

Paula Marcelo-Martínez  
Carlos Marcelo (eds.)

# Conectados para aprender

Nuevas tendencias  
en desarrollo  
profesional docente



# Conectados para aprender

Nuevas tendencias en desarrollo  
profesional docente



Paula Marcelo-Martínez  
y Carlos Marcelo (eds.)

# Conectados para aprender

Nuevas tendencias en desarrollo  
profesional docente

Octaedro 

Colección Horizontes-Universidad

Título: *Conectados para aprender: nuevas tendencias en desarrollo profesional docente*

Primera edición: octubre de 2024

© Paula Marcelo-Martínez y Carlos Marcelo (eds.)

© De esta edición:

Ediciones OCTAEDRO, S.L.

C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona

Tel.: 93 246 40 02

octaedro@octaedro.com

www.octaedro.com

Esta publicación está sujeta a la Licencia Internacional Pública de Atribución/Reconocimiento-NoComercial 4.0 de Creative Commons.

Puede consultar las condiciones de esta licencia si accede a:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

ISBN: 978-84-10282-76-6

Maquetación: Fotocomposición gama, sl

Diseño y producción: Octaedro Editorial

Publicación en acceso abierto - *Open access*

# Sumario

Presentación – Redes sociales: ¿una más entre las diferentes modalidades de desarrollo profesional docente? .....	9
CARLOS MARCELO	
1. Análisis de red de <i>influencers</i> de educación primaria en Instagram en el contexto español .....	17
SANDRA GONZÁLEZ MINGOT	
2. De la tiza al <i>like</i> : motivos de uso de redes sociales en profesores en formación. ....	35
PAULA MARCELO-MARTÍNEZ Y ANA GODOY-OLIVEROS	
3. Cuidado con las <i>fake news</i> y las falsas acusaciones #brujasdesalem: cómo podemos enseñar <i>El crisol</i> de Arthur Miller utilizando las redes sociales. ....	51
M. CARMEN GÓMEZ-GALISTEO	
4. Explorando el uso de TikTok en la Educación: estado actual e impacto .....	65
FERNANDO GRANDE RUIZ, JOSÉ FERNÁNDEZ CERERO Y MARTA MONTENEGRO RUEDA	
5. Estado da arte: as publicações e estudos sobre redes sociais no Brasil .....	83
JOANA PAULIN ROMANOWSKI	

6. Uso de la técnica performativa del karaoke a través de Telegram: propuesta para el aula de español como lengua extranjera . . . . .	99
AURORA CENTELLAS RODRIGO Y EDUARDO GONZALO DE ÁGREGA COSO	
7. Experiencias docentes en el uso de redes sociales para el aprendizaje en contextos educativos públicos chilenos. . . . .	117
LUIS LACOURT SUÁREZ, CAROLINA PARRA LIRA Y RODRIGO CARVAJAL GONZÁLEZ	
8. Proyecto «PracTICS»: implementación de redes sociales a través del aprendizaje cooperativo y colaborativo para potenciar la competencia digital del alumnado. . . . .	133
PABLO USÁN SUPERVÍA	
9. El uso de las redes sociales para conocer la intención emprendedora universitaria. . . . .	151
ISADORA SÁNCHEZ-TORNÉ, MAR COBEÑA RUIZ-LOPERA, MACARENA PÉREZ-SUÁREZ Y MARCO CASTIGLIONI	
10. La utilización de Instagram como herramienta en la evaluación continua y en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la asignatura Responsabilidad Social y Ética Empresarial. . . . .	171
ANTONIA GARCÍA-PAREJO	
11. El uso de YouTube como herramienta educativa: casos de éxito . . . . .	191
MAR COBEÑA RUIZ-LOPERA, MARCO CASTIGLIONI, MACARENA PÉREZ-SUÁREZ E ISADORA SÁNCHEZ-TORNÉ	
12. Redactar para las redes sociales: claves y propuestas para la docencia en los estudios en Periodismo . . . . .	207
MANUEL J. CARTES-BARROSO	
13. La formación docente del profesorado en redes escolares digitales: un estudio de caso en Latinoamérica. . . . .	225
MARÍA TERESA SANTANA PÉREZ Y ELENA HERNÁNDEZ DE LA TORRE	

# Presentación – Redes sociales: ¿una más entre las diferentes modalidades de desarrollo profesional docente?

CARLOS MARCELO

Afirmaba Mary Kennedy (2019) que, en relación con el desarrollo profesional docente, hay tres preguntas básicas que deben ser tenidas en cuenta de forma individual o secuenciada. Estas preguntas son: ¿qué necesitan aprender los docentes?, ¿cómo aprenden los docentes? y ¿cómo saber si los docentes han aprendido en una actividad de desarrollo profesional? La respuesta a la primera pregunta nos lleva a hablar del diagnóstico de necesidades formativas de los docentes. Este es un proceso que puede adoptar diferentes respuestas en función del tipo de necesidad del que estemos hablando. Así, hablamos de *necesidades normativas* cuando es la propia administración, la dirección, la jerarquía o la autoridad quien determina qué competencias que deben aprender o consolidar los docentes.

Pero las necesidades de formación pueden adoptar una mirada subjetiva en la que corresponde al docente identificar, desde su punto de vista, cuáles son los ámbitos o áreas de mejora que percibe que son necesarias para un mejor desempeño profesional. Estas necesidades percibidas a menudo son las que configuran los planes de formación.

Por último, la literatura identifica las necesidades del tipo expresadas, para referirse a aquellas identificadas por expertos, especialistas, derivadas de estudios, informes descriptivos o evaluativos e investigaciones que indican cuáles son las tendencias en el desarrollo de la educación, o de forma más amplia en el mercado de trabajo que pueden tener consecuencias en las nece-

sidades de nuevas competencias a desarrollar en los centros educativos para una mejor preparación de los estudiantes.

La respuesta a la pregunta: «¿Qué necesitan aprender los docentes?», como vemos, no tiene una respuesta fácil. A menos que haya un esfuerzo por integrar las diferentes fuentes a través de las cuales podemos identificar las necesidades, el resultado será parcial y negativo. Así, muy a menudo se critica al desarrollo profesional docente por su escaso éxito a la hora de mejorar las competencias de los docentes (Fullan, 2007). Lieberman y Mace afirmaban que:

Los profesores desde hace tiempo han percibido que el desarrollo profesional docente, aunque con buenas intenciones ha sido fragmentado, desconectado e irrelevante respecto de sus problemas reales de práctica de clase. (2010, p. 77)

En definitiva, que los programas de formación no dan respuesta a las necesidades percibidas por los propios docentes. La segunda pregunta a la que hacía referencia Kennedy sí que ha generado mucha mayor atención por parte de los investigadores: «¿Cómo aprenden los profesores?». La investigación sobre el aprender a enseñar acumula ya varias décadas (Wideen *et al.*, 1998; Loughran y Hamilton, 2016). A lo largo de este tiempo, se han sucedido diferentes enfoques que han pretendido dar respuesta a la pregunta planteada: ¿cómo aprenden los profesores? En su capítulo para el *VI Handbook of Research on Teaching*, Russ *et al.* (2016) identificaron diferentes respuestas a la pregunta en función del paradigma hegemónico en cada momento. Así, para el paradigma proceso producto, los profesores aprenden mediante el entrenamiento que les permite adquirir o modificar acciones y conductas que la investigación considera relevantes para la docencia. De esta forma, los docentes incorporan competencias individuales a través de programas de formación basados en el entrenamiento y la supervisión. Por otra parte, el paradigma cognitivo viene a representar una forma diferente de entender cómo aprenden los profesores. Este cambio se centra en destacar la importancia del conocimiento (explícito y tácito) de los docentes, así como los componentes que subyacen y explican la conducta (concepciones, creencias, teorías implícitas). Desde esta perspectiva, los profesores aprenden mediante la reflexión

sobre la práctica, revisando sus concepciones, ideas y teorías implícitas.

La tercera respuesta a la pregunta «¿cómo aprenden los profesores?» la ha proporcionado el enfoque situado y sociocultural. Para este enfoque, los profesores aprenden en interacción con otros docentes. Son las interacciones con otras personas los principales determinantes tanto de lo que se aprende como de cómo se aprende. Es así porque se entiende que el aprendizaje es un proceso social que se configura en comunidades físicas o virtuales y que establecen las condiciones para que el aprendizaje sea distribuido (Putnam y Borko, 2000). Estos autores planteaban hace veinticuatro años sus propias dudas en relación con los posibles efectos de las comunidades virtuales frente a las físicas y cercanas al puesto de trabajo de los docentes. Ellos afirmaban:

Necesitamos comprender mejor el impacto de las comunidades de práctica virtuales y conversaciones *online* en las relaciones de los profesores con sus colegas. ¿Las comunidades profesionales virtuales disminuyen las comunidades basadas en la escuela? cambia la participación de los profesores en las conversaciones *online* a expensas de las conversaciones cara a cara con otros compañeros en sus centros educativos? (p. 11)

Las dudas que se planteaban en aquel momento Putnam y Borko han venido despejándose a partir de las investigaciones y estudios que se han venido realizando en relación con el papel que juegan las plataformas y redes sociales como espacios de encuentro a menudo complementarios y en otras ocasiones yuxtapuestos a los contextos físicos que rodean a los docentes en sus propias escuelas. Así, en una reciente revisión de investigaciones en relación con la percepción de los profesores acerca de los programas de formación en línea, Meyer *et al.* (2023) encontraron que los docentes estaban satisfechos con sus actividades de desarrollo profesional en línea, tanto por su estructura como por la organización y aporte de nueva información y recursos, aunque echaron en falta una mayor posibilidad de colaboración con otros docentes.

Una de las vías que muchos docentes utilizan en los tiempos actuales para su actualización son las redes sociales. Recientes estudios se han centrado en analizar cómo y por qué los docentes utilizan redes sociales tanto para su desarrollo profesional

como para establecer nexos de contacto con otros docentes, creando espacios de afinidad y colaboración (Carpenter *et al.*, 2020). De acuerdo con Gee (2005, p. 67), un espacio de afinidad es un «lugar donde las personas se afilian con otros basándose principalmente en actividades, intereses y objetivos compartidos». Estos espacios generan comunidades compuestas por personas que buscan una conexión y colaboración entre ellos (Carpenter *et al.*, 2020). Los espacios de afinidad llevan a usuarios de una misma red social a reunirse y relacionarse en torno a un interés, afición, identidad o ideología en común. Los entornos de estos espacios de afinidad pueden ser variados. Las redes sociales nos permiten ampliar lo que se ha dado en llamar *capital social* (Rehm y Notten, 2016). A través de ellas se generan interacciones que pueden ser estables o bien temporales, mediante las cuales los docentes recopilan recursos u obtienen información de otras personas consideradas relevantes (Fox y Wilson, 2015). En este sentido, pueden convertirse en comunidades de aprendizaje con intereses compartidos.

Las redes sociales crean capital social no solo a través del intercambio y difusión de información. El capital social que generan puede analizarse también a través de la influencia, el control y el poder que puede concederse a aquellas personas con las cuales se establece una relación informal de seguimiento (Seok-Woo y Adler, 2014).

Las redes sociales, que son el objeto de análisis de este libro, son una respuesta reciente a la pregunta que hemos enunciado anteriormente: ¿cómo aprenden los profesores? Pero los docentes aprenden a través de una amplia variedad de formas o modalidades. A lo largo de las últimas décadas se ha publicado varias revisiones de investigaciones cuyo objetivo ha sido indagar acerca de estas modalidades de formación y su posible impacto en los docentes. La más antigua corresponde a Levinson-Rose y Menges (1981). En esta revisión, los autores revisaron las diferentes formas de «intervenciones para mejorar la enseñanza» en los campus universitarios. En su revisión clasificaron las modalidades en cinco tipos: ayudas para el desarrollo de proyectos de innovación, talleres y seminarios, retroalimentación a partir de información sobre los estudiantes, retroalimentación a partir de la formación práctica como la microenseñanza y modelamiento a través de recursos didácticos para adquirir nuevas competencias.

Encontraron que los proyectos de innovación requerían mucho tiempo a los docentes; que los talleres y seminarios podían ser buenos para motivar, pero que no producían mejoras en los docentes y en los aprendizajes de los estudiantes.

Por otra parte, Kwakman (2003) estableció cuatro categorías de formatos para el aprendizaje profesional de los profesores: leer documentos profesionales; hacer y experimentar nuevas experiencias e innovaciones; reflexionar y colaborar con otros docentes. También (Amundsen y Wilson, 2012) en la revisión que realizaron sobre la investigación acerca de las diferentes modalidades de desarrollo profesional docente, las clasificaron en 6 grupos: actividades de formación del tipo consultas 1 a 1, autoevaluación a partir del vídeo, observaciones de clase, autoinformes sobre la práctica de la enseñanza, autopercepciones sobre la propia actuación, observación de clase por otras personas, desarrollo de redes, reflexión con colegas observar discutir y reflexionar, análisis de la literatura que incluye leer discutir y reflexionar, desarrollo de proyectos, mentoría con compañeros, colaboración con compañeros, investigación acción, grupos de indagación, comunidades de práctica.

Más recientemente, el informe TALIS (OCDE, 2019) clasificaba las actividades de desarrollo profesional en las siguientes categorías: cursos/seminarios en línea conferencias educativas, programas de formación formal, visitas de observación a otras escuelas, visitas de observación a empresas y organismos, observación entre pares y/o autoobservación y *coaching*, participación en una red de profesores, lectura de artículos y libros profesionales y otros tipos de actividades de desarrollo profesional. Los resultados mostraron que la asistencia a cursos y conferencias era una de las modalidades más utilizadas, junto con la lectura de literatura profesional. En el caso de las redes sociales, el 40 % de docentes y el 62 % de directores escolares manifestaron haber participado de alguna forma en los últimos doce meses.

La revisión anterior nos lleva a ir concluyendo dos aspectos que consideramos importantes. En primer lugar, que las redes sociales son solo una más entre las diferentes opciones que los docentes tienen para su propio desarrollo profesional. Y en segundo lugar que no siendo una modalidad «hegemónica», sí que acogen a un creciente número de docentes de los diferentes niveles del sistema educativo. Como hemos podido ir comprobando a lo largo de

nuestras recientes investigaciones (Marcelo y Marcelo-Martínez, 2021; Marcelo *et al.*, 2022; Marcelo-Martínez *et al.*, 2024) las redes sociales digitales son espacios muy valorados por docentes en sus diferentes momentos de desarrollo profesional. Constituyen un espacio privilegiado para el aprendizaje no formal, creando en algunos casos espacios de afinidad que funcionan tanto en lo digital como en lo real, sea el caso del #ClaustroVirtual. De esta forma, las redes sociales están siendo un espacio que ofrece no solo recursos e información, sino ejemplos de práctica, así como en algunos casos (pocos) de debate sosegado y constructivo.

## Referencias bibliográficas

- Amundsen, C. y Wilson, M. (2012). Are We Asking the Right Questions?: A Conceptual Review of the Educational Development Literature in Higher Education. *Review of Educational Research*, 82(1), 90-126. <https://doi.org/10.3102/0034654312438409>
- Carpenter, J. P., Morrison, S. A., Craft, M. y Lee, M. (2020). How and why are educators using Instagram? *Teaching and Teacher Education*, 96. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103149>
- Fox, A. y Bird, T. (2017). The challenge to professionals of using social media: teachers in England negotiating personal-professional identities. *Education and Information Technologies*, 22(2), 647-675.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4.ª ed.). Teacher College Press.
- Gee, J. P. (2005). Semiotic social spaces and affinity spaces: from The Age of Mythology to today's schools. En: D. Barton y K. Tusting (eds.). *Beyond Communities of Practice: Language Power and Social Context* (pp. 214-232). Cambridge University Press. DOI: 10.1017/CBO9780511610554.012
- Kennedy, M. M. (2019). How We Learn About Teacher Learning. *Review of Research in Education*, 43(1), 138-162. <https://doi.org/10.3102/0091732X19838970>
- Kwakman, C. H. E. (2003). Factors affecting teachers' participation in professional learning activities. *Teaching and Teacher Education*, 19, 149-170.
- Levinson-Rose, J. y Menges, R. J. (1981). Improving College Teaching: A Critical Review of Research. *Review of Educational Research*, 51(3), 403-434. <https://doi.org/10.3102/00346543051003403>

- Lieberman, A. y Mace, D. P. (2010). Making Practice Public: Teacher Learning in the 21st Century. *Journal of Teacher Education*, 61(1-2). <https://doi.org/10.1177/0022487109347319>
- Loughran, J. y Hamilton, M. (2016). *International Handbook of Teacher Education*. Springer.
- Marcelo, C. y Marcelo-Martínez, P. (2021). Influencers educativos en Twitter. Análisis de hashtags y estructura relacional. *Comunicar*, 29(68), 73-83.
- Marcelo, C., Yot-Dominguez, C., Marcelo-Martinez, P., Murillo, P. y Mayor-Ruiz, C. (2022). No me llames influencer. Nuevos artesanos digitales en educación. *Campus Virtuales*, 11(2), 133-145. <https://doi.org/10.54988/cv.2022.2.1150>
- Marcelo-Martínez, P., Yot-Domínguez, C. y Marcelo, C. (2024). How and why teachers use social networks for professional learning. *Teacher Development*, 28(3), 317-329. <https://doi.org/10.1080/13664530.2023.2296611>
- Meyer, A., Kleinknecht, M. y Richter, D. (2023). What makes online professional development effective? The effect of quality characteristics on teachers' satisfaction and changes in their professional practices. *Computers & Education*, 200, 104805. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2023.104805>
- OCDE (2019). TALIS 2018 Results, vol. 1. *Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. OECD.
- Putnam, R. y Borko, H. (2000). What do new views of knowledge and thinking have to say about research on teacher learning. *Educational Researcher*, 29, 4-15.
- Rehm, M. y Notten, A. (2016). Twitter as an informal learning space for teachers!? The role of social capital in Twitter conversations among teachers. *Teaching and Teacher Education*, 60, 215-223. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.08.015>
- Russ, R. S., Sherin, B. L. y Gamoran, M. (2016). What constitutes teacher learning? En: D. H. Gitomer y C. A. Bell (eds.). *Handbook of Research on Teaching* (pp. 391-438). American Educational Research Association. <https://www.scholars.northwestern.edu/en/publications/what-constitutes-teacher-learning>
- Seok Woo, K. y Adler, P. S. (2014). Social Capital: Maturation of a Field of Research. *The Academy of Management Review*, octubre.
- Wideen, M., Mayer-Smith, J. y Moon, B. (1998). A critical Analysis of the Research on Learning to Teach: Making the Case for an Ecological Perspective on Inquiry. *Review of Educational Research*, 68, 130-178.



# Análisis de red de *influencers* de educación primaria en Instagram en el contexto español

SANDRA GONZÁLEZ MINGOT

## 1. Introducción

Cada vez son más los centros educativos que cuentan con perfiles en las redes sociales y publican contenido para sus seguidores. Centros en los que encontramos maestros y maestras que comparten material que crearon para su aula o que ponen en práctica el recurso que descargaron dándole al *like* y «compartir». Son prácticas comunes que responden al auge de las redes sociales en educación, probablemente uno de los efectos de la digitalización más actual. Si bien la comunidad docente ya utilizaba las redes sociales antes de la COVID-19, la pandemia aconteció un detonante para el impulso de la transformación tecnológica, adoptándola como solución. Según un estudio previo (Autores, en prensa), el 60% de los docentes aumentó su uso de las redes sociales varias veces al día, y el 25% diariamente, después de la COVID-19.

Recientes estudios han analizado el uso de los docentes de las redes sociales y su impacto en el desarrollo profesional, como, por ejemplo, en Twitter, actualmente X (Marcelo y Marcelo, 2021; Marcelo *et al.*, 2022); TikTok (Hartung *et al.* 2022; Vizcaino-Verdú y Abidin, 2022); Facebook, actual Meta (Nelimarkka *et al.*, 2021); e Instagram, IG en adelante (Carpenter *et al.*, 2020; Davis y Yi, 2022; Richter *et al.*, 2020).

El 33% de los docentes (n = 447) en España afirma utilizar IG continuamente (Marcelo *et al.*, 2023). En el contexto esta-

dounidense, el 71,2 % de docentes (n = 841) afirma utilizarla más de una vez al día (Carpenter *et al.*, 2020). Por otro lado, concretamente en el nivel de primaria y en Cataluña, el 42 % de maestros (n = 491) prefieren IG para finalidades educativas. Así pues, IG se ha convertido en un espacio de afinidad que tiene un impacto positivo en la enseñanza de sus usuarios. Mediante el acceso a IG, los educadores generan relaciones, redes y comunidades, así como buscan y comparten ideas y recursos. Además, afirman que aumenta su autoeficacia y conocimiento pedagógico (Carpenter *et al.*, 2020). Sin embargo, no solo persiguen objetivos profesionales y cognitivos, sino también afectivos, dado que lo utilizan para ganar y compartir conocimiento, pero también para conseguir apoyo emocional (Richter *et al.*, 2022).

Dada la relevancia actual del tema y la falta de estudios específicos en el nivel de educación primaria, el presente trabajo pretende contribuir a la investigación del uso de IG por parte del profesorado de esta etapa. En concreto, se profundizará en la figura poco explorada del *influencer* educativo, dado que su análisis es fundamental por su influencia en las prácticas docentes considerando la amplitud de su alcance y la alta probabilidad de que su contenido se visibilice entre la comunidad (Davis y Yi, 2022).

## 2. Revisión de literatura

Las redes sociales generan capital social, el cual demuestra la importancia de las interacciones y conexiones entre los miembros de una red o comunidad (López Solé *et al.*, 2018). El capital social puede analizarse a través de la influencia, el control y el poder que se otorga a aquellas personas con las cuales se establece una relación informal de seguimiento (Kwon i Adler, 2014). En este contexto, aparecen nuevos liderazgos informales entre docentes (Liou y Daly, 2018), adquiriendo especial interés la figura del *influencer* educativo o líder de opinión. El liderazgo es precisamente una de las características de la estructura como componente de una red (Nahapiet y Ghosha, 1998).

El rol de *influencer* se ha adoptado del ámbito del *marketing* digital (Vrontis *et al.*, 2021) y se identifica con su posición de autoridad y popularidad. Se conoce por acumular un amplio se-

guimiento, con alto poder de influir en los hábitos y decisiones de compra de otros (Kilgour *et al.*, 2015). En el campo de la educación, el carácter comercial del concepto se difumina levemente, ya que debe entenderse como un servicio público, pero también se consideran los aspectos de *marketing*, publicidad y venta de productos, dado que la educación es un sector vital de la economía y tienen un efecto transformador en la sociedad (Grewal *et al.*, 2022).

Son varios los autores que han analizado la nueva figura del *influencer* educativo o líderes de opinión en las comunidades digitales. Izquierdo-Iranzo y Gallardo-Echenique (2020) se refieren a los *studigramers* como estudiantes que ejercen de mentores y líderes entre iguales en el ámbito académico en Instagram. Davis y Yi (2022) consideraron en su investigación que los maestros/as influyentes (*teachergrammers*) tenían un alcance significativo, y alta probabilidad de que su contenido fuese visible para la comunidad. Marcelo (2021) se refiere a aquellas personas que ejercen un rol destacado y son considerados líderes de opinión, pero pueden no identificarse con el término *influencer* por las connotaciones que comporta (Marcelo *et al.*, 2022). Los líderes de opinión ocupan un papel central y estructural en una red (Rogers, 2005) y pueden influir en otras personas (Del-Fresno García *et al.*, 2016).

En el caso de España, se ha analizado el papel de los *influencers* en Twitter mediante el análisis de sus publicaciones (Marcelo y Marcelo, 2021) o la creación de comunidades y eventos como las *Charlaseducativas* y el aprendizaje informal (Mosquera, 2023). También se ha investigado sobre su rol en distintas redes sociales frente a sus seguidores (Collado-Alonso *et al.*, 2023). En cuanto a Instagram, es también la red social preferida por los *influencers* educativos, ya que el 46 % de los docentes la prefiere (Autores, en prensa). El estudio de Costa Román *et al.* (2022) analiza los *influencers* educativos de educación primaria y secundaria, considerando cuentas con más de diez mil seguidores para identificar los *influencers* españoles, utilizando la herramienta Influencer Marketing Hub, para establecer su influencia y repercusión (Costa Román *et al.*, 2022).

Frente a las investigaciones citadas, pretendemos identificar y analizar el rol de los *influencers* educativos, en concreto de educación primaria, en IG en el contexto español mediante un aná-

lisis de redes. Para ello, nos planteamos las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Quiénes son los maestros/as más influyentes en Instagram y cuál es su identidad digital?
- ¿Qué tipo de maestros/as influyentes encontramos en la red española de Instagram?

### 3. Metodología

Se seleccionaron 142 cuentas educativas en Instagram con más de 3000 seguidores mediante búsqueda directa en IG a las cuales se contactó por mensaje directo para participar en una entrevista (Autores, en revisión). Posteriormente, se seleccionaron 32 *influencers* educativos teniendo en cuenta el número de seguidores (más de 50000) y que más del 80% de las publicaciones de la cuenta fuesen del ámbito escolar (no personal). Estos se filtraron según su dedicación a educación primaria (18), eliminando a los docentes de educación infantil, y según la comunidad autónoma española en la que trabajaban (9). Esta información estaba o bien presente en el contenido de su cuenta o se les ha preguntado por mensaje directo. Se han eliminado, pues, aquellos de los que no se recibió respuesta para poder confirmar los criterios establecidos. Tras un primer mapeo, se seleccionaron 16 cuentas más por presentar un alto grado de seguidores. De las cuales 13 se pudieron añadir a la muestra por adecuarse a los criterios. En octubre de 2023, se revisó el número de seguidores de cada perfil, de las 22 cuentas que configuran la muestra del estudio.

Se utilizó el análisis de redes sociales (ARS) como metodología para analizar y medir la estructura y relación entre la comunidad virtual formada por las 22 cuentas identificadas como *influencers* educativas. El ARS permite conocer y analizar las conexiones subyacentes que se dan dentro del espacio de afinidad compartido (Sanz Menéndez, 2003) basándonos en la teoría de grafos, introducida por Tichy *et al.* (1979), facilita la comprensión de cómo funcionan los grupos y nos ayuda a comprender cómo se propaga la información a través de la red, lo que nos permite identificar cómo fluye la información de un nodo a otro

(Marcelo y Marcelo-Martinez, 2023). Para ello, utilizamos el *software* Gephi, introduciendo los datos de las cuentas (*source*) y los *followings* o cuentas a las que seguían (*target*) recolectados previamente. Las cuentas se representan con los nodos en la red y los *followings* como vectores. Concretamente, se utilizaron las medidas estadísticas de centralidad de densidad de red, «in-degree», vector propio de centralidad (*eigenvector centrality*) y la modularidad.

## 4. Resultados

En primer lugar, se analizaron los *influencers* educativos con más seguidores. La búsqueda y selección de las cuentas educativas más seguidas en Instagram señaló a *thinksforkids* (164k), *abeceart* (145 k), *entre\_tea* (130 k), *unapizadeeducacion* (123 k) y *educamaria* (108 k) como perfiles más populares (tabla 1). En cuanto al análisis de la información de su perfil como presentación de su identidad digital, de las 22 cuentas analizadas, todas muestran un perfil público, 4 corresponden a comunidades o más de un individuo. Solamente 2 cuentas tienen un perfil masculino (9%).

En referencia a su situación territorial, únicamente una cuenta muestra el centro en el que trabaja. 4 cuentas describen en su perfil en qué provincia se encuentran. Sin embargo, se investigó en redes y se preguntó en los casos que no se encontró dicha información, resultando que las comunidades autónomas donde más *influencers* educativos se encuentran son Madrid (5), Cataluña (4), Andalucía (3), Comunidad Valenciana (3), Murcia (3), Aragón (2) e Islas Canarias (2).

En este punto se realizó un análisis de red a partir de las 22 cuentas con más seguidores y las cuentas a las que seguía cada una de ellas para comprender la estructura de la red y la importancia e influencia de los nodos en ella (figura 1). En general, el panorama español de *influencers* educativos muestra una estructura muy extensa de nodos y vectores que se ha concretado en 243 nodos (1,24% visibilidad) y 2361 vectores (8,23% visibilidad) tras aplicar un filtro rango «in-degree» de 10 y en relación, el grado medio es de 9,7. Es decir, se consideraron únicamente en la red de *influencers* aquellas cuentas a las que siguen como mínimo 10 *influencers* educativos. Cabe destacar que, mediante

**Tabla 1.** Cuentas educativas con más seguidores

Territorio	Cuenta	Followers	Publicaciones	Followings
Andalucía	<i>la.profesional</i>	103 k	630	441
	<i>auladeapoyo</i>	52,2 k	1677	1485
	<i>bichiteacher</i>	95.6k	1404	448
Comunidad Valenciana	<i>unapizcadeeducacion</i>	123k	1878	1747
	<i>entre_tea</i>	130k	543	1278
	<i>adventuresinclass</i>	53,7k	685	2312
Canarias	<i>ideasclaseabc</i>	76.9k	533	588
	<i>proferecursos</i>	71.6k	496	934
Madrid	<i>thinkforkids</i>	164k	5185	1944
	<i>thebigbagteacher</i>	59.2k	2434	859
	<i>the.teachersbag</i>	58,5	158	571
	<i>emedemaestra5</i>	75.4K	274	1413
	<i>educamaria</i>	108k	761	4607
Cataluña	<i>profesapeltijera</i>	55,7k	204	134
	<i>profesenapuros</i>	90.8k	2859	2717
	<i>abeceart</i>	145k	2029	2628
	<i>pizarradecolores</i>	74,1k	717	1041
Murcia	<i>lamademoiselledufle</i>	69.5k	914	687
	<i>srta_wasabi</i>	53.3k	1456	1492
	<i>ennuestraclasedeprimaria</i>	78.7k	2472	641
Aragón	<i>la.clase.de.lore</i>	55.6k	1005	377
	<i>goproferecursos</i>	50k	190	498

Nota: más intensidad en el color de la celda corresponde a más volumen de seguidores/publicaciones/seguidos

este cribaje, 7 (32 %) cuentas iniciales, con muchos seguidores, dejaron de formar parte de la red. Es decir, aunque tuviesen muchos seguidores, no cuentan con la misma aceptación o popularidad en el contexto de los *influencers* educativos. Estas cuentas formarían parte de un posible segundo grupo a analizar.



es de 2, siendo esta la máxima distancia existente entre dos nodos en toda la red.

En referencia a las relaciones entre los nodos y su influencia, en primer lugar, se ha analizado el grado de entrada («in-degree») o número de conexiones entrantes que recibe una cuenta de otros nodos/*influencers* (tabla 2). No se ha contemplado el grado de salida (*out-degree*) o número de conexiones salientes que tiene la cuenta hacia otros nodos porque, la red se bastió, precisamente, a partir de las cuentas que seguían los perfiles con más seguidores.

En segundo lugar, se ha calculado la centralidad de vector propio (*Eigenvector centrality*) para identificar y evaluar la influencia de cada usuario en la comunidad de los maestros influentes en España (tabla 1 y figura 1). Las cuentas *la\_profe\_raquel*, *mamidigoprofe*, *whattheteacherlearned*, *creaduca* y *trazos\_class* han resultado los maestros con más alto valor de centralidad de vector propio. Estos líderes y actores clave de la red, independientemente de su número de seguidores y de los *influencers* que los siguen («in-degree»), se han identificado como *Top 10* de *influencers* (tabla 2). Cabe destacar, que no se ha tenido en cuenta la

**Tabla 2.** Grado de centralidad y de intermediación del Top 10 *Influencers* educativos

Cuenta educativa	<i>Eigenvector</i> centralidad	«In-degree» o seguidores <i>influencers</i>	Seguidores
<i>la_profe_raquel</i>	1.0	15	43,6 k
<i>mamidigoprofe</i>	0.949	14	30 k
<i>whattheteacherlearned</i>	0.949	14	20,7 k
<i>creaduca</i>	0.937	14	97,7 k
<i>trazos_class</i>	0.937	14	43,9 k
<i>blogdeunmaestro</i>	0.937	14	29,4 k
<i>tarrodeidiomas</i>	0.937	14	98,3 k
<i>profemiricleta</i>	0.937	14	15,8 k
<i>classandmom</i>	0.937	14	29,5 k
<i>yosoytuprofe</i>	0.937	14	24,1k

métrica de centralidad de intermediación (*betweenness centrality*), porque se seleccionaron deliberadamente las cuentas de las cuales partió el análisis y, por lo tanto, la frecuencia con la que un usuario forma parte de la ruta más corta entre otros dos usuarios no sería real.

Así pues, las 10 cuentas más influyentes en la red analizada según los resultados no corresponden a las cuentas con más seguidores (tabla 1). Sin embargo, si considerásemos las siguientes 10 cuentas (las 20 primeras), de la posición 12 a la 20 sí corresponden con *influencers* educativos detectados y, por lo tanto, tienen más de 50k seguidores, todos ellos con un factor de *eigenvector* de 9.266. Analizando el grado de entrada y el número de seguidores, sí se observan 2 cuentas con alta centralidad e influencia y más de 50m seguidores, pero no se tuvieron en cuenta en la creación de la red por no tratar el nivel de educación primaria.

En cuanto a los perfiles de los maestros más influyentes según los mismos *influencers*, la mayoría se autodefine como cuenta educativa, maestro o docente (80%). Considerando únicamente el top 10, 2 son hombres y 8 mujeres de las cuales, el 50% menciona en la descripción de su cuenta el hecho de ser madre. La mayoría de las cuentas corresponden a educación primaria (70%), pero identificamos 1 pedagoga y 2 cuentas de educación secundaria. Otros atributos que se mencionan son: Formadora (2), autores de libros (4), especializaciones: especialistas en idiomas (1), música (2), pedagogía terapéutica (1), master, neuropsicólogo y no relacionadas con la docencia: perros, Montessori, cómico («no soy una cuenta educativa») o feminista.

Por último, se ha tratado de clasificar e identificar distintas comunidades (figura 2) y niveles de influencia dentro de la red analizada. Sin embargo, se ha calculado una modularidad muy baja (0,043). Por ello, a pesar de que se detectan 4 comunidades distintas, estas no están bien definidas entre ellas y no podemos interpretar qué las une e interpela como comunidad.



percibidos como accesibles e identificables (Marcelo y Marcelo-Martínez, 2023). Además, es difícil para ellos separar y establecer límites entre lo personal y lo profesional (Carpenter y Harvey, 2019).

Todas las cuentas identificadas se encuentran en el territorio español. Hablamos, pues, de cierta homogeneización demográfica entre los usuarios más populares (Davis y Yi, 2022). Costa Román *et al.* (2022) coinciden en localizar las cuentas españolas más influyentes y con un mayor número de seguidores en España en el 2022. Nuestro estudio también ha identificado a *ideas-claseabc*, *entre\_tea*, *la.clase.de.lore* y *bichiteacher* como docentes con más seguidores de educación primaria. Además, se han detectado otros maestros influyentes de educación primaria.

Como hemos visto, IG genera capital social a través del intercambio y difusión de información, y este se ha analizado mediante la estructura de la red y las relaciones entre las cuentas expuestas (Nahapiet y Ghosha, 1998). Se ha descrito la dimensión estructural analizando los patrones que configuran la red: nos encontramos frente a la concreción de una red muy extensa (más si considerásemos todos los usuarios), con baja densidad, si bien bastante interconectada entre las diferentes cuentas. La dimensión relacional, vinculada con la confianza y con la calidad de los vínculos (Tschannen-Moran, 2014), permite analizar el tipo de interacciones que se producen en la red, establecer jerarquías internas entre los *influencers* educativos e identificar comunidades, aunque el bajo índice de modularidad no haya permitido definir las (Marcelo y Marcelo-Martínez, 2021).

El análisis de estas conexiones entre nodos altamente influyentes en la red ha permitido identificar a los maestros más populares, prestigiosos y respetados por los demás cuentas de *influencers*, mediante la métrica estadística de vector propio (Marcelo y Marcelo-Martínez, 2023). Se han identificado de este modo, 10 docentes influyentes según su centralidad e influencia dentro de la red, en contraposición a los *influencers* educativos con más seguidores de partida, pero que no cuentan con la misma popularidad en el campo de los *influencers*. De hecho, de acuerdo con Marcelo y Marcelo-Martínez (2023), es más probable que otros usuarios, en nuestro caso *influencers* educativos, sigan a los maestros con una centralidad de vector propio más elevada.

La identificación de los distintos grupos de *influencers* que se han presentado en este trabajo permite reflexionar y discutir sobre la clasificación de los usuarios docentes según su participación, mediación y roles de liderazgo. Una primera clasificación correspondería al nivel de activismo en publicaciones o en cuentas a las que siguen. Es decir, según seguidores (*followers*), seguidores (*followings*) y publicaciones (tabla 1). No obstante, concluimos que parece no existir relación entre estas variables.

Recientes estudios que han analizado la participación de los docentes en las redes sociales muestran que existen diferentes niveles de implicación y participación que repercute en el desarrollo profesional (Gil-Fernández y Calderón-Garrido, 2021). Es este sentido, centrándonos en su influencia y basándonos en la clasificación de Marcelo y Marcelo-Martinez (2023) identificamos 2 grupos de cuentas según su impacto y 3 rol o subgrupo para cada uno:

El primer grupo corresponde a las cuentas educativas de bajo impacto:

- *Usuarios pasivos*: son aquellos perfiles que no se han visualizado en la red, pero podían identificarse antes de aplicar el filtro de «in-degree» aplicado o, incluso, un filtro más bajo. Son miembros observadores o periféricos (Ouyang y Chang, 2019). Acuden a IG con poca frecuencia para obtener algún beneficio profesional (Marcelo-Martínez, 2023). Corresponden al 68% del total de docentes que utilizan IG (Autores, en prensa).
- *Usuarios emergentes*: identificamos a las cuentas visibles en la red, pero con baja influencia y grado o aquellas que se verían entre un filtro 5 y 10. Se refiere a una categoría intermedia entre usuarios activos y pasivos. Es decir, aquellos pasivos que empiezan a ser activos, y viceversa. Responden a las cuentas docentes que en momentos muy puntuales o progresivamente van interactuando con la comunidad en forma de conversación y participación, pero no llegan a generar su propio conocimiento (Marcelo y Marcelo-Martinez, 2023) o a la inversa, que actuaban, pero, por algún motivo, han dejado de hacerlo.
- *Usuarios participativos*: responden a los perfiles de la red con niveles medios de participación, influencia y mediación

(Ouyang y Chang, 2019). Los identificamos por representarse de un color morado y un tamaño intermedio del nodo. Representan un 19 % del total de los docentes que utilizan IG con finalidades educativas (autores, en prensa). Estos usuarios comienzan a ser reconocidos por su comunidad gracias a su activa participación e interacción. Muestran una actitud favorable que les ha empujado a emprender un rol activo frente al de consumidores pasivos (Marcelo y Marcelo-Martínez, 2023).

El segundo grupo hace referencia a las cuentas educativas de alto impacto, a los que denominamos *influencers educativos*:

- *Mediadores*: cuentas noveles, «puente» o con rol *bridging*. Son aquellas notables, con muchos seguidores, pero con menor grado de influencia entre la comunidad estudiada de los *influencers*. Son los 22 usuarios seleccionados para la configuración de la red (y aquellos que se descartaron por desconocer su procedencia).
- *Influyentes*: son las cuentas con un rol *bonding*. Perfiles con alto grado de influencia, pero con nivel medio o bajo de seguidores, y, por tanto, de mediación. Son los *influencers* que forman parte del top10 identificado, independientemente de su número de seguidores.
- *Líderes*: son aquellos que tienen muchos seguidores y mucha influencia (relaciones *bonding* y *bridging*). Son la combinación perfecta de los grupos anteriores. En el top 10 de los influyentes, aquellos con mayor nivel «in-degree» y de seguidores, o a la inversa, de los 22 usuarios con más seguidores los que presentan un alto factor de centralidad de vector propio. Estos usuarios cuentan con amplio reconocimiento por ser transmisores de conocimiento y capacidad de liderazgo y transformación. Gozan de más notoriedad por tener más conexiones fuertes con otros nodos altamente influyentes (Marcelo y Marcelo-Martínez, 2023).

Los tres roles de este grupo corresponden a distintos matices en el rol de *influencer*. Nos referimos únicamente al 3 % de los usuarios de IG (Autores, en prensa). Todos ellos tienen un papel clave para favorecer que la información fluya hacia el resto de la

red y crean oportunidades para que los docentes puedan desarrollar aprendizajes a través de sus ideas, experiencias y reflexiones compartidas (Greenhalgh *et al.*, 2016). Su influencia tiene un gran valor para sus seguidores y son capaces de influir en su comunidad debido a su popularidad, aceptación y relevancia dentro de la red social (Del Fresno *et al.*, 2016), en la medida en que son aceptados por sus iguales como sujetos influyentes (Wang y Fikis, 2017)

En conclusión, la identificación de los maestros *influencers* en IG muestra una homogeneización de la identidad digital de los perfiles con más seguidores: se localizan en España repartidos territorialmente, pero agrupados en comunidades autónomas concretas y con presencia predominante del género femenino. En cuanto a los más influyentes, se repite esta tendencia. Además, la mayoría se mantienen en el mismo nivel educativo.

Mediante el ARS, se ha concretado la red de *influencers* educativos en poco más del 1% del total de los usuarios. Así, se hace necesario considerar la extensión de la red general de usuarios docentes y no docentes. Resultando, de este modo, que los *influencers* educativos son una ínfima parte del total de los docentes que configuran la red, y más todavía del panorama actual de IG. Tras la aplicación de la medida de centralidad de vector propio, se han identificado varias cuentas altamente influyentes según su centralidad e intermediación, interconectadas con otros perfiles influyentes. Insistimos, pero, en que estas cuentas *influencers* de *influencers* no coinciden con las cuentas que tienen más seguidores. Tampoco se ha observado relación aparente entre el número de seguidores, seguidos y publicaciones. En definitiva, el estudio aporta valor sobre la definición y caracterización del *influencer* educativo como individuo y en su comunidad, en el caso concreto de la educación primaria en España, presentando distintos matices entre los roles de *influencers* identificados.

En cuanto a las limitaciones, no ha sido posible identificar el origen territorial de algunas cuentas que se hubiesen incluido en el análisis en red. Del mismo modo, hubiese sido interesante contar con más datos demográficos para definir la edad y experiencia de la muestra y las cuentas identificadas. Otro aspecto interesante sería haber recogido e incluido el número de seguidores de todos los nodos que han configurado la red para calcu-

lar otras medidas de centralidad. Por último, sería interesante llevar a cabo entrevistas para triangular los datos e identificar tendencias y características cualitativas de estos roles.

En esta línea, y como futura línea de investigación, enfatizamos la dimensión cognitiva (Nahapiet y Ghosha, 1998) y proponemos además de las entrevistas, el análisis del discurso que estudie el contenido de las publicaciones e interprete sistemas de significados compartidos por los *influencers* educativos (Marcelo y Marcelo-Martínez, 2023). Por otro lado, se plantea la necesidad de analizar los perfiles no docentes mencionados, que formarían parte de la red y su vínculo con las cuentas docentes. En este sentido, consideramos necesario el hecho de indagar en el carácter comercial del *influencer* educativo, como punto neurálgico de la red docente de IG

## 6. Referencias bibliográficas

- Carpenter, J. P. y Harvey, S. (2019). «There's no referee on social media»: Challenges in educator professional social media use. *Teaching and Teacher Education*, 86, 102904. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102904>
- Carpenter, J. P., Morrison, S. A., Craft, M. y Lee, M. (2020). How and why are educators using Instagram? *Teaching and Teacher Education*, 96, 103149. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103149>
- Carpenter, J. P., Shelton, C. C. y Schroeder, S. E. (2021). The education influencer: A new player in the educator professional landscape. *Journal of Research on Technology in Education*. DOI: 10.1080/15391523.2022.2030267
- Collado-Alonso, R., Picazo-Sánchez, L., López-Pastor, A.-T. y García-Matilla, A. (2023). ¿Qué enseña el social media? Influencers y followers ante la educación informal en redes sociales. *Revista Mediterránea de Comunicación*, 14(2), 259-270. <https://doi.org/10.14198/MEDCOM.23658>
- Costa Román, Ó., Forteza Martínez, A., Matarín Rodríguez-Peral, E. y Alonso-López, N. (2022). Influencers educativos españoles en la red social Instagram. En: Aldea, P. G., Herrero-Curiel, E., Quintana, J. G. y Moreno, D. R. (coords.). *Alfabetización mediática y factor relacional* (pp. 106-121). Fragua.

- Davis, S. y Yi, J. (2022). Double tap, double trouble: Instagram, teachers, and profit. *E-Learning and Digital Media*, 19(3), 320-339. <https://doi.org/10.1177/20427530211064706>
- Del Fresno García, M., Daly, A. J. y Segado Sánchez-Cabezudo, S. (2016). Identificando a los nuevos influyentes en tiempos de Internet: Medios sociales y análisis de redes sociales. *REIS: Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 153, 23-42.
- Gil Fernández, R. y Calderón Garrido, D. (2021). El uso de las redes sociales en educación: Una revisión sistemática de la literatura científica. *Digital Education Review*, 40, 82-109. <https://revistes.ub.edu/index.php/der/article/view/33337>
- Greenhalgh, S. P., Rosenberg, J. M. y Russell, A. (2021). The influence of policy and context on teachers' social media use. *British Journal of Educational Technology*, 52(5), 2020-2037. <https://doi.org/10.1111/bjet.13096>
- Grewal, R., Meyer, R. y Mittal, V. (2022). Education and Marketing: Decision Making, Spending, and Consumption. *Journal of Marketing Research*, 59(1), 1-10. <https://doi.org/10.1177/00222437211068091>
- Hartung, C., Ann Hendry, N., Albury, K., Johnston, S. y Welch, R. (2023). Teachers of TikTok: Glimpses and gestures in the performance of professional identity. *Media International Australia*, 186(1), 81-96. <https://doi.org/10.1177/1329878X211068836>
- Izquierdo-Iranzo, P. y Gallardo-Echenique, E.-E. (2020). Estudigramers: Influencers del aprendizaje. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 28(62), 115-125. <https://doi.org/10.3916/C62-2020-10>
- Kilgour, M., Sasser, S. y Larke, R. (2015). The social media transformation process: Curating content into strategy. *Corporate Communications An International Journal*, 20, 326-343. <https://doi.org/10.1108/CCIJ-07-2014-0046>
- Kwon, S.-W. y Adler, P. S. (2014). Social Capital: Maturation of a Field of Research. *Academy of Management Review*, 39(4), 412-422. <https://doi.org/10.5465/amr.2014.0210>
- López Solé, S., Civís Zaragoza, M. y Díaz-Gibson, J. (2017). Capital Social y Redes Sociales de Maestros: Revisión Sistemática. *Revista de Educación*, 381. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2017-381-387>
- Marcelo-Martínez, P. (2023). Roles de participación en las redes sociales. Uso de software para el análisis de redes sociales. En: Marcelo, C. y Marcelo-Martínez, P (coords.). *Redes sociales y formación del profesorado* (pp. 113-135). Colección Horizontes Universidad

- Marcelo, C. y Marcelo, P. (2021). Educational influencers on Twitter. Analysis of hashtags and relationship structure. *Comunicar*, 29(68), 73-83. <https://doi.org/10.3916/C68-2021-06>
- Marcelo-García, C., Yot-Domínguez, C., Marcelo-Martínez, P., Murillo, P. y Mayor-Ruiz, C. (2022). No me llames influencer. Nuevos artesanos digitales en educación. *Campus Virtuales*, 11(2), 133. <https://doi.org/10.54988/cv.2022.2.1150>
- Marcelo-Martínez, P., Yot-Domínguez, C. y Marcelo, C. (2023). Los docentes y las redes sociales. Usos y motivaciones. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 23(72). <http://dx.doi.org/10.6018/red.523561>
- Mosquera Gende, I. (2023). *Aprendizaje informal en redes. Twitter y las #CharlasEducativas*. <https://doi.org/10.36006/16414>
- Nahapiet, J. y Ghoshal, S. (1998). Social Capital, Intellectual Capital, and the Organizational Advantage. *The Academy of Management Review*, 23(2), 242-266. <https://doi.org/10.2307/259373>
- Nelimarkka, M., Leinonen, T., Gazulla, E. D. y Dean, P. (2021). Facebook is not a silver bullet for teachers' professional development: Anatomy of an eight-year-old social-media community. *Computers and education*, 173. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104269>
- Ouyang, F. y Chang, Y. H. (2019). The relationships between social participatory roles and cognitive engagement levels in online discussions. *British Journal of Educational Technology*, 50(3), 1396-1414. <https://doi.org/10.1111/bjet.12647>
- Richter, E., Carpenter, J. P., Meyer, A. y Richter, D. (2022). Instagram as a platform for teacher collaboration and digital social support. *Computers y Education*, 190, 104624. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2022.104624>
- Rogers, E. (2005). *Diffusion of innovations*. The Free Press.
- Sanz Menéndez, L. (2003). Análisis de Redes Sociales: O como representar las estructuras sociales subyacentes. Unidad de Políticas Comparadas (CSIC). *Apuntes de Ciencia y Tecnología*, 7.
- Tichy, N. M., Tushman, M. L. y Fombrun, C. (1979). Social Network Analysis for Organizations. *The Academy of Management Review*, 4(4), 507-519. <https://doi.org/10.2307/257851>
- Tschannen-Moran, M. (2014). *Trust Matters: Leadership for Successful Schools* (2.ª ed.). John Wiley y Sons.
- Vizcaíno-Verdú, A. y Abidin, C. (2023). TeachTok: Teachers of TikTok, micro-celebrification, and fun learning communities. *Teaching and Teacher Education*, 123, 103978. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103978>

- Vrontis, D., Makrides, A., Christofi, M. y Thrassou, A. (2021). Social media influencer marketing: A systematic review, integrative framework and future research agenda. *International Journal of Consumer Studies*, 45. <https://doi.org/10.1111/ijcs.12647>
- Wang, Y y Fikis, D. J. (2019). Common core state standards on Twitter: Public sentiment and opinion leaders. *Educational Policy* 33(4), 650-683. <https://doi.org/10.1177/08959048177237>

# De la tiza al *like*: motivos de uso de redes sociales en profesores en formación

PAULA MARCELO-MARTÍNEZ Y ANA GODOY-OLIVEROS

## 1. Introducción

Recientemente, las redes sociales digitales se han establecido como un espacio relevante donde los docentes comparten información, intercambian recursos y materiales, además de fomentar relaciones, colaboración, crear comunidades y desarrollar lo que Gee (2005) ha llamado *espacios de afinidad*. A pesar de que originalmente las redes sociales no fueron diseñadas para ser espacios específicamente destinados al aprendizaje y al desarrollo profesional docente, los estudios han evidenciado su valor para fomentar vínculos y relaciones entre docentes, así como en la divulgación de sus prácticas pedagógicas (Tess, 2013). Por esta razón, en el sector educativo surge un interés creciente en examinar cómo y con qué propósitos los docentes utilizan las redes sociales (Carpenter *et al.*, 2014; Carpenter *et al.*, 2020; Marcelo-Martínez *et al.*, 2023; Goodyear *et al.*, 2019; Higuera-Rodríguez *et al.*, 2020). En los últimos años se han realizado estudios enfocados en determinados espacios de afinidad generados en redes sociales, como el que reúne a la comunidad educativa en torno a los *hashtags* #EdChat (Greenhow *et al.*, 2021), así como investigaciones que comparan las diferencias entre varios *hashtags* destinados al desarrollo profesional docente (Carpenter *et al.*, 2023; Greenhalgh, 2021).

En España, diversos trabajos investigan los espacios de afinidad docente en Twitter, subrayando su importancia en el apren-

dizaje informal y el desarrollo profesional de los usuarios. Ejemplos notables incluyen el *hashtag* #claustrvirtual (Marcelo y Marcelo-Martínez, 2022) y #CharlasEducativas (Marcelo y Marcelo-Martínez, 2021; Marcelo-Martínez y Mosquera-Gende, 2023; Mosquera-Gende, 2023; Mosquera-Gende *et al.*, 2024).

Al igual que el profesorado en activo, aquellos en formación también han integrado las redes sociales en su repertorio pedagógico (Unal y Akyuz, 2015; Uzunboylu *et al.*, 2017). Recientemente, se ha notado una evolución en las preferencias sobre tipos específicos de redes sociales entre estos futuros profesionales. Estudios recientes han destacado la utilidad de plataformas como TikTok como herramienta didáctica (Flores-González *et al.*, 2022; Huebner, 2022; Zhang *et al.*, 2023) e Instagram como medio para fomentar la participación estudiantil (Coman *et al.*, 2021; Ruiz-Ruiz *et al.*, 2022). Los nuevos formatos de consumo de información y contenido influyen en cómo los futuros profesionales emplean las redes sociales digitales (Zhang *et al.*, 2022).

Esta investigación se inicia con el objetivo de, en primer lugar, explorar cómo los futuros profesionales de la enseñanza en España utilizan las redes sociales digitales durante su proceso formativo y, en segundo lugar, examinar las razones detrás de este uso, considerando tanto su aprendizaje formal en el programa educativo como su aprendizaje informal como docentes. En consecuencia, nos planteamos conocer: ¿qué redes sociales utilizan los docentes en formación para su aprendizaje académico y con qué motivaciones?

## 2. Metodología

Este estudio cualitativo se basó en la realización de 10 entrevistas semiestructuradas para analizar las percepciones y usos de redes sociales como medio de aprendizaje por parte de docentes en formación. La muestra fue seleccionada utilizando un método de muestreo intencional no probabilístico por conveniencia (Etikan *et al.*, 2016), incluyendo a 10 participantes que se encontraran inscritos en alguna de las titulaciones de la rama de la educación. Las entrevistas buscaban identificar el perfil académico de los profesores en formación: (edad, grado que estudia, año en el que se encuentra), así como identificar las redes sociales

que utilizan como estudiantes, desde cuándo las utilizan y cómo se iniciaron. Por otro lado, persiguen ampliar el conocimiento sobre los motivos académicos y sociales que les mueven a hacer uso de las redes sociales para su aprendizaje.

En primera instancia, se desarrolló un guion de entrevista semi-estructurada basada en la literatura relevante sobre motivos de uso de redes sociales por docentes en activo y en formación (Higueras-Rodríguez *et al.*, 2020; Nochumson, 2018; 2020; Staudt Willet, 2019). El guion se compone de 16 ítems reunidos en tres dimensiones. La dimensión «uso personal» hace referencia a los hábitos de uso de redes sociales como parte de su labor como estudiante a un nivel individual. Una siguiente dimensión hace referencia al «uso académico y pedagógico», que busca indagar en los procesos de acceso, búsqueda y recolección de contenido educativo útil en su función académica, incluyendo la participación en actividades dirigidas por docentes y mediadas por redes sociales. Por último, se aborda la dimensión «uso social», en la cual se aborda el nivel de interacción y participación con otros/as estudiantes y/o docentes en redes sociales, si comparten sus actividades, impresiones, dudas o problemas como estudiante en estos entornos.

Cada entrevista tuvo una duración aproximada de 30 minutos y fueron grabadas con consentimiento expreso de los participantes. Posteriormente, las grabaciones fueron transcritas textualmente para su análisis. Para el análisis del contenido de las entrevistas, se empleó un enfoque de codificación temática (Braun y Clarke, 2021). Las transcripciones fueron revisadas en varias ocasiones para familiarizarse con el contenido y generar un conjunto inicial de códigos. Estos códigos fueron refinados y agrupados en temas más amplios en un proceso iterativo. Tras este proceso se pudo generar un árbol de categorías formado por tres dimensiones que representan las tres áreas que conformaron el guion de entrevistas: uso personal, uso académico y uso social. El sistema de categorías se conforma de 18 códigos enmarcados en las tres dimensiones previamente mencionadas. Una vez analizadas las 10 entrevistas, obtuvimos un total de 391 segmentos codificados. La validez del análisis se fortaleció mediante la triangulación de investigadores, donde dos analistas revisaron independientemente las codificaciones para asegurar la consistencia y la precisión en la interpretación de los datos.

Con respecto a la muestra participante, el profesorado en formación que participó en las entrevistas han sido 10 estudiantes de los Grados en Educación Infantil (5), Educación Primaria (4) y Pedagogía (1). Se encuentran distribuidos en distintos cursos, 2 en 1.º curso, 3 en 2.º curso, 3 en 3.º curso y 2 en 4.º curso. Se trata de 8 mujeres y 2 hombres y sus edades oscilan entre los 21 y los 37 años, siendo la mayoría de ellos (9) menores de 25 años.

### 3. Resultados

Los resultados que se exponen a continuación se organizan desde un punto de vista semántico: se explica el sentido de cada dimensión y se ejemplifican algunas unidades de registro incluidas en categorías. Se analizan también las conexiones existentes entre las unidades de registro analizadas y se representan con un organizador gráfico que sintetiza cada dimensión.

#### 3.1. ¿Qué uso personal de las redes sociales hacen los docentes en formación?

Si se seleccionan las redes sociales digitales con mayor uso continuado, los docentes en formación destacan TikTok e Instagram, siendo la primera una de las más utilizadas académicamente con búsquedas altamente influenciadas por el algoritmo:

*Fue haciéndose más a mi perfil, y cada vez me fue enseñando más cosas que a mí me venían bien. (Entrevistado 7, en adelante, Ent.)*

Pese a ello, hay un grupo de entrevistados que afirma que no le da uso a esta red social. Siguiendo con Instagram, nos encontramos con la red social más mencionada, y que llega a afirmarse como la principal. WhatsApp por su parte, pese a tener un uso común, apenas se menciona y se enfoca su utilidad en la comunicación ante el desarrollo de trabajos, sirviendo los grupos que permite crear como medio de organización.

Respecto al modo e inicio de la actividad en las redes sociales, destaca una diferencia en lo relativo al tiempo: las usan desde hace mucho, o, por el contrario, lo han comenzado a hacer recientemente, motivado principalmente por el empleo de las redes

sociales como recurso adicional para la elaboración de proyectos académicos. Se puede concluir que la principal relación existente en esta subcategoría es entre el cuándo del inicio y el porqué: «En 2019, por una actividad de clase» (Ent. 9).

Los docentes en formación se motivan a buscar contenidos educativos en diferentes modalidades y formatos. Encontramos diversidad de contenidos que interesan a los docentes en formación entrevistados en su uso y consumo de las redes sociales, bien sean adaptables a sus intereses («Yo lo adapto a mis necesidades, Ent. 3), o bien para su aplicación directa. Destaca que se busca el cómo hacer, y no el qué hacer:

*A lo mejor voy más con una idea clara de lo que quiero buscar en las redes, y busco el cómo, no tanto el qué. (Ent. 7)*

También es reseñable que los contenidos son escogidos por su formato, predominando lo interactivo y visual. Además, se buscan manualidades atractivas para su ejecución. Para complementar estos datos, se observa que en las elecciones de uso influye la experiencia previa profesional, así como su duración, ya que su aportación enriquece la capacidad de ejecución y favorece la retroalimentación del aprendizaje informal:

*Muchas compañeras vienen de grado superior y es enriquecedor compartir experiencias, porque se guía a las que vienen de bachillerato, que sin haber trabajado se encuadran más. (Ent. 1)*

Los perfiles seguidos en redes sociales son usuarios/as cuyas publicaciones contienen temática educativa. Estos son perfiles de instituciones escolares, porque presentan la realidad de su futuro laboral, y perfiles de docentes, que sirven de referentes, sobresaliendo algunos *influencers* educativos como las usuarias @Bichiteacher, @MiriamEF o @Gabrieladelord, a quienes acuden para inspirarse y acercarse a la realidad de la práctica docente:

*Sigo a perfiles como Bichiteacher, que es muy conocida o a una chica que tiene como lengua materna el francés. (Ent. 8)*

También perfiles de compañeros estudiantes, donde la interacción es más frecuente y directa, perfiles sobre material opo-

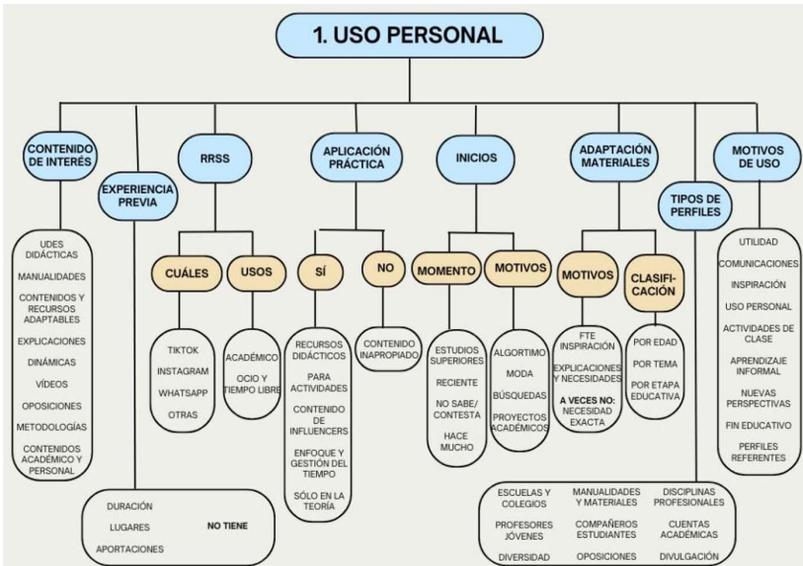


Figura 1. Dimensión 1. Uso personal

tor, que se da ante la intención de prepararlas, para la familiarización previa, perfiles de cuentas de divulgación, sobre recursos didácticos para coger inspiración y, por último, sobre otras disciplinas profesionales, lo que amplía el abanico de posibilidades de aprendizaje en redes sociales.

Con respecto a los motivos que mueven a los docentes en formación a hacer uso de redes sociales, encontramos hasta nueve motivos de uso, que ponen de manifiesto la red de contactos que se puede crear en las redes sociales al ser un canal de comunicación. También explican que son una fuente de inspiración ante actividades académicas porque generan nuevas perspectivas y resultan de utilidad, proporcionando aprendizaje informal, del que cabe mencionar que son conscientes («Me di cuenta de que se le podía sacar partido») (Ent. 7), o porque ven otros perfiles que se convierten en referentes: los *influencers*.

### 3.2. ¿Qué uso académico de las redes sociales hacen los docentes en formación?

El uso académico de las redes sociales pone el punto de mira en lo pedagógico, tratando de identificar qué recursos se compar-

ten, qué aprendizaje se obtiene, cómo se aplican en la práctica, o si se establece retroalimentación, entre otros aspectos (figura 2).

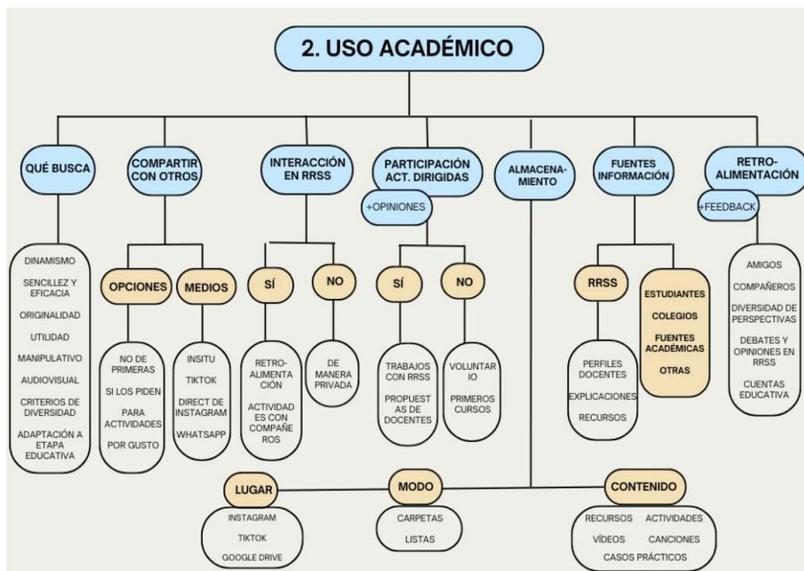


Figura 2. Dimensión 2. Uso académico

Se encuentran ocho aspectos relativos al qué se busca en un recurso, basados en lo atractivo de la novedad o en la posibilidad de que sean adaptables a criterios de diversidad, a etapas educativas o a la creación de algo propio sin laboriosidad:

*Que sea sencillo y eficaz. Porque, si es muy laborioso, no lo hago. (Ent. 2)*

Se muestra interés por la búsqueda de actividades dinámicas, con materiales manipulativos y llamativos, y con formato audiovisual.

El gesto de compartirlos con otras personas se realiza principalmente ante alguna petición, no siendo frecuente hacerlo de manera espontánea ni habitual. Las redes sociales preferentes para compartir contenido son Instagram, TikTok y WhatsApp, y es común hacerlo al momento de encontrar el material:

*Normalmente lo comparto in situ. (Ent. 7)*

Esta interacción, que en ocasiones solo es privada, surge para compartir contenidos y también para preguntar y resolver dudas. Esto indica que los docentes en formación hacen un uso de redes sociales para favorecer el intercambio de conocimiento entre estudiantes.

De este intercambio mencionado, surge una necesidad de almacenamiento. Las redes sociales ofrecen esta posibilidad. Sobresalen de nuevo Instagram y TikTok porque tienen un sistema propio de almacenaje que permite la clasificación en carpetas o listas:

*Tengo cantidad de listas y de carpetas guardadas con recursos, con actividades y con canciones para diferentes actividades. (Ent. 1)*

Las fuentes de obtención de contenido son otros estudiantes, los centros educativos y las propias redes sociales, donde además de recursos se buscan perfiles de docentes. Por último, encontramos también plataformas y otras fuentes académicas impulsadas por inteligencia artificial:

*La IA la descubrí el año pasado. (Ent. 6)*

Por otro lado, la participación en actividades dirigidas surge solo ante propuestas concretas de docentes para el desarrollo de trabajos académicos. Pese a no ser frecuente su realización, el *feedback* es positivo:

*Me parece bien porque interactuando con perfiles con los que tenemos cosas en común aprendemos unos de otros. (Ent. 4)*

Esta retroalimentación se ve también favorecida con el intercambio de contenidos anterior y gracias a cuentas de divulgación educativa, que permiten un acercamiento en la transferencia del aprendizaje a través de las pantallas:

*Tener un feedback con ellos (otros perfiles) a través de las redes puede hacer que te acerques más a ellos. (Ent. 7)*

### 3.3. ¿Qué uso social de las redes sociales hacen los docentes en formación?

La última dimensión hace referencia al «uso social» de las redes sociales digitales. Se analiza cómo las personas crean su red de contactos y cómo se encuentran perfiles de interés para interactuar, discutir en debates y compartir recursos y experiencias (figura 3).

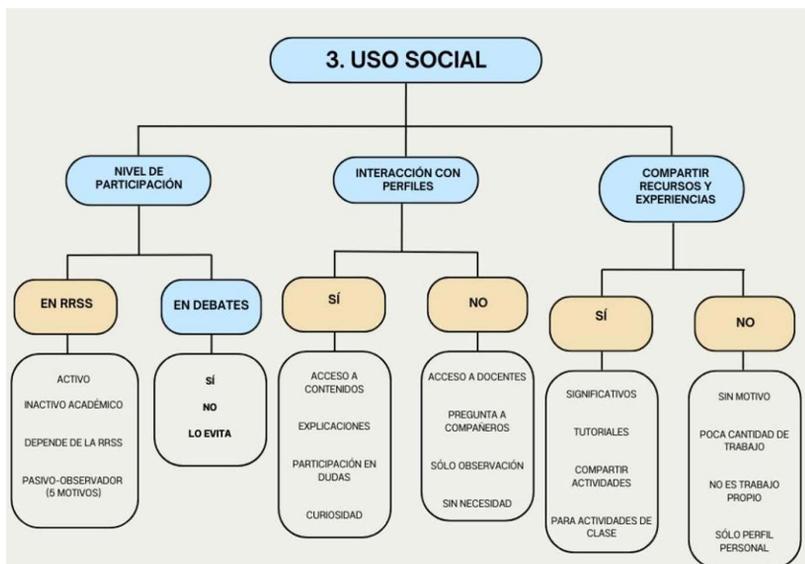


Figura 3. Dimensión 1. Uso social

El nivel de participación se concreta mayoritariamente en un rol pasivo-observador, explicado con falta de tiempo o interés, con la obtención del beneficio sin la necesidad de interacción, o con el cuidado de la sobreestimulación u otros efectos nocivos para la salud. Influencia también el factor personal:

*Yo no soy de las que se graban, me da un poco de corte. (Ent. 7)*

También la identidad percibida que tienen de su identidad docente, al no considerarse preparados para mostrar sus conocimientos:

*No me veo subiendo todo lo que yo quiera y que la gente se me acerque y vaya a ser yo la maestra más unida con mis alumnos. (Ent. 7)*

*A quien me sigue yo creo que no le va a interesar eso. (Ent. 8)*

En relación directa se encuentra la participación en debates originados en redes sociales. La tendencia general es evitar entrar a debatir o hacerlo de manera limitada:

*Yo más de tres mensajes no continuo. (Ent. 1)*

El motivo principal de esta tendencia es la evitación de conflictos mayores:

*Todo se va de contexto y, al final, pues a lo mejor has dicho una cosa y te lo tergiversan. (Ent. 10)*

*A veces se crea más polémica poniendo que no poniéndolo. (Ent. 6)*

También se menciona la falta de interacción por desconocimiento del asunto en debate. Este aspecto, además, es criticado:

*Todo el mundo es libre para opinar, pero luego, cuando tú estás en el aula, sabes lo que puedes hacer y lo que no, y mucha gente opina. (Ent. 10)*

a interacción con otros perfiles surge ante la información que proporcionan, resuelven dudas, facilitan materiales y sacian la curiosidad. Sin embargo, esta interacción se limita en redes sociales cuando no existe la necesidad de acceder a nuevos contenidos o cuando se tiene un contacto directo con el docente (en el aula, por ejemplo) o con otros estudiantes:

*Sí pregunto a mis compañeras y, si no me lo saben resolver, le pregunto a la profesora de la asignatura a la que va dirigida la actividad, pero con la persona de la cuenta no hablo. (Ent. 4)*

También ocurre que, por comodidad o inseguridad, se espera a que las dudas sean resueltas en la red social sin establecer ninguna interacción personal:

*Si tengo alguna duda, espero a que publiquen un post resolviendo, porque normalmente si yo tengo una duda, hay más personas que la tienen y esas personas ya lo preguntan. (Ent. 2)*

Para finalizar, se analiza si se comparte contenido para enriquecer a la comunidad o solo por la necesidad de ejecución de alguna tarea académica. Mayoritariamente se hace por el segundo motivo, ya que supone una cantidad de trabajo adicional y existe desinterés en la mezcla de contenido profesional y personal. Es probable encontrar la reserva de contenido expuesto a un grupo limitado de personas. Para ampliar el conocimiento sobre esta variable, sería necesario un estudio más amplio sobre la confianza que generan las redes sociales digitales y los vínculos que se establecen en ellas en función del contexto.

## 4. Conclusiones y discusión

A lo largo de esta investigación se ha comprobado que los futuros docentes incorporan el uso de las redes sociales a su formación profesional. En los resultados obtenidos en este artículo, se comprueba que coincidiendo con las conclusiones de investigaciones de autores como Alvarado *et al.* (2019), Richter *et al.* (2022) o Lee (2023), este uso de redes sociales digitales se realiza con diferente grado de frecuencia y propósito, así como con distintas motivaciones. Así, toda la muestra entrevistada afirma utilizar con continuidad las redes sociales para el fin académico, destacando Instagram principalmente, seguida de TikTok.

¿Qué usos se hacen de las redes sociales digitales para la formación docente? En el estudio desarrollado se han identificado tres usos principales: personal, académico y social. Del segundo de ellos se ha entendido que de la participación en redes sociales se fomentan oportunidades de aprendizaje, ya que son un incipiente entorno en crecimiento donde se produce intercambio de conocimiento relacionado con la enseñanza y la práctica docente.

Este estudio revela también que el docente en formación hace un uso individualista de las redes sociales, con interacciones públicas escasas. Esto es coherente con la sociedad actual, donde, según Kennedy (2019, en Marcelo-Martínez, Yot-Domínguez y

Marcelo –2023–), el aprendizaje autónomo aventaja a otras formas tradicionales de desarrollo profesional docente. Esto deriva en la adopción de un rol pasivo principalmente, que se reduce a la obtención del beneficio que los docentes ya titulados puedan ofrecer. Se intuye que este acomodo tras la pantalla para solo recibir, sin crear contenido, se debe a inseguridades en las nuevas identidades profesionales, al percibir que todavía no están preparados para aportar conocimiento o prácticas de valor a la comunidad. Su autoridad profesional aún se encuentra en construcción y gana el temor a las críticas ante la oportunidad de crear debates o compartir contenidos propios.

Las comunidades en línea que se crean en las redes sociales, o *espacios de afinidad*, como denominó Gee (2005), favorecen la creación de vínculos más allá de la obtención de materiales o inspiración para el ejercicio en las aulas. En ellas están surgiendo líderes informales, que de manera horizontal proporcionan confianza y reconocimiento a compañeros, valorando la actividad profesional que cada uno desarrolla (Munby y Fullan, 2016; Marcelo-Martínez y Mosquera, 2023). Las actividades dirigidas, escasas según los resultados del estudio, pero con alto impacto positivo, podrían ser una forma de inducción hacia la creación de estas comunidades, promoviendo, además, desde los grupos de confianza el fomento de una mayor interacción con carácter público.

Esto nos lleva a una reflexión sobre la necesaria alfabetización mediática desde las universidades, para que el profesorado de las nuevas generaciones considere a las redes sociales como un espacio para el aprendizaje, y así lo transmita. Este concepto, denominado *educomunicación* (Collado-Alonso *et al.*, 2022), provocaría que los docentes en formación trasladaran su actividad actual en redes sociales, basada en el seguimiento de perfiles de docentes referentes o influenciadores, hacia una aplicación real de los materiales ofrecidos. Este hecho, a su vez, derivaría en la necesidad de analizar la transferencia de aprendizaje que los docentes realizan y sus resultados. Esto podría resultar en un futuro estudio, con una muestra más amplia, que pueda poner el foco en otras razones de uso de las redes sociales digitales para la formación docente.

## 5. Referencias bibliográficas

- Alvarado, E. R., Ochoa, M., Ronquillo, V. y Sánchez, M. (2019). Importancia y uso de las redes sociales en la educación. *Revista Científica Mundo de la Investigación y el Conocimiento*, 3(2), 882-893. [https://doi.org/10.26820/recimundo/3.\(2\).abril.2019.882-893](https://doi.org/10.26820/recimundo/3.(2).abril.2019.882-893)
- Braun, V. y Clarke, V. (2021). Conceptual and design thinking for thematic analysis. *Journal of Positive Psychology*, 12(3), 297-298. <https://doi.org/10.1080/17439760.2016.1262613>
- Carpenter, J. P. y Krutka, D. G. (2014). How and why educators use Twitter: A survey of the field. *Journal of research on technology in education*, 46(4), 414-434. <https://doi.org/10.1080/15391523.2014.925701>
- Carpenter, J. P., Morrison, S. A., Craft, M. y Lee, M. (2020). How and why are educators using Instagram? *Teaching and teacher education*, 96, 103149. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103149>
- Carpenter, J. P., Morrison, S. A., Rosenberg, J. M. y Hawthorne, K. A. (2023). Using Social Media in pre-service teacher education: The case of a program-wide twitter hashtag. *Teaching and teacher education*, 124, 104036. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104036>
- Collado-Alonso, R., Picazo-Sánchez, L., López-Pastor, A. T. y García-Matilla, A. (2022). ¿Qué enseña el social media? Influencers y followers ante la educación informal en redes sociales. *Revista Mediterránea de Comunicación/Mediterranean Journal of Communication*, 14(2), 259-270. <https://www.doi.org/10.14198/MEDCOM.23658>
- Coman, C., Mesesan-Schmitz, L., Tiru, L. G., Grosseck, G. y Bularca, M. C. (2021). Dear student, what should I write on my wall? A case study on academic uses of Facebook and Instagram during the pandemic. *PloS One*, 16(9), e0257729. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0257729>
- Etikan, I., Musa, S. A. y Alkassim, R. (2016). Comparison of Convenience Sampling and Purposive Sampling. *American Journal of Theoretical and Applied Statistics*, 5(1), 1. <https://doi.org/10.11648/J.AJTAS.20160501.11>
- Flores-González, N., Flores-González, E., Castelán-Flores, V. y Zamora-Herández, M. (2022). A didactic tool for updating the teaching-learning process of English as a foreign language. *Journal of Information Technologies & Communications/Revista de Tecnologías de la Información & Comunicaciones*, 6(15). <https://doi.org/10.35429/JITC.2022.16.6.20.28>

- Gee, J. P. (2005). Semiotic social spaces and affinity spaces. En: D. Barton y K. Tusting (eds.). *Beyond communities of practice language. Power and social context* (pp. 214-232). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511610554.012>
- Goodyear, V., Parker, M. y Casey, A. (2019). Social media and teacher professional learning communities. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 24(5), 421-433. <https://doi.org/10.1080/17408989.2019.1617263>
- Greenhalgh, S. P. (2021). Differences between teacher-focused Twitter hashtags and implications for professional development. *Italian journal of educational technology*, 29(1), 26-45. <https://doi.org/10.17471/2499-4324/1161>
- Greenhow, C., Staudt Willet, K. B. y Galvin, S. (2021). Inquiring tweets want to know: # Edchat supports for # RemoteTeaching during COVID-19. *British Journal of Educational Technology*, 52(4), 1434-1454. <https://doi.org/10.1111/bjet.13097>
- Higueras-Rodríguez, L., Medina-García, M. y Pegalajar-Palomino, M. D. (2020). Use of Twitter as an Educational Resource. Analysis of Concepts of Active and Trainee Teachers. *Education Sciences*, 10(8). <https://doi.org/10.3390/educsci10080200>
- Huebner, E. J. (2022). TikTok and museum education: A visual content analysis. *International Journal of Education Through Art*, 18(2), 209-225. [https://doi.org/10.1386/eta\\_00095\\_1](https://doi.org/10.1386/eta_00095_1)
- Lee, Y. J. (2023). Language learning affordances of Instagram and TikTok. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 17(2), 408-423. <https://doi.org/10.1080/17501229.2022.2051517>
- Marcelo, C. y Marcelo-Martínez, P. (2022). Espacios de afinidad para el aprendizaje docente: El caso del hashtag # Claustrovirtual. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 22(70). <https://doi.org/10.6018/red.510951>
- Marcelo, C. y Marcelo-Martínez, P. (2021). Influencers educativos en Twitter. Análisis de hashtags y estructura relacional. *Comunicar: revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, 29(68), 73-83. <https://doi.org/10.3916/c68-2021-06>
- Marcelo-Martínez, P. y Mosquera Gende, I. (2023). Formadores informales en redes sociales: nuevas vías para el desarrollo profesional docente. *Anàlisi: Quaderns de Comunicació i Cultura*, 69, 113-129. <https://doi.org/10.5565/rev/analisi.3650>
- Marcelo-Martínez, P., Yot-Domínguez, C. y Marcelo, C. (2023). Los docentes y las redes sociales: usos y motivaciones. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 23(72). <https://doi.org/10.6018/red.523561>

- Mosquera-Gende, I. (2023). *Aprendizaje informal en redes. Twitter y las #CharlasEducativas*. DOI: 10.36006/16414
- Mosquera-Gende, I., Marcelo-Martínez, P., Postigo-Fuentes, A. Y. y Fernández-Navas, M. (2024). The hashtag #CharlasEducativas as a teacher affinity space on Twitter. [El hashtag #CharlasEducativas como espacio de afinidad docente en Twitter]. *Comunicar*, 32(78), 222-233. <https://doi.org/10.58262/V32I78.18>
- Munby, S. y Fullan, M. (2016). *De dentro para afuera y de abajo para arriba: Cómo el liderazgo desde el medio tiene el poder de transformar los sistemas educativos*. Ed. Red Global de Aprendizajes. [https://redglobal.edu.uy/storage/app/media/recursos/De-adentro-para-afuera-y-de-abajo-para-arriba\\_Fullan\\_Munby.pdf](https://redglobal.edu.uy/storage/app/media/recursos/De-adentro-para-afuera-y-de-abajo-para-arriba_Fullan_Munby.pdf)
- Nochumson, T. (2018). *An investigation of elementary schoolteachers' use of twitter for their professional learning*. Columbia University.
- Richter, E., Carpenter, J. P., Meyer, A. y Richter, D. (2022). Instagram as a platform for teacher collaboration and digital social support. *Computers & Education*, 190, 104624. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2022.104624>
- Ruiz-Ruiz, I. N. e Izaguirre, E. J. D. P. (2022). Social media feedback. a different look at instagram as a collaborative learning tool. *South Florida Journal of Development*, 3(3), 3218-3232.
- Staudt Willet, K. B. (2019). Revisiting how and why educators use Twitter: Tweet types and purposes in # Edchat. *Journal of Research on Technology in Education*, 51(3), 273-289. <https://doi.org/10.1080/15391523.2019.1611507>
- Tess, P. A. (2013). The role of social media in higher education classes (real and virtual). A literature review. *Computers in Human Behavior*, 29(5), A60 A68. <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2012.12.032>
- Unal, A. y Akyuz, H. I. (2015). Social Networking Purposes of Pre-Service Teachers. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 186, 825-828. DOI: 10.1016/j.sbspro.2015.04.008
- Uzunboylu, H., Genç, Z. y Tugun, V. (2017). Determination of how much the preservice teachers use and adopt the online social networks for educational purpose. *Procedia Computer Science*, 120, 649-655. DOI: 10.1016/j.procs.2017.11.291
- Zhang, Y., Lucas, M., Bem-Haja, P. y Pedro, L. (2023). Análisis de vídeos cortos en TikTok para el aprendizaje del portugués como lengua extranjera. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, 31(77), 1-1. <https://doi.org/10.3916/C77-2023-01>



# Cuidado con las *fake news* y las falsas acusaciones #brujasdesalem: cómo podemos enseñar *El crisol* de Arthur Miller utilizando las redes sociales

M. CARMEN GÓMEZ-GALISTEO

## 1. Introducción

Hoy en día, en nuestras aulas, lograr que los estudiantes participen de manera activa en el aula está resultando un problema cada vez más complicado. En nuestro panorama actual de pantallas y *gadgets* tecnológicos, los docentes no podemos competir en igualdad de condiciones con los atractivos que Internet en general y las redes sociales en particular pueden ofrecerles a nuestros discentes. La brecha entre la enseñanza y el mundo digital es cada vez más difícil de salvar, sobre todo cuando estamos hablando de estudios literarios. Enseñar literatura hoy en día es un auténtico desafío en la era de Internet, una época en la que las necesidades de entretenimiento de los estudiantes se satisfacen a través del empleo de las redes sociales (por delante de la televisión o cualquier otro medio disponible, y con una gran diferencia). En un mundo donde las personas pasamos un promedio de más de 2,5 horas en las redes sociales al día (Kemp, 2023), centrar la atención de los estudiantes en los libros (especialmente los textos de lectura asignados para el trabajo en clase) resulta una tarea particularmente ardua. Esto es aún más difícil cuando se enseñan obras literarias que los estudiantes perciben como demasiado alejadas de sus estilos de vida, sin nada en común con lo que es nuestra sociedad en el momento actual.

Cuando las obras literarias que estamos analizando están ambientadas en tiempos pasados, anteriores a Internet, a nuestros estudiantes les parecen casi tan distantes como la Edad Media o los tiempos prehistóricos. ¿Cómo podemos establecer conexiones significativas entre lo que estudiamos en clase y lo que nuestros estudiantes hacen en el mundo real? Esta dificultad se vuelve cada vez más desafiante.

En este ensayo, vamos a proponer el uso de las redes sociales como medio para enseñar *El crisol* (cuyo título original en inglés es *The Crucible*) de Arthur Miller.<sup>1</sup> Esta obra, escrita en 1952 (aunque estrenada un año más tarde), es una crítica de la «caza de brujas» (también llamada *Red Scare* o «terror rojo») del senador estadounidense Joseph McCarthy contra los comunistas estadounidenses desde finales de los años cuarenta hasta los cincuenta. Sin embargo, está ambientada en el pueblo de Salem, Massachusetts, del siglo XVII, donde durante un periodo de más de un año (febrero de 1692 a mayo de 1693) una ola de acusaciones de brujería contra los residentes locales se convirtió en una espiral de acusaciones presentadas contra 200 vecinos, siendo 19 de ellos (cinco hombres y catorce mujeres) finalmente ejecutados en la horca. ¿Cómo podemos hacer que los estudiantes vean los paralelismos entre esta aldea puritana y nuestra aldea global?

*El crisol* es una obra sobre acusaciones y, más específicamente, sobre acusaciones falsas y lo que sucede cuando estas, sin ninguna evidencia contundente, que pruebe ninguno de los puntos, se toman como la verdad. Hemos visto repetidamente en Internet cómo la información se vuelve viral en las redes sociales a un ritmo alarmantemente rápido, independientemente de la exactitud de su contenido. Las noticias falsas están por todas partes y se difunden a la velocidad del rayo. Aunque queramos creer que las *fake news* son solo para crédulos y que se puede detectar fácilmente si la información es real o no, lo cierto es que, dado el alto grado de sofisticación de algunas noticias, en un momento u otro, Probablemente, todos hemos sido víctimas de noticias falsas. Es más, un estudio de 2018 reveló de manera alarmante que las noticias falsas llegaron a un mayor número de personas que la verdad y que estas se propagaron por acción humana, no a causa de *bots* (Vosoughi *et al.*, 2018, p. 1146).

1. Algunos montajes en español también la han titulado como *Las brujas de Salem*.

Esta propuesta de innovación está diseñada originalmente para estudiantes del grado en Estudios Ingleses que estén cursando una asignatura de Literatura Americana en una universidad española. Sin embargo, si bien estos son los principales beneficiarios de la siguiente propuesta, esta podría aplicarse a otros contextos también, no solo a nivel universitario. Con muy pocas adaptaciones, también podría aplicarse a estudiantes de inglés como segunda lengua con un nivel de inglés B1 (según el Marco Común Europeo de Referencia) o superior, ya sean adolescentes o adultos. Las redes sociales no permiten que los usuarios menores de 13 años se registren (a pesar de que personas cada vez más jóvenes crean una cuenta todos los días sin ningún control efectivo para verificar su edad). Debido a estas restricciones, esta propuesta didáctica también podría usarse para estudiantes más jóvenes, en cuyo caso haríamos uso de una plataforma o blog escolar en lugar de cuentas reales de redes sociales. La única diferencia significativa entre usar esta propuesta como se pretendía originalmente (con estudiantes universitarios de inglés) o con estudiantes de inglés (ya sea a nivel de educación secundaria o en academias de inglés) sería que el séptimo paso (véase más abajo) no sería utilizado con estos últimos beneficiarios. En tal caso, utilizaríamos la propuesta teniendo en cuenta el vocabulario objetivo y las expresiones gramaticales, sin las correspondientes conferencias y seminarios sobre *El crisol*. La obra, entonces, más que el foco de la actividad, sería la «excusa» para que los estudiantes lean y escriban en inglés mientras exploran los posibles peligros de Internet al dañar la reputación y la vida de una persona.

## 2. Revisión de literatura

La vida social de nuestros estudiantes, desarrollada en gran parte en línea, es una característica fundamental en sus vidas. Las horas que dedican a las redes sociales no solo supone un gran consumo de tiempo en sus actividades cotidianas, sino que los estudiantes perciben estas interacciones como un elemento definitorio de sus personalidades y existencias (Osgerby y Rush, 2015, p. 337). La irrupción de las redes sociales como herramienta docente es, a pesar de ser un fenómeno relativamente reciente, un

tema que ha generado una gran cantidad de literatura sobre no solo su uso pedagógico, sino también sobre las actitudes, respuestas e impresiones de profesores y estudiantes. Nuestro uso personal de las redes sociales no implica inevitablemente que las adoptemos cuando se trata de un entorno académico, aunque existe la expectativa de que deben usarse con fines educativos debido a su popularidad entre los estudiantes (Osgerby y Rush, 2015, p. 337).

En aras de la claridad, en este ensayo definimos las *redes sociales*, siguiendo a Kaplan y Haenlein, como:

[...] a group of Internet-based applications that build on the ideological and technological foundations of Web 2.0, and that allow the creation and exchange of User Generated Content. (2010, p. 61)<sup>2</sup>

Se ha dicho que las redes sociales suponen un instrumento pedagógico revolucionario que, en términos generales, ha sido auspiciosamente bienvenido. En palabras de Manca y Ranieri:

Social Media are often seen as means through which to deeply transform teaching and learning practices as more social, open and collaboration oriented. In particular, social networking tools are viewed as able to support a distributed and networked process of knowledge building through the connection and the promotion of networks and social interaction.<sup>3</sup> (2016a, p. 217)

Entre las ventajas de las redes sociales, está el potencial de generar más proximidad por parte de los estudiantes (Karvounidis *et al.*, 2014). En resumen, las redes sociales nos permiten la posibilidad de transformar el proceso de enseñanza-aprendizaje en un esfuerzo más colaborador, abierto y social (Mghavvemi *et al.*, 2018, p. 38).

2. Un grupo de aplicaciones basadas en Internet que se basan en los fundamentos ideológicos y tecnológicos de la Web 2.0 y que permiten la creación y el intercambio de contenido generado por el usuario.

3. Las redes sociales a menudo se consideran un medio a través del cual se pueden transformar profundamente las prácticas de enseñanza-aprendizaje para que sean más sociales, abiertas y orientadas a la colaboración. En particular, se considera que las herramientas de las redes sociales son capaces de soportar un entorno distribuido y de construcción de conocimiento a través de la conexión y la promoción de redes e interacción social.

Como se explicará a continuación, en nuestra propuesta dejamos al profesor (en colaboración con los alumnos o no), la elección de qué red social utilizará. Pero antes de dar esta elección debemos ser conscientes de las diferentes características asociadas a cada uno de ellos, más allá de los aspectos puramente técnicos. Facebook fue positivamente percibido por los estudiantes como un medio innovador y eficaz que les ayudaba a colaborar con compañeros y docentes de una manera enriquecedora (Rasiah, 2014, p. 369). Facebook, desde el punto de vista de los profesores, puede involucrar y motivar a los estudiantes capitalizando sus estilos de aprendizaje digital (Rasiah, 2014, p. 369).

Muchos estudiantes ya utilizan YouTube por su cuenta para encontrar información por motivos personales y académicos, pero su potencial ha permanecido en gran medida sin explotar, ya que se ha quedado atrás de Facebook en términos de uso de la red social en entornos de aprendizaje (Mghavvemi *et al.*, 2018, pp. 37, 41). Aun así, muchas instituciones, conscientes del potencial de YouTube para llegar a sus estudiantes actuales (y a los futuros), ahora administran canales institucionales en YouTube.

La elección de una red social u otra presenta particularidades. En su estudio, Manca y Ranieri descubrieron que:

Facebook and Twitter<sup>4</sup> were mainly used to increase students' motivation and involvement (25.3% and 25.5%, respectively), but also for exploiting students' familiarity with Facebook (22.5%). Podcasts are used mainly to improve the quality of teaching (27.7%) and to share content material with students easily (24.9%). The reasons behind the adoption of Blogs and Wikis rely mainly on improving the quality of teaching (24.9%), sharing easily content material with students (23.1%), and fulfilling ways of collaborative and participative learning (22.3%). YouTube and Vimeo are mainly used to improve the quality of teaching (28.5%), ResearchGate and Academia.edu to share content material with students easily (28.3%) and to improve the quality of teaching (27.6%).<sup>5</sup> (2016a, 223)

4. Si bien en este artículo nos referiremos a la red social anteriormente conocida como Twitter por su nombre actual, X, tengáse en cuenta que en las citas directas los diversos autores utilizaron su nombre original.

5. Facebook y Twitter se utilizaron principalmente para aumentar la motivación y la participación de los estudiantes (25,3 % y 25,5 %, respectivamente), pero también para explotar la familiaridad de los estudiantes con Facebook (22,5 %). Se utiliza prin-

Entre algunos de los problemas que plantea el uso de las redes sociales en la enseñanza, hallamos las percepciones negativas que estas pueden tener a los ojos de algunos profesores, incluido el peligro de la privacidad, la posible pérdida de tiempo y la confusión de los roles adecuados en cuanto a la relación entre profesores y estudiantes ( Manca y Ranieri, 2016a, p. 225).<sup>6</sup>

Cuando se trataba de proporcionar comunicación instantánea con los estudiantes, se seleccionaron X y Facebook por su inmediatez; mensajes importantes y urgentes sobre horarios, sesiones de tutoría, etc., podrían ser fácilmente transmitidos por ellos ( Manca y Ranieri, 2016a, 225). Twitter permite funciones comunicativas y pedagógicas y parece que su uso ha sido positivo (Osgerby y Rush, 2015, p. 337). Sin embargo, la motivación y el apoyo de los estudiantes no fueron constantes en el uso (Osgerby y Rush, 2015, p. 337). Mientras que X era el preferido para cuestiones de contenido, Facebook, junto con los blogs y wikis, fueron fundamentales para las tareas grupales colaborativas. Cuando se trataba de lecciones, apuntes de clase y otros contenidos proporcionados por el profesor, se favorecieron YouTube, Slideshare y *podcasts* (Manca y Ranieri, 2016a, p. 225).

Pese a que al principio podemos pensar que son los profesores más jóvenes y jóvenes los que más utilizan las redes sociales, los estudios muestran que son los profesores que en realidad tienen varios años de experiencia docente en su haber los que más utilizan las redes sociales (especialmente X). Como normalmente la edad y los años de experiencia están correlacionados, los profesores de mayor edad parecen estar más a favor de estas herramientas de redes sociales (Manca y Ranieri, 2016a, 227). Facebook y X, junto con YouTube y Vimeo se han utilizado para

---

principalmente para mejorar la calidad de la enseñanza (27,7%) y compartir contenidos con los estudiantes fácilmente (24,9%). Las razones detrás de la adopción de Blogs y Wikis se basan principalmente en mejorar la calidad de la enseñanza (24,9%), compartir fácilmente contenidos con los estudiantes (23,1%) y formas satisfactorias de aprendizaje colaborativo y participativo (22,3%). YouTube y Vimeo se utilizan principalmente para mejorar la calidad de la enseñanza (28,5%), ResearchGate y Academia.edu para compartir contenidos con los estudiantes fácilmente (28,3%) y para mejorar la calidad de la enseñanza (27,6%).

6. Por el contrario, aquellos reacios a adoptar las redes sociales en su enseñanza indicaron una preferencia hacia el sitio web institucional de la universidad por su confiabilidad y la seguridad y protección que ofrecía en contraste con las redes sociales (Manca y Ranieri, 2016a, p. 225).

motivar a los estudiantes, aduciendo la propia familiaridad de estos con ellos, dada su condición de *nativos digitales* (Manca y Ranieri, 2016a, 227).

Aunque dejamos en nuestra propuesta (como se puede ver en el siguiente apartado) la libertad por parte del profesor y de los alumnos de elegir qué red social utilizarán, X parece la mejor por las siguientes razones:

Twitter should be integrated in a way that is pedagogically driven and there should be a course requirement to use it. In this sense Twitter is offered as having a potential to support any pedagogy which makes use of functional processes to encourage social interaction, conciseness, development of literacy skills, resource sharing, engagement, collaboration, awareness of the world and the development of social presence. Some authors even consider social networking as the basis for a new literacy movement, where teachers should be encouraged to use not just print based learning material, but distribute all forms of information in digital format.<sup>7</sup> (Osgerby y Rush, 2015, p. 340)

### 3. Metodología

Como preparación previa para la posterior realización de la actividad, el docente tendrá que decidir si la participación en las redes sociales se realizará durante la propia clase o fuera del aula como deberes. Se debe establecer un calendario que recoja de forma precisa los días o semanas en que se debe llevar a cabo cada uno de los pasos que se describen a continuación. Además, el profesor debe fijar un número mínimo de publicaciones por alumno, especialmente si esta tarea se va a evaluar como parte de la nota final.

7. Twitter debería integrarse de una manera pedagógica y debería haber un requisito en el curso para usarlo. En este sentido, Twitter se ofrece como un potencial para apoyar cualquier pedagogía que haga uso de procesos funcionales para fomentar la interacción social, la concisión, el desarrollo de habilidades de alfabetización, el intercambio de recursos, el compromiso, la colaboración, la conciencia del mundo y el desarrollo de la presencia social. Algunos autores incluso consideran las redes sociales como la base para un nuevo movimiento de alfabetización, donde los docentes deberían Se les debe alentar a utilizar no solo material de aprendizaje impreso, sino también distribuir todas las formas de información en formato digital.

Algunos profesores pueden tener dudas sobre el uso de las redes sociales para enseñar Literatura, sobre todo si es la primera vez. Es posible que compartan la renuencia de los estudiantes a considerar el trabajo en las redes sociales como trabajo de clase «real». Por tanto, una forma de conseguir que los estudiantes den a esta actividad el valor adecuado es asignar una nota en la nota final a esta actividad. De lo contrario, corremos el riesgo de que los estudiantes lo tomen como algo sin importancia o voluntario y publiquen de manera errática, sin participar en la actividad (o que no publiquen en absoluto). La participación de los estudiantes es clave, ya que queremos ver cómo un rumor crece desproporcionadamente y se convierte en la base de duras consecuencias (de forma muy parecida a como las noticias falsas se vuelven virales).

### 3.1. Primer paso

El primer paso será que el docente elija la red social que va a utilizar. Esta decisión se puede tomar en colaboración con los estudiantes después de una discusión para ver qué plataforma conocen más y utilizan más (X, Facebook, YouTube, Instagram, etc.). En aras de la uniformidad y, para simplificar el seguimiento de la actividad, se recomienda encarecidamente elegir solo UNA plataforma.

Si bien la literatura existente sobre este tema nos advierte sobre los posibles sentimientos de desmotivación y limitación de los estudiantes si se ven obligados a elegir solo una red social, esperando en cambio la libre elección de la preferida (Osgerby y Rush, 2015, p. 346), esta no es una opción para nuestra propuesta. En nuestra propuesta, como esperamos la máxima participación y ver cómo un dato se amplifica en su difusión, sería perjudicial para la actividad, y para nuestros objetivos tener estudiantes trabajando de forma paralela en diferentes redes sociales. Es más, correríamos el riesgo de tener una audiencia muy fragmentada, con pocas publicaciones en cada una de las redes sociales.

Se recomienda encarecidamente que, si bien la mayoría de los estudiantes (si no todos) ya serán usuarios de la red social elegida, ahora creen nuevas cuentas exclusivamente para esta actividad, a fin de evitar la «contaminación» de sus cuentas per-

sonales. Por la misma razón, el docente debe tener una cuenta separada reservada únicamente para esta y otras actividades académicas, en lugar de su cuenta personal o profesional. Esto también ayudaría a disipar los temores que se han percibido en muchos profesores sobre la forma potencialmente negativa en que una presencia en Internet puede dañar su estatus o prestigio profesional.

### 3.2. Segundo paso

El segundo paso será que los estudiantes lean *El crisol*. Debido a limitaciones de tiempo, esta sería una actividad independiente. Si es posible, lo ideal es que los estudiantes vean una representación de la obra, ya sea en vivo o en una grabación. Otra posibilidad es la versión cinematográfica de 1996, *The Crucible*, protagonizada por Daniel Day-Lewis y Winona Ryder.

### 3.3. Tercer paso

En *El crisol* las acusaciones se hacen oralmente, pero en nuestro caso las acusaciones se harán por escrito. Haremos que el docente asigne los personajes de la obra a los estudiantes. Dado que es probable que el número de estudiantes en el aula sea mayor que el elenco, se crearán nuevos personajes. El docente les dará nombres a estos nuevos personajes (como el Sr. Brown y Goodwife Brown) y servirán como «la voz del pueblo», comentando los eventos que están sucediendo.

### 3.4. Cuarto paso

El docente iniciará un hilo; por ejemplo, puede ser un artículo inventado en el periódico local del pueblo que explique los sucesos que suceden en Salem, comenzando con la misteriosa enfermedad que afecta a algunas niñas vecinas de la localidad. Es importante que la información principal ya esté incluida en este artículo. La pieza puede ir acompañada de fotografías o vídeos u otros elementos.

Los estudiantes comenzarán a comentarlo, y aquellos estudiantes que tengan personajes de la obra transformarán su texto en la obra a un formato apropiado para la red social elegida. Por

ejemplo, si hiciéramos esta actividad usando X, los estudiantes tendrán que adaptar no solo su lenguaje al lenguaje del siglo XXI (uso de jerga, formas contraídas, neologismos, etc.), sino también al límite de caracteres de X. Si usáramos Instagram, las publicaciones pueden ir acompañadas de fotografías o pueden crear historias (si utilizamos esta actividad en el aula de inglés como lengua extranjera, el docente puede solicitar que se utilice el vocabulario o estructuras gramaticales que están siendo estudiadas en ese momento).

Usaremos *El crisol* como punto de partida, pero permitiremos que la discusión fluya libremente, incluso si la lleva en direcciones diferentes (o nuevas) de la obra. El papel del docente será monitorizar y, si la discusión se sale del tema o se aleja demasiado de *El crisol*, insertar información para llevar la discusión nuevamente a la obra (por ejemplo, presentando una noticia que la corte acaba de arrestar a un personaje determinado).

### 3.5. Quinto paso

El final de la discusión no tiene por qué ser necesariamente el final de la obra. Podemos seguir discutiendo cuál es la actitud de los residentes de Salem ante las noticias de las ejecuciones de sus vecinos. ¿Están arrepentidos los acusadores? ¿Están justificados los acusadores? ¿Se silencia a las víctimas para siempre? ¿Alguien se atreve a hablar en contra de la sentencia judicial y, en caso afirmativo, cómo se reciben estas críticas (con más acusaciones de brujería, de intolerancia, de vergüenza...)?

### 3.6. Sexto paso

Una vez que el docente considere que la discusión ha terminado, se puede realizar un debate en clase. ¿Cómo se dejaron influenciar los estudiantes por las opiniones de los demás? ¿Se convirtieron en víctima o en uno de los acusadores? Entre los acusadores, ¿se sentían cómodos en su papel (o tal vez se sentían demasiado cómodos en su papel al lanzar acusaciones)?

Como ya se mencionó, lograr que los estudiantes participen activamente puede ser un desafío, ya que los estudiantes pueden tener la percepción errónea de que lo que sucede en línea no tiene repercusión en su desempeño en clase (o en su nota final).

### 3.7. Séptimo paso

Como séptimo paso, tendremos la clase teórica del docente y seminarios sobre la obra en el aula, donde discutiremos los temas tratados en la red social: ¿qué pasó?, ¿qué aprendieron?, etc., pero también el aspecto literario de la obra.

## 4. Resultados

Esperamos que los resultados sean una participación más activa de los estudiantes en los textos que estamos estudiando. Entre nuestros resultados esperados, mejorar la motivación de los estudiantes es un factor clave. Los resultados se pueden observar en una participación más activa de los estudiantes durante la clase. La cantidad de publicaciones o mensajes en las redes sociales nos dará una suposición fundamentada sobre cuánto se han involucrado en la actividad. Cuantas más publicaciones (especialmente más publicaciones que el número solicitado), mejor será el resultado.

En última instancia, por mucho que usemos las redes sociales, nuestro objetivo es discutir *El crisol* en el plan de estudios de nuestra materia. Por lo tanto, la participación en las redes sociales es un medio para lograr un fin, no el único o principal vehículo para enseñar *El crisol*. Sin embargo, esperamos que esta actividad en línea nos ayude a tener estudiantes más motivados cuando se trata de la parte teórica de la lección o de los seminarios que dedicaremos a *El crisol*. Es decir, el foco debe seguir siendo *El crisol* de Arthur Miller y su valor como pieza dramática estadounidense, incluso si esta actividad nos ayuda a llamar la atención de los estudiantes sobre el hecho de que las persecuciones de inocentes y los linchamientos públicos no son tan remotos como podríamos. Pensemos, ya sea en la época de Miller con la caza de brujas del senador McCarthy o en la nuestra.<sup>8</sup>

8. *El honor perdido de Katharina Blum* del escritor alemán Heinrich Böll también podría mencionarse en una clase como una historia paralela que narra una situación muy similar a la de *El crisol*.

## 5. Discusión y conclusiones

En esta propuesta hemos dejado la elección de la red social que se va a emplear en el docente (con la colaboración de los discentes, si el docente así lo desea), aunque creemos que X, por sus características y las razones señaladas, es la que mejor se presta a nuestra propuesta. No obstante, para asegurarnos de su efectividad, se podría realizar la actividad con distintos grupos utilizando distintas redes sociales como medio de comprobar el alcance y utilidad de otras redes sociales. Pese a que Facebook es la que más se asemeja a X en cuanto a difusión de mensajes, los estudiantes jóvenes normalmente muestran una mayor predilección por Instagram, que debería explorarse.

Una preocupación expresada entre los profesores fue que los sitios de redes sociales puedan tener un impacto negativo en su enseñanza e investigación y en su imagen profesional, tanto en su imagen pública como en su propia imagen (Veletsianos y Kimmons, 2012, p. 43). Por ello, debemos cuidar el correcto desarrollo de esta actividad. Se debe entender que estamos realizando una actividad para clase y, para ello, se ha de tener sumo cuidado con que los alumnos «no se metan tanto en el papel», que luego estas acusaciones trasciendan lo meramente académico y creen un mal ambiente en clase durante el resto del curso.

Con esta propuesta, tenemos un doble objetivo. Por un lado, acercar las obras de literatura a nuestros estudiantes, haciéndoles ver que las preocupaciones que podían tener personas del siglo XVIII viviendo en una aldea norteamericana pueden ser las mismas que tenemos actualmente. Una reputación o la imagen de una persona se pueden destruir de manera rápida en un corto intervalo de tiempo, a veces con repercusiones desastrosas que no se pueden revertir. Por otro lado, comprobar de primera mano cómo los rumores se expanden y diseminan a velocidad del rayo por internet, sacando lo peor de nosotros mismos y aspectos de nuestras personalidades que no nos atreveríamos a desvelar si no fuera por el anonimato que nos ofrece Internet desde la privacidad de nuestros hogares y «sin dar la cara».

Si utilizáramos esta propuesta en la clase de inglés como lengua extranjera, en este caso compartiríamos el segundo objetivo descrito anteriormente, al que se sumaría como objetivo principal el fomento de las destrezas de escritura y lectura en inglés,

asignando el vocabulario o estructuras gramaticales concretas que los estudiantes deben emplear en sus sucesivas intervenciones. Se recomienda un nivel mínimo de B1, pero se podría utilizar incluso en el nivel de C2.

En Internet, a menudo se lanzan acusaciones infundadas contra personas, con miles de usuarios comentando, dando opiniones, insultando (la mayoría de las veces, con poca información fiable que respalde sus palabras) Las neuronas espejo que nos permiten empatizar con los demás no están activas cuando estamos en línea y esto hace que nos comportemos de una manera (*bullying*, linchamiento público, comentarios despectivos contra extraños) que nunca haríamos en la vida real. Por todo ello, esta actividad puede utilizarse como una advertencia sobre los peligros de Internet, una lección particularmente útil para los estudiantes adolescentes más allá de la mera enseñanza de obras literarias.

## 6. Referencias bibliográficas

- Hytner, N. (dir.). *The Crucible*. (1996). [Película]. 20th Century Fox.
- Kaplan, A. y Haenlein, M. (2010). Users of the World, Unite! The Challenges and Opportunities of Social Media. *Business Horizons*, 53, 59-68. [https://www.researchgate.net/publication/222403703\\_Users\\_of\\_the\\_World\\_Unite\\_The\\_Challenges\\_and\\_Opportunities\\_of\\_Social\\_Media](https://www.researchgate.net/publication/222403703_Users_of_the_World_Unite_The_Challenges_and_Opportunities_of_Social_Media)
- Karvounidis, T., Chimos, K., Bersimis, S. y Douligeris, C. (2014). Evaluating Web 2.0 technologies in higher education using students' perceptions and performance. *Journal of Computer Assisted Learning*, 30, 577-596.
- Kemp, S. (2023, 26 de enero). Digital 2023 deep-dive: how much time do we spend on social media? *Datareportal*. [https://datareportal.com/reports/digital-2023-deep-dive-time-spent-on-social-media#:~:text=The%20company's%20latest%20data%20reveals,at%20the%20start%20of%202022](https://datareportal.com/reports/digital-2023-deep-dive-time-spent-on-social-media#:~:text=The%20company's%20latest%20data%20reveals,at%20the%20start%20of%202022.). November 12, 2023.
- Manca, S. y Ranieri, M. (2016a). Facebook and the others. Potentials and obstacles of Social Media for teaching in higher education. *Computers y Education*, 95, 2016, 216-230. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0360131516300185>
- Manca, S. y Ranieri, M. (2016b). «Yes for sharing, no for teaching!». Social Media in academic practices. *The Internet and Higher Educa-*

- tion, 29, 63-74. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1096751615300105>
- Moghavvemi, S., Sulaiman, A., Jaafar, N. I. y Kasem, N. (2018). Social media as a complementary learning tool for teaching and learning: The case of YouTube, *The International Journal of Management Education*, 16(1), 37-42. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1472811717303051>
- Osgerby, J. y Rush, D. (2015). An exploratory case study examining undergraduate accounting students' perceptions of using Twitter as a learning support tool, *The International Journal of Management Education*, 13(3), 337-348. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1472811715000403>
- Rasiah, R. R. V. (2014). Transformative Higher Education Teaching and Learning: Using Social Media in a Team-Based Learning Environment. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 123, 369-379. DOI: 10.1016/j.sbspro.2014.01.1435
- Veletsianos, G. y Kimmons, R. (2013). Scholars and faculty members' lived experiences in online social networks. *The Internet and Higher Education*, 16, 43-50. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S109675161200005X>
- Vosoughi, S., Roy, D. y Aral, S. (2018). The spread of true and false news online. *Science*, 359(6380), 1146-1151. <https://www.science.org/doi/epdf/10.1126/science.aap9559>

# Explorando el uso de TikTok en la Educación: estado actual e impacto

FERNANDO GRANDE RUÍZ, JOSÉ FERNÁNDEZ CERERO  
Y MARTA MONTENEGRO RUEDA

## 1. Introducción

TikTok es una de las redes sociales con mayor impacto entre los jóvenes a día de hoy. Así, resulta imprescindible realizar un análisis pormenorizado del impacto de esta red, valorando su potencial pedagógico. TikTok, originaria de China, fue creada por la empresa ByteDance. TikTok, a su vez, es el nombre que recibe la red en occidente, pues en China se denomina Douyin, con un contenido mucho más regulado por la censura para ajustarse a las exigencias y limitaciones políticas de este país.

La red muestra un carácter intuitivo, a través de microvídeos de *scroll* vertical que duran entre diez y sesenta segundos, preparados para ser consumidos desde un dispositivo *smartphone*. Sin embargo, su contenido es vastísimo, ofreciendo material educativo junto a otros dudosamente pedagógicos, así como mecánicas de refuerzo intermitente que pueden provocar adicción en los jóvenes (Yılmaz y Erduran-Tekin, 2023).

## 2. Impacto de las redes sociales

Las redes sociales están integradas en la vida de los adolescentes, condicionan la socialización, formas de expresión y modos de comunicación de estos, hasta tal punto que forman parte de la construcción de su propia imagen (Regueira *et al.*, 2023). Las redes son

un escaparate al mundo, a través de las cuáles el usuario se muestra física y mentalmente al exterior, ya sea a través de textos, fotografías o vídeos. Debido a ello, las redes sociales pueden afectar negativamente a la autoestima de sus usuarios (Ibili y Billinghamurst, 2023). En esta línea, Akkuş-Çutuk (2021) determina que hay una alta relación entre autoestima y adicción a las redes sociales, reduciendo el desempeño académico de los más jóvenes. Por lo que el uso de las redes sociales en educación debe ir acompañado de una pedagogía adecuada que esté alerta al estado de ánimo de los estudiantes.

### 3. Uso pedagógico de TikTok

TikTok tiene un gran potencial pedagógico para crear un entorno virtual de microaprendizajes y favorecer, en la medida de lo posible, una reducción en los porcentajes de abandono escolar de los estudiantes con necesidades educativas especiales que, de otra manera, no atenderían en clase (Wang *et al.*, 2023). Además, a través de TikTok se pueden trabajar multitud de competencias digitales entre las que podríamos destacar la creación y edición de vídeos, la subida de contenido digital a la red, o aprender a interactuar de manera responsable y ética con el resto de los usuarios. Favoreciendo un aprendizaje competencial donde el estudiante aprenda a manejar las redes con responsabilidad y cuidado. Prestando atención a los peligros de la red.

Con esta red social se puede aprender gramática, vocabulario, y expresiones particulares de lenguas extranjeras que no domine el estudiante a través de microvídeos, ya sea viéndolos o grabándolos personalmente como parte de una actividad (Yidi *et al.*, 2023). Este modelo de docencia requeriría, por supuesto, de cuentas cerradas, para que el docente y la clase puedan ver el resultado, sin que el contenido se difunda. Por ello, trabajar la ciberseguridad y el respeto a la intimidad resulta un requisito al utilizar esta herramienta.

El uso de esta red social puede resultar especialmente útil en áreas kinestésicas, donde haya que utilizar el cuerpo y grabar el resultado. Destaca, por ejemplo, el baile, en todas sus modalidades, favoreciendo la creación de registros de los pasos del baile que se realicen en clase (Niyomsuk y Polyiem, 2022). Esto puede ser es-

pecialmente útil para mantener un registro de los bailes folclóricos de cada sociedad, ofreciéndoles una ventana al mundo con las instrucciones de cada baile, de manera que cualquiera pudiera recrearlos desde su hogar. Aunque, por supuesto, requiere que los estudiantes tengan dispositivos electrónicos y conexión a internet.

Guiñez-Cabrera y Mansilla-Obando (2022) destacan el papel de los *booktokers*, un juego de palabras entre *book* ('libro' en inglés) y TikTok. Se trata de usuarios que comparten contenido literario con sus seguidores, ofreciendo lecturas recomendadas, resúmenes e interpretaciones de las obras. Favoreciendo, de manera interactiva, la creación de una comunidad literaria a través de sus seguidores. Remarcando que, a pesar de los contenidos de baja calidad educativa que pueden encontrarse en esta red, también existen creadores de contenido que se esfuerzan por dar reconocimiento a la cultura. Pues, de la misma manera que hay *booktokers*, también existen creadores de contenido especializados en áreas científicas, en matemáticas o en historia. Ofreciendo píldoras de conocimiento a los más curiosos.

## 4. Riesgos y contraindicaciones

Autores como Karayigit y Parlade (2023) determinan, a través de su investigación, que aquellos que usan redes como TikTok o Snapchat, redes de microcontenidos estimulantes, son más propensos a sufrir adicción a las redes sociales que aquellos que usan otras redes sociales. Esto repercute también en los estudiantes universitarios, quienes muestran una correlación entre el uso de estas redes sociales y un grave problema de procrastinación, acompañado de falta de atención (Aznar-Díaz *et al.*, 2020). Esto es especialmente peligroso al tener en cuenta que TikTok, a pesar de tener como edad mínima de uso trece años, está repleta de niños y niñas de Educación Primaria. Quienes no tienen todavía una mente suficientemente amueblada para responder a los retos que ofrece TikTok, o a la interacción con otros usuarios, con dudosas intenciones.

A su vez, TikTok es un portal al mundo de hábitos nocivos para la salud. Entre ellos, destacamos el uso despreocupado del *vaper* o cigarrillo electrónico. Este se ha hecho popular entre menores de edad, quienes lo consumen como si no tuviera contraindicacio-

nes. Pues ven a sus referentes fumando en sus vídeos de TikTok. Pues la red social no tiene ningún tipo de restricción de edad para contenidos en los que se incluya el consumo de estos productos. Por ello, este tipo de restricciones deberían ser una prioridad en TikTok (Sun *et al.*, 2021). Así, se tiene que trabajar con mucho cuidado y con una atención especial a la hora de utilizar esta red.

Peña-Fernández *et al.* (2023) reconocen que, a partir de la aparición de TikTok, en la que los contenidos son más inmediatos, visuales y virales que Twitter, se han propagado los mensajes de odio hacia minorías sociales o ideologías. Creando un clima hostil para los más jóvenes, favoreciendo el desarrollo de ideologías extremistas. Así como, por supuesto, la difusión de desinformación de toda índole. Esto fue especialmente grave durante la crisis sanitaria de la COVID-19, cuando esta red se hizo más popular, debido al confinamiento. Lo que provocó que convivieran en TikTok, y en todas las redes sociales, contenidos verídicos y noticias falsas al respecto de los orígenes, desarrollo y consecuencias de la pandemia (Southwick *et al.*, 2021).

## 5. Propósito y preguntas de investigación

El objetivo del presente estudio es explorar el estado actual del uso de TikTok como herramienta educativa, evaluar su impacto en el proceso de enseñanza-aprendizaje y proponer estrategias para abordar los desafíos que puedan surgir al emplear dicha red social en el contexto educativo.

- PI1. ¿Cuál es el estado actual sobre el uso de TikTok como herramienta de enseñanza educativa?
- PI2. ¿Cuál es el impacto de la incorporación de TikTok en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el entorno educativo?
- PI3. ¿Cómo se pueden mitigar los posibles desafíos relacionados con el uso de TikTok en el entorno educativo?

## 6. Metodología

Con el propósito de ofrecer una sólida base de evidencia a la comunidad educativa en el ámbito de la investigación, este estudio

se centra en llevar a cabo una revisión bibliográfica de la literatura relacionada con la implementación de la plataforma de redes sociales TikTok en el entorno educativo. Para asegurar la transparencia y calidad de esta revisión, hemos seguido las directrices establecidas por la Declaración PRISMA (*Preferred Reporting Items for Systematic Reviews*) de Liberati *et al.* (2009). Los pasos seguidos en el proceso de recopilación de artículos sobre esta temática incluyen la formulación de una estrategia de búsqueda, el establecimiento de criterios de inclusión y exclusión, la selección de los artículos pertinentes y, finalmente, el análisis de los datos recopilados.

## 6.1. Estrategia de búsqueda

Para la identificación de estudios pertinentes, se fusionaron los siguientes términos de búsqueda para abordar el contexto: "TikTok" y "Educación". Con el fin de optimizar la ecuación de búsqueda, se combinaron los descriptores utilizando los operadores booleanos AND/OR. Tras la elaboración de la estrategia de búsqueda, el siguiente paso implicó la elección de las bases de datos donde se rastreará la literatura científica. En este sentido, en el marco de la presente investigación, se recurrió a cuatro bases de datos: Web of Science (WoS) y Scopus. El periodo de análisis abarcó los últimos cinco años (2019-2023) con el propósito de obtener la literatura más pertinente y actualizada en este ámbito de investigación.

## 6.2. Criterios de inclusión y exclusión

Para este estudio en particular, se establecieron una serie de criterios con el propósito de identificar los estudios más relevantes relacionados con el uso de TikTok como herramienta educativa. En este sentido, siguiendo los criterios de inclusión, se considerarán todos los estudios que cumplan con los siguientes requisitos: *a*) tratar la temática en cuestión; *b*) haber sido publicados en los últimos 5 años (2019-2023); *c*) estar en formato de artículos publicados en revistas científicas revisadas por pares, y *d*) estar escritos en español o inglés. Por otra parte, bajo los criterios de exclusión se descartaron los estudios que no cumplan con estos requisitos: *a*) no abordar la temática en cuestión; *b*) haber sido

publicados antes de 2019, y *c*) no ser investigaciones publicadas en revistas científicas (por ejemplo, congresos, capítulos de libros, tesis doctorales o trabajos de fin de grado). Además, se eliminarán los registros duplicados que puedan haberse identificado en más de una base de datos.

### 6.3. Selección de estudios

La búsqueda inicial con los términos de búsqueda seleccionados arrojó un total de 228 registros en las bases de datos seleccionadas. Durante este proceso, se eliminaron 63 registros que se encontraban duplicados en ambas bases de datos, lo que resultó en un conjunto de 165 registros. Una vez aplicados los criterios de inclusión, excluimos 141 estudios que no cumplían con los requisitos necesarios para ser considerados en la revisión sistemática de la literatura. Tras una revisión exhaustiva de la calidad metodológica de los 24 registros restantes, se determinó que 1 artículo no cumplía con los estándares de calidad, por lo que fue excluido. Finalmente, se seleccionaron 23 estudios relevantes para esta revisión sistemática, como se muestra en la figura 1.

### 6.4. Evaluación de la calidad metodológica de los estudios

Dos revisores llevaron a cabo, de manera independiente, la evaluación de la calidad metodológica, de los 24 estudios seleccionados para su elegibilidad. Este proceso se llevó a cabo siguiendo las directrices del Instituto Joanna Briggs (JBI) de la Universidad de Adelaida en Australia (Aromataris y Munn, 2020). Esta metodología proporciona una herramienta para determinar la calidad metodológica de un estudio y su idoneidad para ser incluido en la revisión. Se utilizó una lista de verificación compuesta por 6 criterios, y se estableció un punto de corte de 4 para la inclusión de un estudio en la revisión. Un estudio fue excluido, debido a deficiencias en la calidad metodológica identificadas en la lista de verificación, ya que no alcanzaron al menos 4 de los criterios establecidos, incluyendo, así, 23 estudios en la revisión. La lista de verificación abordó los siguientes aspectos:

- Definición clara del objetivo de la investigación
- Descripción exhaustiva de los participantes y el contexto

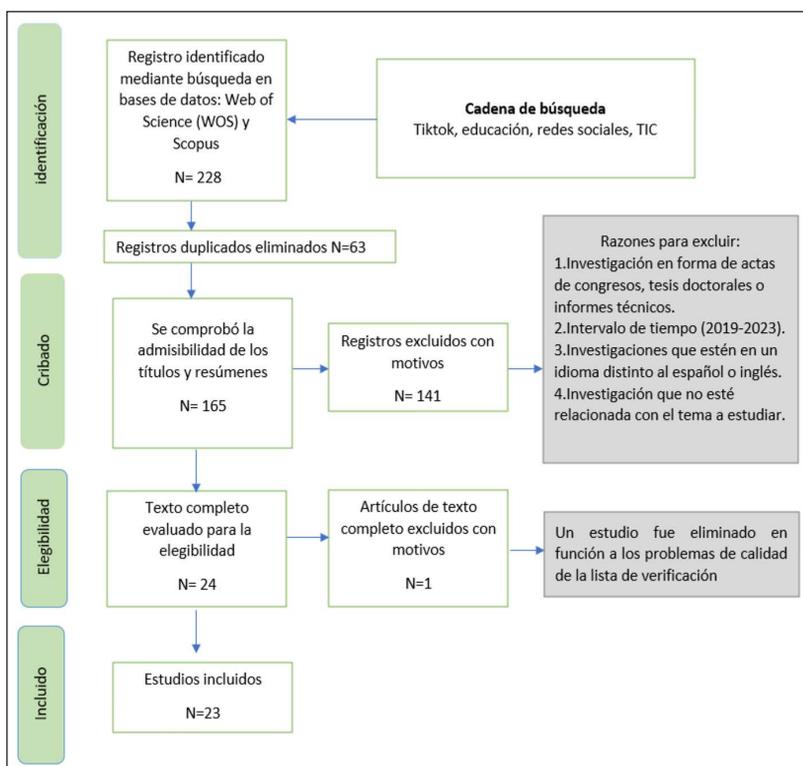


Figura 1. Diagrama de flujo del proceso de selección de estudios

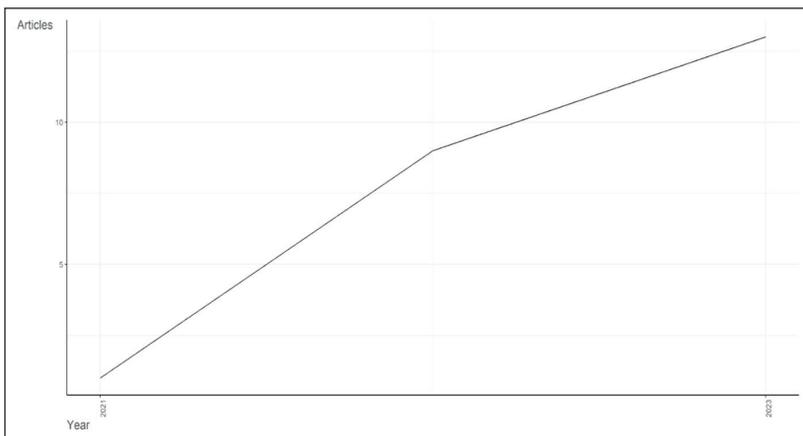
- Adecuación de los instrumentos utilizados para la extracción de datos
- Presentación válida y confiable de los resultados
- Fundamentación de las discusiones de los autores en los datos analizados
- Inclusión de recomendaciones futuras en la investigación

## 7. Resultados

Una vez examinados los veintitrés artículos que abordan el uso de TikTok en el contexto educativo, se presentan los siguientes resultados:

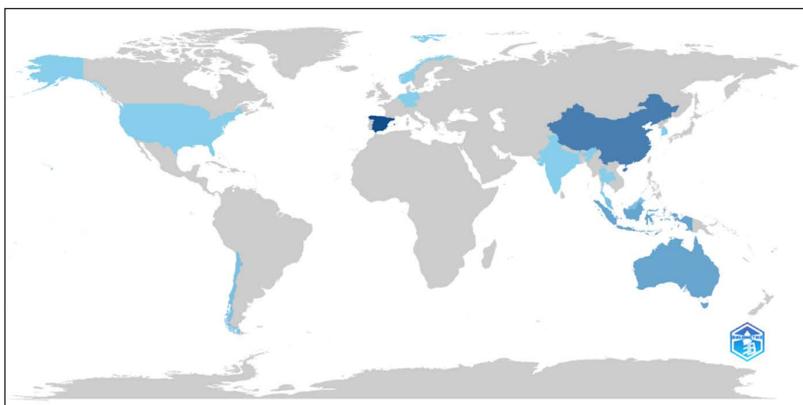
La figura 2 muestra la producción científica organizada por año de publicación. El análisis abarca los últimos cinco años; sin

embargo, no se encontraron artículos que cumplieran con los criterios de inclusión de esta revisión sistemática para los años 2019 y 2020. A partir de 2021, comienza a observarse un creciente interés en la investigación en este campo. Es destacable el aumento significativo en la producción científica durante los años 2022 y 2023, con 9 y 13 publicaciones, respectivamente.



**Figura 2.** Producción científica según el año de publicación

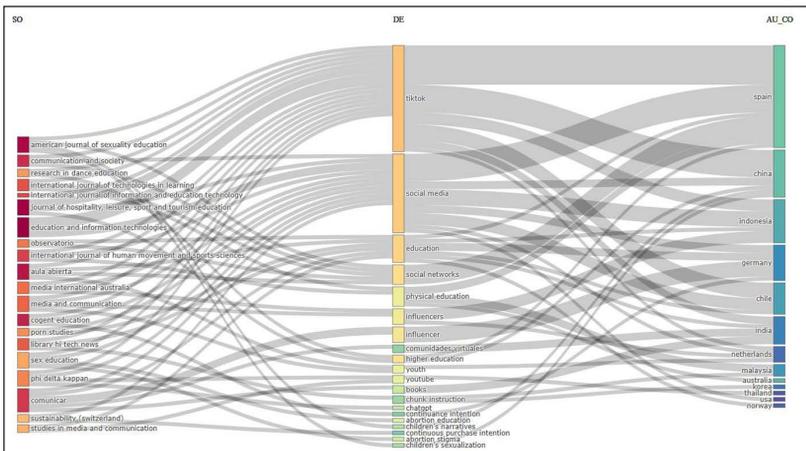
Atendiendo a la producción científica basada en el país de procedencia, se puede observar según la figura 3 que el país con más publicaciones sobre el campo de investigación es España, pues recoge un total de 7 artículos que analizan el impacto de



**Figura 3.** Producción científica según el país de origen

TikTok como herramienta educativa en las aulas. Seguido a ello, podemos encontrar otros países que han realizado, en menor medida, otras investigaciones relacionadas significativamente con la temática como China, con un total de 4 investigaciones, Estados Unidos, Indonesia y Australia, con 2 publicaciones, e India, Corea, Chile, Alemania, Noruega y Malasia con una investigación.

La figura 4 ofrece una representación visual en forma de gráfico triple que establece las interacciones entre las palabras clave empleadas en los artículos incluidos en la revisión, el país de origen de estos artículos y las revistas científicas en las que se han publicado. Un análisis detallado de este conjunto de datos nos permite identificar qué países se enfocan en las áreas temáticas específicas y entender con mayor precisión las relaciones entre las palabras clave que los investigadores utilizan para abordar sus temas de investigación, así como las revistas en las que suelen publicar sus trabajos. Por ejemplo, podemos destacar que la revista *Comunicar* ha publicado estudios chilenos relacionados con las palabras clave como *influencer* o *booktoker*, es decir, con personas que usan TikTok como recurso para generar y compartir contenidos.



**Figura 4.** Gráfico triple que representa la relación entre países, revistas y palabras clave

Después de realizar un análisis descriptivo y cuantitativo de los documentos recopilados, se emplea el *software* VOSviewer

para visualizar las relaciones entre las palabras clave extraídas automáticamente, conocidas como *Key Words Plus* (KW+), de diversas bases de datos. Con el fin de identificar las principales tendencias en el ámbito de investigación, se han analizado los 23 estudios seleccionados en los últimos cinco años utilizando VOSviewer. Mediante este *software*, se ha generado un mapa de redes que representa las relaciones entre las palabras clave extraídas automáticamente, es decir, las KW+, presentes en los documentos examinados. La figura 5 ilustra este mapa de redes, en el cual se pueden apreciar tres grupos o clústeres que representan las tendencias predominantes en la investigación en este campo, basándose en el grado de similitud entre las KW+.

En referencia a los tres clústeres mencionados previamente, se destacan:

- Clúster 1: representado en color morado. Se encuentra estrechamente ligado a la formación del profesorado, pues se pueden encontrar términos como “Teacher”, “Learning”, “Technology”, “Traditional, teaching method”, etc.
- Clúster 2: identificado en color rojo. Se encuentra vinculado a los desafíos que pueden ser encontrados al aplicar TikTok en el aula. En este sentido, encontramos términos como “Challenges”, “Problematic use”, “Lack”, “Sexualization”. etc.

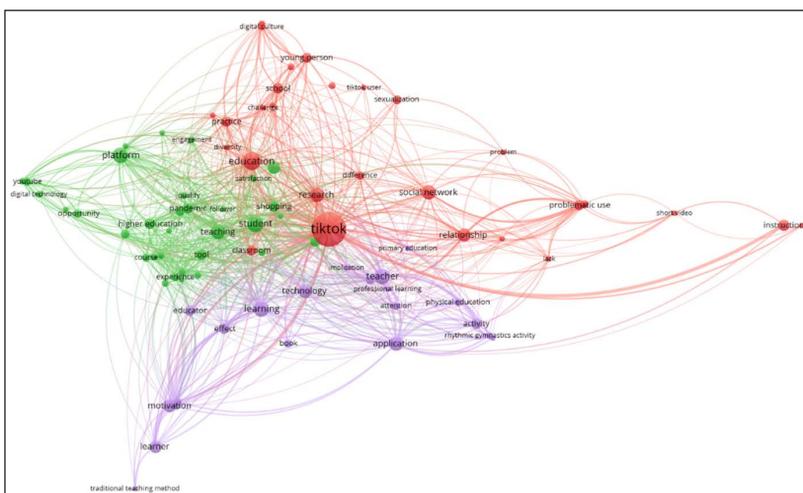


Figura 5. Mapa de coocurrencia de palabras clave

- Clúster 3: finalmente, señalado en color verde se relaciona las múltiples oportunidades que puede ofrecer el uso de dicha red social en el ámbito educativo. Se pueden identificar términos como “Opportunities”, “Quality”, “Experience”, etc.

## 8. Discusión y conclusiones

Una vez finalizado el análisis de los estudios incluidos en la revisión, se discuten los resultados atendiendo a las preguntas de investigación planteadas previamente.

En primer lugar, si analizamos el estado actual de la investigación sobre el uso de TikTok como herramienta de enseñanza educativa, podemos observar que a pesar es una de las cinco redes sociales más usadas en el mundo (Olivares García y Méndez Majuelos, 2020), el análisis de los estudios publicados en los últimos cinco años refleja que su producción es, por el momento, incipiente. Sin embargo, se observa una tendencia de crecimiento e interés por este tema, concretamente, en los años 2021 y 2022. Esto puede ser debido a que, en 2020, a raíz del «auge digital» desencadenado durante la pandemia, fue la aplicación más descargada con el fin de mantener informada a la población sobre el avance del coronavirus o como entretenimiento (Calvo *et al.*, 2022). Asimismo, si nos centramos en la producción científica según el país de publicación, se puede observar que está experimentando un crecimiento sin precedentes a nivel mundial. Concretamente en España, este aumento puede ser debido al desarrollo de proyectos para la difusión de contenidos y vídeos educativos a través de TikTok, como #EduTok (Tejedor Calvo *et al.*, 2022). Esto se refleja también en el análisis de las relaciones entre los países de publicación, las palabras clave empleadas y las revistas científicas donde se han publicado estos estudios, que refleja un acercamiento a la herramienta TikTok como recurso educativo, así como, la aparición de perfiles que usan esta herramienta para generar y compartir contenidos (Mera *et al.*, 2023).

Atendiendo a la segunda pregunta de investigación, la revisión ofrece una visión completa del impacto del uso de TikTok en el ámbito educativo. En primer lugar, TikTok ofrece numerosas posibilidades para fomentar el proceso de enseñanza-aprendizaje entre los más jóvenes, ya que constituye una aplica-

ción móvil atractiva que favorece la visualización y el aprendizaje en entornos tecnológicos. Además, posibilita la interacción en tiempo real con un mayor número de individuos, al tiempo que facilita el intercambio de inquietudes y necesidades, propiciando, así, la adquisición de conocimiento (Zabala y Banda, 2022). Esto evidencia la necesidad de utilizar esta red social como una herramienta educativa. Un ejemplo de ello es el aprendizaje de idiomas extranjeros a través de los vídeos de TikTok. Diversos estudios defienden que el aprendizaje de los idiomas, especialmente en inglés, tienen un impacto significativo en el aprendizaje tanto de la gramática como en la comunicación y la expresión del idioma (Condoy *et al.*, 2023; Moreno *et al.*, 2023). Asimismo, la integración de TikTok en el ámbito educativo debe ser contemplada como una herramienta pedagógica que fomenta la autorregulación en el proceso de aprendizaje (Calle, 2022). Este enfoque sugiere que la plataforma no solo puede ser utilizada con fines recreativos, sino también estratégicamente para cultivar habilidades de autorregulación entre los estudiantes. Este proceso implica la capacidad de gestionar eficazmente el tiempo, establecer metas de aprendizaje, monitorear el progreso y reflexionar sobre las estrategias utilizadas, contribuyendo, así, a un enfoque más consciente y autónomo hacia el aprendizaje.

Sin embargo, la revisión sistemática evidencia que un mal uso de esta red social puede provocar un impacto negativo en el alumnado. Diversos autores (Wojdan, 2020) han identificado diversas problemáticas asociadas a TikTok, entre las cuales se destaca la generación de adicciones en niños y adolescentes. Además, se ha observado que un incremento en el uso de redes sociales, como TikTok, por parte de los estudiantes, está vinculado a cambios significativos en sus hábitos de estudio, con una disminución notable de la atención dedicada a las tareas académicas. Siguiendo esta línea, la característica adictiva de las redes sociales y su habilidad para captar y retener la atención de los usuarios pueden generar un efecto perjudicial en los hábitos de estudio y el desempeño académico. El excesivo tiempo dedicado por los estudiantes a plataformas como TikTok u otras redes sociales puede resultar en una significativa disminución de su concentración durante el estudio (Atinafu y Demelash, 2023).

Por otro lado, la viralización de contenido tiene una estrecha relación con la salud mental de los usuarios. En este sentido, las

imágenes proporcionadas en TikTok brindan constantemente la oportunidad de realizar comparaciones, dando lugar a posibles trastornos como la anorexia, la vigorexia o el trastorno dismórfico corporal. Un estudio publicado en el *Californian Journal of Health Promotion* investigó la percepción de la imagen corporal en niños. Este reveló que casi un tercio de los 149 niños encuestados, con edades comprendidas entre los 11 y 18 años, no estaban satisfechos con la forma de sus cuerpos (Skemp *et al.*, 2019). No obstante, el crecimiento de la digitalización y la popularidad de los teléfonos inteligentes han propiciado una proliferación del fenómeno del *sexting* a través de las redes sociales, tanto en adultos como, más preocupantemente, entre jóvenes. En consecuencia, Hagensick (2015) destaca que tanto chicas como chicos pueden enfrentarse a una amplia variedad de problemas sociales y emocionales como resultado de participar en conductas de *sexting*; los efectos pueden ser significativamente severos.

De este modo, respondiendo a la tercera pregunta de investigación relacionada con la mitigación de los desafíos mencionados anteriormente, se pone énfasis en explorar métodos efectivos para preparar y capacitar a los educadores con el fin de optimizar la utilización de TikTok en sus prácticas pedagógicas. Esto podría abarcar el diseño de programas de formación especializados, estrategias de desarrollo profesional y métodos de evaluación, asegurando que los docentes adquieran las habilidades y conocimientos necesarios para ofrecer una enseñanza de calidad mediante el aprovechamiento de tecnologías. Asimismo, se sugiere investigar la adaptación de estas iniciativas de preparación docente a las cambiantes necesidades del entorno educativo (Garbada *et al.*, 2022). A su vez, se detecta la necesidad de informar y sensibilizar al alumnado sobre un correcto uso de dicha red social, pues el objetivo principal es procurar mitigar los efectos negativos que puede acarrear a través de un mal uso como puede ser la adicción o su negativa influencia en el rendimiento académico del alumnado.

Por otro lado, atendiendo a la problemática con el *sexting*, es esencial reconsiderar la educación sexual, especialmente en relación con el *sexting*, teniendo en cuenta las alfabetizaciones en pornografía dentro del actual marco de alfabetización mediática. En lugar de centrarse únicamente en advertir sobre los riesgos de la pornografía, se propone un enfoque que se adentre en las cul-

turas digitales de los jóvenes, reconociendo sus prácticas de alfabetización pornográfica fuera del ámbito escolar (Byron, 2023). Plataformas como TikTok y otras redes sociales ofrecen espacios donde se lleva a cabo una forma de alfabetización en pornografía, lo que destaca la necesidad de una educación sexual adaptada que no solo advierta sobre los riesgos, sino que también proporcione información integral sobre el respeto, la intimidad y las posibles consecuencias del *sexting*. Abordar estas prácticas digitales y culturas emergentes puede contribuir a una educación sexual más efectiva, previniendo comportamientos arriesgados y fomentando una sexualidad saludable y respetuosa.

Finalmente, podemos concluir que, a pesar de ser una de las redes sociales más utilizadas a nivel mundial y que su uso presenta numerosas oportunidades para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, especialmente entre los más jóvenes, su uso en el ámbito educativo todavía está en su etapa inicial. Esto puede ser debido a que se identifican riesgos significativos relacionados con el mal uso de TikTok como la generación de adicciones, cambios en los hábitos de estudio y posibles problemas de salud mental. En este sentido, se destaca la necesidad de desarrollar métodos efectivos para preparar y capacitar a los docentes en el uso óptimo de esta red social en sus prácticas pedagógicas. El desarrollo de estas iniciativas o estrategias permitirá garantizar un uso beneficioso y seguro de esta plataforma en el ámbito educativo.

Esta revisión presenta limitaciones relacionadas con la escasez de estudios publicados en esta etapa. La insuficiencia de datos disponibles pone de manifiesto continuar y profundizar en la investigación en el campo de estudio. La continuidad de los esfuerzos de investigación se presenta como esencial con el propósito de enriquecer el conocimiento existente sobre el uso de TikTok en la educación, contribuyendo, así, al avance y consolidación de este tema dentro de la comunidad científica.

## 9. Referencias bibliográficas

Akkuş-Çutuk, Z. (2021). Investigating the relationship among social media addiction cognitive absorption and self-esteem. *Malaysian Online Journal of Educational Technology*, 9(2), 42-51. <http://dx.doi.org/10.52380/mojet.2021.9.2.211>

- Aromataris, E. y Munn, Z. (2020). *JBIManual for Evidence Synthesis*. Joanna Briggs Institute.
- Aznar-Díaz, I., Romero-Rodríguez, J. M., García-González, A. y Ramírez-Montoya, M. S. (2020). Mexican and Spanish university students' Internet addiction and academic procrastination: Correlation and potential factors. *PLoS One*, 15(5), 1-18. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0233655>
- Byron, P. (2023). Porn literacy and young people's digital cultures. *Porn Studies*. 10.1080/23268743.2023.2174173
- Calle-Prado, M. D., García-Herrera, D. G. y Erazo-Álvarez, C. A. (2022). TikTok como herramienta innovadora en autorregulación del trabajo colaborativo en estudiantes universitarios. *Episteme koinonia*, 5(1), 832. <https://doi.org/10.35381/e.k.v5i1.1977>
- Calvo, S. T., Cervi, L., Robledo-Dioses, K. y Rodríguez, C. P. (2022). Desafíos del uso de TikTok como plataforma educativa: Una red multitemática donde el humor supera al debate. *Aula abierta*, 51(2), 121-128.
- Condoy, E. G. G., Lunavictoria, D. O. G., Monar, J. S. M. y Salgado, M. V. R. (2023). Investigando las perspectivas de los estudiantes de secundaria sobre el uso de TikTok como medio para aprender inglés dentro y fuera de la escuela. *Revista Científica Arbitrada Multidisciplinaria Pentaciencias*, 5(2), 705-721.
- Gabarda Méndez, V., Cuevas Monzonís, N., Cívico Ariza, A. y Colomo Magaña, E. (2022). Revisión sistemática de la literatura sobre redes sociales y formación del profesorado. En Ema Elena Aveyra y Melissa Alejandra Proyetti (Coords.). *Escenarios y recursos para la enseñanza con tecnología: desafíos y retos*. (1094-1104). Octaedro.
- Guiñez-Cabrera, N. y Mansilla-Obando, K. (2022). Booktokers: Generating and Sharing Book Content on TikTok. *Comunicar: Media Education Research Journal*, 30(71), 113-123. <https://doi.org/10.3916/C71-2022-09>
- Hagensick, S. (2015). Adolescents and Sexting: The Various Consequences and Strategies for Schools to Respond. *Annual Graduate Student Symposium*, 7. <https://scholarworks.uni.edu/agss/2015/all/7>
- Karayigit, C. y Parlade, J. (2023). Social media use among U.S. college students attending a midwestern university. *Journal of Educational Technology and Online Learning*, 6(2), 329-341. <http://doi.org/10.31681/jetol.1196222>
- Liberati, A., Altman, D. G., Tetzlaff, J., Mulrow, C., Gotzsche, P. C., Ioannidis, J. P. A., Moher, D. *et al.* (2009). The PRISMA Statement

- for Reporting Systematic Reviews and Meta-Analyses of Studies That Evaluate Health Care Interventions: Explanation and Elaboration. *Plos Medicine*, 6(7), 1-28.
- Mera, G. A. A., Balcázar, J. M. G., Haz, G. D. R. P. y Rivas, M. M. A. (2023). Uso de TikTok como una herramienta eficaz de aprendizaje en la educación superior. *Reciamuc*, 7(2), 22-30.
- Moreno, J. y Les, A. B. A. (2023). El uso de TikTok para mejorar la competencia comunicativa en el aula de inglés como lengua extranjera: propuesta de innovación educativa. *Civinedu*, 325.
- Niyomsuk, S. y Polyiem, T. (2022). The Application of TikTok in Instructing Grade 7 Students' Thai Traditional Dancing Art. *Journal of Educational Issues*, 8(1), 480-490. <https://doi.org/10.5296/jei.v8i1.19800>
- Olivares García, F. J. y Méndez Majuelos, M. I. (2020). Analysis of the main trends published on TikTok during the quarantine period by COVID-19. *Revista Española de Comunicación en Salud*, 1, 243-252.
- Peña-Fernández, S., Larrondo-Ureta, A. y Morales-i-Gras, J. (2023). Feminism, gender identity and polarization in TikTok and Twitter. *Comunicar*, 75(31), 47-58. <https://doi.org/10.3916/C75-2023-04>
- Regasa, A. y Lemmi Ettisa, D. (2023). The Impact of TikTok on Students: A Literature Review. *Queios*. <https://doi.org/10.32388/EPFGO6>
- Regueira, U., Gonzalez-Villa, A. y Martinez-Piñeiro, E. (2023). Selfies and videos of teenagers: The role of gender, territory, and sociocultural level. *Comunicar: Media Education Research Journal*, 31(75), 59-71. <https://doi.org/10.3916/C75-2023-05>
- Skemp, K. M., Elwood, R. L. y Reineke, D. M. (2019). Adolescent Boys are at Risk for Body Image Dissatisfaction and Muscle Dysmorphia. *Californian Journal of Health Promotion*, 17(1), 61-70. <https://doi.org/10.32398/cjhp.v17i1.2224>
- Southwick, L., Guntuku, S. C., Klinger, E. V., Seltzer, E., McCalpin, H. J. y Merchant, R. M. (2021). Characterizing COVID-19 content posted to TikTok: Public sentiment and response during the first phase of the COVID-19 pandemic. *Journal of Adolescent Health*, 69(2), 234-241. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2021.05.010>
- Sun, T., Lim, C. C., Chung, J., Cheng, B., Davidson, L., Tisdale, C., Leung, J., Gartner, C. E., Connor, J., Hall, W. D. y Chan, G. C. (2021). Vaping on TikTok: A systematic thematic analysis. *Tobacco Control*, 32(2), 251-254. <https://doi.org/10.1136/tobaccocontrol-2021-056619>

- Tejedor Calvo, S., Cervi, L., Robledo-Dioses, K. y Pulido Rodríguez, C. (2022). Desafíos del uso de TikTok como plataforma educativa: Una red multitemática donde el humor supera al debate. *Aula Abierta*, 51(2), 121-128.
- Wang, S., Yang, D., Shehata, B. y Li, M. (2023). Exploring effects of intelligent recommendation, interactivity, and playfulness on learning engagement: An application of TikTok considering the meditation of anxiety and moderation of virtual reward. *Computers in Human Behavior*, 149. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2023.107951>
- Wojdan, W., Wdowiak, K., Witas, A., Drogoń, J. y Brakowiecki, W. (2020). The impact of social media on the lifestyle of young people. *Polish Journal of Public Health*, 130(1), 8-13.
- Yidi, Z., Margarida, L. y Bem-Haja, P. (2023). Análisis de vídeos cortos en TikTok para el aprendizaje del portugués como lengua extranjera. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 77, 9-20. <https://doi.org/10.3916/C77-2023-01>
- Yılmaz, M. y Erduran-Tekin, Ö. (2023). The mediating role of life satisfaction in the relationship of coronavirus anxiety and social media addiction. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 10(1), 174-188. <https://dx.doi.org/10.52380/ijpes.2023.10.1.946>
- Zabala-Shigui, R. I. y Banda-Casa, M. A. (2022). TikTok como herramienta educomunicacional en los estudiantes de bachillerato del cantón Latacunga. *Polo del Conocimiento*, 7(2), 134-159.



# Estado da arte: as publicações e estudos sobre redes sociais no Brasil

JOANA PAULIN ROMANOWSKI

## 1. Introdução

Na atual configuração do desenvolvimento das tecnologias nos processos de comunicação, na produção e automação e na produção do conhecimento (Castells, 2000) gerando profundas mudanças sociais e culturais com impactos na educação. Na inserção das tecnologias digitais na educação estão destacadas as redes sociais (Marcelo, Marcelo-Martinez, 2023) como espaços de formação e aprendizagem.

As redes sociais são decorrentes das relações estabelecidas entre pessoas pertencentes a agrupamentos sociais. Santos (2022, p. 11) se refere às redes sociais como «emaranhado de relações entre indivíduos que possuem alguma forma de vínculo social». Destaca o autor que as redes sociais são desprovidas de hierarquia em que as relações são mais fluídas e são estabelecidas por interesses mútuos. A proposição de redes está associada a possibilidade de linhas que se encontram e estabelecem pontos de nós, ou seja, alguns fios se encontram e seguem estabelecendo amarras com outros fios em que «nem a totalidade da rede nem a forma assumida por cada um de seus fios podem ser compreendidas em termos de um único fio, ou mesmo de todos eles, isoladamente considerados» (Elias, 1994, p. 35), mas é possível compreender os pontos de relações em cada nó.

As redes podem estar dispersas no espaço e suas dimensões se diferenciam quantitativamente e qualitativamente considerando os níveis de interrelação que podem ser de densidades diversas.

Portanto, o que difere uma rede de outra são as formas de interação e a intensidade das relações estabelecidas e não necessariamente a proximidade geográfica, como explica Santos (2022). Assim, este estudo considera como pressuposto os impactos das redes sociais na relação entre sujeito e sociedade, em que «só pode haver uma vida comunitária mais livre de perturbações e tensões se todos os indivíduos dentro dela gozarem de satisfação suficiente; e só pode haver uma existência individual mais satisfatória se a estrutura social pertinente for mais livre de tensão, perturbação e conflito» (Elias, 1994, p. 4) como uma relação dialética, contraditória e conflituosa.

Os estudos a respeito de redes sociais foram iniciados a partir de 1940 (Chrispino *et al.*, 2013) em especial com a teoria de grafos em que é possível por modelos matemáticos demonstrar as relações existentes nos elos de uma rede. Nas décadas seguintes, várias formas de comunicação com uso da internet foram estabelecidas para conversas entre internautas, entre elas a mIRC que usava o protocolo IRC – Internet Relay Chat como descreve Santos (2022). Desse protocolo derivaram aplicativos para comunicação instantânea. Em 2004 teve início a rede Orkut que rapidamente contou com a adesão de milhões de usuários. Entre as diversas redes atuais associadas aos celulares e aos computadores se destacam a LinkedIn, YouTube, Facebook, WhatsApp, Twitter, Instagram, TikTok.

No contexto dessas considerações sobre as redes sociais o estudo focalizado neste texto tem por finalidade analisar as publicações de artigos sobre as redes sociais na área da educação para apontar as tendências dos assuntos e abordagens focalizadas nesses artigos. O estudo está associado a pesquisa Como os professores aprendem em uma sociedade conectada? Coordenado por Carlos Marcelo Garcia, Universidad de Sevilla.

Na pesquisa sobre como os professores aprendem nas redes sociais a metodologia tomou por base a realização de consulta a professores da educação básica por meio de questionário disponibilizado no google forms, conforme roteiro de Marcelo (2019). Participaram da pesquisa, no Brasil, 441 professores convidados por uma rede de pesquisadores colaboradores com coleta de dados e distribuição de instrumentos em redes de contatos, se assemelha à técnica usada na distribuição a snowball, ou «bola de neve» (Handcock e Gile, 2011). Os dados da investi-

gação apontam que há um número elevado de professores com acesso diário às redes sociais. As redes mais acessadas pelos professores que participaram da pesquisa se referem ao WhatsApp, Instagram, YouTube e Facebook. Nas reflexões decorrentes foi considerado como dimensões de análise: (i) o acesso às redes e a finalidade dessas redes; (ii) as motivações do acesso às redes sociais; (iii) o acesso às redes e a relação com a formação dos professores, que destacam as possibilidades de interações aprendizagens. pois a maioria indicou que consulta e interage de modo intenso com essas redes, com mais intensidade o WhatsApp, seguida pelo Instagram, YouTube e Facebook. As demais redes foram menos indicadas. Os resultados indicam um acesso nas redes sociais, pelos professores, mais centrado e mais forte em grupos fechados e pequenos com os quais há alguma familiaridade, como por exemplo, a rede WhatsApp, confirmado por outras pesquisas.

Esses resultados provocaram muitas questões nas discussões realizadas no grupo de pesquisa e entre elas: como está o cenário de estudos sobre redes sociais no Brasil? o que motivou a realização do estudo apresentado neste artigo sobre as publicações em periódicos da área de educação que tem como assunto as redes sociais com o objetivo de ampliar a compreensão das relações entre redes sociais e educação por meio de uma revisão sistemática.

## 2. Metodologia do estudo

O estudo é de abordagem qualitativa se caracteriza como um estudo de revisão sistemática que consiste em organizar e sistematizar o espectro de literatura relevante em uma área. A metodologia do estudo se orienta em Romanowski e Ens (2006) e Vousgerau e Romanowski (2014). As revisões sistemáticas são ferramentas essenciais para a sumarização de evidências científicas de forma acurada e robusta, como alerta Littel (2018).

A revisão sistemática realizada nesse estudo é do tipo estado da arte que busca realizar levantamentos do que se conhece sobre um determinado assunto ou tema, para apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as lacunas de disseminação, e o reconhecimento das contribuições das pesquisas (Vousgerau e Romanowski, 2014). A análise das publicações

pode contribuir na formulação do diálogo acadêmico com as pesquisas já existentes por apresentar uma avaliação da configuração e encaminhamentos nas pesquisas.

Nesse estudo, se realiza um balanço para compreender o estado atingido pelo conhecimento a respeito das redes sociais, sua amplitude, tendências teóricas, vertentes metodológicas favorecendo o entendimento da relação entre as redes sociais e a área de educação, especificamente quanto à formação dos professores nas redes sociais. Para a definição dos artigos incluídos no estudo, foram observadas as indicações da Saran e White (2018): 1) identificação do periódico, do tema e das questões norteadoras; 2) definição das palavras-chave para busca; e 3) coleta dos dados.

O estudo examina os artigos da base de indexação de periódicos nacionais Educa@, vinculado à Fundação Carlos Chagas que se trata de um indexador com maior número de periódicos da área de Educação no Brasil, com 61 periódicos listados e 55 correntes. Para a consulta foram empregados como descritores (palavras chaves de busca) “redes sociais”, “redes digitais”, “Instagram”, “WhatsApp”, “Facebook”, “Twitter”.

Nas consultas foram localizados 168 artigos que depois de listados e excluídos os repetidos finalizaram 150 artigos, sendo que o primeiro artigo localizado foi publicado no ano de 2008. A distribuição por ano está apresentada na tabela n 1 a seguir.

**Tabela n 1.** Distribuição do número de artigos por ano

Ano de publicação	Número de artigos
2008	1
2009	2
2010	4
2011	4
2012	7
2013	21
2014	15
2015	9
2016	17

2017	17
2018	8
2019	15
2020	14
2021	6
2022	8
2023	3
Total	150

Fonte: Educa, Fundação Carlos Chagas

Como é possível inferir dessa distribuição, o assunto redes sociais é irregular, em alguns anos o tema apresenta mais artigos e em outros menos, mas é assunto ainda emergente com uma produção reduzida. Os anos com mais artigos publicados ocorrem quando algum periódico organiza um dossiê temático sobre redes sociais.

Quanto à análise dos artigos que constituem o corpus da produção científica investigada, foi tomado por referência as proposições da análise de conteúdo de Bardin (2016), quais sejam: organização da análise; codificação; categorização e inferência. Para a autora «a análise de conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça» (Id., Ibid., 50). Nesse sentido, foi feita a leitura crítica, reflexiva e analítica dos resumos referentes ao corpus de análise e quando necessário a leitura do artigo na íntegra para identificar as tendências dos conteúdos presentes na produção. A partir da leitura dos resumos foram realizados os agrupamentos de temas abordados nos artigos. O agrupamento para a categorização foi feito com o apoio do Excel. Para a compreensão da abordagem desses temas foi selecionado de um a dois artigos de cada um dos agrupamentos para compor o corpus de leituras intensificadas. Assim, foram lidos 12 artigos integralmente, portanto o estudo é introdutório.

Ressalta-se que esta base de dados Educ@ contém 61 periódicos de educação, os mais qualificados da área no Brasil. Sobre os periódicos da área de educação estão registrados no Fórum de Editores de Periódicos de Educação – FEPAE, 170 periódicos. Em consulta ao banco de teses e dissertações da Capes, na área de

educação, constam 804 trabalhos com o tema redes sociais. Desse modo, o estudo relatado nessa investigação expressa resultados parciais do ponto de vista de abrangência do volume de periódicos consultados e trabalhos de pesquisa sobre redes sociais.

Da lista de artigos encontrados no indexador Educ@ foi feita uma primeira categorização que remete para dois grupos de artigos: (i) pesquisas relativas às redes sociais e a relação com as práticas sociais (= 74 artigos) e (ii) pesquisa relativas às redes sociais relacionadas à educação (= 76 artigos). Os artigos não estão listados neste estudo devido ao limite de caracteres definidos pelo congresso, apenas os artigos que foram referenciados.

Em relação aos artigos relativos as redes sociais e a relação as práticas sociais a codificação feita com apoio do Excel permitiu o agrupamento em: as redes sociais no processo de comunicação e interação entre pessoas adultas, jovens, mulheres, terceira idade; os impactos das redes sociais na política e na religião.

Quanto aos artigos relativos às redes sociais e educação há um volume elevado de estudos sobre o uso das redes sociais para promover o ensino, tanto na educação básica como na educação superior; um segundo grupo se refere a como os estudantes desenvolvem sua aprendizagem nas redes sociais, terceiro grupo aborda a formação de professores nas redes sociais, e ainda o impacto das redes sociais nas pesquisas, nos periódicos científicos e nas políticas públicas em educação.

No conjunto dos artigos é possível inferir temas transversais que se referem às possibilidades de acesso aos recursos digitais e a internet e os conhecimentos necessários aos usuários para a utilização das redes sociais. Em relação as diferentes redes sociais há estudos referentes ao Facebook (31), Twitter (14), Instagram (7), YouTube (3), WhatsApp (8). As demais redes não são objeto específico de estudos, e são citadas nos artigos de modo genérico.

### 3. As redes sociais no processo de comunicação e interação

Esse agrupamento de artigos se direciona para discutir e analisar as redes sociais no processo de comunicação e interação social. Os assuntos dos artigos são diversos e um agrupamento provisó-

rio indica: - acesso as redes sociais desde a frequência com os usuários acessam as redes sociais, a criação de protocolos para a comunicação nas redes sociais, a padronização nas comunicações nas redes sociais, os estilos de linguísticos da mensagens nas redes sociais, como melhorar o acesso às redes sociais, o desenvolvimento de orientações para o acesso às redes, as formas de inserção das redes sociais; - os efeitos e impactos das redes sociais no processo de comunicação, a relação entre as redes sociais e a mídia televisiva, os efeitos políticos das comunicações, os vídeos mais compartilhados; as contribuições das redes sociais como por exemplo orientações sobre a preservação da saúde veiculados nas redes sociais, as possibilidades das redes sociais na difusão de currículos vitae; - os riscos e abusos das redes sociais no processo de comunicação, as questões de gênero por meio de estereótipos, as mulheres e a exposição de imagens, a ampliação de plágio nas redes sociais; as notícias falsas nas redes sociais; - as redes sociais e o desenvolvimento da cidadania tais como o uso para fins políticos das redes sociais.

No estudo de revisão sistemática realizado por Arrabal-Sánchez e De-Aguilera- Moyano (2013) são destacadas as pesquisas em torno das redes sociais. Entre os estudos estão arroladas as redes sociais de larga escala envolvendo o Twitter, em especial na Espanha. Nesse estudo os autores indicam que o Twitter foi percebido como de forte potencial de acesso por milhares de usuários o que levou ao seu uso intenso por políticos. Essa intensificação do site para fins políticos provocou o bloqueio de acesso ao Twitter por parte de alguns governos.

Destacam esses autores que as pesquisas apontam o Twitter como um meio de comunicação intensa, mas de pouca interação entre os usuários, ou seja, a comunicação é endogênica. Os usuários são majoritariamente adultos e de modo geral há milhões de seguidores, no entanto esses usuários não mantêm constância. Várias pesquisas apontam que mais de 60% dos que se inscrevem como seguidores, não regressa após o primeiro acesso. Muitas das mensagens de profissionais da imprensa tradicional se sobressaem em número de seguidores e tem suas mensagens reencaminhadas. Nesse estudo, Arrabal-Sánchez e De-Aguilera-Moyano (2013) destacam a preocupação de que o Twitter poderia provocar mudanças na imprensa tradicional, e o que ocorreu foi a imprensa tradicional aderir a essa rede. Uma segunda ques-

tão se refere ao uso de acesso aberto nas redes que pode provocar a existência de mensagens falsas e mensagens irrelevantes como também a utilização de linguagem ofensiva.

#### 4. As redes sociais no processo de comunicação e interação entre pessoas adultas, jovens, mulheres, terceira idade

Entre os estudos e publicações direcionados a comunicação entre adultos, jovens, mulheres e terceira idade nas redes, são abordados com mais intensidade os relativos aos jovens.

Em relação aos adultos nas redes sociais os textos apontam apenas reflexões sobre como e porque os adultos acessam as redes sociais e como melhorar os padrões de acessibilidade, pois o número de artigos é menor.

Quanto as interações entre os jovens os artigos abordam: como os jovens usam as diferentes redes sociais em diversos países, quais são as interações realizadas, que motivações impulsionam os jovens para acessem as redes sociais, que tipo de reações os jovens manifestam nas redes sociais. Outro grupo de artigos sobre redes e jovens focaliza o uso das redes sociais como fontes de acesso as notícias, o uso das redes sociais no tempo livre, principalmente em vídeos jogos como forma de entretenimento e quais são as formas de interações das redes sociais e a escola.

Em relação aos impactos das redes sociais os artigos enfatizam as interações e seus efeitos na formação da identidade tanto entre os adolescentes como em jovens e que orientações educativas são provenientes das redes sociais na formação da personalidade dos jovens. Há artigos que se direcionam a examinar a regulação da convivência entre jovens, que protocolos de convivência são mais usuais e o uso das redes como refúgio para o anonimato. Nessa perspectiva as preocupações são relativas as agressões do ciberespaço, as discriminações ocorridas nas interações, e mesmo relativas a situações de violência nos espaços digitais, especialmente as relacionadas às questões de gênero.

Os artigos relativos às mulheres são em menor número e trazem para discussão a visibilidades nas redes sociais tais como: mulheres de sucesso no campo científico, visibilidade das mu-

lheres do campo por meio da valorização do seu trabalho, visibilidades das mulheres de periferia urbana e as questões direcionadas ao feminismo como a representação da beleza feminina nas redes sociais.

Em relação à terceira idade foi localizado um só texto que aborda desigualdade e bem-estar na terceira idade na Itália verificando os fatores que influenciam a adaptação das tecnologias para poderem ser acessadas pelos idosos. Esse acesso poderia contribuir para proporcionar a capacidade real das redes e das tecnologias enquanto recursos culturais e interativos, úteis para melhorar um envelhecimento ativo melhorar a qualidade de vida em saúde e vida social (Colombo *et al.*, 2015).

## 5. As redes sociais e a educação

Os artigos relativos as redes sociais assumem como predominantes as abordagens que utilizam as redes sociais para recurso de ensino e os que consideram as redes sociais como espaço de formação. Com menor número estão os artigos que se referem as relações entre as redes sociais como a democratização do acesso ao conhecimento por meio das redes sociais, suas possibilidades na melhoria das abordagens de ensino, os desafios da reconfiguração social para estudantes e docentes. Nessa perspectiva, os artigos enfatizam que as reconfigurações sociais expressam novas formas do acesso ao conhecimento, contudo ressaltam que o acesso ao conhecimento não é suficiente, pois a sua disponibilidade não opera a aprendizagem, são as interações pela prática pedagógica que promovem o desenvolvimento dos indivíduos.

As redes sociais ampliaram o espaço da sala de aula e impactam os processo de ensino e de aprendizagem na própria sala de aula. Ramos e Rossato (2017) ressaltam essa reconfiguração estabelecida pelas redes sociais na educação e relatam várias pesquisas empíricas que confirmam as contribuições das redes sociais em que os professores e alunos desenvolvem formas colaborativas para possibilitar a compreensão do conhecimento.

De outra perspectiva há artigos que expressam problemas gerados pelas redes sociais como as «fake news» que exigem discussões e desenvolvimento de análise crítica para o discernimento das disseminações de notícias falsas. Um outro grupo de estudos

sobre as redes aponta para «mecanismos de operação são pouco transparentes e o acesso a informações sobre elas para fins de pesquisa e análise tem sido limitado» (Rodrigues, 2020). Ressalta Rodrigues (2020) que as «plataformas se posicionam como empresas que lucram ao conectar e monitorar indivíduos – inclusive crianças – em todo o mundo para obter e comercializar dados» do que contribuir com o desenvolvimento educacional e cultural.

## 6. As redes sociais como recurso de ensino

Nesse agrupamento se destacam os dois níveis de ensino: educação básica e superior, mas predominam estudos nesse último segmento uma vez que as crianças e adolescentes desenvolvem menos acesso às redes sociais.

Em relação ao uso das redes sociais na educação básica os artigos localizados se referem aos impactos da relação entre professores e alunos, indicando a possibilidade de maior proximidade na troca de informações. Outros artigos apontam para a melhoria da colaboração entre estudantes quando em atividades de aprendizagem nas redes sociais, e mesmo os alunos que se tornam protagonistas de sua aprendizagem quando estimulados a utilizarem a formação de grupos nas redes sociais, a utilização de games, mini vídeos e memes. Esses recursos são empregados para estimular a aprendizagem dos alunos. Ainda, foi encontrado artigo com a preocupação de que os alunos precisam aprender como desenvolver habilidades para as interações nas redes sociais, entendidas como alfabetização mediática em tecnologias digitais.

Na educação superior, com maior número de artigos publicados estão os direcionados a estudos de uso das redes sociais para aumentar o compartilhamento de conhecimentos, o aprendizado de línguas, a ampliação da participação e colaboração entre estudantes, a composição de grupos para interações, o emprego de laboratórios sociais, a organização de grupos de pesquisa online, o desenvolvimento de orientações coletivas em grupos online, o emprego das redes sociais como recursos educacionais abertos. Foi localizado um artigo sobre as diferenças entre estudantes nativos digitais e estudantes pouco familiarizados com as tecnologias.

Também foram encontrados artigos que focalizam estudos sobre redes específicas usadas para melhorar a aprendizagem e interações entre estudantes, como FaceBook, Twitter, WhatsApp. Esta última rede foi mais enfatizada durante a pandemia da Covid19.

No espaço da educação superior têm artigos direcionados aos periódicos científicos entendendo as redes sociais como possibilidade de divulgação das revistas. Em outra direção, artigo sobre como os periódicos publicam artigos que tratam das redes sociais. Há artigos que reforçam as interações entre os estudantes quando organizam grupos de estudo e aprendizagem nas redes sociais. Nesses estudos, os estudantes se valem dos espaços das redes para se conectarem e estabelecerem formas de comunidades em que a maioria

Ainda, os artigos sobre as redes sociais e a pesquisa que abordam o Facebook e recursos educacionais abertos na formação de pesquisadores, as contribuições das redes sociais para o desenvolvimento de inovação na produção de conhecimentos, análises bibliométricas proporcionadas pelas redes sociais e os indicadores de tendências de pesquisa proporcionados pelas redes, as redes como um novo campo para a pesquisa, as possibilidades das redes a realização de estudos em currículo.

## 7. As redes sociais na educação informal

Vários artigos apresentam resultados de pesquisa e reflexões sobre as redes sociais como espaço de formação, principalmente formação de professores. Essas pesquisas focalizam a formação de professores em áreas específicas, sobre redes como o FaceBook, WhatsApp e suas possibilidades de contribuir na formação inicial e continuada de professores. Há artigos que ressaltam as redes sociais como espaço de formação e desenvolvimento profissional ampliado durante a pandemia da Covid19. Há artigo que apresenta estudo sobre a formação dos professores para uso das redes sociais. Nos artigos examinados apenas um dos artigos aborda pesquisa sobre os chamados influencers ou lideranças no processo de formação de saberes docentes na Espanha (Marcelo e Marcelo-Martinez, 2023). Os estudos realizados no Brasil apontam o YouTube como espaço de consulta, os professores procuraram conhecimentos divulgados nessa rede.

Nas redes sociais verifica-se influenciadores com milhares de seguidores na área de disciplinas que abordam conhecimento relativos à área de matemática. A maioria dos seguidores são estudantes, mas verifica-se que alguns professores também realizam o acesso. Sobre essa perspectiva não foram localizadas pesquisas no indexador consultado.

A diferença entre os artigos referentes a educação informal e os que tratam do ensino na educação superior aponta para o assunto abordado, os relativos ao ensino se vinculam aos cursos mais direcionados à formação dos estudantes e os que focalizam as redes sociais como espaço informal focalizam a formação continuada de professores.

## 8. Considerações finais

Ao examinar os estudos sobre redes sociais é possível perceber que as transformações em curso assinalam uma marcha na perspectiva que apontava Elias (1994, p. 112) uma sociedade em processo de «uma integração total da humanidade, mais abrangente e mais duradoura» (Elias, 1994). Essa premissa é possível depreender pelos milhões de seguidores que se articulam e interagem nas redes sociais, pela velocidade com que circulam as informações, pela facilidade de entendimento das formas de linguagem com que se estabelece a interação entre os sujeitos, pela possibilidades de proximidade favorecida por essas redes. No entanto, na relação sujeito e sociedade e vice-versa, alerta Elias (1994) que esses aspectos de sociedade ampliada aumenta a impotência do indivíduo. Embora o autor não se refira especificamente as redes sociais, os elementos indicados por ele na argumentação da integração social são semelhantes aos possibilitados pelas redes sociais considerando seu o processo de globalização. Com efeito, Elias (1994) expressa na relação sujeito e sociedade de que sociedade complexas geram mais conflitos para a possibilidade de reconhecimento do sujeito. Essa proposição carece de maior aprofundamento.

Especificamente, sobre o estado da arte introdutório realizado, as publicações de artigos sobre as redes sociais são ainda emergentes na área de educação, ou seja, o volume de artigos é pequeno e estão disponíveis a partir de 2008. As inferências das

análises realizadas nos artigos examinados nesse estudo permitem indicar em categorias básicas: redes sociais e comunicações com grupos sociais e redes sociais e a educação, e nessa categoria redes sociais e a educação formal e redes sociais na educação informal.

Verifica-se como tendências a publicação de artigos que valorizam as contribuições das redes sociais para o desenvolvimento educativo tanto na educação formal como informal, os que realizam reflexões sobre os impactos e problemas gerados nas redes sociais. Entre os grupos de usuários das redes sociais mais avaliados nas pesquisas estão os adolescentes e jovens e as mulheres, muito mais pelos constrangimentos que podem ser gerados e mesmo pela possibilidade de assédio, do que as contribuições das redes sociais na sua formação. Essa situação gera uma preocupação com a segurança dos usuários nas redes sociais.

Os estudos ressaltam as redes como fontes de informação e notícias pela velocidade com que essas informações são disponibilizadas e pela facilidade de acesso dos usuários. Desse modo, sobre a acessibilidade e uso das redes sociais os estudos indicam que há um volume elevado de usuários que mantêm conta nas redes sociais, e entre os grupos sociais os que mais se destacam são os políticos e os meios de comunicação (jornais, televisão) e conseqüentemente os jornalistas.

Muitos estudos focalizam as questões relativas as condições de acessibilidade quanto a disponibilidade de rede de internet, formação dos usuários para o acesso, formas de linguagem, tipos de mensagens, retorno e fidelização. Esses estudos expressam que essas condições não estão consolidadas e apontam para necessidade de expansão de acesso à internet e de formação dos usuários para como usar, conhecimento de normas de proteção e de análise crítica para reconhecer mensagens enganosas e falsas.

Em relação redes sociais e a educação verifica-se que muitos estudos são referentes ao uso das redes sociais como recurso de ensino para melhorar a aprendizagem dos estudantes, principalmente na educação superior. Esses estudos indicam uma maior participação dos estudantes nas práticas pedagógicas mediadas pelas redes sociais e destacam o aumento da colaboração entre eles.

Quanto à inserção das redes sociais como espaços informais de formação os artigos não em menor número e os localizados

se referem mais aos jovens e aos professores. Quando se reportam aos jovens são predominantes os estudos referentes aos cuidados, ou seja, artigos que tem preocupação de que as redes possam criar situações de conflito na formação dos jovens. Os poucos artigos que abordam a formação dos professores destacam o apoio das redes na formação continuada.

Nos artigos examinados apenas dois abordam realização de pesquisa sobre os chamados influencers ou lideranças, uma sobre os influenciadores na formação de professores (Marcelo e Marcelo-Martinez, 2023). Essa é uma questão carente de pesquisa considerando que há muitos influenciadores que tem milhões de seguidores inscritos.

Outra investigação sobre as interações de professores durante a pandemia da Covid 19 (Resende, 2020) em que se destaca um aumento das interações entre professores nas redes sociais. De modo geral, a inserção de tecnologias digitais na prática pedagógica foi acentuada durante o isolamento social como medida sanitária durante a pandemia.

Enfim, este estudo introdutório possibilitou uma maior compreensão dos movimentos, impactos e mudanças que as redes sociais têm suscitado nas relações sociais causando relação de tipo novo que necessitam ser investigadas. As pesquisas são incipientes considerando o número de usuários das redes sociais, principalmente investigações sobre a formação desses usuários.

A compreensão das potencialidades das redes sociais para a educação são um vertedouro de possibilidades ainda não examinadas, por se constituírem fontes de informação velozes e de fácil acesso.

## 9. Referências

- Arrabal-Sánchez, G. e De-Aguilera-Moyano, M. (2016) Comunicar en 140 caracteres. Cómo usan Twitter los comunicadores en España. *Comunicar*, 24(46), 9-17.
- Bardin, L. (2016) *Análise de Conteúdo*. Edições 70.
- Castells, M. (2002) *A sociedade em rede*. Bertrand do Brasil.
- Chrispino, A. e Lima L. S. de, Albuquerque M. B. de, Freitas A. C. C. de, e Silva M. A. F. da (2013). A área CTS no Brasil vista como rede social: onde aprendemos? *Ciênc educ (Bauru)* [Internet], 19(2), 455-479.

- Colombo, F., Aroldi, P. e Carlo, S. (2015) Nuevos mayores, viejas brechas: TIC, desigualdad y bienestar en la tercera edad en Italia. *Comunicar*, 22(45), 48-55.
- Elias, N. (1994) *A sociedade dos indivíduos*. Jorge Zahar.
- Littell, J. H. *Conceptual and practical classification of research reviews and other evidence synthesis products*. The Campbell Collaboration. [www.campbellcollaboration.org](http://www.campbellcollaboration.org). DOI: 10.4073/cmdp.2018.1
- Marcelo, C. e Marcelo-Martínez, P. (2023). Redes sociais e desenvolvimento profissional docente: novos espaços de formação. *Cadernos De Pesquisa*, 53, e10223. <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/10223>
- Ramos, W. M. e Rossato, M. (2017) Democratização do acesso ao conhecimento e os desafios da reconfiguração social para estudantes e docentes. *Revista Eletrônica de Educação*, 11(3), 1034-1048.
- Resende, V. L. (2020). Professores ou influenciadores digitais? Refletindo sobre o uso das mídias digitais como complemento do ensino durante a pandemia de Covid-19. *Revista Comunicação, Cultura E Sociedade*, 7(1), 024-041. <https://doi.org/10.30681/rccs.v7i1.5085>
- Rodrigues, E. S. J. (2020) Estudos de plataforma: dimensões e problemas do fenômeno no campo da educação. *Linhas Críticas* [en línea], 26, e28150. [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&id=S1981-04312020000100110&lng=es&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&id=S1981-04312020000100110&lng=es&nrm=iso)
- Romanowski, J. P. e Ens, R. T. (2006) As pesquisas denominadas do tipo «Estado da Arte». *Diálogo Educacional*, 6(6),37-50.
- Saran A. e White, H. (2018) *Evidence and gap maps: a comparison of different approaches*. The Campbell Collaboration. <https://doi.org/10.4073/cmdp.2018.2>
- Santos, R. O. (2022) *Redes sociais digitais na educação brasileira: seus perigos e suas possibilidades*. Artesanato Educacional.
- Vosgerau, D. S.A. e Romanowski, J. P. (2014) Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. *Revista Diálogo Educacional*, 14(41), 165-189.



# Uso de la técnica performativa del karaoke a través de Telegram: propuesta para el aula de español como lengua extranjera

AURORA CENTELLAS RODRIGO Y EDUARDO GONZALO DE ÁGREDA COSO

## 1. Introducción

La proliferación de escenarios creados para enseñar y aprender, dados los cambios constantes que se producen en la *sociedad de la información y la comunicación*, con el fin de analizar las necesidades de una educación que quiere adaptarse a la *sociedad actual del conocimiento*, conlleva tomar decisiones sobre las posibilidades que ofrecen los entornos utilizados para la formación virtual, es decir, decisiones en torno a factores técnicos, pedagógicos, de personalización del entorno o de factores que tienen que ver con el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por otro lado, el desarrollo de recursos tecnológicos que han surgido, como alternativa para potenciar los procesos educativos, nos invita a crear propuestas formativas capaces de desarrollar habilidades y destrezas propias del siglo XXI.

El nuevo contexto tecnológico en el que nos encontramos nos lleva a investigar nuevos contextos para el aprendizaje, la comunicación y la adquisición de conocimiento, ya que dichos contextos tienen cada vez más predominio en los procesos de enseñanza y han pasado a ser el nuevo reto para los modelos pedagógicos. Las oportunidades de enseñanza-aprendizaje que nos ofrece la tecnología favorece al aprendiente de lenguas que comunica, interacciona y resuelve problemas en un contexto de colaboración

que le lleva a negociar significado. El rol de los entornos tiene que ver con acercar lo cotidiano al alumno y las TIC se han integrado perfectamente en las prácticas pedagógicas cotidianas como mediadoras de los nuevos programas educativos. El estudiante de lenguas es, como venimos diciendo, un agente social que utiliza la lengua para interactuar socialmente y este hecho le posibilita para entrar en entornos reales de comunicación y practicar la lengua que aprende, llevándolo a construir conocimiento lingüístico. Prado Aragonés (2002) señala que:

En el proceso de enseñanza-aprendizaje de idiomas, *Internet* puede ser un valioso recurso que establece un nuevo paradigma pedagógico, que afecta a todos los elementos que intervienen en el proceso: profesor, alumno, contexto, objetivos, contenidos y metodología; con unos denominadores comunes: aprendizaje autónomo y flexible, adaptado a los ritmos de aprendizaje e intereses individuales del alumnado y basado en la interacción y aprendizaje cooperativo. [...] La posibilidad de aproximarse y conocer otras lenguas [...] sin necesidad de desplazarse físicamente, dialogar y compartir, intercambiar experiencias [...] la Red abre caminos insospechados para el aprendizaje de idiomas. (2002, pp. 289-290)

Está claro que la forma de comprender y expresarse ha cambiado y esto afecta a la enseñanza de lenguas. Hemos pasado de la revolución del *e-learning* al la rebelión del *m-learning*. Las fases por las que ha pasado la tecnología, de la informática a la conectividad, nos sitúan en un aprendizaje ubicuo y continuo que genera cambios en el aprendizaje (Suarez, Crescenzi y Grané, 2013).

Con la llegada de la tecnología se abren los círculos de la interacción social con una gran tendencia a ampliarlos. Chiecher *et al.* (2013) hablan de *identidad digital* como nuevo concepto para referirse a la conjunción del uso del ordenador personal, la conectividad y el acceso a sistemas de comunicación chat. El aprendizaje se construye en la red de manera colectiva y desarrolla en el usuario digital un alto nivel de autonomía. La incorporación de la tecnología y sus formas de interacción va a romper con los monopolios tradicionales de la educación y nos lleva a rediseñar del aprendizaje, motivado por el propio contexto que está surgiendo. Como dice Fernández (2009), si se educa en medios se puede fomentar la creación de individuos críticos, creati-

vos, conscientes de la realidad, capaces de actuar y aprender libre y reflexivamente. No obstante, las nuevas tecnologías no garantizan el aprendizaje tan solo aportan los recursos que lo facilitan dentro de los programas educativos. Teniendo en cuenta todo esto, es necesario hablar de las razones por las que las TIC pueden ayudar en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera. Por un lado, el material real, es decir, la muestra de lengua que ofrecen los materiales digitales, internet, etc., y, por otro, el papel que las herramientas y recursos tecnológicos desempeñan en el proceso de aprendizaje haciendo que el alumno se convierta en receptor activo, en el centro del proceso, en el creador de conocimiento. La participación es indispensable para aprender en entornos virtuales, aunque convergen otros factores que influyen muy positivamente en dicho proceso: la motivación, la actitud, el acceso y la autodisciplina.

Aprender en cualquier sitio y en cualquier lugar nos lleva a trabajar en modalidades de aprendizaje que tienen que ver con el concepto de *formación global*. La llamada *conciencia global* de Grandío (2016) ha favorecido un cambio en la manera de abordar la tecnología que ya no es vista como una herramienta, según Suarez, Crescenzi y Grané (2013), sino como una metodología. Hay una apertura al aprendizaje permanente y ubicuo que revierte en el aprendizaje autónomo e informal del estudiante que comparte contenido, que colabora, que comunica y que aprende llevándonos a los docentes a diseñar y organizar escenarios de aprendizaje significativo, en contextos múltiples y socializados, más allá del aula, con el objetivo de hacer partícipe al alumno.

El reto pedagógico es transformar la lengua que se aprende en lengua para la comunicación y, para superar este desafío, se deben tener en cuenta modalidades de comunicación que den coherencia a los diferentes contextos significativos que van a facilitar la misma. El dónde y el cuándo ocurre el aprendizaje nos lleva al cómo y el porqué del aprendizaje y este tiene que ver con la forma de acceder al conocimiento, aprendizaje informal, y con la de producir y generar conocimiento de manera compartida (Álvarez, 2014). Desde la propuesta de aprendizaje de español, en un canal de mensajería como Telegram, se quiere abordar todo esto para observar como el aprendizaje ubicuo, como experiencia invisible, constituye un marco sólido para la adquisición de una lengua al conectar lo cotidiano con lo académico y construir en la red.

## 2. Revisión de literatura: técnicas performativas, karaoke y aprendizaje en línea

Nuestro objetivo primario nacía de una idea previa. A veces se parte desde un hecho erróneo en la educación que se relaciona con la imposibilidad de llevar al aula virtual ejercicios o técnicas de corte performativo. Se tiende a pensar que las técnicas performativas solo han de tener cariz netamente presencial, pero con esta presuposición perdemos indefectiblemente oportunidades de trabajo que puedan ser llevadas a cabo por el individuo de clase desde su pantalla o soporte digital. Si el alumno se ha convertido en un consumidor de lo que produce, no podemos dejar de lado este tipo de recurso de infinitas posibilidades.

A través de la tecnología, como se ha venido diciendo, podemos ofrecer nuevas experiencias significativas de aprendizaje donde la realidad digital se aproveche de los recursos que se creían exclusivamente analógicos como pueden ser las técnicas de actuación. El móvil, *tablet* u ordenador portátil es un almacén de canciones que el alumno usa para su disfrute. Nuestra propuesta gira en torno a que del mismo modo que el alumno alberga canciones para su diversión, trabaje con ellas para potenciar su idioma español. A través de la técnica performativa del karaoke tenemos como objetivo hacer partícipe al estudiante de un recurso lúdico que a la par mejorará su fluidez en español, entonación, etc., y con el que se podrán trabajar decenas de contenidos como la creatividad, su imaginación, la gestión y asociación de grupo, etc. En este sentido, planteábamos tres tipos de objetivos:

- Abordar las posibilidades educativas de la técnica performativa del karaoke a través de un medio digital como Telegram.
- Potenciar aspectos suprasedgmentales de ELE a través de la técnica performativa del karaoke.
- Evaluar los resultados obtenidos a través de la satisfacción y participación de los estudiantes.

Esta propuesta innovadora, diseñada para el aula de lenguas extranjeras, forma parte de un proyecto de investigación de UDIMA cuya base es la de un curso de español como lengua extranjera para alumnos de nivel A1.1, a través de la red de mensajería, Te-

legram y que está abierto a todos los usuarios del mundo. El proyecto *Habla y aprende español cinco minutos al día con UDIMA*, sigue explorando las posibilidades y funcionalidades de los entornos virtuales de aprendizaje, concretamente en redes sociales, ya que dicho escenario necesita seguir siendo investigado. Dicha propuesta se enmarca en la quinta edición.

Antes de nada, revisamos dos breves ideas fundamentales con relación al *enfoque performativo* para poder situar la técnica en la propuesta que se presenta.

Schewe (2013) estableció, a manera de paraguas aglutinador, el término *enfoques performativos* (EP), que recogía y ponía en valor todas las prácticas de la enseñanza-aprendizaje de LE vinculadas al amplio abanico de formas y elementos performativos provenientes no solo del teatro, sino de varias artes (danza, música, teatro, artes visuales, etc.), y en relación con la estética del cuerpo como motor de movimiento y creador de arte. Este nuevo paradigma venía a superar las anteriores estructuras que establecían diferencias entre algunas de las técnicas teatrales en didáctica tanto para L1 como para L2 agrupándolas en un binomio que hasta la década anterior produjo varios «enfrentamientos» desde las distintas corrientes investigativas que estudiaban el fenómeno del aprendizaje gracias a las técnicas performativas. Este binomio se representaba por: *a)* juego dramático o dramatización y técnicas afines, y *b)* representación teatral / taller de teatro y técnicas afines. Eines y Mantovani (2008, p. 29), a este respecto, establecieron las diferencias principales de ambas esferas, tal y como se observa en la tabla 1.

**Tabla 1.** Principales diferencias entre teatro y juego dramático

Concepto Tradicional: TEATRO	Concepto Moderno: JUEGO DRAMÁTICO
1) Se pretende una representación.	1) Se busca la expresión del niño.
2) Interesa el resultado final o espectáculo.	2) Interesa el proceso o la realización del proyecto que ha motivado el grupo.
3) Las situaciones planteadas son creadas por el autor y /o profesor.	3) Se recrean las situaciones imaginadas por los niños.
4) Se parte de una obra escrita y acabada.	4) Se parte del «como si» y de las circunstancias dadas, obteniéndose un primer proyecto oral que luego se completará o se modificará con el accionar de los jugadores.

5) El texto es aprendido de memoria por los actores y las acciones son dirigidas por el profesor.	5) El texto y las acciones son improvisadas y se debe respetar el tema o argumento del proyecto oral.
6) Los personajes son aceptados a partir de una propuesta del profesor. (Los niños no se pueden encontrar a sí mismos a través de los personajes).	6) Los personajes son elegidos y recreados por los jugadores (Los niños se encuentran a sí mismos a través de los personajes).
7) El profesor plantea el desarrollo de la obra.	7) El profesor estimula el avance de la acción.
8) La obra se cumple en todas las etapas previstas.	8) El juego tal vez no llegue a concretarse si el tema que se juega no se ha estimulado bien.
9) Se hace en un teatro o en un lugar que posea un escenario.	9) Puede hacerse en un espacio amplio que facilite los movimientos y desplazamientos: patio, sala, gimnasio o en la propia aula.
10) La escenografía es idea del profesor y normalmente no la realizan los niños. El vestuario es confeccionado o alquilado por las madres.	10) La escenografía es realizada por los niños y ellos aportan su propio vestuario con ropas y sombreros viejos o elementos confeccionados en clase. Los objetos que se van a utilizar también son elegidos libremente por los niños.
11) Los actores son niños que representan y son colocados en una situación adulta de trabajo.	11) Los actores son niños que juegan a ser y que están en una situación de trabajo-juego grupal infantil.
12) Los actores representan con el fin de gustar a un público pasivo.	12) Los niños accionan por sus ganas de jugar y comunicarse con sus compañeros y eventuales espectadores.
13) Crítica: En el aspecto formal se comenta lo bien que salió el espectáculo y se oyen comentarios como: «¡Qué bien que actuó su niña!» o «¡Qué guapo estaba su hijo con el traje de militar!»	13) Crítica: Se evalúan todos los juegos con el grupo y se estimula la actitud crítica de jugadores y espectadores.
Conclusión: Si el teatro se practica como una obligación impuesta por el profesor, ¿cuáles son los beneficios pedagógicos de su utilización?	Conclusión: Si el teatro se practica como juego, la expresión del niño es totalizada.

Por último, Motos (2018) recogía la forma de denominar el *juego dramático* según distintos autores, englobando como *dramatización* muchas actividades teatrales en las que no hay una representación de un texto sobre un escenario ante un público, por ende, se prescinde de la memorización, la repetición o los ensayos. Esto solo nos indica la dificultad que hay en emitir diferencias entre las distintas técnicas performativas y el buen hacer de Schewe que hemos comentado anteriormente, al proponer un enfoque performativo unificado gracias a su teoría (tabla 2).

**Tabla 2.** Definición de la dramatización según diferentes autores (Motos, 2018)

Autor	Nombres para la dramatización
Piazzoli (2012)	<i>Drama Process -Role play</i> <i>Mantel of the expert</i>
Boquete (2014)	Teatralización e improvisaciones Juegos de <i>role play</i> . -Mímica Escenificación
Beaven y Álvarez (2015)	Play simulation - <i>Text analysis</i> Improvisation - <i>Critical thinking</i> <i>Role play - Storytelling</i> Development of memorisation Elocution
Prior (2016)	Juego dramático Ejercicios de pronunciación, entonación y dicción Ejercicios de expresión corporal Improvisación
Motos (2016)	<i>Readers theatre - Acting play scripts</i> Teatro convencional - <i>Playwriting</i> <i>Perfmis - Warming up</i> Lectura de obras - <i>Drama process</i> Teatro foro

## 2.1. Sobre el término *karaoke*

En origen, la palabra *karaoke* significa literalmente ‘orquesta vacía’: *Kara* se obtiene de *karappo*, que significa ‘vacío’, y *oke* es la abreviatura de *Okesutora*, u ‘orquesta’. También se ha denominado *orquesta menos uno*, es decir, la voz principal. A través de una pantalla se muestra un vídeo con la música instrumental y la letra de la canción, pero sin la voz principal. Es un modo de ocio o diversión que nació en Japón extendiéndose por Asia rápidamente y después por el resto del mundo. Según Ma y Chuang (2002), las ventajas de este recurso, relacionadas con procesos de expresión vinculados a las técnicas dramáticas como la creación y práctica musical, son la liberación de tensión, la mejora de las relaciones y de la espontaneidad, la creación de un sentido de pertenencia de grupo, etc. Para Guan *et al.* (2017), el karaoke es un método medio híbrido que integra música popular, vídeo, imágenes y actuación musical en vivo de los usuarios. Con solo su voz y un ordenador conectado a internet el estudiante puede acceder a

este recurso fácilmente. Bajo nuestro punto de vista, el karaoke, además, puede ayudar a mejorar la fluidez, el acento y la entonación de culturas con sistemas prosódicos muy alejados al español (como pueden ser las culturas de países asiáticos); es un recurso que, al potenciar varias zonas cerebrales (en el apartado escrito, para ver la letra de forma sincrónica, en el auditivo para escucharla, en el visual, etc.), tiene diferentes ventajas cognitivas. Por otro lado, trabajar con la música proporciona otras ventajas que son difíciles de igualar, por citar algunas: contiene innumerables exponentes de las subcompetencias de la competencia comunicativa (gramaticales, prosódicos, léxicos, culturales, etc.), es un material con fácil alcance para el estudiante que se puede usar a diario y de forma natural, incluye el aprendizaje de distintas destrezas de manera integrada, es una fuente de creatividad duradera y ayuda a variados aspectos cognitivos, sociales y emocionales como el descenso del filtro afectivo. Para Hakki Erten (2015), que recoge varios estudios que prueban la validez del karaoke para la enseñanza de la L2, la música y el karaoke ejercen un proceso mnemotécnico positivo para la memoria haciendo que fragmentos y frases de canciones queden memorizados en el alumno durante largo tiempo, pues la repetición lingüística de los exponentes comunicativos plantea una fase de exposición en sucesivas ocasiones para el alumno. El karaoke es una herramienta que está vinculada al mundo de los jóvenes, puesto que existen muchas aplicaciones de canto y puntuación que ahora son muy populares en este sector de la población (Tencent, Smule's sing, etc.)

## 2.2. Actividades para trabajar con el karaoke en L2

El karaoke y la música pueden ser usados para infinidad de actividades: contextualizar la canción explicando quién es el cantante, sus influencias y otras canciones famosas, etc., rellenar huecos, realizar dictados, crear preguntas de comprensión y creación de hipótesis según la historia de la canción, estructurar por parte de los alumnos el texto de la canción en su orden correcto, actividades de escucha y lectura, practicar la pronunciación, hacer añadidos desde la creatividad del alumno en huecos o intuir los huecos en blanco según el contexto de la letra, recrear la canción rodando un videoclip con las cámaras de los móviles de los

alumnos, traducir las canciones a la lengua materna y cantarlas en esa lengua para introducir la escala musical en la lengua madre, completar con juegos de rol con relación a la canción, crear estrofas añadidas a la canción como si los alumnos pertenecieran al grupo de música o fueran el cantante de la canción elegida, plantear actividades de imaginación y dibujo recreando la historia, proponer una paráfrasis musical (es decir, cambiar el género de una canción a otro e intentar cantarla, por ej.: cambiar la canción de pop a ópera, etc.), escribir una historia o un diálogo relacionado o paralelo a la canción (por ejemplo, si la canción es desamor los alumnos podrían escribir el último diálogo de la pareja antes de romper), concursos con premios y un jurado independiente que valore la actuación, que los alumnos se conviertan en críticos musicales y escriban un artículo alabando o denigrando la canción y sus razones, etc.

A nuestro modo de ver, otra actividad muy interesante que se hace de manera posterior de realizar el ejercicio del karaoke es la que consiste en que los alumnos escojan un mensaje verbal no musicalizado (por ej.: hablar de lo que han realizado en el fin de semana) y le añadan la melodía de la canción con la que han trabajado para potenciar la fluidez en la L2. Siempre es positivo que el profesor haga el karaoke con sus alumnos demostrando que no se trata tanto de «cantar bien», como de «pronunciar y entonar bien».

Existen diferentes recursos en la red para trabajar esta técnica: por ejemplo, Lyrics training (disponible en la web <https://es.lyricstraining.com>), que opera de manera que el alumno repita las frases de la canción que elija (hay un menú de canciones muy extenso) con huecos y hasta que no escriba bien la palabra o frase del hueco en la pantalla, la canción no continúa. Hakki Erten (2015) recomienda diferentes programas electrónicos populares gratuitos de karaoke como *VanBasco*, *KaraFun Karaoke*, y *Karaoke 5* que se pueden usar en clase. Una actividad paralela que también hace uso de la tecnología puede ser el uso de asistentes de voz del móvil con la actividad clásica de preguntas y respuestas.

En cuanto a la selección de canciones para la enseñanza siempre es bueno partir de qué se quiere enseñar unido, si puede ser, a los gustos, en géneros musicales, de la clase (alumnos + profesor) de forma mayoritaria y a la motivación del grupo. El maestro, como he mencionado anteriormente, ha de participar (en-

trenando con los alumnos, tarareando la canción con ellos de manera repetitiva, recitar una frase y parar la canción hasta terminarla para después cantarla de una manera completa, etc.) como uno más en el karaoke: de esta forma, además de enseñar cómo hacerlo, hace descender el filtro afectivo del alumno ante esta actividad que conlleva una alta exposición.

### 3. Metodología

La metodología que se ha seguido en esta investigación es de corte cualitativo-interpretativo, ya que el análisis realizado tiene el objetivo de comprender la realidad abordada desde el entorno de aprendizaje y a través de la herramienta tecnológica utilizada. Para la recogida de datos cualitativos, el instrumento utilizado ha sido la observación directa y el análisis de datos, y esto nos permitió observar y registrar los comportamientos de los participantes en el momento en que sucedían. Siguiendo a Orellana y Sánchez (2007, p. 10):

La metodología cualitativa es una poderosa vía para la comprensión e interpretación de los procesos situaciones e interacciones que se llevan a cabo en los entornos virtuales, además, brinda la posibilidad de una aproximación a estos nuevos entornos en su ambiente convencional.

En primer lugar, se facilita a los usuarios de manera previa la siguiente encuesta a través de un formulario de Google Docs:

*¿Qué pensáis de usar las canciones en español para mejorar aspectos como la entonación, la fluidez, etc.?*

*Os propongo una actividad en la que tenéis que seguir estos pasos:*

- 1. Elige una canción en español que te guste y que te veas capaz de cantar.*
- 2. Practica el karaoke de esa canción con tu móvil u ordenador viendo la letra mientras cantas.*  
*Haz una práctica de unas dos o tres veces (no tienes por qué repetir toda la canción si ves que ya realizas bien el karaoke y la melodía)*
- 3. Graba tu karaoke durante un minuto.*

4. *Envía la grabación al chat de grupo. Escucha los audios de algunos de tus compañeros y coméntales aspectos positivos como la elección de la canción, la fluidez, etc.*

5. *Por último, responde a esta pregunta y envíala por el chat de Telegram: ¿crees que gracias a la práctica del karaoke ha mejorado tu entonación, velocidad, etc.? Justifica tu respuesta.*

También se les facilitó una infografía sobre entonación básica (entonación ascendente y descendente) que sirviera de apoyo a la actividad performativa que iban a realizar. La práctica establecida en el entorno virtual dio lugar a un nuevo tipo de narrativa desde las experiencias generadas, ya que estas se convierten en algo compartido e incluso colaborado. Un ejemplo concreto es el hecho de que compartían herramientas no solo para grabarse, sino también para que dichas grabaciones fueran compartidas con otros compañeros en la web. La dinámica de la actividad originó una comunidad de participantes con un objetivo común, comunicar en otra lengua y, para ello, utilizaron todos los medios que estaban a su alcance. Se puede observar como algunos alumnos, aunque tenían un bajo nivel de español, intentaban comunicarse y participar en la actividad, desde la lengua mediada del inglés, para dar su opinión sobre lo que estaba sucediendo en el canal y participar de la práctica performativa.

A través de los documentos analizados se identifica una metodología activa de aprendizaje mediante la interacción y en donde se trabajan contenidos formales. La realidad de lo que ocurre en la sala viene impuesta por el estudiante y las posibilidades de la herramienta para practicar la lengua. Los resultados evidencian como el aprendizaje de la lengua se convierte en una lengua viva para los que aprenden, ya que el contexto significativo donde se produce dicho aprendizaje favorece la comunicación y lleva al estudiante a reflexionar sobre la lengua, por otro lado, el método de inmersión directa planteado invitaba y favorecía el aprendizaje desde la contextualización e invitaba al alumno a aprender la lengua de forma autónoma, *desde* y *con* la tecnología. La funcionalidad del canal, los avances tecnológicos y la metodología empleada van transformando el proceso de aprendizaje-enseñanza y propician que el docente tenga presencia real en la virtualidad del estudiante.

Las interpretaciones realizadas se analizan a partir de estas encuestas a los estudiantes del curso de español, pretenden descubrir las actitudes y aptitudes de los alumnos en el entorno virtual mediante la sistematización de sus experiencias a nivel formal e informal. El enfoque cualitativo e interpretativo tiene como objetivo el analizar la experiencia práctica del alumno de lenguas extranjeras, ante una técnica performativa como el karaoke, para determinar si su uso favorece la reflexión formal en un entorno de aprendizaje informal,

## 4. Resultados

Los resultados obtenidos evidencian que la herramienta del karaoke puede ser llevada al aula de chat sincrónico sin ningún obstáculo. Los alumnos aceptan con mucho entusiasmo el trabajo con esta herramienta. Son conscientes de su propio aprendizaje de elementos suprasegmentales a través del trabajo con esta herramienta. Se contabilizan más de un centenar de interacciones y se obtuvo un total de (indicar número de karaokes realizados). Creemos, además, que estos números podrían haber sido superiores de haber planteado la actividad a principios de curso, pues la investigación y acción en el aula virtual tuvieron lugar en el mes de julio de 2023.

En el siguiente gráfico incluimos los resultados de la pregunta 15 de nuestra encuesta (figura 1).

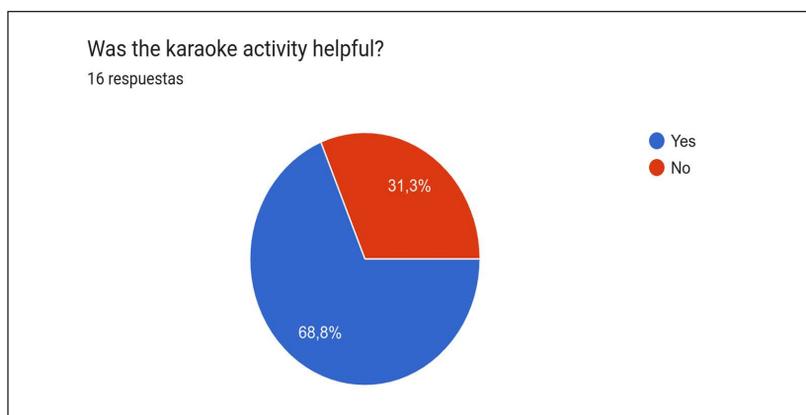


Figura 1. Porcentaje de satisfacción

De los 16 participantes que respondieron a nuestra encuesta, casi el 70% eligió la opción de que el karaoke mejoraba su eficiencia en el español con relación a los elementos suprasegmentales, tal y como muestra la figura 2 (recogida de la encuesta realizada-ítem 16).

Además, desde un aspecto más cualitativo se recogieron las siguientes opiniones:

- Las investigaciones recogidas comprueban que la técnica del karaoke es de total garantía en el aprendizaje de una L2. Esta técnica puede ser llevada al aula digital/en línea con la misma seguridad.
- Otros aspectos cualitativos importantes y decisivos según los resultados obtenidos tuvieron relación con tres ideas cualitativamente llamativas: en primer lugar, se generó una interacción de ayuda y apoyo entre los usuarios que demostró que ante las dificultades de expresividad que puede generar una técnica performativa como el karaoke, con relación a esta edición del curso de ELE por Telegram, el grupo se unió para darse ánimos. En segundo lugar, se comprobó que la interacción mediada puede ser un factor determinante para el descenso del filtro afectivo por parte de los participantes: el hecho de que no se les vea la cara cuando cantan hacen que no teman tanto la exposición. Y, por último, se comprobó que el prejuicio relacionado con las reservas de llevar el karaoke al aula de ELE en grupos de nivel bajo o muy bajo no debe tener base en nuestra pedagogía de profesorado de lengua extranjera, pues los resultados de participación y *feedback* entre los usuarios, sobrepasó positivamente todas las expectativas.

## 5. Conclusiones

La interacción mediada que se produce dentro del entorno virtual entre profesores y alumnos y alumnos-alumnos tienen una orientación pedagógica y están ligadas a tres dimensiones 1) dimensión cognitiva, los alumnos con ayuda del docente construyen conocimiento; 2) dimensión pedagógica-didáctica, el profesor como guía, mediador y facilitador dirige los procesos cognitivos y 3) dimensión social, alumnos y docentes se proyectan en

su dimensión social y afectiva; esta última dimensión tuvo una gran relevancia, dado que sirvió de apoyo a los procesos cognitivos que el alumno llevaba a cabo en el entorno. El interjuego que se establece entre las distintas dimensiones, durante el proceso interactivo, y que tiene lugar en Telegram, nos sitúa en el contexto pedagógico donde tiene lugar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los estudios centrados en las interacciones existentes entre los agentes del proceso en los entornos mediados por las tecnologías evidencian dicha orientación pedagógica estableciendo una estrecha relación con los contenidos de aprendizaje (Centellas, 2023, Chiecher, 2013; Chiecher y Donolo, 2013; Cobb, 2009; García, Areito 2007; Santos, 2011; Tolmie, 2010).

La tecnología ha hecho posible que desde un entorno móvil se pueda reflexionar no solo sobre el contenido formal, en este caso sobre los elementos suprasedimentales, sino que va a permitir la comunicación y la interacción social, dicha interacción social va a fortalecer la cooperación en términos de motivación, ya que involucra a los estudiantes y los convierte en aprendices activos. A través del canal, los estudiantes no solo podían hablar y escuchar a otros estudiantes y al profesor, sino que podían escucharse siempre que quisieran y lo mismo sucedía con las reproducciones del profesor y otros alumnos, favoreciendo, de esta manera el aprendizaje de la lengua y pudiendo seguir lo que sucedía en el entorno de una manera autónoma. Las interacciones con los otros llevan a los estudiantes a negociar significado, a adquirir variedad de significado e intercambio de ideas en la lengua que se aprende y en un contexto de aprendizaje.

Las actividades performativas presentadas van a conectar el aprendizaje social e informal con el aprendizaje formal o académico porque el entorno elegido, Telegram, se convierte en una plataforma virtual ideal para conectar lo educativo con la realidad social del alumno al proponer actividades, generar foros y dar la oportunidad de crear una comunidad interactiva que tenga los mismos objetivos. Por otro lado, se observa una nueva función didáctica del entorno virtual de aprendizaje, la de organizar los contextos, los ambientes de aprendizaje y la distribución de los recursos didácticos para que los alumnos se formen y asimilen mejor los conocimientos y contenidos curriculares y sociales.

Gracias a nuestra interacción se pudo destacar entre el alumnado la favorable recepción que tuvo esta herramienta a causa

del alto índice de participación del alumnado y el *feedback* recogido. Habría sido muy positivo poder tener más encuestas realizadas, pero creemos que, como suele pasar a menudo en las encuestas en línea, los alumnos simplemente se olvidaron de rellenarla, porque lo más importante para ellos, el poder interactuar con una técnica performativa como es el karaoke, ya había sido realizado y superado. La hipótesis de partida con la que comenzábamos esta disertación, relacionada con el favorable uso de las técnicas performativas dentro de contextos de aprendizaje en línea, quedó comprobada desde un punto de vista cualitativo en lo que a la técnica del karaoke se refiere. De cara a estudios futuros, se deberán implementar acciones educativas dentro del aula y la medida de su impacto entre los estudiante antes y después del tratamiento. También será muy positivo incluir estudios de comparación entre grupos de control y experimentales con el uso del karaoke dentro de Telegram. Y, por último, incluir nuevas propuestas de investigación en Telegram con base en distintas técnicas performativas (taller de doblaje, *role plays*, etc.) podrá dar distintos resultados que estarán abiertos a una comparación de análisis de las distintas técnicas experimentadas entre los alumnos del curso.

## 6. Referencias bibliográficas

- Álvarez, A. (2014). Actitudes y valoración en el uso de una red social para el aprendizaje. *Revista de Comunicación Vivat Academia*, 17(128), 92-106. <https://doi.org/10.15178/va.2014.128.92-106>.
- Centellas Rodrigo, A., Cazorla Vivas, C. y Bazo Martínez, P. (2023). *Telegram como escenario de aprendizaje disruptivo para la enseñanza del español como lengua extranjera: propuesta de aprendizaje invisible que conecta lo académico con lo cotidiano (dissertation)*. Universidad Complutense de Madrid.
- Chiecher, A. (2013). Interacciones entre los alumnos en entornos mediados por TIC. Un análisis de la dimensión social de los intercambios RIED. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 16(1)1, 85-107.
- Chiecher, A. y Donolo, D. S. (2013). Trabajo grupal mediado por foros. Aportes para el análisis de la presencia social, cognitiva y didáctica en la comunicación asincrónica. En: A. C. Chiecher, D. S. Do-

- nolo y J. L. Córica, J. *Entornos virtuales de aprendizaje: nuevas perspectivas de estudio e investigaciones* (pp. 151-198). Editorial Virtual Argentina.
- Cobb, S. (2009). Social presence and online learning: a current view from a research perspective. *Journal of Interactive Online Learning*, 8(3), 241-254.
- Eines, J. y Mantovani, A. (2008). *Didáctica de la dramatización. El niño sabe lo que su cuerpo puede crear*. Gedisa [edición revisada de 2008].
- Fernández, E. (2009). *U-learning. El futuro ya está aquí*. Alfaomega Ra-Ma.
- García Areito, L. (2007). *De la educación a distancia a la educación virtual*. Ariel.
- Grandío, A. y Peris, R. (2016). Mobile\_Evai y Edutainment: cambiando la virtualidad por la conectividad. En: A. M. Arnal (ed.). *Avances en tecnologías, innovación y diseño de la educación superior* (pp. 43-57). Universitat Jaume I.
- Guan, C. et al. (2017). Efficient karaoke song recommendation via multiple kernel learning approximation. *Neurocomputing*, 254, 22-32.
- Hakki Erten, I. (2015). Using karaoke in language classrooms: Exploring potentials and prospects. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 199, 589-596.
- Ma, R. y Chuang, R. (2002). Karaoke as a Form of Communication in the Public and Interpersonal Contexts of Taiwan. En: Xing Lu et al. (ed.). *Communication Studies: Contexts and Comparisons*. Greenwood Publishing Group. ProQuest Ebook Central. <https://ebookcentral.proquest.com/lib/universidadcompluten-se-ebooks/detail.action?docID=3000851>
- Motos, T. (2018). Formación del profesorado de L2 en didáctica teatral. En: Danzi, D. y Danzi, G. (ed.). *Glotodidáctica teatral II*. Ñaque.
- Orellana, D. y Sánchez, M. C. (2007). Entornos virtuales. Nuevos espacios para la investigación cualitativa. *Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 8(1), 6-24.
- Prado Aragonés, J. (2002). *La utilización de internet en idiomas. Educar en Red. Internet como recurso para la educación*. Aljibe.
- Santos, G. (2011). Presencia social en foros de discusión en línea. *Pixel Bit, Revista de Medios y Educación*, 39, 17-28.
- Schewe, M. (2013). Taking stock and looking ahead: Drama pedagogy as a gateway to a performative teaching and learning culture. *Scenario: Journal for Performative Teaching, Learning and Research*, 7(1), 5-23.

- Suárez, R., Crescenzi, L. y Grané, M. (2013). Análisis del entorno colaborativo creado para una experiencia de Mobile Learning en Teoría de la Educación. *Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 14(1), 101-122.
- Tolmie, A. (2010). Social effects of collaborative learning in primary schools. *Learning and instruction*, 20, 177-191.



# Experiencias docentes en el uso de redes sociales para el aprendizaje en contextos educativos públicos chilenos

LUIS LACOURT SUÁREZ, CAROLINA PARRA LIRA  
Y RODRIGO CARVAJAL GONZÁLEZ

## 1. Introducción

En los tiempos actuales, la tecnología es una herramienta vital para muchos procesos de la sociedad; en especial en las industrias, el consumo y en el trabajo de muchas personas. Hemos vivido en los últimos diez años la 5.<sup>a</sup> revolución industrial gracias a la inteligencia artificial (en adelante IA). En este sentido, las redes sociales (Social Network Sites, SNS en adelante por su cita en inglés) forman parte de la vida cotidiana de la gran mayoría de la ciudadanía, incluyendo a los estudiantes (Fernández *et al.*, 2017). Debido a lo anterior, el gran desafío de la educación es cómo integra estas tecnologías al aula y consigue resultados de aprendizaje permitiendo equidad y potenciando procesos educativos inclusivos para todos y todas. La investigación refleja que el profesorado utiliza las SNS para optimizar el núcleo pedagógico (Lacourt *et al.*, 2023) considerando la falta de infraestructura y recursos para llevar a cabo esta tarea educativa.

Tiene relevancia el rol del líder pedagógico que utiliza las SNS con el fin de potenciar el núcleo pedagógico que permita desarrollo profesional docente, aprendizajes de calidad, inclusivos y equitativos, apoyados por la tecnología actual.

En este sentido, el desarrollo profesional continuo de los docentes consta de todo el conjunto de actividades que realizan a lo largo de su carrera académica, donde uno de los roles clave de

los directivos docentes es construir condiciones organizativas y profesionales que favorezcan y promuevan el aprendizaje (Bolívar, 2019); donde el actor clave es el docente, comprendiendo que en muchos casos su formación de pre grado nunca contempló la formación en suso de SNS, otorgando esta condición netamente a la autodidáctica.

La evidencia educativa advierte que los ejes que organizan la enseñanza es el docente, estudiante y contenido; lo que Elmore (2010) llama el *núcleo pedagógico*. Ejes fundamentales sobre los cuales se articula la competencia docente (Zabalza, 2023). A lo que el autor menciona:

Más interesante resulta... si lo aplicamos a la forma en que la dimensión contenido interactúa (se integra en, ocupa, transforma, sustituye) con la dimensión docencia. (Zabalza, 2023. p. 98)

Interesante es reflexionar como la tecnología y las SNS intervinieron como recurso para potenciar el núcleo pedagógico por medio del contenido, cuestión de esta investigación. Debemos considerar que, sin que hubiera terminado la pandemia, las personas y las instituciones, sobre todo educativas, comenzaron a caminar bajo el alero de procesos de reconstrucción (Romero, 2022). En el transcurso de esos tiempos, en pleno periodo pandémico, fueron vitales los recursos informáticos y las SNS con el fin de conectar relaciones humanas sin precedentes en la historia de nuestro planeta. A su vez, la escolarización bajo confinamiento definió la inédita experiencia de hacer escuelas sin escuelas, no como una respuesta planificada, sino que en un formato de emergencia (Romero, 2022), donde la docencia estuvo a prueba y estuvo obligada a reinventarse y autocapacitarse; sobre todo en Chile, que, en promedio, las escuelas estuvieron cerradas durante 24 meses.

Las prácticas escolares de emergencia se basaron fundamentalmente en tres condiciones: *a*) disponibilidad de materiales, recursos tecnológicos y conectividad de estudiantes y docentes; *b*) disposición y capital cultural de las familias para el apoyo a las tareas escolares, y *c*) liderazgo y capacidad de organización de cada escuela, condiciones que, entre otras, fueron descritas por diversos estudios internacionales (CEPAL/Unesco, 2020) y que, por su debilidad o desigualdad en la distribución, llevaron al se-

cretario General de las Naciones Unidas a advertir sobre la producción de una «catástrofe generacional».

En esta realidad, los teléfonos móviles inteligentes aparecen como los grandes aliados de las personas con la necesidad de comunicarse. Las SNS tienen la oportunidad de desarrollar sus plataformas y recursos sin ningún precedente y control. A su vez, que se volvían valiosas por la inmediatez e interconexión entre los usuarios. En este sentido, la docencia comenzó a vislumbrar una oportunidad de hacer frente a la desconexión que existía entre los estudiantes y los establecimientos educacionales, sin entender muy bien aún cuál sería el resultado de este experimento tecnológico educativo. Si bien el foco principal eran fines educativos, con el tiempo aparecieron efectos indeseados como el ciberbullying, la posterior reflexión y modificación de los protocolos y manuales de convivencia escolar al interior de las escuelas para proteger los espacios educativos, ya que con la presencialidad hubo un aumento considerable de estudiantes con problemas de salud mental e intervención de convivencia escolar al interior e inter cursos en las escuelas, es decir, estas prácticas llegaron para quedarse.

Con ello, se hacen visibles muchos problemas como la necesidad de atender las escuelas en lo concerniente a la mejora educativa, los resultados de aprendizaje y las condiciones de alta complejidad que muchas de ellas tienen (González y Santana, 2022), para lo cual las SNS podrían ser una buena herramienta para llevar a cabo esa tarea.

## 2. Revisión de literatura

Las escuelas de bajo desempeño académico son las más vulnerables, a causa de las múltiples necesidades de los estudiantes, la escasez de recursos y una frecuente menor preparación de los docentes (Finnigan y Daly, 2019). Debido a ello, uno de los fundamentos conceptuales de la teoría de las SNS es el concepto de *capital social* o los recursos integrados a un sistema a través de las relaciones sociales (Lin, 2001. p. 24). La calidad de los vínculos entre los individuos de un sistema social es lo que genera una estructura que, en última instancia, determina las oportunidades para las transacciones de capital social y el acceso a los recursos (Burt, 1992; Granovetter, 1982; Lin, 2001; Putnam, 1995).

En tiempos actuales con la aparición de nuevas metodologías y la incursión de las SNS en las aulas, los procesos de innovación centrados en el desarrollo de habilidades resultan imprescindibles para la capacitación de los estudiantes y docentes dentro de la sociedad actual (Jiang y Li, 2022), sobre todo en escuelas de alta complejidad. De hecho, si comparamos escuelas que utilizan tecnologías digitales de las que no lo hacen, en las que sí las utilizan se concentran resultados de aprendizaje más ventajosos que las demás (Jiang y Li, 2022). A su vez, debido a esta dualidad social (virtual y presencial), las tecnologías se han convertido en un elemento de transformación social en la vida de las personas (López y Miñan, 2023).

En esta línea, Astashova *et al.* (2020) promueven el aprendizaje inteligente como medio para la implementación tecnológica en las aulas. Estos recursos educativos están a disposición en aulas virtuales o presenciales, siendo de carácter mixto; y entre estas herramientas se encuentran las SNS (León y Cisneros, 2021). Como se dijo, en la docencia las SNS se presentan como gran aliado, ya que permite que los profesores compartan información y contenidos con los estudiantes en entornos escolares y familiares (López y Miñan, 2023); además, es una herramienta muy útil en producir capital social, ya que la inteligencia social (en adelante IS) es la manera de como aprendemos interconectadamente, es decir, mientras más interactuamos más aprendemos (Fullan, 2021); y las SNS son básicamente interacción permanente entre personas. A lo que Fullan (2016) menciona:

A los humanos los motiva fundamentalmente dos factores: hacer cosas que sean intrínsecamente significativas para ellos y trabajar con otros –compañeros, por ejemplo– para alcanzar objetivos que merezcan la pena nunca antes alcanzado. (p. 19)

Debido a esto, la Unesco (2022) declaró que:

Para pensar en la educación de cara al 2050, debemos comprender la importancia de todos los espacios, todos los tiempos y todas las formas de educación. Pero esto no significa que transformemos el mundo en una inmensa aula. El cambio fundamental que debemos lograr en el pensamiento es entender que las sociedades actuales tienen innumerables oportunidades educativas, a través de la cultu-

ra, el trabajo, las redes sociales y la tecnología digital, que deben valorarse en sus propios términos y desarrollarse como importantes oportunidades. (p. 111)

De lo anterior, existen varias definiciones de que es exactamente una SNS, pero todas convergen en el enfoque sociológico donde predomina la comunicación entre personas a través de entornos virtuales para desarrollar relaciones entre los usuarios de dichos entornos (Buxarrais, 2016). Las tendencias actuales que usan en el aprendizaje las tecnologías de la información se identifican con el *e-learning*, el *b-learning*, el uso de las SNS como orientación formativa y el desarrollo de competencias digitales, tanto para docentes como para estudiantes (Vargas *et al.*, 2023). Pero existe la necesidad de formación en competencias digitales para la docencia, donde se constata que casi todo el profesorado en formación utiliza Facebook solo para uso personal (Hughes *et al.*, 2015). En esa línea, la docencia le da a las SNS netamente la utilidad de desarrollar lazos sociales e informalmente algunas actividades académicas (Kabilan *et al.*, 2010).

Debido a esto el objetivo de esta investigación es determinar si los docentes de aula utilizan o no las SNS; cómo lo hacen, si tienen un fin educativo o correlación con los aprendizajes. Cabe mencionar que este artículo tiene carácter de exploratorio cuantitativo, por lo cual puede incluir interesantes reflexiones no planificadas para unas eventuales investigaciones posteriores y el enriquecimiento del debate.

### 3. Metodología

La naturaleza de la presente investigación es netamente metodología cuantitativa. Por lo tanto, se utiliza la recolección de datos con la idea probar una hipótesis con base de medición numérica y análisis estadístico, con el fin de establecer pautas de comportamiento y probar teorías (Hernández *et al.*, 2014). Así, se integran los diferentes datos obtenidos para un análisis comparado (Sánchez-Gómez, 2015), utilizando en este caso un diseño convergente (Forni y De Grande, 2020).

### 3.1. Participantes

Se elaboró un formulario que fue remitido a 10 centros escolares públicos pertenecientes a cuatro comunas de la Región metropolitana, Chile. Todos los establecimientos en contextos de alta complejidad, donde el rango educativo contempla la educación parvularia o infantil (4 a 5 años), la educación básica o primaria (de los 6 a los 13 años), y la educación media o secundaria Humanista-Científica (en adelante HC) y en formación Técnico Profesional (en adelante TP) (de los 14 a los 18 años). Cabe destacar que las disciplinas de los y las docentes son muy variadas, desde educadoras de párvulos, profesores básicos, educación diferencial, diferentes especialidades de educación media (lenguaje, matemática, historia, ciencias, inglés, filosofía, religión, ciencias de la ciudadanía, formación ciudadana, etc.) en educación general; también especialidades Técnico Profesional (contabilidad, mecánica automotriz, gastronomía, conectividad y redes, administración y atención de párvulos), permitiendo una heterogeneidad en las opiniones analizadas en cuestión.

El formulario fue completado por un total de 70 profesores y profesoras, sin embargo, uno de ellos no autorizó el uso de sus respuestas para fines del presente estudio, por lo que se presentan en total 69 resultados en su totalidad.

### 3.2. Recolección de información

Para la recolección de información, se diseñó un formulario *ad hoc* que se aplicó en línea a través de la plataforma de Google, Formularios de Google Workspace, entre el 1 de octubre y el 1 de noviembre de 2023. El formulario consistió en 10 ítems que incluyeron preguntas relacionadas con la identificación de los participantes, comuna de establecimiento laboral, género y dependencia municipal. Asimismo, se realizaron preguntas cuantitativas relacionadas con la percepción del profesorado sobre la importancia del uso de SNS en sus clases; que tipo de SNS usan habitualmente; en qué lugar usan las SNS; qué contenido es el más recurrente en su uso; si consideran las SNS como una herramienta válida que favorece el aprendizaje y si permite aprendizajes autónomos; además, se dan ciertas afirmaciones acerca de las SNS y si los docentes están de acuerdo o no con ellas; si existe uso de las SNS

para la evaluación de aprendizajes y porqué; y, finalmente, si evalúan aprendizajes por medio de las SNS y el impacto de ellas.

### 3.3. Análisis

Para llevar a cabo el análisis de los resultados obtenidos, se emplearon dos programas informáticos específicos. En primer lugar, se utilizó Microsoft Excel para ordenar y clasificar las bases de datos recolectadas. Posteriormente, para explorar los datos y realizar un análisis cuantitativo descriptivo, se utilizó el *software* Jamovi. De esta manera, se logró determinar las diferentes categorías en función del propósito de la investigación y los criterios de análisis comparativos establecidos.

## 4. Resultados

Los y las docentes encuestados el 60,2% pertenecen a educación prebásica y básica (estudiantes entre 4 a 13 años); el 34,3% a educación media técnico profesional (TP) y el 5,5% a educación media científico humanista (HC); (estudiantes entre los 14 y 18 años). El 67,1% se declara por género femenino, el 31,4% por género masculino y el 1,5% se declara no binario.

Cuando se consulta si consideran que son importantes las SNS en el aprendizaje de los estudiantes; el 85,7% cree que son relevantes, mientras el 14,3% lo desestima. Considerando la pregunta anterior, se consulta acerca de cuáles son las SNS que los docentes utilizan para uso pedagógico. El análisis arroja que YouTube es la más preferida (n = 26); seguido de WhatsApp (n = 19) e Instagram (n = 13); a su vez, Pinterest y Wordwall con 7 preferencias cada una; el correo electrónico tiene 5 puntuaciones; Facebook, TikTok y Google con 4 preferencias; Scrib con 2; y con 1 preferencia taller socio educativo, Liveworksheets, Twitter, Canva, Spotify, Kahoot!, Twinkl y Classroom; cabe mencionar que un número no menor no utiliza las SNS para uso pedagógico (n = 6).

Al consultar acerca en qué lugar usa las SNS para fines pedagógicos, los docentes consideraron que el colegio es el lugar más relevante para estos fines (n = 38); seguido de la casa (n = 10); otro lugar con 9 preferencias; trabajo (n = 3) que no sea el cole-

gio y finalizando talleres y biblioteca (n = 1); es interesante mencionar que existen 4 preferencias donde no usan las SNS en ningún lugar. Luego se consulta por cuál es el contenido más recurrente usado en SNS, el resultado obtenido evidencia que el más usado son asignaturas específicas (n = 34); seguido de vídeos (n = 15); descarga de material (n = 11); comunicación, apoyo y estudios (n = 6) y foros y/o encuestas (n = 3).

A su vez, una mayoría importante (85,7%) considera que las SNS son una herramienta válida que favorece el aprendizaje; siendo un 14,3% que lo desestima. Derivada de la pregunta anterior, se consultó a los docentes si creen que el uso de SNS permite un aprendizaje autónomo y motivador en los estudiantes. Los resultados arrojaron que el 45,7% si considera que lo promueve y un 14,3% lo desestima. Cabe mencionar que un 40% no define su posición al respecto. Considerando la percepción de los docentes referente a las SNS, se consultó que afirmación los identifica más. Las alternativas son las siguientes:

- Las SNS se pueden utilizar para complementar el aprendizaje (70%).
- Las SNS se pueden utilizar como entorno principal para el aprendizaje (11,4%).
- Las SNS se pueden utilizar como un foro y/o entrega de contenidos (44,3%).
- Las SNS se pueden utilizar como canal informativo (64,3%).
- Otro (4,3%).

## 5. Discusión y conclusiones

Los resultados arrojan que los docentes mayoritariamente encuentran relevante el uso de las SNS en el aprendizaje; donde YouTube es la predominante. Cabe mencionar que esta aplicación o plataforma es unidireccional, por lo mismo trae confusión a los y las profesoras referente a la definición de SNS o TIC. Las siguientes aplicaciones como WhatsApp e Instagram son SNS de intercambio de opiniones, pero les trae inconvenientes, ya que son difíciles de manejar y controlar; sobre todo con adolescentes en enseñanza media HC y TP. Además, el espacio más utilizado para el trabajo con las SNS es el colegio o escuela, pero

no existe la certeza que tengan el tiempo adecuado para conseguir el objetivo de aprendizaje; a su vez, de los recursos tecnológicos y fibra óptica para la conexión de los dispositivos. Una forma de subsanar esta necesidad es la ley 20.903 (MINEDUC, 2016), que establece progresivamente en años las horas no lectivas de los y las docentes con el fin de proporcionar tiempo fuera del aula para planificar clases, capacitarse y tiempo para la reflexión pedagógica; en esa lógica, es interesante que existan espacios y tiempo para la formación continua en SNS, desarrollo de estas y reflexión profesional acerca de su uso.

A su vez, los nuevos servicios locales de educación (SLEP en adelante), debieran entre sus glosas considerar recursos para la formación y desarrollo profesional docente continuo, incentivando insumos e infraestructura adecuada para la educación actual pospandémica (Bolívar *et al.*, 2022). Dado lo anterior, es inevitable otorgar condiciones de equidad educativa, tan necesarias en la educación pública, haciendo que los organismos del estado tengan, más que un desafío, una obligación moral y ética por los aprendizajes de todos y todas; preocupándose más esforzadamente por su rol educativo y no tanto administrativo; dado que toda la evidencia internacional grafica que los líderes educativos de Latinoamérica dedican la cuarta parte de su tiempo directivo (24,8%) a actividades de carácter administrativo y que luego, en orden decreciente, dedican el 16,6% a la supervisión, evaluación y orientación de docentes; el 16,1% a actividades vinculadas al liderazgo instructivo; el 12,3% a relaciones públicas; el 9,9% a actividades de desarrollo del personal y el 8,5% a conseguir recursos, donaciones o convenios para la escuela (Murillo, 2012).

Dado que el contenido más utilizado por los y las docentes fue usado en asignaturas específicas, la descarga de material cobra vital relevancia para ellas, donde, nuevamente, YouTube es la más preferida. Es muy notoria la preferencia de los y las profesoras cuando se consulta acerca de que si las SNS permiten un aprendizaje autónomo, donde un 40% no inclinan una posición clara dejando de manifiesto la poca evidencia que tienen al respecto; considerando que una de las afirmaciones por las que más se inclinan es que las SNS pueden ser utilizadas para complementar el aprendizaje y no como vínculo principal; dada la importancia que pueden producir las SNS en el aprendizaje si fueran el motor de toda actividad académica. Esto da cuenta de la poca familiari-

dad que existe entre la docencia y las SNS, para lo cual el sostenedor público debe redoblar esfuerzos por generar los recursos y alianzas necesarias para conformar equipos tecnológicos que permitan aprendizajes no solo para los estudiantes, sino también para todos los profesionales de la institución. Además, un porcentaje no menor las perciben netamente como canales informativos, que permiten comunicación más fluida de información con los padres y/o apoderados referente a situaciones académicas, organización de cursos, situaciones de convivencia escolar y no precisamente en los aprendizajes adquiridos; donde existen aprehensiones por parte de los padres y docentes acerca de las amenazas que conllevan un mal uso de las SNS (Lacourt *et al.*, 2023); destacando los problemas de salud mental de los estudiantes.

Uno de los apartados más contundentes es que casi el 90% no utiliza las SNS para evaluar aprendizajes; a su vez que, tampoco consideran que impacta en este segmento. La docencia al no sentirse preparada en las SNS incide en que se inclinen en evaluaciones de tipo convencional, considerando que, si decidieran evaluar por medio de las SNS, los estudiantes tendrían un *feedback* más inmediato y retroalimentación permanente; dado que, cuando el sistema se aleja de modelos que intentan uniformar la enseñanza, mejoran los resultados de aprendizaje para todos los estudiantes tengan o no discapacidades, y aumenta la motivación de aprender (UNICEF, 2023). Rincón-Gallardo (2022) plantea al respecto que «en el núcleo pedagógico se juega la libertad» (p. 82); en esa lógica, no incluir las SNS y las plataformas tecnológicas de la información a la pedagogía de aula equivale técnicamente negar condiciones de aprendizajes a todos los estudiantes; es más, en las escuelas de alta complejidad se vuelve un imperativo, ya que la necesidad de diversificar la enseñanza es una orientación metodológica actual. El diseño universal para el aprendizaje (en adelante DUA), requiere de didácticas más innovadoras. Este es un marco que reconoce que todos los niños, niñas y adolescentes aprenden de diversas maneras y se benefician de técnicas de aprendizaje diferenciadas en el aula (UNICEF, 2023). Se sabe por medio de la neurociencia que en tiempos contemporáneos los estudiantes aprenden en forma visual, auditivo y kinestésico, por lo mismo estas teorías deben incluirse en las aulas, donde las SNS tienen mucho que decir; al llevar el contenido de manera lúdica y explorando los

sentidos del estudiantado. Por lo mismo, es necesario acuerdos institucionales acerca de la articulación de instrumentos evaluativos con inclusión de las SNS, tanto para docentes como para asignaturas, asegurando un mínimo de estructura que permita aprendizajes de calidad.

Es esa lógica, es fundamental el desarrollo profesional docente en didáctica digital, permitiendo aprendizajes de calidad a todos los integrantes de la comunidad educativa; a su vez, la didáctica presenta estrategias propias de la enseñanza como la capacidad de transformar la práctica docente y es allí donde se presenta la didáctica digital a modo de recurso innovador en la educación; además, entendida como un reto que involucra los ámbitos sociales, culturales y educativos (Rodríguez, 2019).

Educación en tiempos de internet implica una formación compatible con nuevas formas de entretener, producir, aprender y trabajar, respetando los estilos de cada individuo y comunidad virtual. (Dávila, 2006, p. 26)

Es justamente el producir y aprender de una forma distinta lo que hace resaltar a la didáctica digital, debido a que se encuentra enmarcada en una comunidad web. Esta nueva forma de enseñar aprendizajes equitativos promueve la formación de *comunidades de aprendizaje profesional* (CPA por su sigla en inglés); ya que trabajar con personas que tienen muchos puntos de vista convergentes y divergentes, y que pueden expresar una serie de emociones positivas y negativas, como la ansiedad y la confianza (Berkovich y Eyal, 2015) provocan un desafío mayor para los líderes escolares; dado que las emociones están vinculadas a nuestra socialización (Fineman, 2003). Y, como se mencionó, las SNS pueden alcanzar niveles altos de interconexión, confianza, emociones positivas y desarrollo de los integrantes de esa comunidad.

## 6. Referencias bibliográficas

Astashova, N. A., Melnikov, S. L., Tonkikh, A. P. y Kamynin, V. L. (2020). Technological resources in modern higher education. *The Education and science Journal*, 22(6), 74-101. <http://doi.prg/10.17853/1994-5639-2020-6-74-101>

- Berkovich, I. y Eyal, O. (2015). Educational leaders and emotions: An international review of empirical evidence 1992-2012. *Review of Educational research*, 85(1), 129-167. <https://doi.org/10.3102/0034654314550046>
- Bolívar, A. (2019). *Una dirección escolar con capacidad de liderazgo pedagógico*. La Muralla.
- Bolívar, A., Muñoz, G. Weisntein, J. y Domingo, J. (2022). Aprendizajes y desafíos para el liderazgo en la escuela post pandemia. En: Bolívar, A. Muñoz, G. Weisntein, J. y Domingo, J. *Liderazgo educativo en tiempos de crisis. Aprendizajes para la escuela post-covid* (pp. 19-42). Universidad de Granada.
- Burt, R. (1992). *Structural Holes: The Structure of Competition*. Harvard University Press.
- Buxarrais, M. R. (2016). Redes sociales y educación. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 17(2), 15-20. <http://doi.prg/10.14201/eks20161721520>
- CEPAL/Unesco (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/c29b3843-bd8f-4796-8c6d-5fcb9c139449/content>
- Dávila, S. (2006). Generación Net: Visiones para su Educación. *Revista Orbis*, 1(3), 24-48. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2249948>
- Elmore, R. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Fundación Chile.
- Fernández-Hoyos, C., Rodríguez-Días, E. y Haya, I. (2017). Análisis de la investigación nacional e internacional sobre redes sociales en contextos educativos. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de profesorado*, 21(1), 313-332. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/58065>
- Fineman, S. (2003). *Understanding emotion at work*. Sage. <https://doi.org/10.4135/9781446216538>
- Finnigan, K. y Daly, A. (2019). Usando el análisis de las redes sociales para entender la mejora escolar. En: Weinstein, J. y Muñoz, G. (eds.). *Liderazgo en escuelas de alta complejidad. 10 miradas* (pp. 297-316). UDP. <https://liderazgoeducativo.udp.cl/cms/wp-content/uploads/2020/04/libro-4.pdf>
- Forni, P. y De Grande, P. (2020). Triangulación y métodos mixtos en las ciencias sociales contemporáneas. *Revista Mexicana de Sociología*, 82(1). [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0188-25032020000100159&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0188-25032020000100159&script=sci_arttext)

- Fullan, M. (2016). *La dirección escolar. Tres claves para maximizar su impacto*. Morata.
- Fullan, M. (2021). Los impulsores correctos para el éxito de todo el sistema. *CSE Leading Education Series*, 1. [https://michaelfullan.ca/wp-content/uploads/2021/03/21\\_Right-Drivers-Spanish-comp.pdf](https://michaelfullan.ca/wp-content/uploads/2021/03/21_Right-Drivers-Spanish-comp.pdf)
- González, A. y Santana, J. (2022). Liderazgo para la mejora de escuelas de bajo desempeño en contextos desafiantes: Problemas perversos y miradas complejas. En: Bolívar, A. Muñoz, G. Weinstein, J. y Domingo, J. (coords.). *Liderazgo educativo en tiempos de crisis. Aprendizajes para la escuela post-covid* (pp. 189-206). Universidad de Granada.
- Granovetter, M. (1982). The strength of weak ties: A network theory revisited. En: Marsden, P. y Lin, N. (eds.). *Social Structure and network Analysis* (pp. 105-130). Sage.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). Mc Graw Hill. [https://apiperiodico.jalisco.gob.mx/api/sites/periodicooficial.jalisco.gob.mx/files/metodologia\\_de\\_la\\_investigacion\\_-\\_roberto\\_hernandez\\_sampieri.pdf](https://apiperiodico.jalisco.gob.mx/api/sites/periodicooficial.jalisco.gob.mx/files/metodologia_de_la_investigacion_-_roberto_hernandez_sampieri.pdf)
- Hughes, J. E., Ko, Y., Lim, M. y Liu, S. (2015). Preservice teachers' social networking use, concerns, and educational possibilities: trends from 2008-2012. *Journal of Technology and Teacher Education*, 23(2), 185-212.
- Jiang, B. y Li, Y. (2022). Construction of educational model for computer majors in colleges and universities. *Wireless Communications and Mobile Computing*, 1-7. <http://doi.org/10.1155/2022/6737202>
- Kabilan, M. K., Ahmad, N. y Abidin, M. J. Z. (2010). Facebook: an online environment for learning of English in institutions of higher education? *The Internet and Higher Education*, 13(4), 179-187. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2010.07.003>
- Lacourt, L., Fuentes, M. y Catalán, J. (2023). Las redes sociales al servicio del núcleo pedagógico. Realidad de las escuelas hospitalarias en Chile. En: Marcelo-Martínez, P. y Marcelo, C (coords.). *Actas del Congreso «Redes Sociales y Formación del Profesorado»* (pp. 151-168). Octaedro. <https://octaedro.com/producto/actas-del-congreso-redes-sociales-y-formacion-del-profesorado>
- León Amendaño, J. P. y Cisneros Quintanilla, P. F. (2021). Competencias y recursos digitales para la enseñanza aprendizaje en educación básica superior. *Revista Científica*, 6(20), 92-112. <http://doi.org/10.29394/scientific.issn.2542-2987.2021.6.20.5.92-112>
- Ley 20903 (2016). *Crea el sistema de desarrollo profesional docente y modifica otras normas*. MINEDUC. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1087343>

- Lin, N. (2001). *Social Capital: A Theory of Social Structure and Action*. Cambridge University Press.
- López, M. y Miñan, A. (2023). Competencia digital docente: necesidades de formación. En: Marcelo-Martínez, P. y Marcelo, C (coords.). *Actas del Congreso «Redes Sociales y Formación del Profesorado»* (pp. 131-150). Octaedro. <https://octaedro.com/producto/actas-del-congreso-redes-sociales-y-formacion-del-profesorado>
- Murillo, J. (2012). La dirección escolar en Chile: Una visión en el contexto de América Latina. En: Weinstein, J. y Muñoz, G. (eds.). *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?* (pp. 19-40). CEPPE-UC. [https://www.researchgate.net/publication/347952677\\_Que\\_sabemos\\_sobre\\_los\\_directores\\_de\\_escuela\\_en\\_Chile](https://www.researchgate.net/publication/347952677_Que_sabemos_sobre_los_directores_de_escuela_en_Chile)
- Putnam, R. (1995). Bowling alone: America's declining social capital. *Journal of Democracy*, 6. 65-78.
- Rincón-Gallardo, S. (2022). Liderazgo para liberar el aprendizaje durante y más allá de la pandemia. En: Bolívar, A., Muñoz, G., Weinstein, J. y Domingo, J. *Liderazgo educativo en tiempos de crisis. Aprendizajes para la escuela post-covid* (pp. 75-92). Universidad de Granada.
- Rodríguez, D. (2019). *Didáctica Digital un reto para el docente actual en Colombia*. Monografía. UNAD-ECEDU. <https://repository.unad.edu.co/bitstream/handle/10596/30702/dvrodruiguez.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Romero, C. (2022). La tragedia de las aulas vacías en América Latina: aprendizajes para un liderazgo educativo post-heroico. En: Bolívar, A. Muñoz, G. Weinstein, J. y Domingo, J. (coords.). *Liderazgo educativo en tiempos de crisis. Aprendizajes para la escuela post-covid* (pp. 151-168). Universidad de Granada.
- Sánchez-Gómez, M. (2015). Metodología en investigación en pedagogía social (avance cualitativo y modelos mixtos). *Pedagogía social. Revista Interuniversitaria*, 26, 21-34. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=135043653001>
- Unesco (2022). *Reimaginar juntos nuestros futuros. Un nuevo contrato social para la educación*. Fundación SM. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381_spa)
- UNICEF (2023). *Diseño universal de aprendizaje y libros de textos digitales accesibles*. <https://www.unicef.org/lac/dise%C3%B1o-universal-para-el-aprendizaje-y-libros-de-texto-digitales-accesibles#:~:text=%C2%BFQu%C3%A9%20es%20el%20Dise%C3%B1o%20Universal,aprendizaje%20diferenciadas%20en%20el%20aula>

- Vargas, A., Gutiérrez, R., Luque, A. y Sánchez, J. (2023). Las redes sociales en la universidad: la innovación como medio para el desarrollo de las competencias digitales profesionales docentes y del estudiante. En: Marcelo-Martínez, P. y Marcelo, C (coords.). *Actas del Congreso «Redes Sociales y Formación del Profesorado»* (pp. 45-60). Octaedro. <https://octaedro.com/producto/actas-del-congreso-redes-sociales-y-formacion-del-profesorado>
- Zabalza, M. (2023). Saberes didácticos y profesionalidad docente: ¿sobre qué saberes didácticos se configura la identidad docente del profesorado? En: Escudero, J., Moreno, J., Pérez-García, M. y Domingo, J. *Compromiso con la mejora educativa. Homenaje al profesor Antonio Bolívar* (pp. 95-110). Universidad de Granada. [https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/85346/libro\\_final%2025-10-23\\_isbn.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/85346/libro_final%2025-10-23_isbn.pdf?sequence=1&isAllowed=y)



# Proyecto «PracTICS»: implementación de redes sociales a través del aprendizaje cooperativo y colaborativo para potenciar la competencia digital del alumnado

PABLO USÁN SUPERVÍA

## 1. Introducción

Las redes sociales han emergido como una poderosa herramienta en el ámbito educativo, transformando la manera en que el alumnado y educadores interactúan, colaboran y acceden a la información (Anderson y Dron, 2011). Este fenómeno ha despertado un creciente interés en la comunidad científica, que busca comprender cómo estas plataformas pueden ser aprovechadas de manera efectiva para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje (Manca y Ranieri, 2016). De igual modo, las redes sociales facilitan el acceso a una amplia gama de recursos educativos por parte de la comunidad educativa y fomentan la alfabetización digital de alumnado y profesorado (Selwyn, 2016).

La utilización de redes sociales en educación puede aportar numerosos beneficios, pero también es importante abordar ciertos desafíos y considerar cuidadosamente cómo integrarlas de manera efectiva, ya que pueden afectar a ciertos aspectos relacionados con la privacidad y la seguridad.

Entre sus beneficios (Gil-Fernández y Calderón-Garrido, 2021), destacan:

- Comunicación mejorada: facilita la comunicación entre estudiantes, profesores y padres.

- Colaboración: fomenta la colaboración entre estudiantes, tanto dentro como fuera del aula.
- Acceso a recursos educativos: proporciona acceso a una amplia gama de recursos educativos en línea.
- Aprendizaje activo: permite el aprendizaje activo a través de discusiones en línea, foros y actividades participativas.
- Desarrollo de habilidades sociales: ayuda a desarrollar habilidades de comunicación digital y colaboración.
- *Engagement*: aumenta el interés de los estudiantes al utilizar plataformas familiares y atractivas y permite la personalización del aprendizaje.

### 1.1. Innovación educativa

La reforma educativa en la educación superior es un tema creciente hoy en día, ya que las instituciones educativas enfrentan muchos desafíos y oportunidades que requieren soluciones innovadoras y efectivas. Por lo tanto, la educación superior es una parte importante de la educación de los futuros profesionales, líderes y ciudadanos, y su capacidad para adaptarse a las necesidades de las personas es fundamental para su éxito y su importancia a largo plazo.

El aprendizaje creativo en los programas educativos modernos ha sido impresionante desde que el sistema de Bolonia entró en nuestros sistemas educativos europeo y español (Crespo y Sánchez-Saus, 2020). Cada vez más profesores utilizan la tecnología en el aula, en cursos teóricos y prácticos, y se ofrecen nuevos tipos de pruebas a los estudiantes.

Según la Ley Orgánica del Sistema Universitario 2/2023, de 22 de marzo, las universidades son instituciones que desarrollan capacidades económicas, científicas y humanas y contribuyen a viajar a países donde hay intercambio de conocimientos y creación de cosas nuevas. Considera que los estudiantes son el propósito principal en las experiencias de enseñanza y promoción del uso de la tecnología. Esta parte es el modelo de enseñanza de desarrollar planes de lecciones, producir materiales didácticos, dirigir clases y cada maestro utiliza un método para enseñar a los estudiantes.

Oliva (2019) muestra cómo la educación universitaria está cambiando, con muchos cursos de estudios sociales que incluyen tecnologías de la información y la comunicación (TIC), de-

sarrollando, así, graduados con la flexibilidad para trabajar en los mercados digitales, la competencia y los cambios en el mercado privado profesional. Utilizando nuevos métodos de enseñanza, los profesores deben cambiar y considerar dos preguntas al dejar la docencia como forma de explicar y guiar el crecimiento: cómo aprender y por qué aprender.

## 1.2. Metodologías activas en el aula

Hoy en día, las estrategias en el aula juegan un papel cada vez más importante en la educación española en todos los niveles educativos, desde infantil hasta bachillerato. En los últimos años hemos visto aulas llenas de actividades, proyectos y nuevas formas de hacer las cosas; en definitiva, la enseñanza ha cambiado (Juárez, Rasskin y Mendo, 2019).

La implementación de este método requiere cambiar la forma en que docentes y estudiantes trabajan en el aula, transformándose en una nueva forma de aprendizaje que impulse a los estudiantes a trabajar en el aprendizaje para lograr el llamado *propósito*. Hasta el día de hoy, todavía dominan las «escuelas tradicionales». Asimismo, los docentes deben abandonar el rol de portadores de conocimientos y crear un espacio abierto, flexible y controlable para que los estudiantes aprendan en el aula (Usán y Salavera, 2020).

Según Asunción (2019), el uso de técnicas motivacionales permite al docente comprender a sus alumnos, sus ideas previas, lo que pueden aprender en un momento, motivación intrínseca y motivación. Así, los alumnos aprenden las actividades, comportamientos y actitudes necesarias para beneficiarse y utilizar estrategias motivacionales en el aula.

En este nuevo programa se prestará especial atención a los métodos de aprendizaje y enseñanza basados en el trabajo, aunque se utilicen otros métodos de trabajo. Según Buenaño-Barreno, González-Villavicencio, Mayorga-Orozco y Espinoza-Tinoco (2021), las principales metodologías activas para el aprendizaje en línea son las que siguen.

### 1.2.1. Gamificación educativa

El objetivo de la gamificación es mejorar las habilidades en el aula a través de clases más interactivas y atractivas, permitiendo

a los estudiantes comprender conceptos, trabajar duro e interesarse en aprender, estimulando, así, el interés y asegurando que lo que aprenden sea retenido y recordado más adelante en vivo. Esta es una técnica muy importante, pero debe usarse con precaución y con su objetivo final en mente: aprender y comprender. Mejorar la educación puede producir muchos resultados, como el éxito de los estudiantes, la motivación, el compromiso y el disfrute de las actividades académicas. Según Kinshuk *et al.* (2016), el aprendizaje basado en juegos puede mejorar el conocimiento de los estudiantes, desarrollar habilidades y mejorar las capacidades multitarea. Además, dijo que se ha demostrado que el aprendizaje basado en juegos mejora la autoestima y la retención académica de los estudiantes.

### 1.2.2. Aprendizaje cooperativo y colaborativo

Resulta el trabajo grupal hacia un objetivo común, interviniendo y tomando las acciones y resultados de cada grupo. Así, todos aportan y se apropian de los conocimientos, habilidades, aptitudes y experiencias. El trabajo cooperativo fomenta la interacción por medio del trabajo grupal, los grupos son escogidos por el docente de forma intencional, en los grupos debe existir heterogeneidad, de habilidades, conocimientos, género y las responsabilidades que se reparten son rotativas. Los docentes deben cumplir el rol de facilitador o facilitadora, evaluando constantemente el avance del trabajo, las necesidades y cuestiones que surgen durante las lecciones individuales o grupales. Para ellos, los estudiantes desempeñan diferentes responsabilidades: relacionadas con la creación de la organización, tareas y responsabilidades, la implementación de reglas, el desarrollo y mantenimiento de la información, incluida la auditoría interna del grupo. Según Azorín (2018), la inclusión de actividades educativas promueve el desarrollo de la responsabilidad, contribuye a la educación democrática y promueve el pensamiento independiente, y promueve la diversidad positiva de pensamiento a través de la colaboración y el liderazgo que promueve el interés y el amor por los demás. habilidades, cooperación, colaboración y la búsqueda de intereses comunes, reduciendo, así, el individualismo.

### 1.2.3. Aprendizaje basado en proyectos

Gabarda *et al.* (2019) proponen que el aprendizaje basado en proyectos es una propuesta metodológica que tiene como objetivo que los aprendizajes sean significativos, en el que el alumno es el protagonista y tenga una participación activa en su aprendizaje, aplicando los conocimientos previos, estrategias de aprendizaje, sus habilidades y desarrollando su interés, también proponen que:

El eje central del ABP es configurar proyectos que den respuestas a las demandas, necesidades, innovaciones, dificultades o intereses partiendo de los contenidos que se estén abordando en los procesos de enseñanza.

Así, se demuestra que el ABP tiene un efecto positivo en la adquisición de conocimientos. Esta metodología permite el desarrollo de habilidades, como la investigación por parte de los estudiantes, el trabajo colaborativo, el pensamiento crítico, el análisis y solución de problemas, la planificación junto con la organización del tiempo y actividades. Estas permiten, la motivación del alumnado siendo responsables de sus actividades y aprendizaje, desarrollando habilidades, describiendo estrategias y así construyendo su propio conocimiento. Según Peralta y Guamán, 2020, el aprendizaje basado en proyectos, al igual que el resto de las metodologías activas, otorgan al estudiante el rol principal en su aprendizaje, por medio del desarrollo de conocimientos y competencias para planificar, organizar e implementar la ejecución de las tareas y actividades contempladas; además, favorecen la participación activa el desarrollo cognitivo, procedimental y actitudinal en los estudiantes.

### 1.2.4. *Flipped classroom*

El aula invertida como método, estrategia y herramienta pedagógica consiste en voltear o invertir la lección. Es decir, las tareas de análisis, reflexión, discusión, ejercicios y ejercicios se realizan en casa bajo la supervisión y control del profesor. Esto facilita la resolución de preguntas, la retroalimentación, la interacción y la colaboración entre compañeros. Esta metodología requiere una preparación previa de los estudiantes para realizar investigaciones e investigaciones de forma independiente sobre los conteni-

dos que se desarrollarán fuera del horario de clase, de modo que se puedan realizar actividades de enriquecimiento durante el horario de clase. Retroalimentación o práctica utilizando conocimientos previamente adquiridos por los estudiantes (Peralta y Guamán, 2020). En esta propuesta de aula invertida, los estudiantes preparan contenidos de forma independiente en casa y antes de cada clase. De esta manera, los estudiantes construyen conocimiento a través de la búsqueda y síntesis de información y la integran con la comunicación, la indagación y el pensamiento reflexivo. Al mismo tiempo, los estudiantes participan durante las lecciones y colaboran para realizar actividades prácticas, promoviendo, así, la interacción y el apoyo entre estudiantes y profesores. Esto propicia que el aprendizaje se lleve a cabo de manera activa, participativa, autónoma, comunicativa y colaborativa (Asunción, 2019).

### 1.3. Proyecto «PracTICS»

El proyecto de innovación llevado a cabo responde a la elaboración de diferentes materiales didácticos de aprendizaje realizados de manera cooperativa por el alumnado en las prácticas de la asignatura, relacionadas con cada tema de teoría, vinculando de manera semanal o quincenal (predominantemente) el binomio teoría-práctica de manera secuenciada. Los diferentes grupos de trabajo, partiendo de la teoría del primer día de la semana, realizan en la clase de prácticas un producto didáctico de aprendizaje en el cual intervienen diferentes metodologías activas y herramientas digitales, clave para el desarrollo y aprendizaje de la competencia digital en futuros maestros. Al mismo tiempo, cada producto didáctico es evaluado conforme a una rúbrica de aprendizaje y supone parte de la calificación final de la asignatura. Cabe destacar que, aparte de la incorporación de las metodologías activas y nuevas tecnologías en el aula de manera práctica y funcional, alguna de las prácticas o «PracTICS» se realizan con diferentes instituciones, asociaciones y centros educativos dando un valor transversal y funcional a sus aprendizajes.

**Tabla 1.** Contenidos del proyecto de innovación «PracTICS»

Tema 1. Desarrollo cognitivo (PracTICS 1) «Estadios evolutivos en el desarrollo cognitivo»
Aplicaciones utilizadas: Flip, Edpuzzle, Powtoon, YouTube y Explain everything
Tema 2. Desarrollo de la personalidad (PracTICS 2) «Variables psicológicas que influyen en la personalidad»
Aplicaciones utilizadas: Canva, Slidesgo y Vista Create
Tema 3. Desarrollo del lenguaje (PracTICS 3) «Creación de actividades audiovisuales»
Aplicaciones utilizadas: Quizizz, Educaplay, Symbaloo, Kahoot!, Quizlet y Liveworksheets
Tema 4. Desarrollo de la inteligencia (PracTICS 4) «Fomento de inteligencias múltiples a través de juegos de mesa»
Aplicaciones utilizadas: Slidecore, Genially y Carnival
Tema 5. Desarrollo socioafectivo (PracTICS 5) «Conflictos socioafectivos más frecuentes en Educación Primaria»
Aplicaciones utilizadas: Bookcreator, Padlet y Microsoft Powerpoint
Tema 6. Desarrollo físico y motor (PracTICS 6) «Habilidades motrices básicas en el aula»
Aplicaciones utilizadas: Wakelet, Merge Edu y Tinkercad
Tema 7. Desarrollo psicosexual (PracTICS 7) «Educación inclusiva y atención a la diversidad»
Aplicaciones utilizadas: GoogleSites, Piktochart, Desygner y Adobe Express
Tema 8. Metodologías activas en el aula (PracTICS 8) «Redes sociales en educación»
Aplicaciones utilizadas: Instagram, Facebook, Twitter, TikTok, Tumblr y YouTube

Según todo lo expuesto, nos centraremos en la PracTICS n.º 8 «Redes sociales en educación», donde aplicaremos diferentes metodologías activas en la implementación y difusión de redes sociales del proyecto.

## 2. Metodología

### 2.1. Contexto de actuación

La contextualización del proyecto reside en la asignatura Psicología del Desarrollo de 1.º curso del Grado de Magisterio en Educación Primaria de la Universidad de Zaragoza implementada en los grupos 3 y 4 (curso académico 2022-2023) donde se trabajan las metodologías activas y uso de tecnologías de la información y comunicación. Esta asignatura se encuentra ubicada en el segundo cuatrimestre del primer curso de esta titulación.

Las competencias que los estudiantes deben adquirir en esta asignatura según el plan de estudios están orientadas, entre otras, a:

- Comprender los procesos de aprendizaje en las edades de 6 a 12 años a nivel social, familiar y escolar.
- Conocer las características de los estudiantes a nivel motor, personalidad, cognitivo y del lenguaje.
- Analizar los procesos de interacción y comunicación en el aula.
- Conocer y saber ejercer las funciones de tutor y orientador en Educación Primaria.

Dentro de las competencias generales, el futuro docente debe estar preparado para diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad, fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella, con capacidad de resolución de problemas, de disciplina, así como de colaborar con los distintos sectores de la comunidad.

### 2.2. Participantes

Los participantes de este proyecto pertenecen a los grupos 3 y 4 de la asignatura Psicología del Desarrollo (N = 102) del 1.º curso del Grado en Magisterio de Educación de la Universidad de Zaragoza, durante el curso académico 2022-2023.

### 2.3. Procedimiento

Una vez contextualizada la actuación educativa, las fases de intervención práctica fueron las siguientes:

### 2.3.1. Presentación de la práctica y objetivos

En la primera fase, se explica la práctica a realizar y sus objetivos en línea con los conceptos teóricos abordados. Mediante una exposición proyectada en el cañón de clase, el alumnado asimila los objetivos de la experiencia y la importancia de las redes sociales, así como sus potencialidades educativas para su futura praxis como docentes y búsqueda de nuevas herramientas digitales a modo de programas y *apps* educativas.

### 2.3.2. Asignación grupal de redes sociales a potenciar

Una vez presentada, se exponen las diferentes redes sociales examinando el público objetivo, ventajas e inconvenientes y repasan todo el contenido audiovisual subido previamente por los tutores de la asignatura de manera cooperativa y colaborativa grupalmente. Es el momento para que vean posibles fallos o errores en cuanto al contenido y sean capaces de subsanarlos.

### 2.3.3. Potenciación de las redes sociales del proyecto

En esta fase, contando con la estrecha vinculación del alumnado y la Facultad de Educación, se potencian las redes sociales entre la comunidad universitaria buscando nichos donde publicitar el proyecto llevado a cabo, además de posibles familiares y amigos.

### 2.3.4. Evaluación de ventajas e inconvenientes

Una vez realizado durante una semana una difusión, y contando con las ventajas e inconvenientes que pueden suponer, es el momento de ponerlas en común para comprobar potencialidades y *hándicaps* a la hora de su trabajo con fines educativos que les servirán para su futura praxis profesional.

### 2.3.5. Exposición del programa en clase

A su vez, se exponen los diferentes programas en el aula de manera grupal ofreciendo una retroalimentación de todo el alumnado de las redes sociales, así como del dossier de aplicaciones educativas encontradas.

## 2.4. Evaluación

En cuanto a la evaluación de la experiencia, se contaba con una rúbrica numerada en la cual según los parámetros establecidos,

se evaluaban diferentes competencias del alumnado en la realización del producto didáctico.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	
<b>Contenido</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Grado de especificación de las apps y perfiles educativos aportados</i></li> <li>• <i>Revisión del contenido de cada red social grupal</i></li> </ul>
<b>Forma</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Adecuación y coherencia de los contenidos introducidos en las redes sociales</i></li> <li>• <i>Nivel de alcance de las redes sociales potenciadas</i></li> <li>• <i>Información y recursos incorporados</i></li> </ul>
<b>Presentación</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Organización y presentación del contenido multimedia</i></li> <li>• <i>Fundamentación y calidad en la composición del video</i></li> <li>• <i>Creatividad y originalidad de los apartados</i></li> </ul>

Figura 1. Ejemplo de criterios de evaluación de la rúbrica

En cuanto a la evaluación del programa, aunando todas las PracTICS, se diseñó una evaluación de carácter longitudinal con un pretest y postest comprobando el efecto del programa sobre la motivación, cohesión de equipo y competencias tics para futuros docentes, resultados por analizar en la actualidad.



Figura 2. Diseño de evaluación planteado del proyecto «PracTICS»

## 2.5. Redes sociales

Las redes sociales del proyecto fueron:

### 2.5.1. Instagram

Instagram es una red social muy popularizada entre jóvenes que ofrece la posibilidad de compartir fotografías con otros usuarios y poder recibir comentarios o «me gustas» (*likes*) de tus seguidores. Dentro de estas fotografías que podemos subir, podemos añadir etiquetas o *hashtags* para etiquetar según el tipo de fotogra-

fía o que se puede ver en ella, así será más fácil su clasificación a la hora de realizar búsquedas de una temática en concreto.

### 2.5.2. Facebook

Facebook es una red social cuyo objetivo es conectar personas con personas: amigos, familiares, compañeros de trabajo o gente con aficiones comunes. Es una de las redes sociales con más usuarios, con cerca de 2.200 millones de personas registradas. En Facebook los usuarios pueden interactuar a través de comentarios, mensajes privados, participación en grupos y páginas e incluso con emisiones de vídeo en directo a través de Facebook Live.

### 2.5.3. TikTok

TikTok, creada por la firma china de tecnología ByteDance, es una *app* de redes sociales que permite grabar, editar y compartir vídeos cortos en *loop*, con la posibilidad de añadir fondos musicales, efectos de sonido y filtros o efectos visuales. Con cerca de 1000 millones de usuarios activos al mes, la aplicación es una mezcla de su predecesora, Musical.ly y la *app* de vídeos cortos, ya en desuso, Vine. Antes de convertirse formalmente en TikTok, Musical.ly tenía prácticamente la misma interfaz. La aplicación permitía a los usuarios hacer playbacks y realizar duetos virtuales con amigos.

### 2.5.4. Tumblr

Consiste en un almacenamiento de microblogs de diferente temática. Su gran potencial es la conexión y la difusión de estos contenidos a los demás usuarios, ya que ayuda a encontrar y a conectar con contenidos que nos pueden interesar de acuerdo con nuestras preferencias y, a su vez, facilita a otros usuarios para que hagan lo propio con tu contenido.

### 2.5.5. Twitter/X

Twitter es una red social gratuita que te permite escribir mensajes de forma rápida y sencilla. Cualquier persona puede crear una cuenta o perfil para compartir sus opiniones, gustos e intereses, pero, también, para estar informada sobre todo lo que acontece en el mundo, ya que la principal característica de Twitter es que allí encuentras información en tiempo real. Desde el 24 de julio de 2023, Twitter pasa a llamarse X.

### 2.5.6. YouTube

YouTube es un sitio web para compartir vídeos, muy popular y gratuito, que permite a los usuarios registrados subir y compartir clips de vídeo en línea. Para ver los vídeos, no es obligatorio registrarse. Lanzado en 2005 por antiguos empleados de PayPal, fue adquirido por Google Inc. en octubre de 2006 por 1.65 mil millones de dólares en acciones de Google. El sitio permite a los usuarios subir, ver, evaluar, compartir y comentar los vídeos, y hace uso de tecnología WebM, H.264 / MPEG-4 AVC y Adobe Flash Video para mostrar una amplia variedad de vídeos generados por los usuarios y organizaciones. El contenido disponible incluye clips de vídeo, cortes de televisión, vídeos musicales, avances de películas y otros contenidos como blogs de vídeo, vídeos cortos originales y vídeos educativos.

## 3. Resultados

Al ser una experiencia práctica, se deducen las acciones realizadas durante el proyecto y su divulgación en las redes sociales, especialmente en la última práctica de la asignatura donde se refleja la utilización y desarrollo de las diferentes redes sociales a través de grupos de trabajo fomentando el aprendizaje cooperativo y colaborativo.

### 3.1. Práctica entregada al alumnado

En ella, se deduce la introducción, metodologías activas y redes sociales a trabajar que quedarán desarrolladas posteriormente con los criterios de calificación y procedimiento que el alumnado debe realizar.

### 3.2. Trabajo cooperativo y colaborativo con redes sociales

Por medio del trabajo cooperativo y colaborativo se dedujeron las diferentes partes del trabajo comentado anteriormente, así como el desarrollo de sus fases. De esta manera, se justifica el trabajo del alumnado como herramienta metodológica utilizada en las últimas décadas como alternativa a la enseñanza tradicional, permitiendo dar respuesta a las necesidades que presentan

# PRACTICS Nº8 UNIZAR

“Redes sociales en educación”

CURSO 2022/23



Redes sociales en educación

El mundo digital ha revolucionado la forma de vida de la sociedad y también ha cambiado la planificación e interacción del ámbito educativo. Hoy en día, resulta evidente que las redes sociales en educación son una herramienta fundamental para impulsar un nuevo modelo de aprendizaje entre el alumnado.

En este sentido, diversos especialistas del área aseguran que el uso de las TIC en educación puede ayudar a agilizar los procesos de enseñanza por parte de los docentes en sus centros educativos.

## Producto didáctico



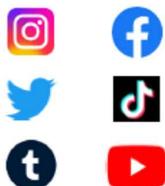
Proyecto de innovación educativa  
“PrACTICS Unizar”

## Metodologías activas



Aprendizaje cooperativo  
Aprendizaje colaborativo  
Aprendizaje basado en proyectos  
Gamificación educativa

## Apps y programas



This work is licensed under CC BY-NC-SA 4.0.  
To view a copy of this license, visit <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>



Figura 3. Documento de la práctica PracTICS 8: Redes sociales en educación

nuestros estudiantes en este siglo. El hecho de enseñar de manera cooperativa es imprescindible en la sociedad actual, donde se trabaja la parte afectiva, social y cognitiva. Nuestros estudiantes presentan una habilidades y capacidades que son necesarias trabajar y compartir para obtener un aprendizaje significativo asignando, de esta manera, ciertas tareas y deberes de logro común en cuanto a la difusión de las redes sociales presentadas para alcanzar un aprendizaje en equipo y éxito grupal. De esta manera, si unimos las nuevas tecnologías, conseguimos un fomento del aprendizaje significativo en el que la era digital requiere a los docentes una preparación en conocimientos tecnológicos y su uso para responder a la nueva realidad educativa con la finalidad de brindar una educación de calidad competencial en el desarrollo de las TIC.

Con todo ello, la asunción de grupos de trabajo en la asignatura y en la práctica en particular se revela crucial para, por medio de las redes sociales, fomentar el aprendizaje cooperativo y colaborativo del alumnado.

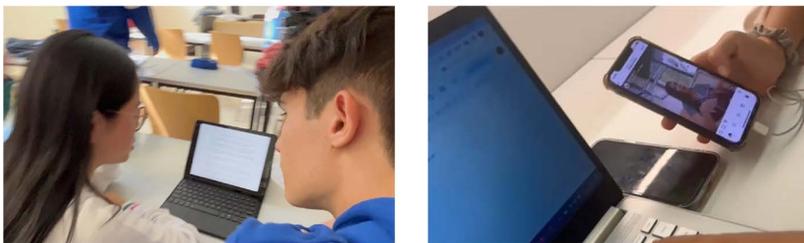
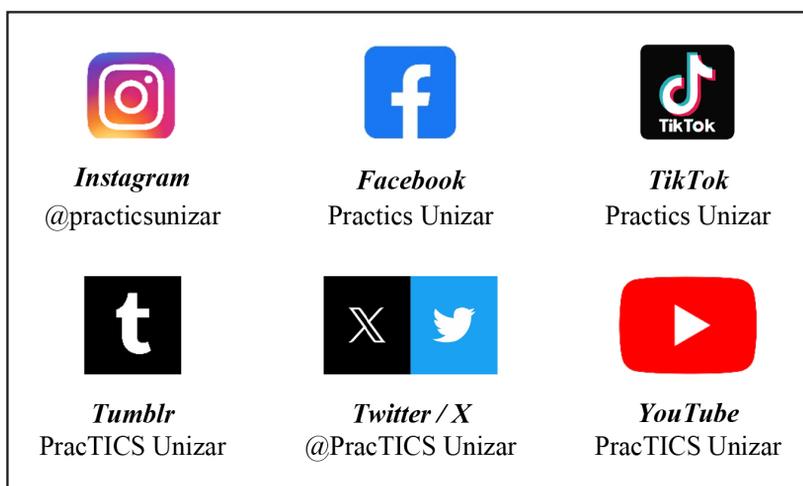


Figura 4. Trabajo grupal del alumnado

### 3.3. Redes sociales del proyecto

Como resultado visible, se trabajaron las diferentes redes sociales, las cuales mostraban contenido educativo trabajado en la asignatura, que fue potenciado a partir de ellas y en las que el alumnado mostró su interés y dedicación.



**Figura 5.** Redes sociales del proyecto «PracTICS». Fuente: elaboración propia

## 4. Discusión y conclusiones

Ante la singularidad de la experiencia práctica de innovación en las aulas, se mencionan las principales conclusiones que se alcanzaron con esta práctica docente del proyecto se focalizan en la figura del alumnado estudiante de Magisterio de Educación Primaria como protagonista en la adquisición de competencias TIC para su formación digital y posterior utilización como profesional de la educación en cuanto al desarrollo e implementación de redes sociales educativas con fines divulgativos. Del mismo modo, el acercamiento a la realidad educativa que le llevará a sumergirse en un aula en los cursos posteriores con la realización de prácticas escolares puede suponer una primera aproximación con aquello que se encontrará. Con todo ello, consideramos que la motivación y el aprendizaje significativo fueron determinantes a la hora de realizar esta experiencia en el proyecto teniendo diferentes productos didácticos relacionados con sus prácticas y que, a su vez, se desprenden de los contenidos teóricos vistos en cuanto a las variables psicológicas dentro de la asignatura. Además, la realización de las prácticas en grupos pequeños supone la asunción de tareas y quehaceres que se relacionan con la optimización del aprendizaje cooperativo y colaborativo.

A modo de enumeración, se mencionan las siguientes:

- Aumento de la motivación del alumnado.
- Incremento de la cohesión grupal entre los componentes.
- Realización de aprendizajes funcionales adaptados a alumnado escolar.
- Desarrollo de redes sociales en educación.
- Implementación de redes sociales con fines divulgativos.
- Potenciación del aprendizaje cooperativo y colaborativo.
- Aprendizaje *learn to know* en su futura labor profesional.
- Aplicación práctica de los contenidos teóricos.
- Aumento de la comunicación intragrupal en la asunción de responsabilidades.
- Fomento de la competencia digital en futuros docentes.

#### 4.1. Prospectivas de futuro

Las principales prospectivas de futuro del proyecto se relacionan con:

- Evaluación longitudinal de las experiencias en cuanto a la medición de variables.
- Incorporación de nuevas metodologías activas latentes en las aulas.
- Elaboración de programas de intervención en otras áreas o temáticas.
- Nuevas redes sociales actuales que complementen las ya trabajadas.
- Creación de recursos comunes del alumnado.
- Trabajo con otras entidades educativas y/o asociaciones sin ánimo de lucro.
- Sistemas de autoevaluación de sus aprendizajes y/o competencias.
- Evaluación autónoma de las competencias grupales.
- Sistema de transferibilidad para otros cursos del Grado.
- Incremento de grupos de aplicación en otros cursos del Grado.

## 5. Referencias bibliográficas

- Anderson, T. y Dron, J. (2011). Three generations of distance education pedagogy. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 12(3), 80-97. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v12i3.890>
- Asunción, S. (2019). Metodologías Activas: Herramientas para el empoderamiento docente. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes* 2.0, 7(1), 65-80. <https://doi.org/10.37843/rted.v7i1.27>
- Azorín, C. (2018). El método de Aprendizaje Cooperativo y su aplicación en las aulas. *Perfiles educativos*, 40(161), 181-194. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2018.161.58622>
- Buenaño-Barreno, P. N., González-Villavicencio, J. L., Mayorga-Orozco, E. G. y Espinoza-Tinoco, L. M. (2021). Metodologías activas aplicadas en la educación en línea. *Domino de las Ciencias*, 7(4), 763-780. <http://dx.doi.org/10.23857/dc.v7i4.2448>
- Gabarda, V., Colomo, E. C. y Romero, M. (2019). Metodologías didácticas para el aprendizaje en línea. *ReiDoCrea: Revista electrónica de investigación y docencia creativa*, 8, 19-36. <https://www.ugr.es/~reidocrea/8.2-2.pdf>
- Gil-Fernández, R. y Calderón-Garrido, D. (2021). Implicaciones de la Teoría de Usos y Gratificaciones en las prácticas mediadas por redes sociales en el ámbito educativo. Una revisión sistemática de la literatura Una revisión sistemática de la literatura. *Aloma: revista de psicología, ciències de l'educació i de l'esport Blanquerna*, 39(2), 63-74.
- Juárez, M., Rasskin, I. y Mendo, S. (2019). El Aprendizaje Cooperativo, una metodología activa para la educación del siglo XXI: una revisión bibliográfica. *Revista Prisma Social*, 26, 200-210.
- Kinshuk., Chen, N. S., Cheng, I. L. y Chew, S. W. (2016). Evolution is not enough: Revolutionizing current learning environments to smart learning environments. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 26(2), 561-581. <https://doi.org/10.1007/s40593-016-0108-x>
- Manca, S. y Ranieri, M. (2016). Is it a tool suitable for learning? A critical review of the literature on Facebook as a technology-enhanced learning environment. *Journal of Computer Assisted Learning*, 32(6), 487-504. <https://doi.org/10.1111/jcal.12007>
- Peralta, D. y Guamán, V. (2020). Metodologías activas para la enseñanza y aprendizaje de los estudios sociales. *Sociedad & Tecnología*, 3(2), 2-10. <http://institutojubones.edu.ec/ojs/index.php/societec/article/view/62/414>

- Selwyn, N. (2016). *Digital technology and the contemporary university*. Degrees of digitization. Routledge.
- Usán, P. y Salavera, C. (2020). *Metodologías activas en el aula: innovación educativa para fomentar el aprendizaje significativo del alumnado*. Pregunta.

# El uso de las redes sociales para conocer la intención emprendedora universitaria

ISADORA SÁNCHEZ-TORNÉ, MAR COBEÑA RUIZ-LOPERA,  
MACARENA PÉREZ-SUÁREZ Y MARCO CASTIGLIONI

## 1. Introducción

La actividad empresarial estimula el desarrollo regional y el crecimiento económico de los territorios (Martínez *et al.*, 2018). Las personas empresarias están integradas en su comunidad e inciden en su progreso, pues ellas tributan unas soluciones a favor de la mejoría de su entorno (Brändle *et al.*, 2018). La iniciativa empresarial se promueve como un medio de reactivación y como un correctivo del desempleo (Iwu *et al.*, 2012). Son numerosos los estudios sobre el emprendimiento del siglo XXI (Lu *et al.*, 2020), en particular, sobre el énfasis en el emprendimiento universitario centrado en la educación empresarial (EE) (Tomy y Pardede, 2020), pero todavía queda más campo de investigación, queda aportar unas evidencias específicas por titulaciones y territorios.

A nivel institucional, la universidad es una entidad relevante en reivindicar más implicación en el entorno, pues a través de la intervención educativa se puede incrementar el conocimiento y la capacidad empresarial (Liñán y Fayolle, 2015). Precedentemente, Jaén y Liñán (2013) sostienen que un ambiente institucional favorable hacia el emprendimiento implica una valoración más positiva de las iniciativas empresariales y mejora su reconocimiento social. En vertical, Mazzucato (2011) reconoce el tributo del Estado en la innovación para el desarrollo de las per-

sonas emprendedoras, pues las instituciones públicas contribuyen sustancialmente a la innovación empresarial. De esta forma, se requiere la convergencia e integración «cuatripartita» entre Universidad, Estado, comunidad y empresa para que el emprendimiento genere empleo e innovación (Salinas y Osorio, 2012, p. 131). No obstante, la universidad es la institución adecuada para incentivar el espíritu emprendedor y formar en las capacidades emprendedoras. Los componentes del espíritu empresarial universitario influyen positivamente en las percepciones climáticas del estudiantado con respecto al espíritu empresarial (Bergmann *et al.*, 2018). A tenor de estas evidencias, según Ruiz *et al.* (2014), las indagaciones científicas han ido desde medir la incidencia de la EE en la posible intención futura, a estipular los enfoques, los contenidos y las metodologías más adecuadas para desarrollar la *intención emprendedora* (IE). Estas son las razones que hacen sea imperativo indagar sobre los factores que pueden afectar las intenciones empresariales (IE) en un modelo teórico sólido para desarrollar y aplicar políticas efectivas (Farrukh *et al.*, 2018, p. 399).

Se hallan las investigaciones que miden el impacto de la EE en la IE (Nabi *et al.*, 2018). Y por extensión, las investigaciones que indagan sobre la IEU (Barba-Sánchez y Atienza-Sahuquillo, 2018; Farrukh *et al.*, 2018; Cui *et al.*, 2019). La IEU se relaciona positivamente con el apoyo educativo percibido (Tomy y Parde-de, 2020). El compendio de hallazgos muestra el impacto significativo de la EE (Hahn *et al.*, 2017), pues la capacitación en emprendimiento tiene un efecto positivo (Cera, Mlouk *et al.*, 2020; Elert *et al.*, 2020) o un efecto negativo en la intención empresarial (Oosterbeek *et al.*, 2010).

Se torna de relevancia observar los elementos que inciden en la IEU, pues su fuente serán las futuras personas empresarias en un entorno innovador y exigente. Estas investigaciones deben realizarse en todas las etapas educativas con el fin de detectar puntos de mejora. Para ello, las personas investigadoras emplean encuestas estructuradas y validadas por unos estudios previos orientados a medir capacidades, competencias y actitudes concretas. Tradicionalmente, se suministraban en formato papel en las aulas y se recogían al momento. Esto generaba una serie de inconvenientes, entre los que destacan, el rechazo del alumnado al considerar que el anonimato no estaba garantizado, los

elevados costes de tiempo y dinero para las personas docentes a la hora de pasar las respuestas de papel a programas estadísticos, y el limitado alcance del formulario, ya que solo se acota a las personas asistentes ese día en el aula.

De acuerdo con la *Encuesta sobre Equipamiento y Uso de Tecnologías de Información y Comunicación en los Hogares* (2022), el 84,2% de las personas entre 16 a 74 años se conecta a internet por el móvil mínimo 3 veces al día. Su uso está especialmente generalizado entre los individuos de 16 a 24 años (98,1%). Casi la totalidad de las personas utiliza internet para la comunicación (93,8%), en particular, con mensajería instantánea como WhatsApp (91,8%), el entretenimiento (85,9%) o buscar información (85,8%). El 63,2% de la población de 16 a 74 años ha participado en redes sociales durante los tres últimos meses, entre ellos destacan las personas estudiantes (94,4%) y las jóvenes de 16 a 24 años (92,6%).<sup>1</sup> Estas certezas avocan a que el profesorado adapte su metodología docente y que las personas investigadoras aprovechen las oportunidades que brindan las tecnologías de la información y comunicación (TIC) para llegar a su alumnado. En particular, los formularios han pasado a suministrarse en línea y se apoyan en las redes sociales para ampliar su difusión y repercusión.

## 2. Revisión de literatura

Cera *et al.* (2020) analizaron la IE de dos grupos, unos habían recibido una EE estructurada y formal y el otro no, observó que las personas con EE formal reflejan un mayor propósito de iniciar un negocio. Partiendo de esta premisa, se identifican las variables que inciden en la IE empleando la teoría del comportamiento planificado (TPB) (Ajzen, 1991), pues ella reconoce la existencia de un sólido vínculo entre la intención de actuar y el comportamiento real. Según Farrukh *et al.* (2018, p. 401), el modelo TPB se ha aplicado con éxito en la IE de las personas estudiantes para predecir Actitud Personales ante el Emprendimiento (APE), Control del Comportamiento Percibido (CCP) y Norma Social (NS) hacia la IE.

1. [https://www.ine.es/prensa/tich\\_2022.pdf](https://www.ine.es/prensa/tich_2022.pdf)

Para poder evaluar la influencia de la EE en la IE, según Cera *et al.* (2020, p. 43), hay que considerar el entorno familiar (las personas progenitoras autónomas o empleadas del gobierno u otro empleador) como variable de control en los estudios sobre la IE (Gohmann, 2012; Walter y Block, 2016). Por consiguiente, tener a unas personas familiares emprendedoras influye en la IE. Asimismo, tener a unas personas conocidas emprendedoras influye en la IE, tal como revela la interacción con las personas empresarias en la construcción de una atracción profesional hacia el emprendimiento, también identifican la necesidad de capacitación específica para el reconocimiento de las oportunidades y la creación de una empresa (Srivastava *et al.*, 2019). Todo este entorno construye la valoración que tienen las personas sobre la actividad emprendedora y que incide en la IE de cada persona, lo que forma la Norma Social (NS). Hay que destacar el número significativo de estudios que enfatizan la importancia de los modelos a seguir de personas empresarias para mejorar el CCP y la IE. Los modelos de conducta inspiradores (MCI) influyen en el CCP (Tomy y Pardede, 2020).

- H1: La Norma Social influye positivamente en la IE.
- H4: La NS influye positivamente en el CCP.
- H5: La NS influye positivamente sobre la APE.

Brändle *et al.* (2018, p. 20) definen el *control del comportamiento percibido* (CCP) como el reflejo de la viabilidad percibida para realizar un comportamiento, a su vez, relacionada con la percepción que tiene un sujeto de sus propias competencias para afrontar una situación (autoeficacia), la autoeficacia y la capacidad de control están interrelacionadas. Especialmente, hay demostraciones que sostienen que las personas con alto nivel de autoeficacia empresarial disponen de elevada IE, es decir, son las personas que consideran que tendrían éxito como personas empresarias (Bacq *et al.*, 2017; Torres-Coronas y Vidal-Blasco, 2018; Fernández-Pérez *et al.*, 2019; Karimi, 2020), marcaron el valor de la autoeficacia en el proceso de toma de decisiones relacionadas con la carrera profesional manifestando que las personas que creen firmemente que pueden iniciar y dirigir una iniciativa emprendedora tienden a tener una fuerte intención de iniciar y administrar el negocio.

- H2: El CCP influye positivamente en la IE.
- H6: La CCP como variable mediadora entre la NS y la IE.

Ajzen (1991) define la APE como el grado en que una persona tiene una valoración favorable o desfavorable a una conducta emprendedora. El vínculo positivo entre la actitud y la IE se ha verificado en numerosos estudios empíricos, pues una actitud positiva hacia la IE es el antecedente más fuerte del propósito empresarial (Moriani *et al.*, 2012; Aragón-Sánchez *et al.*, 2017; Farrukh *et al.*, 2018; Fernández-Pérez *et al.*, 2019, Karimi, 2020).

- H3: La APE influye positivamente en la IE.
- H7: La APE como variable mediadora entre la NS y la IE.

Esta investigación se propone como objetivo determinar el nivel de IEU del alumnado del grado de Economía de la Universidad de Sevilla, con la finalidad de evaluar si la formación recibida potencia las variables emprendedoras y minimiza aquellos factores que merman la IE. Para alcanzar este objetivo general, se han marcado dos objetivos específicos: 1) recoger datos sobre el impacto de la EE en la IE mediante el uso de las redes sociales, con el fin de ampliar el espectro y usar un entorno más cercano al alumnado; 2) contrastar las hipótesis planteadas.

### 3. Metodología

La encuesta se basó en las investigaciones de Liñán y Chen (2009) sobre la modelización de las variables adecuadas para pedir la IE. Inicialmente se formulan preguntas de carácter dicotómico (Sí/No) y abierto, ambas dirigidas a conocer los aspectos de registro (edad, sexo, residencia, modelos de referencias emprendedores). El último bloque está destinado a estudiar las actitudes emprendedoras y competencias, a partir de preguntas de valoración siguiendo una escala de Likert de cinco posiciones, donde 1 significa totalmente desacuerdo y 5 totalmente de acuerdo. Con ello, se pretendió conocer la actitud personal, comportamiento percibido, intención y capacidades para emprender del alumnado (tabla 1).

**Tabla 1.** Variables objeto de estudio

Norma Subjetiva, NS (variables independientes)
Persona progenitora o una persona conocida emprendedora.
Alumnado que asistieron a las sesiones con un emprendedor (incluidas como variables independientes del modelo final).
Género.
Intención Emprendedora, IE (variable dependiente)
Actitudes personales ante el Emprendimiento, APE (variables independientes)
Control del Comportamiento Percibido, CCP (variables independientes)

Fuente: elaboración propia

La población estudiantil analizada corresponde al alumnado de cuarto del Grado de Economía de la Universidad de Sevilla correspondiente a la asignatura Creación de Empresa (4.º curso académico, 6 créditos ECTS) de los cursos académicos 2016-17, 2017-18, 2018-19, 2019-21, 2021-22 (42, 46, 28, 61 y 88 personas, el número total de estudiantes encuestados ascendió a 265 personas). La población universitaria se considera óptima para este tipo de investigaciones, puesto que se encuentran en último curso, y con ello disponen de mayor inquietud por su inserción laboral y digital.

El profesorado pretende que las personas estudiantes desarrollen un proyecto empresarial real y completo, bajo el formato de proyectos colaborativos, y con la finalidad de provocar capacidad y cultura emprendedora. De tal forma que acceden al procedimiento de desarrollo de un proyecto empresarial, en primera persona, y conocen que emprender no implica asumir riesgos, sino aprender a controlarlos.

Se empleó las redes sociales con la finalidad de que el formulario llegara a todas las personas estudiantes de la asignatura, resultara fácil de responder en un entorno amigable, e involucrar en la difusión al alumnado. En concreto, el formulario se elaboró en Google Forms y se compartió por las cuentas de Twitter, Facebook e Instagram del profesorado. Asimismo, en clase también se facilitó un QR que derivaba a la web donde se encuentra el formulario y las personas estudiantes compartieron en sus grupos de WhatsApp de la asignatura en cuestión. El Formulario se suministró en dos momentos diferentes, al inicio y al finalizar

la formación. Se considera que el uso de estas herramientas fue la clave para obtener el alto volumen de respuestas.

Para testar las hipótesis planteadas, se procedió a diseñar un modelo de ecuaciones estructurales basado en la técnica de mínimos cuadrados parciales (*partial least squares*, PLS). Se establecieron dos modelos, uno que refleja la IE al inicio de la formación (momento 1) y otro al finalizar (momento 2) según otras investigaciones previas (Fernández-Pérez *et al.*, 2019; Valenzuela-Keller *et al.* 2022; Palomino *et al.*, 2023).

Es necesario definir de forma apropiada cada uno de los constructos antes de medir el modelo. Por un lado, los indicadores de los *constructos de Modo A* son una manifestación o reflejo de este, es decir, los indicadores evidencian el efecto del constructo que representan. En otras palabras, los indicadores representan todos los elementos del concepto al cual hace referencia el compuesto (Diamantopoulos y Winklhofer, 2001). Por otro lado, los indicadores de los *constructos de Modo B* causan el propio compuesto, pues todas las dimensiones existentes han que medirse para evaluar el compuesto. En esta investigación existen unos constructos de los dos tipos. En el modelo propuesto todas las variables son reflectivas (Modo A), excepto Norma Social, que es formativa (Modo B).

Como se ha mencionado, el modelo presenta variables en los dos modos posibles (Modo A y B). Por ello, se tienen que seguir diferentes estrategias en la valoración de los constructos. Respecto a los *constructos reflectivos (A)*, es necesario el análisis de la fiabilidad y validez. Por un lado, para analizar la fiabilidad de este tipo de variables, se analiza la fiabilidad compuesta, que es una medida más adecuada y restrictiva que el alfa de Cronbach (Hair *et al.*, 2014). Por otro lado, para evaluar la validez, se debe examinar la validez convergente y discriminante.

Sin embargo, los *constructos formativos (B)* deben seguir un proceso de análisis diferente. Esto es debido a que las variables formativas no necesitan estar correlacionadas, y se supone que están libre de errores (Bagozzi, 1994). Los indicadores formativos son menos formales que los reflectivos, por lo que deben valorarse diferentes estrategias (Diamantopoulos y Siguaw, 2006; Petter *et al.*, 2007). Entre estas destacan el análisis de la validez convergente mediante la redundancia, de la multicolinealidad y del proceso de *bootstrapping* para establecer la signifi-

cación del peso de cada indicador a través del análisis del valor t (Hair *et al.*, 2014).

Siguiendo el proceso señalado por Hair *et al.* (2011), se ha medido la fiabilidad y validez de los indicadores reflectivos mediante el análisis de la fiabilidad individual del ítem, el estudio de la consistencia interna del constructo, su validez convergente y el análisis de la validez discriminante. En primer lugar, el análisis de la fiabilidad individual se realizó mediante el análisis de las cargas de cada indicador y del constructo al que pertenecen. Carmines y Zeller (1979) determinan que las cargas deben estar por encima del valor 0,707 para ser aceptables. Como se confirma en la tabla 2, este valor se cumple por casi todos los indicadores. Se

**Tabla 2.** Medidas de fiabilidad de los constructos e indicadores

Constructo/ indicador	Carga factorial (I)	Momento (1): Inicial				Momento (2): Final				
		Fiabilidad compuesta	AVE	a	Rho_a	Carga factorial (I)	Fiabilidad compuesta	AVE	a	Rho_a
Intención Emprendedo- ra (IE)		0,856	0,743	0,928	0,929		0,928	0,763	0,928	0,929
3_13	0,876					0,928				
3_14	0,804					0,848				
3_15	0,865					0,860				
3_16	0,901					0,855				
Actitud para el emprendi- miento (APE)		0,748	0,599	0,891	0,896		0,890	0,671	0,891	0,896
3_2	0,689					0,745				
3_3	0,770					0,792				
3_4	0,767					0,812				
3_5	0,860					0,918				
Control sobre conducta percibida (CCP)		0,920	0,500	0,763	0,766		0,761	0,516	0,763	0,766
3_11	0,807					0,766				
3_13	0,651					0,739				
3_14	0,653					0,646				

Fuente: elaboración propia

decidió mantener estos indicadores, dado que la desviación no fue significativa (Barclay *et al.*, 1995) y a que se ha justificado que esto puede ocurrir en modelos causales (Claver-Cortés *et al.*, 2011). Todos los indicadores están por encima del valor 0,4 marcado por Hulland (1999) para los estudios exploratorios. Por último, se decidió mantener estos indicadores por su contenido (Roldán y Sánchez-Franco, 2012). En segundo lugar, la fiabilidad compuesta de los constructos alcanza valores por encima de 0,7. En tercer lugar, la validez convergente (medida mediante AVE) indica que todos los constructos están por encima del valor 0,5 (valor mínimo aceptable establecido por Fornell y Larcker, 1981).

A continuación, se procede a examinar la validez discriminante de los constructos. Siguiendo el criterio de Fornell y Larcker (1981), en la diagonal de la tabla 3 se comprueba que la raíz cuadrada de AVE (varianza extraída media) es superior a las correlaciones entre los constructos.

A la vista del análisis seguido y los valores alcanzados, el modelo presenta fiabilidad y validez.

**Tabla 3.** Validez discriminante

	Momento (1): Inicial			Momento (2): Final		
	APE	CCP	IE	APE	CCP	IE
APE	0,774	0,224	0,824	0,819	0,414	0,807
CCP	0,256	0,707	0,394	0,417	0,719	0,513
IE	0,633	0,405	0,862	0,717	0,508	0,873

Fuente: elaboración propia

La Norma Social (NS) es una variable formativa que debe seguir otro proceso diferente para su valoración. Para los constructos formativos, no es necesario que exista correlación entre las variables, ya que se asumen que están libres de error. Por ello, no hay que analizar la fiabilidad y validez (Bagozzi, 1994), pero sí que se debe estudiar el valor VIF propuestos por Diamantopoulos y Siguaw (2006). Esta autoría recomienda que todos los valores deben permanecer por debajo de 3,3, condición que se cumple en nuestro modelo (tabla 4). A continuación, se analiza la validez de la variable (Petter *et al.*, 2007). Hay varios indicadores con pesos no significativos, en especial en el momento 2 (tabla 3).

**Tabla 4.** Valores VIF del constructo formativo y pesos de los indicadores

	Momento (1): Inicial				Momento (2): Final			
	VIF	Pesos	Estadísticos t	P Valores	VIF	Pesos	Estadísticos t	P Valores
Género	1,015	-0,965	1,929	0,054	1,018	-0,761	1,049	0,294
Una persona conocida emprendedora	1,037	1,544	2,309	0,021	1,054	0,590	1,144	0,253
Persona progenitora emprendedora	1,039	1,143	2,426	0,015	1,072	0,084	0,486	0,627

Fuente: elaboración propia

Para completar el estudio de la NS, en la tabla 5 se muestra la carga de los indicadores del modelo. Según Hair *et al.* (2014), los indicadores con cargas mayores a 0.5 se deben conservar en el modelo. Así pues, el único valor que debería permanecer en el momento 1 es el de persona progenitora emprendedora y en el momento 2, el de una persona conocida emprendedora (Jarvis *et al.*, 2003; Roberts y Thatcher, 2009).

**Tabla 5.** Cargas de los indicadores

	Momento (1): Inicial	Momento (2): Final
	Cargas	Cargas
Género -> Norma Social	-0,635	-0,790
Una persona conocida emprendedora -> Norma Social	0,370	0,631
Persona progenitora emprendedora -> Norma Social	0,533	0,319

Fuente: elaboración propia

El proceso de *bootstrapping* con 10.000 submuestras es pertinente para evaluar la significación de los coeficientes *path* mediante el cálculo de los errores estándares y valores t (Streukens y Leroi-Werelds, 2016). Para ello, se hallaron los intervalos de confianza de los valores obtenidos en este proceso. De acuerdo con Chin (2010), aplicar la técnica del percentil es el mejor método. Analizando los valores expuestos en la tabla 5 sobre el in-

dice de redundancia de validación cruzada ( $Q^2$ ) para las variables endógenas (Chin, 2010), el modelo tiene validez predictiva para las dos variables dependiente.

## 4. Resultados

Una vez validadas las variables que componen el modelo se elabora la figura 1 y la tabla 6, que muestran las relaciones entre constructos. Concretamente, se extraen las siguientes implicaciones:

- La NS tiene un efecto positivo, pero no significativo sobre la IEU en el momento 1 ( $c = 0,100$ ,  $t = 1,638$ ) y en el momento 2 ( $c = 0,308$ ,  $t = 1,019$ ). En la figura 1 se refleja el  $R^2$  del CCP, la NS y APE sobre la IEU, este valor es 0,742 en el momento 1 y 0,709 en el momento 2. Esto no nos permite corroborar la hipótesis 1.
- El CCP tiene un efecto significativo y positivo sobre la IEU en cualquiera de los momentos de medición (momento 1:  $c = 0,178$ ,  $t = 3,543$ ; momento 2:  $c = 0,175$ ,  $t = 0,002$ ). Así pues, la hipótesis 2 queda confirmada.
- La APE tiene un efecto significativo y positivo sobre la IEU en los dos momentos de modelización (momento 1:  $c = 0,765$ ,  $t = 21,984$ ; momento 2:  $c = 0,727$ ,  $t = 16,893$ ). Se demuestra la hipótesis 3.
- La influencia de la NS sobre el CCP (H4): en el momento 1 la hipótesis 4 queda confirmada ( $c = 0,311$ ,  $t = 1,997$ ). Sin embargo, los resultados no son significativos en el momento 2, posterior a la formación ( $c = 0,339$ ,  $t = 1,027$ ).
- La NS influye positivamente sobre la APE (hipótesis 5): en el momento 1 la relación es significativa y positiva ( $c = 0,211$ ,  $t = 1,988$ ), pero no en el 2 ( $c = 0,220$ ,  $t = 0,974$ ).

Para las hipótesis 6 y 7, se examinan los valores obtenidos en el proceso de *bootstrapping* para 10.000 submuestras mediante la estimación del intervalo de confianza del 95 %. Los intervalos obtenidos (tabla 6) se mueven en una horquilla de valores positivos en el momento 1, siendo para la hipótesis 6 entre 0,009 y 0,119, y para la hipótesis 7 entre 0,002 y 0,332. Debido a que es-

tos intervalos no contienen el valor 0, se rechaza la hipótesis nula y ello permite afirmar que en el momento 1 ambas hipótesis se sostienen. Sin embargo, esto no se mantiene en el momento 2. El efecto de mediación en la hipótesis 6 alcanza un valor de 0.059 y en la hipótesis 7 de 0.162. Además, los intervalos obtenidos en ambos casos sí contienen el valor 0. Estas circunstancias implican que no se rechaza la hipótesis nula y, por consiguiente, no se puede afirmar que existan efectos de mediación de las variables en la relación entre Norma Social e IE en el momento 2.

Finalmente, se estimó el factor de variación explicada (VAF) para averiguar el efecto de las relaciones de mediación. En el momento 1, para la hipótesis 6 ( $a_1b_1$ ) fue del 17,35% y para la hipótesis 7 ( $a_2b_2$ ) fue del 51,10%. Según Hair *et al.* (2014), para que el efecto de mediación sea parcial el valor alcanzado por el VAF debe estar por encima del 20%. En el caso de situarse en una cifra superior al 80%, el efecto de moderación se considera total. Así pues, en el momento 1 el efecto de mediación de la hipótesis 6 es

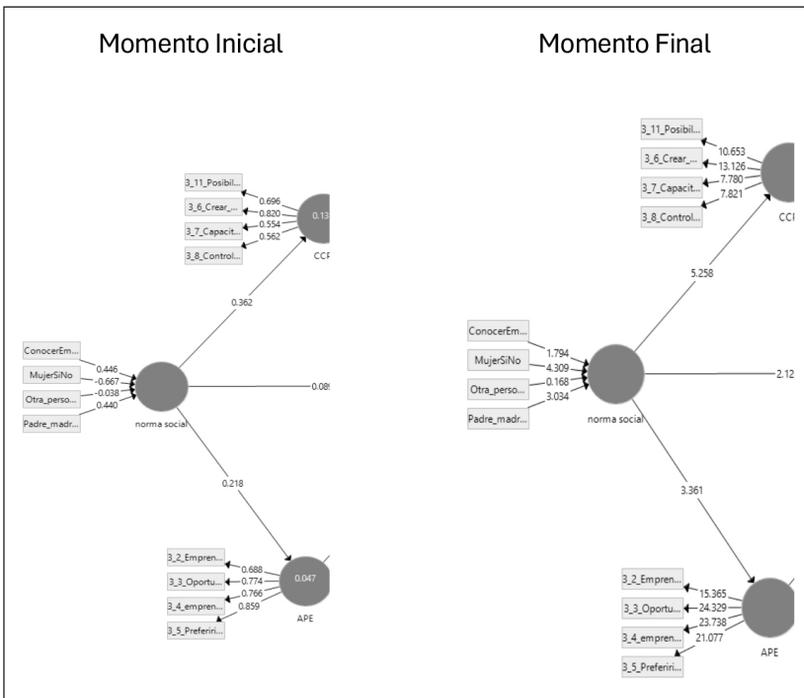


Figura 1. Relaciones entre los constructos de la investigación

inexistente, mientras que la mediación para la hipótesis 7 es parcial complementaria. Debido a que las relaciones de mediación no son significativas en el momento 2, no se ha hallado el factor de variación explicada (VAF) para ambas hipótesis.

## 5. Discusión y conclusiones

Se reconoce el alcance de las redes sociales entre el alumnado, pues por su uso se pudo dar una difusión certera del formulario alcanzado un gran volumen de respuestas, que, sin duda, han sido la clave para dotar a este estudio de representatividad estadística.

En cuanto al modelo de IEU, se identifican diferencias y similitudes entre el momento previo a la formación y tras su finalización (tabla 7). Entre aquellos aspectos en común se identifica que la NS no afecta a la IEU, ni la CCP constituye una variable mediadora entre la NS y la IE. Además, tras la EE el estudiantado modifica su percepción de la NS con relación a la IE. A pesar de que inicialmente la NS influye positivamente sobre CCP y la APE, esto desaparece cuando las personas tienen mayor conocimiento sobre el proceso de crear una empresa y se sienten más seguras de sus propias capacidades. Esto nos lleva a considerar que la NS puede ser una variable que desaparezca del modelo de IEU.

**Tabla 6.** Resumen de las conclusiones

Hipótesis	Momento 1 (inicial)	Momento 2 (final)
H1: La Norma Social influye positivamente en la IE.	No se sustenta	No se sustenta
H2: El CCP influye positivamente en la IE.	Se sustenta	Se sustenta
H3: La APE influye positivamente en la IE.	Se sustenta	Se sustenta
H4: La NS influye positivamente en el CCP.	Se sustenta	No se sustenta
H5: La NS influye positivamente sobre la APE.	Se sustenta	No se sustenta
H6: La CCP como variable mediadora entre la NS y la IE.	No se sustenta	No se sustenta
H7: La APE como variable mediadora entre la NS y la IE.	Se sustenta parcialmente	No se sustenta

Fuente: elaboración propia

Se mantienen como variables constantes en los dos momentos las CCP y la APE, por tal motivo, se propone que la EE esté dirigida a dotar a las personas de conocimientos teóricos y prácticos sobre el proceso de crear una empresa y garantizar su viabilidad. En particular, que sea una formación que transmita al alumnado los diferentes problemas y soluciones que se encontraran si deciden emprender, pues esto generará una percepción de control sobre el proceso emprendedor.

Esta investigación presenta una limitación específica de los estudios basados en captar la percepción de cada persona, la cual no es objetiva ni tiene una unidad de medida estándar aceptada por la sociedad. Además, los resultados expuestos están acotados a una única titulación y a un territorio en particular.

Como futuras líneas de investigación se plantea mejorar el instrumento de modelización de la IEU. Aprovechando las oportunidades que nos brindan las redes sociales para la difusión del formulario se pretende ampliar la muestra a otras titulaciones y universidades, con el fin de obtener unos resultados comparables entre diferentes estudios y zonas. Unos resultados objeto de ser compartidos por las mismas redes sociales probando el retorno informativo.

## 6. Referencias bibliográficas

- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational behavior, and human decision processes*. <https://doi.org/10.1002/hbe2.195>
- Aragón-Sánchez, A., Baixauli-Soler, S. y Carrasco-Hernández, A. J. (2017). A missing link: The behavioral mediators between resources and entrepreneurial intentions. *International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research*. Junio. <https://doi.org/10.1108/IJEER-06-2016-0172>
- Bacq, S., Ofstein, L. F., Kickul, J. R. y Gundry, L. K. (2017). Perceived entrepreneurial munificence and entrepreneurial intentions: a social cognitive perspective. *International Small Business Journal*, 35(5), 639-659. <https://doi.org/10.1177/0266242616658943>
- Bagozzi, R. P. (1994). *Principios de la investigación de mercados*. Negocio Blackwell.
- Barba-Sánchez, V. y Atienza-Sahuquillo, C. (2018). Entrepreneurial intention among engineering students: The role of entrepreneurship

- education. *European Research on Management and Business Economics*.  
<https://doi.org/10.1016/j.iedeen.2017.04.001>
- Barclay, D., Higgins, C. y Thompson, R. (1995). The Partial Least Squares (PLS). Approach to causal modeling: personal computer adoption and use as an illustration. *Technology Studies*, 2(2), 285-309.
- Bergmann, H., Geissler, M., Hundt, C. y Grave, B. (2018). The climate for entrepreneurship at higher education institutions. *Research Policy*.  
<https://doi.org/10.1016/J.RESPOL.2018.01.018>
- Brändle, L., Berger, E. S., Golla, S. y Kuckertz, A. (2018). I am what I Am-How nascent entrepreneurs' social identity affects their entrepreneurial self-efficacy. *Journal of Business Venturing Insights*, 9.  
<https://doi.org/10.1016/j.jbvi.2017.12.001>
- Carmines, E. G. y Zeller, R. A. (1979). Reliability and validity assessment. En: *Quantitative Applications in the Social Sciences*. <https://doi.org/10.1037/018269>
- Cera, G., Mlouk, A., Cera, E. y Shumeli, A. (2020). The Impact of Entrepreneurship Education on Entrepreneurial Intention. A Quasi-Experimental Research Design. *Journal of Competitiveness*. <https://doi.org/10.7441/joc.2020.01.03>
- Chin, W. W. (2009). How to write up and report PLS analyses. En: *Handbook of partial least squares: Concepts, methods, and applications* (pp. 655-690). Springer Berlin Heidelberg. [https://doi.org/10.1007/978-3-540-32827-8\\_29](https://doi.org/10.1007/978-3-540-32827-8_29)
- Claver-Cortés, E., Pertusa-Ortega, E. M. y Molina-Azorín, J. F. (2011). Estructura organizativa y resultado empresarial: un análisis empírico del papel mediador de la estrategia. *Cuadernos de Economía y Dirección de la Empresa*. <https://doi.org/10.1016/j.cede.2011.01.005>
- Cui, J., Sun, J. y Bell, R. (2021). The impact of entrepreneurship education on the entrepreneurial mindset of college students in China: The mediating role of inspiration and the role of educational attributes. *The International Journal of Management Education*. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2019.04.00>
- Diamantopoulos, A. y Siguaw, J. A. (2006). Formative versus reflective indicators in organizational measure development: A comparison and empirical illustration. *British Journal of Management*. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8551.2006.00500.x>
- Diamantopoulos, A. y Winklhofer, H. M. (2001). Index Construction with Formative Indicators: An Alternative to Scale Development. *Journal of Marketing Research*. <https://doi.org/10.1509/jmkr.38.2.269.18845>

- Elert, N., Sjöö, K. y Wennberg, K. (2020). *When Less Is More: Why Limited Entrepreneurship Education May Result in Better Entrepreneurial Outcomes*. Research Institute of Industrial Economics. <https://www.ifn.se/wfiles/wp/wp1322.pdf>
- Farrukh, M., Alzubi, Y., Shahzad, I. A., Waheed, A. y Kanwal, N. (2018). Entrepreneurial intentions: The role of personality traits in perspective of theory of planned behavior. *Asia Pacific Journal of Innovation and Entrepreneurship*. Diciembre. <https://doi.org/10.1108/APJIE-01-2018-0004>
- Fernández-Pérez, V., Montes-Merino, A., Rodríguez-Ariza, L. y Alonso, P. (2019). Emotional competencies and cognitive antecedents in shaping student's entrepreneurial intention: the moderating role of entrepreneurship education. *International Entrepreneurship and Management Journal*, 15, 281-305. <https://doi.org/10.1007/s11365-017-0438-7>
- Fornell, C. y Larcker, D. F. (1981). Evaluating Structural Equation Models with Unobservable Variables and Measurement Error. *Journal of Marketing Research (JMR)*. <https://doi.org/10.2307/3151312>
- Gohmann, S. F. (2012). Institutions, Latent Entrepreneurship, and Self-Employment: An International Comparison. *Entrepreneurship Theory and Practice*. <https://doi.org/10.1111/j.1540-6520.2010.00406.x>
- Hahn, D., Minola, T., Van Gils, A. y Huybrechts, J. (2017). Entrepreneurial education and learning at universities: exploring multilevel contingencies. *Entrepreneurship & Regional Development*. <https://doi.org/10.1080/08985626.2017.1376542>
- Hair, J. F., Ringle, C. M. y Sarstedt, M. (2011). PLS-SEM: Indeed, a Silver Bullet. *The Journal of Marketing Theory and Practice*. <https://doi.org/10.2753/MTP1069-6679190202>
- Hair, J. F., Sarstedt, M., Hopkins, L. y G. Kuppelwieser, V. (2014). *Partial least squares structural equation modeling (PLS-SEM)*. European Business Review. <https://doi.org/10.1108/EBR-10-2013-0128>
- Iwu, C. G., Opute, P. A., Nchu, R., Eresia-Eke, C., Tengeh, R. K., Jaiyeoba, O. y Aliyu, O. A. (2021). Entrepreneurship education, curriculum, and lecturer-competency as antecedents of student entrepreneurial intention. *The International Journal of Management Education*, 19(1). <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2019.03.007>
- Jaén, I. y Liñán, F. (2013). Work values in a changing economic environment: the role of entrepreneurial capital. *International Journal of Manpower*. <https://doi.org/10.1108/IJM-07-2013-0166>

- Jarvis, C. B., MacKenzie, S. B. y Podsakoff, P. M. (2003). A Critical Review of Construct Indicators and Measurement Model Misspecification in Marketing and Consumer Research. *Journal of Consumer Research*. <https://doi.org/10.1086/376806>
- Karimi, S. (2020). The role of entrepreneurial passion in the formation of students' entrepreneurial intentions. *Applied Economics*. <https://doi.org/10.1080/00036846.2019.1645287>
- Liñán, F. y Chen, Y. W. (2009). Development and Cross-Cultural application of a specific instrument to measure entrepreneurial intentions. *Entrepreneurship theory and practice*. <https://doi.org/10.1111/j.1540-6520.2009.00318.x>
- Liñán, F. y Fayolle, A. (2015). A systematic literature review on entrepreneurial intentions: citation, thematic analyses, and research agenda. *International Entrepreneurship and Management Journal*. <https://doi.org/10.1007/s11365-015-0356-5>
- Lu, R., Lu, Q., Lv, D., Huang, Y., Li, S., Jian, Z. y Reve, T. (2020). The evolution process of entrepreneurship studies in the 21st century: Research insights from top business and economics journals. *Journal of Economic Surveys*, 34, 922-95. <https://doi.org/10.1111/joes.12365>
- Martínez, M. R., García, F. y Duarte, M. (2018). Influence of the university environment in the entrepreneurial intention in public and private universities. *RAUSP Management Journal*, 53(1). <http://dx.doi.org/10.1016/j.rauspm.2017.12.009>
- Mazzucato, M. (2011). The entrepreneurial State. *Soundings*, 49(49), 131-142. <https://doi.org/10.3898/136266211798411183>
- Moriano, J. A., Gorgievski, M. J., Laguna, M., Stephan, U. y Zarafshani, K. (2012). A cross-cultural approach to understanding entrepreneurial intention. *Journal of Career Development*, 39(2). <https://doi.org/10.1177/0894845310384481>
- Nabi, G., Liñán, F., Krueger, N., Fayolle, A. y Walmsley, A. (2017). The impact of entrepreneurship education in higher education: A systematic review and research agenda. *Academy of Management Learning & Education*. <https://doi.org/10.5465/amle.2015.0026>
- Nabi, G., Walmsley, A., Liñán, F., Akhtar, I. y Neame, C. (2018). Does entrepreneurship education in the first year of higher education develop entrepreneurial intentions? The role of learning and inspiration. *Studies in Higher Education*. <https://doi.org/10.1080/03075079.2016.1177716>
- Oosterbeek, H., Van Praag, M. e Ijsselstein, A. (2010). The impact of entrepreneurship education on entrepreneurship skills and motiva-

- tion. *European Economic Review*. <https://doi.org/10.1016/j.euroecorev.2009.08.002>
- Palomino, J. C. V., Bernal, P. P. y Barbier, P. J. A. (2023). Identificación de factores sociales y económicos que influyen en el emprendimiento mediante un modelo de ecuaciones estructurales. *Contaduría y administración*. <http://dx.doi.org/10.22201/fca.24488410e.2023.4823>
- Petter, S., Straub, D. y Rai, A. (2007). Specifying formative constructs in information systems research. *MIS Quarterly*, 31(4), 623-656. <https://doi.org/10.2307/25148814>
- Roberts, N. y Thatcher, J. (2009). Conceptualizing and Testing Formative Constructs: Tutorial and Annotated Example. *The Data Base for Advances in Information Systems*. <https://doi.org/10.1145/1592401.1592405>
- Roldán, J. L. y Sánchez-Franco, M. J. (2012). Variance-based structural equation modeling: Guidelines for using partial least squares in information systems research. En: *Research methodologies, innovations and philosophies in software systems engineering and information systems* (pp. 193-221). IGI global. <https://doi.org/10.4018/978-1-4666-0179-6.ch010>
- Ruiz, C., García, F. y Delgado, N. (2014). Condicionantes de la Intención Emprendedora en el alumnado universitario: un análisis desde la perspectiva de género. *Revista de Estudios Empresariales. Segunda Época*, 2, 81-96. <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/REE/article/view/1732>
- Salinas, F. y Osorio, L. (2012). Emprendimiento y Economía Social, oportunidades y efectos en una sociedad en transformación. *CIRIEC-España, Revista de Economía Pública, Social y Cooperativa*. <https://www.redalyc.org/html/174/17425798008>
- Srivastava, S., Satsangi, K. y Satsangee, N. (2019). Identification of entrepreneurial education contents using nominal group technique. *Education+Training*. <https://doi.org/10.1108/ET-05-2018-0105>
- Streukens, S. y Leroi-Werelds, S. (2016). Bootstrapping and Pls-Sem: A Step-by-Step Guide to Get More out of Your Bootstrap Results. *European Management Journal*, 34(6). <https://doi.org/10.1016/j.emj.2016.06.003>
- Tomy, S. y Pardede, E. (2020). An entrepreneurial intention model focussing on higher education. *International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research*. <https://doi.org/10.1108/IJEBR-06-2019-0370>
- Torres-Coronas, T. y Vidal-Blasco, M. A. (2018). The Impacts of Trait Emotional Intelligence and Entrepreneurial Self-Efficacy on Percei-

- ved Behavioral Control Among Undergraduate Students. *International Journal of Adult Vocational Education and Technology (IJAVET)*. <https://doi.org/10.4018/IJAVET.2018070105>
- Valenzuela-Keller, A. A., Gálvez-Gamboa, F. A., Sierra-Salgado, A. y Podestá-Velarde, V. (2022). Mentalidad e intención por emprender en universitarios: el rol de la educación y el entorno institucional para el emprendimiento. *Formación universitaria*. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062022000400095>
- Walter, S. G. y Block, J. H. (2016). Outcomes of entrepreneurship education: An institutional perspective. *Journal of Business Venturing*. <https://doi.org/10.1016/J.JBUSVENT.2015.10.003>



# La utilización de Instagram como herramienta en la evaluación continua y en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la asignatura Responsabilidad Social y Ética Empresarial

ANTONIA GARCÍA-PAREJO

## 1. Introducción

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) propone cambios en los métodos de enseñanza en el ámbito universitario. Se ha pasado de un modelo centrado en impartir conocimientos y técnicas a uno basado en experiencias, conocimientos y ciencia, entre otros aspectos. Este cambio implica una transformación en la mentalidad y actitud docente, todo con el propósito de adaptarse al nuevo paradigma educativo (Mas y Olmos, 2012). El rol del docente ha evolucionado de ser un mero transmisor de conocimientos mediante la lección magistral a desempeñar funciones de facilitador, supervisor y guía en el proceso de aprendizaje (García-Ruíz, 2006). En este nuevo enfoque, los protagonistas son los estudiantes, quienes participan activa y dinámicamente, bajo la orientación del profesor, siendo esta la modalidad actual de enseñanza-aprendizaje. En este proceso de cambio, la evaluación de las competencias es crucial, y la implementación de nuevos métodos requiere la adopción de sistemas de evaluación innovadores (Romero, 2017).

En primera instancia, la evaluación se limitaba a un examen al final del proceso, que, más que evaluar competencias, servía principalmente para aprobar y no necesariamente para aprender

(Delgado y Oliver, 2006). Mejorar la evaluación implica analizar e introducir innovaciones para equilibrar sus dos funciones principales: promover el aprendizaje del estudiante y certificar el desarrollo de competencias (Quesada *et al.*, 2017).

La evaluación continua como sistema de seguimiento individualizado del proceso de enseñanza-aprendizaje es adecuada para determinar si los estudiantes han adquirido las competencias necesarias. Este método, que no es único y puede combinarse con otros sistemas de evaluación, se centra en el desarrollo progresivo de competencias a lo largo del tiempo, fomentando la implicación del estudiante y el trabajo autónomo (Delgado y Oliver, 2009). Aunque no es obligatorio, el profesor debe motivar a los estudiantes a adoptar este sistema, ya que permite un seguimiento exhaustivo y la obtención de pruebas de los resultados alcanzados (Coll *et al.*, 2007).

En todo este proceso es importante contar con herramientas innovadoras como puede ser el uso de las redes sociales. Instagram, Facebook, TikTok, etc., son considerados instrumentos de conexión con los estudiantes. Estos elementos se han incorporado en las aulas como facilitadores de la innovación y del aprendizaje activo en el siglo XXI. Es innegable que las redes sociales ejercen una influencia significativa en la formación de los estudiantes (Moreno-Guerrero *et al.*, 2020). En particular Instagram puede establecer un estrecho vínculo entre los estudiantes, el docente y la forma en la que los alumnos se relacionan con el mundo (Mora y González, 2022). Las sinergias que se generan en el entorno virtual tienen un impacto directo en el desarrollo de las clases. No obstante, existen aportaciones contradictorias entre docentes e investigadores, por los efectos negativos que las redes sociales pueden producir en los jóvenes. Sin embargo, entre las ventajas del uso de Instagram están: ser un recurso atractivo para los usuarios, promover el debate y aportación opiniones sobre distintos temas, fomentar la creatividad, generar interacción entre usuarios, etc. (Vizcaíno-Verdú *et al.*, 2019). Por todo lo expuesto, es interesante utilizarlo como herramienta innovadora para adquirir y transmitir conocimientos.

Este trabajo aborda la innovación docente como experiencia de enseñanza-aprendizaje que se aplica a la asignatura Responsabilidad Social y Ética Empresarial en el Grado en Finanzas y Contabilidad y Doble Grado en Finanzas y Contabilidad y Rela-

ciones Laborales y Recursos Humanos, en la Escuela Universitaria de Osuna centro adscrito a la Universidad de Sevilla. El objetivo de este trabajo es llenar el vacío en la literatura sobre la enseñanza de responsabilidad social y ética empresarial mediante métodos innovadores, mostrando experiencias docentes que puedan beneficiar a otros profesores en el desarrollo de sus asignaturas. En particular, tiene como objetivo mostrar el uso de Instagram y su repercusión en los resultados obtenidos por los estudiantes matriculados en dicha asignatura.

## 2. Metodología

### 2.1. Contexto en que se desarrolla la experiencia docente

La experiencia docente se ha desarrollado en la asignatura Responsabilidad Social y Ética Empresarial. Asignatura obligatoria de 6 ECTS enmarcada dentro del plan de estudios del Grado en Finanzas y Contabilidad y del Doble Grado de Finanzas y Contabilidad y Relaciones Laborales y Recursos Humanos, que se imparten en la Escuela Universitaria de Osuna (Centro adscrito a la Universidad de Sevilla). Es una asignatura que corresponde al 3.º curso del Grado en Finanzas y Contabilidad y quinto curso del Doble Grado.

Los objetivos que se pretenden alcanzar con esta asignatura, que aparecen en su programa docente, son:

- Sensibilizar sobre la importancia de la responsabilidad social y la ética para la sostenibilidad de las organizaciones.
- Sensibilizar sobre la importancia del directivo para transformar la empresa en un espacio ético.
- Difundir conocimientos generales sobre responsabilidad social y ética en las organizaciones.
- Facilitar conocimiento sobre los enfoques teóricos de responsabilidad social y ética empresarial.
- Dar a conocer modelos para evaluar la responsabilidad social corporativa y la ética en las organizaciones.
- Informar sobre el papel que desempeñan las Administraciones públicas en el fomento de la responsabilidad social y la ética en las organizaciones.

- Informar sobre la situación de la responsabilidad social y la ética en las organizaciones españolas y, de forma particular, en las organizaciones del sector financiero español.
- Desarrollar habilidades relacionadas con el diseño de un plan de responsabilidad social para diferentes organizaciones.

En cuanto a las competencias genéricas, que aparecen en su programa docente y que debe adquirir el alumno una vez cursada la asignatura, son:

- Analizar cómo la ética y la responsabilidad social interactúan con otras áreas de conocimiento, con entornos legales, económicos, éticos, medioambientales, públicos y privados.
- Analizar la responsabilidad social derivada de las actuaciones organizativas.
- Analizar la importancia del respeto a los Derechos Fundamentales, a la igualdad de oportunidades entre Hombres y Mujeres, a la Accesibilidad Universal para las personas con Discapacidad y al respeto a los Valores propios de una Cultura de Paz y Valores Democráticos.
- Tener compromiso ético en el trabajo.
- Fomentar el desarrollo empresas socialmente responsables.
- Desarrollar habilidades sociales y de comunicación interpersonal.

Además, el alumno también debe adquirir una serie de competencias específicas, como son:

- Conocer y aplicar los conceptos básicos de la *responsabilidad social y la ética* en organizaciones.
- Comprender los valores éticos y morales que imperan en el mundo organizacional.
- Ser capaz de resolver los dilemas éticos que se presenten en el ejercicio profesional.
- Conocer y adquirir habilidad en el manejo de instrumentos de evaluación de la RSC.
- Conocer ideas generales sobre auditoría ambiental.

El contenido de la asignatura que se detalla en su programa y guía docente está formado por cinco bloques temáticos y veintitrés temas.

- *Bloque 1. Nociones generales sobre Responsabilidad Social Corporativa (RSC).* Estructurado en cinco capítulos. Aspectos básicos, importancia de la RSC en la empresa, herramientas de gestión de la RSC, actores de la RSC y modelos de diagnóstico e implantación de RSC.
- *Bloque 2. Medioambiente.* Está formado por cuatro capítulos. El medioambiente y la empresa, gestión medioambiental, auditoría medioambiental: nociones generales y método general.
- *Bloque 3. Modelo de diagnóstico.* Estructurado en tres capítulos y caso práctico. Presentación del modelo, acciones a tener en cuenta y aplicación del modelo.
- *Bloque 4. Comunicación de las acciones de RSC de la organización al entorno.* Lo forman cinco temas. Gestión de la imagen corporativa, elementos estructurales en la configuración de la personalidad de la organización, personalidad de la organización, influencia de la personalidad en la organización e identidad corporativa.
- *Bloque 5. Ética en los negocios.* Lo forman otros cinco temas. Naturaleza y objeto de la ética, código ético, los valores personales, comportamiento ético de los equipos y un modelo para la formación ética en los negocios.

El proceso innovador se desarrolla por primera vez en el segundo semestre del curso 2016-2017, siendo el curso 2022-2023 el último donde se aplica. En el curso 2016-2017 participaron en el proceso de evaluación continua, 23 de 33 alumnos matriculados en la asignatura. Y el objetivo que se pretendía alcanzar con esta experiencia docente, era el de mejorar el aprendizaje y la motivación de los alumnos en la consecución de sus competencias, en la asignatura Responsabilidad Social y Ética Empresarial. En el curso 2022-2023 participaron 17 de 21 alumnos matriculados, siendo este el tercer curso consecutivo donde se utilizaron las redes sociales en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

## 2.2. Desarrollo de las actividades en el curso 2026-2017 y en el curso 2022-2023

La metodología empleada en esta asignatura fue de índole teórico-práctica. En las clases teóricas, se implementó un enfoque de enseñanza-aprendizaje teórico diseñado para involucrar al estu-

diante de manera activa al 100%. El alumno inició el proceso presentando uno de los veintitrés temas que conformaban el contenido teórico, asignados previamente mediante sorteo. Durante esta presentación, el estudiante tenía libertad para utilizar cualquier recurso audiovisual que considerase apropiado, asumiendo, así, el rol de profesor. Posteriormente, se llevó a cabo un debate en torno al tema presentado, en el cual participaron los demás compañeros. En este punto, el profesor reforzó las ideas más relevantes de cada parte y aclaró cualquier duda planteada por los estudiantes. Todas las presentaciones efectuadas por los alumnos se publicaron en la plataforma de enseñanza virtual Educa. Esto facilitó el acceso a dichas presentaciones tanto para el resto de los compañeros como para aquellos que optaron por la evaluación no continua.

Al finalizar el semestre realizaron un cuestionario tipo test, compuesto por 20 preguntas, cada una con tres opciones de respuesta sobre la parte teórica. Esto se llevó a cabo con el propósito de evaluar el nivel de conocimiento adquirido por los estudiantes y determinar si han prestado la debida atención durante las clases.

Por otro lado, la metodología práctica de esta asignatura incluía la resolución de casos prácticos, el visionado de películas relacionadas con la *responsabilidad social corporativa* (RSC) y la elaboración de un diagnóstico de una empresa. En el curso 2022-2023 se incluía, además, la creación de un perfil relacionado con la materia, en la red social Instagram.

Esta dinámica implicaba integrar al alumno en un equipo de trabajo (2-3 personas) para realizar las actividades que se detallan a continuación:

- Resolución y discusión de casos prácticos. En el curso 2016-2017 cada estudiante abordó de manera individual un caso práctico, contando con todos los apuntes, manuales y material necesario. Se abordó un caso práctico por cada bloque temático, siendo estos casos prácticos situaciones de actualidad relacionadas con fraudes económicos, problemáticas medioambientales, malas prácticas laborales, o, por el contrario, ejemplos de buenas prácticas en RSC. En estos casos, el estudiante debía responder a una serie de preguntas, generalmente entre 5 y 10. Posteriormente, en clases presenciales, se llegaba a un consenso sobre una solución única que fue objeto de debate

con el resto de los compañeros presentes en el aula. En el curso 2022-2023 esta actividad se realizó de forma grupal.

- Visionado de películas y análisis posterior. Se empleó material multimedia para respaldar la comprensión de los contenidos a través de vídeos y películas que representaban situaciones empresariales, tanto reales como ficticias. Esto permitió a los alumnos ahondar y comprender, mediante ejemplos prácticos, los aspectos teóricos del curso. A lo largo del semestre, se proyectaron tres películas en el aula para que pudieran ser comentadas y debatidas, ya que este formato facilitaba la interacción. Algunas de las películas utilizadas incluían títulos como *El Jardínero Fiel*, *El Doctor*, *Erin Brockovich*, *El Dilema* o *The Firm*, *El Círculo*, *Aguas Oscuras*, entre otras. Después de la proyección, cada estudiante respondió de manera individual a una serie de preguntas relacionadas con el tema tratado en la película. Esta dinámica pasó a ser grupal en el curso 2022-2023.
- Trabajo de investigación. Los estudiantes debían visitar una empresa, realizar un diagnóstico que reflejase la situación de la RSC en la misma y proponer estrategias y planes de acción con el objeto de mejorar la situación de la empresa. Durante el curso 2016-2017 el trabajo se realizó de manera individual, mientras que en el curso 2022-2023 se realizó en grupo. Para su realización, se facilitó al alumno una guía de trabajo. Se debían analizar los siguientes puntos: La empresa. Las áreas de la responsabilidad social. Herramientas de gestión utilizadas. Los actores involucrados en la RSC, y los que no lo están. Además de analizar los grupos de interés. Ética profesional tanto de directivos como de los trabajadores y los comportamientos éticos en los equipos. Gestión medioambiental. Realización de informe y propuestas de mejora. La obtención de información se podía realizar a través de entrevistas, documentos, informes, memorias, observación, etc. Además, en dicha guía se especificaba también el formato del trabajo y las condiciones de la defensa.

Una vez realizado el diagnóstico fuera del aula, debían hacer la entrega en la tarea habilitada para ello en la plataforma virtual, siguiendo las siguientes indicaciones:

1. Realizar el trabajo completo en formato Word y entregar en formato PDF.

2. Entregar resumen del trabajo en formato PowerPoint, Canvas, Genially o cualquier otra herramienta que sirva de base para la presentación del trabajo.

Tras la entrega, todos los estudiantes tuvieron que exponer y defender el trabajo realizado, en horario presencial.

Creación de un perfil en la red social Instagram. Esta es la parte más interesante en el proceso de enseñanza-aprendizaje y que en los tres últimos cursos académicos ha cobrado mayor importancia. Para ello, los equipos de trabajo tuvieron que crear un perfil en la red social Instagram desde donde difundir y dar a conocer los principios de la responsabilidad social y la ética empresarial. A través de este perfil y siguiendo los conceptos teóricos adquiridos en cada bloque temático, los estudiantes tuvieron que crear su propio contenido e intentar llegar al máximo número de personas posibles. Debiendo crear contenido, al menos cinco post o publicaciones por cada bloque temático, e intentar conseguir el máximo de visualizaciones y *likes*.

En definitiva, la metodología seguida para la enseñanza-aprendizaje de la responsabilidad social y la ética empresarial es totalmente participativa; en ella el alumno es el actor principal, y el profesor queda relegado a un papel secundario, pero no menos importante. Ya que este debe preparar concienzudamente todas las actividades que después se aplicarán en clase, y su corrección, siendo la carga de trabajo mucho mayor que en los casos de evaluación final. Por ello, el número de alumnos en el aula para poder aplicar la evaluación continua debe ser pequeño. Y, más concretamente, para poder hacer un seguimiento exhaustivo de todos los perfiles y contenidos de Instagram creados por los estudiantes. Es el caso de la Escuela Universitaria de Osuna, donde los alumnos matriculados en esta asignatura durante el curso 2016-2017 fueron 33 alumnos y en el curso 2022-2023 fueron 21 alumnos entre el Grado en Finanzas y Contabilidad y el Doble Grado de Finanzas y Contabilidad y Relaciones Laborales y Recursos Humanos.

### 2.3. Identificación de los criterios de evaluación

El estudiante tenía la opción de escoger entre la evaluación continua o presentarse a la evaluación final. No hay una obligación de superar la asignatura a través de la evaluación continua. Se le

otorgaba al alumno un plazo de 15 días para tomar esta decisión y comunicársela al profesor. Después de este periodo, no era posible cambiar de un sistema a otro. Para aquellos estudiantes que elegían el sistema tradicional, tenían la opción de asistir regularmente a clase. En el caso contrario, podían superar la asignatura sin asistir a clase, como es común en estudiantes trabajadores o aquellos cuyos horarios coinciden con otra materia de la que estén matriculados, como sucede con los alumnos repetidores.

Si el estudiante optaba por la evaluación no continua, debía presentarse a un examen final durante las convocatorias oficiales para obtener una calificación máxima de 10 puntos. El contenido del examen se publicaba en la guía docente o proyecto docente de la asignatura. El examen constaba de cuatro preguntas de desarrollo y un caso práctico, con una ponderación del 60% y 40%, respectivamente.

Por otro lado, en el caso de la evaluación continua, el estudiante fue evaluado según los siguientes criterios publicados en 2016-2017, con una calificación máxima de 10:

- Trabajo de investigación sobre la responsabilidad social corporativa (RSC) de una empresa: 50% de la nota final.
- Casos prácticos: 5% de la nota final.
- Presentación, debates y controles tipo test de temas en clase: 40% de la nota final.
- Visualización de películas y comentarios sobre las mismas: 5% de la nota final.

La evaluación de trabajos, casos y presentaciones se realizó considerando distintos criterios como contenido, calidad de presentación, habilidades de comunicación oral y escrita, innovación, entre otros. En el caso del trabajo de investigación, se valoró la dificultad de la empresa elegida (10%), el cumplimiento de los criterios establecidos (10%), la profundidad del análisis, diagnóstico y propuestas de mejora (10%), la redacción y expresión gramatical (10%), y finalmente, la exposición y defensa del trabajo (10%).

Los criterios para el curso 2022-2023 fueron otros:

- Exposición del tema (individual): 10% de la nota final.
- Diagnóstico de la empresa (grupal): 30% de la nota final.

- Exposición a través de cualquier medio audiovisual del trabajo anterior (grupal): 10% de la nota final.
- Perfil de Instagram (grupo): 30% de la nota final.
- Control final (individual): 10% de la nota final.
- Visionado de películas y resolución de casos prácticos (grupal): 10% de la nota final.

Como se observa en los criterios de evaluación, el uso de la red social Instagram como recurso didáctico y como medio en el proceso de enseñanza-aprendizaje, cobra una importancia relevante, de ahí la ponderación dentro de la evaluación final de la asignatura.

Estos cambios en los criterios de evaluación se han ido cambiando de manera progresiva entre los dos cursos objeto de análisis.

### 3. Resultados

Tras examinar la literatura especializada, las prácticas de enseñanza han evolucionado desde la tradicional lección magistral hacia métodos más contemporáneos, donde el estudiante desempeña un papel más activo y autónomo, y se destaca el uso de las nuevas tecnologías. Tal como se evidencia en la metodología presentada en el apartado anterior, se adoptan acciones que resultan más eficientes, y que llegan de manera más rápida.

Mediante esta metodología, los estudiantes logran los objetivos establecidos en el plan de estudios y, más allá de eso, al concluir y superar la asignatura, han desarrollado las competencias genéricas y específicas mencionadas anteriormente. La participación activa del estudiante y la evaluación constante por cada pequeña actividad en el aula, generan un alto nivel de motivación y participación. Esto facilita significativamente que los estudiantes superen la asignatura, como demuestran los resultados de la evaluación (tablas 2, 3, 4 y 5).

Si bien en el curso 2016-2017 las actuaciones se centran en exposición de temas, debates, visionado de películas, resolución de casos prácticos y diagnóstico de la RSC de una empresa, en el curso 2022-2023 se añade a todas estas actividades, el diseño de un perfil en la red social Instagram (tabla 1).

**Tabla 1.** Perfiles en Instagram

Nombre de la cuenta	Número de seguidores/as	Número de seguidos	Número de publicaciones/stories
Aprendetica_cyp	102	100	21/13
Conciencia_euo	104	86	27/8
Responsability_ethic_euo	109	114	26/18
Responsabilidad_euo	104	312	25/0
Responsabilidad_socialeuo	106	238	25/29
Responsabilidad2023	100	102	25/15
Responsabilidadsocial_	143	582	25/12

El perfil de Instagram debía tener un número razonable de seguidores. Se tenían que publicar al menos cinco post o publicaciones de cada bloque temático. Las publicaciones debían tener al menos 5 *likes* de sus seguidores. Estas versaron en materias tratadas en clase y, además, los estudiantes diseñaron encuestas, vídeos o *reels*, compartieron noticias de interés relacionadas con la temática y contenido variado con diseños de gran interés tanto para el resto de los compañeros como para los seguidores.

En relación con los resultados académicos de los estudiantes, cabe destacar que la cantidad de estudiantes matriculados en ambos grados es relativamente reducida, lo cual facilita la implementación de metodologías innovadoras y, por ende, la adopción de la evaluación continua, pudiendo hacer un seguimiento exhaustivo de los perfiles en la red social en el curso 2022-2023.

El curso 2016-2017 (tabla 2 y 3), en la asignatura Responsabilidad Social y Ética Empresarial del Grado en Finanzas y Contabilidad, el 64,28 % de los alumnos optaron por participar en la evaluación continua, mientras que en el Doble Grado la totalidad de los estudiantes eligieron esta modalidad. Es significativo notar que todos los alumnos que se acogieron a la evaluación continua superaron la asignatura en la primera convocatoria, confirmando su eficacia en comparación con otros métodos. No obstante, en este curso todavía no se había implementado el uso de Instagram como herramienta.

Del 35,72 % que no eligió la evaluación continua, el 25 % no logró aprobar la asignatura, con 1 estudiante suspendido y 6 que

no se presentaron. Solo 3 estudiantes de este grupo superaron la asignatura mediante examen final.

**Tabla 2.** Datos Grado en Finanzas y Contabilidad. Asignatura Responsabilidad Social y Ética Empresarial

Curso 16-17	Número
Alumnos/as matriculados/as	28
Alumnos/as en evaluación continua	18
Alumnos/as en evaluación NO continua	10
Alumnos/as que han superado la asignatura en primera convocatoria	21
Alumnos /as que no han superado la asignatura en primera convocatoria	1
Alumnos/as no presentados	6
Alumnos/as que han superado la asignatura en primera convocatoria y que han participado de la evaluación continua	18
Alumnos/as que han superado la asignatura en primera convocatoria y que NO han participado de la evaluación continua	3

**Tabla 3.** Datos Doble Grado en Finanzas y Contabilidad y Relaciones Laborales y Recursos Humanos. Asignatura Responsabilidad Social y Ética Empresarial

Curso 16-17	Número
Alumnos/as matriculados/as	5
Alumnos/as en evaluación continua	5
Alumnos/as en evaluación NO continua	0
Alumnos/as que han superado la asignatura en primera convocatoria	5
Alumnos /as que no han superado la asignatura en primera convocatoria	0
Alumnos/as no presentados	0
Alumnos/as que han superado la asignatura en primera convocatoria y que han participado de la evaluación continua	5
Alumnos/as que han superado la asignatura en primera convocatoria y que NO han participado de la evaluación continua	0

En cuanto a las calificaciones, entre los alumnos que se sometieron a la evaluación continua, 17 obtuvieron un aprobado y 6 un notable, sin que se registraran sobresalientes. De los tres que superaron la asignatura sin recurrir a la evaluación continua, 2

obtuvieron un aprobado y 1 un notable. En consecuencia, se puede afirmar que obtener la máxima calificación es un desafío tanto para aquellos que eligen la evaluación continua como para los que superan la asignatura mediante un examen final. Además, es destacable que no hubo suspensos ni alumnos no presentados entre aquellos que optaron por la evaluación continua.

**Tabla 4.** Datos Grado en Finanzas y Contabilidad. Asignatura Responsabilidad Social y Ética Empresarial

Curso 22-23	Número
Alumnos/as matriculados/as	18
Alumnos/as en evaluación continua	14
Alumnos/as en evaluación NO continua	4
Alumnos/as que han superado la asignatura en primera convocatoria	15
Alumnos /as que no han superado la asignatura en primera convocatoria	0
Alumnos/as no presentados	3
Alumnos/as que han superado la asignatura en primera convocatoria y que han participado de la evaluación continua	14
Alumnos/as que han superado la asignatura en primera convocatoria y que NO han participado de la evaluación continua	1

**Tabla 5.** Datos Doble Grado en Finanzas y Contabilidad y Relaciones Laborales y Recursos Humanos. Asignatura Responsabilidad Social y Ética Empresarial

Curso 22-23	Número
Alumnos/as matriculados/as	3
Alumnos/as en evaluación continua	3
Alumnos/as en evaluación NO continua	0
Alumnos/as que han superado la asignatura en primera convocatoria	3
Alumnos /as que no han superado la asignatura en primera convocatoria	0
Alumnos/as no presentados	0
Alumnos/as que han superado la asignatura en primera convocatoria y que han participado de la evaluación continua	3
Alumnos/as que han superado la asignatura en primera convocatoria y que NO han participado de la evaluación continua	0

El curso 2022-2023 (tabla 4 y 5), en la asignatura Responsabilidad Social y Ética Empresarial del Grado en Finanzas y Contabilidad, el 77,77% de los alumnos optaron por participar en la evaluación continua, mientras que en el Doble Grado la totalidad de los estudiantes el 100% escogió esta modalidad. Es significativo notar que todos los alumnos que se han adherido a la evaluación continua han superado la asignatura en la primera convocatoria, confirmando su eficacia en comparación con otros métodos. Se ha producido un incremento de participación, siendo este curso el tercero en el que se incorporó el uso de redes sociales entre sus actividades.

Del 22,3% que no eligió la evaluación continua, solo un alumno superó la asignatura en primera convocatoria y el resto no se presentó a evaluación final.

En cuanto a las calificaciones, entre los alumnos que se sometieron a la evaluación continua, 13 obtuvieron notable y 4 aprobados, sin que se registraran sobresalientes. El estudiante que superó la asignatura sin recurrir a la evaluación continua obtuvo un aprobado. Además, es destacable que no hubo suspensos ni alumnos no presentados entre aquellos que optaron por la evaluación continua. También se puede apreciar un incremento en el resultado de los estudiantes entre un curso académico y otro. Ello hace pensar que la incorporación del uso de la red social Instagram entre las actuaciones evaluables ha provocado una mejora en las calificaciones y en la participación de los estudiantes en este método de evaluación.

En este contexto, se observa que esta metodología logra diversos beneficios:

- Mejora la motivación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Aumenta la tasa de éxito de los estudiantes en la asignatura.
- Cumple con los objetivos previstos para la asignatura.
- Desarrolla tanto competencias genéricas como específicas.
- Implementa instrumentos innovadores a través de prácticas de innovación docente.
- Estimula la investigación y el uso de nuevas tecnologías.
- Favorece la participación activa de los estudiantes en el proceso de aprendizaje.
- Cumple con las normas establecidas por el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y el sistema de evaluación de la Universidad de Sevilla.

- Facilita la adquisición de conceptos de responsabilidad social corporativa (RSC) y ética empresarial de manera práctica y sencilla.
- Se aprende a diseñar contenidos y a usar redes sociales para fomentar y divulgar la RSC y ética empresarial como eje principal en la asignatura.

## 4. Discusión y conclusiones

El Espacio Europeo de Educación Superior ha generado cambios sustanciales en las universidades europeas, marcando una transformación en términos conceptuales, metodológicos y estructurales (Faggiari y Pérez, 2017). Esta reforma ha llevado a una reestructuración metodológica, especialmente en el diseño curricular centrado en competencias, lo que a su vez ha provocado un cambio en el rol del profesorado universitario. Ahora, el profesor no solo actúa como transmisor de conocimientos, sino que también se convierte en un orientador que fomenta el aprendizaje permanente, efectivo y autónomo del estudiante (Romero, 2017).

En este nuevo enfoque, el estudiante se convierte en el protagonista principal del proceso de enseñanza-aprendizaje y debe haber adquirido las competencias del título al graduarse. Este sistema promueve el desarrollo de habilidades autónomas, activas y con iniciativa propia por parte del estudiante, con un énfasis especial en el uso de las nuevas tecnologías (Fernández, 2010). Este cambio en la dinámica educativa se refleja en nuevas formas de evaluación centradas en las competencias adquiridas por los estudiantes.

Tomando como ejemplo la Escuela Universitaria de Osuna, donde todas las titulaciones están adaptadas al Espacio Europeo de Educación Superior, se observa un enfoque educativo innovador. Aquí, el profesorado no solo implementa actividades docentes innovadoras, sino que también aplica la evaluación continua. En este escenario, el alumno participa activamente en todas sus asignaturas, y el profesor asume un papel secundario. Esta metodología, centrada en la motivación del alumno en su proceso de enseñanza-aprendizaje, se aplica específicamente en la asignatura Responsabilidad Social y Ética Empresarial del Grado

en Finanzas y Contabilidad, y el Doble Grado en Finanzas y Contabilidad y Relaciones Laborales y Recursos Humanos.

En el marco de la teoría, se destaca la importancia de la responsabilidad social y la ética, conceptos transversales presentes en el Espacio Europeo de Educación Superior. La universidad se considera un entorno propicio para desarrollar competencias cívicas, valores sociales, entre otros (Lorenzo, 2012; Sotelino, 2015; Agrafojo *et al.*, 2017). Aunque estos conceptos son comunes en titulaciones de ciencias sociales, también están presentes en todas las disciplinas, en especial en grados relacionados con los negocios y la empresa.

La metodología propuesta en la asignatura mencionada implica una fusión de teoría y práctica. La evaluación continua requiere una definición clara de conceptos clave, requisitos, criterios de evaluación, actividades e instrumentos de evaluación, así como la calificación de estas actividades. Los procesos deben estar bien definidos, siguiendo las pautas de Pérez *et al.* (2008). En este contexto, los criterios de evaluación se establecen en función de las competencias y actividades propuestas, ajustando los porcentajes según su importancia relativa. Las actividades de evaluación continua se diseñan por bloques temáticos, abordando diferentes aspectos relacionados con la responsabilidad social y la ética empresarial. Se incluyen exposiciones teóricas, debates, pruebas y actividades prácticas, como la proyección de películas relacionadas con el tema, diagnóstico de empresas, realización de casos prácticos y discusión posterior. Además, se asigna un peso significativo a la implementación de la red social Instagram con la elaboración y diseño de un perfil.

Por consiguiente, tal como se establecía en los estudios de Martí y García (2018) o Alonso y Terrol (2020), el uso de las redes sociales y, en concreto, Instagram, han permitido que los estudiantes mejoren su motivación en el proceso de aprendizaje, aumenta la tasa de éxito de los estudiantes, estimulan su interés por la investigación, incrementa su participación y facilita la adquisición de los conceptos. En este caso sobre RSC y ética empresarial, provocando la difusión de contenidos de interés general para la sociedad.

En conclusión, la metodología de evaluación continua, combinada con actividades de innovación docente y particularmente el uso de la red social Instagram, destaca la participación activa

del estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Responsabilidad Social y Ética Empresarial. Este enfoque facilita la adquisición de competencias requeridas, pero se observa que ninguno de los estudiantes ha alcanzado la calificación de sobresaliente. Esta metodología parece ser efectiva para superar la asignatura y adquirir competencias, si bien no garantiza la máxima calificación. Asimismo, se reconocen limitaciones, como la posible variabilidad de resultados en otras asignaturas y la influencia del número de matriculados en la asignatura en los resultados obtenidos, como se observa en esta experiencia.

## 5. Referencias bibliográficas

- Abello Llanos, R. (2009). La investigación en ciencias sociales: sugerencias prácticas en el proceso. *Revista de Investigación y Desarrollo*, 17(1), 208-229.
- Agrafojo Fernández, J., García Antelo, B. y Jato Seijas, E. (2017). Aprendizaje, servicio e innovación educativa en la Universidad de Santiago de Compostela: estrategia para su institucionalización. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, 3, 23-34.
- Alonso López, N. y Raúl Terol Bolinches (2020). Alfabetización transmedia y redes sociales: Instagram como herramienta docente en el aula universitaria. *Revista ICONO 14. Revista Científica de Comunicación y Tecnologías Emergentes*, 18(2), 138-61.
- Cañuelo Hernández, J., Carrero Hevia, L., De Dios Maeso, P., Félix Hernández, M., Linuesa Muñoz, C. y Tomillo Salinero, M. (2010). *Grupos de Discusión*. Universidad Complutense de Madrid.
- Castro Lerma, I. (2017). *La exposición como estrategia de aprendizaje y evaluación en el aula: apuntes básicos para docentes*. Razón y Palabra.
- Coll Salvador, C., Rochera Villach, M. J., Mayordomo Saíz, R. M. y Naranjo Llanos, M. (2007). Evaluación continua y ayuda al aprendizaje. Análisis de una experiencia de innovación en educación superior con apoyo de las TIC. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 5(13), 783-804.
- Curaj, A., Scott, P., Vlasceanu, L. y Wilson, L. (2012). *European higher education at the crossroads: Between the Bologna process and national reforms*. Springer Science & Business Media.
- Dark, M. L. (2005). Using science fiction movies in introductory Physics. *The Teacher Physics*, 43, 463-465.

- Delgado García, A. M. y Oliver Cuello, R. (2006). La evaluación continua en un nuevo escenario docente. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 3(1).
- Delgado García, A. M. y Oliver Cuello, R. (2009). Interaction between continuous assessment and formative self-assessment: The boost of autonomous learning. *Revista de Docencia Universitaria*, 4, 1-13.
- Faggiani, V. y Pérez Miras, A. (2017). The European Higher Education Area and the transversality of the constitutional values. *Revista Derecho & Sociedad*, 48, 173-180.
- Fernández March, A. (2010). Evaluation orientated to the learning in a model of competences formation in high education. *Revista de Docencia Universitaria*, 8(1), 11-34.
- Fidalgo Blanco, A., Sein-Echaluce Lacleta, M. L. y García Peñalvo, F. J. (2017). Aprendizaje basado en retos en una asignatura académica universitaria. *Revista Iberoamericana de Informática Educativa*, 25, 1-8.
- Floría Cortés, A. (2000). *Grupos de Debate*. Centro Politécnico Superior. Universidad de Zaragoza. <http://www.sidar.org/recur/desdi/traduc/es/visitable/nuevos/Debate.htm>
- García Borrás, F. J. (2005). Star Trek: un viaje a las leyes de la dinámica. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 2(1), 79-90.
- García Borrás, F. J. (2009). Bienvenido mister cine a la enseñanza de las ciencias. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 6(1), 79-91.
- García Ruíz, M. R. (2006). University students' competences. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(3), 253-269.
- Kezar, A. (2011). What is the best way to achieve broader reach of improved practices in higher education? *Innovative Higher Education*, 36(4), 235-247.
- Lorenzo Moledo, M. M. (2012). La función social de la universidad y la formación del profesorado. *Edetania: estudios y propuestas socio-educativas*, 42, 25-38.
- Martí, J. (2000). *Investigación-acción-participativa: Estructura y fases*. En: Villasante, T., Montañez, M. y Martí, J. *La investigación social participativa: Construyendo ciudadanía I* (pp. 73-117). El Viejo Topo.
- Martí Climent, A. y García Vidal, P. (2018). *Redes sociales en la enseñanza superior*. En: V. Vega Carrero y E. Vendrell Vidal (coords.). *IN-RED 2018: IV Congreso Nacional de Innovación Educativa y Docencia en Red* (pp. 141-154). Universitat de València.

- Mas Torelló, O. y Olmos Rueda, P. (2012). Attention to diversity in higher education: A perspective from the teaching skills. *Revista Educación Inclusiva*, 5(1), 159-174.
- Mora de la Torre, V. y González Caballero, M. (2022). Instagram como herramienta motivacional docente: Estudio de caso. *Index comunicación: Revista científica en el ámbito de la Comunicación Aplicada*, 12(2), 143-170. ISSN-e 2174-1859.
- Moreno-Guerrero, A. J., Alonso-García, S., Berral-Ortí, B. y Rodríguez-Jiménez, C. (2020). El uso de Instagram en los procesos de enseñanza y aprendizaje. En: E. López Meneses, D. Cobos Sanchiz, L. Molina García, A. Jaén Martínez, A. H. Martín Padilla (coords.). *Claves para la innovación pedagógica ante los nuevos retos: respuestas en la vanguardia de la práctica educativa* (pp. 3468-3475). Octaedro.
- Pérez Pueyo, A., Tabernero Sánchez, B., López Pastor, V. M., Ureña Ortín, N., Ruiz Lara, E., Caplloch Bujosa, M., González Fernández, N. y Castejón Oliva, F. J. (2008). Formative and shared assessment in Higher Education and the European Higher Education Area: Key questions for putting into it practice. *Revista de Educación*, 347, 435-451.
- Quesada Serra, V., Rodríguez Gómez, G. e Ibarra Sáiz, M. S. (2017). Design and Innovation of Assessment in Higher Education: Lecturers Perspective. *Revista de Investigación Educativa*, 35(1), 53-70.
- Romero López, M. A. (2017). European Higher Education Area-Driven Educational Innovation. *Procedia - Social and Behavioral Science*, 237, 1505-1512.
- Sotelino Losada, A. (2015). Aprendizaje servicio y educación superior en Galicia. ¿Qué opinan los profesores? *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, 1, 56-75.
- Valiño, A., Caballero, R., Gómez, M., Hortas, M., Onrubia, J., Sánchez, A. J. y Santin, D. (2014). *Una aplicación práctica del uso de medios audiovisuales en la enseñanza de la economía pública*. Proyecto de Innovación y Mejora de la Calidad Docente. Convocatoria 2014. N.º de proyecto: 77/2014. Título del proyecto: **Métodos audiovisuales para la motivación y el aprendizaje de economía y administración pública**.
- Vizcaíno-Verdú, A., Contreras-Pulido, P. y Guzmán-Franco, M. D. (2019). Lectura y aprendizaje informal en YouTube: El booktuber. Comunicar: *Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, 59, 95-104. <https://doi.org/10.3916/C59-2019-09>



# El uso de YouTube como herramienta educativa: casos de éxito

MAR COBEÑA RUIZ-LOPERA, MARCO CASTIGLIONI,  
MACARENA PÉREZ-SUÁREZ E ISADORA SÁNCHEZ-TORNÉ

## 1. Introducción

El desarrollo de las TIC e internet ha favorecido un cambio en el paradigma de la docencia. Como señalan Posligua y Zambrano (2020), la pizarra y el libro como medios para transmitir conocimientos se han quedado obsoletos en la era digital. Es frecuente ver en diferentes niveles de enseñanza la incorporación de nuevos métodos que incluyen la aplicación de la nueva tecnología y el uso de internet, así como herramientas y plataformas que han surgido derivadas de ella. Por ejemplo, el empleo de redes sociales, la utilización de motores de búsqueda, el correo electrónico...

Internet y las redes sociales forman parte de nuestra cotidianidad y cultura social actual. En este sentido, los jóvenes son las personas que más empleo hacen de estas (meter cita), y, además, los principales receptores de la enseñanza. En este sentido, parece fundamental introducir nuevas tecnologías derivadas de internet en uno de los entornos donde más tiempo suelen estar los jóvenes, en el de la enseñanza (Lovón y Nolzco, 2023), ya que son considerados nativos digitales (Gewerc *et al.*, 2017; Ríos-Moyano *et al.*, 2021).

En particular, las redes sociales son espacios caracterizados por la interacción entre usuarios, mediante la creación y exposición inmediata de contenido (Martí Climent y García Vidal, 2018; Bernal y Angulo; 2013; Ríos-Moyano *et al.*, 2021; Rabat *et al.*, 2020) mediante la creación de un vínculo social (Macías, 2006; Martí Climent y García Vidal, 2018).

Diferentes investigaciones destacan que el empleo de redes sociales contribuye a que el alumno tenga un papel más importante en el proceso de docencia, ya que es un sujeto activo en el mismo (Rabat *et al.*, 2020), mediante la construcción de un entorno educativo más cercano (Hull y Dodd, 2017; Froment *et al.*, 2021) que fomenta la interacción y el empleo de canales de comunicación bidireccionales (Gómez *et al.*, 2012; Martí Climent y García Vidal, 2018; Sunday, 2021; Hull y Dodd, 2017; Froment *et al.*, 2021). Gracias a este nuevo paradigma, el alumno se siente más motivado (García y Martí, 2016; Martí Climent y García Vidal, 2018; Froment *et al.*, 2022; Montoya Rubio *et al.*, 2021; Yélamos *et al.*, 2022), y ello favorece que se desarrollen diferentes competencias transversales (García González, 2020; Martí Climent y García Vidal, 2018; Rabat *et al.*, 2020), como: innovación, creatividad, cohesión social, cooperación o pensamiento crítico. Concretamente, se especifica que se fomenta el análisis y selección de la información, además de gestionar las TIC (López, 2009; Peña *et al.*, 2018; Rabat *et al.*, 2020; García González, 2020).

En relación con lo anterior, se considera que el empleo de redes sociales en el ámbito de la enseñanza contribuye al aprendizaje de calidad (Ríos-Moyano *et al.*, 2021; Rodelo y Lizárraga, 2018; Froment *et al.*, 2022; Imbernón *et al.*, 2011; García González, 2020), porque se consigue, gracias a una mayor motivación e implicación del alumno (De Haro, 2009; Domingo y Marquès, 2011; Morrissey, 2007; Pascual *et al.*, 2018; Rabat *et al.*, 2020), una mejor asimilación de los contenidos (Domingo y Marquès, 2011; Morrissey, 2007; Pascual *et al.*, 2018; en Rabat *et al.*, 2020; Pérez y Cuecuecha, 2019; Posligua y Zambrano, 2020). En definitiva, mediante estas herramientas se consigue que alumno logre sus objetivos.

Por lo tanto, el uso de este tipo de tecnología puede tener diferentes aplicaciones, como la realización de trabajos en grupo (Gómez *et al.*, 2012; Martí Climent y García Vidal, 2018; Montoya Rubio *et al.*, 2021; Yélamos *et al.*, 2022), fuente de información (Rabat *et al.*, 2020; Yélamos *et al.*, 2022) para resolver dudas (Gómez *et al.*, 2012; Martí Climent y García Vidal, 2018; Rabat *et al.*, 2020) y ampliar el temario visto en clase (Rabat *et al.*, 2020).

Existen diferentes redes sociales, que pueden clasificarse en dos grupos. Por un lado, redes específicas, donde el contenido creado es en torno a un tema y tiene un uso o campo de aplicación concreto, como LinkedIn, que es una red social destinada al

ámbito laboral. Por otro lado, redes generales, en las que se crean contenidos de diversa índole y no tienen un ámbito concreto. Es en estas redes sociales, las que suelen acumular un mayor número de seguidores y donde es más probable encontrar al público objetivo del proceso de docencia, esto es, al alumnado.

Dentro de las redes sociales más empleadas en el ámbito docente se encuentran: Facebook, Instagram, TikTok y YouTube. Nos centramos en esta última debido a su notoriedad, es decir, es una de las redes sociales más conocidas, teniendo en cuenta el número de visitas que recibe; y, también, debido a la versatilidad que tiene para su aplicación en el proceso de aprendizaje innovador.

## 2. El uso de YouTube en el proceso de enseñanza

YouTube es una plataforma que permite la publicación y el alojamiento de vídeos para su exposición y difusión (Lovón y Nolzco, 2023). Fue creada en 2005 y actualmente es una de las principales redes sociales. Según los datos aportados por el informe *Digital 2023 Global Overview*, YouTube es la segunda página web más visitada mundialmente (solo por detrás de Google), acumulando en 2022 74,8 billones de visitas. Es la plataforma más visitada a nivel mundial para ver vídeo, es la que cuenta con mayor número de usuarios activos, así como en la que más tiempo pasan los usuarios. En cambio, si la consideramos como una red social, es la segunda a nivel mundial, por detrás de Facebook; acumula más de 2,5 billones de usuarios.

Esta plataforma de vídeos o red social destaca por ser escenario de vídeos de diversa índole (Lovón y Nolzco, 2023). Es una plataforma generalista, en la que encontrar contenidos de diferentes temas y destinados a diferentes tipos de usuarios. Asimismo, cuenta con un servicio de subtítulos, que permite a los usuarios disfrutar de más contenido independientemente del idioma en el que se encuentren grabados. Se considera red social porque la propia herramienta permite realizar comentarios o mostrar el agrado o desagrado con el contenido y abrir un perfil para difundir contenido, generar listas... (Parini, 2022; Hidalgo-Marí y Segarra-Saavedra, 2017; Lovón y Nolzco, 2023).

En esta red social ha proliferado la figura del *youtuber*, esto es, un creador profesional de contenidos para alojar en esta plata-

forma. Por lo general, suelen publicar un contenido específico para un tipo de concreto. Es utilizada como medio de comunicación para informar y entretener.

Dentro del ámbito de la educación, existen vídeos científicos divulgativos que facilitan la adquisición de nuevos conocimientos o complementar la formación (Roque, 2020; Lovón y Nolzco, 2023; Posligua y Zambrano, 2020). Así pues, los usos de YouTube en el aula pueden ser diversos (Posligua y Zambrano, 2020; Lovón y Nolzco, 2023; Ramírez-Ochoa, 2016): puede ser utilizado a modo de fuente de información adicional, para aclarar o ejemplificar o crear contenidos en lo que se demuestran ciertos conocimientos, competencias o habilidades, tanto por parte del profesor como de los alumnos. Además, se destaca que es una herramienta que permite la apertura de conocimientos y aceptación de diferentes puntos de vista o aproximaciones a una idea o concepto (Ramírez-Ochoa, 2016).

Esta red social está recomendada para los contextos en los que el modelo de enseñanza se basa en la metodología de la clase invertida (*flipped classroom*) (Lucero Martínez, 2016). Este modelo exige un papel activo del alumno mediante la preparación fuera del aula de los conocimientos a impartir. El tiempo que los alumnos pasan en el aula se destina a poner en práctica los conocimientos adquiridos previamente fuera de clase (trabajos, exposiciones, experimentos, debates...), repasar o resolver dudas.

En este contexto, YouTube sirve como fuente de información (Lucero Martínez, 2016) mediante la cual los alumnos pueden ampliar o aclarar conocimientos más allá del material previsto en la asignatura, ahondando en el aprendizaje activo y autónomo por parte del estudiantado (González *et al.*, 2017; Lovón y Nolzco, 2023; Padilla *et al.*, 2020). Así pues, es una herramienta que tiene un impacto positivo en los resultados alcanzados por los alumnos (Pérez y Cuecuecha, 2019; Lovón y Nolzco, 2023).

### 3. El uso de YouTube en diferentes niveles de docencia

En el nivel de educación primaria, se pueden advertir ciertos riesgos del uso autónomo de YouTube en el aula. Los alumnos de

enseñanza primaria podrían quedar expuestos a contenidos poco apropiados para su edad. Sin embargo, como advierten Cancelas y Herreras (2014) y Padilla *et al.* (2020), esta plataforma cuenta con una sección denominada «YouTube for Schools». Esta herramienta permite generar listas cerradas de vídeos que reproducir en el contexto educativo. De esta forma, es la propia plataforma la que se autocensura y solo permite reproducir ciertos contenidos. Estos contenidos pueden clasificarse por asignaturas. YouTube es una plataforma donde lo lúdico se mezcla con el conocimiento (Padilla *et al.*, 2020) lo cual puede ser aprovechado para captar la atención y transmitir de forma simultánea conocimientos a escolares, sin que su atención decaiga.

Pese a que se puede pensar que la creación de contenido es una habilidad que debe ser desarrollada por un público en niveles superiores de docencia, León (2018) investigó en niños entre 7 y 11 (en niveles de enseñanza primaria) la creación de contenido en esta red social y concluyó que no solo los adolescentes son competentes para crear, seleccionar y editar contenido en esta red social. Así pues, se fomentaría el uso de las TIC y la creatividad.

En educación secundaria, al ser nativos digitales, están expuestos constantemente a los medios en línea. La investigación de Padilla *et al.* (2020) en sujetos en edad escolar comprendida entre los 12 y 17 años (edades que coinciden con la enseñanza secundaria) comprobó que el empleo de YouTube puede ser como fuente de información principal, no solo como complemento a la docencia. Se destaca que el uso de YouTube como apoyo al aprendizaje innovador y autónomo es un complemento positivo, que favorece el aprendizaje informal e incrementa la implicación del alumnado.

En estos niveles podría pensarse que esta herramienta puede fomentar la distracción. Sin embargo, investigaciones previas identifican que YouTube es una herramienta que tutoriza el contenido impartido en el proceso de aprendizaje (Padilla *et al.*, 2020), ya que su aplicación puede cercarse al uso a «YouTube for Schools».

En niveles superiores de enseñanza, se señala que plataformas o redes sociales como YouTube ayudan en los procesos de integración tecnológica en la educación, facilitando procesos de enseñanza a distancia (Global Campus Nebrija, 2016; Lovón y Nolazco, 2023) de forma permanente, intermitente (planes estudios semipresenciales) o coyunturales (como el confinamiento

causado por la incidencia del virus de la COVID-19). Asimismo, Padilla *et al.* (2020) subrayan que el uso de esta herramienta en la enseñanza superior refuerza el aprendizaje autónomo e informal, haciendo que el proceso sea más efectivo.

Sea en el nivel de educación que sea, se destaca que el contenido más útil para crear o reproducir en el ámbito educativo son los vídeos tutoriales (Padilla *et al.*, 2020; Posligua y Zambrano, 2020). Ahondando en el tipo de contenido pertinente en el proceso de enseñanza, podemos clasificar a los vídeos de YouTube como curriculares, de divulgación cultural, científico-técnicos y educativos (González *et al.*, 2017; Posligua y Zambrano, 2020). Los tutoriales curriculares se enfocan en los contenidos a impartir en una materia en concreto. Los vídeos de divulgación cultural son aquellos que presentan al público general aspectos relacionados con cualquier manifestación artística. Los científico-técnicos se centran en contenidos referentes a avances en diferentes campos científicos y tecnológicos. Y, por último, los contenidos educativos son aquellos vídeos que, sin perseguir *per se* un fin educativo, ayudan a comprender ideas relacionadas con los conocimientos impartidos en un plan de estudio en concreto.

#### 4. Ventajas e inconveniente del uso de YouTube en el proceso educativo

De lo expuesto anteriormente, se puede extraer que el empleo de YouTube en el ámbito de la enseñanza está asociado con múltiples ventajas, como:

- Es una herramienta de acceso fácil, intuitiva, gratuita y versátil (Padilla *et al.*, 2020).
- Difusión de conocimiento en un entorno diferente al del aula, aportando al proceso de un carácter más lúdico y revirtiendo en la implicación del alumnado (Lovón y Nolzco, 2023; Padilla *et al.*, 2020) y de la eficacia del proceso de aprendizaje (Posligua y Zambrano, 2020).
- Mejor apreciación de los conocimientos mediante una vía de comunicación novedosa (García, 2015; Posligua y Zambrano, 2020).

- Ampliación de fuentes de información (Posligua y Zambrano, 2020).
- Da la oportunidad de crear un canal de comunicación asíncrono, aunque también permiten la reproducción de contenido en directo (Ramírez-Ochoa, 2016).
- Favorece la retroalimentación, ya que permite mostrar interacciones como el grado de agrado o desagrado con el contenido y la posibilidad de compartir y dejar comentarios (Lovón y Nolasco, 2023; Ramírez-Ochoa, 2016).
- Permite llegar a un público más amplio que el alumnado asistente al aula (Lovón y Nolasco, 2023).
- Facilita que alumnos introvertidos, tras la barrera de una pantalla, puedan interactuar más con compañeros.
- Incrementa la colaboración mediante la construcción de comunidades de opinión y el hecho de compartir contenido (Ruiz y Ecurra, 2013; Padilla *et al.*, 2020).
- Posibilita que cada estudiante aprenda a su propio ritmo, debido a que es un material que puede volver a verse o pausarse cuando el usuario lo demande (Lovón y Nolasco, 2023).
- Fomento del aprendizaje activo y autónomo (Padilla *et al.*, 2020; Lovón y Nolasco, 2023; Posligua y Zambrano, 2020).
- Gestión y análisis de la información (Padilla *et al.*, 2020) que favorece procesos autónomos de reflexión (Posligua y Zambrano, 2020).
- Facilita el acceso a diferentes aproximaciones sobre una idea en concreto, mostrando diferentes puntos de vista y opiniones (Ramírez-Ochoa, 2016).
- Muestra la aplicación en un contexto real de los conocimientos impartidos (Ramírez-Ochoa, 2016).
- Fomenta el debate mediante la interpretación y discusión de los contenidos visionados (Ramírez-Ochoa, 2016).
- Herramienta lúdica, informal y cercana (Posligua y Zambrano, 2020).
- Puede ser utilizada en planes de estudio presenciales y a distancia (Arguedas y Herrera, 2018; Posligua y Zambrano, 2020).

Sin embargo, como en cualquier proceso de innovación docente, el uso de esta herramienta implica algunos inconvenientes, como:

- La posesión de cierto desarrollo tecnológico en el entorno donde se va a utilizar (dispositivos digitales, internet...).
- Habilidades y destrezas para el manejo de las TIC y redes sociales.
- Eficacia del proceso de enseñanza supeditado a la calidad del contenido disponible en dicha red (Lovón y Nolazco, 2023).
- Evaluación previa del contenido reproducido (Lovón y Nolazco, 2023; Ramírez-Ochoa, 2016).
- Necesidad de planificar el uso de dicha herramienta, ya que no hay control docente sobre el contenido que los alumnos puedan utilizar (Lovón y Nolazco, 2023). Es decir, se necesita que el contenido visionado sea veraz y de calidad (Gutiérrez *et al.*, 2019; Posligua y Zambrano, 2020).
- Adaptación del contenido de clase al formato vídeo.
- Adaptación de la forma de evaluación.
- Pérdida de la construcción de relaciones directas.
- No se garantiza que el visionado del vídeo haya captado la atención del estudiante (Lovón y Nolazco, 2023).

## 5. Análisis de canales de educativos de éxito en YouTube

A continuación, se presentan seis canales de YouTube que representan claros ejemplos de casos de éxitos. Los casos presentados han sido elegidos con la intención de enseñar la amplia variedad de canales presentes en la plataforma. Los tres primeros canales son canales creados y desarrollados por profesores de institutos de enseñanza secundaria, de modo que estos canales representan una actividad complementaria respecto a la labor docentes. Estos canales tienen vídeos técnicamente muy simples, pero, dada la calidad de su contenido, han tenido un éxito considerable. Los otros tres canales analizados han sido creados por entidades colectivas como estudios de animación o casas editoriales, de modo que estos canales representan una fuente de ingresos importante, a veces la principal, para estas entidades. Estos canales se caracterizan por vídeos técnicamente complejos en los que interviene el trabajo de una multitud de profesionales: guionistas, redactores, gráficos etc. Los canales de estos vídeos, a pesar

de su contenido didáctico, tiene más un perfil divulgativo hacia el público general.

Un elemento de este análisis que resulta especialmente interesante es la evolución que han tenido muchos de los canales analizados a lo largo del tiempo, especialmente los canales de los profesores de instituto: estos profesores se han convertido con el paso del tiempo en auténticos *influencers*.

El primer canal que destacamos es «La Física che ci piace» (@LaFisicaCheCiPiace, traducible como «la física que nos gusta»). Este canal, creado en 2015, pertenece a Vincenzo Schettini, un profesor de física de un Instituto de Enseñanza Secundaria, y cuenta con 539 mil suscriptores. En este canal, aparte de poder ver vídeos cuyo tema principal es el programa de física de bachillerato, se pueden encontrar vídeos que intentan enfrentarse a los principales problemas de los adolescentes: acoso escolar, abuso de la tecnología, violencia de género, etc. Los vídeos de este canal se caracterizan por un tono alegre y jovial, y muchos de ellos están grabados en las aulas del propio instituto. En los últimos años el profesor Schettini ha expandido considerablemente la actividad de su canal estando presente en otras redes sociales, escribiendo libros, espectáculos teatrales y creando canales educativos dedicados a otras asignaturas.

El segundo canal que destacamos es «Matteo Saudino – BarbaSophia» (@MatteoSaudino). Este canal, creado también en 2015, pertenece a Matteo Saudino, un profesor de filosofía de un Instituto de Enseñanza Secundaria y cuenta con 303 mil suscriptores. En este canal es posible encontrar clases magistrales sobre temas de filosofía, como, por ejemplo, un análisis de *Crítica de la razón pura*, de Kant. Además de los vídeos vinculados con el programa de filosofía de bachillerato, el canal hospeda tertulias filosóficas y reflexiones de su autor sobre temas de actualidad. El profesor Saudino en los últimos años está intentando expandir la actividad del canal a través de la escritura de libros sobre filosofía.

El tercer canal que destacamos es «AntonioProfe» (@AntonioProfe). Este canal, creado en 2018 por Antonio Pérez, profesor de Física y Química en un Instituto de Enseñanza Secundaria, cuenta con 109 mil suscriptores. En este canal el profesor, que ha sido finalista y ganador en distintos premios docentes, se centra en las asignaturas de Física, Química y Matemáticas de secundaria y bachillerato a través de píldoras de contenido de la dura-

ción máxima de 15-20 minutos. Los vídeos están organizados por cursos y por contenido a través de listas de reproducción.

El cuarto canal que destacamos es «Kurzgesagt-In a Nutshell» (@kurzgesagt). Este canal, creado en 2013 por un estudio de animación, cuenta con 21,5 millones de suscriptores y se dedica a realizar vídeo de animación sobre temas humanísticos y científicos. Este canal está dirigido a un público general y pretende hacer accesible el conocimiento incluso a usuarios que no tienen conocimientos previos sobre los temas tratados. Por la complejidad de los temas tratados y por la calidad de la animación empleada, Kurzgesagt sube a YouTube una media de un vídeo al mes. El canal es tan popular que sus vídeos están doblados y subtítulos en múltiples idiomas por parte de usuarios voluntarios. Este canal, como las anteriores, ha extendido su presencia a otras redes sociales en los últimos años. Por último, destacamos que este canal tiene una tienda virtual donde es posible comprar regalos y gadgets diferentes para ayudar a financiar las actividades del canal.

El quinto canal que destacamos es «Academia Play» (@academiaplay). Este canal, creado en 2015 como proyecto educativo, cuenta con 3,26 millones de suscriptores y se ha especializado en vídeos animados de historia. Además de los vídeos de historia, este canal tiene vídeos sobre temas de actualidad, cine, arte, deporte, música o ciencia. Los vídeos, de una duración aproximada de 10-15 minutos, se caracterizan por una animación sencilla pero a la vez atractiva y por un estilo de comunicación formal. En los últimos años, ha expandido su actividad a otras redes sociales, ha creado una página web que reúne vídeos y artículos sobre temas de historia, se ha dedicado a la publicación de libros y a la creación de aplicaciones para móviles, y ha creado una división para ofrecer servicios a empresas.

El sexto canal que destacamos es «Toy Cantando» (@toycantando). Este canal, creado en 2010 por una casa editorial-disco-gráfica, cuenta con 28,4 millones de suscriptores y se dedica a realizar vídeo animados musicales pensados para estimular a niños desde la infancia hasta la etapa de la escuela primaria. Este canal crea vídeo con un estilo muy alegre para que los niños aprendan mientras desarrollan principios y valores. Los vídeos están organizados en listas de reproducción entre las cuales destacamos una línea que intenta fomentar el aprendizaje de una lengua extranjera (el inglés, ya que el canal es en español) y otra

línea en la que los vídeos están subtítulos en la lengua de signos, favoreciendo, así, la inclusión. Este canal, como los anteriores, se ha expandido a otras redes sociales, ha creado canales secundarios y ha abierto una tienda virtual donde es posible comprar regalos y gadgets diferentes para ayudar a financiar las actividades del canal.

En la siguiente tabla (tabla 1) se resumen y destacan las características de los canales de YouTube presentados.

**Tabla 1.** Características de los canales de YouTube analizados

	Autoría	Público objetivo	Tipos de vídeo	Estilo de los vídeos	Presencia en otras redes sociales	Micromecenazgo	Otras actividades
La física che ci piace	Individual	Secundaria y Bachillerato	Experimentos cortos; Píldoras de contenido; Clases magistrales	Humor	Twitter; TikTok; Instagram; Telegram; Página web	No	Libros; Espectáculos teatrales; Canales YouTube secundarios
BarbaSophia	Individual	Bachillerato	Clases magistrales	Formal		Sí (Tipee)	Libros
AntonioProfe	Individual	Secundaria y Bachillerato	Experimentos cortos; Píldoras de contenido; Clases magistrales	Formal	TikTok; Instagram; Twitter; Facebook; Página web propia	Sí (Patreon)	-
Kurzgesagt – In a Nutshell	Grupal	Público general	Divulgativos en formato animado	Formal	Twitter; Instagram; Página web propia	Sí (Patreon)	Tienda de regalos y <i>gadgets</i>
Academia Play	Grupal	Público general		Formal	Facebook; Instagram; Twitter; Página web propia	Sí (Patreon; PayPal)	Libros; Vídeos para empresas; Aplicaciones para móvil; Canales YouTube secundarios
Toy Cantando	Grupal	Público infantil; Escuela primaria	Musicales en formato animado	Humor; Alegre;	Facebook; Instagram; TikTok; Twitter; Página web propia	No	Libros, Tienda de regalos y <i>gadgets</i> ; Aplicaciones para móviles; Canales YouTube secundarios

El análisis de los casos presentados permite definir qué características debería tener un canal educativo para tener éxito:

- El canal debe elegir un ámbito de contenido concreto, es decir, ha de centrarse en una asignatura concreta o en una familia de asignaturas para convertirse en referente para su público: la especialización es fundamental. En el caso de querer dedicarse también a otras asignaturas es recomendable abrir otros canales, también especializados.
- El canal debe elegir su categoría educativa, es decir, debe decidir a qué categoría de estudiantes (primaria, secundaria, etc.) van dirigidos sus contenidos.
- El canal debería organizar el contenido didáctico en listas de reproducción para favorecer su fruición por parte de los usuarios.
- El canal debería crear contenido vinculados con la escuela y los problemas de los jóvenes: los canales educativos no son solamente repositorios de contenido. El uso de este tipo de contenido permite establecer una mayor conexión entre el creador de contenido y su público.

Estas características deberían acompañarse a una serie de recomendaciones comunes a todos los canales de éxito en YouTube:

- Un canal debe tener un estilo propio que le permita destacar sobre los demás canales.
- Un canal tiene que publicar vídeos de manera constante y regular: el algoritmo de YouTube premia favorece la visibilidad de los canales con este patrón de publicación.
- Un canal debe tener presencia también en otras redes sociales para captar los usuarios de dichas redes.
- Un canal, para su sustento, debe conseguir fuentes de ingresos adicionales como el micromecenazgo por parte de los usuarios o tiene que dedicarse a otras actividades comerciales como tiendas virtuales de regalos o libros

## 6. Conclusiones

YouTube es quizás la red social que mejor se puede adaptar e integrar con el ámbito educativo en todos sus niveles, desde prima-

ria hasta bachillerato, formación de ámbito universitario o profesional. Esta plataforma al hospedar vídeos científicos, técnicos y divulgativos puede utilizarse como fuente de información adicional al material de clase o incluso como fuente principal en el caso de la metodología de la clase invertida (*flipped classroom*) (Lucero Martínez, 2016). El uso de YouTube puede favorecer el aprendizaje activo y autónomo por parte del estudiantado (González *et al.*, 2017; Lovón y Nolazco, 2023; Padilla *et al.*, 2020). Estas características de YouTube junto a la cada vez mayor calidad de los vídeos presentes en la plataforma han determinado un uso, cada vez más habitual de esta herramienta en el ámbito educativo. La validez de YouTube como herramienta educativa queda también demostrada por los muchos casos de profesores que abren canales educativos para crear contenido no solo para sus alumnos, sino para la colectividad de estudiantes. En este trabajo se han presentado tres casos concretos de profesores que han tenido un éxito considerable gracias a su actividad en YouTube.

Sin embargo, el uso de YouTube como herramienta educativa no reduce o limita la responsabilidad de los docentes, ya que estos tienen que realizar un control previo sobre la calidad y veracidad de los contenidos visionados por los alumnos (Gutiérrez *et al.*, 2019; Posligua y Zambrano, 2020).

## 7. Referencias bibliográficas

- Bernal, C. y Angulo, F. (2013). Interacciones de los jóvenes andaluces en las redes sociales. *Comunicar*, 20(40), 25-30. <https://doi.org/10.3916/C40-2013-02-02>
- Cancelas, L. y Herrera, J. (2014). Reflexiones sobre el potencial de YouTube en la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera. *Educación y Comunicación*, 11. [https://www.researchgate.net/publication/318722477\\_Reflexiones\\_sobre\\_el\\_potencial\\_de\\_YouTube\\_en\\_la\\_ensenanza\\_y\\_aprendizaje\\_de\\_una\\_Lengua\\_Extranjera](https://www.researchgate.net/publication/318722477_Reflexiones_sobre_el_potencial_de_YouTube_en_la_ensenanza_y_aprendizaje_de_una_Lengua_Extranjera)
- De Haro, J. J. (2009). Las redes sociales aplicadas a la formación. *Didáctica, Innovación y Multimedia*, 13, 1-8. [https://doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2015.v26.47078](https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.47078)
- Domingo, M. y Marquès, P. (2011). Aulas 2.0 y uso de las TIC en la práctica docente. *Comunicar: Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y Educación*, 37(19), 169-175.

- Froment, F., García-González, A. y Cabero-Almenara, J. (2022). The relationship of Twitter with teacher credibility and motivation in university students. [Relación de la red social Twitter con la credibilidad docente y la motivación del alumnado universitario]. *Comunicar*, 71, 131-142. <https://doi.org/10.3916/C71-2022-10>
- García González, M. D. (2021). El uso de Instagram en la formación del alumnado de arte como complemento a la docencia presencial y a la docencia online universitaria. En: *IN-RED 2020: VI Congreso de Innovación Educativa y Docencia en Red* (pp. 788-800). Universitat Politècnica de València. <https://doi.org/10.4995/INRED2020.2020.12015>
- García Vidal, P. y Martí Climent, A. (2010). Les xarxes socials com a recurs educatiu. *Quaderns Digitals.net*, 65.
- García, J. (2015). *Innovación educativa en las redes sociales online, un estudio en la educación superior* [tesis doctoral, Universidad Politécnica de Madrid]. [http://oa.upm.es/39598/1/JORGE\\_GARCIA\\_GONZALEZ.pdf](http://oa.upm.es/39598/1/JORGE_GARCIA_GONZALEZ.pdf)
- Gewerc, A., Fraga, F. y Rodés, V. (2017). Niños y adolescentes frente a la Competencia Digital. Entre el teléfono móvil, youtubers y videojuegos. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 89(31.2), 171-186.
- Global Campus Nebrija (2016). *Metodología de enseñanza y para el aprendizaje*. Universidad de Nebrija.
- Gómez, M., Roses, S. y Farias, P. (2012). El uso académico de las redes sociales en universitarios. *Comunicar. Revista Científica de Comunicación y Educación*. DOI: 10.3916/C38-2011-03-04. <https://www.revistacomunicar.com/pdf/preprint/38/14-PRE-13426.pdf>
- Gutiérrez, A., Torrego, A. y Vicente, M. (2019). Educación mediática frente a la monetización en YouTube, la pérdida de la verdad como valor de cambio. *Cultura y Educación: Culture and Education*, 31(2), 281-295. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7048494>
- Hidalgo-Marí, T. y Segarra-Saavedra, J. (2017). El fenómeno youtuber y su expansión transmedia. Análisis del empoderamiento juvenil en redes sociales. *Fonseca: Journal of Communication*, 15, 43-56. <https://doi.org/10.14201/fjc2017154356>
- Hull, K. y Dodd, J. E. (2017). Faculty use of Twitter in higher education teaching. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 9(1), 91-104. <https://doi.org/10.1108/JARHE-05-2015-0038>
- Imbernón, F., Silva, P. y Guzmán, C. (2011). Competencias en los procesos de enseñanza-aprendizaje virtual y semipresencial. *Comunicar*, 36, 107-114. <https://bit.ly/3hDo9sm>

- León, L. (2018). Niños YouTubers y el proceso de creación de videos: evidencia de competencias transmedia en acción. *Comunicación y Sociedad*, 33, 115-137. <http://www.comunicacionsociedad.cucsh.udg.mx/index.php/comsoc/article/view/7080>
- López, J. (2018). YouTube como herramienta para la construcción de la sociedad del conocimiento. *Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales*, 3(1). <https://doi.org/10.33936/rehuso.v3i1.1225>
- López, M. (2009). Alfabetización Web 2.0. *Actas Del Congreso Internacional Virtual de Educación (CIVE 2009)*. Universitat de les Illes Balears.
- Lovón, M. y Nolazco, L. (2023). La enseñanza de la lengua aimara en YouTube: activismo, actitudes e ideologías lingüísticas. *Desde el Sur*, 15(2), e0027.
- Lucero Martínez, J. A. (2016). Del libro de texto a YouTube; una aproximación a las nuevas tecnologías ya las nuevas formas de aprendizaje. *Revista de Estudios Socioeducativos*, 1(4). <https://revistas.uca.es/index.php/ReSed/article/view/7946/7930>
- Macías, C. (2016). Las redes sociales como herramientas de aprendizaje: algunas consideraciones. *Revista de Estudios Latinos (RELat)*, 16, 225-256.
- Martí Climent, A. y García Vidal, P. (2018). Redes sociales en la enseñanza superior. En: *IN-RED 2018. IV Congreso Nacional de Innovación Educativa y Docencia en Red* (pp. 141-154). Universitat Politècnica de València. <https://doi.org/10.4995/INRED2018.2018.8623>
- Montoya Rubio, A., Terol-Bolinches, R. y Alonso-López, N. (2020). Experiencias docentes con instagram en educación superior: estudios de caso en grados de comunicación. La tecnología como eje del cambio metodológico. En: Colomo Magaña, E., Sánchez Rivas, E., Ruiz Palmero, J. y Sánchez Rodríguez, J. (coords.). *La tecnología como eje del cambio metodológico* (pp. 100-103). Universidad de Málaga.
- Morrissey, J. (2007). El uso de TIC en la enseñanza y el aprendizaje. Cuestiones y desafíos. *Las TIC: del aula a la agenda política* (pp. 81-90). Unicef Argentina e IIPE-Unesco.
- Padilla, E. J., Portilla, G. I. y Torres, M. (2020). Aprendizaje autónomo y plataformas digitales: el uso de tutoriales de YouTube de jóvenes en Ecuador. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 46(2), 285-297. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052020000200285>
- Parini, A. (2022). Estudios del discurso digital. En: C. López, I. Carranza, I. y T. van Dijk (eds.). *Estudios del discurso* (pp. 395-408). The Routledge Handbook of Spanish Language Discourse Studies.

- Peña, M. Á., Rueda, E. y Pegalajar, M. C. (2018). Posibilidades didácticas de las redes sociales en el desarrollo de competencias de Educación superior: Percepciones del alumnado. *Pixel-Bit, Revista de Medios y Educación*, 53, 239-252. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2018.i53.16>
- Posligua, R. y Zambrano, L. (2020). El empleo del YouTube como herramienta de aprendizaje. *Rehuso*, 5(1), 10-18. <https://revistas.utm.edu.ec/index.php/Rehuso/article/view/2249>
- Rabat, Á., Tomás, R. y Cano, M. (2020). Empleo de las redes sociales para divulgar, reforzar el aprendizaje y ampliar los contenidos impartidos en asignaturas del Área de Ingeniería del Terreno. En: Roig-Vila, Rosabel (ed.). *La docencia en la Enseñanza Superior. Nuevas aportaciones desde la investigación e innovación educativas* (pp. 1313-1322). Octaedro.
- Ramírez-Ochoa, M. I. (2016). Posibilidades del uso educativo de YouTube. *Ra Ximhai*, 12(6), 537-546.
- Rios-Moyano, S., Jiménez-Gálvez, A., Pozuelo-Rosado, L., Santos-Gallego, M., Márquez-Cano, R., Burruecos-Suárez, B., Artacho-Ariza, A. B., Abajtour-Belahcen, N. y Morgado-Ramírez, E. (2021). @designart\_ist, un proyecto en Twitter. Nuevos modos de aprendizaje y difusión en red. *Revista UNES. Universidad, Escuela y Sociedad*, 11, 42-61. <https://doi.org/10.30827/unes.i11.21949>
- Rodelo, J. A. y Lizárraga, J. (2018). Correlación del uso de redes sociales con el rendimiento académico de estudiantes de nivel superior. *Revista de Investigación en Tecnologías de la Información*, 6, 62-67. <https://bit.ly/3eV61KV>
- Roque, E. (2020). Tutoriales de YouTube como estrategia de aprendizaje no formal en estudiantes universitarios. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(21), e056. <https://doi.org/10.23913/ride.v11i21.797>
- Ruiz, F. y Escurra, L. (2013). Hábitos de consumo de Facebook y YouTube. Conciencia y estrategias metacognitivas en la lectura y estrategias de aprendizaje y estudio en universitarios. *Persona*, 16, 29-71. <http://www.redalyc.org/pdf/1471/147131896002.pdf>
- Sunday, A. A. (2021). Use of Twitter technology in educational learning. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 20(2), 189-196. <https://bit.ly/3EqChBC>
- Yélamos, S. y García-Gámez, M y Moreno-Ortiz, A. (2022). The use of TikTok in higher education as a motivating source for students. *Porta Linguarum. Revista Interuniversitaria de Didáctica de las Lenguas Extranjeras*, 38. 83-98. <https://doi.org/10.30827/portalin.vi38.21684>

# Redactar para las redes sociales: claves y propuestas para la docencia en los estudios en Periodismo

MANUEL J. CARTES-BARROSO

## 1. Introducción

La veloz e intensa transformación que en los últimos años han experimentado los medios de comunicación (una mediamorfosis con su continuación en la actualidad) es comparable al desarrollo mismo de la sociedad, cada vez más digitalizada, que viene requiriendo de nuevos canales comunicativos en los que consumir información, además de en formatos tradicionales (escritos y audiovisuales), en medios como la prensa, la radio y la televisión.

Los nuevos hábitos de consumo informativo, así como la enorme pluralidad de perfiles (según edad, sexo, preferencias, etc.) de quienes realizan esta acción, se insertan en un variado y complejo ecosistema informativo protagonizado en el presente por Internet y las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC), que han impulsado nuevas opciones para reforzar la comunicación entre personas, empresas y organizaciones, así como para dar acceso a una ingente cantidad de información. Y, por otro lado, también han transformado la educación.

En el ámbito de la comunicación, de la web 1.0 se pasó rápidamente a la web social, la web 2.0, dando la oportunidad a los usuarios para interactuar y cooperar con otras personas, convirtiéndose en sujetos participativos y ya no pasivos (O'Reilly, 2005). Y en los días actuales, ya avanzada la tercera década del siglo XXI, la evolución de la web nos sitúa también en el contexto

de la web 3.0, la web 4.0 y el inicio de la web 5.0 (Alves de Castro *et al.*, 2022). En este nuevo entorno digital, la creación y difusión de contenidos a través de los medios de comunicación, especialmente en línea, y los medios sociales han abierto numerosas posibilidades para la actividad comunicativa, por ejemplo, en el periodismo. Y esto se ha traducido en una adaptación de la profesión informativa a este escenario, con nuevos perfiles de comunicadores y un gran interés por el emprendimiento y la innovación en el sector, tanto a nivel español como en otras naciones (Meier *et al.*, 2022).

Pero, si interesantes son los efectos que Internet ha tenido en el mundo de la comunicación o el periodismo, también lo es en la enseñanza. La entrada de las TIC en el aula se considera un pilar para alcanzar una pedagogía tecnológica que ayude a estimular la educación y perfeccionar el modo de aprendizaje entre los estudiantes (Hernández, 2017). Más allá de las herramientas técnicas disponibles y usadas por docentes y alumnos, esta nueva instrucción logra que el conocimiento traspase el lugar físico en el que habitualmente se impartía, el aula, para presentarse de forma digital a más personas, que, además, se pueden encontrar en diferentes lugares y con usos horarios distintos. Para Suárez Suárez y Najar (2014), la incursión de estas tecnologías comunicativas en las nuevas salas virtuales representa el fundamento del aprendizaje electrónico, el conocido sistema educativo *e-learning*.

Las posibilidades pedagógicas originadas por las TIC vienen estimulando la calidad en la educación que reciben los estudiantes, aunque no siempre de igual grado. Entre esos instrumentos pueden destacarse los recursos didácticos, materiales educativos que favorecerán el proceso de enseñanza-aprendizaje, contribuyendo de forma beneficiosa en los alumnos. Pero también en el profesor, que debe actuar como mediador y guía, ofreciéndoles nuevas y diferentes estrategias, que, más allá del tradicional aprendizaje memorístico, repercutan en su entendimiento (González, 2015). Todo ello valorando la necesidad de formación continua como una clave importante de éxito de los docentes.

En este escenario de innovación comunicativa y educativa se incluyen los estudios en Periodismo, una formación para una profesión que también ha vivido una vertiginosa evolución en estos lustros, como comentamos. Así como este grado se ha venido adaptando o intentando acomodarse a la realidad del sec-

tor (de diferente y discutible forma en los centros universitarios que, en algunos casos, cuentan con más de cincuenta años de andadura –Ramírez Alvarado y Clemente Mediavilla, 2020–), también se ha abierto a un amplio abanico de recursos, herramientas colaborativas y educativas que se pueden implementar en su enseñanza. Su uso da la posibilidad al alumnado de convertirse en partícipe y protagonista de su educación y formación, y, además, le ofrece acceso a información y oportunidad para construir conocimiento, facilitando, así, un aprendizaje permanente (Martínez de Salvo, 2010).

El aprendizaje colaborativo, según Martínez de la Cruz (2015), puede promoverse a través del uso de herramientas de comunicación (mail, blogs, Twitter, Skype y YouTube), de colaboración (chat, foros, Face y Google Docs) y de construcción (wikis, Prezi y Google Docs). Pero tampoco nos olvidamos de la relevancia de las redes sociales de Internet, usadas por docentes y alumnos, cuya finalidad educativa ha propiciado un nuevo lugar de encuentro e intercambio de conocimiento entre estos sujetos, que pueden utilizarlas para la instrucción y formación.

Sin embargo, en el caso del periodismo digital, poco se ha estudiado sobre cómo aprender a redactar en las redes sociales, una situación que tiene el objetivo de formar y preparar al alumnado para que pueda encaminar su trabajo hacia la escritura y gestión de redes sociales en los medios de comunicación. Todo ello a pesar de la importancia que estas tienen para las personas, por ejemplo, en España, donde, al finalizar 2022, el 85,6% de sus ciudadanos eran usuarios de medios sociales, es decir, más de 40 millones de personas. De ellos, el 18,1% tienen edades comprendidas entre los 18 y 24 años (We Are Social, 2023a), que es el perfil mayoritario entre los estudiantes de los grados en Periodismo, que usan y conocen redes sociales como Facebook, Instagram, YouTube, TikTok o X, entre otras, básicamente para entretenerse, interactuar e informarse (IAB, 2023), en este último caso más que a partir de los medios de comunicación tradicionales, que han experimentado un desgaste desde hace años por este público (Casero-Ripollés, 2012).

Ante esta situación, como punto de partida valoramos la importancia que tienen las redes sociales para la población, especialmente para jóvenes como los estudiantes de Periodismo, usuarios y consumidores de estas, quienes probablemente las

emplearán en su futuro laboral. Pero ¿está el alumnado preparado para redactar en las redes sociales? ¿Conocen las herramientas y claves para escribir en su lenguaje? ¿Qué aspectos habrían de tener en cuenta para redactar en cada una de ellas? A partir de estas cuestiones nos planteamos cómo poder aprovechar el potencial de las redes sociales en la enseñanza periodística, concretamente para saber escribir por y para ellas, justificando de esta forma la relevancia de la presente investigación, que, partiendo de la necesidad de innovar en la educación, persigue plantear posibles actividades sobre las redes en los estudios en Periodismo.

## 2. Objetivos y metodología

El objetivo principal de este trabajo es reflexionar sobre la relación que tienen las redes sociales con la educación y el periodismo, subrayando la importancia que debe tener la redacción en estas redes para los estudiantes de los grados en Periodismo. Con ello, finalmente, queremos plantear breves propuestas para fomentar en el aula el uso redaccional de las redes sociales como soporte informativo. En este sentido, destacamos algunas claves y posibilidades que puede ofrecer la redacción periodística aplicada a las redes, un aspecto que, en ocasiones, es pasado por alto por los docentes en periodismo digital, al centrarse más la instrucción en los cibermedios. Igualmente, pretendemos reflejar brevemente cómo podría materializarse la inclusión de la redacción en redes sociales en la docencia en Periodismo, para que también se tenga en cuenta esta realidad en la instrucción y formación del alumnado.

La metodología usada se basa en la revisión bibliográfica sobre la relación entre redes sociales, periodismo y educación, y, en especial, acerca de la redacción periodística digital, en las redes sociales de Internet, para poner en valor su interés pedagógico. Posteriormente, se realiza una investigación explicativa en relación con la puesta en práctica y las posibilidades de la redacción de estas en la enseñanza periodística.

Al ser un aspecto escasamente tratado en otras investigaciones, consideramos que esta aportación puede contribuir al proceso de enseñanza-aprendizaje, como propuesta innovativa en línea con la educación de calidad promovida merced al Espacio

Europeo de Educación Superior (EEES), que requiere «métodos de enseñanza abiertos a la participación del estudiante» y «formas de enseñar más autónomas en las que el alumnado es protagonista» (Santos Pastor *et al.*, 2009, p. 14).

## 3. Redactar en redes sociales

### 3.1. Lenguaje y escritura

Una vez vista la importancia que tienen las redes sociales en la educación, y también para el periodismo, es el momento de expresar algunas claves en torno a su escritura. En primer lugar, si tenemos en cuenta el estilo periodístico en Internet, en las redes sociales (en su uso por medios de comunicación e informadores) pueden darse también requisitos del periodismo tradicional como la claridad, la concisión y la precisión, que, como indica Salaverría (2008), aparecen en cualquier texto periodístico, en el soporte que sea. Unos rasgos básicos del lenguaje periodístico que también destaca Mayoral (2013), agregando la corrección y la captación del receptor.

Sobre esta atracción, los periodistas y los medios han sentido desde la llegada de la web una obsesión por titular pensando casi de forma exclusiva en la atención de los usuarios, para que, finalmente, pinchen el enlace publicado en la red social en cuestión y descubran la noticia. No se trata de un fenómeno nuevo, pues los titulares han tenido una finalidad identificativa, informativa y apelativa desde el siglo XIX, pero es en los cibermedios cuando puede también hablarse de una función hipertextual, con lo que los títulos, para que tengan éxito en la web de los medios y sean compartidos en los perfiles de redes sociales, deben ser informativos y creativos (Salaverría, 2008).

También podría resaltarse la naturalidad al escribir como otra característica en la redacción en redes sociales. Pero dicho rasgo, junto con los anteriores, no debe caer en una mala praxis periodística como es el *clickbait* o ciberanzuelo; una práctica habitual en muchos medios (al funcionar en términos de tráfico) que, básicamente, consiste en la escritura de títulos y frases sensacionalistas, amarillistas, que persigue captar la atención de los lectores y llevarles directamente a que hagan clic en un enlace, a partir de

la exageración, los juegos de palabras o, por ejemplo, expresiones apelativas como imperativos, paréntesis, etc. Este proceder por parte de periodistas y medios, ya sea en sus sitios web o en sus redes sociales, otorga una información incompleta a los lectores y, en ocasiones, se les engaña de forma directa para que piquen en el anzuelo digital.

Precisamente por esto es tan importante saber redactar de forma clara y correcta, no pensando solo en aumentar el tráfico a la web y mejorar el posicionamiento orgánico del medio, a través de su compartición en las redes sociales, sino en los lectores, y, además, en la propia credibilidad del medio ante los usuarios al realizar con mayor o menor asiduidad esta práctica.

A pesar de que se intenta abordar ahora la redacción en redes sociales como soporte informativo, conviene recordar que el periodista es, ante todo, comunicador, y que la comunicación ha de cumplir una serie de parámetros lingüísticos y éticos a la hora de ejercer la actividad profesional, debiendo contemplar distintos aspectos relativos al correcto uso de la gramática y de un buen vocabulario, velar por la ortografía, la puntuación y el acento, así como la aplicación de la ética periodística. En resumen, escribir para las redes sin apartar la vista de los medios.

Una norma principal es no olvidarnos de que, aunque con posibles diferencias con respecto a textos impresos o digitales, esta escritura ha de cumplir con un uso adecuado de la lengua española, siguiendo la normativa de la Real Academia Española. Empero, las prisas son malas en este contexto y, según Cobo (2012, p. 212), algunas guías de estilo para trabajar con redes sociales alertaban hace algunos años «sobre el hecho de que la espontaneidad y la velocidad con la que circula la información en los nuevos medios puedan llevar a los medios y sus periodistas a cometer errores». Resulta inapropiado y censurable las faltas de ortografía que, a veces, pueden observarse en tuits, historias o entradas. Lo mismo que tampoco es recomendable escribir todo el texto en mayúsculas, pues podría parecer al usuario que se le está gritando. No obstante, sin abusar, sí se podría utilizar para remarcar alguna idea inicial a modo de epígrafe temático.

Otro aspecto importante es saber diferenciar el tono que conviene usar (formal o informal), dependiendo del contexto y la red social en cuestión. En este sentido, se habría de distinguir el uso que debemos hacer de nuestros perfiles personales en redes

sociales con respecto a las cuentas que podamos gestionar para medios de comunicación, empresas u organizaciones. Y es que, en muchas ocasiones, el no saber diferenciar en qué ámbito estamos, puede pasar una mala jugada a quienes están detrás de las redes, como seres humanos. Por ello, el sentido común y la cabeza fría antes de escribir (en tiempos de absoluta rapidez por contar en tiempo real lo que está sucediendo) resultan aspectos primordiales a la hora de gestionar las redes sociales de una forma adecuada (López Sobejano, 2012).

Más allá del lenguaje escrito, en las redes podemos observar distintos elementos de carácter visual que acompañan a esos textos, tales como fotografías, vídeos, música, emoticonos, etc., no siempre estando presentes todos ellos (tampoco los enlaces, las menciones, las etiquetas o la geolocalización, por ejemplo) en el uso periodístico por los profesionales (Cartes-Barroso, 2022a). En algunas ocasiones prima más el lenguaje escrito que el lenguaje audiovisual, o al revés, según la tipología de contenido y los usuarios con perfiles en las redes sociales. Ante ello, resulta importante que la persona que escribe para estas modifique su registro según las circunstancias, incorporando de forma moderada el uso de los recursos textuales o audiovisuales empleados.

Junto con la redacción, un aspecto capital para observar una publicación es el momento en el que se realiza, al igual que la cantidad y la calidad de sus contenidos. Lógicamente, también habría que tenerse en cuenta el público al que se quiere llegar, así como cada tipo de red social. Por ello, en las siguientes líneas examinamos brevemente las tres redes más conocidas (por conocimiento espontáneo) por los españoles a comienzos de 2023 (IAB, 2023): Facebook, Instagram y X.

### 3.2. Facebook

La red social creada por Mark Zuckerberg en 2004, junto con un grupo de compañeros de la Universidad de Harvard, es una de las más utilizadas por los ciudadanos con el fin de informarse y entrar en contacto con otras personas. Propiedad del conglomerado estadounidense Meta, enfocado en la tecnología y las redes sociales, entre sus posibilidades podemos destacar la compartición de fotos o vídeos en los estados, así como texto, indicar sentimientos, etc. También se puede publicar vídeos en directo.

Y, por otro lado, una opción interesante son las historias (Facebook Stories, 2017), contenido efímero que caduca a las 24 horas donde se pueden compartir imágenes, vídeos, textos, música, etc., con el apoyo de *stickers*, efectos o la etiquetación de personas, por ejemplo. Una posibilidad que pondrán en práctica otras redes como Instagram o Twitter (Cartes-Barroso, 2021), en este último caso con un carácter absolutamente efímero, al abandonar esta idea a los nueve meses de su implantación.

Los textos en Facebook pueden ser redactados de dos formas, en los estados (a través de entradas o *posts*) y en las historias. Si se compara con las restantes redes sociales de este epígrafe, Facebook es la que cuenta con una mayor ventaja para la redacción, que tiene ver con el límite máximo de caracteres, que se sitúa en 63.205 para las publicaciones, lo que posibilita la reflexión y no tanto la inmediatez, como en X. En este caso, además de las imágenes o vídeos que se compartan, conviene realizar una pequeña introducción de la pieza periodística, que consiga de buena forma atraer la atención del lector para que pueda seguir leyendo el texto completo. Si en las entradas del muro de los medios se hallan enlaces externos, el texto a construir debería ser distinto al de esa noticia y, en cualquier caso, no demasiado largo, pues el lector perderá el interés. Con respecto a las historias, el límite de caracteres es de 128, con lo que habría que acotar el mensaje a transmitir (Metricool, 2021).

Por todo ello, la redacción de un mensaje en sintonía con la brevedad que exigen los medios sociales, así como la corrección, la concesión y la claridad de los medios de comunicación, pueden posibilitar la realización de textos escritos con buena estructura, uso de preguntas y citas directas y que también cuenten con la posibilidad de etiquetar a otras cuentas, por ejemplo. Aunque esta red social, en opinión de Quiroz Pacheco (2014), no será una auténtica plataforma periodística, como sí lo es la antigua Twitter.

### 3.3. Instagram

Esta red social fue creada en 2010 por Kevin Systrom y Mike Krieger con el propósito de poder compartir fotografías y vídeos. Pese a que en su origen fue diseñada como aplicación móvil, posteriormente se conformó como una plataforma que, a partir

de su adquisición por Facebook en 2012, ha evolucionado hasta ser una de las redes sociales más seguidas y consumidas por el público, con renovaciones estéticas y un mayor número de posibilidades que han ido sumándose progresivamente, como Instagram Direct (2013), Instagram Stories (2016), Instagram TV (2018) y Reels (2019) (Instagram, s. f.).

Se trata de una red social con formato visual, donde, además de compartir fotos y vídeos, se puede retransmitir en vivo, publicar contenido efímero y elementos interactivos, etc. Es una vía útil para informarse, como medio informativo. De hecho, entre las posibilidades de Instagram en el ámbito del periodismo, podemos destacar su papel para subir y editar imágenes o vídeos cortos o más largos, con la posibilidad de ir acompañados de breves textos y etiquetas o *hashtags*, que actúan a modo de palabras clave, catalogando los mensajes. Igualmente, pueden complementarse con la inclusión de emojis y símbolos, opciones de audio y diseño, efectos, menciones a otras cuentas o la geolocalización a través de marcar la ubicación.

De acuerdo con sus peculiares características, en este caso, la redacción informativa va encaminada a ampliar el contenido del material audiovisual que se comparte, ya sean fotografías o vídeos. Así, aparte de los propios medios, en el ámbito periodístico es bastante utilizada por profesionales como los fotoperiodistas, para difundir su trabajo y como autopromoción (Cartes-Barroso, 2022b).

Como se verá también en X, una de las problemáticas de Instagram tiene relación con el número máximo de caracteres. En concreto, existe una limitación de 2200 caracteres en el texto del *copy*, que son, aproximadamente, unas 350 palabras, en la línea con la instantaneidad y los nuevos hábitos de unos usuarios que dedican menos tiempo a la lectura, y esto exige textos cada vez más cortos, como ocurre en la red social de *microblogging*. Además, también existen otras limitaciones en términos máximos (20 personas etiquetadas, 10 imágenes o vídeos en galerías, 60 comentarios por hora, 100 «me gusta» por hora, 100 historias al día, 30 *hashtags* por publicación, etc. (Anaivars, s. f.).

Otro aspecto negativo, al contrario que Facebook y X, es que la información de un medio digital no se puede hipervincular directamente al *post*, habiendo de acudir a la bio, gracias a herramientas gratuitas como Linktree o ya con los nuevos cambios de

Instagram disponibles desde abril de 2023, que posibilitan ubicar más enlaces en la bio (Martín Barbero, 2023).

Tras considerar estos aspectos, teniendo en cuenta el carácter visual de esta red social (por encima del textual), la redacción de un buena entrada, atractiva y contando lo más importante al principio, ha de incluir una dedicación a su revisión, con la inclusión de algunos *hashtags*, menciones, posibilidad de *stickers* y de geolocalización, por ejemplo, aunque todo dependerá del tono con el que se comparta la publicación. En cualquier caso, en su uso para medios de comunicación esta habría de cumplir con los rasgos de la concisión y claridad anteriormente mencionados.

### 3.4. X

La red social de *microblogging* Twitter fue creada en 2006 por Jack Dorsey, Noah Glass, Biz Stone y Evan Williams (Orihuela, 2011). En 2022 fue vendida a Elon Musk, quien, tras una serie de cambios, la renombra como X Corp en 2023. En líneas generales se trata de una plataforma con muchas posibilidades para el periodismo y es, a su vez, muy empleada tanto por medios de comunicación como por periodistas.

Sin duda, una de las grandes desventajas que ha tenido hasta hace bien poco ha sido que su formato permitía publicar textos, pero de carácter corto. Antes de 2017 cada tuit constaba de 140 caracteres, aumentando al doble (280) ese mismo año y hasta 2023; una limitación de caracteres que, por contra, forma parte de la idiosincrasia de la antigua Twitter (proyectada para pensamientos y titulares breves) y que hace que su redacción haya de ser muy precisa, tanto como un título como la primera frase de la entradilla de un texto, destacando, en cualquier caso, los aspectos más interesantes sobre lo que se quiere contar. En febrero de 2023 se amplió a 4.000 caracteres, y en abril a 10.000, pero solo para los suscriptores de Twitter Blue, debiendo pagar para ello. El resto de las cuentas (gratuitas) siguen con la misma limitación de 280 caracteres (Díaz, 2023).

Dada esta particularidad, si se quiere poner algún titular que complemente a la imagen, vídeo o hipervínculo adjunto al tuit, este ha de ser, ante todo, atractivo, a la vez que informativo. Para ello, el periodista ha de jugar con su creatividad y construir titu-

lares a partir de juegos de palabras, preguntas, etc., sin caer en el *clickbait*. Implica también concisión y claridad, siendo conveniente redactar frases cortas y con verbos en voz activa, eliminando gerundios y la repetición de palabras, entre otros aspectos (Steen, 2012).

Pero esta limitación de caracteres no debe ser un problema para no escribir correctamente el texto. En este sentido, no deben usarse abreviaturas; antes bien, sería mejor usar sinónimos para que cuadre bien el texto en un único tuit. Esto también sería aplicable a aquellos textos largos que hacen que el tuit deba partirse en dos. En tal caso, si se quiere publicar la información en una única entrada, se debería rehacer la redacción, a no ser que se pretenda escribir en forma de hilos, con la posibilidad de fragmentar la información a narrar en diversos tuits.

Además, también resulta conveniente aprovechar algunas de las posibilidades audiovisuales y multimedia que ofrece esta red social. Por ejemplo, complementando la información textual del titular con fotografías, vídeos, hipervínculos, encuestas, etc. O, tal vez, a través de la transmisión en directo o la creación de espacios.

Otros consejos para la redacción en X son el uso de etiquetas (*hashtags*) y la posibilidad de mencionar a personas (etiquetar), especialmente si son sujetos o instituciones implicadas. Empero, esto exigiría una labor manual de redacción de cada uno de los tuits; una situación que, generalmente, no se da en los medios, al compartir de forma automática las informaciones.

## 4. Algunas propuestas para su docencia

A pesar de la relevancia que tienen las redes sociales en la vida de millones de personas, como un soporte informativo más, y, como hemos contemplado, con bastante uso entre la población (especialmente la joven) su inclusión en los sistemas de evaluación de asignaturas de los grados en Periodismo no siempre es una realidad. Una situación que cuenta con una gran desventaja, pues consideramos que su enseñanza y posterior puesta en práctica puede ser una forma innovadora para dar a conocer nuevas plataformas sociales e informativas y, además, serviría para acercarse a la realidad de los estudiantes, consumidores y creadores

de contenido en redes sociales, por lo que bien podrían realizar trabajos y proyectos en unos medios sociales que dominan, sin olvidar, claramente, a los medios de comunicación de masas.

Si entendemos a las redes sociales como apoyo o complemento a los medios, al ayudar a compartir y extender información (así como dar pie a nuevas noticias, ofrecer contactos para realizar entrevistas, buscar testimonios, etc.), su incorporación en la educación periodística debería ser más contundente, ya que muchos de los profesores del grado son usuarios de estas, por ejemplo, en Twitter, que usan como canal de comunicación (Cartes-Barroso, 2023).

En algunas ocasiones podemos observar ciertas carencias, erratas y fallos en los mensajes transmitidos en las redes sociales, fruto quizá de la instantaneidad y de la escasa o limitada formación de los profesionales, con lo que abordar estas nuevas habilidades puede resultar crucial para preparar a nuevos profesionales en este cometido del periodismo digital.

En nuestro caso, creemos que la redacción en redes sociales y su enseñanza deberían tener más presencia, bien sea en asignaturas específicas relacionadas con el periodismo y las redes sociales, el ciberperiodismo o el periodismo digital, o en otras ligadas a la innovación periodística, por ejemplo. Junto a estas materias, además, también se podrían realizar algunas actividades en las que se tuviera en cuenta su uso, por ejemplo, para realizar y redactar entradas o *posts* enfocados en periodismo especializado, o en algunas de sus diversas áreas: periodismo científico y ambiental, periodismo social y educativo, periodismo deportivo, periodismo de viajes, periodismo cultural, periodismo de sucesos, etc.

A modo de propuesta, consideramos que plantear y realizar actividades como la redacción de géneros periodísticos en estos medios y soportes, así como escribir entradillas para los *posts* o simplemente complementar la información audiovisual y multimedia de informaciones de los cibermedios, motivaría al alumnado, adaptándose a la actualidad y logrando competencias propias de aquellos profesionales informativos que viven y ejercen el periodismo en el entorno digital, profundizando en nuevos formatos y contenidos desde los medios en línea.

En otra ocasión anterior examinamos las posibilidades que tenía una herramienta, el instablog, para los alumnos de Perio-

dismo (Cartes-Barroso, 2020), es decir, el uso de la red social Instagram a modo de blog, como recurso instruccional. En concreto, con finalidad informativa (cual medio de comunicación), para compartir los conocimientos aprendidos en las lecciones (resumen o ampliación de contenidos, archivo de imágenes/vídeos, etc.) y como canal de comunicación interna entre docente y alumnos. Junto al carácter visual de la red social Instagram, también se destacaba su componente textual como complemento a imágenes y vídeos; por ello, señalamos que el uso del instablog podría ser ideal para asignaturas relacionadas con la fotografía, el diseño, la redacción y la locución.

A través de la integración del uso periodístico en las redes sociales, podrían valorarse aspectos relacionados no solo con la redacción, sino con el periodismo audiovisual, las destrezas tecnológicas y nuevas formas de comunicación multimedia, donde los alumnos, en un mundo que viven y comparten, puedan mostrar toda su creatividad.

## 5. Conclusiones

Las redes sociales son instrumentos útiles para la creación de comunidades virtuales donde los usuarios pueden interactuar. Unas herramientas o plataformas de comunicación enfocadas en la producción y difusión de contenidos informativos, donde su relación con el periodismo posibilita un mutuo enriquecimiento, complementando a los medios, pero no sustituyéndolos. Otra cosa distinta sería el consumo informativo que hace la ciudadanía de ellos, mayor en las redes que en los medios en el caso del público más joven.

Al finalizar estas líneas, destacamos brevemente algunas ideas con relación a las posibilidades que tienen las redes sociales para la enseñanza periodística, concretamente en cuanto a su redacción. A tal fin, hemos mostrado algunas claves de lenguaje y escritura aplicables en su utilización por parte de medios de comunicación y periodistas, obedeciendo a las características que tienen redes sociales como Facebook, Instagram o X.

Independientemente del número de caracteres para redactar, estas y otras redes ofrecen la posibilidad de escribir textos que acompañen (según el caso) a recursos gráficos como fotografías

o vídeos. Son tuits, entradas o *posts* con información breve y clara, con objeto de llamar la atención del lector, para que finalmente abra el enlace o consuma la información en cuestión, permanente o efímera. Para ello, como decimos, debería tomar en consideración la ética periodística, abandonando malas praxis como el ciberanzuelo, que, además de desinformar a los lectores, repercute de manera negativa en la credibilidad de los medios que lo practican. Junto a los textos, en redes como Instagram es el contenido audiovisual el que resalta más, siendo en este caso el texto un complemento a esos recursos gráficos.

Tras examinar algunos rasgos de redacción en las tres redes sociales anteriores, en un estudio que podría haberse ampliado de incluir otras emergentes como TikTok (también usada por periodistas y medios de comunicación), finalizamos la aportación ofreciendo a modo de propuestas distintas actividades consistentes en la redacción de entradas, historias y otros textos en redes sociales, que puedan contemplarse en la evaluación de las asignaturas que lo puedan considerar, habida cuenta de ser uno de los canales de información preferidos por estudiantes como los de Periodismo, incluso más que los propios medios de comunicación.

## 6. Referencias bibliográficas

- Adornato, A. (2021). *Mobile and Social Media Journalism. A Practical Guide for Multimedia Journalism*. Routledge.
- Alejandro, J. (2010). *Journalism in the Age of Social Media*. Reuters Institute Fellowship Paper, University of Oxford. <https://bit.ly/2WPmpYo>
- Alves de Castro, C., O'Reilly, I. y Carthy, A. (2022). The Evolution of the Internet and Social Media: A Literature Review. *International Journal of e-Education, e-Business, e-Management and e-Learning*, 12(1), 30-41. <https://doi.org/10.17706/ijeeee.2022.12.1.30-41>
- Alonso González, M. (2019). Fake News: desinformación en la era de la sociedad de la información. *Ámbitos. Revista internacional de comunicación*, 45, 29-52. <https://dx.doi.org/10.12795/Ambitos.2019.i45.03>
- Anaivars (s. f.). *Límites de Instagram 2023: evita que bloqueen tu cuenta*. <https://bit.ly/489qTIq>

- Astudillo Torres, M. P. y Chévez Ponce, F. (2013). Las redes sociales: un apoyo para docentes y estudiantes en el proceso educativo universitario. *Educación y Tecnología*, 4, 30-42. <https://bit.ly/3WmZtt9>
- Bor, S. E. (2014). Teaching Social Media Journalism: Challenges and Opportunities for Future Curriculum Design. *Journalism & Mass Communication Educator*, 69(3), 243-255. <https://doi.org/10.1177/1077695814531767>
- Bossio, D. (2017). *Journalism and Social Media. Practitioners, Organisations and Institutions*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-65472-0>
- Bruns, A. (2018). *Gatewatching and News Curation: Journalism, Social Media, and the Public Sphere*. Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/b13293>
- Cao, Y. (2020). *Las redes sociales como generadoras de información periódica* [tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. Docta Complutense. Repositorio Institucional de la UCM. <https://bit.ly/3RfGjtZ>
- Cartes-Barroso, M. J. (2020). Las posibilidades del instablog como recurso didáctico para la enseñanza en Periodismo. En: M. J. Cartes-Barroso, N. García-Estévez, J. M. Gómez-y-Méndez, A. Román-San-Miguel, M. Sobrados-León y M. C. Turón-Padial. *Dinámicas de Innovación Docente en Periodismo y Publicidad* (pp. 15-43). Fragua.
- Cartes-Barroso, M. J. (2021). El contenido efímero como tendencia en las redes sociales. Los fleets de Twitter en los diarios digitales españoles. En: J. Sotelo González y J. González García (coords.). *Digital media. El papel de las redes sociales en el ecosistema educomunicativo en tiempos de Covid-19* (pp. 293-311). McGraw-Hill/Interamericana de España.
- Cartes-Barroso, M. J. (2022a). Periodismo religioso y redes sociales. Análisis del uso de Twitter por los profesionales de la información. En: S. Liberal Ormaechea y M. Rodríguez Hernández (coords.). *Redes sociales en tiempos de la COVID-19: narrativas, bulos, algoritmos y marcos normativos* (pp. 653-669). McGraw-Hill.
- Cartes-Barroso, M. J. (2022b). La Guerra de Ucrania a través de imágenes. Instagram como herramienta de difusión de los fotoperiodistas. En: V. García-Prieto y L. Manzano Zambruno (eds.). *Pensar el poder: derechos humanos y herramientas comunicativas* (pp. 388-406). Dykinson.
- Cartes-Barroso, M. J. (2023). Twitter como canal de comunicación del profesorado de Periodismo. Análisis de perfiles y publicaciones. En:

- A. Sánchez González y A. Quintero Cabello (coords.). *Escuela digital y nuevas competencias docentes* (pp. 844-864). Dykinson.
- Casero-Ripollés, A. (2012). Más allá de los diarios: el consumo de noticias de los jóvenes en la era digital. *Comunicar*, 20(39), 151-158. <https://doi.org/10.3916/C39-2012-03-05>
- Castañeda, L. y Gutiérrez, I. (2010). Redes sociales y otros tejidos online para conectar personas. En: L. Castañeda Quintero (coord.). *Aprendizaje con redes sociales. Tejidos educativos para los nuevos entornos* (pp. 17-39). MAD.
- Cobo, S. (2012). *Internet para periodistas: kit de supervivencia para la era digital*. UOC.
- Crespo-Ramos, S., Morón-Marchea, J. A., Cobos-Sanchiz, D. y López-Meneses, E. (2022). *Innovación educativa y redes sociales: en la formación universitaria*. Narcea.
- De Haro, J. J. (2009). Las redes sociales aplicadas a la práctica docente. *DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia*, 13. <https://bit.ly/3GjCbi4>
- De Haro Ollé, J. J. (2010). *Redes sociales para la educación*. Anaya Multimedia.
- De la Hera, C. (2021, 30 de junio). Historia de las Redes Sociales: cómo nacieron y cuál fue su evolución. *Marketing 4 Ecommerce*. <https://bit.ly/3iCxxiQ>
- Díaz, R. (2023, 14 de abril). Twitter aumenta el límite de los tuits hasta los 10.000 caracteres solo si pagas. *El Mundo*. <https://bit.ly/4ac6ZOJ>
- Enguix, S. (2019). Diez años de redes sociales y periodismo: riesgos y retos en el ecosistema informativo del s. XXI. *Dígitos: Revista de Comunicación Digital*, 5, 164-183. <http://dx.doi.org/10.7203/rd.v0i5.146>
- González, I. (2015). El recurso didáctico. Usos y recursos para el aprendizaje dentro del aula. *Escritos en la Facultad*, 109, 15-18.
- Greenhow, C., Sonnevend, J. y Agur, C. (eds.). (2016). *Education and Social Media: toward a Digital Future*. The MIT Press.
- Hernández, R. M. (2017). Impacto de las TIC en la educación: Retos y Perspectivas. *Propósitos y Representaciones*, 5(1), 325-347. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2017.v5n1.149>
- Herrero Curiel, E. (2013). *Periodistas y redes sociales en España. Del 11 M al 15 M (2004-2011)* [tesis doctoral, Universidad Carlos III de Madrid]. E-Archivo. Repositorio de la uc3m. <https://bit.ly/3uTdBBs>
- IAB (2023). *Estudio de Redes Sociales 2023*. <https://bit.ly/3t8ElgN>
- Instagram (s. f.). *Celebramos los 10 años de Instagram*. <https://bit.ly/3RCiqlj>

- Islas Torres, C. y Carranza Alcántar, M. R. (2011). Uso de las redes sociales como estrategias de aprendizaje. ¿Transformación educativa? *Apertura. Revista de innovación educativa*, 3(2.) <https://bit.ly/3vewL1B>
- Kothari, A. y Hickerson, A. (2016). Social Media Use in Journalism Education: Faculty and Student Expectations. *Journalism & Mass Communication Educator*, 71(4), 413-424. <https://doi.org/10.1177/1077695815622112>
- López Sobejano, J. (2012). Redes sociales. En: M. Tascón (dir.). *Escribir en internet. Guía para los nuevos medios y las redes sociales* (pp. 151-178). Galaxia Gutenberg.
- Mallia, G. (ed.). (2014). *The Social Classroom: Integrating Social Network Use in Education*. IGI Global.
- Martín Barbero, I. (2023, 19 de abril). Instagram ya permite añadir varios enlaces en las biografías. Así lo conseguirás. *Cinco Días*. <https://bit.ly/41fpIVA>
- Martínez de la Cruz, N. L. (2015). El trabajo en equipo como estrategia de aprendizaje en ambientes virtuales. En: L. Galindo González (coord.). *El aprendizaje colaborativo en ambientes virtuales* (pp. 15-37). Cenid.
- Martínez de Salvo, F. (2010). Herramientas de la Web 2.0 para el aprendizaje 2.0. *Revista de Artes y Humanidades UNICA*, 11(3), 174-190.
- Mayoral, J. (2013). *Redacción periodística. Medios, géneros y formatos*. Síntesis.
- Meier, K., Schützeneder, J., García Avilés, J. A., Valero-Pastor, J. M., Kaltenbrunner, A., Lugschitz, R., Porlezza, C., Ferri, G., Wyss, V. y Sanner, M. (2022). Examining the Most Relevant Journalism Innovations: A Comparative Analysis of Five European Countries from 2010 to 2020. *Journalism and Media*, 3(4), 698-714. <https://doi.org/10.3390/journalmedia3040046>
- Mendiguren, T., Meso, K. y Pérez Dasilva, J. Á. (2012). El uso de las redes sociales como guía de autoaprendizaje en la Facultad de Comunicación de la UPV/EHU. *Tejuelo*, 6, 107-122.
- Metricool (2021, 1 de julio). Cuál es el máximo de caracteres por cada red social. <https://bit.ly/3uX554w>
- Muñoz Prieto, M. M., Fragueiro Barreiro, M. S. y Ayuso Manso, M. J. (2013). La importancia de las redes sociales en el ámbito educativo. *Escuela Abierta*, 16(16), 91-104. <https://bit.ly/3NitnvW>
- O'Reilly, T. (2005, 30 de septiembre). *What is Web 2.0? Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software*. O'Reilly. <https://bit.ly/46Rykmq>

- Orihuela, J. L. (2011). *Mundo Twitter*. Alienta.
- Pérez-Soler, S. (2018). *Periodismo y redes sociales. Claves para la gestión de contenidos digitales*. UOC.
- Quiroz Pacheco, Y. R. (2014). *Las redes sociales como herramientas del periodismo digital*. *Cultura*, 28, 279-303. <https://bit.ly/48dnfNM>
- Ramírez Alvarado, M. M. y Clemente Mediavilla, J. (coords.) (2020). *Docencia e investigación en Comunicación en España*. Comunicación Social.
- Ríos, C. (2017). Redes sociales: el mejor aliado y el mayor enemigo del periodismo. *Cuadernos de periodistas: revista de la Asociación de la Prensa de Madrid*, 34, 85-91.
- Salaverría, R. (2008). *Redacción periodística en internet*. Eunsa.
- Santos Pastor, M. L., Martínez Muñoz, L. F. y López Pastor, V. M. (coords.) (2009). *La innovación docente en el EEES. Experiencias de evaluación formativa y compartida en la formación inicial del profesorado*. Universidad de Almería.
- Steen, M. (2012). Recomendaciones estilísticas. En: M. Tascón (dir.). *Escribir en internet. Guía para los nuevos medios y las redes sociales* (pp. 193-195). Galaxia Gutenberg.
- Suárez Suárez, N. E. y Najar, J. C. (2014). Evolución de las tecnologías de información y comunicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Vínculos*, 11(1), 209-220. <https://doi.org/10.14483/2322939X.8028>
- We are Social (2023a). *Digital 2023 Spain. The essential guide to the latest connected behaviours*. <https://bit.ly/41f2SgA>
- We are Social (2023b). *Digital 2023 Global overview report. The essential guide to the world's connected behaviours*. <https://bit.ly/4ai1vSH>

# La formación docente del profesorado en redes escolares digitales: un estudio de caso en Latinoamérica

MARÍA TERESA SANTANA PÉREZ Y ELENA HERNÁNDEZ DE LA TORRE

## 1. Introducción

Las *redes de centros escolares virtuales* son prácticas escolares que permiten la comunicación entre distintos centros educativos, profesorado y equipos docentes. Por consiguiente, a través de ellas se favorece principalmente la colaboración y participación en el desarrollo de diversos conocimientos, experiencias y recursos didácticos. Se puede considerar que las redes escolares virtuales son fundamentales para crear una cooperación en la comunidad educativa basada en una educación de calidad compuesta por diferentes valores, saberes, recursos, habilidades y/o competencias. Además de ello, las redes escolares virtuales poseen la ventaja de romper obstáculos físicos y espaciales entre la escuela y el profesorado, ya que, a través de estas redes, pueden participar centros educativos ubicados en diferentes territorios, por lo que favorecen la mejora de la calidad educativa en diferentes zonas geográficas, consiguiendo una mayor participación.

Al investigar sobre la conceptualización de redes educativas de centros escolares, son múltiples los conceptos recopilados. Atendiendo a las palabras de López Martínez *et al.* (2015), las *redes educativas de centros escolares* son «organizaciones que aprenden a desarrollar y mejorar las relaciones de trabajo entre el profesorado» (p. 753). Por tanto, al favorecer las relaciones profesionales, se pueden considerar las redes educativas como «un sistema de trabajo vinculado a nuevas formas de aprender tanto

desde la institución escolar en su globalidad como para el profesorado y el alumnado en particular» (Hernández y Navarro, 2018a, p. 72). Según las mismas autoras, se han de destacar las redes educativas como estructuras con objetivos comunes, en la que sus miembros poseen la oportunidad de trabajar en igualdad. Pertenecer a una red educativa escolar favorece el análisis de necesidades de cada centro escolar, por lo cual son un medio adecuado para plantear nuevas metodologías de trabajo y fomentar la responsabilidad compartida para atender la diversidad de los alumnos (Hernández y Navarro, 2018b).

Las redes virtuales que se están utilizando hoy en día por parte del profesorado provienen normalmente de redes docentes dirigidas por una entidad pública o privada y administradas por el profesorado de forma individual o por parte de un grupo de profesorado interesado en la mejora de los centros educativos, como es el caso que nos ocupa. Las redes educativas virtuales de profesorado se denominan actualmente *cibercomunidades de aprendizaje* (cCA) y *comunidades virtuales de aprendizaje* (cVA). Según Murua *et al.* (2015), las *cibercomunidades de aprendizaje* se definen como:

Un grupo de personas (profesionales, estudiantes, gentes con intereses comunes...) comunicadas y vinculadas a través de redes e internet de forma continuada para compartir información, ideas, reflexiones, experiencias... con el interés común de velar por su desarrollo personal, académico y profesional y el de los demás miembros que la componen. (p. 21)

Por otra parte, García *et al.* (2007, citado en Padilla y López, 2013) definen las *comunidades virtuales de aprendizaje* como:

[...] caracterizadas por constituir más que una simple comunicación en red: son un conjunto o grupo de personas soportadas en la virtualidad y que mantienen relaciones entre sí, orientadas a compartir, generar y construir conocimiento a partir de las relaciones que establecen entre ellos y los intercambios comunicativos que direccionan. (p. 104)

De acuerdo con Hernández y Navarro (2018a), en la actualidad las redes focalizan su atención en un nuevo concepto sobre la creación de conocimiento, pasando de ser individual, a una

construcción compartida partiendo de las redes de relaciones, la metodología de trabajo y el aprendizaje colaborativo, por lo cual se basa en una investigación complementaria y cooperativa.

El desarrollo profesional en redes constituye actualmente una forma de trabajo eficaz e importante para el ser humano, tanto a nivel social en general como en los centros educativos en particular. (Hernández y Navarro, 2018b, p. 30)

La finalidad de los centros escolares es:

[...] la creación de experiencias innovadoras en los centros, la coordinación estable y duradera de los centros participantes para constituir una red de comunicación estable y el traslado de experiencias e información de unos centros a otros. (Hernández y Navarro, 2018b, p. 30)

De acuerdo con López Martínez *et al.* (2015), las redes educativas de centros escolares tienen como objetivo establecer la coordinación en los centros para instaurar una red comunicativa que permita el intercambio, la relación y la cooperación, impulsando la innovación y participación de la población que constituye la comunidad educativa.

Asimismo, es necesario hacer hincapié en la importancia de la colaboración, cooperación y coordinación por parte de todos los órganos que participen en las redes educativas de centros virtuales (Marín-Díaz y Cabero-Almenara, 2019).

Para estudiar la influencia en la actualidad de las redes de centros escolares, es fundamental saber el recorrido de cada una de ellas (Navarro Montaña *et al.*, 2017). Para López Martínez *et al.* (2015), la instauración de las redes educativas conlleva la mejora de la problemática de exclusión social en los centros. Por ello, cabe destacar que:

El estudio y análisis de las Redes Educativas de Centros Escolares (ReCes), que funcionan en ámbitos locales, se conciben actualmente como una forma de mejorar la calidad de las prácticas en los centros docentes orientados a la equidad educativa. (Navarro Montaña *et al.*, 2013, p. 682)

En la actualidad, el *trabajo en red* se define como «un enfoque horizontal y colectivo que promueve la reflexión y el intercambio entre todos los participantes» (Hernández y Navarro, 2018b, p. 32). De acuerdo con las mismas autoras, las relaciones establecidas en el trabajo en red son recíprocas, significativas y formativas, son relaciones basadas en el respeto y la escucha mutua, por lo cual se generan contextos para fomentar el crecimiento del profesorado y del grupo. En palabras de Colás Bravo y de Pablo Pons (2009), el aprendizaje a través de las redes virtuales se realiza en las siguientes áreas: *a)* actividades en red planificadas en función del aprendizaje; *b)* diseño, planificación e implementación de cursos de formación *e-learning*; *c)* ejecución de estudios o investigaciones a través de la red de forma colaborativa; *d)* colaboración y participación para establecer contextos de aprendizaje.

Por ello, se ha de destacar la importancia del trabajo en red, ya que:

[...] abordan mejoras e innovaciones en centros con un grupo de trabajo amplio, paliando con ello el trabajo en aislamiento de cada centro docente y de su profesorado. (Hernández y Navarro, 2018b, p. 31)

Además, es relevante el trabajo en red, dadas sus implicaciones en la organización y el funcionamiento de los centros escolares. A su vez, es primordial la coordinación de los centros para consolidar una red comunicativa sobre las experiencias de unos centros a otros, e incluso, se comprende lo ocurrido en diferentes tipos de aulas (Hernández y Navarro, 2018a).

Con este estudio se contribuye al avance en la investigación sobre la eficacia de la participación del profesorado en redes de centros virtuales y su utilidad, profundizando, así, sobre la función que desempeñan en la actualidad, los recursos didácticos que utilizan, la participación, la organización y/o su desarrollo en la actualidad.

## 2. Metodología

Con la finalidad de analizar la formación del profesorado en redes escolares de carácter virtual, se ha utilizado un enfoque cua-

litativo, constituido por un diseño de estudio de caso simple. La investigación se caracteriza por el *estudio de caso*, definido como «un objeto de estudio con unas fronteras más o menos claras que se analiza en su contexto y que se considera relevante bien para comprobar, ilustrar o construir una teoría o una parte de ella» (Coller, 2000, p. 29). Los métodos de la investigación son las entrevistas cualitativas semiestructuradas individuales.

La selección de los participantes se establece según el acceso a los coordinadores y la disponibilidad de tiempo. Por ello, el procedimiento de selección de casos es por cuotas y se consideran los siguientes criterios para la selección de participantes; experiencia en la Red, años de profesión en la Red y responsabilidad en el equipo.

La presente investigación utiliza las entrevistas semiestructuradas para recopilar los datos cualitativos, según Drever (1995), se componen de preguntas abiertas que permiten la interacción y comunicación libre para conocer las percepciones significativas de los entrevistados considerando temáticas cruciales para la investigación.

La duración de las entrevistas es normalmente de 30-45 minutos, se hace una entrevista a cada uno de los coordinadores. El instrumento comentado ha sido validado mediante un juicio de experto de docentes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla.

El contacto con los coordinadores de la Red se efectúa mediante una reunión virtual a través de la plataforma Zoom. Para registrar los datos, se utiliza la grabación en formato de audio digital con la grabadora tras el consentimiento de los cuatro participantes.

### 3. Análisis de datos

En el análisis cualitativo de los datos, se transfiere la información a documentos digitales y se codifica, es decir, «se agrupa la información obtenida en categorías que concentran las ideas, conceptos o temas similares descubiertos por el investigador, los pasos o fases dentro de un proceso» (Urbano, 2016, p. 120). Para iniciar la codificación, se transcriben dos entrevistas de coordinadores y se configura un sistema de categorías inicial conside-

rando principalmente las preguntas de las entrevistas. Tras la transcripción de las entrevistas restantes, se reelabora el sistema de categorías en diferentes ocasiones y, finalmente, se establece un sistema de categorías inductivo o emergente. El *software* utilizado para realizar el análisis de datos cualitativos es ATLAS.ti. A continuación, en la siguiente tabla, se presenta el sistema de categorías y la definición de cada una.

**Tabla 1.** Dimensiones de análisis cualitativo

Dimensión	Categoría	Definición
Características de la Red Educativa	Diseño y desarrollo de la Red	Evidencias del inicio y desarrollo de la Red
	Desarrollo de proyectos	Procedimiento de los proyectos de la Red y tipos de proyectos
	Organización	Distribución de los profesionales de la Red
	Finalidad y objetivos	Metas de la Red
	Recursos	Recursos físicos y económicos de la Red
Desarrollo profesional	Habilidades	Habilidades sociales, comunicativas y emocionales
	Liderazgo	Tipo de liderazgo ejercido
Contribución de la Red	Centros	Contribución de la Red en los centros educativos
	Comunidad educativa	Contribución de la Red en la comunidad educativa
Habilidades docentes	Grado de satisfacción	Nivel de satisfacción de los coordinadores con la Red
	Logros	Posibles logros de la Red
Mejoras de la Red	Posibles mejoras	Necesidad de mejoras en la Red

Fuente: elaboración propia

## 4. Resultados

En el siguiente apartado se exponen los resultados obtenidos tras el análisis de datos de las entrevistas y la documentación de la página web de la Red Educativa.

Los datos cualitativos se explican a través de las características de la Red Educativa, el desarrollo profesional de los cuatro coor-

dinadores entrevistados, la contribución de la Red Educativa en los centros y la comunidad educativa, la satisfacción y los logros de la Red y las posibles mejoras de esta. Las dimensiones mencionadas se detallan y argumentan mediante el lenguaje narrativo de los participantes de las entrevistas.

### **Dimensión 1. Características de la red educativa**

La Red Educativa nace como un proyecto social universitario para satisfacer una necesidad detectada en Perú en el año 2015. La capacitación docente de maestros de nivel escolar, inicial y primario fue un problema intensificado, debido al cambio del currículum nacional en el país. Los docentes estaban obligados a desarrollar el nuevo currículum nacional, pero no había programas por parte del Ministerio de Educación para fomentar las nuevas actualizaciones del currículum. Debido a esta demanda, un conjunto de profesionales y especialistas nacionales e internacionales organizaron proyectos y cursos de capacitación gratuitos y libres para el público docente, para las maestras que lamentablemente por parte del Ministerio no recibían una orientación clara (C1).

La primera capacitación se planificó para 600 maestras en Lima, aunque asistieron casi 5000 de diferentes lugares del país. Tras ello, las docentes solicitaron capacitaciones accesibles para facilitar el proceso de enseñanza a maestras de todo Perú. En 2016, comenzó el proceso de formalizar la Red Educativa, debido a la demanda constante de capacitaciones continuas y posteriormente, en 2017, se consolidó como una asociación reconocida por el Ministerio de Educación y por las subvenciones nacionales que reconocen a las asociaciones educativas. Desde el año 2017 hasta la actualidad, se han desarrollado diferentes tipos de capacitaciones, antes de pandemia eran híbridas y, tras la pandemia, se han sostenido las actividades presenciales y se ha focalizado el trabajo virtual a través de redes sociales como Facebook, la plataforma Zoom y su propia aula virtual. A partir de la pandemia se unieron más personas a la Red, nos dimos cuenta de que la gente quería seguir capacitándose desde la virtualidad y ahí es donde cambia el destino de la Red (C4), se diseñaron diferentes formatos académicos, como los cursos de especialización, diplomados, las actualizaciones pedagógicas gratuitas, los workshops, la jornada internacional anual, el programa anual de formación y los cursos *evergreen*.

Los proyectos comentados se denominan *formatos académicos*, cada uno presenta una modalidad de capacitación. El primer formato académico que desarrolló la Red Educativa fueron las actualizaciones pedagógicas gratuitas y accesibles para cualquier profesional o estudiante.

Al detectar una necesidad, surgen diferentes tipos de proyectos, nosotros identificamos la necesidad, armamos un equipo de trabajo, si es que los perfiles que requerimos para ese equipo de trabajo lo tenemos, nos saltamos el paso de reclutamiento, sino hacemos el paso de reclutamiento que perfiles profesionales requerimos para poder atender esta necesidad que hay (C1). Tras formalizar el equipo de trabajo, se definen los diversos procesos, es decir, se estandarizan todas las funciones, el procedimiento, la coordinación, organización y ejecución, al implementar la capacitación, se hace un seguimiento compuesto por las encuestas de evaluación de cada formato académico o proyecto, se evalúan los puntos positivos y negativos, siendo la parte final y a su vez la parte inicial de un nuevo proyecto que surge de nuevas necesidades identificadas.

En la actualidad, la diversidad de proyectos de la Red es notable, comenzó con cursos de especialización, también conocidos como *microcursos*, de 2-3 horas, aproximadamente, durante el desarrollo de la Red, se ofertaron cursos de especialización, orientados a una temporalidad de 3 meses, posteriormente, se modificó la extensión y se convirtieron en cursos de 6 meses, debido a la demanda de las maestras que requerían una mayor duración del curso. Luego los proyectos fueron migrando a cursos asincrónicos con una modalidad más autónoma, por ello, la Red está orientada a tres tipos de cursos; cortos, con una duración de 3-6 meses y, de diplomatura con una extensión de 12 meses, estos cursos los pueden llevar de forma autónoma en cualquier momento, y nosotros ya tenemos una plataforma donde la certificación sale de forma automática una vez que el participante termina su capacitación (C2).

La organización de la Red ha cambiado bastante. Al principio, se estableció un enfoque vertical basado en la jerarquía entre jefes, supervisores y coordinadores, pero, en estos últimos años hemos modificado el esquema de organización y ahora somos un esquema un poco más horizontal, no hay tanto un jefe, sino que nosotros hablamos en cierta manera de equipos de tra-

bajo con coordinadores que se encargan de cada formato académico o proyecto como tal (C1). La Red es una organización sin fines de lucro, y, por ende, corresponde a un secretario, a un titular y a un tesorero, el titular es el presidente y cumple el rol directivo, el secretario se enfoca en los asuntos académicos y el tesorero es el encargado de la parte financiera, siendo la distribución desde la visión de los entes reguladores.

La finalidad de la Red es promover las buenas prácticas educativas profesionales, las estrategias innovadoras que se puedan aplicar en la primera infancia, en la niñez, en el trabajo de inclusión, en el bienestar socioemocional y emocional de los niños es lo que promovemos a través de las formaciones (C1), y fomentar el desarrollo educativo originado en Lima y extendido internacionalmente a países como, Ecuador, España, Argentina, Chile y Colombia, entre otros. La Red impulsa el aprendizaje e integra la formación de toda la comunidad a través de formatos académicos gratuitos y especializaciones con un costo para sustentar la Red, ya que no reciben ningún tipo de financiamiento por parte del Gobierno ni de las empresas.

El objetivo principal de la Red Educativa es promover la educación de calidad desde un enfoque de equidad e igualdad, justo era una de las cosas por las cuales se formó la Red y era que la educación acá en el Perú es sumamente diversa (C2). Actualmente, son muchos los docentes que tienen una misma educación, igualdad y equidad no solamente en oferta, sino también en accesos. A su vez, desarrolla otros objetivos como, generar una comunidad educativa de intercambio de conocimientos profesionales, e integrar a todos los agentes involucrados en el desarrollo educativo.

La Red es una organización que se autofinancia, por este motivo, siempre vamos a necesitar recursos porque los objetivos son bastantes tentadores (C4). Si bien es cierto que la virtualidad nos ha abierto muchas puertas (C1), hay una limitación económica notable que impide la ejecución de congresos o jornadas requeridos por los docentes.

## **Dimensión 2. Desarrollo profesional**

Los coordinadores de la Red para asumir diversas responsabilidades se focalizan en tres ejes principales, el trabajo en equipo y/o colaborativo, el liderazgo en equipo y la comunicación aser-

tiva y de resolución de problemas. Las habilidades sociales, comunicativas y emocionales se han adaptado en la pandemia, ha sido un trabajo exigido en el equipo (C3).

El liderazgo de los coordinadores entrevistados se expone a continuación. El coordinador principal desarrolla un liderazgo directivo, orientativo y colaborativo, creo que el liderazgo que estoy aplicando es más democrático, más colaborativo (C1). Por tanto, el resto de los coordinadores ejercen un liderazgo distribuido, aunque cada uno de ellos desde un enfoque diferente. Mi liderazgo está más orientado a los resultados y a enseñar, considero que enseñé mucho (C2). Hay momentos que soy rígido, en el sentido democrático, a veces hay que ser un poco más libre, especialmente con el tema de las ideas, creativo, y autoritario cuando las cosas no están ocurriendo de la manera adecuada, cuando se necesitan cambios y cuando hay problemas (C3). Poseo la libertad de tomar la decisión y también de consultarla (C4). Las diferentes perspectivas detallan el liderazgo colaborativo y horizontal de la Red a través de la apertura a la innovación mediante las distintas propuestas de los coordinadores.

### **Dimensión 3. Contribución de la red**

Tras capacitar a maestras, psicólogas, pedagogas, entre otros profesionales, posteriormente, desempeñan en sus escuelas y/o centros de trabajo las herramientas brindadas por la Red Educativa, tienen las experiencias que nuestros especialistas les proporcionan para que ellas puedan desempeñar mucho mejor su rol educativo, el trabajo con niños, el trabajo con sus estudiantes o inclusive el trabajo con los padres de familia (C1). Entonces, el impacto en los centros educativos se basa en el desarrollo de experiencias y prácticas profesionales con las estrategias y herramientas proporcionadas en las formaciones de la Red. Sin embargo, el impacto en la comunidad educativa es a través de los cursos libres, cursos semanales donde cualquier participante, profesor, psicólogo, pedagogo, padre de familia quiere ingresar a escuchar una clase lo puede hacer de forma libre, gratuita (C2).

### **Dimensión 4. Satisfacción y logros de la red**

La satisfacción general de los coordinadores es muy positiva, si bien hay limitaciones financieras y de infraestructura que impiden el desarrollo de proyectos ideados. Los logros son muy visi-

bles, la jornada internacional anual ha permitido conocer a profesionales del sector educativo para que puedan enterarse de nosotros, congresos, actividades (C3), y también han compartido experiencias con ponentes y participantes de diferentes lugares.

### **Dimensión 5. Mejoras de la red**

Las posibles mejoras de la Red Educativa se focalizan en diferentes retos. Uno de los retos principales de la Red es integrar y sensibilizar a padres y madres para que interioricen el importante rol que desarrollan en la educación de sus hijos. Por ello, una de las mejoras prioritarias es la conciencia de la comunidad, hay muchas familias que todavía están en el proceso de interiorizar que ellos son agentes muy importantes para el desarrollo educativo (C1).

Otro de los aspectos a mejorar es el tratamiento de datos, la Red no posee sistematización en datos. También es primordial elaborar un sistema de evaluación hacia los docentes, para estandarizar los niveles de calidad.

Debido al crecimiento de la Red, es necesario el trabajo de la comunicación y de los equipos, estar en crecimiento implica que el equipo necesita estar no solamente motivado, sino también ajustado con los tiempos de manera correcta para que también puedan desenvolverse con actividades que les puedan permitir crecer (C3). Además, para continuar el crecimiento de la Red, es de vital importancia el *marketing* a través de diferentes procesos, y así conseguir mayor participación en los diferentes formatos académicos. Debido al auge de la Red, es necesario el trabajo con una plataforma que permita registrar al alumnado de todos los cursos, es decir, desde 2017 hasta ahora.

## **5. Discusión y conclusiones**

Entre las conclusiones que destacan del estudio de caso de la RED PERÚ se consideran las siguientes en función de los datos obtenidos (figura 1) que se han seleccionado de su análisis con las categorías de información expuestas anteriormente.

En primer lugar, esta red nace como un proyecto universitario para solucionar un problema en 2015 acerca del acceso a la capacitación docente en Perú. Al inicio se constituye como un reto,

un proyecto social para organizar estas capacitaciones para el público docente. Como señala Gómez (2011), estas redes se inician directamente «construyendo nuevos conocimientos, se puede producir un marco teórico que sirva de apoyo a estudios posteriores con base en la documentación existente» (p. 229). La participación masiva presencial posteriormente le lleva a virtualizar y utilizar otros formatos a través de las redes sociales, lo que también coincide con lo que señalan Sloep y Berlanga (2011) respecto a que estas redes se constituyen para «resolver los problemas que pueden encontrar las partes interesadas, proponiendo soluciones que tendrán repercusión en la práctica y aportarán valor añadido» (p. 58).

Redes Educativas virtuales para la mejora de la práctica docente			
RED DE PERÚ			
NOMBRE	TEMÁTICA	FECHA INICIO	COORDINADOR
REDES EDUCATIVAS COMUNITARIAS VIRTUALES	INFANTIL PRIMARIA SECUNDARIA FORMACIÓN PROFESIONAL	NOVIEMBRE 2017	GOBIERNO DE PERÚ
MIEMBROS	PERIODICIDAD REUNIONES	AGENTES IMPLICADOS	SUBVENCIONES
RED DE ACCESO LIBRE	REALIZA CHAT LIBRE PARTICIPATIVO	DOCENTES	GOBIERNO DE PERÚ

**Figura 1.** Redes educativas virtuales para la mejora de la práctica docente. Fuente: elaboración propia

Respecto a su organización, pasar de un enfoque jerárquico a uno más horizontal formando equipos de trabajo con los coordinadores se convierte en el paso principal de una organización descentralizada, aunque con una estructura de funcionamiento formado por los ejes principales como son evaluador, moderador y coordinación de los talleres. Utilizar estrategias dinamizadoras de trabajo colaborativo en redes educativas incide de manera positiva en la organización y funcionamiento. En esta línea, Pino-Yancovic *et al.* (2020) estudian las redes para la mejora escolar en el marco de la investigación colaborativa, fomentando el cambio sistémico a través del liderazgo directivo. En esta, las encuestas de evaluación de cada formato permiten identificar

nuevas necesidades para la colaboración y la mejora de su funcionamiento.

Promover la educación de calidad bajo un enfoque de inclusión y trabajar desde un marco inclusivo, adaptado a las necesidades del alumnado, es el objetivo principal para promover las buenas prácticas educativas profesionales, es decir, estrategias innovadoras que se puedan aplicar con el lema «Todos aprendemos de todos» en la Red Educativa, desde la perspectiva de integrar a toda la comunidad. Como señalan Muñoz y Soto (2020, p. 3):

Las transformaciones sociales invitan a reflexionar sobre las necesidades educativas de las nuevas generaciones, especialmente en el campo de la formación inicial docente, cuya influencia será decisiva en la renovación pedagógica de las escuelas.

Respecto a las habilidades creadas por el equipo de trabajo en la Red, destacan que deben actualizarse constantemente en la gestión, organización, trabajo de equipo, ya que es un enfoque muy transversal en la formación.

Por lo que hace al tipo de liderazgo, afirman que es orientativo y consultivo dentro del equipo, democrático, colaborativo, de resolución de problemas y orientado a los resultados. Destaca que en esta red se trabaja bajo un liderazgo de apertura para presentar y proponer; es un liderazgo muy horizontal que trabaja por la innovación. Este tipo de liderazgo coincide con Leithwood (2009), quien señala que «la labor de movilizar e influenciar a otros para articular y lograr las intenciones y metas compartidas» (p. 20), lo que se reconoce como la práctica de la innovación y la mejora. Se trata de un liderazgo transformacional orientado más allá del propio beneficio, ya que todo el equipo trabaja para el desarrollo de un proyecto compartido.

Esta Red considera que contribuye en gran medida a la formación de maestros en un proyecto no solamente para llegar a los adultos, sino también a los niños, generando un gran impacto en la comunidad a través de talleres gratuitos que imparten en ocasiones. Consideran que es una Red muy joven y necesitan una mejora en la organización y sistematización de los cursos en la red, por ejemplo, el tratamiento de los datos, el sistema de evaluación de los propios docentes para poder estandarizar los niveles de calidad, trabajar en la comunicación, el trabajo de

los equipos y, sobre todo, el tema tecnológico para seguir llegando a más personas y trabajar con una plataforma. Como señalan Goodfellow y Lea (2016, p. 2), ha surgido una «línea de investigación y desarrollo educativo que busca conocer, impulsar y evaluar los conocimientos, actitudes y habilidades de las personas para usar la tecnología con solvencia», con lo que sería interesante valorar la capacidad del profesorado actual para utilizar las redes educativas de carácter virtual para acceder a la formación en línea y participar en foros de aprendizaje.

Una de las cuestiones que se plantean es la limitación económica. En general, las Redes de Educación tienen apoyo de entidades públicas y privadas. Sin embargo, esta red ha optado primero trabajar con los mismos recursos, donde todo el capital que ingresa se redistribuye y se reinvierte.

Por último, cabe señalar que la participación del profesorado en redes educativas incentiva al profesorado a participar en procesos de planificación y gestión en los centros educativos, optimizando las interacciones entre el profesorado y consolidando su compromiso con la organización y el funcionamiento del centro. Por ello, la participación del profesorado en redes escolares con el apoyo de la dirección escolar, desde sus posiciones de liderazgo, revierte en la mejora de la organización y el funcionamiento de los centros educativos.

## 6. Referencias bibliográficas

- Colás Bravo, P. y De Pablos Pons, J. (2004). La formación del profesorado basada en redes de aprendizaje virtual: aplicación de la técnica DAFO. *Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 5(1), 1-14.
- Coller, X. (2000). Casos y casos. En: X. Coller (ed.). *Estudio de casos* (pp. 29-51). Centro de Investigaciones Sociológicas [https://www.researchgate.net/publication/277718680\\_Coller\\_Xavier\\_2000\\_Estudio\\_de\\_casos\\_Madrid\\_CIS](https://www.researchgate.net/publication/277718680_Coller_Xavier_2000_Estudio_de_casos_Madrid_CIS)
- Drever, E. (1995). *Using Semi-Structured Interviews in Small-Scale Research. A Teacher's Guide*. Scottish Council for Research in Education
- Drysdale, L. y Gurr, D. (2017). Reflections on successful school leadership from the International Successful School Principals Project.

- En: G. Lamkoski, S. Eacott y C. Evers (eds.). *Questioning Leadership: New directions for educational organisation* (pp. 164-177). Routledge. <https://n9.cl/fx3j3y>
- García, A., Ruiz, C. y Domínguez, F. (2007). *De la educación a distancia a la educación virtual*. Ariel.
- Goodfellow, R. y Lea, M. (2016). Literacy and the digital university. En: C. Haythornthwaite, R. Andrews y J. Fransman. *The SAGE Handbook of e-learning Research* (pp. 423-442). Sage.
- Gómez, L. (2011). Un espacio para la investigación documental. *Revista Vanguardia Psicológica*, 1(2), 226-233.
- Hernández, E. y Navarro, M. J. (2018a). La participación en redes escolares locales para promover la mejora educativa, un estudio de caso. *Revista Profesorado*, 22(2), 49-68.
- Hernández, E. y Navarro, M. J. (2018b). Redes educativas locales para la mejora escolar. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(3), 29-42.
- Leithwood, K. (2009). Prácticas de liderazgo directivo y resultados de aprendizaje. Hacia conceptos capaces de guiar la investigación empírica. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(3), 19-33.
- López Martínez, A., Navarro Montaña, M. J. y Hernández de la Torre, E. (2015). Compromiso y colaboración en educación a través de las redes educativas en centros escolares. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 20(3), 751-778.
- Marín-Díaz, V. y Cabero-Almenara, J. (2019). Las redes sociales en educación: desde la innovación a la investigación educativa. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 22(2), 25-33.
- Muñoz González, L. y Soto Gómez, E. (2020). Mahara como red social y portafolio digital en los nuevos contextos de formación inicial docente. Un estudio de casos. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 20(62). <https://doi.org/10.6018/red.397021>
- Murua, I., Cacheiro, M. L. y Gallego, D. (2015). Las cybercomunidades de aprendizaje (cCA) en la formación del profesorado. *Revista de Educación a Distancia*, 43. <https://revistas.um.es/red/article/view/236801>
- Navarro Montaña, M. J., Hernández de la Torre, E., Ordóñez Sierra, R. y López Martínez, A. (2013). Las redes educativas de centros escolares: plataformas para la mejora educativa. *International Journal of Developmental and Educational Psychology: INFAD. Revista de Psicología*, 2(1), 681-688.

- Navarro Montaña, M. J., López Martínez, A. y Hernández de la Torre, E. (2017). El trabajo colaborativo en red impulsor del desarrollo profesional del profesorado. *Revista Brasileira de Educação*, 22(70), 651-667.
- Pino-Yancovic, M., González, A., Ahumada, L. y Chapman, C. (2020). *School Improvement Networks and Collaborative Inquiry. Fostering Systemic Change in Challenging Contexts*. Emerald.
- Sloep, P. y Berlanga, A. (2011). Redes de aprendizaje, aprendizaje en red. *Comunicar*, 37(xix), 55-64. <https://doi.org/10.3916/C37-2011-02-05>

# Índice

Presentación – Redes sociales: ¿una más entre las diferentes modalidades de desarrollo profesional docente? . . . . .	9
Referencias bibliográficas . . . . .	14
1. Análisis de red de <i>influencers</i> de educación primaria en Instagram en el contexto español . . . . .	17
1. Introducción . . . . .	17
2. Revisión de literatura . . . . .	18
3. Metodología . . . . .	20
4. Resultados . . . . .	21
5. Discusión y conclusiones . . . . .	26
6. Referencias bibliográficas . . . . .	31
2. De la tiza al <i>like</i> : motivos de uso de redes sociales en profesores en formación . . . . .	35
1. Introducción . . . . .	35
2. Metodología . . . . .	36
3. Resultados . . . . .	38
3.1. ¿Qué uso personal de las redes sociales hacen los docentes en formación? . . . . .	38
3.2. ¿Qué uso académico de las redes sociales hacen los docentes en formación? . . . . .	40
3.3. ¿Qué uso social de las redes sociales hacen los docentes en formación? . . . . .	43
4. Conclusiones y discusión . . . . .	45
5. Referencias bibliográficas . . . . .	47

3. Cuidado con las <i>fake news</i> y las falsas acusaciones #brujasdesalem: cómo podemos enseñar <i>El crisol</i> de Arthur Miller utilizando las redes sociales. . . . .	51
1. Introducción. . . . .	51
2. Revisión de literatura . . . . .	53
3. Metodología. . . . .	57
3.1. Primer paso. . . . .	58
3.2. Segundo paso . . . . .	59
3.3. Tercer paso . . . . .	59
3.4. Cuarto paso. . . . .	59
3.5. Quinto paso . . . . .	60
3.6. Sexto paso . . . . .	60
3.7. Séptimo paso. . . . .	61
4. Resultados . . . . .	61
5. Discusión y conclusiones. . . . .	62
6. Referencias bibliográficas. . . . .	63
4. Explorando el uso de TikTok en la Educación: estado actual e impacto . . . . .	65
1. Introducción. . . . .	65
2. Impacto de las redes sociales . . . . .	65
3. Uso pedagógico de TikTok . . . . .	66
4. Riesgos y contraindicaciones . . . . .	67
5. Propósito y preguntas de investigación . . . . .	68
6. Metodología. . . . .	68
6.1. Estrategia de búsqueda . . . . .	69
6.2. Criterios de inclusión y exclusión . . . . .	69
6.3. Selección de estudios. . . . .	70
6.4. Evaluación de la calidad metodológica de los estudios . . . . .	70
7. Resultados . . . . .	71
8. Discusión y conclusiones. . . . .	75
9. Referencias bibliográficas. . . . .	78
5. Estado da arte: as publicações e estudos sobre redes sociais no Brasil. . . . .	83
1. Introdução . . . . .	83
2. Metodologia do estudo . . . . .	85
3. As redes sociais no processo de comunicação e interação . . . . .	88
4. As redes sociais no processo de comunicação e interação entre pessoas adultas, jovens, mulheres, terceira idade . . . . .	90

5. As redes sociais e a educação . . . . .	91
6. As redes sociais como recurso de ensino . . . . .	92
7. As redes sociais na educação informal . . . . .	93
8. Considerações finais. . . . .	94
9. Referências . . . . .	96
6. Uso de la técnica performativa del karaoke a través de Telegram: propuesta para el aula de español como lengua extranjera . . . . .	99
1. Introducción. . . . .	99
2. Revisión de literatura: técnicas performativas, karaoke y aprendizaje en línea . . . . .	102
2.1. Sobre el término <i>karaoke</i> . . . . .	105
2.2. Actividades para trabajar con el karaoke en L2 . . . . .	106
3. Metodología. . . . .	108
4. Resultados . . . . .	110
5. Conclusiones . . . . .	111
6. Referencias bibliográficas. . . . .	113
7. Experiencias docentes en el uso de redes sociales para el aprendizaje en contextos educativos públicos chilenos. . . . .	117
1. Introducción. . . . .	117
2. Revisión de literatura . . . . .	119
3. Metodología . . . . .	121
3.1. Participantes . . . . .	122
3.2. Recolección de información . . . . .	122
3.3. Análisis . . . . .	123
4. Resultados . . . . .	123
5. Discusión y conclusiones . . . . .	124
6. Referencias bibliográficas. . . . .	127
8. Proyecto «PracTICS»: implementación de redes sociales a través del aprendizaje cooperativo y colaborativo para potenciar la competencia digital del alumnado . . . . .	133
1. Introducción. . . . .	133
1.1. Innovación educativa . . . . .	134
1.2. Metodologías activas en el aula. . . . .	135
1.2.1. Gamificación educativa. . . . .	135
1.2.2. Aprendizaje cooperativo y colaborativo . . . . .	136

1.2.3. Aprendizaje basado en proyectos . . . . .	137
1.2.4. <i>Flipped classroom</i> . . . . .	137
1.3. Proyecto «PracTICS» . . . . .	138
2. Metodología . . . . .	140
2.1. Contexto de actuación. . . . .	140
2.2. Participantes . . . . .	140
2.3. Procedimiento. . . . .	140
2.3.1. Presentación de la práctica y objetivos . . . . .	141
2.3.2. Asignación grupal de redes sociales a potenciar . . . . .	141
2.3.3. Potenciación de las redes sociales del proyecto. . . . .	141
2.3.4. Evaluación de ventajas e inconvenientes . . . . .	141
2.3.5. Exposición del programa en clase . . . . .	141
2.4. Evaluación. . . . .	141
2.5. Redes sociales . . . . .	142
2.5.1. Instagram. . . . .	142
2.5.2. Facebook . . . . .	143
2.5.3. TikTok . . . . .	143
2.5.4. Tumblr. . . . .	143
2.5.5. Twitter/X . . . . .	143
2.5.6. YouTube . . . . .	144
3. Resultados . . . . .	144
3.1. Práctica entregada al alumnado . . . . .	144
3.2. Trabajo cooperativo y colaborativo con redes sociales . . . . .	144
3.3. Redes sociales del proyecto . . . . .	146
4. Discusión y conclusiones . . . . .	147
4.1. Prospectivas de futuro . . . . .	148
5. Referencias bibliográficas . . . . .	149
9. El uso de las redes sociales para conocer la intención empresarial universitaria. . . . .	151
1. Introducción. . . . .	151
2. Revisión de literatura . . . . .	153
3. Metodología . . . . .	155
4. Resultados . . . . .	161
5. Discusión y conclusiones . . . . .	163
6. Referencias bibliográficas . . . . .	164

10. La utilización de Instagram como herramienta en la evaluación continua y en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la asignatura Responsabilidad Social y Ética Empresarial . . . . .	171
1. Introducción. . . . .	171
2. Metodología. . . . .	173
2.1. Contexto en que se desarrolla la experiencia docente . . . . .	173
2.2. Desarrollo de las actividades en el curso 2026-2017 y en el curso 2022-2023 . . . . .	175
2.3. Identificación de los criterios de evaluación . . . . .	178
3. Resultados . . . . .	180
4. Discusión y conclusiones. . . . .	185
5. Referencias bibliográficas. . . . .	187
11. El uso de YouTube como herramienta educativa: casos de éxito . . . . .	191
1. Introducción. . . . .	191
2. El uso de YouTube en el proceso de enseñanza . . . . .	193
3. El uso de YouTube en diferentes niveles de docencia. . . . .	194
4. Ventajas e inconveniente del uso de YouTube en el proceso educativo. . . . .	196
5. Análisis de canales de educativos de éxito en YouTube . . . . .	198
6. Conclusiones . . . . .	202
7. Referencias bibliográficas. . . . .	203
12. Redactar para las redes sociales: claves y propuestas para la docencia en los estudios en Periodismo . . . . .	207
1. Introducción. . . . .	207
2. Objetivos y metodología . . . . .	210
3. Redactar en redes sociales. . . . .	211
3.1. Lenguaje y escritura . . . . .	211
3.2. Facebook . . . . .	213
3.3. Instagram . . . . .	214
3.4. X . . . . .	216
4. Algunas propuestas para su docencia. . . . .	217
5. Conclusiones . . . . .	219
6. Referencias bibliográficas. . . . .	220

13. La formación docente del profesorado en redes escolares digitales: un estudio de caso en Latinoamérica. . . . .	225
1. Introducción. . . . .	225
2. Metodología. . . . .	228
3. Análisis de datos. . . . .	229
4. Resultados . . . . .	230
5. Discusión y conclusiones . . . . .	235
6. Referencias bibliográficas . . . . .	238



## Conectados para aprender

### Nuevas tendencias en desarrollo profesional docente

Esta obra colectiva ofrece una exploración amplia y diversa acerca de cómo las redes sociales se han convertido en un pilar fundamental para la formación continua de los docentes. Reúne investigaciones actuales en el ámbito español que abordan el uso de plataformas como Instagram, Twitter, TikTok y YouTube en el contexto educativo.

A lo largo de sus capítulos, el lector encontrará un análisis detallado de cómo las redes sociales no solo facilitan la conexión entre docentes, sino que también promueven el intercambio de buenas prácticas, la creación de comunidades de aprendizaje y el fortalecimiento del capital social entre profesionales de la educación. Desde el estudio de las dinámicas de *influencers* educativos en Instagram hasta propuestas innovadoras para utilizar Telegram en el aula, el libro muestra una amplia variedad de perspectivas y experiencias de docentes de distintos niveles educativos y contextos geográficos.

Con un enfoque riguroso y actualizado, este manual aspira a convertirse en una referencia indispensable para docentes, investigadores y formadores interesados en el desarrollo profesional docente, al analizar tanto el impacto pedagógico de las redes como los riesgos y desafíos asociados a su uso. Invita, así, al lector a reflexionar sobre el papel de la tecnología en la educación y su potencial para transformar la práctica docente, creando espacios de aprendizaje más dinámicos y colaborativos.

**Paula Marcelo-Martínez.** Profesora contratada doctora e investigadora en la Universidad de Sevilla. Miembro del Grupo IDEA de la Universidad de Sevilla. Docente e investigadora en el área de Desarrollo Profesional Docente. Sus líneas de investigación se vinculan al conocimiento de los contextos y condiciones que facilitan el desarrollo profesional de los docentes en distintos niveles y áreas profesionales. Docente en las titulaciones de Educación en materias de organización escolar, competencia digital y didáctica general.

**Carlos Marcelo García.** Catedrático de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Sevilla, es director del Instituto Interuniversitario Andaluz de Investigación Educativa y director del Grupo de Investigación IDEA. Se ha especializado en la investigación sobre formación y desarrollo profesional docente. Ha publicado más de una decena de libros en editoriales como Narcea y Octaedro.