

Las redes sociales como herramientas de aprendizaje: algunas consideraciones¹

CRISTÓBAL MACÍAS
Universidad de Málaga
cmaciasvillalobos@gmail.com

Resumen: Aunque las redes sociales surgieron como una herramienta de comunicación relacionada con el ocio y lo lúdico, pronto se empezaron a ver sus múltiples posibilidades en el terreno educativo, como otras muchas herramientas de la *Web 2.0*. En este artículo analizamos las posibilidades propedéuticas de estas plataformas y cómo podrían aplicarse en un contexto educativo, todo ello a la luz de los trabajos que se han ocupado del tema desde una perspectiva teórica y de los que recogen experiencias con las mismas pertenecientes a diversas materias y niveles de enseñanza. Se incluyen también algunas iniciativas basadas en redes sociales dentro del ámbito de los Estudios Clásicos.

Palabras clave: Redes sociales; Web 2.0; aplicaciones educativas; experiencias didácticas; Estudios Clásicos.

Some thoughts on the use of social networks as learning tools

Abstract: Social networks have emerged as communication tools in a context of leisure and playfulness, but it soon came to be appreciated that they offered many possibilities in the field of education, just like many other *Web 2.0* tools. In this paper I will try to analyse the propaedeutic possibilities of these platforms and how they might be applied in an educational context. For this analysis I have used some studies that approach this topic from a theoretical perspective, and others that relate didactic experiences involving diverse subjects and levels of education. The article also takes in some social network-based initiatives in the field of Classical Studies.

Keywords: Social networks; Web 2.0; educational applications; didactic experiences; Classical Studies.

¹ Este trabajo se ha realizado dentro del marco del proyecto de investigación *Marginalia Classica Hodierna. Tradición y recepción clásica en la cultura de masas contemporánea* (FFI2015-66942-P), financiado por el MINECO y el FEDER. Todas las páginas *web* citadas en este artículo fueron comprobadas por última vez el día 15 de noviembre de 2016. Asimismo, queremos agradecer a los revisores de este artículo sus observaciones y sugerencias, que han contribuido a mejorarlo notablemente.

1. LAS REDES SOCIALES EN EL MARCO DE LA *WEB 2.0*

Como es bien sabido, la expresión *Web 2.0* —también llamada *Web social*— alude a un estadio en el desarrollo de Internet caracterizado por la aparición de un cierto número de herramientas que permiten una completa interacción entre los proveedores de contenidos de las páginas *web* y sus usuarios; al mismo tiempo, como estas nuevas herramientas no precisan de especiales conocimientos de informática, cualquier persona puede subir información a la Red, convirtiéndose así en creador de contenidos. Asimismo, son consustanciales a este estadio de la Red un espíritu altruista y de colaboración entre los usuarios que les lleva a compartir todo tipo de recursos sin esperar nada material a cambio, salvo, en el caso de los autores y creadores, el respeto a los legítimos derechos de autor, lo cual se traduce en la aparición de las conocidas licencias *Creative commons*, que garantizan, con ciertas limitaciones, el uso y distribución de los contenidos generados por otros, obligando en todos los casos a reconocer la autoría de los mismos.

Así definida, son varias las consecuencias evidentes que se derivan del surgimiento de la *Web 2.0*. La primera, y fundamental, es que, a diferencia de su predecesora, la *Web 1.0* o *Web estática*, los roles de creador de contenidos y de simple usuario ya no están tan predeterminados como antes, por el hecho de no precisarse de especiales conocimientos de informática para poder publicar contenidos en la Red.

Asimismo, se ha producido una mayor «democratización» de Internet, gracias, sobre todo, a la extensión de las tecnologías inalámbricas y a la popularización de los dispositivos móviles, que sin embargo no ha sido capaz de acabar con la denominada *brecha digital*².

Además, la facilidad para subir contenidos a la Red ha llevado a un incremento exponencial de los contenidos digitales y, por ende, de la cantidad de información que circula por la misma. Esta multiplicación de las fuentes de información al alcance de los usuarios obliga, a nivel educativo, a plantear como una de las competencias fundamentales que deberían adquirir los alumnos actuales la de ser capaces de buscar, filtrar y emplear de modo crítico el caudal de información al que tienen acceso para con-

² Entendida tanto como la diferencia de acceso a la WWW y sus aplicaciones que se registra entre ricos y pobres (tanto personas como países), como el abismo que separa a aquellos que son capaces de hacer un uso adecuado de los nuevos medios tecnológicos asociados a Internet, por estar familiarizados con las TIC —los conocidos como *nativos digitales*—, de aquellos que no —también llamados *inmigrantes* o *analfabetos digitales*—. Sobre el particular, cf. Prensky (2001). Por su parte, Jordi Adell (2011) prefiere distinguir entre «visitantes» y «residentes digitales», siendo los primeros los usuarios que tienen competencias digitales, adquiridas por su constante contacto con las TIC, por lo que, mentalmente, son capaces de distinguir lo real de lo virtual. Por el contrario, los residentes digitales son los que tienen un dominio de las tecnologías digitales superior a la media, de forma que son incapaces de concebir su vida desligada de los ambientes digitales. Mentalmente, son incapaces de separar el ambiente digital del real. Sobre esto, cf. Cruz Moya (2011: 206).

vertir esa información en auténtico conocimiento. Para ello es preciso que el profesor deje de ser la única fuente de información autorizada y pase a convertirse en una especie de tutor o dinamizador del trabajo en el aula, donde los alumnos tendrán que desempeñar un papel más activo.

La adquisición de una competencia de este tipo permitiría al ciudadano de la era digital juzgar con madurez la calidad de los contenidos que encuentra en la WWW y evitar así que un exceso de información acabe en eso que se ha dado en llamar *infoxicación*, es decir, una sobrecarga de información que en lugar de enriquecer al usuario le desorienta y le impide sacar provecho de la misma.

Sin embargo, creemos que una de las consecuencias más trascendentes de la implantación de la *Web 2.0* es la de haber posibilitado una interactividad real, y rápida, entre los diversos actores que comparten el ciberespacio, lo cual ha traído aparejada una auténtica revolución en el ámbito de las relaciones sociales y laborales en este comienzo del siglo XXI. Cuando hablamos de interactividad real nos referimos, sobre todo, a la que posibilita la creación de entornos de trabajo o aprendizaje virtuales con herramientas como los *wikis* o plataformas como *Moodle*, sin olvidar una serie de herramientas de comunicación *online*, que se han dado en llamar *redes sociales*, que permiten tejer redes de contactos que vinculan entre sí a individuos del más diverso origen y condición, conocidos o no, que comparten unos intereses u objetivos comunes.

Estas redes, que constituyen el objeto fundamental de este trabajo, no son solo la máxima expresión de la interacción lograda por el desarrollo de las TIC, sino que son también el mejor exponente de todas las posibilidades de la *Web 2.0*, la cual, no lo olvidemos, se denomina también «*Web social*», porque se articula en torno a una nueva forma, más directa y más dinámica, de relacionar a los internautas entre sí³, sin olvidar que a nivel tecnológico los «servicios de redes sociales» —que es como deberíamos denominar correctamente a estas plataformas de comunicación— integran muchas de las herramientas y aplicaciones más características de la citada *Web 2.0*.

³ En su artículo «Qué es la *web 2.0*: Patrones del diseño y modelos del negocio para la siguiente generación del software», Tim O'Really, quien fue el que popularizó realmente la expresión «*Web 2.0*», utilizada por primera vez en 1999 por Darcy DiNucci, consideraba que los dos principios fundamentales de la *web social* eran la inteligencia colectiva y la arquitectura de la participación, entendiendo por el primer concepto el hecho de que la suma del conocimiento de cada uno de los individuos, si se compartía, daba lugar a un gran corpus de conocimiento; por el segundo se entendía una nueva arquitectura de los sitios *web*, que debían abrirse a la participación de miles de usuarios. De ambos conceptos el mejor ejemplo es, sin duda, lo que ocurre con la *Wikipedia*. Sobre esto, cf. Arroyo Vázquez (2007: 69-70). En el momento de la redacción de este trabajo no estaba disponible la *web* que alojaba la versión española del artículo de O'Really, en la Fundación Telefónica, <<http://sociedaddelainformacion.telefonica.es/jsp/articulos/detalle.jsp?elem=2146>>. Los interesados pueden consultar la versión original en inglés en: <<http://www.oreilly.com/pub/a/web2/archive/what-is-web-20.html>>.

Las redes sociales, entendidas como comunidad abierta y no jerarquizada, se basan en el principio de las «tres ces»: contenido, construcción y colaboración (*content, construction, collaboration*). Contenidos libres de derechos de autoría y generados gracias al trabajo individual o colaborativo de los miembros de la red; construcción de una trama consistente de intereses, usuarios y productos, para lo cual es preciso que la plataforma elegida disponga de una serie de herramientas y servicios para hacer posible este objetivo; colaboración: como *web* social, es un espacio de colaboración multiusuario gracias a poseer instrumentos de interactividad sencillos y transparentes⁴.

Las consecuencias de este nuevo modo de relacionarse entre sí los individuos están siendo tales que hasta han cambiado el modo de concebir las relaciones sociales e incluso la propia identidad personal. En efecto, con estas redes, los usuarios son capaces de ampliar hasta límites insospechados su red de contactos, de forma que, a nivel social, ahora la vida de los individuos se desarrolla en un doble plano, el real, con un número de contactos y amigos reducido, y el virtual, mucho más nutrido, donde incluso la palabra *amigo* adquiere un sentido completamente distinto al habitual en la vida física. Asimismo, en el terreno de la identidad personal, las redes sociales y nuestra presencia general en el ciberespacio condicionan la que podríamos llamar nuestra «identidad digital», que se podría definir como «la traza que un individuo u organización deja en los medios digitales de Internet a través del uso que se hace del mismo y de cómo los demás usuarios los perciben a través de estas huellas»⁵.

La popularidad y consecuente proliferación de estas plataformas virtuales de comunicación han provocado tales cambios en nuestros hábitos, que no es de extrañar que sean cada vez más los terrenos en los que se aplican. Desde la publicidad o la medicina hasta la educación, ámbito éste rico en posibilidades, hasta el punto de que han surgido conceptos como *Eduredes* o *Educación 2.0*, centrados en el empleo de esta herramienta incluso en contextos de enseñanza formal y presencial.

En fin, como sucede con muchas otras herramientas TIC, el empleo de las redes sociales no está exento de problemas éticos y de seguridad, como los casos de *bullying*, de los que a menudo se hacen eco los medios, cometidos por los acosadores aprovechando estas plataformas, o, simplemente, los casos de suplantación de identidad.

Todo esto ha llevado a que surjan términos nuevos como el de *Infoética* —que se emplea para referirse a los problemas éticos que está generando la *sociedad de la información* y que se han traducido desde 1999 en la rea-

⁴ Cascales Martínez, Real García y Marcos Benito (2011: 5).

⁵ Cf. Haro Ollé (2011: 64). Como advierte el autor, no podemos sustraernos a esta identidad digital, ni siquiera limitando al mínimo nuestra presencia en la Red de redes, ya que es imposible controlar las opiniones o los comentarios que otros hagan sobre nosotros o el destino que se dé a alguna foto o vídeo nuestro.

lización de una serie de encuentros y congresos con ese sonoro nombre, organizados por la UNESCO en París⁶— o la iniciativa que han tomado algunos investigadores que, conscientes de los cambios profundos que está provocando la sociedad del conocimiento, abogan directamente por una revisión profunda de los Derechos Humanos, en el sentido de redactar una cuarta generación de los mismos⁷.

2. CONCEPTO DE ‘REDES SOCIALES’ Y CLASIFICACIÓN DE LAS MISMAS

Aunque el uso ha popularizado el empleo de la expresión «redes sociales» para aludir a plataformas de comunicación *online* tan populares como *Facebook*, *Twitter*, *Ning* o *LinkedIn*, en realidad, *stricto sensu* una ‘red social’ (*social network*) es un concepto que pertenece a la *teoría de los grafos*, una rama de las matemáticas y de las ciencias de la computación, que designa una red de personas que se puede representar por nodos unidos por aristas, donde los nodos se refieren a los individuos y las aristas a las relaciones entre ellos —de parentesco, de amistad, laboral, etc.—⁸.

El empleo de este tipo de gráficos para ilustrar los vínculos que establecen entre sí los miembros de una red social no es más que una de las aplicaciones de esta teoría. También se utiliza en el diseño de una red informática, en la solución de problemas de genética, para representar los hábitats en biología e, incluso, está detrás del diseño de los populares «mapas conceptuales», otra de las herramientas derivadas de la *Web 2.0*⁹.

Aplicada en el ámbito de las ciencias sociales, la teoría de los grafos afirma que los individuos en una red social pueden ocupar una posición central o una posición periférica, según el protagonismo que tengan en la misma. Además, el nivel de desarrollo de una red viene determinado tanto por las relaciones entre los participantes, como por la escala y volumen de información compartido¹⁰. A este respecto, se han publicado algunos estudios muy interesantes tanto acerca del grado de participación de los usuarios, como de la producción de contenidos en esas mismas redes, que vienen a constituir una buena radiografía del funcionamiento real de estos espacios virtuales. Así, a nivel de participación se calcula que un 90% de los usuarios no participan activamente, es decir ocupan una posición pe-

⁶ Cf. Domingo Moratalla (2013: 88). Sirva de ejemplo el Congrès INFOéthique 2000, «le troisième d’une série de congrès organisés par l’UNESCO pour dégager un consensus quant aux principales valeurs éthiques, juridiques et sociétales applicables au cyberspace», declaración ésta que se encuentra en la *web* del mismo: <http://webworld.unesco.org/infoethics2000/fr_index.html>.

⁷ Cf. Domingo Moratalla (2013: 96 ss.).

⁸ Cf. Haro Ollé (2011: 38).

⁹ Cf. «Teoría de los grafos», artículo de la *Wikipedia* española: <https://es.wikipedia.org/wiki/Teor%C3%ADa_de_grafos>, donde pueden verse algunas imágenes que ilustran esta curiosa teoría. De otro lado, para los grafos aplicados al ámbito de las ciencias sociales, que sería lo que aquí más interesaría, cf. González de Alba (1984).

¹⁰ Cf. López del Paso (2015).

riférica (son *lurkers*, es decir, «mirones», en la jerga); un 9% lo hacen sólo circunstancialmente y sólo un 1% son los agentes más activos y los que en realidad mantienen viva la red (es la llamada regla del 90-9-1). En cuanto a la producción de contenidos, el 90% de los contenidos o informaciones que circulan por la red se deben a ese 1% más activo; el 9% que interviene ocasionalmente produce el 10% de la información, mientras que el 90% de los usuarios, los *lurkers*, no aportan nada¹¹ (es la llamada regla del 90-10-0). Aunque es verdad que estos porcentajes han podido variar —pues corresponden a un trabajo publicado a finales de 2006—, en esencia creemos que siguen siendo válidos y demuestran que en las redes sociales la mayoría nos comportamos como meros espectadores pasivos de las creaciones de una reducida minoría.

Admitiendo, pues, la inexactitud de la expresión «redes sociales», los expertos prefieren hablar de «servicios de redes sociales» (SRS), es decir, los sitios *web* o plataformas *online* diseñados y construidos para facilitar el contacto, la comunicación y el intercambio de ideas y contenidos digitales entre los usuarios, que, como hemos apuntado, son en la actualidad uno de los mejores exponentes de las posibilidades y características de la *Web 2.0*.

Habitualmente, cuando se traza la historia de estas plataformas de comunicación, se señala a *Sixdegrees.com* como la primera *web* construida según el modelo de las redes sociales¹². Sin embargo, el auténtico éxito de este tipo de herramientas sólo llegó tras la creación de *Facebook* por Mark Zuckerberg, sobre todo a partir de 2006, cuando lo que era un sitio *web* sólo para universitarios se abrió al resto del mundo¹³. Desde entonces, se ha multiplicado exponencialmente el número de *websites*, plataformas *online* y aplicaciones de todo tipo que permiten poner a los usuarios en contacto entre sí e intercambiar información y contenidos digitales, sin que todas ellas sean auténticas «redes sociales».

Según la crítica especializada, las auténticas redes sociales —o, para ser más exactos, los servicios de redes sociales (SRS)— son aquellas que permiten a sus usuarios la creación de una cuenta con un perfil público o semipúblico dentro de un sistema que por sí mismo es cerrado. En ese perfil tienen que dar cierta información privada, además de poder incluir

¹¹ Cf. Nielsen (2006).

¹² Estuvo vigente entre 1997 y 2001 y debía su nombre a una curiosa teoría, la denominada de los «Seis grados de separación», esbozada en 1929 por el escritor húngaro Frigyes Karinthy en su obra *Chains*, y popularizada en 2001 por el sociólogo Duncan Watts, que afirmaba que cualquier persona en nuestro planeta está relacionada con cualquier otra a través de amigos sólo con 5 intermediarios —si bien un estudio realizado por Microsoft en 2007 calculó que la separación entre dos usuarios cualquiera de su sistema de mensajería instantánea *Messenger* era de 6,6 grados por término medio—. Sobre esto, cf. Haro Ollé (2011: 39).

¹³ Sobre esto, cf. el artículo «Facebook: los hitos más importantes de sus diez años», publicado por el periódico argentino *La Nación* el 4 de febrero de 2014 y disponible en <<http://www.lanacion.com.ar/1660996-facebook-los-hitos-mas-importantes-de-sus-diez-anos>> y Kirkpatrick (2010).

alguna clase de imagen que los identifique —aunque en ciertas redes se asigna al usuario un avatar que puede personalizarse. Una vez dentro, se crea una lista de personas con las que se mantiene alguna clase de conexión. También se puede ver y recorrer la lista de contactos propia y la de otros usuarios dentro del mismo sistema. Además, existe cierta tendencia a considerar como auténticas «redes sociales» sólo las generalistas¹⁴.

En cuanto al funcionamiento de estas redes, básicamente, dentro de una misma plataforma o sitio *web* un usuario invita o otro usuario o grupo de usuarios a establecer contacto *online*. Cada uno de los usuarios que acepta la invitación pasa a formar parte de su red de contactos. Cada uno de los nuevos usuarios repite la operación y con los que aceptan se amplía el número de integrantes de la red de contactos y ya queda así constituida la red para iniciar el intercambio de información del tipo que sea¹⁵.

Aplicando estrictamente esta definición, habría que dejar fuera de esta categoría a todas aquellas plataformas de comunicación *online* especializadas, tipo *LinkedIn*, que gira entorno al ámbito laboral; *Xing*, centrada en el ámbito profesional; *Slideshare*, sitio donde se puede subir y compartir diapositivas y presentaciones en *Powerpoint*; *Mister Wong*, un servicio de marcadores sociales, es decir, un espacio para compartir enlaces de Internet, los llamados «favoritos»; *Flickr*, para compartir fotos; o el archiconocido, *Youtube*, para compartir vídeos. Sin embargo, creemos que a pesar de esa especialización deben considerarse también redes sociales al uso, o, como prefieren decir los expertos, servicios 2.0 con características de red social¹⁶.

¹⁴ Cf. Haro Ollé (2011: 40-42) y Martínez Gutiérrez (2010), en concreto, el punto 1.2. «Definiciones de red social», disponible en <<http://www.teccomstudies.com/numeros/revista-1/136-las-redes-sociales-una-aproximacion-conceptual-y-una-reflexion-teorica-sobre-los-posibles-usos-y-gratificaciones-de-este-fenomeno-digital-de-masas?start=3>>.

¹⁵ Cf. Martínez Gutiérrez (2010), en concreto el epígrafe 2.2. «Funcionamiento y tipo de redes sociales», <<http://www.teccomstudies.com/numeros/revista-1/136-las-redes-sociales-una-aproximacion-conceptual-y-una-reflexion-teorica-sobre-los-posibles-usos-y-gratificaciones-de-este-fenomeno-digital-de-masas?start=6>>.

¹⁶ Dentro de este ámbito de las redes sociales más especializadas no dejan de aparecer aplicaciones y herramientas que, en general, permiten un uso en red de contenidos compartidos. Es el caso, por ejemplo, de *Pinterest*, cuya versión en español se encuentra en <<https://es.pinterest.com/>>, una plataforma *online* donde los usuarios pueden compartir imágenes de las cosas que más les gustan. Las imágenes se guardan y clasifican por categorías en diferentes tableros o *pinboards* —de hecho, el nombre de la aplicación es el resultado de la fusión de los términos *pin*, ‘tachuela’, e *interest*, ‘estar interesado’—. Esta auténtica red social se puso en marcha en 2009 y en 2011 se convirtió en uno de los diez mayores servicios de redes sociales. Otra plataforma interesante es *Evernote*, <<https://evernote.com/>>, una aplicación que ayuda a organizar la información mediante el archivo de notas, con versiones para todo tipo de sistemas operativos, incluidos los de soportes móviles. En fin, *Popplet*, <<https://popplet.com/>>, es una aplicación en la nube que sirve para organizar nuestras ideas de forma gráfica, por lo que permite crear mapas mentales y conceptuales, tableros o galerías: es como un gran tablón donde individualmente o colaborando con otras personas se pueden colocar, organizar y relacionar nuestras ideas. Por supuesto, ya existen trabajos sobre el posible uso didáctico de estas herramientas, como Gaspar Hernández (2013) y Valdivia Vizarreta (2015).

Creemos que también pueden asimilarse al funcionamiento de las redes sociales los MMORPG o Videojuegos de Rol Multijugador Masivos en Línea (en inglés, *Massively Multiplayer Online Role-playing Game*), que permiten a muchos miles de jugadores —frente a la limitación que presentan los juegos de rol en línea multijugador habituales— interactuar entre sí en un espacio virtual a través de Internet, para lo cual han de crear un personaje o avatar, con las características que prefieran, introducirse en el juego y empezar a adquirir experiencia y aumentar de nivel mediante peleas de Personaje contra Personaje (PvP) o de Personaje contra Entorno, o realizando determinadas misiones, denominadas *quests* en inglés.

En fin, comparten rasgos de las redes sociales ciertos programas de mensajería instantánea tan populares como *WhatsApp*, una aplicación para *smartphones*, que envía y recibe mensajes a través de Internet, donde además de texto se pueden enviar imágenes, vídeos o audios, sin olvidar que los usuarios pueden crear grupos para distribuirse mensajes o contenidos exclusivamente entre ellos. Esta aplicación fue adquirida en 2014 por *Facebook* por más de 20.000 millones de dólares y se ha popularizado tanto que, según un artículo publicado por el diario *El Mundo*, «¿Estás harto de las redes sociales? No eres el único», el 5 de septiembre de 2016, parece que muchos usuarios, sobre todo los más jóvenes, están empezando a desengancharse de las redes sociales para subirse al carro de aplicaciones de mensajería instantánea para móviles como *WhatsApp*, *Telegram*¹⁷ o *Snapchat*¹⁸, pues según ciertos estudios los usuarios prefieren ante todo enviar mensajes, luego ver vídeos y escuchar audios y en cuarto lugar curiosear la actividad de otros¹⁹.

¹⁷ *Telegram Messenger* es un programa de mensajería instantánea para móviles —y multiplataforma— creado en 2013 por los hermanos Nikolai y Pavel Durov, que posibilita, entre otras cosas, el manejo de archivos multimedia. La aplicación permite el alojamiento de contenido —con historial incluido—, búsqueda de contactos, creación de super grupos e incluso chats secretos. Está disponible para más de diez sistemas operativos. Para más información, cf. el artículo correspondiente en la *Wikipedia* en español: <https://es.wikipedia.org/wiki/Telegram_Messenger> y la propia *web* de la aplicación, <<https://telegram.org/>>.

¹⁸ *Snapchat* es una aplicación móvil, con versión para *Android* y *Iphone*, cuya característica principal es que permite a los usuarios mandar a una lista de contactos limitada contenidos multimedia los cuales desaparecen del móvil del destinatario entre uno y diez segundos, según fije el remitente, después de verlos. Esos contenidos o mensajes que desaparecen rápidamente son denominados *snaps*, ‘chasquidos’ en inglés, pero también ‘foto’, de forma que el nombre se puede deber a un juego de palabras entre *snap* y *shot* (una instantánea sacada con una cámara de mano, no muy cuidada) y *snap* y *chat* (es decir, un «chat» de fotos de andar por casa). Para descargar la aplicación hay que ser mayor de 12 años. Para más información, cf. el artículo correspondiente en la *Wikipedia* en español, <<https://es.wikipedia.org/wiki/Snapchat>>, y la *web* de la propia aplicación, <<https://www.snapchat.com/es/>>.

¹⁹ El artículo está disponible en <<http://www.elmundo.es/papel/futuro/2016/09/05/57cd5dd1268e3edf648b4651.html>>. Como podemos leer aquí, en nueve países —entre ellos, Alemania, Australia, India, Estados Unidos o la propia España— en 2015 se produjo una reducción sensible del tiempo que los usuarios dedicaban semanalmente a las redes sociales. En el caso de España, de media, la reducción fue de unos nueve minutos —ocho en el caso de *Facebook* y 37 en el de *Twitter*—. Multiplicado, en el caso de *Facebook*, por los 15 millones de usuarios de la plataforma en nuestro país, eso significaría dos millones de horas a la semana, con la pérdida de ingresos que eso supone.

Si tuviéramos que ordenar el cajón de sastre que supone este tipo de plataformas por su número, características y prestaciones, puestos a establecer una tipología, la primera distinción que cabría hacer es entre las redes sociales internas y privadas, que se configuran tras instalar en un servidor propio un *software* específico que se descarga de Internet, y las redes sociales externas, que no precisan ser instaladas en nuestro ordenador, pues existen en sitios *web* externos a nosotros, a los que accedemos con nuestro navegador²⁰.

Entre las primeras, una de las más conocidas es *Elgg* (<<https://elgg.org/>>), un programa de código abierto, que está bajo licencia GPL (General Public License) y que funciona sobre plataforma LAMP (Linux, Apache, MySQL y PHP). Ofrece todos los servicios esperables en una red social con la ventaja evidente de que podemos adaptarlo a nuestras necesidades y no debemos preocuparnos de accesos externos indeseados, como podría ocurrir en una red de carácter abierto. Además, ha tenido mucha aceptación en el ámbito educativo²¹.

En el caso de las redes externas, a las que pertenecen la mayoría de las redes generalistas y especializadas, es preciso detenernos en una categoría muy específica de sitios *web* que permiten al usuario crear y configurar su propia red sin tener que descargar ningún *software* en su ordenador, lo que las hace perfectas también para emplearlas en el ámbito educativo²². Una de las plataformas más conocidas es *Edmodo* (<<http://www.edmodo.com>>), una plataforma tecnológica, social y educativa, totalmente gratuita, que permite poner en contacto a profesores y alumnos en un entorno cerrado y privado por el sistema de *microblogging* —el propio de aquellos sitios donde sólo se permiten mensajes de corta extensión, como sucede en *Twitter*, quizás la aplicación más conocida—. El sistema fue creado en 2008 por Jeff O'Hara, Nic Borg y Crystal Hutter y en la actualidad cuenta con más de siete millones de usuarios activos. Al registrarse se presentan tres perfiles de usuario, los de profesor, alumno o padre de alumno. Como plataforma educativa, en ciertos estudios se han puesto de relieve los beneficios de *Edmodo* para el trabajo en grupo y, en particular, para el Aprendizaje Basado en Problemas (*Problem Based Learning*, PBL, en sus siglas en inglés). Entre otras cosas, permite: crear grupos privados con acceso limitado, gestionar las calificaciones de los alumnos, compartir contenidos multimedia, sindicación de los contenidos de nuestros blogs, asignar tareas a los alumnos, crear comunidades donde integrar a todos los profesores y alumnos de un centro educativo, instalar aplicaciones de terceros, comunicarse con otros profesores y acceder desde dispositivos móviles²³.

²⁰ Para esta distinción, cf. Haro Ollé (2011: 50 ss.).

²¹ Para un listado de sitios *web* relacionados con el ámbito educativo que funcionan con este programa, cf. el artículo *Elgg software* de la *Wikipedia* en español: <[https://es.wikipedia.org/wiki/Elgg_\(software\)](https://es.wikipedia.org/wiki/Elgg_(software))>.

²² Cf. Haro Ollé (2011: 59 ss.).

²³ En este caso recomendamos, además de la propia web de *Edmodo*, <<https://www.edmodo.com/?language=es>>, el trabajo de Sáez López, Leo y Miyata (2013).

Muy interesante es también la plataforma *Ning* (<<http://www.ning.com>>), ‘paz’ en chino, creada en 2005 por Marc Andreessen y Gina Bianchini, que permite crear redes sociales personalizadas para un tema o fin específico. Este hecho explica que sea uno de los sitios *web* preferidos por los educadores, siendo muchas las experiencias desarrolladas en esta plataforma. La comunicación entre usuarios es similar a *Facebook*, mediante mensajes públicos en el muro o por mensajes privados. La aplicación dispone también de foro y *chat*; se pueden comentar fotos, vídeos, etc. Asimismo, cualquier usuario de *Ning* puede ver el perfil de otro, aunque no pertenezca a su red de contactos²⁴.

En fin, una última clasificación de las redes sociales, ya sugerida por la descripción que precede, es la formada por redes generalistas, tipo *Facebook*, y otras más especializadas, tipo *Xing* o *LinkedIn*, entre las ya comentadas²⁵.

3. LAS REDES SOCIALES EN EL ÁMBITO EDUCATIVO

3.1. POSIBILIDADES DIDÁCTICAS DE ESTA HERRAMIENTA DE COMUNICACIÓN

Aunque Fernando Santamaría (2008) considera que las redes sociales no son precisamente el entorno más adecuado para desarrollar un proyecto educativo:

La pedagogía de los espacios se debe planificar en estas entidades-plataforma desde unas competencias adecuadas para el uso de las redes sociales con respecto a su utilización, a la creación de la identidad digital, a la buena gestión y compartición de los datos. *Por eso también creemos que hay otros entornos que son más adecuados a nivel educativo, como pueden ser los entornos de aprendizaje en red y las comunidades de aprendizaje en su versión virtual (la cursiva es nuestra).*

un simple vistazo a la abundante bibliografía sobre el uso didáctico de las redes sociales demuestra el interés de los profesores de muy diferentes

²⁴ Cf. el artículo «*Ning website*» de la *Wikipedia* en inglés, <[https://en.wikipedia.org/wiki/Ning_\(website\)](https://en.wikipedia.org/wiki/Ning_(website))>, y Haro Ollé (2011: 61-62).

²⁵ Por supuesto, no se agotan aquí los tipos de redes sociales propuestas por la crítica. Pérez García (2013) se hace eco de otras dos propuestas de clasificación: redes sociales horizontales, que serían aquellas dirigidas a cualquier tipo de usuario, y redes verticales, cuyo usuario es más específico, como el que las emplea en el ámbito educativo. Asimismo, Área Moreira (2008) distingue entre tres tipos de redes: a) redes de masas (como *Facebook*, *Tuenti*, *Hi5*), donde los usuarios comparten un perfil, fotos, comentarios, etc.; b) redes abiertas (como *Youtube*, *Flickr* o *Slideshare*), donde se comparten archivos en distintos formatos; c) redes temáticas o comunidades de aprendizaje, con un objetivo específico, como *Ning* o *Elgg*, entre las que hemos citado anteriormente. En fin, Caldevilla Domínguez (2010: 50-52) clasifica las redes sociales en: generales, fans, estados vitales, contenidos, así como profesionales y activistas.

niveles educativos —desde la primaria a la universidad— por explorar las posibilidades de esta atractiva herramienta, que muchos vinculan con el ocio y lo lúdico.

Juan José de Haro (2009: 8), a partir de una experiencia de aplicación de esta herramienta en su centro con la plataforma *Ning*, concluye que las redes sociales en educación tienen un valor añadido cuyas claves son: el efecto de atracción social que ejerce en los alumnos, que implica un acercamiento entre el aprendizaje informal y el formal, entre la vida privada y la que se desarrolla en el centro docente; favorece la comunicación entre los alumnos, sobre todo en el marco de un grupo de trabajo; permite actuar como centro único para las actividades docentes de una institución educativa o, al menos, de una clase; permite el uso masivo por parte de miles de alumnos y cientos de profesores sin que impere el caos; y, finalmente, al ser herramientas generalistas, favorecen las fases iniciales de la incorporación del profesorado a las TIC.

En un estudio sobre el uso académico que hacen los universitarios de las redes sociales, M. Gómez, S. Roses y P. Farias (2012: 6 ss.) llegan a unas conclusiones muy interesantes. De entrada, una paradoja: aunque los alumnos universitarios hacen un uso intensivo de las redes sociales, su empleo para actividades académicas es escaso y entre sus contactos no suelen tener a ningún profesor. Evidentemente, este hecho se explica por la escasa importancia que a este recurso conceden tanto el profesorado como las propias instituciones, en este caso las universidades. Además, este escaso uso de una herramienta que, está comprobado, facilita la comunicación interpersonal y de colaboración, vendría a demostrar, según los autores, el escaso valor educativo que la educación formal da a las relaciones interpersonales. En el ámbito universitario, además, según este estudio, casi un 40% de los alumnos estaría dispuesto a sustituir el campus virtual por las redes sociales como plataforma educativa.

En cuanto a cuáles serían las redes más idóneas para su uso académico, los autores se decantan por *Facebook*, por sus mayores posibilidades en cuanto a aplicaciones (foros, *chat*, textos, vídeos, etc.) y creación de contenidos, proponiendo además como primera estrategia por parte del profesor la creación de un grupo en *Facebook* con el nombre de la asignatura.

Además, entre las actividades didácticas que más habitualmente los alumnos llevan a cabo en las redes sociales están: resolver dudas, mantenerse informados sobre las clases, realización de trabajos en grupo y compartir información. Los autores del trabajo añaden, basándose en los resultados de otros estudios, que donde más rentables resultan las redes sociales es en aquellos contextos en los que se emplean las metodologías activas y participativas, las mismas por las que aboga el EEES, que consiguen, entre otras cosas, fomentar el trabajo colaborativo, el aprendizaje continuo, la cohesión del grupo, el aprendizaje autónomo, el diálogo y la comunicación entre los alumnos y entre estos y el profesor y, por supuesto, el pensamiento crítico.

Pérez García (2013: 10 ss.), repasando las diversas posturas de la crítica sobre el uso de las redes sociales en el ámbito educativo, recomienda su empleo, entre otras cosas, porque permiten la creación de entornos virtuales de aprendizaje, sin olvidar que favorecen la adquisición de las competencias tecnológicas (las llamadas *e-competencias*) —fundamentales tanto en el terreno educativo como en el laboral—; porque las informaciones más relevantes de casi cualquier ámbito (sociopolítico, económico o educativo) se mueven por estas plataformas y a través de ellas se puede mantener contacto con personas que nos pueden aportar casi cualquier tipo de información; y, en fin, porque se trata de una herramienta bien conocida por todos los miembros de la comunidad educativa.

Pérez García, como muchos otros autores, lamenta que no sean más los profesores que utilicen esta herramienta en su día a día, en vez de algún uso puntual, que es lo que más habitualmente se hace.

Por su parte, E. Hernández y F. Medina (2015: 176-178), en un trabajo donde analizan las estrategias de aprendizaje desarrolladas en distintos tipos de entornos virtuales en el ámbito de Secundaria, en lo que a las redes sociales se refiere han extraído unas conclusiones muy interesantes.

De entrada, según ellos, los profesores que emplean redes sociales en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el nivel de Secundaria, suelen emplear tanto redes horizontales (de tipo generalista, como *Facebook*) como redes verticales (especializadas en un contenido, como *Scribd*, *SlideShare* o *Youtube*). Estos profesores favorecen la comunicación dentro del grupo a través de los foros, la mensajería instantánea y el correo electrónico.

Los alumnos consideran útiles las redes sociales cuando se trata de intercambiar o compartir ficheros del más diverso tipo. Su utilización en un contexto educativo se traduce en la realización de actividades en clase guiadas por el profesor en el marco de metodologías activas y participativas.

El éxito de las redes sociales está en el efecto llamada entre los alumnos, aunque no siempre es fácil encauzar este impulso, es decir, incorporar este aprendizaje informal al formal que se realiza en el aula.

Como plataformas lúdicas y de ocio, su empleo en un contexto de educación formal sólo es factible tutelado por el profesor, puesto que aunque los alumnos se muevan con soltura en las redes, no son capaces por sí mismos de aprovechar académicamente las utilidades que las redes les ofrecen.

En fin, las redes, como ya se ha apuntado más arriba, favorecen el aprendizaje colaborativo.

En un trabajo centrado en el uso de las redes sociales como elemento motivador del aprendizaje, Isabel Dans y Pablo César Muñoz (2016: 23) señalan algunas claves para el empleo de estas herramientas de comunicación en la práctica docente.

De entrada, las redes sociales, como las TIC en general, son sin duda un elemento motivador del aprendizaje, entre otras cosas, porque la con-

ducta comunicativa generada por estas tecnologías es motivada y dirigida a un fin; porque se seleccionan las fuentes de información y los mensajes para satisfacer unas necesidades o deseos concretos; y porque la intermediación de otros individuos influye más que los medios o los propios mensajes por sí solos.

Además, según estos autores, debemos tener en cuenta que los estudiantes de Secundaria (la generación en red o Millenials) están habituados a la interactividad que promueven las redes sociales, son su medio seguro, por lo que su empleo favorece la participación (Dans Álvarez de Sotomayor y Muñoz Carril 2016: 23).

Además, el empleo de las redes sociales favorece el trabajo colaborativo, es decir, el intercambio y el desarrollo del conocimiento por parte de grupos reducidos de iguales unidos en la consecución de un mismo fin académico (Dans Álvarez de Sotomayor y Muñoz Carril 2016: 22).

Estos autores también sugieren que metodologías hoy tan en boga como la de la *gamificación*, o cultura del juego, pueden tener también su lugar en un planteamiento didáctico en torno al uso de las redes sociales (Dans Álvarez de Sotomayor y Muñoz Carril 2016: 22).

Con las características aquí descritas de las redes sociales y de los entornos virtuales de aprendizaje creados en torno a ellas casa bien una de las propuestas teóricas más recientes del constructivismo social, el llamado *conectivismo* (o *conectismo*).

El conectivismo, que fue creado por George Siemens y Stephen Downes, es una teoría del aprendizaje adaptado al contexto de las TIC, la era digital y la globalización, y supone una superación del conductismo, el cognitivismo y del propio constructivismo.

Siemens (2005) parte de las siguientes consideraciones relativas al aprendizaje («trends in learning», como él dice) en la actual era digital:

a) En el terreno del aprendizaje, a lo largo de la vida, seguramente aprenderemos cosas muy diversas, muchas de ellas sin conexión entre sí.

b) El aprendizaje formal ya no constituye la mayor parte de nuestro aprendizaje, sino que cada vez desempeña un papel más importante el aprendizaje informal, adquirido por múltiples vías, como comunidades de práctica, redes personales o al acometer las tareas relacionadas con nuestro trabajo.

c) El aprendizaje no es solo un proceso que dura toda la vida, sino que el aprendizaje y el trabajo están unidos, e incluso en muchas situaciones son lo mismo.

d) La tecnología está alterando nuestro cerebro, pues las herramientas que utilizamos definen y conforman nuestro pensamiento.

e) Lo colectivo y lo individual son estructuras de aprendizaje, de forma que es precisa una teoría que explique la relación entre ambas estructuras.

f) Gran parte de los procesos cognitivos, que tradicionalmente constituían el objeto de teorías como el cognitivismo, son tareas que se pueden encomendar o apoyar en la tecnología.

g) En los procesos cognitivos, el saber cómo y el saber qué están siendo complementados por el saber dónde, es decir, saber dónde encontrar el conocimiento que precisamos.

Según Siemens, el conectivismo supone la integración de principios ya presentes en teorías como las del caos, la de las redes, la de la complejidad y la de la auto-organización. Sostiene que el aprendizaje es un proceso que se produce en un ambiente poco definido y cuyos elementos principales son cambiantes, no siempre bajo el control del individuo; además el conocimiento puede residir fuera de nosotros mismos (en una organización o en una base de datos) y cuando aprendemos lo que hacemos es conectar distintos lotes de información, y esas conexiones son más importantes que nuestro conocimiento actual.

Dicho esto, resume así los principios fundamentales de esta teoría:

a) El aprendizaje y el conocimiento se fundamentan en la diversidad de opiniones.

b) El aprendizaje es un proceso que consiste en conectar nodos especializados o fuentes de información.

c) El aprendizaje puede residir en accesorios o artefactos no humanos.

d) La capacidad de conocer más es más importante que lo que sabemos en el momento presente.

e) Es necesario alimentar y mantener las conexiones para hacer posible el aprendizaje continuo.

f) Una competencia fundamental es ser capaz de ver relaciones entre campos, ideas y conceptos.

g) La actualización del conocimiento es el propósito de todas las actividades de aprendizaje conectivista.

h) La toma de decisiones es un proceso de aprendizaje. La decisión de qué aprender y cómo conseguir la información que precisamos se ve a través de la lente de una realidad cambiante. Así, lo que hoy es una respuesta correcta, puede ser errónea mañana, debido a una alteración en la información que afecta a la decisión que tomemos.

Por su parte, Pérez Gómez (2012: 105-110) sintetiza los ocho principios del conectivismo poniendo de relieve la relevancia de los procesos y contextos, en el sentido de que la capacidad de conocer y aprender a aprender es hoy más importante que el contenido del aprendizaje. Asimismo destaca la importancia de la pluralidad y calidad de las redes, pues el aprendizaje y el conocimiento reposan en la diversidad de opiniones, planteamientos y perspectivas, por lo que para potenciar la calidad del aprendizaje hay que mantener y potenciar redes y conexiones de alto nivel. Finalmente, en este

planteamiento adquiere una importancia decisiva la externalización de la información, partiendo del hecho de que en la era digital mucha información se sitúa en dispositivos no humanos²⁶.

Pero no se trata sólo de que las más recientes teorías sobre el aprendizaje se hayan diseñado teniendo presente la realidad de las TIC y de las redes sociales, es que incluso algunos métodos didácticos que se cuentan entre los más innovadores tienen presente el uso de las redes sociales como herramienta para su empleo en la educación formal.

Entre otros, merece la pena detenerse un instante en el llamado *Aprendizaje basado en problemas* (o PBL, *Problem-based learning*, en sus siglas en inglés), uno de los más adecuados para implementar con redes sociales o entornos de trabajo colaborativo, pues el alumno partiendo de sus propias características, trabaja de forma no dirigida y con la mayor autonomía posible²⁷.

El trabajo mediante problemas consiste en plantear a los alumnos un problema o una serie de ellos, normalmente procedentes de la vida real, para que sean trabajados de manera colaborativa. Trasladado esto a la dinámica del aula real, se trata de sustituir las lecciones tradicionales clasificadas por asignaturas por un sistema de trabajo interdisciplinar, donde el profesor actúa de guía y los alumnos deben resolver por sí mismos la cuestión planteada. Aunque a veces este método se considera sinónimo de otro método muy popular en la actualidad, el «aprendizaje por proyectos», hay pequeñas diferencias, pues el aprendizaje basado en proyectos es multidisciplinar, más complejo de realizar y se desarrolla a largo plazo.

Para que el aprendizaje basado en problemas funcione, el problema planteado debe ser interesante y motivador para los alumnos; los estudiantes, para solucionarlos, deben tomar decisiones o emitir juicios basados en hechos, información, lógica y racionalización; los alumnos deben cooperar entre sí para encontrar la solución; las cuestiones iniciales del problema deben ser abiertas, conectadas con lo ya aprendido y controvertidas, que susciten diversidad de opiniones. Entre las técnicas que se pueden utilizar en los PBL están: identificar los temas de estudio y formular hipótesis para

²⁶ Otro planteamiento teórico reciente, relacionado con el constructivismo social y que tiene también que ver con la implementación de las redes sociales como herramienta educativa es el denominado *enactivismo* (en inglés, *enactivism*), término cuyo origen se atribuye a Francisco Varela, Evan Thompson y Eleanor Rosch a través del término *enaction*, con el que pretendían «emphasize the growing conviction that cognition is not the representation of a pregiven world by a pregiven mind but is rather the enactment of a world and a mind on the basis of a history of the variety of actions that a being in the world performs» (Varela, Rosch y Thompson 1993: 9). El enactivismo considera que el conocimiento es fruto de la interacción dinámica entre un organismo que actúa y su entorno (Thompson 2007: 13 ss.). Defiende que somos nosotros los que selectivamente creamos nuestro entorno a través de nuestras capacidades para interactuar con el mundo. Se suponía que en esta interacción eran fundamentales las capacidades sensomotoras, pero en posteriores desarrollos de la teoría se ha extendido también a actividades cognitivas de alto nivel, como la interacción social, lo cual se vincula claramente con el tema que nos ocupa, el de las redes sociales. Una buena valoración de las aportaciones de esta teoría se puede encontrar en Pérez Gómez (2012: 110-113).

²⁷ Cf. Haro Ollé (2011: 80-90); Riverón Portela (2001) y Vizcarro Guarch y Juárez (2008).

cada tema; definir lo que se sabe sobre cada tema; organizar el trabajo entre los estudiantes del grupo; buscar la información de la forma más efectiva en el tiempo de que se disponga y estudiarla; compartir los conocimientos entre los miembros del grupo; aplicar el nuevo conocimiento al problema planteado; reflexionar sobre el proceso de aprendizaje personal y del grupo. Se añade también que en la evaluación del trabajo realizado hay que tener en cuenta los llamados «informes de aprendizaje» que elaborarán los propios alumnos. Estos informes estarán disponibles para su consulta por parte del profesor mediante las redes sociales. El producto final incluirá todo el material elaborado para llegar a la resolución del problema y, por supuesto, no incluirá sólo texto en papel, sino también elementos digitales.

En fin, para cerrar esta ya larga exposición acerca de las reflexiones o propuestas de ciertos estudiosos sobre el uso didáctico de las redes sociales, hay una cuestión que no debemos olvidar, sobre todo si como profesores queremos llevar adelante experiencias didácticas con alumnos menores de edad. En efecto, según la legislación española, la edad legal para poder acceder a las redes sociales se encuentra en 14 años —aunque se está preparando una ley europea para elevar hasta los 16 el permiso para aportar datos personales—. Por debajo de esa edad, los niños precisan del consentimiento paterno para poder inscribirse en estas plataformas de comunicación. Por eso, como docentes, para poner en marcha una experiencia didáctica con menores tendremos que disponer siempre de la autorización de los padres o tutores, autorización en la cual se puede especificar la red concreta que deseamos usar o una más general para que los alumnos puedan registrarse y emplear redes sociales con fines educativos²⁸.

3.2. ALGUNAS EXPERIENCIAS

Vista la teoría, es el momento de pasar a la práctica. En las páginas que siguen vamos a resumir brevemente algunas experiencias de empleo de las redes sociales tal como aparecen en la bibliografía científica, experiencias que hemos tratado de que sean representativas de las más diversas materias y niveles educativos posibles. Sólo algunas de ellas están relacionadas con el mundo clásico, no porque nuestras materias no tengan una presencia activa en estas plataformas de comunicación *online*, sino sobre todo porque hay una carencia casi absoluta de bibliografía científica respecto a experiencias didácticas con redes sociales en el aula de Latín o Griego.

La primera experiencia de la que nos hacemos eco aquí es la desarrollada por la profesora Sonia Martínez, con alumnos de 1.º de ESO del INS Castellar, de Castellar del Vallés (Barcelona), sobre la generación del 27 empleando para ello *Facebook*²⁹.

²⁸ Cf. Haro Ollé (2011: 67-70).

²⁹ El trabajo se ha publicado en soporte papel: Martínez, Calvet, Regot y González (2011).

Según leemos en la descripción del trabajo³⁰, este debía realizarse en parejas, cada una de las cuales debía asumir la identidad de un miembro del grupo del 27 y crear su perfil en *Facebook*, para lo cual debían abrir una cuenta de correo electrónico con el nombre del autor elegido. Cada semana del curso debía considerarse como una década en las vidas de estos autores, empezando por el año 1896, cuando algunos de ellos nacieron. La información que debían buscar y reflejar en la red social eran datos de sus vidas que habrían de ilustrar con fotografías. Debían comentar las publicaciones de otros que tuvieran que ver con el autor elegido, crear eventos para acontecimientos importantes, etc. Entre los hechos históricos que todos debían tener en cuenta tenemos: el homenaje a Góngora en el Ateneo, la estancia en la Residencia de Tiempo Libre, publicaciones de obras y revistas, así como la Guerra Civil y la Posguerra en España o en el exilio. Al final se debía confeccionar una antología poética, donde cada grupo tendría que elegir seis poemas del autor en cuestión representativos de los distintos periodos de su evolución literaria.

En suma, se trata de «actualizar» el tratamiento de un tema fundamental en la historia de la literatura española, pues, obviamente, de haber vivido en nuestros días, lo más probable es que los autores del 27 hubieran tenido cada uno su propio perfil en esta popular red social.

Otra experiencia de la que nos vamos a hacer eco aquí es la descrita por los profesores Miguel Túniz López y José Sixto García (2012), de la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad de Santiago de Compostela, quienes durante el curso 2010/2011 se plantearon la opción de crear un espacio virtual de aprendizaje³¹ para la asignatura «Producción de la Información», usando también *Facebook*. La actividad se planteó con una finalidad tanto académica como de investigación. Además, se consideró una actividad académica opcional.

Las técnicas de análisis que se utilizaron en la investigación de la experiencia fueron tres: 1) seguimiento constante de la actividad registrada en la página de *Facebook* desde su creación (comienzos de octubre de 2010) hasta el final del cuatrimestre (comienzos de febrero de 2011), prestando atención al tiempo de vigencia de los contenidos, los niveles de participación, las aportaciones de los alumnos y su aceptación a través de comentarios de otros alumnos y los días y horas de mayor actividad, entre otras cosas; 2) análisis de los datos de actividad a través de las estadísticas

³⁰ Descripción disponible en <<https://sites.google.com/site/cajondelengua/literatura-espanola/la-generacion-del-27-en-facebook>>.

³¹ Túniz López y Sixto García (2012: 79) identifican las siguientes ventajas de las redes de aprendizaje entendidas como comunidades de prácticas: a) son dinámicas, por la constante actualización de sus contenidos; b) son colaborativas, pues se elaboran por un grupo de personas; c) son simples e intuitivas; d) pueden utilizarse sin instalar nada en el ordenador, pues la *web* es la plataforma; e) presentan un entorno amigable e interactivo; f) son los usuarios los que autónomamente gestionan qué, cuándo y cómo publicar. En esta identificación de las ventajas de estos entornos virtuales los autores están siguiendo a Castaño, Maíz, Palacio y Villarroel (2008).

de audiencia que ofrece *Facebook* y una plantilla propia de seguimiento y control de la actividad del alumno; 3) una encuesta con cuestionario estructurado de preguntas cerradas para conocer los niveles de satisfacción del alumnado y sus opiniones sobre el uso de entornos de relación interpersonal para actividades docentes.

En cuanto a los resultados, la participación de los alumnos en *Facebook* registró niveles similares al seguimiento presencial de la materia, de forma que los alumnos más activos en la clase presencial lo fueron también en esta especie de «aula virtual». Las participaciones se produjeron sobre todo en horario de tarde-noche, a partir de las 20:00 horas, cuando el alumno accede a Internet desde casa. Los días de mayor actividad fueron los domingos. Del total de temas que circularon por la red, cerca del 45% fueron propuestos por los propios alumnos, lo que supone una importante implicación de los alumnos en la asignatura. Sin embargo, los enlaces de los profesores fueron los que generaron mayor número de comentarios.

Del total de alumnos participantes, un 19,35% desarrollaron una actividad máxima (comentaron, propusieron contenidos y participaron en foros); casi el 42% tuvieron algún tipo de participación (comentarios y algún *post*), mientras que casi un 39% tuvieron muy escasa o nula participación.

En cuanto al análisis de los niveles de satisfacción, casi un 93% de los alumnos de la asignatura complementó el seguimiento presencial de la misma a través de *Facebook*. Asimismo, el 55,37% de los que usaron *Facebook* percibieron el espacio virtual creado como lugar de reflexión y aprendizaje, mientras que casi la mitad lo concibió como un complemento de la docencia presencial. Ninguno de los alumnos había tenido antes una experiencia similar en la carrera, aunque nueve de cada diez sí habían utilizado plataformas virtuales.

Una inmensa mayoría de los alumnos se mostró tan satisfecho con la experiencia que afirmaba preferir *Facebook* a las plataformas virtuales. En el aspecto de las relaciones sociales, en torno al 52% de los alumnos consideró que la página en *Facebook* favoreció las relaciones con sus compañeros y les sirvió también para mejorar las relaciones con los profesores. Además la mayoría afirmó que la participación en *Facebook* no afectó para nada a su hábito de contactar por correo electrónico con los profesores o de asistir a las tutorías presenciales.

En las conclusiones, los autores indican que las redes sociales deben entenderse como un complemento de la docencia presencial, sintetizando de este modo sus recomendaciones a la hora de considerar las redes sociales como entorno docente:

a) La red es un entorno de comunicación personal en el que cada usuario crea un espacio virtual de comunicación interpersonal con un contenido fundamentalmente lúdico. Cuando se emplea con fines docentes se rompe la opción del individuo de seleccionar con quién se relaciona en este

espacio, aspecto éste que no supuso ningún problema para la aceptación mayoritaria de la experiencia.

b) Debemos partir de la base, muy importante, de que *Facebook* no está concebido inicialmente como plataforma docente, por lo que siempre será un complemento, nunca un sustituto de la docencia presencial o virtual a través de las plataformas docentes al uso.

c) *Facebook* no es un aula de estudio, pero puede adaptarse para actividades de formación académica, aunque no sustituya a una plataforma docente, entre otras cosas, porque el depósito de material es limitado, es abierta, no dispone de herramientas de control personal de acceso y no se puede programar un acceso obligatorio para el alumno.

d) Los contenidos se convierten en proactivos: en las plataformas docentes habituales los alumnos van a la plataforma como una más de las rutinas académicas; en cambio, el acceso a las redes sociales está entre sus rutinas diarias y carece de ese matiz de obligación que tienen las plataformas de los campus virtuales universitarios.

e) *Facebook* mejora la relación entre profesor y alumno, pues de alguna forma «humaniza» al profesor, le hace más cercano.

f) La docencia es cíclica: las aulas deben comenzar y continuar en *Facebook*. Se puede subir a la red social material que luego se verá en el aula presencial. Además ese material se consultaba prioritariamente los días en que no había docencia presencial.

g) Sólo se consume lo que se ve: la mayoría se conforma con lo que les aparece a simple vista. El área activa era únicamente el muro, mientras que notas, foros y otros espacios permanecieron casi siempre inactivos.

h) *Facebook* no puede servir de base para sustentar largas disertaciones del docente: al contrario, sus mensajes deben ser breves y concisos, a poder ser deben reducirse al texto que cabe en la ventana.

En cuanto a la presencia de nuestras materias en *Facebook*, queremos destacar en primer lugar la página relacionada con la promoción del método Ørberg, *Lingua Latina per se Illustrata*, <<https://www.facebook.com/LinguaLatinaPerSeIllustrata/?fref=ts>>. Otra página interesante es la del *Grex Latine loquentium*, <<https://www.facebook.com/grex.latineloquentium?fref=ts>>, página de esta conocida comunidad virtual que defiende el uso activo de la lengua latina, cuyo *site* principal se encuentra en <<http://www.alcuinus.net/GLL/>>³². El conocido grupo *Chiron* también está presente en la más famosa de las redes generalistas, en <<https://www.facebook.com/groups/93930364469/?fref=ts>>. Aquí también encontramos el grupo *Latīnē*, <<https://www.facebook.com/groups/latine/>>, que cuenta con 185 miembros y cuyo administrador es Rodrigo Portela. Su objetivo es también promover el uso activo del latín entre sus miembros. Similar en sus

³² Sobre los objetivos de esta particular comunidad virtual, cf. la explicación que da Victorius Ciarrocchi Pisaurensis en <<http://www.alcuinus.net/GLL/victorius.htm>>.

objetivos es el *Circulus Latinus Matritensis*, <<https://www.facebook.com/groups/430054293676392/>>, que cuenta con 54 miembros y cuyo administrador es Pablo Villaoslada.

De otro lado, hay acuerdo general en considerar a las llamadas «redes verticales», es decir, aquellas que se pueden constituir especializadas en un tema concreto, como las más adecuadas para desarrollar experiencias en el ámbito educativo. Y de entre ellas, es quizás *Ning* una de las más nombradas en las experiencias de aplicación concreta de esta tecnología con fines docentes.

Sin ir más lejos, J. J. de Haro (2009: 1-5) reseña brevemente diversas experiencias llevadas a cabo durante el curso 2008-2009 en su centro con la red *Ning*, en la que participaron 314 personas, de las cuales 10 eran profesores y el resto alumnos desde 1.º de ESO hasta 2.º de Bachillerato, pertenecientes a asignaturas tan diversas como Informática de 4.º de ESO, Matemáticas de diversos niveles de ESO y Bachillerato, Lengua Castellana de 4.º de ESO o Ciencias de la Tierra de 2.º de Bachillerato. Una de las primeras observaciones interesantes que se pueden destacar de su experiencia es que cuanto mayor es el número de personas vinculadas en una red mayor es también la actividad de la misma, algo que el autor atribuye al efecto llamada que tienen los mensajes individuales entre los alumnos. Este efecto llamada de la red, ajeno a cualquier motivación académica, es una de las principales razones para el empleo de las *eduredes*.

Siguiendo con su experiencia, *Ning* presenta la posibilidad de crear tantos grupos de alumnos como se quiera, lo cual es una ventaja indudable para un uso educativo de la red social. Cada grupo dispone, entre otras cosas, de espacio para comentarios secuenciales, de forma que cada vez que alguien escribe un comentario el resto de miembros es avisado por correo electrónico; foro de discusión, indispensable para mantener cualquier debate con los alumnos o entre ellos; correo electrónico para todos los miembros del grupo. Los grupos pueden constituirse para una asignatura particular, como grupo para que los alumnos trabajen en él o como grupo de tutoría.

Ning ofrece también otras herramientas que son generales y visibles para todos los miembros de la red como un calendario de eventos, blog para cada usuario, foro de discusión general, espacios para archivos de audio, vídeos y fotos.

Finalmente, la posibilidad de poder conectar en una red a miles de usuarios sin que reine el caos es una de las principales virtudes de esta sorprendente herramienta, de forma que la red se puede convertir en centro de referencia de todo el centro educativo, lo cual minimiza la necesidad de formación ya que todos utilizan el mismo recurso; favorece la comunicación bidireccional con los alumnos, al estar todos en un mismo espacio; en fin, su carácter generalista permite el uso universal de las mismas.

Por su parte, J. J. Real García (2010) utilizó este tipo de redes para evitar el prejuicio que, sobre todo, entre los padres despiertan las redes gene-

ralistas tipo *Facebook* o la extinta *Tuenti*, por el gran número de problemas que crea su utilización por los más jóvenes. Este problema no se produce con redes como *Ning*, cuyo objetivo es crear espacios *web* para grupos que se unen para una actividad muy concreta. Además, como el profesor puede ser el administrador de la red, solo permitirá el acceso a sus alumnos, impidiendo que cualquier persona extraña pueda participar en las discusiones. Por supuesto, como administrador puede moderar todos los debates que surjan en el grupo así creado.

Según relata en su trabajo, el autor creó dos redes: una, con alumnos de 1.º de bachillerato del IES Parque de Lisboa de Alcorcón (Madrid), y otra, con alumnos del Máster en Tecnología de la Información y Comunicación en Educación y Formación de la Facultad de Formación del Profesorado de la UAM.

En la primera red, cuyo objetivo era realizar un trabajo sobre la historia del municipio y su crecimiento a partir de los años 60 del siglo pasado, se estableció a dos alumnos como administradores y ellos fueron los encargados de la creación y mantenimiento de la red, así como del reparto de las tareas que había que realizar para la confección del trabajo. Además, los alumnos disponían de un espacio personal para dar datos sobre la emigración de sus familias.

En la segunda red la actividad fue mucho más académica. Para evaluar la actividad desarrollada en esta segunda red, se exigía, de entrada, una participación activa del estudiante en el 80% de las sesiones; el 80% de la nota dependía del material práctico que los alumnos elaboraban y daban a conocer en un blog o en la propia red, mientras que sólo el 20% dependía de responder a preguntas teóricas en una prueba objetiva. En *Ning* se definieron las siguientes herramientas: *Eventos*, donde se establecía el trabajo que había que realizar en las diferentes sesiones —acompañado por un calendario incrustado (herramienta de *Google*)—; *foros*, donde en cada sesión se definía la temática de trabajo y los alumnos debían introducir sus aportaciones; los alumnos creaban también un breve currículum donde figuraba su dirección de correo electrónico, así como el hipervínculo del blog de apoyo a la asignatura (diseñado con *Blogger*), así como espacios para subir vídeos, fotos, música, etc.

La conclusión del autor sobre los resultados de su experiencia han sido tan buenos, que recomienda directamente la sustitución de plataformas tan utilizadas para el *e-learning* como *Moodle* por redes tipo *Ning*³³.

³³ También se han desarrollado experiencias didácticas con la red social *Tuenti*, que fue la más popular en España entre los años 2009 y 2012, aunque en la actualidad se ha convertido en un operador de telefonía móvil, entre ellas, las siguientes: Gómez Nieto y Tapia Frade (2011), estudio sobre el uso que los estudiantes universitarios hacen de *Facebook* y *Tuenti* con vistas a su empleo como herramienta pedagógica, para así incrementar la eficacia del aprendizaje; Solano (2011), sobre experiencias lectoras en la Red con alumnos de 3.º de ESO usando diversas herramientas, entre ellas *Tuenti*; Gómez Camacho (2012), donde, partiendo de los textos de los mensajes que los jóvenes intercambian en *Tuenti*, se propone el aprovechamiento didáctico de los mismos para tra-

En el caso del mundo clásico, sabemos de algunas experiencias desarrolladas precisamente en la red *Ning*, como la denominada *ELatin eGreek eLearn*, <<http://eclassics.ning.com/>>, constituida por 2384 miembros y concebida como un espacio de intercambio de ideas sobre el papel de la tecnología en el aula de clásicas, dirigido a estudiantes y profesores de latín, griego antiguo y literatura clásica. Desde esta página se puede acceder a un cierto volumen de recursos interesantes, como los *posts* de su blog, <<http://eclassics.ning.com/profiles/blog/list>>, o un buen número de vídeos de temática muy diversa, <<http://eclassics.ning.com/video/video>>.

De otro lado, *Chiron* llegó a tener también su espacio en *Ning*, <<http://www.chironweb.org/la-red-social-de-chiron-en-ning-punto-de-encuentro-para-cl%C3%A1sicas/>>, allá por 2010, actualmente no operativo, donde pretendía trasladar su filosofía colaborativa al ámbito de las redes sociales. En aquella experiencia se llegaron a crear varios grupos de trabajo, entre ellos, «¿Cómo funciona esto?», para aprender sobre las redes sociales y su funcionamiento; «Cooperación», para compartir y difundir iniciativas en defensa de las Clásicas; «Didáctica de las lenguas clásicas», para compartir y discutir propuestas y metodologías didácticas; y «Formación del profesorado y ayuda con las TIC», espacio para el apoyo y la difusión de las TIC en el ámbito de la enseñanza de nuestras materias en todos los niveles educativos.

También son muchas las experiencias desarrolladas en el ámbito educativo con herramientas de *microblogging*, en particular, con la más popular de ellas, *Twitter*, algo que, quizás, *a priori* pueda sorprender un poco dadas las limitaciones de este sistema de comunicación³⁴.

Así, Ramón Besonías, en un *post* titulado «Twitter en el aula»³⁵, hace algunas sugerencias para el uso de esta aplicación, que funciona como una red social, sólo que de manera más simple, pues permite crear foros ágiles e interactivos. Aunque es verdad que los mensajes tienen la limitación de los 140 caracteres, estos pueden incluir enlaces, fotos, audios o vídeos. Su uso educativo es especialmente recomendable en los ámbitos de la lengua y la literatura y los idiomas. Entre las posibles actividades que se podrían llevar a cabo cita:

bajar la competencia lingüística en lengua española, con vistas a lo cual se dan una serie de pautas para la clasificación y la explotación didáctica de estos textos y para su utilización en la práctica de la expresión escrita en el aula de lengua española.

³⁴ Según algunos estudios, *Twitter* se emplea sobre todo para compartir información, transmitir noticias y eventos en directo, generar conversación, para el ocio (se comparte no sólo información útil, sino también enlaces de vídeos, canciones, etc.) y como medio para mantener el contacto. Sobre esto, cf. García Montero, Morena Taboada y Melendo Rodríguez-Carmona (2012: 399).

³⁵ Disponible en <<http://iessanjose.blogspot.com.es/2010/09/twitter-en-el-aula.html>>.

- a) Crear microrrelatos, individuales o colectivos. Se trata de que los alumnos construyan historias que hayan iniciado otros compañeros o, sugerimos nosotros, el propio profesor.
- b) Debates en tiempo real sobre un asunto entre los alumnos.
- c) Comentarios a cualquier clase de textos.
- d) Traducción de textos breves.
- e) Leer un libro y comentar un personaje.
- f) Proponer un enigma, acertijo o problema para que los alumnos sugieran soluciones.
- g) Enviar enlaces sobre los que habrá que hacer un comentario.
- h) Enviar mensajes a los alumnos con información sobre la asignatura que impartamos.
- i) Proponer a los alumnos la realización de un diario con las impresiones del día.

Por su parte, Haro Ollé (2011: 92-94) señala como posibles utilidades del *microblogging* educativo (de *Twitter* y otras tantas aplicaciones que comparten la limitación en el número de caracteres en los mensajes), entre otras, las siguientes:

- a) Los textos breves obligan a eliminar todo lo que es superfluo en la comunicación. Los usuarios se obligan a sintetizar y a ser concisos —con los beneficios que esta práctica tiene para la formación del alumno en general, añadimos nosotros—.
- b) Es un medio no invasivo de la privacidad, pues los mensajes que se envían y reciben no son en tiempo real como los de un chat o un servicio de mensajería instantánea, sino que se produce una pequeña demora desde que alguien escribe algo hasta que los otros lo leen. Además no sabemos quién está conectado y quién no.
- c) Su misma simplicidad, sencillez de uso y fluidez en los mensajes lo hacen un medio especialmente indicado como herramienta de comunicación entre alumnos y profesores.

Entre las actividades que se pueden llevar a cabo con cualquier servicio de *microblogging*, Haro Ollé (2011: 94-95) propone las siguientes:

- a) Como diario de clase, siendo éste uno de sus usos más habituales, que entre otras ventajas tiene que en redes públicas los padres pueden ver lo que hacen sus hijos.
- b) Elaboración colaborativa de microcuentos.
- c) Como tablón de anuncios, para tener al día a los alumnos de aspectos diversos relacionados con la asignatura.
- d) Vocabulario: definir palabras, dar sinónimos o antónimos.
- e) Compartir recursos, mediante el envío de enlaces sobre un tema determinado que comparte toda la clase.

- f) Crear una cuenta dirigida a los padres, para que estén al tanto de la marcha de la clase.
- g) Recopilar la opinión de los alumnos sobre un tema o cuestión determinada.
- h) Estar en contacto con otros centros y hablar sobre temas de interés común.
- i) Actuar asumiendo roles distintos, a partir de una novela, historia o película, se abren cuentas, una para cada personaje, donde el rol de cada uno de ellos se puede desarrollar de forma individual o grupal.
- j) Concursos de preguntas-respuestas, donde las respuestas deben darse lo antes posible.
- k) Tormentas de ideas como actividad previa a una clase.

En cuanto a experiencias concretas, José Rovira (2015) propone el uso de las redes sociales, entre ellas las de *microblogging*, para trabajar con los alumnos la comprensión lectora desde muy diversas perspectivas.

Rovira aprovecha su trabajo, después de aclarar las siglas LIJ 2.0 que figuran en el título del mismo —siglas que corresponden a la expresión «Literatura y Lectura Infantil y Juvenil en la *web* social»—, para introducirnos en varios conceptos que pueden revolucionar el modo de abordar la competencia lectora con los alumnos. De entrada, nos presenta un tipo de servicio de redes sociales centrado en la lectura y en la literatura, tipo *Goodreads* (<<http://www.goodreads.com>>), *Lecturalia* (<<http://www.lecturalia.com>>), *LibraryThing* (<<http://www.librarything.es>>) o *Que libro leo* (<<http://www.quelibroleo.com>>), que se pueden considerar buenos modelos de la experiencia que él propone. Asimismo nos habla de los conceptos de *Lectoescritura multimedia* y de *Lectura social*, conceptos ambos implicados por el LIJ 2.0.

La *Lectoescritura multimedia* supone que en esta nueva era de la comunicación en red, aunque sigamos usando el texto escrito, los recursos multimedia son imprescindibles. Por su parte, la *Lectura social* significa una nueva manera de interactuar los lectores entre sí y con el mundo editorial. A este respecto, siguiendo entre otros a Gemma Lluch³⁶, destaca las siguientes características de esta *lectura 2.0*:

- a) Son los individuos lectores los que crean comunidades virtuales de lectura, sin la mediación o la tutela de la escuela o la biblioteca.
- b) Los lectores ganan protagonismo y visibilidad, pues, aunque la «conversación» gire en torno a una obra o autor concreto, el que produce los contenidos es el usuario, no la editorial ni el autor.
- c) La lectura se transforma así en un hecho social: lectores que comparten aficiones similares se encuentran en un espacio virtual para conver-

³⁶ Cf. Lluch (2014) y Lluch y Barrera (2014).

sar sobre un objeto de común interés. De esta forma la lectura, que tradicionalmente era una afición que provocaba el aislamiento, se transforma en un catalizador de conversaciones.

Surge así el concepto de *lectura social y colaborativa*, que es la que se desarrolla en plataformas virtuales donde se intercambian comentarios, anotaciones, valoraciones, etiquetas y hasta libros y lecturas.

Para poner en marcha con nuestros alumnos un club virtual donde se practique el tipo de lectura que acabamos de definir, bien nos puede valer la más popular de las redes generalistas, *Facebook*, la cual ya ha impulsado iniciativas como la lista de los libros más leídos, que recuerdan un poco lo que se hace en los clubes de lectura virtuales ya mencionados.

Este particular tipo de red también se encuentra en *Ning*, como es el caso de *Café de escritores* (<<http://cafedeescritores.ning.com>>) o *Club literario Cerca de ti* (<<http://cerca-de-ti.com>>), por lo que los interesados en llevar adelante una iniciativa de este tipo tienen en ellos también un buen modelo.

Comenta a continuación el uso de *Twitter* como base para uno de estos clubes de lectura, aprovechando las posibilidades comunicativas de la herramienta. Entre los ejemplos que ofrece destaca *@llegimipiulem* (<<https://twitter.com/llegimipiulem>>), club de lectura virtual en catalán, y dentro del mismo ámbito lingüístico, *Llegirxdirms2* (<<http://twitter.com/Angelssoriano74>>), de Angels Soriano, experiencia centrada en el diseño de un completo plan de lectura escolar. Respecto a la LIJ, Rovira señala la existencia de varios clubes de lectura en el ámbito de *Twitter* como <<https://twitter.com/Darabuc/lists/lij-espacios>>, <<https://twitter.com/#!/pizcadedepapel/novedad-infantilyjuvenil/members>> y <<https://twitter.com/ComprensLectora/lists/ilustradores>>.

El autor termina su artículo hablando de dos espacios virtuales especializados en LIJ, *Leoteca* (<<https://www.leoteca.es>>) y *Lectyo* (<<http://lectyo.com>>), muy diferentes entre sí: el primero, concebido como espacio colaborativo para fomentar la lectura entre los más pequeños, especialmente pensado para los niños, aunque no esté vetado para los adultos; mientras que el segundo es un club pensado para los profesionales del mundo de la lectura (bibliotecarios, docentes, escritores, editores, etc.).

En el ámbito del mundo clásico, en noviembre de 2012, desde *Chiron* (<<http://www.chironweb.org>>) se puso en marcha una iniciativa para redactar *tweets* en latín y griego por parte de los alumnos de Secundaria, para el día 15 de noviembre. Se trataba de una manera de defender nuestras materias frente a la ley Wert o LOMCE, pero sobre todo se trataba de reivindicar el método directo para la enseñanza de las lenguas clásicas, como el LLPSI de Ørberg, el *Niño griego* de Rouse o *Athenaze*. En cada *tweet* había que añadir el *hashtag* #pipiatioclassica. He aquí algunas muestras:



Fig. 1. Ejemplo de *tweet* en latín de @MPinales

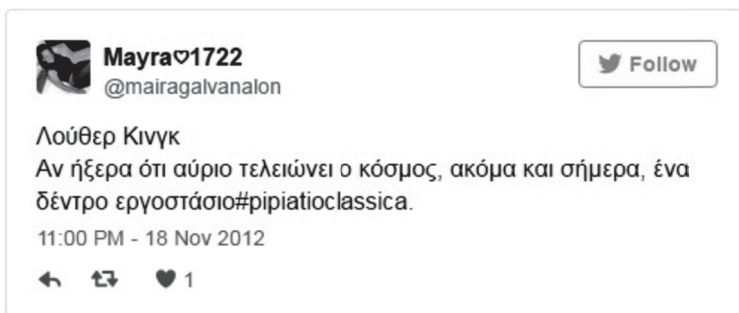


Fig. 2. Ejemplo de *tweet* en griego de @mairagalvanalon

En fin, para cerrar esta ya larga relación de experiencias, queremos detenernos en un proyecto desarrollado en la UNED, el denominado «Interacción Didáctica y TIC» (INDITIC), que sin usar las herramientas y plataformas habituales que se pueden catalogar como «Servicios de redes sociales» (SRS), metodológicamente sí se puede considerar una red social, «porque facilita todo un sistema de relaciones que permite a estos agentes [equipo docente, profesores tutores y alumnos] establecer formas variadas de comunicación y relación entre todos ellos»³⁷.

El proyecto INDITIC se concibió como una oportunidad para reflexionar sobre la práctica docente y tutorial en el ámbito de la enseñanza a distancia, para mejorar la calidad de este tipo de enseñanza. Se desarrolló en el marco de la asignatura Formación y Actualización en la Función Pedagógica, que se impartía en 5.º de la Licenciatura en Pedagogía, y contaba con la participación de profesores tutores y alumnos adscritos a diversos centros asociados, con idea de potenciar la comunicación y colaboración entre todos los actores de un sistema de enseñanza como el de la UNED. La experiencia se apoyó en la Plataforma *WebCT* y en la videoconferencia³⁸.

³⁷ Cf. Cardona Andújar (2011: 161).

³⁸ Cf. Cardona Andújar (2011: 162-163).

Con esta iniciativa se pretendió desarrollar una serie de competencias, tanto en el alumnado de la referida asignatura como en el equipo docente y en los tutores. Las competencias referidas al alumnado fueron: emprender ciertos desafíos innovadores; construir un itinerario personalizado y sólido de aprendizaje activo; mejorar el uso de las TIC; crear materiales y recursos para un aprendizaje significativo; potenciar actitudes como la curiosidad, la imaginación o la creatividad. Las competencias referidas al profesorado participante eran: crear una serie de materiales didácticos que pudieran reutilizarse en cursos posteriores; adquirir experiencia en tutorías *online* o en la evaluación continua en red; mejorar las vías de colaboración e innovación entre todos los actores del proceso de enseñanza a distancia mediante el uso creativo de las TIC.

En la experiencia, el núcleo del trabajo se desarrolló en torno a la acción tutorial llevada a cabo en los centros asociados, para que esta fuera más personalizada y permitiera un aprendizaje satisfactorio y autónomo. La idea era ayudar al estudiante no tanto a preparar sus exámenes, como a integrar nuevos conocimientos y competencias que le capacitaran para su vida profesional³⁹.

En los centros asociados que colaboraron en el proyecto se constituyó un grupo de trabajo coordinado por el profesor-tutor correspondiente y la comunicación y colaboración entre los distintos grupos se produjo a través del FEP (Foro Específico para el Proyecto) y programando dos videoconferencias multipunto. En cuanto a las experiencias llevadas a cabo en los distintos centros asociados, a modo de ejemplo, en el de Tortosa se desarrolló una experiencia educativa con *software* libre; en el de Albacete, la aplicación del «Sistema ClassControl II» en las aulas; y en el de Talavera, las consolas de videojuegos en la práctica educativa⁴⁰.

En el análisis de los resultados, es interesante fijarnos en los motivos que llevaron a los alumnos a participar en la experiencia. Entre los motivos alegados figuran: a) formar parte de un trabajo y equipo de investigación; b) el aprendizaje en grupo con otros estudiantes; c) la oportunidad de realizar un trabajo a través de Internet; d) o el interés de los profesores tutores por promover la participación de los alumnos⁴¹.

Entre los aspectos positivos del proyecto destacamos: a) el hecho de tratarse de un trabajo *online* basado en el uso de las TIC facilita la experiencia; b) la flexibilidad de lugar, horario e intercambio de experiencias; c) un aprendizaje más motivado y activo; d) el sentimiento de pertenencia a un grupo; e) la potenciación del trabajo cooperativo; f) la mayor interacción con el profesorado tutor⁴².

³⁹ Cf. Cardona Andújar (2011: 164-165).

⁴⁰ Cf. Cardona Andújar (2011: 166-168).

⁴¹ Cf. Cardona Andújar (2011: 169).

⁴² Cf. Cardona Andújar (2011: 171). Entre los aspectos negativos de la experiencia destaca el autor: a) la escasez de tiempo disponible por el tipo de estudiantes; b) la falta de un conocimiento adecuado en estadística aplicada a las Ciencias Sociales; c) la dificultad de acceso a centros

4. A MODO DE CONCLUSIÓN

Es queja común en la bibliografía sobre el uso educativo de las redes sociales el hecho de que faltan trabajos que den cuenta de experiencias concretas de aplicación didáctica de estas herramientas en los diversos niveles educativos, y, como hemos visto por la relación de experiencias, en el área de las materias de Clásicas, esa ausencia es más clamorosa si cabe.

En el trabajo que ahora concluimos hemos pretendido, tras analizar a nivel teórico las características básicas de los «servicios de redes sociales» y sus posibilidades como herramienta educativa, ilustrar sus posibilidades con ejemplos concretos de aplicación en materias y ámbitos educativos muy diversos, sirviéndonos para ello de artículos donde sus autores cuentan *in extenso* su experiencia.

Según hemos visto, las redes sociales son la manifestación más señera de las características y posibilidades didácticas de la llamada *Web social*, donde se construyen entramados que vinculan de manera abierta y no jerarquizada a una serie de individuos con objetivos e intereses comunes.

Por su propia idiosincrasia, esta herramienta puede favorecer el aprendizaje autónomo, el trabajo y el aprendizaje en un entorno colaborativo, la adquisición de ciertas *e-competencias*, relacionadas con el manejo de las TIC —como la búsqueda, la selección y el empleo crítico de la información—, siempre que se emplee en un entorno que favorezca la metodología activa, donde el alumno sea el eje del proceso de enseñanza-aprendizaje y el profesor se convierta en una especie de guía o dinamizador de ese proceso. Asimismo, en la mayoría de las experiencias aquí descritas, se trataba de incorporar esta herramienta de aprendizaje informal a los procesos de aprendizaje formal que tienen lugar en el contexto no sólo de la enseñanza presencial, sino también de la enseñanza virtual o a distancia, para constituir plataformas, espacios o comunidades virtuales de aprendizaje que los alumnos, tras solicitar su opinión, prefieren a los campus virtuales al uso, mucho menos dinámicos e interactivos.

Hay varios factores que favorecen la puesta en marcha de proyectos didácticos basados en esta herramienta, como el hecho de que en la mayoría de los casos no hay que instalar nada en el propio ordenador, son herramientas a menudo gratuitas⁴³, son bien conocidas por alumnos y profesores —lo cual no significa que no haya que poner en marcha algún tipo de curso de formación para orientar al profesorado en su empleo en un contexto educativo— y, lo más importante, permite integrar en ellas a muchos cientos e incluso miles de usuarios sin que reine el caos.

educativos colaboradores; d) la poca coherencia existente entre la metodología de enseñanza-aprendizaje utilizada en el proyecto y el modelo de evaluación final.

⁴³ Ning, tan alabada como plataforma educativa, dejó de serlo a partir de 2010 y actualmente ofrece tres posibilidades de uso, todas de pago, lo cual ha alejado de la misma muchos proyectos, entre ellos varios del ámbito de las materias de Clásicas.

Puestos a elegir alguna, la mayoría de autores parecen decantarse por las llamadas redes verticales, es decir, aquellas que permiten dirigirse a una audiencia muy concreta, y entre las preferidas está la plataforma *Ning*, por el hecho de que permite crear tantos grupos como se quiera, impidiendo la entrada a cualquier usuario ajeno a la experiencia. Sin embargo, no debemos desdeñar ninguna de las otras redes más populares, como *Facebook* o *Twitter*, como demuestran algunas de las experiencias descritas, contándose sin duda las herramientas de *microblogging* entre las propuestas más interesantes para desarrollar experiencias de fomento de la lecto-escritura en los niveles de Primaria y Secundaria, o como forma de hacer más fluida la comunicación entre los diversos actores del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Finalmente, los ejemplos dados son suficientes para hacernos una buena idea de algunas de las posibles aplicaciones de estas herramientas de comunicación *online* (también en el ámbito de las materias de Clásicas), como la creación de entornos virtuales de aprendizaje colaborativo donde los alumnos trabajan juntos en proyectos grupales, bajo la guía del profesor; su empleo como mera herramienta de comunicación para hacer más fluida la relación entre profesor y alumnos o entre los propios alumnos, al introducirse en la educación formal una herramienta creada inicialmente con finalidad lúdica; la creación de clubes de lectura cooperativa, centrados en nuestro caso, por ejemplo, en las lecturas obligatorias establecidas en las diversas materias de textos griegos o latinos, donde los alumnos podrían intercambiar opiniones sobre la obra leída; o su empleo para potenciar el uso activo de las lenguas clásicas, finalidad ésta de muchas de las iniciativas del ámbito de las Clásicas presentes en las redes sociales.

BIBLIOGRAFÍA CITADA

- ADELL, J. (2011): «La competencia digital», <<https://es.scribd.com/document/47383671/Competencias-TIC-alumnos-Jordi-Adell>>.
- ÁREA MOREIRA, M. (2008): «La innovación pedagógica con TIC y el desarrollo de las competencias informacionales y digitales», *Investigación en la Escuela* 64, 5-17.
- ARROYO VÁZQUEZ, N. (2007): «¿Web 2.0? ¿web social? ¿qué es eso?», *Educación y Biblioteca* 161, 69-74, <http://eprints.rclis.org/10566/1/EYB_NA07.pdf>.
- CALDEVILLA DOMÍNGUEZ, D. (2010): «Las Redes Sociales. Tipología, uso y consumo de las redes 2.0 en la sociedad digital actual», *Documentación de las Ciencias de la Información* 33, 45-68.
- CARDONA ANDÚJAR, J. (2011): «El proyecto INDITIC: una red social para la innovación metodológica en la UNED», *Enseñanza & Teaching* 29 / 1, 159-180.
- CASTAÑO, C., MAÍZ, I., PALACIO, G. y VILLARROEL, J. D. (2008): *Prácticas educativas en entornos Web 2.0*, Madrid, Síntesis.

- CRUZ MOYA, O. (2011): «Las redes sociales en la enseñanza de ELE: retos y propuestas», en Hernández González, C., Carrasco Santana, A. y Álvarez Ramos, E. (coords.), *La Red y sus aplicaciones en la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*, Valladolid, ASELE, 205-212.
- DANS ÁLVAREZ DE SOTOMAYOR, I. y MUÑOZ CARRIL, P. C. (2016): «Las redes sociales como motivación para el aprendizaje: opinión de los adolescentes», *Innoeducación. International Journal of Technology and Educational Innovation*, 2/1, 20-28.
- DOMIGO MORATALLA, A. (2013): *Educación y redes sociales: La autoridad de educar en la era digital*, Madrid, Encuentro.
- ESCRIBANO GONZÁLEZ, A. y VALLE LÓPEZ, A. DEL (coords.) (2008): *El aprendizaje basado en problemas (ABP): una propuesta metodológica en Educación Superior*, Madrid, Narcea.
- GARCÍA MONTERO, E., MORENA TABOADA, M. DE LA y MELENDO RODRÍGUEZ-CARMONA, L. (2012): «Análisis del valor comunicativo de las redes sociales en el ámbito universitario: estudio de los usos de Twitter en el aula», *Estudios sobre el Mensaje Periodístico* 18, 393-403.
- GASPAR HERNÁNDEZ, A. (2013): «Evernote, más allá del bloc de notas», *Comunicación y pedagogía: Nuevas tecnologías y recursos didácticos* 265-266, 67-74.
- GÓMEZ, M., ROSES, S. y FARIAS, P. (2012): «El uso académico de las redes sociales en universitarios», *Comunicar. Revista Científica de Comunicación y Educación*, 1-8, DOI: 10.3916/C38-2011-03-04, <<http://www.revistacomunicar.com/pdf/preprint/38/14-PRE-13426.pdf>>.
- GÓMEZ CAMACHO, A. (2012): «Tuenti como recurso didáctico para la comunicación escrita en ESO», en Cobos Sanchiz, D. et al. (dirs.), *I Congreso Virtual Internacional sobre Innovación Pedagógica y Praxis Educativa (INNOVAGOGÍA) 2012*, AFOE, Sevilla, 1134-1140, <<http://www.upo.es/ocs/index.php/innovagogia2012/innovagogia2012/paper/view/116/118>>.
- GÓMEZ NIETO, B. y TAPIA FRADE, A. (2011): «Facebook y Tuenti: de plataforma de ocio a herramienta e-learning», *Prisma Social: Revista de Investigación Social* 6, 238-260.
- GONZÁLEZ DE ALBA, L. (comp.) (1984): *Teoría de los grafos en las Ciencias Sociales*, México, UNAM.
- HARO OLLÉ, J. J. DE (2009): «Las redes sociales aplicadas a la práctica docente», *Didáctica, Innovación y Multimedia* 13, 1-8.
- HARO OLLÉ, J. J. DE (2011): *Redes sociales para la educación*, Madrid, Anaya Multimedia.
- HERNÁNDEZ GÓMEZ, E. y MEDINA VIDAL, F. (2015): «Estrategias de aprendizaje basadas en entornos virtuales en educación Secundaria», *Eticanet. Revista Científica Electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, 15/2, 163-183.
- KIRKPATRICK, D. (2010): *The Facebook effect: the inside story of the company that is connecting the world*, New York, Simon & Schuster.
- LÓPEZ DEL PASO, R. (2015): «Estructura de una red social», *eXtoikos* 16, 75-76.
- LLUCH, G. (2014): «Jóvenes y adolescentes hablan de lectura en la red», *Ocnos* 11, 7-20, <https://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/ocnos_2014.11.01>.
- LLUCH, G. y BARRENA, P. (2014): «Lectura y literatura infantil y juvenil en la sociedad globalizada», en 15.^a *Jornadas de Bibliotecas infantiles, juveniles y escolares*, Salamanca, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, <<https://>

- es.scribd.com/doc/101838117/Lectura-y-Literatura-Infantil-en-La-Sociedad-Globalizada>.
- MARTÍNEZ, S., CALVET, CL., REGOT, M. y GONZÁLEZ, M. (2011), «La generación del 27 en Facebook», en Hernández Ortega, J., Pennesi, M., Sobrino López, D. y Vázquez Gutiérrez, A. (coords.), *Experiencias educativas en las aulas del siglo XXI: innovación con TIC*, Ariel, Barcelona, 133-135.
- MARTÍNEZ GUTIÉRREZ, F. (2010): «Las redes sociales: una aproximación conceptual y una reflexión teórica sobre los posibles usos y gratificaciones de este fenómeno digital de masas», *TecCom* 4, <<http://www.teccomstudies.com/numeros/revista-1/136-las-redes-sociales-una-aproximacion-conceptual-y-una-reflexion-teorica-sobre-los-posibles-usos-y-gratificaciones-de-este-fenomeno-digital-de-masas>>.
- NIELSEN, J. (2006), «The 90-9-1 Rule for Participation Inequality in Social Media and Online Communities», <<https://www.nngroup.com/articles/participation-inequality/>>.
- PÉREZ GARCÍA, A. (2013): «Redes sociales y educación: una reflexión acerca de su uso didáctico y creativo», *Creatividad y Sociedad* 21, 1-23, <<http://www.creatividadysociedad.com/articulos/21/12.%20Redes%20Sociales%20y%20educacion.%20Una%20reflexion%20acerca%20de%20su%20uso%20didactico%20y%20creativo.pdf>>.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. (2012): *Educarse en la era digital: La escuela educativa*, Madrid, Morata.
- PRENSKY, M. (2001): «Digital Natives, Digital Immigrants», *On the Horizon* 9/5, 1-6, disponible en <<http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>>.
- REAL GARCÍA, J. J. (2010): «Utilización didáctica de redes sociales tipo Ning», *Revista DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia* 18, 1-6, <<http://ddd.uab.cat/pub/dim/16993748n18/16993748n18a11.pdf>>.
- RIVERÓN PORTELA, O. (2001): «Aprendizaje Basado en Problemas: Una alternativa educativa», *Contexto educativo: revista digital de investigación y nuevas tecnologías*, 3 / 18, <http://www.fvet.uba.ar/postgrado/especialidad/ABP_UNA_ALTERNATIVA.pdf>.
- ROVIRA COLLADO, J. (2015): «Redes sociales de lectura: del libro de caras a la LIJ 2.0», *Investigaciones sobre Lectura* 3, 106-122.
- SÁEZ LÓPEZ, J. M., LEO, J. L. y MIYATA, Y. (2013): «Uso de Edmodo en proyectos colaborativos internacionales en educación primaria», *EDUTEC* 43, 1-17, <http://portal.uned.es/pls/portal/docs/PAGE/UNED_MAIN/LAUNIVERSIDAD/UBICACIONES/03/DOCENTE/JOSE_MANUEL_SAEZ_LOPEZ/16EDMODO_PROY_COLABORATIVOS_EDUTEC-E_N43-AEZ_LORRAINE_YOSHIRO.PDF>.
- SANTAMARÍA GONZÁLEZ, F. (2008): «Posibilidades pedagógicas. Redes sociales y comunidades educativas», *TELOS* 76 <<https://telos.fundaciontelefonica.com/telos/articulocuaderno.asp?idarticulo=7&rev=76.htm>>.
- SIEMENS, G. (2005): «Connectivism: a learning theory for the digital age», *International Journal of Instruction Technology and Distance Learning*, 2/1, 3-10, <http://www.itdl.org/journal/jan_05/article01.htm>.
- SOLANO, A. (2011): «Leer más allá de las aulas. Experiencias lectoras en red», en Hernández Ortega, J. et al. (coords.), *Experiencias educativas en las aulas del siglo XXI: innovación con TIC*, Barcelona, Ariel, 149-152.

- THOMPSON, E. (2007): *Mind in Life: Biology, Phenomenology, and the Sciences of Mind*, Harvard University Press, Cambridge (Mas), <http://lchc.ucsd.edu/MCA/Mail/xmcamail.2012_03.dir/pdf3okBxYPBXw.pdf>.
- TÚÑEZ LÓPEZ, M. y SIXTO GARCÍA, J. (2012): «Las redes sociales como entorno docente: análisis del uso de Facebook en la docencia universitaria», *Pixel-Bit* 41, 77-92.
- VALDIVIA VIZARRETA, P. (2015): «Usos didácticos de Pinterest en la escuela y en la universidad», *Comunicación y Pedagogía: Nuevas Tecnologías y Recursos Didácticos* 283-284, 19-23.
- VARELA, F. J., ROSCH, E. y THOMPSON, E. (1993): *The embodied mind: cognitive science and human experience*, Cambridge (Mass.), MIT Press.
- VIZCARRO GUARCH, C. y JUÁREZ, E. (2008): «¿Qué es y cómo funciona el aprendizaje basado en problemas?», en Vizcarro Guarch, C., Juárez, E. y García Sevilla, J. (coords.), *El aprendizaje basado en problemas en la enseñanza universitaria*, Murcia, Universidad de Murcia, 17-36.