

CAPÍTULO VII LA CEFERRE

DANIEL CASSANY

Doctor en Didáctica de la Lengua. Profesor e investigador en Análisis del Discurso en la Universitat Pompeu Fabra de Barcelona. Desde 2004 dirige el grupo de investigación sobre Literacidad crítica. Entre sus múltiples publicaciones destacan *Describir el escribir (1987)*, *La cocina de la escritura (1993)*, *Tras las líneas (2006)*, *Afilas el lapicero (2007)* o *En línea. Leer y escribir en la red (2012)*. https://portal.upf.edu/web/daniel_cassany

RESUMEN

Dentro del marco de los Nuevos Estudios de Literacidad, exploramos la utilización de varios tipos de redes sociales en contextos formales de enseñanza superior, para fomentar el aprendizaje de la lectura y la escritura en un contexto decididamente Web 2.0. Primero situamos a las redes sociales en el marco del aula actual, describimos sus rasgos y enumeramos sus principales tipos. También revisamos críticamente los estudios recientes que abordan este fenómeno desde varias disciplinas (Pedagogía y Tecnología, Alfabetización, Enseñanza de L2).

A continuación documentamos y analizamos varias experiencias de uso de redes sociales en materias y grados diversos, a partir de la observación en línea, la captura de pantallas y el análisis de corpus de escritos¹. Presentamos experiencias de creación de grupos de apoyo en Facebook para resolver las dudas de clase, hasta tareas formales y cooperativas de publicación de galerías de fotos o listas de vínculos, con valoraciones críticas sobre su calidad, procedencia, canal, etc.

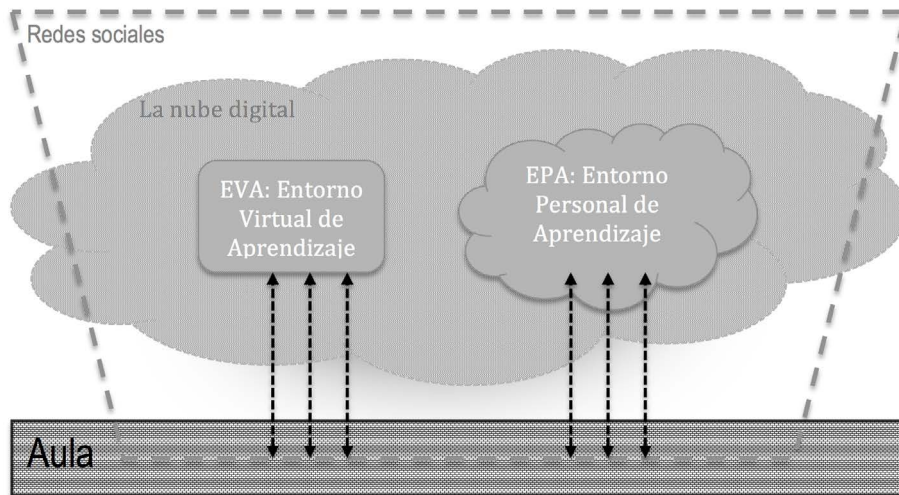
Los resultados de este análisis aportan datos sugerentes sobre las prácticas multimodales y sociales de lectura y escritura en estos contextos como: a) la satisfacción notable de estudiantes y profesorado; b) las fuertes restricciones a la interacción impuestas por la interfaz y otros rasgos técnicos de los espacios digitales, o c) buenas y malas prácticas de interacción en línea. Acabamos con unas orientaciones pedagógicas para los docentes que quieran iniciarse en esta cuestión emergente.

ENSEÑAR LECTURA Y ESCRITURA EN LA ÉPOCA DE LAS REDES SOCIALES

La irrupción de Internet ha provocado tantos cambios revolucionarios en la educación como en el resto de ámbitos de la vida. Del aula cerrada, que emplea sus propios recursos de aprendizaje, elaborados expresamente (de papel, costosos, lentos, ideales, adaptados al nivel del alumnado), hemos pasado a una clase abierta, conectada a la realidad y al día a día gracias a la red (con abundante material auténtico, dinámico, diverso, imperfecto). Hoy casi todas las aulas universitarias acceden a la red, con un ordenador y un proyector que amplían cualquier contenido digital; por no hablar de los potentes teléfonos inteligentes que estudiantes y docentes guardan en su bolsillo y que permiten acceder con pocos clics a todos estos recursos —lo cual les concede el sugerente pronóstico de artefactos de aprendizaje con más futuro—. Al aula conocida de cuatro paredes y estantes con libros se le han adosado varios “espacios virtuales”, como se muestra en la figura 1 (adaptado de Cassany y Aliagas, 2014):

■ Hoy casi todas las aulas universitarias acceden a la red, con un ordenador y un proyector que amplían cualquier contenido digital; por no hablar de los potentes teléfonos inteligentes que estudiantes y docentes guardan en su bolsillo y que permiten acceder con pocos clics a todos estos recursos —lo cual les concede el sugerente pronóstico de artefactos de aprendizaje con más futuro—.

Figura 1



Hoy lo que ocurre en el aula física (representada con ladrillos rectangulares) está conectado en todo momento con la red digital (en forma de nube), que aloja tres de los recursos más relevantes. Con *Entorno Virtual de Aprendizaje* (o EVA) nos referimos a esa plataforma didáctica cerrada y gestionada por la autoridad educativa, organizada por asignaturas, en la que estudiantes y docentes se comunican, comparten materiales e intercambian tareas de aprendizaje; quizás el EVA más conocido —como mínimo en España— sea la plataforma Moodle, de programación libre, si bien algunas universidades prefieren productos comerciales como Blackboard u otros. Muchos docentes coinciden en que el EVA reproduce en la red el aula convencional, con su jerarquía, normas y prácticas tradicionales de enseñanza-aprendizaje —no siempre coherentes con la filosofía Web 2.0—, pero pocos pueden renunciar a las ventajas indiscutibles que aporta a una clase presencial.

Por otro lado, el *Entorno Personal de Aprendizaje* (o EPA) surge recientemente como un concepto más difuso, flexible y coherente con la cultura digital. Se refiere al conjunto dinámico y variopinto de recursos de información, formación y autoaprendizaje que maneja cada internauta, como la carpeta de Favoritos del navegador, una cuenta en un agregador o una selección de vínculos digitales (Castañeda y Adell, 2013; Trujillo, 2014). Por su naturaleza el EPA se opone al EVA, rompe la dinámica tradicional del aula, de arriba abajo, la separación entre lo privado y lo público o la frontera entre el aprendizaje informal y la enseñanza formal. Plantea retos significativos y provocadores para una universidad que empieza a pensar que debe adaptarse a los cambios profundos que está provocando la red.

Pero el concepto que sin duda ha generado más controversia —no solo en educación— es el de *redes sociales*, marcado en el esquema con una pirámide invertida, para indicar su incidencia en clase pero también su

multiplicación en la red. Más allá del EVA institucional de una asignatura y del EPA personal de cada alumno, hoy en día los estudiantes universitarios poseen perfil en una o más redes sociales (Facebook, Twitter, Tuenti) y programas de mensajería (WhatsApp, Line, Telegram), con los que conforman grupos, chats e intercambios estables para ayudarse en el día a día de clase. Se pueden enviar cada día decenas o centenares de mensajes, con preguntas y respuestas sobre una materia, vínculos externos, capturas de pantalla, fotos de borradores o soluciones a ejercicios, etc. Son grupos de toda una clase, de los amigos más allegados o de los miembros de un equipo de trabajo para una tarea, o incluso los tres a la vez. A menudo el docente está al margen de esta práctica o incluso la ignora, pero cada día está más claro que los grupos de conversación y las redes sociales tienen una gran influencia en la clase. Por ello, también en los últimos años han empezado a desarrollarse experiencias más formales de aprovechamiento de estos recursos para la educación universitaria.

En este capítulo, revisamos la investigación más relevante sobre redes sociales y educación, describimos algunos ejemplos documentados de buenas prácticas, analizamos muestras reales de interacción en línea en Facebook y acabamos con algunas orientaciones prácticas. Con ello espero responder a las preguntas básicas de cómo se puede aprovechar una red social en un aula universitaria, qué tipos de redes y tareas lingüísticas de lectura y escritura se pueden realizar, cómo se combina el lenguaje verbal con los elementos multimodales y qué limitaciones presentan este tipo de recursos.

UNA VISIÓN SOCIOCULTURAL DE LA COMUNIDAD LETRADA

Adoptamos aquí una perspectiva teórica sociocultural de la lectura y escritura, que enfatiza sus aspectos comunitarios (ámbito social, grupos, interacciones, función), culturales (tradición histórica, productos, simbología), ideológicos (estatus social, poder) y personales (rol, identidad). Seguimos dos corrientes distintas pero interrelacionadas: los denominados *Nuevos Estudios de Literacidad* (o NEL) y la *Teoría social del aprendizaje*, ambos desarrollados en el campo de la Antropología y la Etnografía de la comunicación. Varios argumentos justifican la preferencia por esta perspectiva teórica, por oposición a orientaciones más cognitivas (centradas en los procesos de la mente) o lingüísticas (centradas en la descripción de los escritos). Entre otros aspectos, una visión sociocultural: a) describe mejor la creciente diversidad letrada de artefactos, prácticas y multimodalidad; b) considera las particularidades históricas y sociales de cada comunidad geográfica o epistémica; c) incorpora una perspectiva ética, vinculando la investigación con el compromiso de búsqueda de equidad, y d) es coherente y complementaria con investigaciones de otros ámbitos, como el género textual (análisis del discurso) o los procesos de comprensión y composición (psicología cognitiva). Esta doble columna presenta algunos de los conceptos más relevantes de este ámbito:

Visión psicolingüística	Visión sociocultural
<ul style="list-style-type: none"> • Leer = destreza cognitiva, lingüística. 	<ul style="list-style-type: none"> • Leer = <i>práctica</i> letrada, insertar en otras prácticas verbales y sociales.
<ul style="list-style-type: none"> • El mensaje se supone neutro. 	<ul style="list-style-type: none"> • El mensaje se concibe como <i>situado</i>.
<ul style="list-style-type: none"> • Texto = unidad comunicativa, un mensaje. 	<ul style="list-style-type: none"> • Texto = <i>artefacto</i> social y político.
<ul style="list-style-type: none"> • Leemos letras. 	<ul style="list-style-type: none"> • Leemos textos <i>multimodales</i>.
<ul style="list-style-type: none"> • Leer = descodificar, inferior, comprender. 	<ul style="list-style-type: none"> • Leer = hacer cosas, asumir <i>roles</i>, construir <i>identidades</i>.
<ul style="list-style-type: none"> • Leer = acceder a datos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Leer = ejercer el <i>poder</i>.
<ul style="list-style-type: none"> • Aprender a leer = adquirir el código, desarrollar estrategias. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aprender = <i>apropiarse</i> de las prácticas preestablecidas.

El término *práctica* (en vez de *actividad* o *destreza*) enfatiza el carácter social y cotidiano de la lectura y la escritura, integrados en otras prácticas de una comunidad, sean habladas, no verbales o *multimodales*. El texto posee un autor humano, situado en un espacio y tiempo concretos, con unos rasgos (etnia, edad, sexo, lenguas, cultura, religión) que aportan ideologías al mensaje. En las comunidades letradas, el texto se usa, expresamente o no, como arma o *artefacto* político para ganar estatus y poder o para fortalecer la identidad de personas y grupos en detrimento de otros. El aprendizaje se concibe como un proceso de apropiación personal de artefactos y prácticas preexistentes en la comunidad, además de la adquisición de conocimientos y del desarrollo de destrezas.

Por su carácter émico y ecológico, la *perspectiva sociocultural* no solo se interesa por las prácticas escritas académicas, oficiales y prestigiosas (lo que se lee y escribe en las aulas), sino también por las vernáculas, espontáneas, coloquiales y desacreditadas (lo que los estudiantes escriben por su cuenta). Atiende tanto a las lenguas oficiales del currículum como a las que se usan en el hogar o en el patio. Y presta atención a los puntos de vista de los usuarios (alumnos, docentes, familias) y no solo a los de investigadores o las autoridades educativas.

Siguiendo a Zavala (2002), esta orientación nace de la crítica a los trabajos de Jack Goody, Walter Ong, David Olson o Erick A. Havelock, que formularon *la gran división* entre lo hablado y lo escrito, además de la asociación entre el uso de la escritura y el desarrollo de la *civilización*, como sugiere el famoso título de Goody *La domesticación de la mente salvaje*. Al contrario, las etnografías pioneras de Scribner y Cole (1981) sobre los Vai en Liberia, o la de Brice (1983) sobre diferentes comunidades europeas o afroamericanas en EUA, sugieren que el desarrollo cognitivo generado por el uso escrito adopta muchas formas según las prácticas, y que resulta simplista relacionar de manera biunívoca escritura y civilización.

Dicha perspectiva tiene una notable tradición en inglés, con etnografías como el trabajo más reciente de Barton y Hamilton (1998) y Street (2001), y empieza a ser presente en español, con los volúmenes editados por Kalman y Street (2009), Zavala, Niño-Murcia y Ames (2004), o Cassany (2011a).

Finalmente, las prácticas discursivas digitales y el aprendizaje en línea, en contextos formales e informales, son objetos recientes de estudio de varios investigadores de orientación sociocultural, que se interesan por los cambios que provoca la irrupción de Internet en las maneras de leer, escribir, producir y consumir contenido y aprender, dentro y fuera de la academia. Cabe destacar aquí la exploración actualizada y lúcida de Lankshear y Knobel (2011), que analizan prácticas letradas, digitales y cotidianas, como el blogueo, el Fanfic o las redes sociales, para diagnosticar algunos de los cambios que provoca la red, o nuestro manual *En línea* (Cassany, 2011a). Entre las últimas recopilaciones, el volumen editado por Jones, Chik y Hafner (2015) ofrece estudios empíricos y documentados de las actuales prácticas lectoras y escritoras vinculadas con artefactos como las Apps o el Iphone o con espacios virtuales como Flickr, YouTube, los videojuegos o el Machinima.

Sobre la Teoría Social del aprendizaje, hay dos conceptos básicos citados en los estudios sobre lectura digital, que facilitan la descripción de las redes sociales: *comunidad de práctica* (Lave y Wenger, 1991 y Wenger, 1998) y *espacios de afinidad* (Gee, 2004, 2014). Ambos describen el aprendizaje desde una perspectiva social, atendiendo a la interacción entre sujetos, la filiación a grupos humanos y la compartición de artefactos culturales propios.

Siguiendo a Wenger (1998), una comunidad de práctica es una agrupación de personas que: a) comparte unos propósitos y un contexto cognitivo en una actividad concreta y situada; b) interactúa entre sí con cierto compromiso, de manera continuada, y c) desarrolla rutinas comunicativas y un repertorio verbal particular. El hecho de implicarse en dicha comunidad, de compartir recursos culturales y lingüísticos, acaba convirtiéndose en una señal de identidad de esos sujetos por oposición a los que no forman parte de la comunidad. Así, un grupo diario de Tai Chi, una pandilla de adolescentes fanáticos del manga o un equipo de geriatras en un hospital pueden constituirse como comunidad de práctica. También una red social actúa a veces como una comunidad de práctica si sus miembros publican en sus muros, comentan las entradas (*posts*) de los miembros, comparten vínculos (fotos, vídeos, webs) y desarrollan usos lingüísticos particulares -como ocurre a menudo-. El volumen editado por Barton y Tusting (2005) explora y ejemplifica con detalle varios de los elementos más importantes implicados en una teoría de las comunidades de práctica, como el papel central que desempeña el intercambio verbal entre las mismas, el valor añadido que aportan los artefactos escritos (reificados o cosificados) que median muchas prácticas verbales, la negociación de significados que se produce en la misma entre los sujetos o el contexto sociohistórico que aporta cada uno a la comunidad.

Por otro lado, Gee (2004, 2014) ha criticado que el concepto de comunidad de práctica surgió de la observación del comportamiento de grupos humanos en contextos laborales de comunicación cara a cara y que, por ello, sea cerrado y rígido. En la red, argumenta, los internautas se mueven de una "comunidad" a otra, con variado grado de compromiso, y ello no impide que puedan participar, implicarse y aprender en cada una. Por ello, propone el concepto alternativo de *espacios de afinidad* (*affinity spaces*), basado en el

■ Sobre la Teoría Social del aprendizaje, hay dos conceptos básicos citados en los estudios sobre lectura digital, que facilitan la descripción de las redes sociales: comunidad de práctica (Lave y Wenger, 1991 y Wenger, 1998) y espacios de afinidad (Gee, 2004, 2014). Ambos describen el aprendizaje desde una perspectiva social, atendiendo a la interacción entre sujetos, la filiación a grupos humanos y la compartición de artefactos culturales propios.

estudio de comunidades de videojugadores en red; Gee (2014) describe 15 características de los espacios de afinidad. De manera resumida, los miembros de un espacio de afinidad: a) comparten una pasión o interés al margen de sus rasgos personales (raza, edad, sexo, cultura, etc.); b) acceden a los mismos recursos, al margen de su experiencia (novatos, iniciados y expertos); c) consumen contenido y lo producen; d) participan de maneras muy diversas; e) cambian sus roles y estatus (líder, seguidor, revisor, etc.), y f) favorecen la distribución del contenido, la colaboración, la reciprocidad o una actitud proactiva hacia el aprendizaje. Sin duda encontramos en las redes virtuales muchas de estas características de aprendizaje social.

REDES SOCIALES Y EDUCACIÓN

Una *red social* es un programa informático que permite crear en Internet el perfil de un usuario (persona, institución, equipo), con más o menos contenido, y compartirlo con otros. Se suele citar 2002 como fecha de aparición de estas redes (Castañeda y Gutiérrez 2010), pese a que existieran con anterioridad herramientas que cumplían algunas de sus funciones. Algunas redes son populares y reconocidas, como Facebook o Twitter, pero también hallamos funcionalidades y prácticas de contacto social en repositorios de fotos (Flickr) y vídeos (YouTube), en webs de intercambio de Fanfic (fanfiction.net) o en programas de mensajería. Por ello, es imposible determinar cuántas redes sociales hay o cómo se clasifican.

Castañeda y Gutiérrez (2010) distinguen las redes generales (Facebook, Tuenti), de las *profesionales* (Linkedin, Xing, Badoo) y mencionan también las *especializadas* en temas o ámbitos (My Space en música, Trendtation en moda). Crespo y García (2010) establecen tres tipos según su función: 1) *contacto* (Facebook, Linkedin); 2) *publicación* (Slideshare, Blogger, Diigo), y *seguimiento* (Twitter).

La investigación sobre redes sociales abarca disciplinas variadas, dada la importancia del fenómeno y su estrecha vinculación con ámbitos tan diversos como las relaciones personales, la configuración de grupos sociales y estados de opinión, la publicidad y el comercio digital, los derechos de autor, la seguridad informática o la criminalidad en la red. Si desde sus inicios, la tecnología, la sociología o el periodismo se interesaron por ellas, hoy encontramos también trabajos en psicología, política, derecho, lingüística o estudios culturales. También cabe distinguir los trabajos según cada red social (Tuenti, Facebook) o sobre la modalidad básica usada (foto, vídeo, texto). Pero en este apartado nos referimos solo a algunos trabajos que exploran la utilización de las redes sociales en la educación y, sobre todo, en la formación lingüística. También priorizamos los estudios centrados en Facebook, la red social más popular, puesto que varios de los ejemplos comentados corresponden a este recurso.

En primer lugar, encontramos numerosos trabajos divulgativos de experiencias didácticas y formación docente y familiar, dirigidas a adultos que tienen que trabajar con grupos de jóvenes o alumnos, como Foog, Derek y Foog (2011) o Fordham y Goddard (2013) para Facebook, o Varo y Cuadros

(2013) para Twitter. Son propuestas eficaces, que combinan los ejemplos reales con cierta especulación, y que enfatizan las cuestiones técnicas (instrucciones, descripción de funciones) por encima de las orientaciones didácticas.

Menos habituales son los estudios empíricos que describen, analizan o valoran experiencias auténticas de uso de redes en la educación, como muestran Manca y Ranieri (2013). Estas autoras revisan 23 estudios publicados en boletines de calidad, con revisión por pares, y determinan que los resultados no son concluyentes. Muchas experiencias topan con dificultades relevantes (institucionales, pedagógicas, culturales) para explotar las reconocidas posibilidades didácticas (*affordances*) de esta red. Estas suelen ser el trabajo en pareja, la posibilidad de compartir recursos multimedia, la formulación y entrada de tareas o el seguimiento del aprendizaje del alumno. Muchos aprendices se sienten cómodos en Facebook porque conocen el entorno, pero otros preferirían separar la actividad escolar de la vida privada.

Limitándolos al contexto universitario, Bosch (2009) explora 200 perfiles en Facebook de estudiantes de pregrado de una universidad sudafricana, y entrevista de modo cualitativo a 50 de ellos, para conocer cómo usan esa red dentro y fuera de la institución académica. Según los resultados, los estudiantes usan la herramienta de manera muy diversa, enfatizando las funciones básicas no académicas de contacto personal, actualización del perfil antes y después del fin de semana, organización de citas o intercambio de fotos. Destacan también algunas utilidades académicas, como que algunos estudiantes tímidos son más activos en línea que en el aula, que la red permite que los estudiantes se ayuden entre ellos o que permite el contacto diario en línea cuando no hay clase. Entre los inconvenientes Bosch menciona que la red no facilita la conexión entre estudiantes de promociones diferentes o que algunas universidades y docentes pueden ver esta red como un recurso ocioso.

En el ámbito hispano, el *Proyecto Facebook* (ver Piscitelli, Adaime y Binder 2010) experimenta el aprovechamiento de esa red con 200 estudiantes y sus docentes, en varios cursos presenciales en la Universidad de Buenos Aires, con el propósito de explorar esta herramienta y fomentar la participación. Los resultados sugieren que la arquitectura de Facebook facilita el contacto entre personas ya conocidas, el intercambio sobre el día a día, la construcción del yo y la subjetividad dentro de un grupo o pandilla, pero que tiene más dificultades para elaborar un discurso especializado y descontextualizado sobre los contenidos académicos. La interfaz simplificada y multimodal de la red favorece el intercambio con centenares de personas con unos pocos clics, pero no necesariamente contribuye a elaborar una prosa precisa y detallada propia del conocimiento especializado.

■ La interfaz simplificada y multimodal de la red favorece el intercambio con centenares de personas con unos pocos clics, pero no necesariamente contribuye a elaborar una prosa precisa y detallada propia del conocimiento especializado.

■ BUENAS PRÁCTICAS CON REDES SOCIALES

Veamos ahora tres ejemplos de buenas prácticas de uso de redes sociales, experimentadas a lo largo de varios años en diversas asignaturas en mi Universitat Pompeu Fabra (UPF; España). He elegido ejemplos de utilización de diversas redes sociales, para mostrar las diferentes posibilidades.

UNA COMUNIDAD DE BLOGGERS

En una optativa del tercer año, de tres meses, titulada *Enseñanza de lenguas*, con 50 estudiantes de Lenguas Aplicadas o Traducción e Interpretación (2010-14), he planteado con buenos resultados un proyecto continuado de lectura y escritura cooperativa, con comunidades de blogueros en Wordpress, Blogger u otros programas gratuitos. Esta descripción amplía la original (Cassany 2011b):

•*Objetivos.* Cada aprendiz escribe semanalmente sobre sus experiencias de aprendizaje de idiomas, y lee y comenta las que exponen sus compañeros, con el fin de reflexionar sobre las cuestiones más relevantes de la enseñanza de lenguas. (Se trata de jóvenes que hablan cuatro o más idiomas, en varios niveles, y que poseen experiencias muy variadas como alumnos.)

Cada estudiante gestiona su blog: elige su título, formato (colores, disposición) y estilo y lo vincula con los blogs de sus compañeros. Empieza con un post o entrada de presentación personal, explicando cuáles son sus idiomas materno y extranjero y sus datos básicos (lugar de nacimiento, lenguas familiares, etc.). Cada entrada debe incluir algún elemento multimodal (imagen, vídeo), por lo que los estudiantes recopilan documentos de su biografía lingüística: audios y vídeos de conversaciones, capturas de pantalla de libros de texto, fotos de sus clases, de sus viajes, ejercicios escritos de su niñez, etc. Así el blog se convierte en parte en un portfolio o archivo personal de documentos y comentarios sobre la biografía lingüística.

Los alumnos que tienen experiencia con blogs ayudan a los novatos en un foro de apoyo (en Moodle o Facebook; ver 4.3), pero si algún estudiante carece de destrezas digitales, puede realizar la tarea en un formato más conocido (correo, foro, texto en la nube). Ayuda mucho a los alumnos, si es posible, que puedan ver y leer ejemplos de blogs de cursos antiguos o de tipo parecido.

•*Entradas periódicas.* Cada semana se trata un tema (currículo, métodos, recursos, evaluación, programación, etc.) con bibliografía de lectura; el docente lo presenta brevemente, plantea preguntas orientadoras y cada estudiante debe elaborar una entrada en su blog. Por ejemplo, las preguntas sobre los métodos de enseñanza (gramática-traducción, estructuro-global, comunicativo, proyectos) fueron: “¿y tú qué métodos has conocido?, ¿en qué lengua?, ¿con qué ejercicios?, ¿qué recuerdas?”. Y sobre la evaluación: “¿qué instrumentos evaluativos has tenido?, ¿cuál ha sido el más difícil?, ¿conoces el portafolio?”. Pero cada uno puede enfocar la entrada del blog como prefiera, con extensión variada y con los apoyos gráficos que desee.

•*Comunidades para leer y comentar.* Bloguear requiere vincular el blog personal con otros del mismo tema, seguir periódicamente sus actualizaciones, leerlas y comentarlas, además de responder a los comentarios que reciban las entradas propias. Al ser imposible seguir semanalmente los 50 blogs de clase, organizamos grupos de 6 u 8 personas; lo más fácil es que cada aprendiz anote sus datos (nombre, vínculo y título del blog) en una lista (wiki, Drive o Moodle) y que el docente distribuya aleatoriamente los blogs

por comunidades, para evitar que los amigos se junten. Luego cada alumno debe vincular su blog con los del resto de su comunidad, para facilitar el acceso directo a todos; hay que aclarar con antelación que la nota final depende tanto de las entradas realizadas al propio blog como de los comentarios y respuestas realizados a los compañeros.

- *Concurso.* Cuando los blogs tienen varias entradas, se han formado las comunidades y los alumnos se han acostumbrado a la dinámica semanal de escribir, leer y comentar, presentamos las bases de un concurso, para animar la tarea. Las bases son sencillas: 1) participan en el concurso todos los blogs con una extensión mínima (8 entradas sobre 10 posibles y 10 comentarios al resto de blogs); 2) hay premios (libros) para el blog más reflexivo y el más divertido; 3) los propios alumnos eligen a los ganadores por votación, después de seleccionar a los finalistas de cada comunidad, y 4) el docente modera el proceso y, en caso de empate, usa su voto cualitativo.

El desarrollo del concurso es simple. Después de presentar las bases hay que animar semanalmente a los alumnos a publicar sus reflexiones y a comentar las de los compañeros. Tres semanas antes de acabar, cada comunidad elige a un finalista de cada categoría: un portavoz los comunica por email al docente, con pruebas de que la elección ha sido limpia y participada (vínculo a una encuesta realizada por todos los miembros de la comunidad, chat en el que ha tomado una decisión, la captura de pantalla de una votación, etc.). Luego el docente publica la lista de blogs finalistas para cada categoría, con sus vínculos, nombres y títulos; los estudiantes tienen una semana para leerlos y votar a su preferido (aunque no pueden elegir candidatos de su comunidad). Para la votación, usamos un cuestionario de Hot Potatoes, Drive o Doodle. En la última clase se anuncian los ganadores, proyectando en la pantalla del ordenador el resultado del cuestionario y el blog ganador.

- *Evaluación.* Este blog aporta el 40% de la nota de la asignatura, que se complementa con un trabajo en grupo sobre algún aspecto de la materia (40%) y un autoinforme de aprendizaje (20%). Cada estudiante debe recoger y ordenar todos los comentarios que haya realizado a otros blogs en un documento único para facilitar la evaluación al docente. Los criterios de éxito son: 1) número de entradas y comentarios; 2) extensión de los mismos (número de palabras); 3) documentación gráfica usada (fotos, vídeos, escritos); 4) aportación detallada de experiencias personales; 5) interacción con las exposiciones del docente y los blogs de los compañeros (citas, comentarios, resúmenes, vínculos); 6) uso acertado de los conceptos y términos específicos presentados en clase, y 7) análisis crítico y reflexivo de las experiencias narradas.

En general, los estudiantes valoran positivamente este proyecto. Para muchos es su primer blog y lo guardan y mantienen con cariño. También mencionan que es una tarea divertida y útil, en la que aprenden mucho, pero que exige mucho trabajo diario de lectura y escritura.

- Tres semanas antes de acabar, cada comunidad elige a un finalista de cada categoría: un portavoz los comunica por email al docente, con pruebas de que la elección ha sido limpia y participada (vínculo a una encuesta realizada por todos los miembros de la comunidad, chat en el que ha tomado una decisión, la captura de pantalla de una votación, etc.).

■ A lo largo de la asignatura, los alumnos tienen que escribir en parejas un capítulo bilingüe (catalán y español) del *site*, con bibliografía, ejemplos y recomendaciones.

GRUPOS DE TRABAJO EN DIIGO Y PINTEREST

Ejecutamos esta experiencia en una optativa de tres meses, titulada *Redacción especializada*, del cuarto y último curso del grado de Lenguas Aplicadas (2012-14), con 30 estudiantes plurilingües (catalán, español, inglés y otra lengua europea). Siguiendo la filosofía Web 2.0, organizamos dicha asignatura alrededor de un *site* de apoyo al redactor profesional (ver: *redac_especializada*²). A lo largo de la asignatura, los alumnos tienen que escribir en parejas un capítulo bilingüe (catalán y español) del *site*, con bibliografía, ejemplos y recomendaciones. Para ello usamos varias herramientas digitales (Wikispaces, Moodle, Google Sites), pero aquí me referiré solo a las dos tareas preparatorias, que utilizan varias redes sociales.

• *Objetivos*. Los estudiantes deben aprender a buscar, elegir y aprovechar las fuentes de información de la asignatura y, en particular, las que van a usar para elaborar su capítulo del *site*. La bibliografía sobre redacción especializada se distribuye por ámbitos (ingeniería, justicia, medicina, ciencia, etc.), tiene formato papel y en línea y está indexada con las herramientas corrientes (palabras clave, bases de datos, webs de recursos, bibliotecas, revistas). Primero, los alumnos deben aprender a tomar conciencia de los temas que les interesan, hacer búsquedas de los mismos en la red, valorar los resultados, elegir los más interesantes, guardarlos y compartirlos con sus colegas. Para ello, trabajan con las herramientas digitales específicas (motores, parámetros de búsqueda, bases de datos) y con el programa de agregación Diigo.

Luego, los estudiantes deben buscar ejemplos de textos especializados, actuales y reales, procedentes de su entorno, para ejemplificar el capítulo que van a escribir. Para ello, deben utilizar técnicas etnográficas de recogida de documentos (hacer fotos, capturas de pantalla, escaneo de documentos; anotación del contexto en el que se encontró y análisis). Y también deben aprender a manipular ficheros multimodales y a intercambiarlos y comentarlos en línea, con redes sociales como Instagram, Mobli o Pinterest.

Finalmente, cabe recordar que la redacción especializada es hoy un ámbito tremendamente digitalizado; por ello, de modo transversal, esta asignatura pretende contribuir a incrementar las destrezas digitales del estudiantado: a mejorar sus habilidades de búsqueda (uso de motores, elección de palabras clave, evaluación de resultados, parámetros de navegación, etc.), su experiencia con varias redes sociales y aplicaciones o sus habilidades de trabajo cooperativo en línea.

• *Diigo*. En la tercera tarea de la asignatura, después de haber analizado el *site* de la misma y haber elegido un tema o ámbito sobre el que escribir un capítulo, los estudiantes deben buscar y etiquetar 10 ítems nuevos de redacción especializada. Para ello, deben abrirse un perfil en Diigo —que preferimos por su simpleza sobre otros agregadores—, integrarse en los grupos de la asignatura (redacción especializada, jurídica, técnica, etc.)³ y aprender a utilizar las funciones de etiquetaje (título; carácter público/privado; palabras clave, etc.). Para las etiquetas, establecimos estos códigos: idioma (ES, CAT,

EN, F, D, I), calidad (++ = muy bueno; + = bueno; ? = dudoso), ámbito (jurídico, técnico, científico, medicina), género textual (informe, sentencia, carta, etc.) y procedencia (institucional, comercial, académico, etc.). Los recursos deben ser actuales o desconocidos, o sea, no etiquetados por otros estudiantes previamente, lo cual exige revisar los recursos ya indexados por otros compañeros y utilizar las herramientas de recuperación (etiquetas) para hallarlos o comprobar que sean realmente “nuevos”. Otra tarea posterior consiste en pedir a los estudiantes que realicen 5 mejoras sobre las etiquetas de los recursos ya indexados, con el fin de fomentar la lectura y el análisis crítico.

- *Tarea con Pinterest.* La cuarta tarea consiste en encontrar imágenes de 10 escritos especializados, del entorno del aprendiz, para los capítulos del *site*. Pueden ser textos de la calle (carteles, normas, instrucciones, avisos), de los envases de alimentos o fármacos, de aparatos tecnológicos, webs, etc. Cada alumno debe conseguir las 10 fotos y compartirlas y comentarlas en línea. Por unos días el estudiante se convierte en un ‘antropólogo de la escritura pública’ para descubrir la gran cantidad de documentos escritos técnicos que nos rodea en el día a día —siguiendo en parte las propuestas de investigación de la corriente *linguistic landscape* (ver entrada en Wikipedia en inglés).

La aplicación elegida aquí es Pinterest⁴, preferida a otras más populares y, quizás, ociosas. Los estudiantes deben abrir su perfil aquí, entrar en los tableros de la asignatura, colgar sus fotos y comentarlas. La primera subtarea consiste en colgar cada foto con una descripción breve del contexto (lugar y fecha del documento, función, autor, destinatarios). La segunda consiste en elegir 5 imágenes colgadas por los compañeros y añadir un comentario sobre la calidad de la redacción del texto, que incluya la identificación de un acierto y de un error. Para evitar el exceso de fotografías en un mismo espacio, abrimos tableros de temas específicos: textos de la calle, textos de envases, instrucciones, etc. Este requerimiento ayuda también a reflexionar sobre la diversidad textual, los géneros discursivos y sus similitudes y diferencias.

- *Destrezas digitales.* Estas dos tareas exigen abrir perfiles individuales en redes sociales, manejar correos y contraseñas, aportar datos personales, aprender a usar las herramientas propias de cada aplicación o saber navegar por la misma. Pese a que sean nativos digitales o usuarios experimentados de otras aplicaciones de ocio, no hay que presuponer que los estudiantes ya dominan esos aspectos del trabajo en línea o que los puedan aprender por su cuenta. Algunos problemas frecuentes son: alumnos que aprovechan un perfil personal previo para las tareas académicas y que cruzan la frontera entre lo privado y lo público; alumnos que usan su correo personal para abrir un perfil (en vez del académico) o que se olvidan de la contraseña; dificultades para manipular imágenes (reducir su tamaño, recortarlas, girarlas), o para consultar los menús de ayuda de cada aplicación. Otro error habitual consiste en creer que esas cuestiones técnicas son ajenas a la asignatura, que debe centrarse en lo lingüístico. Al contrario, creemos que hay que acompañar a los estudiantes a lo largo de todo este proceso: ofreciendo ejemplos propios, atendiendo sus dudas y haciendo demostraciones prácticas en clase.

■ Pese a que sean nativos digitales o usuarios experimentados de otras aplicaciones de ocio, no hay que presuponer que los estudiantes ya dominan esos aspectos del trabajo en línea o que los puedan aprender por su cuenta.

En mi experiencia personal, estos espacios funcionaron bien durante unos años: los alumnos consultaban dudas de la asignatura, resolvían problemas informáticos, intercambiaban vínculos, recomendaban películas o incluso se organizaban para la cena de Navidad. Pero la irrupción de las redes sociales, y sobre todo de Facebook —como mínimo en España—, provocó la emigración de estos intercambios fuera del EVA académico.

•*Evaluación.* Distinguimos dos tipos de evaluación. En el día a día, al elaborar las tareas mencionadas, cada estudiante puede comparar su trabajo con el de los compañeros y del docente, por lo que se produce una evaluación formativa, cualitativa e informal, muy provechosa. Para la evaluación sumativa que se refleja en la calificación numérica, tomamos en cuenta un informe final de la asignatura, que redacta cada estudiante con datos detallados de su participación y pruebas de la actividad en línea que ha realizado en cada tarea, como el número de visitas a cada aplicación, los documentos colgados, las descargas realizadas, los comentarios hechos, etc. (Cabe destacar que estas aplicaciones registran automáticamente mucha de la actividad realizada por cada usuario, de modo que el estudiante puede recuperar dichos datos masivos, elegir los relevantes y presentarlos en su informe, en una tarea que es —sin duda— una práctica final de redacción especializada).

La valoración que hicieron los estudiantes de estas dos tareas contiene aspectos positivos y otros más críticos. La mayoría valora positivamente el uso de fotografías como herramienta de trabajo y se sorprende de la cantidad de textos especializados que encontramos en una ciudad. Algunos no ven clara la relación de la tarea en Diigo con la redacción final del capítulo en el *site*. Finalmente, el uso de varias aplicaciones, con la necesidad de abrir y gestionar perfiles diversos, despierta opiniones a favor y en contra.

GRUPOS EN FACEBOOK

Desde la incorporación del EVA a la clase presencial (ver apartado 1) en 2005 —más o menos—, ha sido habitual disponer de un espacio virtual de intercambio libre, llámese ‘Cafetería’, ‘Tablón’ o ‘Comentarios’, para cambiar impresiones fuera del marco formal del aula, con un registro verbal más coloquial, para resolver dudas de la asignatura u otros temas, fomentar el compañerismo y crear sensación de grupo. En mi experiencia personal, estos espacios funcionaron bien durante unos años: los alumnos consultaban dudas de la asignatura, resolvían problemas informáticos, intercambiaban vínculos, recomendaban películas o incluso se organizaban para la cena de Navidad. Pero la irrupción de las redes sociales, y sobre todo de Facebook —como mínimo en España—, provocó la emigración de estos intercambios fuera del EVA académico. En 2011 una estudiante escribió en su informe final de mi asignatura:

He optado por ponerme un 10 de nota [la máxima] porque [...] aunque solo he hecho 2 o 3 intervenciones en el foro Perdidos y encontrados [el foro oficial de la asignatura en Moodle], en el facebook tenemos un grupo muy activo en el que preguntamos y resolvemos dudas y en el que he participado mucho [...] ING, UPF, diciembre 2011.

Otros estudiantes comentaron también oficiosamente que disponían de un grupo privado en Facebook. Por ello, el siguiente curso abrí grupos específicos de cada asignatura en esa red social, además de mantener los

citados foros oficiales, con resultados positivos. A modo de ejemplo, veamos algunos de los datos de participación en una asignatura de primer año, con 57 alumnos y dos docentes, a lo largo de 12 semanas:

- El 97% de los estudiantes ya estaba en Facebook y el grupo se formó en solo dos horas, lo cual indica el grado de implicación e interés del grupo.
- Se generaron 48 conversaciones, de las que 37 (77%) fueron iniciadas por alumnos. El contenido de las mismas versaba sobre la gestión de la asignatura (21), dudas sobre la materia (18) o aportaciones de diverso tipo (8). Solo dos conversaciones no tuvieron ninguna reacción, mientras que el resto obtenía respuestas verbales o 'Me gusta'. En casi todas las intervenciones se usa la variedad estándar con corrección gramatical. (En el siguiente apartado analizaremos varias conversaciones de este y otros grupos.)
- No hubo actividad en otras funciones de la red social, como intercambiar archivos (fotos, documentos) u organizar eventos. Pero estas prácticas no son extrañas en otras asignaturas, quizás con alumnos más familiarizados con la herramienta.

Tres estudiantes valoraron así este primer grupo específico de Facebook, en un chat final de comentario de la asignatura (julio 2012):

FJA: *Creo que también tenemos que comentar el grupo que tenemos en Facebook, que es una herramienta muy útil: comentamos prácticas, consultamos fechas, formas en las que podemos resolver preguntas, compartimos bastante material y siempre nos respondemos en menos de 10min! (Para mí es una herramienta sorprendentemente útil).*

Al: *Toda la razón del mundo, FJA! es muuuuy útil!*

l: *Gran invento nuestro grupo!*

El adverbio *sorprendentemente* revela que los propios estudiantes no estaban familiarizados con el uso de esta red social para aprender. También confirma el acierto de abrir un grupo allí, fuera del EVA oficial de la asignatura. En definitiva, los estudiantes prefieren interactuar en Facebook porque tienen allí un perfil personal, se conectan diariamente (o incluso están siempre conectados, con el móvil), conocen mejor su entorno y reciben respuestas inmediatas. Veamos ahora varios detalles:

- *Objetivos.* El propósito es ofrecer un espacio libre de intercambio entre alumnos y docentes, sin restricciones de idioma, registro, tema o estilo. El docente anima a participar con un estímulo de interdependencia positiva (en términos de aprendizaje cooperativo): los estudiantes que ayuden más a sus compañeros mejorarán su nota en unas décimas. Un objetivo oculto consiste en reducir el número de consultas (informáticas, organizativas) realizadas al docente y en disponer de un espacio en el que se guarden públicamente todas las consultas realizadas para su consulta posterior.

■ El adverbio *sorprendentemente* revela que los propios estudiantes no estaban familiarizados con el uso de esta red social para aprender.

■ Este cambio plantea nuevos retos al docente y a las instituciones educativas, puesto que el móvil utiliza el número telefónico personal (del ámbito privado) y los teléfonos tampoco se han concebido, por ahora, como herramientas para aprender de manera formal.

- *Actividad.* Según las políticas actuales, para abrir un grupo en Facebook se requieren dos 'amigos' (que pueden ser docentes), lo cual permite que los alumnos mantengan su perfil privado cerrado a los ojos de la actividad académica. Además, el docente puede dar permisos de 'administración' a algunos estudiantes para agilizar la formación del grupo. Pero siempre es necesario que los estudiantes tengan un perfil abierto en la red social y, en mi experiencia, siempre hay alguien que no lo tiene ni quiere abrirlo, lo cual provoca que el docente deba usar varios medios para atender al alumnado. Esto a parte, el grupo suele funcionar bastante bien, con autonomía y mucha participación, como analizamos en el apartado siguiente.

- *Evaluación.* No se trata de una tarea formal de enseñanza, por lo que tampoco posee un mecanismo equivalente de valoración. Además de mejorar la nota a los estudiantes más colaborativos, el seguimiento periódico de la red social (publicaciones, clics a 'Me gusta', comentarios, participación individual) permite conocer el pulso del grupo más allá de las clases presenciales.

En los últimos dos años, la actividad en Facebook también ha decaído, al ritmo que los estudiantes adquieren un móvil inteligente y emigran a WhatsApp, con sus grupos de conversación. Según los datos del proyecto IES20_1x1 (2012), todos los alumnos de secundaria entrevistados disponían de un grupo de conversación de clase en esta aplicación telefónica que hacía las funciones de los foros del EVA o de Facebook. Este cambio plantea nuevos retos al docente y a las instituciones educativas, puesto que el móvil utiliza el número telefónico personal (del ámbito privado) y los teléfonos tampoco se han concebido, por ahora, como herramientas para aprender de manera formal.

Finalmente, podemos utilizar Facebook para desarrollar actividades más vinculadas con los contenidos objeto de aprendizaje. Veamos dos espacios en esa red, gestionados por los docentes del Instituto Cervantes de Praga, Juan García-Romeu y Javier González Lozano, para apoyar sus clases de español como lengua extranjera. En el grupo abierto "Vacaciones infernales"⁵ 50 estudiantes comparten con sus docentes las tareas y las narraciones escritas sobre vacaciones con dificultades, además de comentarios de esos textos y fotos de mapas mentales del esquema de cada texto. Para escribir esos textos los estudiantes pueden consultar el *site* "Aprender escribiendo"⁶, con vínculos directos a diccionarios, conjugadores, listas de conectores y otros recursos del español; además, pueden seguir el perfil en Facebook con el mismo nombre, en el que se publican noticias, vídeos, bibliografía y recursos sobre la escritura en español y su enseñanza.

INTERACCIONES Y APRENDIZAJE EN LA RED

En este último apartado presentamos dos interacciones en catalán de aprendizaje en línea, procedentes de los grupos de Facebook mencionados más arriba (siguiendo a Cassany 2015). Como se muestra en la figura 2, la primera captura es una 'publicación' de la asignatura *Estudios de caso: lenguas y educación* (grado en Lenguas Aplicadas, 1º, 2011). Marta, una de las 60 estudiantes,

duda de la ortografía de un topónimo que el docente escribió con e (Perelada) y que va con a (Peralada):

Figura 2

Marta [redacted]
11 / febrer / 2012

Ei, he penjat un dubte al fòrum "perduts i retrobats" sobre com s'escriu PerE/Alada! 😊

M'agrada · Comenta-ho

👍 A A 4 persones els agrada. ✓ 1 l'ha vist

Laia [redacted] S'escriu amb E 😊 Almenys a la presentació del primer cas està escrit amb E.
11 / febrer / 2012 a les 13:22 · M'agrada · 👍 1

Marta [redacted] Sí, sí, això ja ho he vist. Però la web de l'ajuntament de Perelada, per exemple, és: www.peralada.org

Perfil del contractant :: L'espai web de Peralada.....
...
www.peralada.org

11 / febrer / 2012 a les 13:26 · M'agrada · Elimina la visualització prèvia

Gisele [redacted] Als cartells del festival, a les notícies, a tot arreu posa PerAlada!!!
11 / febrer / 2012 a les 13:31 · M'agrada · 👍 1

Mireia [redacted] Marta [redacted]; tinc el mateix dubte.. suposo que serà amb A
11 / febrer / 2012 a les 13:31 · M'agrada · 👍 1

Carme [redacted] nooo, s'escriu Peralada amb A! que jo hi he estat i als cartells posa això com diu la Gisele!
11 / febrer / 2012 a les 13:34 · M'agrada · 👍 2

Mar [redacted] sí, s'escriu amb A perquè al diccionari Català- valencià- balear posa que és amb A <http://dcvb.iecat.net/>

Diccionari catal?alencià-balear
dcvb.iecat.net

11 / febrer / 2012 a les 13:36 · M'agrada · 👍 4 · Elimina la visualització prèvia

Alexandra [redacted] Tens resposta! 😊
11 / febrer / 2012 a les 13:40 · No m'agrada · 👍 2

Escriu un comentari...

Marta hizo la consulta en el EVA (Moodle UPF), pero la repite en Facebook y consigue 6 respuestas en 48 minutos: aunque el docente escribió *Perelada*, en la web del ayuntamiento de esta localidad se escribe *Peralada* (www.peralada.org). Tres compañeros aportan cuatro argumentos nuevos: en los carteles del pueblo se usa *a*; también en la prensa y en un diccionario de autoridad, y otra colega que ha visitado personalmente la localidad lo confirma. Dos compañeros opinan también al respecto y concluyen que se escribe con *a*. La secuencia también incluye 15 *Me gusta* del resto de estudiantes, sea del intercambio completo (4) o de alguna aportación (1-4), lo cual muestra que más estudiantes accedieron a esta publicación.

El ejemplo muestra otros aspectos relevantes: 1) los estudiantes participan más y con más rapidez en Facebook que en el EVA académico; 2) las intervenciones son espontáneas, breves (dos líneas), relevantes, oportunas y con pruebas (2 hipervínculos); 3) el intercambio está condicionado por la interfaz de la red social: las intervenciones se ordenan cronológicamente y aparecen encajonadas, como un juego de muñecas rusas.

El ejemplo muestra otros aspectos relevantes: 1) los estudiantes participan con mayor frecuencia y con más rapidez en Facebook que en el EVA académico; 2) las intervenciones son espontáneas, breves (dos líneas), relevantes, oportunas y con pruebas (2 hipervínculos); 3) el intercambio está condicionado por la interfaz de la red social: las intervenciones se ordenan cronológicamente y aparecen encajonadas, como un juego de muñecas rusas. El sistema especifica la hora y el día de la intervención y cuantifica el número de *Me gusta*, aunque ello pueda indicar varias cosas (número de lectores, acuerdo o apoyo con el autor, etc.).

El segundo ejemplo consta de dos interacciones docente-alumno, de la asignatura propedéutica *Comunicación e Introducción a la Universidad* (grado en Traducción e Interpretación, 1º, 2012), con 80 estudiantes. Como se observa en la primera captura de la figura 3, un estudiante plantea dudas sobre un punto del programa, la teoría de la relevancia de Sperber y Wilson; todos los alumnos han visto la pregunta y esperan su respuesta.

Figura 3



La pregunta es: "¿Cuál era la diferencia entre las implicaturas débiles y las fuertes? ¡Gracias!". Se trató este aspecto en clase presencial, puesto que se requería conocer estos conceptos para resolver una tarea de análisis de chistes. El docente solicita primero la colaboración de otros estudiantes: "¡Venga, que algún colega responda!". 20 minutos después responde: "R, la fuerte es la que es imprescindible para que el diálogo tenga sentido, mientras que la débil es la que no lo es, la que podría negarse y el diálogo seguiría siendo coherente. Por ejemplo: A: ¿Vienes al cine? B: ¡Estoy muerto!. Implicatura fuerte: está cansado, no viene; implicatura débil: ¿corrió una maratón?, ¿está enfermo?, ¿no ha dormido?...". El propio aprendiz concluye: "Vaale, ¡ahora está claro! ¡Gracias, Daniel!".

Al terminar esta asignatura los alumnos presentaban un informe de autoevaluación y dos estudiantes citaron explícitamente este intercambio en Facebook como recurso útil para solucionar dudas. Una escribió: “Uno de los temas explicados en clase que más me costó entender fue *la implicatura fuerte y débil*. [...] Lo entendí gracias a un comentario del docente en Facebook; copié el fragmento y lo incorporé a mis apuntes”.

Dos aspectos destacables de esta captura son: 1) las intervenciones son breves, lo cual limita enormemente las posibilidades de interacción sobre temas especializados de una materia; no es fácil atender preguntas técnicas de los estudiantes en un entorno verbal tan limitado, que solo acepta escritura e hipervínculos, pero no gráficos, dibujos o esquemas; el docente debe elegir muy bien sus palabras y ejemplos; 2) el docente responde a la pregunta el mismo día en que se formula, a las 20 horas, fuera de su horario laboral, lo cual revela las exigencias que imponen las redes sociales a la tarea docente.

En la misma tarea, 9 días después, como se expresa en la figura 4 otra estudiante preguntó: “¡Hola compañeros y compañeras! ¿Alguien me podría explicar en privado y con detalle la teoría de la relevancia? La verdad es que no la entiendo muy bien y lo necesito para terminar la práctica. ¡Gracias!”; el término “práctica” se refiere a la tarea mencionada de analizar chistes. Y destaquemos que 65 estudiantes del grupo han visto esta publicación.

Figura 4



M [redacted] 28 / novembre / 2012

Hola companys i companyes!

Algú em podria explicar per privat en detall la teoria de la rellevància? La veritat és que no l'entenc massa i em fa falta per poder acabar la pràctica.

Gràcies!

M'agrada · Comenta-ho

✓ 65 l'han vist

Daniel Cassany Marina... Així es difícil que algu et respongui... No es una cosa que es pugui explicar amb un post... Fes preguntes concretes o vine a tutoria. Rellegeix les preguntes dels teus companys, i les respostes que els he donat.
28 / novembre / 2012 a les 17:15 · M'agrada

M [redacted] Si es pot explicar en una classe, una persona que l'entengui bé deu poder-la explicar per missatge privat 😞 Tinc molts de dubtes, crec que és més pràctic demanar una explicació de tot, la veritat.
28 / novembre / 2012 a les 17:17 · M'agrada

Daniel Cassany Una classe dura 90' i en vam necessitar dues per explicar-la. Marina, truca'm o vine a tutoria i t'ho explicaré.
28 / novembre / 2012 a les 17:39 · M'agrada

M [redacted] Gràcies Daniel.
28 / novembre / 2012 a les 17:40 · M'agrada

Escriu un comentari...

La comparación entre los dos intercambios muestra las diferencias entre una práctica buena y mala. No podemos presuponer que los aprendices ya saben colaborar en línea, seguir una asignatura en Facebook, hacer preguntas concretas y breves, mantener una actitud colaborativa o compartir sus intervenciones con el resto; su experiencia personal previa, forjada en intercambios privados y coloquiales, no se traslada automáticamente a contextos académicos.

Dedicamos 3 horas de exposición magistral a explicar dicha teoría, por lo que es muy difícil atender esta pregunta en un post. Resulta todavía más temeraria la petición de que sea “con detalle” o con un mensaje “privado” —con lo que nadie más podría aprovecharlo. Además, la estudiante no ha visto las preguntas y respuestas previas del tema, como la anterior, ni parece haber consultado la bibliografía. El docente interviene para modelar esta conducta: “M... Así es difícil que alguien te responda. No es algo que se pueda explicar en un post. Haz preguntas concretas o ven a tutoría. Relee las preguntas de tus compañeros y las respuestas que les he dado”. Pero la estudiante no atiende; a los dos minutos responde: “Si se puede explicar en una clase, una persona que la entienda la tiene que poder explicar en mensaje privado. Tengo muchas dudas, creo que es más práctico pedir una explicación de todo, la verdad”. Nadie respondió a la pregunta, la alumna tampoco vino a tutoría y no aprobó esta asignatura.

La comparación entre los dos intercambios muestra las diferencias entre una práctica buena y mala. No podemos presuponer que los aprendices ya saben colaborar en línea, seguir una asignatura en Facebook, hacer preguntas concretas y breves, mantener una actitud colaborativa o compartir sus intervenciones con el resto; su experiencia personal previa, forjada en intercambios privados y coloquiales, no se traslada automáticamente a contextos académicos. Por otro lado, los ejemplos muestran cómo los intercambios en las redes sociales son públicos e influyen en los seguidores silenciosos, esos estudiantes que no publican, que solo hacen clic en *Me gusta* o que solo visitan la publicación (de modo que el contador de visitas les incluye).

CONSIDERACIONES FINALES

Acabamos con cinco recomendaciones prácticas:

1. *Infórmate de las redes que usan tus alumnos.* Ignorar qué hacen nuestros estudiantes con las redes sociales no solo impide aprovecharlas para aprender sino que contribuye a distanciar nuestra clase de sus prácticas cotidianas. Vale la pena preguntar a los estudiantes si utilizan alguna red social para ayudarse en la asignatura. Incluso si como docentes preferimos no usar redes sociales, es útil saber si los alumnos las usan o no por su cuenta, puesto que ello afecta al día a día: con red social los alumnos se avisan al instante de cualquier incidencia, comparten las soluciones de una tarea, pueden contactar con un alumno ausente, etc. Conviene planificar la enseñanza contando con este elemento: diseñar tareas personalizadas que eviten el ‘copiar y pegar’, pedir a algún alumno que avise al resto de la clase de las incidencias, preguntar por los alumnos menos activos, etc.

2. *Conforma una red social de apoyo.* Disponer de una red social de apoyo a la clase tiene muchas ventajas, como hemos mostrado más arriba. Puede ser una red de dudas, preguntas y respuestas, como en los ejemplos de Facebook, o pueden ser tareas más sofisticadas e imbricadas en la materia, como los ejemplos de Pinterest y Diigo. En todos los casos, el docente debe integrarse

en la red, fijar la manera de usarla (lengua usada, contenido, calendario) y animar cada semana a participar. Muchas redes permiten separar la vida privada de los alumnos y del docente de las tareas académicas, con las opciones de configuración.

3. *Educa al estudiante para usar la red social.* Muchos estudiantes usan solo las redes para divertirse y contactar con sus amigos y no saben usarla para aprender o resolver tareas académicas. Es conveniente establecer pautas de participación y colaboración, ofrecer buenos ejemplos, seguir de cerca cada estudiante, identificar a los que tengan dificultades y ofrecer varios tipos de ayuda: explicación en clase, tutoría, correo personal, apoyo de un compañero, etc. Formar a los estudiantes con más destrezas informáticas resulta fundamental para no cargar con exceso de trabajo al docente.

4. *Aprovecha las redes sociales para tu formación continuada.* Seguir a tus autores favoritos en Twitter, formar parte de un grupo de trabajo en Facebook, abrir un perfil en una red profesional con el resto de colegas del ámbito son prácticas excelentes que permiten vincularse con la profesión y estar más informado de las novedades y los avances que se producen de manera constante. No es muy diferente de leer el boletín en papel de una asociación, asistir a su congreso anual o recibir la correspondencia periódica, aunque en las redes sociales la información circula de manera inmediata y multimodal.

5. *Utiliza varias redes sociales, aprovechando las particularidades de cada una.* Cada red tiene sus fortalezas (popularidad, funcionalidades, seguridad), que pueden aprovecharse para diferentes tareas, como muestran los ejemplos anteriores. Trabajar con varias redes en una misma asignatura tiene inconvenientes (entrar y salir de diferentes espacios, manejar varias cuentas y contraseñas, etc.), pero articula un contexto de trabajo más realista y actual. Animar a los estudiantes a conocer nuevos entornos de aprendizaje, redes sociales diferentes, es una manera implícita de favorecer su emigración digital y de prepararlos mejor para el futuro —y el presente.

REFERENCIAS

Barton, D. y Tusting, K. (2005). *Beyond Communities of Practice: Language, Power and Social Context*. Londres: CUP.

Barton, D., y Hamilton, M. (1998). *Local Literacies. Reading and Writing in One Community*. Londres: Routledge.

Bosch, T. (2009). Using Online Social Networking for Teaching and Learning: Facebook Use at the University of Cape Town, *Communicatio*, 35(2): 185–200.

- Brice, Sh. (1983). *Ways with words. Language, life, and work in communities and classrooms*. (2ª ed. 1996) Cambridge: CUP
- Cassany, D. (2015). Forums and chats to learn languages: functions, types and uses. En R. Hernández, y P. Rankin (eds.). *Third-Level Education and Second Language Learning: Promoting Self-directed Learning in new Technological and Educational Contexts*. (pp. 135-158) Londres: Peter Lang.
- Cassany, D. (2011a). *En línia: llegat i escriure a la xarxa*. Barcelona: Graó. Versión castellana: *En línea: leer y escribir en la red*. Barcelona: Anagrama. 2012.
- Cassany, D. (ed.) (2011b) "El español escrito en contextos contemporáneos", *Cuadernos Comillas, 1*: 1-4. <http://www.fundacioncomillas.es/cuadernos-comillas/cuadernos/>
- Cassany, D. y Aliagas, C. (2014). El aprendizaje de la competencia hipertextual. En C. Lomas (ed.) *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad. Competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje*. (pp. 135-148) Barcelona: Octaedro.
- Castañeda, L., y Adell, J. (eds.) (2013) *Entornos personales de aprendizaje: claves para el ecosistema educativo en la red*. Alcoi: Marfil.
- Castañeda, L. (2010). *Aprendizaje con redes sociales. Tejidos educativos para los nuevos entornos*. Sevilla: Editorial MAD.
- Castañeda, L. y Gutiérrez, I. (2010). Redes sociales y otros tejidos online para conectar personas. En Castañeda, L. (ed.) *Aprendizaje con redes sociales*. (pp. 17-39) Sevilla: MAD.
- Crespo, R. M. y García, J. J. (2010). Redes sociales. La madeja tecnificada. En Castañeda, L. (ed.) *Aprendizaje con redes sociales*. (pp. 63-90) Sevilla: MAD.
- Foog, L., Derek, M. A., y Fogg, B. J. (2011). *Facebook para educadores*. <https://www.facebook.com/safety/attachment/Facebook%20for%20Educators.pdf>
- Fordham, I., y Goddard T. (2013). *Facebook Guide for Educators. A Tool for Teaching and Learning*. Londres: The Education Foundation. <http://www.ednfoundaion.org/wp-content/uploads/Facebookguideforeducators.pdf>
- Gee, J. P. (2004). *Situated language and learning: A critique to traditional schooling*. Londres: Routledge.

- Gee, J. P. (2014). *Collected Essays on Learning and Assessment in the Digital World*. Champaign (Illinois): Common Ground.
- IES20_1X1 (2012) "IES2.0: Prácticas letradas digitales. Materiales, actividad de aula y recursos lingüísticos en línea". Proyecto de I+D+i:
<https://sites.google.com/site/ies201x1/home>
- Jones, R. H., Chik, A., y Hafner, Ch. A. (2015). *Discourse and digital practices. Doing Discourse Analysis in the Digital Age*. Londres: Routledge.
- Kalman, J., y Street, B. (2009). *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales. Diálogos con América Latina*. México: Siglo XXI CREFAL.
- Lankshear, C., y Knobel, M. (2011). *New literacies: Everyday practices and classroom learning* (3ª ed.) Maidenhead (Berkshire): Open University Press.
- Lave, J., y Wenger E. (1991). *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*, Cambridge: CUP.
- Manca, S., y Ranieri, M. (2013). "Is it a tool suitable for learning? A critical review of the literature on Facebook as a technology-enhanced learning environment", *Journal of Computer Assisted Learning*, 29(6): 487-504.
- Piscitelli, A., Adaime, I. y Binder, I. (eds.) (2010) *El proyecto Facebook y la posuniversidad. Sistemas operativos sociales y entornos abiertos de aprendizaje*. Barcelona: Ariel / Paidós. <http://www.proyectofacebook.com.ar/>
- Scribner, S. y Cole M. (1981). *The Psychology of Literacy*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Street, B. (2001). *Literacy and Development. Ethnographic Perspectives*. London: Routledge (Literacies).
- Trujillo, F. (2014). *Artefactos digitales. Una escuela digital para la educación de hoy*. Barcelona: Graó.
- Varo, D., y Cuadros, R. (2013). Twitter y la enseñanza del español como segunda lengua, *redELE*,25.http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2013/2013_redELE_25_02CUADROS-VARO.pdf?documentId=0901e72b8159e13f
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: CUP. Versión española: *Comunidades de práctica. Aprendizaje, Significado e Identidad*. Barcelona: Paidós: 2001.

Zavala, V. (2002). *Desencuentros con la escritura. Escuela y Comunidad en los Andes Peruanos*. Pontificia Universidad Católica del Perú-Universidad del Pacífico (Centro de Investigación)-Instituto de Estudios Peruanos (IEP): Lima.

Zavala, V., Niño-Murcia, M., y Ames, P. (Eds.) (2004). *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima: Red para el desarrollo de las ciencias sociales en el Perú.

Notas

¹Este capítulo toma datos del proyecto de investigación *IES2.0: Prácticas letradas digitales. Materiales, actividad de aula y recursos lingüísticos en línea* (EDU2011-28381; 2012-14), del Plan Nacional de Investigación Científica, Desarrollo e Innovación Tecnológica 2011, del gobierno español; también ha utilizado fondos del proyecto AGAUR 2009 SGR 803 (resolución 3-7-2009) del gobierno catalán, aportados al grupo reconocido y consolidado de investigación Gr@del (*Grup de recerca sobre aprenentatge i ensenyament de llengües*), al que pertenece el autor.

²Versión en español: <https://sites.google.com/site/redacespecializada/> Versión en catalán: <https://sites.google.com/site/redacespecialitzada/>

³Ver grupos de la asignatura en: <https://groups.diigo.com/user/Dancassany>

⁴Ver tableros de la asignatura en: <https://www.pinterest.com/dancassany/>

⁵*Vacaciones infernales*: <https://www.facebook.com/groups/239456232770377/>

⁶*Aprender escribiendo*. Site: <http://www.aprenderescribiendo.com/aprenderescribiendo/> Perfil en Facebook: https://www.facebook.com/pages/AprenderEscribiendo/123420204425056?sk=info&tab=page_info