los medios digitales proporcionan fantasías, deseos, imaginación, oportunidades. Esto mismo hace imposible que se sigan concibiendo solo como máquinas o solo como conceptos de *hardware* o *software*: los nuevos medios generan nuevas formas de representación.

Pero, además de oportunidades, de acuerdo con Livingstone (2011), las nuevas tecnologías traen también nuevos desafíos para los usuarios debido a la constante actualización de habilidades y conocimientos necesarios para utilizar unas tecnologías que están en permanente movimiento; dado lo anterior, la investigación de alfabetización mediática no puede separarse de la investigación en alfabetización informacional.

En “Defining digital literacy”, David Buckingham (2016) deja ver la complejidad de esta noción. Puntualiza que las nuevas tecnologías necesitan poseer una visión más allá de la instrumental, debido a que, si se encasilla a los medios como una herramienta neutral, no se podrá utilizar como una nueva pedagogía, por lo que resulta imperante que también se le enseñe a los estudiantes a entender y a criticar los nuevos medios (Buckingham, 2016). El concepto de alfabetización digital está basado en el aprendizaje con computadoras o las habilidades informáticas adquiridas; a partir de esto, se puede inferir que la alfabetización digital está centrada en la información, situación que aleja el concepto de los usos culturales de las nuevas tecnologías (Buckingham, 2016). Para el autor, los individuos que poseen alfabetización digital son capaces de buscar, seleccionar y clasificar la información de manera eficiente; no obstante, los alumnos pueden sentirse distantes de estas habilidades cuando no están familiarizados con los temas abordados. La alfabetización digital no puede limitarse a cuestiones funcionales o instrumentales; la alfabetización precisa tanto leer los nuevos medios como escribir en ellos.

Por su parte, Carlos Scolari (2016) apunta que el alfabetismo, definido como un proceso que dura toda la vida, y cuyo objetivo básico y principal es el desarrollo de competencias de lectoescritura, gracias a los medios de comunicación, se ha ampliado, ya no es suficiente basarse únicamente en la capacidad de leer y escribir.

Así, el en contexto del desarrollo de las TIC, Livingstone (2011), Buckingham (2016) y Scolari (2016) hacen énfasis en dos puntos significativos: que los alumnos aprendan a interpretar de manera crítica la información recuperada de medios de comunicación de cualquier tipo y que aprendan a crear contenidos y material audiovisual para ser compartido.

En la misma línea, Scolari (2016) emplea el concepto “alfabetismo mediático” para referirse al repertorio de competencias que permiten a los sujetos analizar, evaluar y generar mensajes en una amplia variedad de medios de comunicación. El autor puntualiza que, en las últimas décadas, ha surgido una gran cantidad de conceptos sobre alfabetización mediática como alfabetismo digital, nuevos alfabetismos, alfabetismos emergentes, alfabetismos multimedia, alfabetismos transmedia, etcétera; menciona que estas variaciones semánticas se dan debido a las transformaciones ocurridas en la ecología mediática y en las prácticas culturales emergentes.

Según este autor, el alfabetismo mediático comenzó a ocupar espacio en el terreno de la investigación, posterior a la consolidación de la televisión como medio masivo; sin embargo, este alfabetismo ya no puede limitarse únicamente a un análisis crítico de los contenidos, el consumidor tradicional se ha convertido en un sujeto activo que ha desarrollado nuevas competencias interpretativas, cada vez más sofisticadas, con las que comprende nuevos formatos narrativos, crea contenidos y los comparte y difunde mediante redes digitales (Scolari, 2018).

Por otro lado, Jenkins (2006; en Scolari, 2016) propone la noción de alfabetismo transmedia, entendido como un conjunto de habilidades, prácticas y estrategias de aprendizaje, desarrolladas en el contexto de la nueva cultura colaborativa. Para Scolari, un rasgo característico de este alfabetismo transmedia es el espacio donde el aprendizaje tiene lugar: los otros alfabetismos veían a la escuela como lugar exclusivo para la formación, mientras que el alfabetismo transmedia está interesado

en las estrategias de aprendizaje informal y en las competencias que los estudiantes generan fuera de las instituciones educativas.

Como se ha visto, la alfabetización puede ser un medio para empoderar, pero, según Buckingham (2017; en Scolari, 2018) también puede utilizarse como una tecnología de control social; este investigador advierte que las personas que más utilizan los medios no siempre son las más alfabetizadas en un consumo que empodere. Así, Buckingham identifica las siguientes diferencias entre las alfabetizaciones: la alfabetización tradicional se centra en los libros, la alfabetización mediática en la televisión y la alfabetización transmedia coloca a las redes digitales en el centro.

Esta clasificación puede resultar distinta y hasta reducida ante el significado que ofrecen, por un lado, Livingstone (2011), para quien la alfabetización mediática coloca el acento en la comprensión, en la crítica y en la creación de materiales mediáticos -como se describió anteriormente- y; por otro lado, Ferrés y Piscitelli (2012), para quienes la alfabetización mediática es una serie de competencias que abarcan una variedad de dimensiones ,así como la percepción y capacidad que tienen los sujetos en cuanto a la producción de información. En este aspecto, la postura de Livingstone, Ferrés y Piscitelli es la que se prefiere conceptualmente en el marco de este estudio.

Al mismo tiempo, se valoran ampliamente las propuestas de Buckingham (2016, 2017; en Scolari, 2018) y Scolari (2018) para entender que las nuevas generaciones desarrollan las competencias transmedia principalmente fuera de las instituciones de educación formal; razón por la que los espacios informales se transforman en un elemento clave durante la investigación del alfabetismo transmedia: las relaciones sociales son construidas en entornos digitales y la red es utilizada como una enciclopedia ante cualquier necesidad de conocimiento.

Sin embargo, en este trabajo se parte de que, a pesar de las ventajas que presentan las experiencias *online*, ello no es sinónimo de que los jóvenes naturalmente cuenten con competencias adecuadas para aprovechar lo que las nuevas tecnologías ofrecen: la alfabetización mediática, como concepto amplio, todavía no

es parte central de la experiencia educativa y se debe trabajar para que esta forme parte de esos procesos.

Como se ha visto, las distintas alfabetizaciones, incluidas sus diferencias semánticas, van más allá de un sentido únicamente material, para privilegiar aspectos cognitivos a nivel individual y habilidades de aprendizaje a nivel grupal, como la interacción y la colaboración. Razón por la que, con base en el tema que sostiene a esta investigación: las redes sociodigitales, se retoman tales aspectos en el siguiente apartado.

3.7 La web 2.0 y sus redes sociodigitales

Como ya se ha mencionado, la llegada de las nuevas tecnologías y sus diversos aspectos, trajo una serie de modificaciones en diferentes esferas del ser humano. Específicamente, la llamada web 2.0 y, con ella, la llegada del fenómeno de las redes sociodigitales, han cambiado la manera de relacionarse de sus usuarios.

De acuerdo con Herreros (2008), desde 2004 se menciona a la web 2.0 como un impulso de la web 1.0, resaltando su factor social. En la etapa previa, los procesos comunicativos eran limitados, ya que la web 1.0 era más básica. Según Latorre (2018), ello se justifica con base en la estructura de sus navegadores e incluso se podría catalogar como una web primitiva debido a que todo se reducía a la lectura, a la pasividad, a la información, a la centralización, a lo secuencial y a lo estático. Por el contrario, en la nueva etapa, todo se abre para que los usuarios sean los encargados de desarrollar sus propios procesos comunicativos. Ante una web que existía gracias a los monopolios, nace una web que surge a partir de participantes situados al mismo nivel.

Así, la concepción de la web 2.0 va más allá de los significados y acepciones técnicas o instrumentales; a pesar de que el avance a nivel de *hardware* ha sido sorprendente, la principal diferencia se encuentra en la finalidad, los objetivos y la manera en la que los usuarios utilizan la información (Latorre, 2018), pues en esta web se profundizan las potenciales dimensiones comunicativas. La investigación ya no está basada en la descripción detallada del funcionamiento a niveles informáticos, ahora es necesario entender los cambios producidos en las

interrelaciones sociales a partir de su existencia; así como en las repercusiones que este enfoque tendrá en los nuevos modelos comunicativos (Herreros, 2008).

Según Pérez (2011), la web 2.0 es un fenómeno que ha sido impulsado por el paradigma de la sociedad de la información; esta puede concebirse como un grupo donde coexiste la economía digital con la generación colectiva de conocimiento; la gran diferencia entre la web 1.0 y la web 2.0 radica en el potencial social que la segunda conlleva.

De acuerdo con Herreros (2008), con la web 2.0 se incrementa la complejidad expresiva que contienen los mensajes, la escritura se amplía a los íconos y a las fotografías que se vinculan en la exposición que los usuarios desean realizar. El concepto que anteriormente existía acerca de la palabra 'red' se distancia de su definición técnica y se transforma en una definición con acepción social con gran valor comunicativo. Además, con la llegada de la web 2.0, también viene el nacimiento de las redes sociodigitales: con esto, los espacios digitales quedan abiertos a las intervenciones que los usuarios deseen realizar. La participación es uno de los elementos más destacables de la web 2.0, pues los usuarios han sido dotados de empoderamiento a partir de su capacidad de creación, producción, interacción y colaboración. La participación simbólica imperante en los viejos medios, aparentemente quedó atrás.

Siguiendo a Martínez y Raya-González (2013), la sociedad actual se encuentra dominada por la tecnología. Particularmente, las redes sociodigitales han logrado modificar el comportamiento y los hábitos de los seres humanos. El fenómeno de las redes sociodigitales no abarca únicamente el espacio de ocio de los individuos ni tampoco únicamente el privado; este fenómeno repercute en sus dinámicas sociales, en el desempeño profesional, en las estrategias publicitarias, en el mercado global y por supuesto, en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Por su parte, Muñoz Catalán y Moreno Rofa (2010, en Martínez y Raya-González, 2013) afirman que, con la transición de la web 1.0 a la web 2.0, surge la actitud 2.0 basada en personalidades auténticas y críticas, con la capacidad de escucha hacia los demás; así como la empatía, la confianza, la flexibilidad y la fe en la inteligencia colectiva, como elemento para construir el conocimiento. En lo que respecta al

contexto educativo, al alumno 2.0 se le atribuyen habilidades como la de compartir, trabajar en equipo, aprender activamente y la comunicación digital. Por otro lado, el profesor 2.0 es aquel que domina competencias de reflexión e iniciativa y funge como tutor virtual continuo y guía de aprendizaje.

Como se observa, si bien es necesario prestar atención a estas acepciones que destacan los beneficios de la web 2.0, como su potencial para la comunicación, la colaboración, la producción y difusión de contenidos, no se puede dejar de observar una postura tecnodeterminista en las propuestas de Latorre (2008), Herreros (2008), Muñoz Catalán y Moreno Rafa (2010, en Martínez y Raya-González, 2013) y los mismos Martínez y Raya-González (2013). Incluso se propone cuidar la tajante división que hacen del “antes” y el “después” de la web 2.0, ya que internet, desde sus inicios, marcó un cambio de paradigma en los medios de comunicación; basta mencionar el rol que ha jugado el correo electrónico en la comunicación y la colaboración a nivel internacional, permitiendo el trabajo en red y la construcción de conocimientos.

Desde un punto de vista más mesurado, Castañeda y Gutiérrez (2010; en Martínez y Raya-González, 2013) proponen tres perspectivas que podrían beneficiar la educación de los jóvenes a través del uso de las redes sociodigitales:

1. La juventud necesita beneficiarse de las redes sociodigitales y de la educación desde los espacios de interacción formados entre los participantes de las redes.
2. Cuando los jóvenes son parte de una red sociodigital, pudiese incrementar su capacidad de aprender de forma informal, autónoma, autodidacta y activa.
3. Es necesario que los nuevos usuarios adquieran conciencia de cómo se utilizan las redes sociodigitales para potenciar sus virtudes y delimitar el papel que juegan en las relaciones establecidas por los individuos.

Así, en comparación con los modelos tradicionales de comunicación, en las redes sociodigitales, tanto emisores como receptores intercambian sus papeles mediante procesos interactivos y todos los participantes se relacionan mediante igualdad de situaciones y mediante afinidad de cualquier tipo (Herreros, 2008). Si bien hay que

tomar esta propuesta como “un potencial” y no una “determinación”, se observan ejemplos al respecto en la creación de listas, en aplicaciones como Twitter o grupos con intereses en común en Facebook. Lo anterior sin dejar de tomar en cuenta que, independientemente de la plataforma, los usuarios que comparten gustos, intereses o aficiones siempre encontrarán la manera de congregarse.

Un punto significativo en lo que aquí se desarrolla es que las redes sociodigitales otorgan la posibilidad del intercambio de mensajes entre los usuarios y cualquiera puede convertirse en productor de mensajes y contenidos. Las redes sociodigitales no podrían entenderse únicamente como la expresión de una persona que busca que los demás la sigan; las redes sociodigitales adquieren total sentido cuando los usuarios se manifiestan como participantes activos.

En la misma línea, Gallego (2016), en su investigación “Redes sociales digitales: información, comunicación y sociedad en el siglo XXI”, señala que la idea que sostiene al modelo de web 2.0 es la interiorización, por parte de los sujetos, de compartir con los demás su conocimiento, reflexión y experiencias; tomar decisiones y emprender acciones son actos emprendidos a partir de la responsabilidad colectiva.

Además, este autor clasifica las aplicaciones de los componentes más comunes de los medios sociales.

1. La primera aplicación destinada a los medios sociales son los blogs: sitios actualizados periódicamente que recogen artículos de uno o varios autores que también sirven como herramienta de socialización.
2. La segunda aplicación son las wikis: plataformas que forman un entorno colaborativo donde los usuarios pueden compartir, crear y modificar contenidos en la red.
3. El tercer elemento son los *podcasts*: generalmente se le entiende a estos como audios con diversas temáticas distribuidos en alguna plataforma; sin embargo, los *podcast* abarcan todos los archivos multimedia (también pueden ser en formato de video) que son distribuidos y pueden ser descargados para ser escuchados y visualizados.

4. El cuarto elemento son las colectividades de contenido; estos son contenidos generados e intercambiados por los usuarios. Los ejemplos más comunes son YouTube, Flickr y TikTok.
5. El quinto elemento son las redes sociales digitales; plataformas con una estructura tecnológica un poco más compleja pero que cuentan con una asimilación muy funcional. La naturaleza de las redes sociales digitales es mucho más dinámica, pues puede mezclar todos los elementos anteriores para ser compartidos entre redes de usuarios. Los ejemplos más comunes son redes sociodigitales como Facebook, Twitter, MySpace, Tuenti o LinkedIn y generalmente se utilizan a través de dispositivos móviles.
6. Además, puntualiza que otro elemento a destacar es el incremento de aplicaciones destinadas a la mensajería instantánea (WhatsApp, Telegram, Messenger) pues estas aplicaciones son las más empleadas para comunicarse con grupos de participantes reducidos. (Gallego, 2016)

Así, con base en estas aplicaciones, cuando los jóvenes desean comunicarse con grupos más grandes, recurren a herramientas como las redes sociodigitales (Facebook o Instagram) y cuando desean difundir de manera aún más amplia un mensaje, hacen uso del microblogging (Twitter) (Gallego, 2016).

Con respecto de esta última aplicación, McFedries (2007; en López, Flores y González, 2012) puntualiza que los microblogs son una tecnología perteneciente a la web 2.0 que permite a los usuarios escribir y publicar textos de extensión corta. Generalmente, estos ofrecen la posibilidad de abrir espacios para la discusión e intercambio de ideas en la red. Los tres tipos de microblogs existentes son los que sirven para compartir información, los que sirven para buscar información y los que se nutren de relaciones sociales.

Desde una perspectiva general, Costa, Cuzzocrea y Nuzzaci (2014) observan que el uso de internet ofrece un gran espacio que favorece el desarrollo social, emocional y cognitivo, además de que representa una parte importante del tiempo destinado al ocio y al entretenimiento. Estos autores también enfatizan en cómo las redes sociodigitales se han convertido en un instrumento clave para el consumo de noticias en audiencias jóvenes. Otro punto importante a destacar es que las redes

sociodigitales fungen como un canal que convierte al texto en algo más allá que simple texto, pues estas resultan ser una manera efectiva para ampliar la noción de texto añadiendo otros elementos visuales.

Estos autores permiten concluir que las redes sociodigitales pueden proyectarse como una herramienta importante en los procesos de enseñanza-aprendizaje debido a que ofrecen un espacio para nuevas formas de comunicarse y han logrado satisfacer las necesidades emocionales, sociales y cognitivas de los estudiantes (Costa, Cuzzocrea & Nuzzaci, 2014). Sin embargo, no debemos dejar de exponer que, tanto a nivel nacional como internacional, si bien los jóvenes son los principales usuarios de internet, aún hay muchos de ellos que no tienen acceso a esta red y sus aplicaciones; en este sentido, se desarrolla el siguiente apartado que da cuenta de las desigualdades existentes al respecto.

3.8 La brecha digital

Como se mencionó en el anterior apartado, las diferentes alfabetizaciones: mediática, informacional, digital y transmedia, entre otras, son procesos complejos y su desarrollo depende, por un lado, de las posibilidades de acceso a las TIC y, por otro, de los procesos de enseñanza-aprendizaje que se dan en contextos formales, no formales e informales de educación, en los que se implican los actores usuarios.

En este contexto, desde la irrupción de las nuevas TIC en la cotidianidad, se veía que éstas, eventualmente, producirían diferencias en las oportunidades de desarrollo de los integrantes de la sociedad; se preveía el establecimiento de una distancia entre aquellos sectores de la población que tienen acceso a las mismas y aquellos que no lo tienen (Camacho, 2005); es decir, la aparición de una brecha que separa a estos sectores de población. Así, el concepto de “brecha digital” surge a partir de las crisis mundiales originadas por el capitalismo global y representa una expresión de desigualdades en la época de la sociedad de la información y de las transformaciones.

Al respecto, Camacho (2005) señala que la relación entre desarrollo y tecnología ha sido percibida manera lineal; por lo que, a finales del siglo pasado, se buscaba

que países “desarrollados” apoyaran, mediante transferencias tecnológicas y económicas, a los países en vías de desarrollo. En ese entonces, desde una visión meramente instrumental, todo era concebido a partir de la informática y de la tecnología (hardware) utilizando; lo que no necesariamente tenía que ver con la expansión de Internet (Camacho, 2005).

Por su parte, Alva de la Selva (2015) manifiesta que, a partir del impacto de las tecnologías de la información y de la comunicación, se ha hecho muy clara la diferencia de acceso a las TIC entre los países desarrollados y los países en desarrollo; más aún cuando la sociedad de la información se ha convertido en el eje central de la economía de la información mundial.

Así, de acuerdo con Camacho (2005), el concepto de brecha digital incorpora tres enfoques:

- a. El enfoque hacia la infraestructura: este enfoque se refiere a la posibilidad o dificultad de poseer computadoras que logren estar conectadas a la red mundial, el ejemplo aquí se tiene en cómo los países del sur suelen ser dependientes de los equipamientos de los países del norte.
- b. El enfoque hacia la capacitación: este enfoque conlleva a la capacidad o dificultad que se tiene para utilizar estas tecnologías. A partir de la aparición de estas nuevas tecnologías y nuevos conceptos, se empezó a observar que existe una diferencia relacionada con las habilidades, capacidades y competencias para utilizar de forma adecuada los equipos de cómputo; es decir, ya no se trata solamente de disponer de la tecnología, también es necesario saber hacer uso de la misma.
- c. El enfoque hacia el uso de los recursos: este enfoque se orienta a la limitación o posibilidad con la que cuentan las personas para hacer uso de los recursos disponibles en la red, así como la capacidad de búsqueda, obtención y selección de información. (p. 3-5)

Gracias al análisis de estos tres enfoques, a partir del concepto de brecha digital, se deja muy en claro que este término va más allá del acceso e integra las posibilidades de utilizar la tecnología en su sentido amplio. No solamente se trata

de poseer un equipo de cómputo, una conexión inalámbrica o de acceder a las fuentes de información; también se trata de un nuevo modo de educación que busque aprovechar las nuevas oportunidades que las nuevas tecnologías le ofrecen a la sociedad. Tenemos así una noción de brecha digital que implica desde las dimensiones materiales hasta las educativas o de alfabetización en los diferentes sentidos ya expuestos.

Así, de acuerdo a Gallardo (2006), existen otros puntos a tener en consideración al momento de hablar de brecha digital: como la escolaridad, el nivel de ingresos, el pertenecer a una población rural o urbana e, incluso, el género; factores que son determinantes cuando se utiliza el concepto de brecha digital.

Para este autor, es importante hacer énfasis en que la posibilidad de que las personas tengan acceso a una computadora o a un teléfono móvil no debería ser visto como un objetivo en sí mismo, debido a que el acceso a esto solo puede considerarse valioso cuando le es útil a una persona para enfrentarse a los desafíos cotidianos y presentados tanto en su educación como en su trabajo y en su vida social o familiar. Más allá de la disposición de las TIC, es importante pensar en la capacitación que forme usuarios hábiles para el uso de estas nuevas tecnologías. El autor afirma que el uso de las tecnologías modernas puede facilitar el acceso a la información; sin embargo, estos no son los únicos elementos necesarios para una adecuada utilización de los recursos y del potencial de estas nuevas herramientas, pues también resulta de vital importancia la adecuada educación, el fluido manejo del idioma y una eficiente habilidad para el manejo de los instrumentos (Gallardo, 2006).

Por su parte, Alva de la Selva (2014) identifica factores de incidencia en la brecha digital y también propone una manera distinta de abordarla, más allá de la falta de acceso, ya que considera que es necesario estudiarla a partir de la perspectiva de la desigualdad, debido a que con esta visión se lograría entender el carácter estructural del conflicto y, a su vez, analizar los múltiples factores que intervienen en ella.

Esta autora reconoce que, durante el proceso de globalización, se exigía una conectividad que permitiera el intercambio instantáneo de información sin tener en

cuenta todas las condiciones económicas, jurídicas y políticas que eran necesarias. Las realidades económicas, políticas y sociales, desprendidas de los modos de producción, empezaron a postrarse delante del entusiasta discurso existente alrededor de la sociedad de la información: “el progreso generalizado, no estaría al alcance de todos, pues la construcción de la nueva organización social se estaba generando en el marco de las necesidades de ajuste del capitalismo, y por lo tanto, expuesta a sus problemas y crisis” (Alva de la Selva, 2015, p. 272).

Entre las realidades estructurales que comenzaban a hacerse notar destacó la desigualdad social:

Al conjunto de desigualdades acumuladas a lo largo del tiempo, hoy se suma una más, aquella que conlleva la marginación de amplios sectores sociales del acceso, uso y apropiación de los bienes y servicios de las telecomunicaciones y las TIC, que le permiten o no participar en el desarrollo de la nueva sociedad que se construye. Esa nueva desigualdad la constituye la brecha digital. (Alva de la Selva, 2015, p. 274)

Otro de los autores que se suma a este punto de vista crítico frente a las desigualdades y las brechas en el contexto del desarrollo de las TIC, es Buckingham (2006), quien además señala que, cuando se habla de brecha digital, generalmente se tienen en mente las limitaciones en cuanto a la falta de acceso o de habilidades con carácter estructural, provenientes de una serie de desigualdades según el progreso (o la falta de); or lo que propone hablar de la llamada “nueva brecha digital”. Misma que se entendería como la separación que existe entre los aprendizajes obtenidos en casa y los aprendizajes obtenidos en la escuela. Esta propuesta responde al hecho de que, la vida se ha transformado fuera de las aulas y de las clases magistrales, a que, actualmente, gran parte del tiempo de ocio es destinado al uso de las nuevas tecnologías y de sus múltiples formas de entretenimiento.

Argumenta que, ante la ampliación de esta brecha entre cultura escolar y cultura extraescolar, se requiere más que intentar, superficialmente, combinar la educación con el entretenimiento y el ocio; también se debe dejar de visualizar a la tecnología como únicamente un material o una herramienta de enseñanza desde una perspectiva instrumental (Buckingham, 2006).

Como se observa, Alva de la Selva (2015), Buckingham (2006), Camacho (2005) y Gallardo (2006) coinciden en concebir la brecha digital en el marco de una complejidad que rebasa el aspecto estrictamente tecnológico, donde elementos de orden socioeconómico y educativos, tanto formales como informales, juegan un rol significativo.

3.9 La promesa esperanzadora de las TIC

Ante todos estos cambios enunciados, tanto informacionales como mediáticos, era imposible no construir una visión demasiado optimista al respecto. Históricamente, no es la primera vez que sucede. Anterior a la llegada de las nuevas tecnologías, se tenía una visión así de optimista respecto de la televisión, la radio, el cine e incluso los medios impresos: visiones que apuntaban a la desaparición de los centros educativos.

Brunner (2003), apuntaba desde inicios de este siglo que la educación estaba atravesando una época cargada de esperanzas y a su vez de incertidumbre. En la actualidad, los docentes tienen la obligación de adaptarse de forma gradual a las exigencias de las nuevas tecnologías y de las nuevas generaciones; para este autor resulta sorprendente ver cuánto tiempo el discurso educativo pudo mantenerse alejado de los avances tecnológicos. La educación se encuentra en medio del tsunami que representa esta revolución tecnológica que tiene lugar tanto dentro como fuera de los sistemas educacionales.

La producción de conocimientos en red y la interactividad, sin tiempo o espacio determinado, son características esenciales en la sociedad de la información: el texto, la palabra y la imagen se unen entre ellos y dan lugar a nuevos significados. Los aprendizajes se han convertido en una actividad generalizada, no se encapsulan únicamente en tiempo, lugar o edad; los aprendizajes continúan toda la vida (Brunner, 2003).

Para Brunner (2003), la principal cuestión, que atrae a educadores e investigadores al estudio de las nuevas tecnologías, es que poseen una promesa. Las nuevas tecnologías y su uso en la educación se consideran una vía más corta hacia el aumento de productividad, al crecimiento económico y por ende, al desarrollo de

las naciones. No obstante, Brunner coincide con Buckingham (2008) en que el principal desafío al que se enfrenta la pedagogía es la resolución de la brecha entre educación escolar y educación mediática mencionada en el apartado anterior.

Al respecto, Buckingham (2008) manifiesta que la revolución prometida no ha ocurrido. Anteriormente, defensores de los medios masivos de comunicación (cine y televisión) aseveraban que la escuela iba a volverse obsoleta; por lo cual están en debate dos posturas contrarias: los entusiastas ingenuos (aquellos que piensan que con las nuevas tecnologías todos los problemas preexistentes en el sistema educativo quedarán resueltos) y los pesimistas sombríos (aquellos que afirman que todas las desgracias y fracasos educativos contemporáneos son culpa de las nuevas tecnologías). Para Buckingham (2008), ambas visiones resultan muy deterministas y no colocan el acento donde debiese estar colocado: la creciente distancia entre lo que se aprende en la escuela y lo que se aprende y se hace en los tiempos de ocio. El conocimiento que tiene lugar fuera del aula no es formal, la escuela sí o sí lo es.

También resulta importante destacar que la tecnología se acerca más a ser un medio para la cultura popular que un medio destinado para el aprendizaje y, durante muchos años, la escuela ha rechazado la cultura popular de los estudiantes. Ante todas las fallas del sistema educativo tradicional, las escuelas deberían adquirir la responsabilidad de abordar los aprendizajes obtenidos por los estudiantes fuera de las aulas, su participación en la cultura popular y los usos que estos hacen de las nuevas tecnologías.

Para los entusiastas de la tecnología, los conflictos solo se presentan cuando los desarrolladores, padres y docentes aplican antiguos métodos de enseñanza. Seymour Papert (en Buckingham, 2008) ofrece un pensamiento distinto al de los autores recuperados anteriormente, pues considera que la escuela es lo que imposibilita la transformación radical y que la educación debiera convertirse en un acto privado y no social.

Pero no es tan sencillo, Bettina Fabos (2004, en Buckingham, 2008) afirma que esta revolución será imposible debido a que el valor educacional de las nuevas tecnologías se vio eclipsado por el valor comercial que actualmente poseen. Por

más educativo y valioso que pueda ser un contenido, siempre va a primar el imperativo comercial. Tanto las infancias como las juventudes están envueltas totalmente en una impresionante –e incluso tal vez un poco abrumadora– variedad de mercancías que conforman la actual cultura de consumo, situación que probablemente está entorpeciendo estos procesos, pues la neutralidad nunca va a reinar ante lo comercial.

Buckingham (2008), por su parte, observa que la tecnología depende de una variedad de factores contextuales como espacio geográfico, espacio temporal, situación socioeconómica, etcétera. Por eso mismo, es absurdo pensar que la tecnología tendrá efectos por sí sola ya que la influencia que esta produzca dependerá de los contextos en los que se utiliza, así como los propósitos, los objetivos, las motivaciones y las limitaciones establecidos. Lo que se tiene claro, a la fecha, es que el uso educativo no cumplió tantas promesas realizadas: el aprendizaje y las instituciones escolares no se transformaron como se prometió que sucedería.

En sus ensayos, David Buckingham (2016) recupera a Seymour Papert, gurú de la tecnología, que afirmaba que las computadoras lograrían hacer obsoleta la escuela, para evidenciar la promesa fallida de las nuevas tecnologías. Es muy claro que la escuela como institución continúa presente en la sociedad y existen pocas pruebas que demuestren que las grandes inversiones en instrumentos y herramientas tecnológicas traerán como resultado mejores formas de aprendizaje.

Cuando se habla de uso de tecnología en escuelas, se puede constatar que, muchas veces, este se encuentra totalmente desfasado y adquiere una connotación aburrida e irrelevante. Las instituciones de formación no avanzan al mismo paso que lo hace la tecnología en la que se involucran los jóvenes.

El complejo contexto expuesto a través de este marco teórico, permite alejarse de las posturas extremas planteadas: tanto del entusiasmo ingenuo como del pesimismo sombrío (Buckingham, 2008), con esto, se asumen los diversos retos del contexto educativo en el marco de la cultura digital. El presente trabajo trata de insertarse en esta última postura.

Capítulo 4. Marco metodológico

Arias (2012) define el marco metodológico como el conjunto de procedimientos y técnicas que se emplean para resolver una problemática. En el proceso de investigación, el marco metodológico busca los supuestos del estudio con el objetivo de construir datos a partir de conceptos teóricos; en el marco metodológico se detalla y justifica cada aspecto del proyecto a través de la pregunta ¿cómo? (Azuero, 2019). En esta línea, el presente capítulo muestra cómo, para encaminarse al logro de los objetivos del estudio, se echa mano de un enfoque metodológico de tipo mixto (Herández Sampieri et al., 2010), se utiliza un muestreo cualitativo y un cuestionario con preguntas cerradas y abiertas como instrumento de recolección de datos.

4. 1 Un Enfoque de investigación mixto

En esta investigación se utiliza un enfoque mixto; mismo que representa al conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos a través de la aplicación y análisis de datos cuantitativos y cualitativos con la finalidad de obtener una mirada panorámica del fenómeno. Mediante los métodos mixtos se logra visualizar una perspectiva más amplia e integral, pues la investigación se sustenta en las fortalezas de cada método empleado y no en las debilidades potenciales (Hernández-Sampieri & Torres, 2018).

4.2 Una muestra cualitativa

Este trabajo utiliza una muestra no probabilística, cualitativa; en este tipo de muestras la elección de los participantes depende de las condiciones de acceso y disponibilidad de los participantes (Scharager & Reyes, 2001). Así, el **muestreo** cualitativo se hace mediante una triangulación: primero, de casos tipo, al seleccionar tres universidades públicas ubicadas en diferentes regiones del país: norte, centro-occidente y sureste; segundo, por cuotas, al definir dos áreas de estudio de los participantes en cada universidad: a) ciencias sociales y humanidades, así como b) ciencias exactas y; tercero, de voluntarios o autoseleccionada, ya que los estudiantes participantes en el estudio “responden activamente a una invitación” (Hernández Sampieri et al., 2010, p. 396) a formar

parte de los informantes. Con base en lo anterior, la muestra queda estructurada de la siguiente manera.

Las instituciones de educación superior participantes son: i) la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL), ubicada en el norte de México; ii) la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ), geográficamente ubicada en el centro; y iii) la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca (UABJO), ubicada en el sur de la república. En cada una de estas, se trabaja con las dos áreas de estudio mencionadas: a) Ciencias Sociales y Humanidades, así como b) Ciencias Exactas. Con base en lo anterior, se tiene que las licenciaturas, a las que pertenecen los estudiantes de los seis grupos participantes en el estudio, son las siguientes:

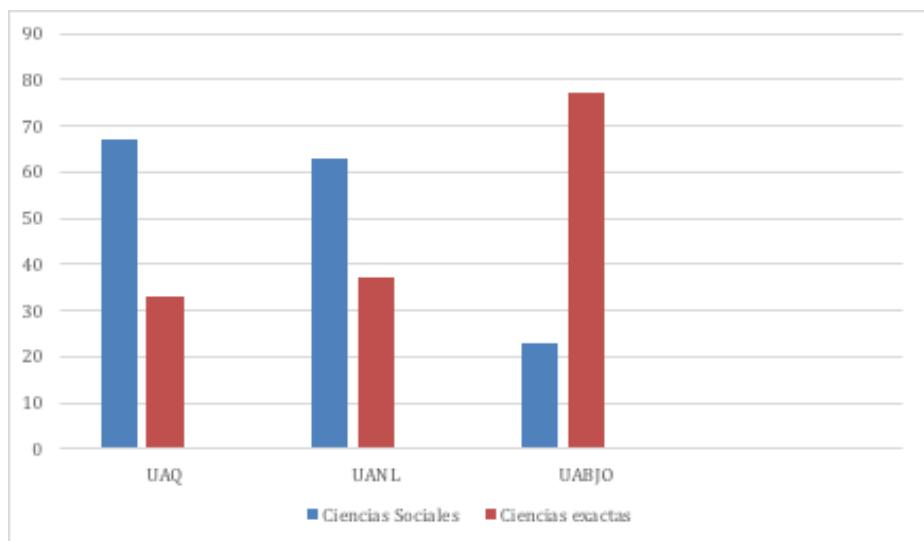
- 1) Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL), área de Ciencias Sociales y Humanidades:
 - a) Licenciatura en Mercadotecnia
 - b) Licenciatura en Periodismo Multimedia
 - c) Licenciatura en Ciencias de la Comunicación
- 2) Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ), área de Ciencias Sociales y Humanidades:
 - a) Licenciatura en Relaciones Internacionales
 - b) Licenciatura en Comunicación y Periodismo
 - c) Licenciatura en Ciencias Políticas
- 3) Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca (UABJO), área de Ciencias Sociales y Humanidades de la UABJO:
 - a) Licenciatura en Artes Plásticas y Visuales
- 4) Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL), área de Ciencias Exactas
 - a) Licenciatura en Ciencias Computacionales,
 - b) Licenciatura en Actuaría,
 - c) Licenciatura en Física y
 - d) Licenciatura en Seguridad en Tecnología.
- 5) Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ), área de Ciencias Exactas
 - a) Licenciatura en Ingeniería Industrial,

- b) Licenciatura en Ingeniería Biomédica,
 - c) Licenciatura en Ingeniería en Automatización
 - d) Licenciatura en Arquitectura;
- 6) Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca (UABJO), área de Ciencias Exactas
- a) Licenciatura en Física,
 - b) Licenciatura en Matemáticas
 - c) Licenciatura en Computación

Por último, a través de una invitación a participar en el estudio (primero, a las autoridades y a docentes de las licenciaturas mencionadas, para fungir como mediadores, y, segundo, a los estudiantes de las mismas, para ser informantes), se logra la siguiente muestra de voluntarios de diferentes semestres de cada carrera universitaria: 31 estudiantes de ciencias sociales y humanidades de la UANL, 15 estudiantes de ciencias exactas de la UANL, 90 estudiantes de ciencias sociales y humanidades de la UAQ, 43 estudiantes de ciencias exactas de la UAQ, 10 estudiantes de ciencias sociales y humanidades de la UABJO y, por último, 38 estudiantes de ciencias exactas de la UABJO. Lo que nos permite trabajar con 227 estudiantes voluntarios en total; en la gráfica de la Figura 1 se aprecian estos datos en porcentajes, por universidad y área de estudios.

Figura 1

Porcentajes de participantes por universidad y área de estudios



Nota: elaboración propia con base en los resultados obtenidos.

4.3 El cuestionario como instrumento de recolección de datos

En lo que concierne al instrumento de recolección de datos, se construye un cuestionario con preguntas cerradas y abiertas que se aplica en línea. Este instrumento se diseña con base en las propuestas de Ausubel (1980), Sonia Livingstone (2011) y Buckingham (2016), principalmente; sobre los usos de las redes sociodigitales y la vinculación de lo aprendido en éstas con lo que ofrece la formación académica y la vida cotidiana, lo anterior como aprendizajes significativos, así como las ventajas y desventajas (potencialidades y limitaciones) a las que los estudiantes universitarios se enfrentan durante sus procesos de aprendizaje mediante las redes sociodigitales. Enseguida se exponen las preguntas que integran el cuestionario, divididas con base en los objetivos que buscan abordar:

Objetivo 1: Identificar los usos que estudiantes de tres universidades mexicanas hacen de las redes sociodigitales, tanto en contextos de educación formal como informal, alrededor de su formación académica.

- ¿Cuántas horas al día dedicas al uso de internet?
- ¿Cuánto tiempo destinas al uso de redes sociales al día?
- ¿Qué redes sociales y/o plataformas usas?

- ¿Con qué fines las utilizas?
- ¿Qué es lo que más te gusta de las redes sociales?
- ¿Cuál es tu red social favorita?
- ¿Por qué?

-Red social más útil para la formación académica:

- ¿Por qué?

Objetivo 2: Conocer la autopercepción que estos estudiantes tienen sobre sus competencias en alfabetización mediática.

-¿Qué tan hábil te consideras para localizar en internet información relacionada con tu formación de forma rápida y eficaz?

-¿Logras identificar y separar información relevante de la irrelevante, frente a tu formación universitaria?

-¿Logras identificar información veraz de la que no lo es?

-¿Cómo determinas la veracidad de un contenido?

-¿Con qué frecuencia reflexionas ante el material que visualizas en redes sociodigitales?

Objetivo 3: Definir si estos estudiantes logran construir aprendizajes significativos a través de la vinculación de los aprendizajes en las aulas y los aprendizajes en redes sociodigitales.

-¿Qué es aprender?

-Soy capaz de relacionar lo que aprendo en redes sociales con lo que aprendo en clases:

-Las redes sociales proporcionan una mejor comprensión de los temas relacionados con la formación universitaria:

-Las redes sociodigitales me han proporcionado aprendizajes a largo plazo:

-Las redes sociodigitales han complementado mi formación académica:

-Las redes sociales han fomentado mi interés para investigar más a fondo otros temas:

Objetivo 4: Examinar cuáles son las potencialidades y cuáles son las limitaciones del uso de redes sociodigitales en los aprendizajes de los estudiantes universitarios participantes.

-¿Cuáles son las ventajas que identificas al aprender mediante redes sociales?

-¿Cuáles son las desventajas que identificas al aprender mediante redes sociodigitales?

-¿Consideras que las tecnologías de la información y de la comunicación ayudan a crear estudiantes autodidactas?

-¿Por qué?

Objetivo 5. Identificar qué tanto ponen en práctica y qué tan importante es la colaboración, la interacción y la creación de contenido en redes sociodigitales para los participantes

-¿Con qué frecuencia participas en discusiones o debates en redes sociales?

-¿Con qué frecuencia generas contenido para otros usuarios/contactos en redes sociales?

-En caso de generar contenido, ¿qué contenido es el que generas?

Objetivo 6: Evaluar qué percepción tienen los estudiantes sobre el desempeño docente relacionado al uso de redes sociodigitales para vincular y construir aprendizajes.

-Los docentes utilizan las redes sociales (sin contar WhatsApp) para comunicarse con sus grupos:

-Los docentes usan las redes sociales para vincular material complementario con actividades académicas:

-Los docentes relacionan lo que aprendemos en medios digitales fuera del aula con lo que aprendemos dentro:

-Los docentes se mantienen actualizados sobre lo que sucede en redes sociales así como en su uso:

El cuestionario se sometió a prueba al pedir a jóvenes universitarios que no participarían en el estudio que lo respondieran en presencia de la investigadora y, de ser necesario, solicitar aclarar dudas o expresar alguna dificultad en la comprensión de las preguntas y sus opciones. Ello permitió afinar algunas preguntas que no eran claras para tener la versión final arriba presentada y validar este instrumento de recolección de datos.

Este diseño metodológico y la aplicación del instrumento de recolección de datos permite obtener los resultados que se exponen enseguida.

Capítulo 5. Los resultados y su discusión

El presente capítulo da cuenta de los resultados obtenidos en la investigación; así, para responder al objetivo general, “conocer los usos que estudiantes de tres universidades mexicanas, a saber, Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL), Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ) y Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca (UABJO), hacen de las redes sociodigitales, tanto en contextos de educación formal como informal, y en qué medida sus prácticas se concretan en aprendizajes significativos para su formación universitaria”, además de presentar el perfil general de los participantes en el estudio, se desarrollan seis apartados basados en los objetivos particulares de investigación, al tiempo que se compara si hay diferencias significativas o similitudes entre los seis grupos de estudiantes.

El perfil de los participantes en el estudio

Como se ha mencionado, los participantes en el estudio son 227 estudiantes universitarios de diferentes semestres de carreras en Ciencias Sociales y Humanidades; así como en Ciencias Exactas, de tres Instituciones de Educación Superior (IES) de carácter público: Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL), Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ) y Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca (UABJO). De estos estudiantes, la gran mayoría tiene entre 18 y 24 años de edad; 51.33 % pertenece al sexo femenino, 47.3 % al masculino y 1% prefiere no expresarlo. La figura 2 permite ver los porcentajes por universidad.

Figura 2

Distribución de los participantes por sexo

Sexo de los participantes			
Indicador	UAQ	UANL	UABJO
Hombre	36%	41%	65%
Mujer	62%	59%	33%
Prefiero no decirlo	1%	-	2%

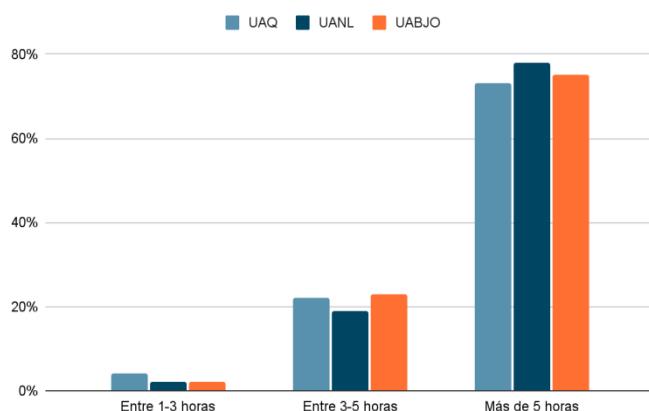
Nota: Elaboración propia con base en los resultados obtenidos.

Como se observa, si bien se tiene un equilibrio entre ambos sexos en el total de los participantes, tanto en la UAQ como en la UANL participan alrededor de 6 mujeres sobre 10 estudiantes, mientras que en la UABJO se tiene 6.5 varones de cada 10 estudiantes.

En lo que respecta al **acceso** a las TIC y la conectividad a internet, la totalidad de los participantes cuenta con ello. En cuanto al tiempo destinado al uso de la red, los resultados dejan ver que, en las tres instituciones educativas, más del 70 % de los universitarios destinan más de cinco horas al día; mientras que menos del 5 %, también en las tres universidades, hacen uso de la misma, entre una y tres horas. La Gráfica de la Figura 1 muestra los detalles al respecto.

Figura 3.

Tiempo destinado diariamente al uso de internet.



Nota: Elaboración propia con base en los resultados obtenidos.

Como se observa en la Gráfica, los hábitos de conectividad son muy similares en las 3 universidades. El que la mayoría se conecte a internet más de 5 horas al día deja ver que esta actividad está ampliamente relacionada con el quehacer universitario.

5.1 Los usos de las redes sociodigitales para la formación académica

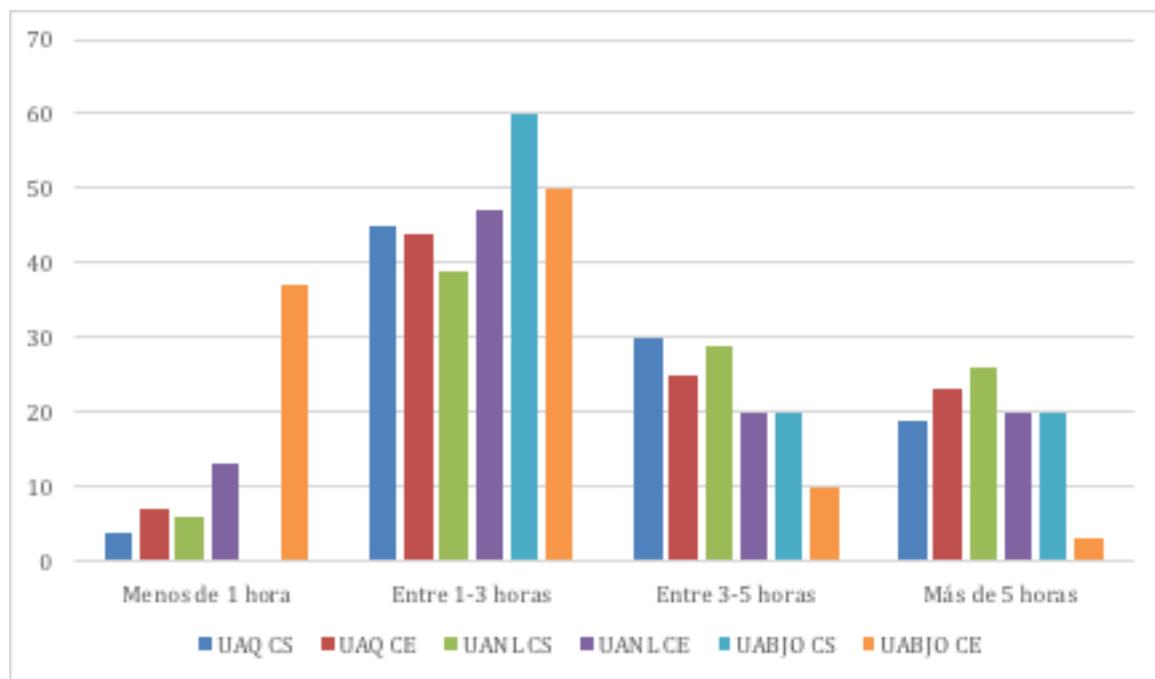
El primer objetivo particular de este estudio es “identificar los usos que estudiantes de tres universidades mexicanas hacen de las redes sociodigitales, tanto en

contextos de educación formal como informal, alrededor de su formación académica”; para dar cuenta al respecto, se indaga sobre el tiempo diario destinado al uso de redes sociales, sus preferencias ante la oferta de las mismas y los usos de estas aplicaciones de internet.

Cuando se solicita a los participantes en el estudio puntualizar sobre el tiempo diario destinado al uso de las redes sociodigitales, se encuentra que dos quintas partes o más (de 38 % a 60 %), en las tres universidades participantes, les dedican entre una y tres horas. Las respuestas a esta pregunta también dejan ver que, menos del 13 %, en todos los casos, utiliza las redes sociodigitales menos de una hora al día; excepto los estudiantes del área de ciencias exactas de la UABJO, donde 37 % indica usarlas poco tiempo diariamente, como se observa en la gráfica de la Figura 3.

Figura 3.

Tiempo destinado diariamente al uso de redes sociodigitales.



Nota: Elaboración propia con base en los resultados obtenidos.

Al preguntar qué redes sociales y/o plataformas usan, como se puede observar en la tabla 1, la más recurrida es Instagram, seguida de Facebook y YouTube.

Tabla 1

Redes sociodigitales más utilizadas por los participantes.

RSD	UAQ CS	UAQ CE	UANL CS	UANL CE	UABJO CS	UABJO CE
Facebook	82.2	97.7	77.4	86.6	60	97.3
Instagram	96.6	90.9	90.3	73.3	90	73.6
Twitter	68.8	45.4	38.7	33.3	30	34.2
TikTok	73.3	56.8	70.9	40	50	60.5
LinkedIn	10	11.3	12.9	20	0	7.8
YouTube	70	84.09	61.2	80	90	92.1
WhatsApp	1.1	2.2	0	0	0	7.8

Nota: Elaboración propia con base en los resultados obtenidos.

En la misma línea, al preguntar sobre la finalidad para su uso, cómo se aprecia en la tabla 2, los estudiantes de los seis grupos usan las redes sociodigitales, principalmente para el entretenimiento u ocio, en segundo lugar, para mantenerse comunicados con los demás y, en tercer lugar, para “realizar actividades relacionadas con su vida académica”. Este último aspecto, que es el que nos interesa particularmente, tiene porcentajes que van del 62.2% al 86.8%. Como se observa, si bien más de la mitad de los estudiantes participantes usan las RSD para integrarlas en su vida académica, es en la UABJO, en ambas áreas de estudios, donde 80% o más hacen este uso.

Tabla 2

Finalidad del uso de Redes sociodigitales por los participantes.

¿Con qué fines las utilizas?						
Finalidad	UAQ ciencias sociales %	UAQ ciencias exactas %	UANL ciencias sociales %	UANL ciencias exactas %	UABJO ciencias sociales %	UABJO ciencias exactas %
Mantenerme comunicado con los demás	74.4	97.7	93.5	93.3	70	97.3
Actualizarme sobre las publicaciones de mis contactos	60	72.7	83.9	86.7	50	57.8
Realizar publicaciones	51.1	56.8	67.7	53.3	60	23.6
Mantenerme informado en temas de actualidad	66.7	63.6	83.9	86.7	40	68.4
Realizar actividades relacionadas con mi entretenimiento	96.7	93.2	87.1	86.7	90	86.8

Realizar actividades relacionadas con mi vida laboral	53.3	47.7	67.7	33.3	10	47.3
Realizar actividades relacionadas con mi vida académica	62.2	75	71.0	73.3	80	86.8

Nota: Elaboración propia con base en los resultados obtenidos.

Otro dato significativo, que deja ver el rol activo de los usuarios de internet y de las RSD, es el “realizar publicaciones”; como se observa, excepto en lo que se refiere a los estudiantes de Ciencias Exactas de la UABJO (23.6 %), más de la mitad de los participantes de cada grupo publica en RSD. En la misma línea se pregunta: de realizar publicaciones, ¿qué tipo de publicaciones son? Al respecto como se puede apreciar en la tabla 3, un poco más de una cuarta parte de los estudiantes de Ciencias Sociales de la UAQ hacen publicaciones sobre cuestiones políticas, mientras este porcentaje es muy bajo en las otras áreas y universidades; cabe señalar que los estudiantes de la UABJO no hacen este tipo de publicaciones. Sin embargo, el 50% de los estudiantes de Ciencias Sociales de la UABJO, publican “opiniones sobre temas relacionados con su formación”. En lo que respecta a las “opiniones sobre problemáticas sociales”, quienes más publican al respecto son los participantes de Ciencias sociales de la UAQ y la UANL. Por otro lado, alrededor de la mitad en los seis grupos, publican cuestiones de ocio y en cuatro de los seis grupos se comparte significativamente sobre “momentos cotidianos”. Como se puede ver, las publicaciones sobre “contenidos académicos” y “producción propia de contenido” es escasa o nula en los seis grupos participantes.

Tabla 3

Finalidad del uso de Redes sociodigitales por los participantes.

De realizar publicaciones, ¿qué tipo de publicaciones son?						
Tipo de publicaciones	UAQ ciencias sociales %	UAQ ciencias exactas %	UANL ciencias sociales %	UANL ciencias exactas %	UABJO ciencias sociales %	UABJO ciencias exactas %
Opiniones sobre política	27.8	7.4	11.1	8.3	0	0
Opiniones sobre temas relacionados con mi formación	29.11	18.5	22.2	16.6	50	34.7
Opiniones sobre problemáticas sociales	56.9	37	44.4	8.3	10	17.3

Opiniones sobre cuestiones de ocio (deportes, cine, experiencias en restaurantes)	60.7	55.5	66.6	41.6	40	39.1
Comparto momentos cotidianos	83.5	25.9	66.6	75	50	43.4
Escribo contenidos académicos y los publico	3.7	7.4	5.5	8.3	20	17.3
Soy creador de contenido	8.8	3.7	0	8.3	0	13.04

Nota: Elaboración propia con base en los resultados obtenidos.

En la misma línea, se pregunta cuál es la red sociodigital que consideran de mayor utilidad para su formación académica. En los seis grupos, los estudiantes, mayoritariamente, seleccionaron YouTube, además de que LinkedIn gana adeptos en los estudiantes de Ciencias Sociales de la UAQ.

Aunado a lo anterior, se pregunta a los estudiantes por qué consideran de mayor utilidad las redes sociodigitales seleccionadas, en este caso YouTube y LinkedIn, en su formación universitaria. Dado que se trata de una pregunta abierta, la codificación se hace también de forma abierta y los resultados de tal codificación se presentan a través de nubes de palabras que reflejan las justificaciones más significativas ofrecidas por los estudiantes.

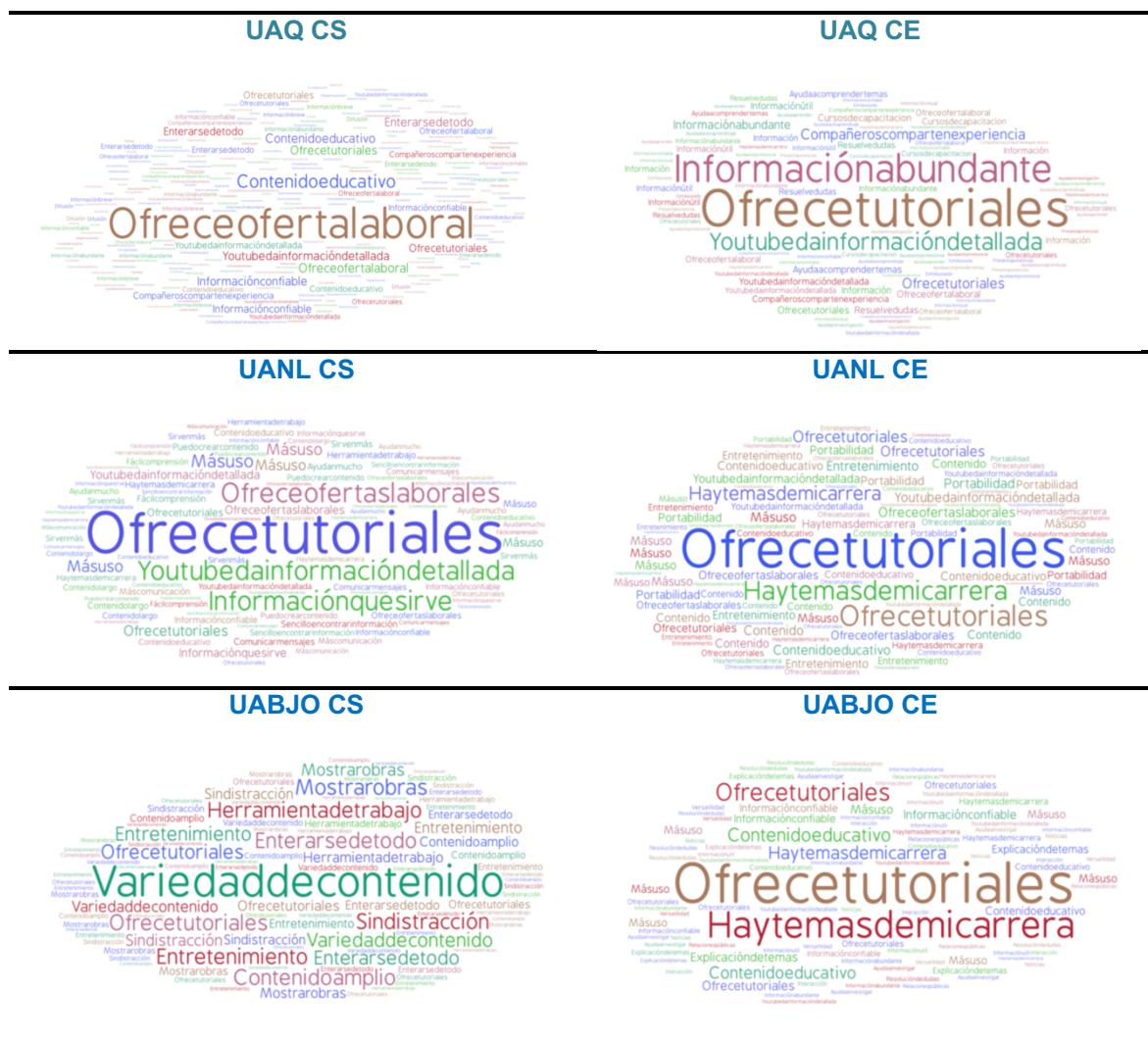
Como se observa en la figura 4, tomando en cuenta que YouTube, sitio web y red social para compartir videos, está en las principales preferencias de los participantes, las justificaciones que ofrecen tienen que ver con la posibilidad de contar, principalmente, con videos tutoriales sobre temas relacionados con sus estudios y, en segundo lugar, con información abundante, detallada y útil para sus carreras universitarias. Estas posturas son muy similares en los estudiantes de Ciencias Exactas de las tres universidades y de Ciencias Sociales de la UANL y de la UABJO. Los estudiantes de Ciencias Sociales de la UAQ, si bien no descartan la utilidad de YouTube por las cualidades ya mencionadas, se inclinan ampliamente por el uso de LinkedIn, ya que “proporciona información de ofertas laborales”.

Podemos decir que la amplia preferencia por los tutoriales de YouTube se respalda en el hecho de que, los “edutubers” (youtubers que crean contenido educativo estructurado) tratan de cambiar la concepción tradicional del proceso de enseñanza-aprendizaje en el sentido que propone Pepino Barale (2004): adoptan posturas dinámicas, flexibles y enriquecedoras; al tiempo que abordan temáticas

que los estudiantes buscan, debido a los antecedentes que traen consigo, derivados de sus cursos formales; esto último permite hablar de prácticas relacionadas con el aprendizaje significativo (Ausubel, 1980).

Figura 4

Motivos por los que YouTube y LinkedIn se consideran de utilidad



Nota: Elaboración propia con base en los resultados obtenidos.

Otras de las diversas razones que expresan los estudiantes para preferir YouTube son: “la posibilidad de realizar contenido de larga duración”; la “limpieza del algoritmo” con el que cuenta; porque es la red sociodigital donde los estudiantes consideran que “tienen menos distracciones”; además del hecho “que la información proviene de fuentes más confiables”.

Como se puede observar con respecto de los usos que hacen los estudiantes participantes, el que prima en las redes sociodigitales es el entretenimiento, el ocio. Ello confirma lo señalado por Bettina Fabos (2004, en Buckingham, 2008), al hacer ver que el valor educacional de las tecnologías se ve eclipsado por su valor comercial que, en el caso de las RSD, gira en torno al entretenimiento y a sus diversas industrias.

Como muestran los resultados obtenidos, los estudiantes participan en las RSD, principalmente, al publicar opiniones sobre cuestiones de ocio (deportes, cine, experiencias en restaurantes) o al compartir momentos cotidianos; en diferente medida pero no mayoritariamente, también opinan sobre temas relacionados con su formación o problemáticas sociales y, en mucho menor cantidad, sobre política; casi es nula su participación como “creadores de contenido” relacionados con su vida universitaria; no obstante, aprecian el poder contar con recursos que abonan a su formación en distintas redes.

Lo anterior se relaciona en cierta medida con una postura más de receptor que de usuario; es decir, se explota sólo medianamente la posibilidad de interacción y participación que brindan las nuevas tecnologías que, entre otros, señala Pérez-Tornero (en Rosell & Moreno, 2012), lo anterior frente al viejo paradigma mediático donde la participación resultaba intrascendental. Aunado a lo mencionado, como señala Livingstone (2011) la participación a través de los medios, así como la generación de contenido, forman parte de las competencias básicas a desarrollar en la alfabetización mediática.

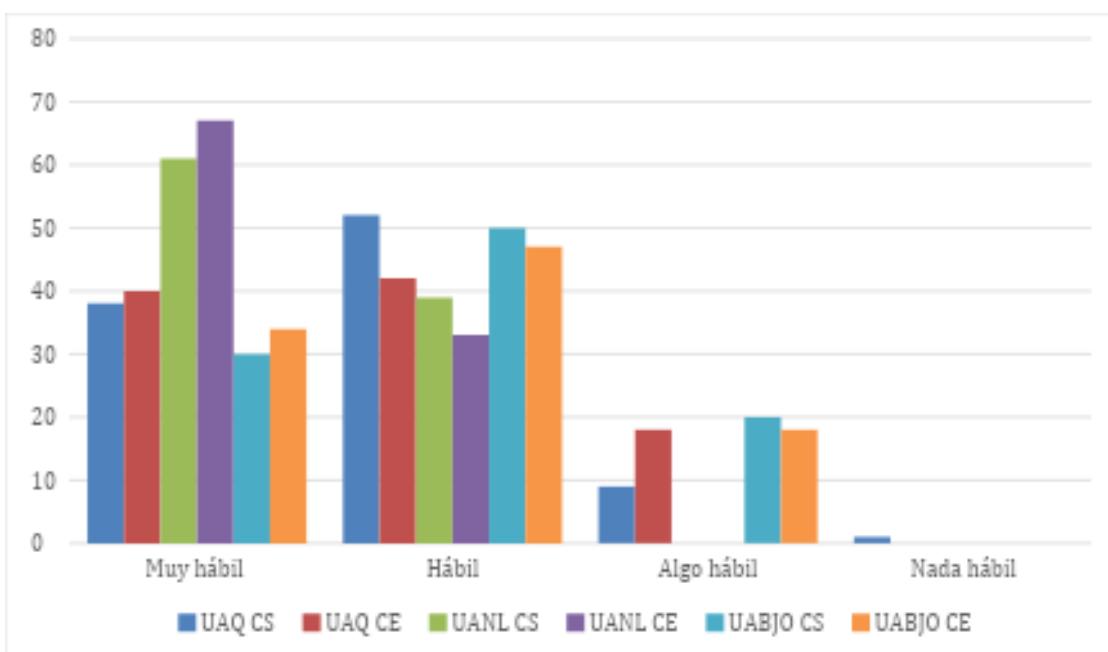
5.2 Autopercepción de los estudiantes sobre sus competencias

El segundo objetivo de este trabajo es “conocer la autopercepción que los estudiantes participantes tienen sobre sus competencias en alfabetización mediática”. Dado que Livingstone (2011) propone, también, como competencias básicas en la alfabetización mediática, el análisis de la información disponible y la evaluación de la información y de los contenidos de los medios, se cuestiona a los participantes al respecto.

Así, al preguntar a los estudiantes participantes, ¿qué tan hábil se consideran para localizar, en internet, información relacionada con su formación de forma rápida y eficaz?", los resultados al respecto dejan ver que solamente un alumno se autopercibe como "nada hábil". La mayoría se consideran "hábiles" o "muy hábiles"; sin embargo, cabe destacar que más de 60 % de los estudiantes de la UANL, en ambas áreas del conocimiento, se autopercibe como "muy hábil" para localizar información relacionada con su formación de forma rápida y eficaz; tal porcentaje desciende a alrededor de 40 % al hablar de los estudiantes pertenecientes a la UAQ y a un poco más de 30 % en lo que concierne a tal autoperccepción en los de la UABJO. Al mismo tiempo, no se debe menospreciar el dato de que 1 o 2 estudiantes de cada 10 se perciben como "algo hábil" en la UAQ y en la UABJO.

Figura 5

Autopercepción en habilidad para localizar información académica por porcentaje



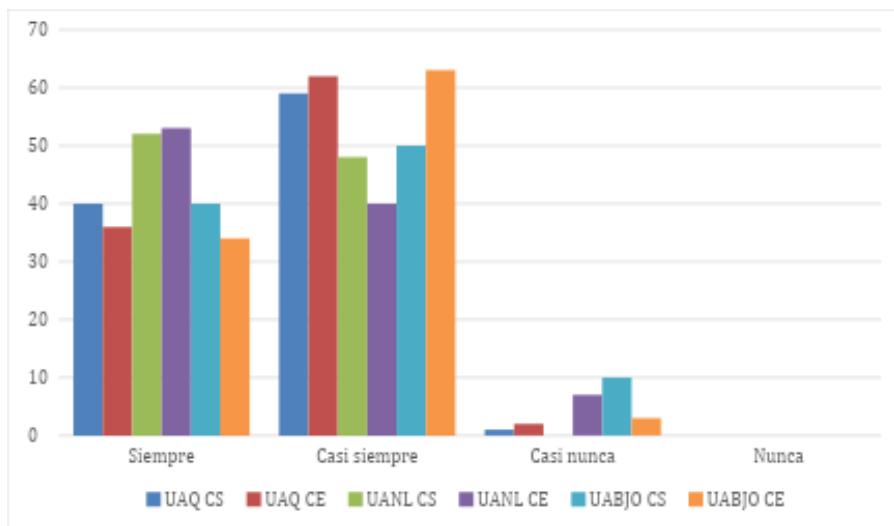
Nota: Elaboración propia con base en los resultados obtenidos.

En cuanto a si los participantes logran identificar y separar información relevante de la irrelevante, frente a su formación universitaria, como se observa en la figura 6, hay una autopercepción positiva al respecto; la gran mayoría afirma poder hacerlo "casi siempre" o "siempre" y una muy mínima parte declara tener

dificultades al respecto. Obsérvese, sin embargo, que la mitad o más de la mitad en la UAQ y la UABJO afirman que hacerlo “casi siempre”, mientras que arriba del 60% de la UANL señalan hacerlo “siempre”.

Figura 6

Autopercepción en la evaluación de información académica por porcentaje

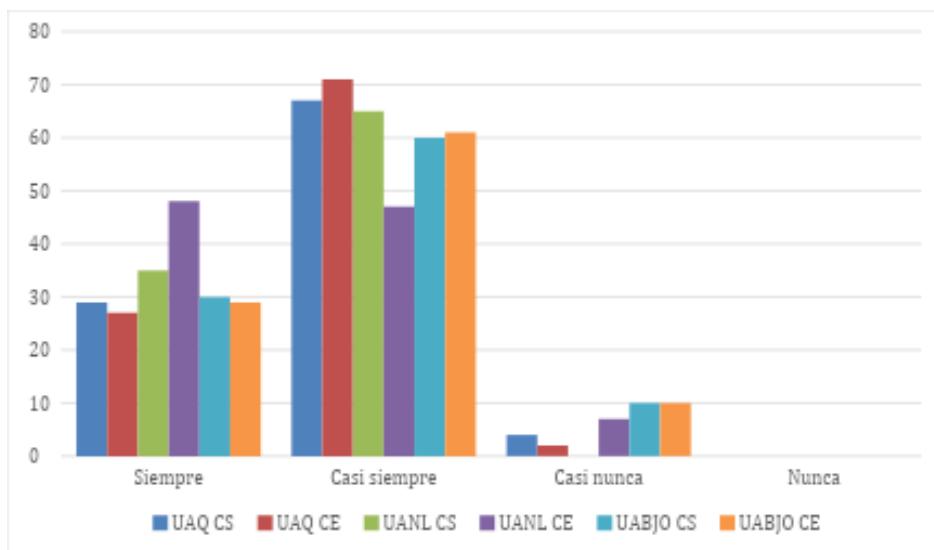


Nota: Elaboración propia con base en los resultados obtenidos.

La autopercepción correspondiente a la identificación entre información veraz y falsa, como se observa en la figura 7, de manera similar a la anterior, es positiva. La gran mayoría afirma poder hacerlo “casi siempre” o “siempre” y una muy mínima parte declara tener dificultades al respecto. En este aspecto hay una particularidad con los estudiantes de Ciencias Exactas de la UANL, quienes se dividen equitativamente entre “casi siempre” o “siempre” identificar la veracidad de la información, con 47% y 48% respectivamente, mientras que en el resto de los grupos, entre 60% y 70%, señalan hacerlo “casi siempre”.

Figura 7

Autopercepción en la evaluación de información veraz por porcentaje

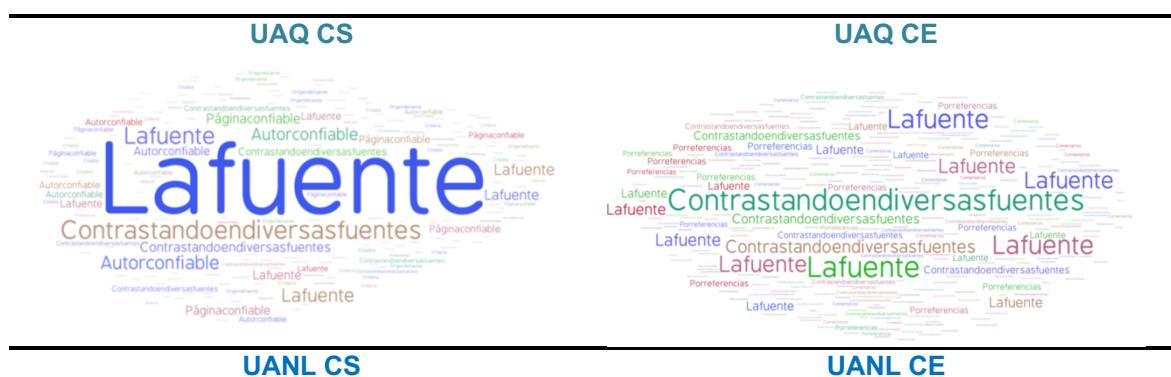


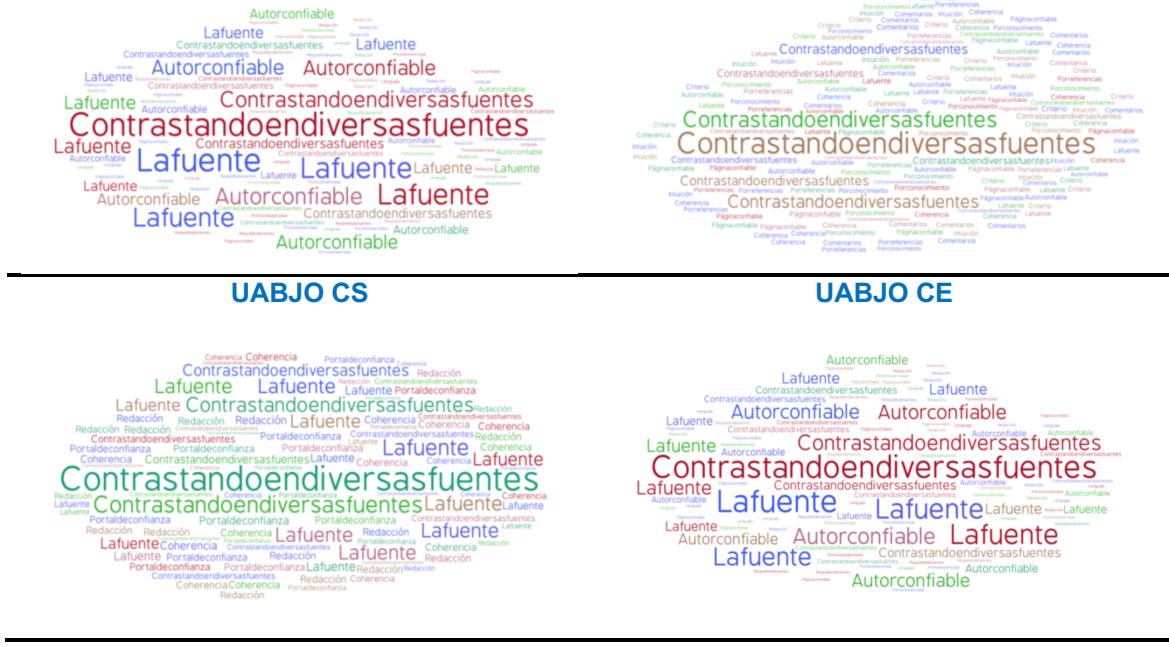
Nota: Elaboración propia con base en los resultados obtenidos.

Complementariamente, se pregunta de manera abierta a los estudiantes cómo determinan la veracidad de un contenido. Al respecto, la figura 8 deja ver que la contrastación de fuentes es un ejercicio que la mayoría de los participantes en las tres universidades lleva a cabo, seguido de simplemente confiar en la fuente de donde proviene el contenido, aspecto que destaca en los estudiantes de ciencias Sociales de la UAQ; otros aspectos significativos son la identificación de autores, la correcta redacción de un texto o los comentarios de otros usuarios sobre el contenido.

Figura 8

Proceso de verificación de información en internet por los estudiantes



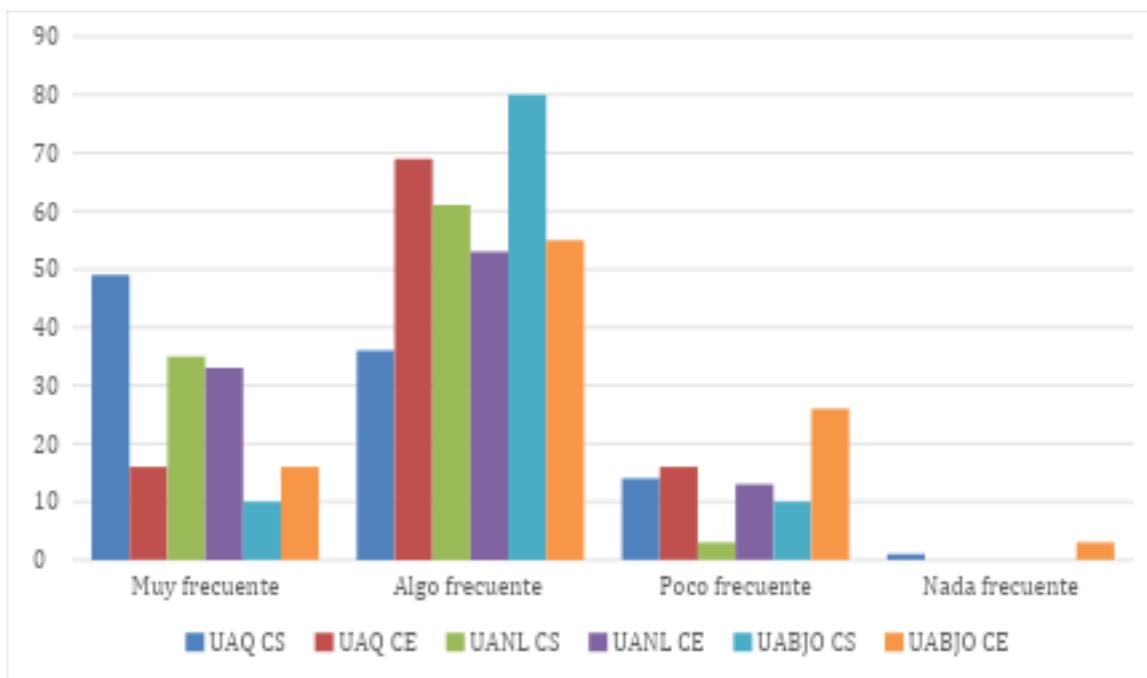


Nota: Elaboración propia con base en los resultados obtenidos.

También en el sentido del uso de las redes sociodigitales de la denominada *web 2.0* y la alfabetización mediática, se cuestionó a los estudiantes sobre la frecuencia con que reflexionan ante el material que visualizan en éstas. De manera general, este resultado muestra que la mayoría de los estudiantes considera que reflexiona "algo frecuentemente" ante el material visualizado en redes sociodigitales; sin embargo, excepto para los estudiantes de Ciencias Sociales de la UANL, en cuatro de los seis grupos, aproximadamente uno de cada 10 universitarios dice reflexionar "poco o nada frecuentemente" ante tal información; además en los universitarios del área de Ciencias Exactas de la UABJO, esta proporción asciende a 3 de cada 10.

Figura 9

Frecuencia en que los estudiantes reflexionan ante la información en internet



Nota: Elaboración propia con base en los resultados obtenidos.

Como se observa en los resultados presentados, la autopercepción de los estudiantes sobre sus competencias mediáticas, incluidas las informacionales, es buena. Esta autopercepción se legitima al momento de expresar cómo las ejercen en la red, donde a) la búsqueda, identificación y selección de información y b) la comprensión y reflexión hacia los medios, como ejes esenciales de la alfabetización mediática, según Sonia Livingstone (2011), se ejercen. Sin embargo, debe anotarse que, al tratarse de estudiantes universitarios, se esperaría un ejercicio de reflexión más extendido del que se declara por los participantes. Aunque, al mismo tiempo se aprecia una actitud autocrítica de su quehacer cotidiano y universitario, informal y formal en el aprendizaje, al reconocer las debilidades de ciertas habilidades.

5.3 El aprendizaje significativo: entre lo informal y lo formal

El tercer objetivo 3 del estudio es “definir si los estudiantes participantes logran construir aprendizajes significativos a través de la vinculación de los aprendizajes en las aulas y los aprendizajes en redes sociodigitales”; ante ello, se les pregunta sobre lo que entienden por “aprender” y cómo relacionan los aprendizajes formales e informales.

Así, al preguntar de manera abierta: ¿qué es aprender?, alrededor de la mitad de todos los estudiantes de la UAQ y de Ciencias Exactas de la UABJO, consideran

que es “aprender nuevas cosas, adquirir nueva información, conocimientos o datos, así como recolección de información”; esta misma definición es apoyada por alrededor de una tercera parte de los estudiantes de la UANL y de Ciencias Sociales de la UABJO; como se observa, esta noción se centra en la “adquisición”. En segundo lugar, entre 10% y 20% de los 6 grupos de estudiantes definen el aprendizaje como “comprensión”. Esta última y otras nociones, que reflejan un ejercicio complejo y se encaminan a definir el aprendizaje como significativo, pero que son poco respaldadas, como se observa en la tabla 4, son “apropiación del conocimiento y manejo de este”, “conocimiento aplicado y en práctica”, así como “reflexión”.

Tabla 4

¿Qué es aprender?, según los estudiantes

¿Qué es aprender?							
		FRECUENCIA SOBRE					
		UAQ CS 90	UAQ CE 43	UANL CS 31	UANL CE 15	UABJO CS 10	UABJO CE 38
1	Curiosidad	3			1		
2	Conocimiento aplicado y en práctica	10	10	3		2	4
3	Apropiación del conocimiento y manejo de este	16	3	2	1	1	
4	Reflexión	7			1		1
5	Comprensión	11	12	3	3	2	8
6	Aprender nuevas cosas, adquirir nueva información, conocimientos o datos, recolección de información	42	26	7	5	3	19
7	Expansión mental o de pensamiento	4	1			1	
8	Experiencia	4	2	1	1		5
9	Transmitir conocimiento o replicarlo	5	1				3
10	Interpretación de la realidad	2					
11	Conocer cosas diferentes o nuevas	2	3	2	1	1	1

12	Almacenar información que puede ser útil para la formación	3		2			4
13	Intención de conocer nuevas cosas y temas de interés	2	2	3			
14	Almacenar información que puede ser útil y usada en el futuro	5	5	6	2	2	3
15	Adquirir nuevas habilidades	3	6	2	1	1	1
16	Poder relacionar un tema con otros	1	1		1		
17	Crecer	1		1	1		
18	Actualizarse	1					1
19	Intercambio de ideas, diálogo		1				
20	Saber responder a las preguntas que te puedan hacer		2				2
21	Es una herramienta		1	2			
22	Aprendizaje			1			
23	Conceptos nuevos			1			
24	Ser menos ignorante o ser más sabio			2			2
25	Reforzar el conocimiento			1			
26	Capacidad de análisis					1	1
27	Mejorar hábitos					1	
28	Estudio						5
29	Mejores oportunidades de vida						1

Nota: Elaboración propia con base en los resultados obtenidos.

Como complemento a estas definiciones, se solicita a los estudiantes identificar los siguientes criterios:

Tabla 5**Ante las redes sociodigitales**

	Totalmente de acuerdo %						De acuerdo %						Algo en desacuerdo %						Totalmente en desacuerdo %					
	UAQ		UANL		UABJO		UAQ		UANL		UABJO		UAQ		UANL		UABJO		UAQ		UANL		UABJO	
	CS	CE	CS	CE	CS	CE	CS	CE	CS	CE	CS	CE	CS	CE	CS	CE	CS	CE	CS	CE	CS	CE	CS	CE
Las redes sociales me proporcionan una mejor comprensión de los temas relacionados con mi formación universitaria	15	9	20	20	20	5	60	47	47	53	50	60	28	42	30	20	30	32	1	2	3	7	0	3
Las redes sociales me facilitan adquirir conocimientos y habilidades valiosas	26	22	23	20	40	21	59	58	53	73	60	53	13	18	23	7		18	2	2	0	0	0	8
Las redes sociales me han proporcionado aprendizajes a largo plazo	30	18	29	20	40	18	53	44	48	40	40	50	15	33	23	33	20	26	2	4	0	7	0	5
Las redes sociales han fomentado mi interés para investigar más a fondo otros temas	56	29	45	46	30	37	37	69	48	47	70	44	6	2	6	7		18	2	0	0	0	0	0
Soy capaz de relacionar lo que aprendo en redes sociales con lo que aprendo en clases	40	36	45	46	40	13	40	55	42	40	50	68	18	9	13	13	10	16	2	0	0	0	0	3
Las redes sociales han complementado mi formación académica	22	22	35	25	20	16	38	51	32	50	70	42	32	27	29	19	10	31	7	0	3	6	0	10
Las redes sociales me han ayudado a adquirir conocimientos para mi vida cotidiana	54	38	38	47	50	26	35	58	45	40	40	55	8	4	13	6	10	10	2	0	3	6	0	8

Nota: Elaboración propia con base en los resultados obtenidos.

Como se puede observar en la tabla 5, más de 70% de los universitarios participantes, en todos los casos, se considera “capaz de relacionar lo que aprende en redes sociodigitales con lo que aprende en clases”. Tal resultado permite hablar de un aprendizaje significativo en estos estudiantes alrededor de su quehacer académico y el uso de las mencionadas redes; lo anterior debido a que logra poner en armonía e interdependencia los aprendizajes formales, no formales e informales (Ausubel, 1980).

Sin embargo, no se debe descuidar que los participantes, cuando se les cuestiona si “las redes sociodigitales han complementado su formación académica”, un porcentaje considerable manifiesta estar “algo en desacuerdo”; principalmente en las áreas de ciencias exactas de la UAQ y la UANL, con más del 25 % en cada una; y en las áreas de ciencias sociales de la UAQ y de la UABJO. donde se alcanza un 30%. También, al cuestionar a los estudiantes sobre la utilidad del contenido de aprendizaje proporcionado por redes sociodigitales, en todos los casos se otorga, mayoritariamente, una “utilidad media”; no obstante, en el área de ciencias sociales de la UANL y de la UABJO el porcentaje de alumnos que califican el contenido como “completamente útil” asciende a 40 %. Tales resultados llevan a valorar la utilidad del uso de tales redes en el contexto universitario, dando fe de la interdependencia de los aprendizajes formales e informales en la formación de los estudiantes (Erjavec, 2013; Martín, 2017; Navarro, López & García, 2019).

En la misma línea, los alumnos se posicionaron “de acuerdo” o “totalmente de acuerdo” ante la afirmación de que “las redes sociodigitales los han ayudado a adquirir conocimientos para su vida cotidiana” (ver Tabla 6).

Tabla 6

Las redes sociodigitales ayudan en la vida cotidiana

Universidad y área	Totalmente de acuerdo	De acuerdo
UAQ Ciencias Sociales	54%	35%
UAQ Ciencias Exactas	38%	58%
UANL Ciencias Sociales	38%	45%

UANL Ciencias Exactas	47%	40%
UABJO Ciencias Sociales	50%	40%
UABJO Ciencias Exactas	26%	55%

Nota: Elaboración propia con base en los resultados obtenidos.

En esta línea también, más de la mitad de los estudiantes de las tres universidades participantes afirma estar “de acuerdo” o “totalmente de acuerdo” en que el uso de las redes sociodigitales “fomenta su interés para investigar más a fondo otros temas”.

En este sentido, como señalan Navarro, López y García (2019), la vinculación de aprendizajes formales e informales en los procesos de formación, es uno de los aspectos relacionados con el desarrollo de la autonomía. Al mismo tiempo, estos resultados ofrecen elementos para afirmar que, en buena medida, los estudiantes logran construir aprendizajes significativos a través de la vinculación de los aprendizajes en las aulas y los aprendizajes en redes sociodigitales.

5.4 Potencialidades y limitaciones en el uso de redes sociodigitales

El cuarto objetivo del estudio es “examinar cuáles son las potencialidades y cuáles son las limitaciones del uso de redes sociodigitales en los aprendizajes de los estudiantes universitarios participantes”. Con el fin de encaminarnos a ese objetivo, se pregunta a los estudiantes sobre las ventajas y desventajas del uso de redes sociodigitales, así como su percepción ante un ejercicio autodidacta a partir del uso de estos medios sociales.

Así, al preguntar, ¿cuáles son las ventajas que identifican al aprender mediante redes sociales?, los participantes se enfocan mayoritariamente en aspectos prácticos, como el dinamismo, la rapidez y la ubicuidad de las aplicaciones. En menor medida, principalmente los estudiantes de la UAQ, aprecian la posibilidad de diálogo y debate que ofrecen las RSD. Los detalles al respecto se pueden apreciar en la tabla 7.

Tabla 7

Ventajas identificadas al aprender mediante redes sociodigitales

	UAQ CS 90	UAQ CE 43	UANL CS 31	UANL CE 15	UABJO CS 10	UABJO CE 38
Rapidez e inmediatez	13	6	10	1	1	4
Acceso de la mayoría	9	2	2	1	2	1
Fácil y práctico	8	4	2	2	1	2
Dinámico y entretenido	24	9	3	1	1	6
Aprendizaje	5	1	0	1	2	6
Uso de lenguaje	2	0	0	0	0	0
Posibilidad de retención de información	1	2	1	0	1	1
Estético y visual	2	0	3	1	0	0
Debate y diálogo	12	10	4	1	0	6
Incentivo a curiosidad	3	2	1	1	1	5
Variedad de información	1	5	3	2	1	4
En cualquier momento y lugar	5	4	2	1	1	5
Sin ventajas	3	1	0	0	0	1

Nota: Elaboración propia con base en los resultados obtenidos.

Aunado a lo anterior, cuando se cuestiona a los estudiantes sobre las desventajas del uso de las RSD, se puede observar que presentan una significativa desconfianza frente a la información que pudieran visualizar, específicamente en lo que respecta a la información falsa; así lo expresa un tercio o más en cada grupo. Otro aspecto que hace entrar en conflicto a los estudiantes ante el uso de RSD es la “fácil distracción”, lo que implica, según ellos, la poca posibilidad de retención de la información debido al exceso de estímulos que reciben a través de éstas.

Tabla 8

Desventajas identificadas al aprender mediante redes sociodigitales

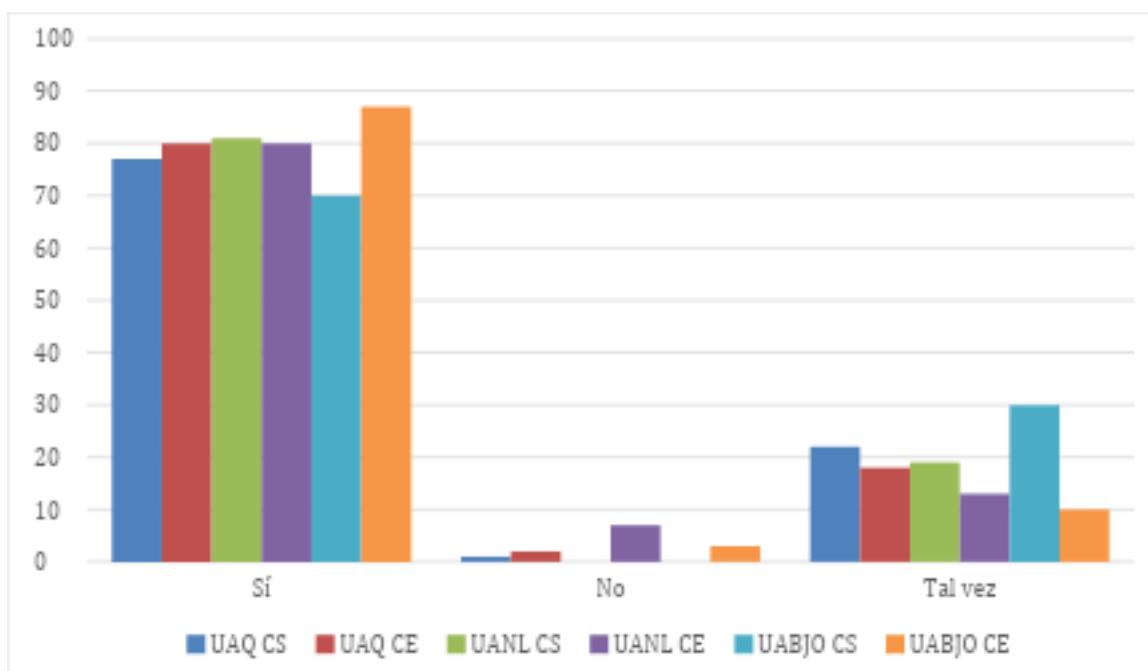
	UAQ CS 90	UAQ CE 43	UANL CS 31	UANL CE 15	UABJO CS 10	UABJO CE 38
Fake news	57	23	11	5	6	9
Muy breve	4	0	0	1	0	3
No resolución de dudas	1	1	1	1	2	7
Sobre información	5	3	4	1	0	0
Fácil distracción	18	18	10	7	2	17
Falla de conexión	0	0	0	0	0	2
Generan dependencia	1	5	1	0	0	1
Contenido irrelevante	4	0	1	0	0	0

Nota: Elaboración propia con base en los resultados obtenidos.

De igual manera, se cuestionó a los estudiantes si consideran que las nuevas tecnologías, de manera general, ayudan a crear estudiantes autodidactas. Al respecto, como se observa en la figura 10, la mayoría, en los seis grupos, respondió que sí.

Figura 10

¿Las nuevas tecnologías ayudan a crear estudiantes autodidactas?



Nota: Elaboración propia con base en los resultados obtenidos.

Sin embargo, al preguntar de forma abierta: ¿por qué?, los informantes matizan tal afirmación y las redes sociodigitales resultan ser sólo un complemento de diferentes procesos que se dan alrededor del aprendizaje, de entre los que destacan las interacciones sociales. La siguiente respuesta se considera representativa de la postura de los universitarios: “creo que, aunque las redes son una buena herramienta de investigación, el análisis no es una habilidad que adquieres con las redes sociales o con la tecnología, aprendo con el diálogo con otros y luego se refuerza o se utiliza este aprendizaje en redes sociales”.

5.5 ¿Se practica la colaboración, la interacción y la creación?

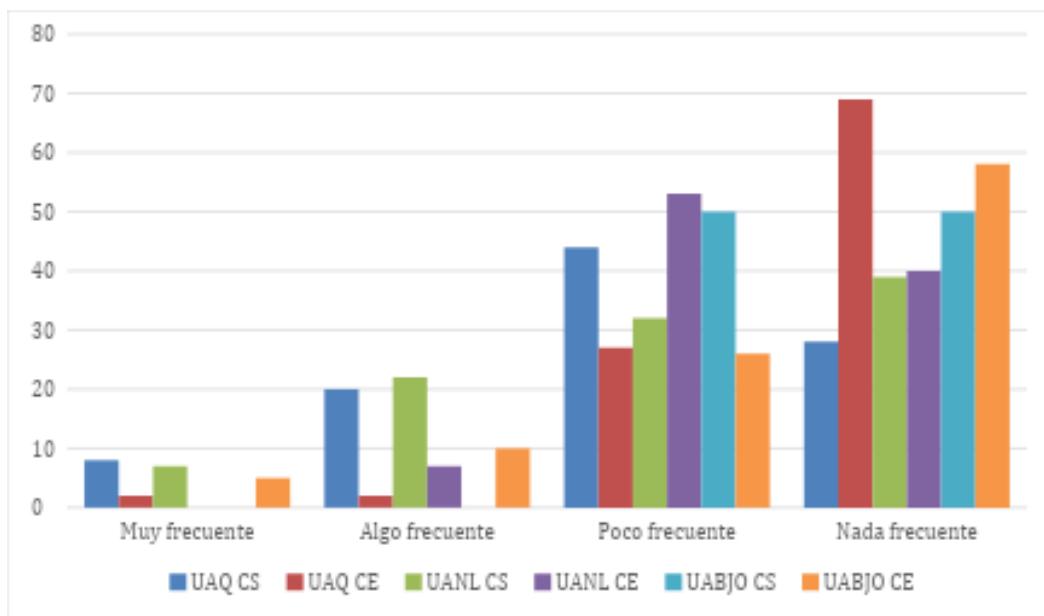
El quinto objetivo busca “identificar qué tanto los estudiantes ponen en práctica y qué tan importante es para ellos la colaboración, la interacción y la creación de contenido en redes sociodigitales”; aspectos que, por un lado, son susceptibles de concretarse con el uso de las RSD, gracias a las ventajas de la Web 2.0 (Islas y Carranza, 2011) y, por otro, se establecen como competencias altamente deseables en los jóvenes de la sociedad actual, encaminadas a la obtención de logros grupales (Colás, González y de Pablos, 2012).

Así, para encaminarnos a lograr este objetivo, se pregunta a los estudiantes sobre la importancia que dan a interactuar en redes sociodigitales y si generan contenido para las mismas, este último aspecto como un ejercicio de colaboración y creación.

Como se puede observar, en la figura 11 el carácter proactivo en los estudiantes participantes en el estudio es débil, solamente una mínima parte participa “algo frecuentemente” y “muy frecuentemente” en discusiones y debates; al respecto destacan de manera no significativa los estudiantes de Ciencias sociales de la UAQ y de la UANL con aproximadamente una quinta parte del toral de su área y universidad.

Figura 11

¿Con qué frecuencia participas en discusiones o debates en RSD?

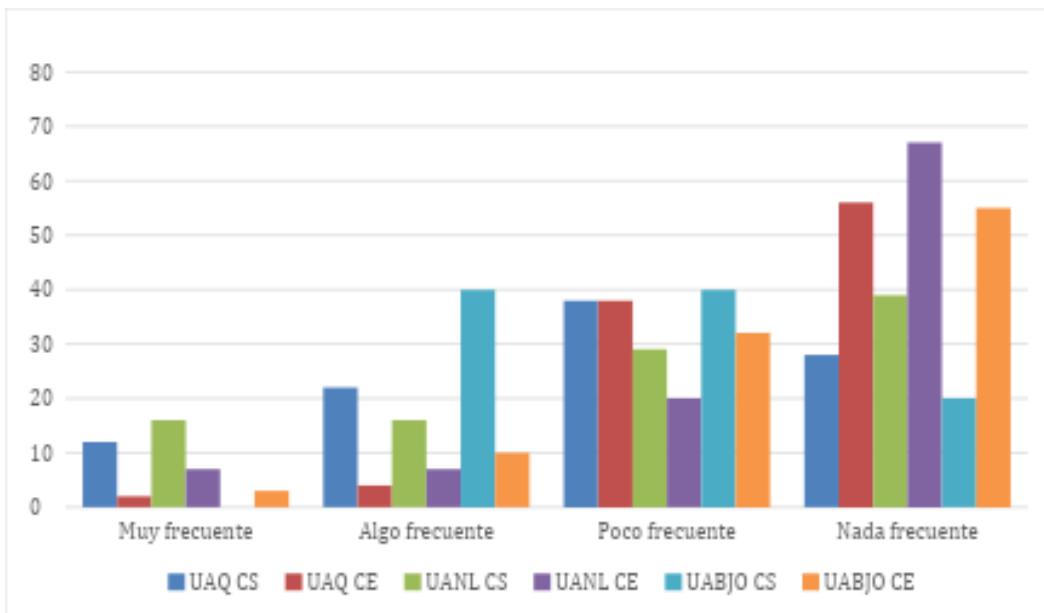


Nota: Elaboración propia con base en los resultados obtenidos.

En la misma línea, la figura 12 muestra porcentajes bajos, en todos los grupos de estudiantes, en lo que concierne a generar contenidos para las RSD “algo frecuentemente” y “muy frecuentemente”.

Figura 12

¿Con qué frecuencia generas contenido para otros en RSD?



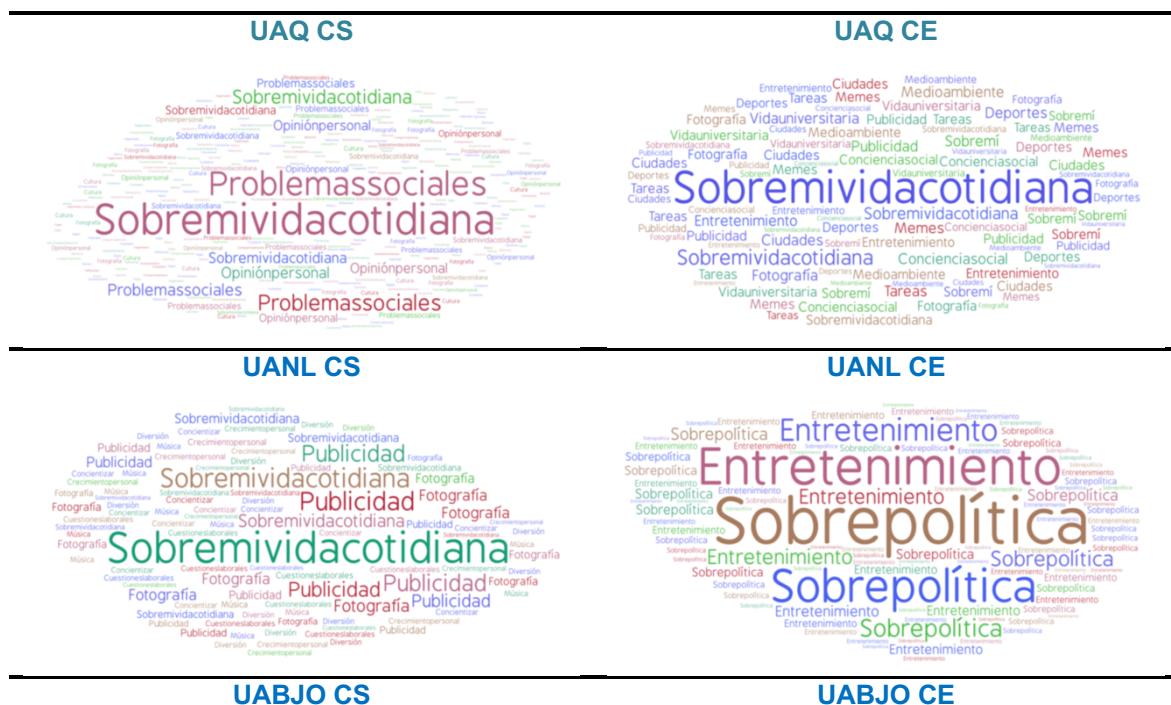
Nota: Elaboración propia con base en los resultados obtenidos.

En este marco, se destaca el significativo 40% de estudiantes en Artes, de la UABJO, en la generación de contenidos para RSD como “algo frecuente”; aspecto que se explica por la necesidad de dar a conocer su producción artística.

Este último aspecto se destaca cuando, al preguntar qué tipo de contenido generan, de hacerlo así, los estudiantes de Artes expresan, principalmente, que es para dar a conocer sus trabajos. Otros dos grupos que destacan por el tipo de contenido que generan son los de Ciencias Exactas de la UANL, quienes además de aspectos de entretenimiento generan contenidos sobre política, y los de Ciencias Exactas de la UABJO, quienes generan contenidos relacionados con su formación universitaria. Los otros grupos, en su mayoría, se inclina a generar contenido sobre su vida cotidiana, como se puede apreciar en la figura 13.

Figura 13

De generar contenido, ¿qué contenido es el que generas?





Nota: Elaboración propia con base en los resultados obtenidos.

Como se observa, el carácter proactivo en los estudiantes participantes en el estudio es débil. Ello refleja la necesidad de acentuar una educación con y para los medios y las TIC que les dé herramientas para acentuar esta competencia que se proyecta como necesaria en una formación que coexiste con la web 2.0.

5.6 La percepción de los estudiantes ante sus docentes y el uso de RSD

El sexto y último objetivo busca “evaluar qué percepción tienen los estudiantes sobre el desempeño docente relacionado al uso de redes sociodigitales para vincular y construir aprendizajes”. Para cubrir este objetivo, se cuestiona a los estudiantes sobre los usos que sus docentes hacen de las RSD, alrededor del quehacer universitario; esto a través de una escala de ejecución de acciones que los estudiantes evalúan a partir de su intensidad.

Así, como se observa en la tabla 9, en lo que respecta al uso de las RSD, por parte de los docentes, para comunicarse con sus estudiantes, alrededor de la mitad de estudiantes de Ciencias Exactas de la UAQ y 60% de los de Ciencias Sociales y Humanidades de la UABJO, señalan que sólo una minoría lo hace, lo mismo que alrededor de un tercio de los estudiantes de Ciencias Sociales y Humanidades de la UAQ y de Ciencias Exactas de la UANL y de la UABJO. Tres quintas partes de estudiantes de Ciencias Sociales y Humanidades de la UAQ y de Ciencias Exactas de la UABJO, así como casi la mitad de estudiantes de Ciencias Sociales y Humanidades de la UANL observan que la mayoría de sus docentes lo hace.

En cuanto a que los docentes “usen las RSD para vincular material complementario con actividades académicas”, excepto los estudiantes de Ciencias Exactas de la UANL, que afirman en 27% que la totalidad de sus docentes lo hacen, casi dos

quintas partes o hasta la mitad de estudiantes señalan que sus docentes lo hacen en su mayoría.

Con respecto si “los docentes relacionan lo que aprenden en medios digitales, fuera del aula, con lo que aprenden dentro de ella”, casi la mitad de los estudiantes o más, de 5 de 6 grupos, señala que la mayoría lo hace. Nuevamente la excepción se da en el grupo de Ciencias Exactas de la UANL donde solamente dos quintas partes opina así y una tercera parte señala que la totalidad de sus docentes lo hace.

Por último, ante el cuestionamiento sobre si “los docentes se mantienen actualizados sobre lo que sucede en redes sociales, así como en su uso”, alrededor de la mitad de todos los estudiantes de la UAQ y de Ciencias Exactas de la UANL señalan que una mayoría lo hace; mientras que alrededor de un tercio de los participantes de Ciencias Sociales y Humanidades de la UANL y de Ciencias Exactas de la UABJO opina lo mismo. En lo que respecta a los estudiantes de Ciencias Sociales y Humanidades de la UABJO, 60% señala que solamente una minoría de sus docentes lo hace.

Tabla 9**El desempeño docente relacionado con el uso de redes sociodigitales**

	En su totalidad%						La mayoría %						La minoría %						Ninguno%					
	UAQ		UANL		UABJO		UAQ		UANL		UABJO		UAQ		UANL		UABJO		UAQ		UANL		UABJO	
	CS	CE	CS	CE	CS	CE	CS	CE	CS	CE	CS	CE	CS	CE	CS	CE	CS	CE	CS	CE	CS	CE	CS	CE
Los docentes utilizan las redes sociales (sin contar WhatsApp) para comunicarse con sus grupos	14	15	23	26	10	10	40	29	48	26	30	42	33	49	29	33	60	34	12	6	0	13	0	13
Los docentes usan las redes sociales para vincular material complementario con actividades académicas	13	18	16	27	10	21	41	38	58	20	50	47	39	40	19	33	40	29	6	4	6	20	0	2
Los docentes relacionan lo que aprendemos en medios digitales fuera del aula con lo que aprendemos dentro	22	7	22	33	0	8	48	53	61	40	60	47	28	36	16	7	40	36	2	4	0	20	0	8
Los docentes se mantienen actualizados sobre lo que sucede en redes sociales así como en su uso	23	11	33	32	10	18	55	47	33	58	20	39	19	40	33	10	60	37	2	2	0	0	10	5

Nota: Elaboración propia con base en los resultados obtenidos

Como se puede apreciar a través de los resultados presentados, los docentes relacionan, en parte, en diferentes dimensiones, según las apreciaciones de sus estudiantes, su ejercicio profesional con el uso de RSD. Lo que deja ver un acoplamiento gradual de los docentes a las nuevas dinámicas del trabajo que integra herramientas digitales. Ello deja ver que es necesario construir más espacios de afinidad propuestos por Gee (en Carpenter, Morrison, Craft y Lee, 2020; Marcelo y Marcelo, 2021; Vizcaíno, Contreras y Guzmán, 2019), entre docentes y estudiantes.

No obstante, al margen de estas apreciaciones, es importante señalar que los estudiantes valoran ampliamente el rol del docente en su formación universitaria, ya que, en las preguntas sobre las limitantes de las RSD, se menciona, por ejemplo, que “a veces puedes confundirte, ya que no está presente la guía de un profesional o docente”. También los estudiantes señalan que uno de los elementos para valorar la calidad de contenidos provenientes del mundo digital es “la recomendación de un docente”. En lo que respecta a la verificación de la información, se dice, por ejemplo, que se puede hacer “buscando el mismo contenido en diferentes fuentes, [pero] si veo que difiere mucho, prefiero preguntarle a algún compañero o al profesor”.

CONCLUSIONES

La concreción de este trabajo permite concluir que, alrededor del uso de las redes sociodigitales, en el contexto universitario, existe una serie tanto de potencialidades como de limitaciones frente a la construcción de aprendizajes significativos.

Dos quintas partes o más (de 38% a 60%) en las tres universidades participantes le dedican entre una y tres horas diarias al uso de redes sociodigitales, lo que deja ver que el uso de las redes sociodigitales se ha convertido en una actividad cotidiana y frecuente entre los estudiantes, al punto de ocupar una parte importante de su tiempo libre. La integración de estas plataformas a la vida diaria de los alumnos ha moldeado sus hábitos de consumo de información y las dinámicas de aprendizaje.

De manera consciente, los estudiantes afirman que el uso principal que le dan a las redes sociodigitales es el entretenimiento y el ocio; en segundo lugar entra la comunicación; y hasta tercer lugar entran las actividades relacionadas con su vida académica.

Los estudiantes participan en redes sociodigitales publicando opiniones, compartiendo momentos cotidianos u opinando sobre temas relacionados con su formación y casi no participan como generadores de contenido, algo que deja ver cómo los estudiantes toman una postura más de receptores sin explotar la posibilidad de interacción que brindan las nuevas tecnologías.

En este trabajo también se concluye que la autopercepción de los alumnos sobre sus competencias mediáticas e informacionales es buena en términos generales y logra legitimarse al momento de que los estudiantes expresan su ejercicio a través de la búsqueda, selección de información, comprensión y reflexión hacia los medios.

Otra conclusión importante es cómo los estudiantes logran construir aprendizajes significativos vinculando lo aprendido en aulas con lo aprendido en redes sociodigitales. En los resultados también se deja entrever que, a pesar de todas las potencialidades, las redes sociodigitales aún cuentan con estudiantes que se

mantienen escépticos al aprendizaje que puedan obtener mediante otras plataformas diferentes a las que se asocian con educación formal.

Con respecto de las potencialidades, se entiende el proceso formativo de los universitarios como un complejo de relaciones en el que intervienen diferentes actores (principalmente sus pares -otros estudiantes- y sus docentes) y distintos recursos, entre los que se cuentan las tecnologías digitales de la información y de la comunicación, incluida la conectividad a internet, y el uso de las redes sociodigitales. Es importante destacar, cómo se ha hecho de igual manera en otros estudios, que el uso de YouTube resulta una estrategia auxiliar para reforzar temas inconclusos en aulas gracias a la especificidad y el detalle con los que cuentan los contenidos que ahí se concentran.

En lo que respecta a las limitaciones, si bien las tecnologías digitales llegaron cargadas de promesas y optimismo, este estudio hace constar que navegar en un océano tan extenso de información resulta, en cierta medida, contraproducente para los estudiantes. Lo anterior revela la necesidad de una educación con y para el uso de, en este caso, las redes sociodigitales en el contexto universitario, así como de diversas alfabetizaciones.

A la vez, en este trabajo se puede observar cómo las *fake news* representan la principal desventaja que identifican los estudiantes al intentar construir sus aprendizajes mediante estas plataformas. Otra respuesta que cobra relevancia ante la mayoría de los estudiantes es la facilidad con la que estos pueden distraerse al ingresar a una red sociodigital observando otro contenido de manera simultánea y considero que aquí se plantea otro reto importante: la hiperestimulación digital.

A pesar de que, de manera general, no se encontraron diferencias significativas entre las respuestas de los estudiantes de diferentes regiones, estas sí se pudieron apreciar en las diferentes áreas de estudio. Es importante destacar la importancia del papel de los pares y del docente en el aprovechamiento y en el desarrollo de competencias mediáticas de los estudiantes, particularmente para el área de ciencias exactas, quienes mostraron una actitud más escéptica hacia la utilidad de las redes sociodigitales consideradas, preponderantemente de carácter comercial. De igual manera, resulta importante fomentar la participación activa de los

estudiantes en redes sociodigitales para que estos no únicamente tengan un papel de audiencia pasiva frente al contenido que visualizan.

La falta de carácter proactivo y de generación de contenido por parte de los estudiantes es otra deficiencia donde es necesario colocar el acento ya que la interacción y el diálogo resultan indispensables para la construcción de aprendizaje y para que la experiencia en la web 2.0 sea totalmente satisfactoria para el usuario.

Es necesario fomentar el diálogo, tanto en instituciones educativas como en redes sociodigitales, con el fin de construir aprendizajes que puedan orientarse hacia la formación profesional de los universitarios de manera significativa, no sólo en lo que concierne a su área profesional sino para la vida. A pesar de todas las potencialidades que las redes sociodigitales ofrecen (practicidad, inmediatez, instantaneidad, formatos amigables, diversidad), estas podrían verse obstruidas por la serie de limitaciones antes mencionadas mientras los alumnos no continúen desarrollando una educación y alfabetización mediática que les permita enfrentarse a todos los desafíos que conlleva la democratización del contenido publicado y compartido en tales redes.

Referencias bibliográficas

Alva de la Selva, A. R. (2015). Los nuevos rostros de la desigualdad en el siglo XXI: la brecha digital. *Revista mexicana de ciencias políticas y sociales*, 60(223), 265-285.

Álvarez-Arregui, E., Rodríguez-Martín, A., Madrigal-Maldonado, R., Grossi-Sampedro, B., & Arreguit, X. (2017). Ecosystems of media training and competence: International assessment of its implementation in Higher education. [Ecosistemas de formación y competencia mediática: Valoración internacional sobre su implementación en la educación superior]. *Comunicar*, 51, 105-114. <https://doi.org/10.3916/C51-2017-10>

Álvarez, G. & López, M. (2013). Análisis del uso de Facebook en el ámbito universitario desde la perspectiva del Aprendizaje colaborativo a través de la computadora. *Edutec. Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, (43), a226. <https://doi.org/10.21556/edutec.2013.43.8>

AMIPCI (2018) *Movilidad en el usuario de Internet Mexicano*. Estudio de estadística digital extraído desde <https://irpcdn.multiscreensite.com/81280eda/files/uploaded/15%2BStudio%2Bsobre%2Blos%2Bhabitos%2Bde%2Blos%2Busuarios%2Bde%2BInternet%2Ben%2BMexico%2B2019%2Bversi%2Bpública.pdf>

Area, M. (2008). Las redes sociales en Internet como espacios para la formación del profesorado. *Razón y palabra*, (63).

Arias, F. (2012). Research project: introduction to scientific methodology (5th ed.) Caracas: Espíteme.

Aristizábal, C. P. D. (2006). Conciliando el aprendizaje formal e informal de la lectura emergente en contextos escolares. *Revista Colombiana de Psicología*, (15), 125-129

Arriaga, A., Marcellan-Baraze, I., & Gonzalez-Vida, M. (2016). *Las redes sociales: Espacios de participación y aprendizaje para la producción de imágenes digitales de los jóvenes*. *Estudios sobre Educación*, 30, 197-216. <https://doi.org/10.15581/004.30.197-216>

Ausubel, D. (1980). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. Trillas.

Ávila Gutiérrez, A. & Herrera-Aguilar, M. (2018). La Reforma y las TIC's en la cotidianidad de la educación media superior: en busca de la calidad. En Solís Hernández, O.; Solís Hernández, M. E. & Carrillo Pacheco, M.A. (Coords.), *Vida cotidiana y multidisciplinariedad. Miradas diversas a la vida cotidiana desde la historia, el trabajo, la educación y la literatura*. Concytec. 221-243

Azuero, Á. E. A. (2019). Significatividad del marco metodológico en el desarrollo de proyectos de investigación. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 4(8), 110-127.

Basurto, F. y Suárez, A. (2013) El uso de las tecnologías de la información y de la comunicación en la relación docente-alumno en el contexto universitario

Brunner, J. J. (2003). La educación al encuentro de las nuevas tecnologías. *Las nuevas tecnologías y el futuro de la educación*, 103.

Buckingham, D. (2006). La educación para los medios en la era de la tecnología digital. In Congreso del X aniversario de MED.

Buckingham, D. (2008). Repensar el aprendizaje en la era de la cultura digital. *El monitor*, 18, 27-30.

Buckingham, D. (2008). Más allá de la tecnología. Buenos Aires: Manantial.

Buckingham, D. (2016). Defining digital literacy. *Nordic journal of digital literacy*, 21-34.

Cabero-Almenara, J., & Marín-Díaz, V. (2014). Educational possibilities of social networks and group work. University students' perceptions. [Posibilidades educativas de las redes sociales y el trabajo en grupo. Percepciones de los alumnos universitarios]. *Comunicar*, 42, 165-172. <https://doi.org/10.3916/C42-2014-16>

Cabero, J. & Marín, V. (2013). *Percepciones de los estudiantes universitarios latinoamericanos sobre las redes sociales y el trabajo en grupo*. En: «Educación y tecnología en México y América Latina. Perspectivas y retos. [monográfico en línea]. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. Vol. 10, n.º 2. pp. 219-235. UOC. [Fecha de consulta: 114

dd/mm/aa].<<http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v10n2-cabero-marin/v10n2-cabero-marines>><<http://doi.dx.org/10.7238/rusc.v10i2.1728>> ISSN 1698-580X

Camacho, K. (2005). La brecha digital. Palabras en juego: enfoques multiculturales sobre las sociedades de la información, 61-71.

Carpenter, J. P., Morrison, S. A., Craft, M., & Lee, M. (2020). How and why are educators using Instagram?. *Teaching and teacher education*, 96, 103149.

Carrasco, R. & Jadue, F. & Letelier, M. & Oliva, C. (2012). *Estudio exploratorio sobre aprendizaje no formal e informal de estudiantes egresados universitarios*. Calidad en la educación, (36), 149-184. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652012000100005>

Colás, P. & González, T. & de Pablos, J. (2012) *Juventud y redes sociales: motivaciones y usos preferentes*. Revista Comunicar n40 v.XX Revista Científica de Educomunicación

Condeza, R. & Zagalo, N. & Pérez-Tornero, J. & Del Río, P. (2018) *Comunicación, educación y conocimiento*. Conferencia llevada a cabo en el VI Congreso Internacional de la AE-IC. Universidad de Salamanca, 27 de junio de 2018.

Corpas Arellano, M. (2016) *La educación informal en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera*. Tejuelo, nº 24, pp. 68-91. Recuperado desde <https://core.ac.uk/download/pdf/72047253.pdf>

Costa, S., Cuzzocrea, F. & Nuzzaci, A. (2014). *Use of the Internet in educative informal contexts. Implication for formal education*. Comunicar, 43, 163-171. <https://doi.org/10.3916/C43-2014-16>

Crovi Druetta, D, & López, R. (2011). *Tejiendo voces: jóvenes universitarios opinan sobre la apropiación de internet en la vida académica*. Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales, LVI(212),69-80.[fecha de Consulta 9 de Diciembre de 2020]. ISSN: 0185-1918. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=421/42119790005>

Crovi-Drueta, D. (2008). *Dimensión social del acceso, uso y apropiación de las TIC*. Contratexto, (016), 65-79.

De Haro, J. J. (2010). Redes sociales en educación. Educar para la comunicación y la cooperación social, 27, 203-216.

Erjavec, K. (2013). *Informal learning through Facebook among Slovenian pupils. Aprendizaje informal a través de Facebook entre alumnos eslovenos*. Comunicar, 41, 117-126. <https://doi.org/10.3916/C41-2013-11>

Estudios de medios y dispositivos entre internautas mexicanos (2019) https://www.iabmexico.com/wp-content/uploads/2019/05/IABMx_ECMyD2019_VPrensa.pdf

Ferrés, J., & Piscitelli, A. (2012). Media competence. Articulated proposal of dimensions and indicators. [La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores]. Comunicar, 38, 75-82. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-08>

Freire, P. (1968). Pedagogía del oprimido.

Freire, P. (1973) ¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural. Siglo veintiuno editores

Gallardo, A. R. (2006). Brecha digital y sus determinantes. Unam.

Gallego, S. (2016). Redes sociales digitales: información, comunicación y sociedad en el siglo XXI. Tesis inédita de la Universidad Complutense de Madrid Facultad de Ciencias de la Documentación

Gallegos, Y. (2019) Análisis de la alfabetización mediática e informacional de los jóvenes a nivel medio superior en Querétaro. Universidad Autónoma de Querétaro

García Sans, A. (2008). *Las redes sociales como herramientas para el aprendizaje colaborativo: una experiencia con Facebook*. En: Actas del XIII Congreso Internacional en Tecnologías para la Educación y el Conocimiento: la Web 2.0. Madrid: UNED

Gewerc-Barujel, A., Montero-Mesa, L., & Lama-Penín, M. (2014). Collaboration and social networking in Higher education. [Colaboración y redes sociales en la enseñanza universitaria]. Comunicar, 42, 55-63. <https://doi.org/10.3916/C42-2014-05>

Gómez, M., & Roses, S. & Farias, P. (2012). *El uso académico de las redes sociales en universitarios*. Comunicar, XIX(38), 131-138. [fecha de Consulta 4 de Mayo de 2020]. ISSN: 1134-3478. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=158/15823083016>

Gutiérrez-Portlán, I., Román-García, M., & Sánchez-Vera, M. (2018). Strategies for the communication and collaborative online work by university students. [Estrategias para la comunicación y el trabajo colaborativo en red de los estudiantes universitarios]. Comunicar, 54, 91-100. <https://doi.org/10.3916/C54-2018-09>

Herrera, M, Medina-Aguilar, G., & Musiño, C. M. (2015). La alfabetización informacional y la alfabetización digital en estudiantes de Comunicación: El caso de la Universidad Autónoma de

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. & Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.

Hernández-Sampieri, R., & Torres, C. P. M. (2018). Metodología de la investigación (Vol. 4). México ED. F DF: McGraw-Hill Interamericana.

Herreros, M. C. (2008). *La Web 2.0 como red social de comunicación e información*. Estudios sobre el mensaje periodístico, 14, 345-361.

INEGI. (2020, febrero 17). En México hay 80.6 millones de usuarios de internet y 86.5 millones usuarios de teléfonos celulares. Inegi sala de prensa. Recuperado julio 19, 2020, desde https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2020/OtrTemEcon/ENDUTIH_2019.pdf

Instituto Federal de Telecomunicaciones. (2019). Uso de las TIC y actividades por internet en México. IFT. Recuperado julio 24, 2020, desde <http://www.ift.org.mx/sites/default/files/contenidogeneral/estadisticas/usodeinternetenmexico.pdf>

Instituto Nacional de Estadística y Geografía, INEGI. (2021). *Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de las Tecnologías de la Información en los Hogares, ENDUTIH 2021*. INEGI.

Islas, C. & Carranza, M. (2011) *Uso de las redes sociales como estrategias de aprendizaje: ¿Transformación educativa?* Apertura, vol. 3, núm. 2 Universidad de Guadalajara. .[fecha de Consulta 4 de Mayo de 2020]. ISSN: 1665-6180.

Izquierdo-Iranzo, P., & Gallardo-Echenique, E. (2020). Studygrammers: Learning influencers. [Estudigramers: Influencers del aprendizaje]. Comunicar, 62, 115-125. <https://doi.org/10.3916/C62-2020-10>

Kaplún, G. (2006). ¿ Democratización electrónica o neoautoritarismo pedagógico?. Revista Eletrônica Internacional de Economia Política da Informação, da Comunicação e da Cultura, 8(3).

Kaplún, G. (2005). Aprender y enseñar en tiempos de Internet. Montevideo: OIT, Cinterfort

Kaplún, G. (2002) Materiales educativos que no educan, materiales no educativos que educan, Revista La Piragua No. 12-13 CEAAL, Santiago de Chile

Latorre, M. (2018). Historia de las web, 1.0, 2.0, 3.0 y 4.0. Universidad Marcelino Champagnat, 1.

Leontiev, A. (1983) *El desarrollo del psiquismo*, Madrid: Akal

León-Pérez, F., Bas, M., & Escudero-Nahón, A. (2020). Self-perception about emerging digital skills in Higher Education students. [Autopercepción sobre habilidades digitales emergentes en estudiantes de Educación Superior]. Comunicar, 62, 91-101. <https://doi.org/10.3916/C62-2020-08>

Leu, J., Kinzer, C., Coiro, J. & Cammack, D. (2004). *Toward a Theory of New Literacies Emerging from the Internet and Other Information and Communication Technologies*. In R.B. Ruddell & N. Unrau (Eds.), Theoretical Models and Processes of Reading. (pp. 1570-1613). Newark: International Reading Association

Lévy, P. (2000). *La cibercultura y la educación*. Pedagogía Y Saberes, (14), 23.31. <https://doi.org/10.17227/01212494.14pys23.31>

Livingstone, S. (2011). Concepciones convergentes sobre alfabetización: Perspectiva democrática y crítica. *Infoamérica: Iberoamerican Communication Review*, (5), 25-37.

López, J. M. S., Flores, M. F., & González, J. L. G. (2012). Descubriendo Edmodo: beneficios del microblogging en educación en adultos. *Campo abierto: Revista de educación*, 31(2), 53-70.

Marcelo, C., & Marcelo, P. (2021). Educational influencers on Twitter. Analysis of hashtags and relationship structure. [Influencers educativos en Twitter. Análisis de hashtags y estructura relacional]. *Comunicar*, 68, 73-83. <https://doi.org/10.3916/C68-2021-06>

Martín-Barbero, J. (1996) *Heredando el futuro. Pensar la educación desde la comunicación*. Nómadas (Col) núm. 5 Universidad Central: Bogotá Colombia

Martín-Barbero, J. (2002) *La educación desde la comunicación*

Martín, R. B. (2017) *Contextos de aprendizaje: formales, no formales e informales*. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Universidad Nacional de Río Cuarto.

Martínez Rodrigo, M. E., & Raya-González, P. (2013). El microblogging en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Una experiencia académica con Twitter.

Martínez, G., Nolla Cao, N., Vidal, M, & de la Torre, L. (2016). *Los entornos personales de aprendizaje en los procesos de formación formales e informales*. *Educación Médica Superior*, 30(3), 599-608. Recuperado en 14 de mayo de 2020, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412016000300013&lng=es&tlng=es

McLuhan, M. & Carpenter, E. (1974) *El aula sin muros: investigaciones sobre técnicas de comunicación*. Editorial Laia Barcelona

Moreno, R. M. A. (2000). Educación y comunicación: ¿a la deriva del sentido de cambio? In Valderrama H., C. E. (Ed.), *Comunicación - Educación: Coordenadas, abordajes y travesías*. Siglo del Hombre Editores. doi:10.4000/books.sdh.199

Navarro-Pablo, M., López-Gándara, Y. & García-Jiménez, E. (2019). The use of digital resources and materials In and outside the bilingual classroom. [El uso de los recursos y materiales digitales dentro y fuera del aula bilingüe]. *Comunicar*, 59, 83-93. <https://doi.org/10.3916/C59-2019-08>

OCDE (2007). *Terms, concepts and models for analysing the value of recognition programmes*, EDU/EDPC (2007) 24. Extraído desde: <http://www.oecd.org/dataoecd/33/58/41834711.pdf>

Ortega Santamaría, S.; Gacitúa Araneda, J. C. (2008). Interactive spaces of communication and learning. The construction of identities. / *Espacios interactivos de comunicación y aprendizaje. La construcción de identidades*. RUSC. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento* / RUSC. *Universities and Knowledge Society*, Vol. 5, n.º 2, <<http://rusc.es/index.php/rusc/article/view/v5n2-ortega-gacitua>>. Date accessed: 02 Jul. 2016. doi:<http://dx.doi.org/10.7238/rusc.v5i2.334>.

Pastor Homs, M. I. (1999). *Ámbitos de intervención en Educación no formal. Una propuesta taxonómica*. Revista Teoría de la Educación, Ediciones Universidad de Salamanca, 11, 183-215

Peppino Barale, A. M. (2004) La docencia universitaria ante un nuevo paradigma educativo. *Revista diálogo educacional*, 4 (13). 1-10.

Pereira, S., Fillol, J., & Moura, P. (2019). *Young people learning from digital media outside of school: The informal meets the formal*. Comunicar, 58, 41-50. <https://doi.org/10.3916/C58-2019-04>

Pérez Salazar, G. (2011). *La Web 2.0 y la sociedad de la información*. Revista mexicana de ciencias políticas y sociales, 56(212), 57-68. Recuperado en 07 de octubre de 2020, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-19182011000200004&lng=es&tlng=es.

Pérez-Tornero, J. (n.D.) *El nuevo paradigma de la comunicación en la educación*

Pérez-Tornero, J.M. (2007). *As escolas e o ensino na sociedade da informação*. In J.M. Pérez-Tornero (Coord.), *Comunicação e educação na sociedade da informação* (pp. 29-45). Porto: Porto Editora.

Piaget, J. (1999). *De la pedagogía*. Barcelona: Paidós.

Reidi-Martínez (2012) *Marco conceptual en el proceso de investigación*. Consejo Académico del Área de las Ciencias Sociales. Universidad Nacional

Autónoma de México. UNAM. México D.F., México. Inv Ed Med 2012;1(3):146-151

Rogoff, B. (1997). *Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje*. La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas, 111-128.

Ros-Martín, M. (2009). Evolución de los servicios de redes sociales en internet. *Profesional de la Información*, 18(5), 552-558.

Rosell, M. D. M. R., & Moreno, I. M. (2012). El Educomunicador: un profesional necesario en la Sociedad Multipantalla. *Sphera pública*, (12), 143-159.

Rummler, K., Grabensteiner, C., & Schneider-Stingelin, C. (2020). Mobile learning for homework: Emerging cultural practices in the new media ecology. [El aprendizaje móvil en las tareas escolares: Prácticas culturales emergentes en la nueva ecología mediática]. *Comunicar*, 65, 101-110. <https://doi.org/10.3916/C65-2020-09>

Sánchez-López, I., Bonilla-del-Río, M., & Soares, I.O. (2021). Digital creativity to transform learning: Empowerment from a com-educational approach. [Creatividad digital para transformar el aprendizaje: Empoderamiento desde un enfoque com-educativo]. *Comunicar*, 69, 113-123. <https://doi.org/10.3916/C69-2021-09>

Scharager, J., & Reyes, P. (2001). Muestreo no probabilístico. Pontificia Universidad Católica de Chile, Escuela de Psicología, 1-3.

Schugurensky, D. (2000). *The Forms of Informal Learning: Towards a Conceptualization of the Field*, NALL Working Paper n.º 19- 2000. Obtenido en: www.oise.utoronto.ca/depts/sese/csew/nall/res/19formsofinformal.htm

Scolari, C. A. (2018). Adolescentes, medios de comunicación y culturas colaborativas. Aprovechando las competencias transmedia de los jóvenes en el aula. Colección Fundación Ceibal

Scolari, C. A. (2016). Alfabetismo transmedia: estrategias de aprendizaje informal y competencias mediáticas en la nueva ecología de la comunicación=Transmedia literacy: informal learning strategies and media skills in the new

ecology of communication. *Telos: Revista de pensamiento sobre Comunicación, Tecnología y Sociedad*. 2016;(193): 13-23.

Sefton-Green, J. (2004). Literature review in informal learning with technology outside school. *Report 7 Futurelab Series*

Tur, G., Marín-Juarros, V., & Carpenter, J. (2017). Using Twitter in Higher Education in Spain and the USA. [Uso de Twitter en educación superior en España y Estados Unidos]. *Comunicar*, 51, 19-28. <https://doi.org/10.3916/C51-2017-02>

Valenzuela, R. (2013). *Las redes sociales y su aplicación en la educación*. Revista Digital Universitaria, 14 no.4, 2-12. 4 de mayo, De <http://revista.unam.mx/vol.14/num4/art36/art36.pdf>

Vázquez, G. (1998). La educación no formal y otros conceptos próximos. En Jaume Saramona, Gonzalo Vazquez y Antoni Colom (Eds.) *Educación no formal*. Ariel Educación.

Vidal, M. (2015). *Cómo elaborar un marco conceptual*. Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile. Obtenido de http://comunicacionacademica. uc. cl/images/recursos/espanol/escritura/recursos_en_pdf_extenso/15_Como_elaborar_un_marco_conceptual. Pdf.

Vygotski, L. (1990 [1934]). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidos.

Vizcaíno-Verdú, A., Contreras-Pulido, P., & Guzmán-Franco, M. (2019). Reading and informal learning trends on YouTube: The booktuber. [Lectura y aprendizaje informal en YouTube: El booktuber]. *Comunicar*, 59, 95-104. <https://doi.org/10.3916/C59-2019-09>

Werquin, P. (2008) *Recognition of non formal and informal learning in OECD countries*. Lifelong learning in Europe. P. 142-149 <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/41851819.pdf>

Wong, L., Sing-Chai, C., & Poh-Aw, G. (2017). Seamless language learning: Second language learning with social media. [Aprendizaje de idiomas «sin costuras»: Aprendizaje de segundas lenguas y redes sociales]. *Comunicar*, 50, 9-21. <https://doi.org/10.3916/C50-2017-01>

Zevenbergen, R. (2007). *Digital natives come to preschool: implications for early childhood practice*. Contemporary Issues in Early Childhood 8 (1), 19-29.
<http://dx.doi.org/10.2304/ciec.2007.8.1.19>.