

Facebook y lo escolar: los grupos virtuales como complemento de las prácticas educativas presenciales

Matías Nahuel Ferreyra

mn_ferreyra@hotmail.com.ar

Licenciatura en Ciencias de la Educación. Directora de TFL: Gabriela Sabulsky

Recibido: 10/05/17 / Aceptado: 12/11/17

Resumen

La presencia de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) ha modificado las formas de transitar la escuela, tanto para docentes como para los estudiantes. Estas presencias en ocasiones son retomadas por los docentes de forma organizada y sistematizada generando propuestas que buscan aprovechar sus características y su potencialidad. En los últimos años, Facebook se ha posicionado como una de las aplicaciones más utilizadas por los jóvenes potenciado por el acceso que se logra a través de los dispositivos móviles con conexión a datos o redes wi-fi.

El uso de esta aplicación no se mantiene ajena a docentes que buscan incluirla en sus propuestas pedagógicas y didácticas proyectando así la relación docente-estudiante hacia espacios virtuales que permiten una conexión y un trabajo que excede los espacios físicos y temporales propios del espacio físico del aula.

A continuación, presentaré el análisis de dos propuestas pedagógicas que utilizan a Facebook como una herramienta educativa para el desarrollo de diferentes temáticas referidas a las propias asignaturas.

Palabras clave: Facebook – propuestas pedagógicas – espacio presencial y virtual

1. Introducción

En los últimos cuarenta años, se han presenciado, a nivel mundial, cambios sustanciales con respecto a las tecnologías de la información que fueron modificando las formas de ver y entender la realidad social. Uno de los cambios más radicales se dio en la década de 1990 con la aparición de la World Wide Web (Red Informática Mundial), un sistema de distribución de hipertextos interconectados a través de Internet. Una década después, se produciría la evolución de esta tecnología con la aparición de la Web 2.0. Esta nueva forma de comunicación comprende sitios que permiten a los usuarios interactuar y colaborar entre sí para la creación de contenidos. Así, este cambio permite pasar de un usuario pasivo que solo recibía o publicaba información a un usuario activo que ahora genera y produce contenidos y conocimientos. Los blogs, las redes sociales, las wikis son

algunos de los ejemplos de esta nueva forma de comunicación a través de Internet.

Particularmente, y en relación con este trabajo de investigación, se hace foco en las redes sociales, fundamentalmente en Facebook. La elección de esta se debe a su uso extendido tanto en nuestro país como en el mundo. Actualmente, cuenta con aproximadamente 1500 millones de usuarios. En Argentina, el 90 % de quienes acceden a Internet se conecta a Facebook.

El campo de la educación no ha podido mantenerse aislado de estos avances. En este sentido, la Web 2.0 ha generado una multiplicidad de espacios que dan forma a nuevas maneras de entender el aula como un espacio que se vuelve virtual, que abre sus fronteras y derriba sus muros. Y dentro de estas aulas, los sujetos que por allí transitan, docentes y estudiantes, también modifican sus formas de relacionarse e interactuar. La no presencia en tiempo real de otro, sin dudas,

genera una modificación de la práctica educativa acostumbrada al clásico dispositivo presencial.

Interesa entonces hacer foco en las relaciones entre lo presencial y lo virtual, y es por ello que este trabajo se guió a través del siguiente interrogante: *¿Cómo se integran o articulan las lógicas de las redes sociales y las de lo escolar en la red social Facebook a través de grupos virtuales en dos asignaturas de nivel superior no universitario de dos instituciones, una pública y una privada de la Ciudad de Córdoba?*

Para el desarrollo de este trabajo, se abordó el análisis de dos casos: el Caso 1, correspondiente a la asignatura Práctica IV y Residencia del Profesorado en Biología del instituto Simón Bolívar; el Caso 2, corresponde a la asignatura Problemáticas Socioantropológicas del Profesorado de Música del Instituto Superior Collegium.

El objetivo principal de este trabajo de indagación fue analizar cuál es la relación existente entre las lógicas del aula y las lógicas de los grupos de Facebook con fines académicos en dos espacios curriculares pertenecientes a dos profesorado de nivel superior no universitario de la Ciudad de Córdoba.

Para lograr este objetivo, también se plantearon otros objetivos secundarios:

- ✓ Describir las características que asume cada grupo de Facebook en función de sus actores, el contexto institucional y los contenidos disciplinares que les son propios.
- ✓ Identificar los recursos y el tipo de información que circula y se comparte en estos espacios virtuales.
- ✓ Reconocer los saberes escolares propios de cada asignatura que circulan dentro de los espacios virtuales.
- ✓ Analizar los tipos de participación que coexisten en los espacios virtuales.
- ✓ Indagar y analizar las intencionalidades/sentidos que llevan a los sujetos a participar de estos espacios.
- ✓ Indagar sobre las continuidades o discontinuidades entre lo virtual y lo presencial.

2. Comunicación y transformación de prácticas culturales

Wolton define la comunicación como:

[...] una aspiración [que] remite a la base de toda experiencia humana. Expresarse, hablar a otro y compartir con él, esto es lo que define al ser humano. La comunicación es el medio para entrar en contacto con el otro, que es el horizonte, lo que todos deseamos y tememos a la vez, porque aproximarse al otro nunca es fácil. Solo la comunicación permite manejar esta relación ambivalente entre uno mismo y el otro. (Wolton, 2007:42).

Siguiendo a este autor, la comunicación contiene dos elementos centrales: expresión y consideración del receptor. Afirma que la expresión es el primer momento de la comunicación, pero no el más importante; el más importante es el receptor, y considerarlo significa la revolución de la comunicación. Esto es así porque el otro resulta ser el límite de la comunicación:

"[...] la libertad del receptor es, precisamente, aceptar, repensar, negociar el mensaje recibido. Esa es la «realidad» de la comunicación, y la razón de sus desfases incesantes. [...] el receptor no es fácilmente manipulado por el mensaje. *Dirigido a todos, el mismo mensaje no es recibido de la misma manera por todos.* En este sentido, la comunicación es una actividad social como las otras, marcada por las desigualdades y los desafíos del poder, pero no es totalitaria." (Wolton, 2005: 29 -30).

Y luego también agrega:

"Las facilidades de la comunicación no bastan para mejorar el contenido del intercambio [...] No existe comunicación sin malentendido, sin ambigüedades, sin traducciones y adaptaciones, sin pérdidas de sentido y surgimiento de significados inesperados, en síntesis, sin el fracaso de la comunicación y sin reglas que satisfacer." (Wolton; 2007: 29).

En la actualidad, todo el mundo quiere comunicarse y en este sentido el avance en las tecnologías de la comunicación simboliza la posibilidad de un otro que siempre está presente. Y cuando hablamos de tecnología, la

aparición de Internet ha modificado radicalmente la forma de comunicarnos y acceder a la información.

La masificación de las tecnologías de la información y la comunicación surgen en conjunción con lo que Levy denomina cibercultura. Este autor entiende por esto “[...] la cultura propia de las sociedades en las que las tecnologías digitales configuran decisivamente las formas dominantes tanto de información, comunicación y conocimiento como de investigación, producción, organización y administración.” (Levy, 2007:7).

Dentro de este espacio coexisten a su vez, tres fuerzas que significan y permiten el sostenimiento de este modelo: “[...] *la interconexión, la creación de comunidades virtuales y la inteligencia colectiva*”. (Levy, 2007: 99). Estas fuerzas vehiculan la comunicación que sostenemos cotidianamente y nos sumergen en un espacio que ya no se concibe solo como físico, sino también como virtual, entre distintos puntos del mundo, al que se puede acceder en tan solo instantes y en el que se entretajan redes que engloban un *universal por contacto*.

Las nuevas tecnologías, según Wolton (2007), son el símbolo de libertad y brindan la posibilidad de organizar el tiempo y el espacio. Su éxito se sintetiza en tres palabras: autonomía, organización y velocidad.

Si hablamos de nuevas tecnologías, no puede dejarse de lado el que ha sido uno de los mayores avances en materia de comunicación: Internet. Para comenzar a analizarlo resulta necesario distinguir este término que le es próximo pero que no es lo mismo: la web o la *world wide web*. Pisani y Piotet (2008) destacan que mientras Internet es la red informática que permite tener ordenadores conectados entre sí, la web es una de las aplicaciones de Internet que permite tener documentos conectados entre sí. La primera aparición de Internet se da en Estados Unidos en 1969, en lo que se conoció como el proyecto Red de la Agencia de Proyectos de Investigación Avanzada (Advanced Research Projects Agency Network, ARPANET) que logró conectar tres computadoras entre sí. Para el año 1983 esta

conexión ya alcanzaba 500 computadoras pertenecientes a distintas universidades y centros de investigación. Esta primera fase de Internet, significó una conexión en la cual el usuario accedía a la información de una manera pasiva. En la actualidad, el crecimiento de la red ha adquirido una forma “[...] anárquica, autoorganizada, fundamentalmente local y distribuida que subyace a la evolución de la red”. (Piscitelli, 2005:25) y esto se debe fundamentalmente a la aparición, en octubre de 2004, de la Web 2.0, término que popularizó Tim O’Reilly. Pisani y Piotet plantean que resulta imposible definir a la Web 2.0 ya que esta no es una cosa sino más bien “[...] un punto de inflexión, de ese momento en que un fenómeno un poco único y aislado se convierte en algo común y se generaliza. Una especie de punto de ruptura y de paso a una nueva era, con nuevos actores y nuevas reglas” (Pisani y Piotet, 2008:25). Esta nueva aplicación permitió desarrollar una forma de navegar por Internet que está “[...] construida sobre una arquitectura de la participación, contenidos generados por el usuario”. (Cobo Romaní y Pardo Kuklinski; 2007: 15). Las producciones que individuos o colectivos generan se guardan en servidores que almacenan esta información y al cual siempre se puede tener acceso. Aquí resulta importante entender que esta información permanece allí y puede ser accesible desde espacios y tiempos diferentes a los de su producción. Además, otra característica tiene que ver con la permanencia de estos archivos. Una vez que algo se sube a la red, pasa del espacio privado al espacio público y puede permanecer allí de manera perpetua.

Area-Moreira y Ribeiro-Pessoa retoman a Bauman (2006) para caracterizar el cambio de lo sólido a lo líquido que ha generado la omnipresencia de las tecnologías de la comunicación y la información. Plantean así que la Web 2.0 ha trastocado las formas de consumo, distribución y producción de la cultura:

“Las TIC han provocado, o al menos han acelerado, una revolución de amplio alcance en nuestra civilización que gira en torno a la

transformación de los mecanismos de producción, almacenamiento, difusión y acceso a la información; en las formas y los flujos comunicativos entre las personas; así como en los lenguajes expresivos y de representación de la cultura y el conocimiento. Los nuevos tiempos han generado nuevos actores (Internet, la telefonía móvil, los videojuegos y demás artilugios digitales) que están cambiando nuestra experiencia en múltiples aspectos: en el ocio, en las comunicaciones personales, en el aprendizaje, en el trabajo, etc." (Area y Pessoa, 2012:14).

Siguiendo con estos autores, plantean que la web 2.0 puede caracterizarse en función de seis dimensiones de producción, consumo y difusión de la cultura que coexisten, se entrecruzan y se van desarrollando de manera paralela: la biblioteca universal, el mercado global, la comunicación multimedia y audiovisual, la conexión hipertextual, los entornos virtuales y las redes sociales.

Justamente sobre este último punto se centrará nuestra tesis: las redes sociales en y a través de Internet. Según De Haro (2010), las redes sociales son estructuras que conectan a personas, organizaciones y entidades que comparten algún interés en común ya sea profesional, de amistad, laboral, etc. Plantea que es importante no confundir lo que es una red social con los servicios de red social, que son las aplicaciones que sirven como soporte tecnológico para que se constituyan las redes sociales.

Este mismo autor, plantea la existencia de dos tipos de servicios de red social: las redes sociales estrictas y la Web 2.0. Define a las primeras como aquellas que tienen el único fin de conectar a las personas sin un propósito particular; es el usuario mismo el que luego se lo dará. Y por la Web 2.0 entiende aquellas que, contrariamente a las primeras, tienen como centro de atención un objeto preciso, como videos, documentos, imágenes, etc. Al mismo tiempo, plantea que dentro de las redes sociales estrictas, existen también dos tipos diferentes: las horizontales y las verticales. Las primeras son aquellas redes ya creadas, que cuentan con miles de usuarios, a las que uno

se incorpora, como es el caso de Facebook. Las segundas son aquellas creadas por los propios usuarios y cerradas al exterior, que los unen por un interés común.

Hay una diversidad de redes sociales que varían según su tipología. Así podemos encontrar redes sociales que trabajan solo con videos, que cuentan con mensajería, que son para negocios, que trabajan con fotos/videos o que tienen usos generales, entre otras. En el año 2015, el sitio www.webempresa20.com elaboró un ranking con las 30 redes sociales con mayor cantidad de usuarios siendo Facebook la lo lidera.

Esta red social fue creada en el año 2004 por Mark Zuckerberg y fundada junto a Eduardo Saverin, Chris Hughes y Dustin Moskovitz, todos estudiantes de la Universidad de Harvard. En sus comienzos, Facebook permitía que estudiantes de dicha universidad pudieran mantenerse en contacto con otros compañeros, manteniendo una comunicación fluida y compartiendo contenidos a través de Internet de manera sencilla. En principio, la red era solo para usuarios que concurrieran a universidades de Estados Unidos. Sin embargo, fue tal el éxito que tuvo, que para el año 2006, Facebook dejó de ser una red social cerrada y se abrió para que cualquier usuario de Internet pudiera conectarse. Así comenzó a expandirse por fuera de Estados Unidos y fue traducida a 70 idiomas. En la actualidad, cuenta con aproximadamente 1500 millones de usuarios en todo el mundo.

Facebook es una red social que se caracteriza por ser abierta; es decir, cualquier usuario de Internet puede acceder a ella. Para ingresar solo es necesario tener una cuenta de correo electrónico, una contraseña y ser mayor de edad. Entre sus tantas funciones, la que más interesa para esta investigación, es la posibilidad de crear grupos (abiertos, privados o secretos) en los cuales usuarios que comparten algún interés en común puedan "aislarse" del resto de la red para mantener un contacto en relación con estos intereses, ya sean educativos, musicales, de negocios, etc.

El uso masivo de esta red social y la posibilidad de crear grupos, llevó a discutir su

potencialidad para mejorar la calidad de los aprendizajes, configurar nuevas formas de trabajo colaborativo y buscar estrategias que permitan una inclusión de dichos entornos a través de propuestas didácticas innovadoras. Estos factores establecen relaciones entre lo que sucede y caracteriza al modo presencial del aula, y lo que sucede y caracteriza a Facebook.

2.1 La escuela envuelta en la red

La escuela se caracteriza por sostener lógicas que han sobrevivido a lo largo del paso del tiempo. Como institución moderna se distingue, entre otras características, como un espacio de comunicación definido por la sincronía y por la necesidad del espacio físico para la transmisión de un tipo de saber, que es el contenido. Facebook, por otra parte, connota muchas características contrapuestas a la de la escuela: la comunicación se vuelve asincrónica; el espacio deja de ser físico y se vuelve virtual; y el saber está en millones de usuarios y es compartido, construido y reconstruido por ellos de manera colaborativa. En la actualidad, la escuela se encuentra inmersa en este entorno tecnológico que describíamos anteriormente, atravesada por Internet e interpelada por múltiples dispositivos. Dussel y Quevedo afirman que "La escuela ha sido señalada como una institución estratégica para la recepción de las TICs ya que es allí donde se concentran los procesos de creación y transmisión de conocimientos [...]". (Dussel y Quevedo, 2010:3).

En nuestro país, lo que marcan Dussel y Quevedo (2010) se vio reflejado desde que, en la década de 1990, comenzó un proceso de desarrollo de políticas educativas que tuvieron el objetivo de incluir la tecnología en las aulas y que, alcanzó su momento de esplendor con la puesta en marcha del Programa Conectar Igualdad en el año 2010. Sin embargo, la mayor presencia de equipamiento no significa una real inclusión de la tecnología y, menos aún, un cambio o una innovación en las prácticas educativas.

La tecnología se constituye como un nuevo actor que interviene en la relación docente-estudiante y que también genera nuevas maneras de relacionarse. Estas nuevas maneras ponen en tensión el dispositivo de la escuela tradicional:

"[...] tanto en términos de las transformaciones del espacio y del tiempo que imponen como en la reorganización de los saberes y las relaciones de autoridad en el aula. La escuela es una institución basada en el conocimiento disciplinar y en una configuración del saber y de la autoridad previa a las nuevas tecnologías, más estructurada, menos exploratoria, y sometida a criterios de evaluación comunes y estandarizados. Por otro lado, las nuevas tecnologías [...] parecen funcionar en base a la personalización, la seducción y el involucramiento personal y emocional, y lo hacen siempre con una dinámica y velocidad que entra en colisión con los propósitos y tiempos de la enseñanza-aprendizaje de la escuela." (Dussel y Quevedo, 2010: 4-5).

Pisani y Piotet (2008) plantean que la dinámica relacional que caracteriza a la web "choca" contra la mecánica institucional tradicional, y con la herencia intelectual y social sobre la que estas instituciones se construyeron:

"Entendemos por <dinámica> el conjunto de movimientos no controlados, no lineales, con múltiples vertientes y causados por la participación <de todos>. Con <dinámica relacional> destacamos el hecho de que esta dinámica social y tecnológica [...] está afectando al establecimiento de relaciones, personas y datos. Por el contrario, la mecánica hace referencia al movimiento lineal, más lento y mejor controlado que caracteriza a las empresas tradicionales." (Pisani y Piotet, 2008: 52).

En las escuelas, nos encontramos con jóvenes conectados todo el día al mundo virtual, que chatean, mandan mensajes, escriben, comparten momentos, fotos, videos, que buscan información, que juegan, entre otros múltiples usos que hacen con sus celulares o computadoras. Como plantea Ferrés, "[...] ante el avasallante avance de las tecnologías de la comunicación, es indispensable una escuela

que reconozca e incorpore las pantallas pero que proporcione pautas para un consumo racional y crítico". (Ferrés, 1994).

Gros (2015) entiende que la sociedad en la que vivimos dista mucho de la sociedad en la que se concibió la escuela tradicional. En este sentido, entiende que vivimos en una sociedad del conocimiento en red y que, en este contexto, surgen pedagogías emergentes que se basan en una "[...] integración de las tecnologías digitales, la exploración y la modificación de las pedagogías existentes y desarrollan nuevas propuestas teóricas y prácticas". (Gros, 2015:63).

Posteriormente, esta misma autora agrega que estas pedagogías emergentes se relacionan con las tecnologías emergentes en un doble vínculo: hay tecnologías que no tienen un fin específicamente educativo que terminan utilizándose con una finalidad educativa y, al mismo tiempo, las prácticas pedagógicas se modifican y transforman las prestaciones que la tecnología da.

2.2 Categorías para pensar la relación entre el espacio presencial y el espacio virtual.

A través de la descripción y el análisis de los dos casos observados (el Caso 1 correspondiente a Práctica IV y Residencia y el Caso 2 correspondiente a Problemáticas Socioantropológicas) se pudo notar que, a pesar de que el recurso tecnológico es el mismo, los usos y la valoración de profesores y estudiantes; el lugar que ocupe en las planificaciones de los profesores; la cantidad, la calidad y el tipo de intercambios que se produzcan en las plataformas virtuales; y los sentidos y posicionamientos respecto al uso de Facebook con un fin académico marcan dos modalidades diferentes de vincularse con la lógica escolar.

Estas dos modalidades serán descritas a partir de cuatro categorías que permiten entenderlas en su complejidad: a) formas de interacción y sentidos asignados al espacio virtual; b) conocimientos y saberes que circulan por el espacio virtual; c) formas de regulación del uso

del espacio virtual; d) Permeabilidad del espacio físico en el espacio virtual.

a) Formas de interacción y sentidos asignados al espacio virtual

La presencia de los entornos virtuales modificó las formas en que los sujetos interactúan. En el aula, las relaciones que se establecen entre docentes y estudiantes, y entre estudiantes entre sí estaban configuradas fuertemente por un espacio asignado (las cuatro paredes del aula) y un tiempo (la jornada escolar). El diálogo directo y sincrónico, acompañado de gestos y de tonalidades marcaba este tipo de interacción. Pero con la aparición de las redes sociales, esto se ha modificado. Sigalés (2002), Chiecher y Donolo (2013) afirman que las herramientas tecnológicas permiten la posibilidad de intercambiar información en cualquier tiempo y espacio y que esto les permite a los usuarios tomarse sus propios tiempos para reflexionar, escribir y revisar antes de enviar un comentario o realizar una publicación. Sin embargo, agregan que esto tiene un aspecto negativo: la no presencialidad espacio-temporal puede generar sensación de soledad y, al mismo tiempo, disminuir sus posibilidades de interactuar para construir nuevos conocimientos.

En el Caso 1, el nivel de interacción observado en las publicaciones (no se tuvo acceso a chat privados) es alto pero con una característica importante: generalmente se dan entre el profesor y los estudiantes (en ambas direcciones) y pocas veces son de estudiantes entre sí. Esto indica que, si bien la configuración espacio-temporal se ve modificada y la asincronía se manifiesta en los momentos diversos en que se interactúa, el modo en que se lo hace no dista demasiado del modo que generalmente encontramos en las aulas: el docente pregunta, el estudiante responde; el estudiante pregunta, el docente responde. En relación con esto, la profesora remarca tres elementos que justifican esta cuestión: por un lado, limitaciones que presenta Facebook para realizar debates, falta de tiempo de la profesora para mediar los

debates debido a la gran cantidad de estudiantes y comentarios, y, por último, la necesidad de aclarar el objetivo de las preguntas que se subían a Facebook.

Por otro lado, es importante señalar que las publicaciones en las cuales se encontró mayor nivel de interacción también estaban siendo evaluadas. Al evaluar, la profesora tiene en cuenta dos aspectos; por un lado, saber si participa o no y, por el otro, el contenido de esa participación.

Si bien nuestro objetivo no era realizar un análisis profundo de las estrategias y decisiones didácticas de los profesores, lo que sí puede sostenerse es que la profesora de Biología expande su "clase" a través de Facebook. Justamente, García Sans (2008) advierte sobre la necesidad de no hacerlo, en tanto que propone que sea una ayuda para la clase. Esta autora expresa la necesidad de no evaluar ni monitorizar; la necesidad de alentar la comunicación contra el discurso unidireccional; alentar el trabajo extra, tanto de profesores como de estudiantes, para que ambos se conviertan en usuarios proactivos de las redes sociales y que se mantenga su carácter social.

En el Caso 2, sucede algo completamente diferente, ya que el nivel de interacciones es prácticamente nulo. Lo que se comparte en el muro es, mayormente, propuesto por el profesor. Pocas publicaciones son comentadas y algunas ni siquiera son vistas por el total de los estudiantes. Con este bajo nivel de interacción en el muro, toda la potencialidad que puede ofrecer la herramienta se encuentra opacada, y el objetivo de acompañar a los estudiantes y sostenerlos difícilmente se cumple. Sin embargo, es importante señalar aquí que, si bien al docente le preocupa que los estudiantes no usen la herramienta (sobre todo aquellos que no pueden asistir a clase) tampoco busca presionarlos para que la utilicen.

Pese a estas notables diferencias, hay un punto en común entre los dos casos: la alta interacción del Caso 1 y la baja interacción del Caso 2 se fundamentan por posicionamientos didáctico-pedagógicos claros que tienen

ambos profesores. A los espacios se les asigna un sentido, tienen un lugar en la planificación y en el cursado, y tienen objetivos claros. Pero, además, estos sentidos son resignificados, luego, por los estudiantes a través del uso y de la apropiación que hacen de Facebook.

En el Caso 1, Facebook tiene un peso específico para la asignatura. La condición para cursar es tener una cuenta activa, participar, comentar y publicar. Facebook no es solo entendido como una red de relaciones sociales que fomenta la comunicación y el encuentro: su peso va más allá, su lugar es el de un aula virtual que se conserva en todo tiempo y espacio. El sentido que se atribuye a él lo coloca en un lugar fundamental dentro de la asignatura. Lo que sucede en el aula es llevado a Facebook, y lo que sucede en Facebook es llevado al aula de manera lineal. Facebook, pensado de esta manera, se convierte en una continuación de lo que sucede en el aula, de los criterios y los lenguajes que se manejan en el aula, y tiene tiempos establecidos como se determinan en el aula y en cualquier situación en la que se pongan en juego los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En el Caso 2, Facebook también tiene un peso específico para la asignatura, pero, a diferencia del primer caso, no se le atribuye un sentido que lo priorice. Se valora lo presencial, y Facebook está pensado como un espacio de acompañamiento y de sostén de lo presencial. El sentido aquí atribuido está ligado a entenderlo como un complemento que puede sostener procesos de aprendizaje, mejorar la calidad de estos procesos, y mostrar los contenidos desde otras ópticas y a través de otros recursos que no son parte del aula. Su sentido tiene mayor libertad, los estudiantes deben apropiarse de este espacio, no se supervisa la participación, y se los invita a este espacio, en lugar de establecerlo como condición necesaria.

Desde la mirada de los estudiantes, los espacios virtuales también tienen sentidos atribuidos. Fundamentalmente, ambos consideran a Facebook como un recurso válido y con potencial para ser aprovechado. Sin embargo, las propuestas no los atraen. En el

Caso 1, se sienten obligados a participar, responden solo lo que saben que deben responder, consideran que debe haber criterios claros y pactos sobre sus usos, o al menos criterios que se negocien con ellos. En el Caso 2, el sentido es paradójico: les sirve pero no lo usan, lo valoran pero no participan en él.

¿Qué sentido se le puede otorgar a un espacio como Facebook para que su uso no sea una obligación pero que, al mismo tiempo, no haya tanta libertad como para que ya no se use? ¿Por qué se encuentran resistencias al uso académico cuando pasan gran parte del día conectados a las redes sociales? ¿Es posible que lo que crea esta resistencia es el hecho de que las redes sociales no se crearon con un fin pedagógico?

Chiecher A., Rama M. y Paoloni P. (2013) encontraron en sus investigaciones que, muchas veces, los estudiantes crean grupos paralelos a los de su asignatura para evitar las miradas de los docentes. Esto también se ve reflejado en el uso de WhatsApp o del propio servicio de chat que ofrece Facebook (Messenger). Se comunican por esas vías, que mantienen las conversaciones en ámbitos privados, ya sea con el propio profesor o entre ellos mismos. Como afirman Chiecher y Ricceti (2016), estos cambios se dan porque las preferencias de los jóvenes y adolescentes son mutantes, cambian muy rápido, y los llevan a migrar de una red a otra en busca de novedades.

b) Conocimientos y saberes que circulan por el espacio virtual

Dussel y Quevedo (2010) señalan que la incorporación de las TIC a la escuela genera una mutación simbólica y cultural que involucra las bases sobre las que se constituye la institución escolar: la transformación del espacio y del tiempo, la reorganización de los saberes y las relaciones de autoridad se ven modificadas por la presencia de las TIC. Afirman que la escuela es una institución basada en una configuración del saber, de la autoridad y de un conocimiento disciplinar previo a la presencia de las nuevas tecnologías

que la hace más estructurada y sometida a procesos de evaluación comunes y estandarizados. Y en contra posición a esto, las nuevas tecnologías funcionan con una dinámica y una velocidad que entra en colisión con los propósitos y tiempos que la escuela propone para los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Los conocimientos y saberes que circulan por un espacio virtual, al igual que en el espacio físico del aula, no siempre son referidos a la propia disciplina. Así, resolver una duda referida a un aspecto administrativo, demostrar cómo se puede compartir un video o compartir un link de interés también puede considerarse como conocimientos que están circulando, que son apropiados, que pueden ser resignificados o que simplemente, pueden ser ignorados.

Ambos autores sostienen que las nuevas tecnologías han modificado la relación de los estudiantes con los conocimientos. Las TIC permiten la resignificación, la intervención, la reescritura, la modificación y el cambio de sentidos de lo ya existente. Recuperan los aportes de Andrew Burn (2009), quien afirma que las TIC permiten nuevos procedimientos que establecen nuevas formas de relación con el saber: iteración, retroalimentación, convergencia y exhibición. Además, Jenkins (2006) agrega el concepto de "permisibilidades": acciones y procedimientos que permiten nuevas formas de interacción con la cultura, más participativa, más creativa, y con apropiaciones originales.

Los dos casos comparten una característica similar en cuanto a lo que se produce en los espacios virtuales y lo que es acordado tanto por profesores como por estudiantes: lo que sucede en el grupo siempre tiene que ver con la asignatura. En el Caso 1, que tiene una participación más asidua, hay una circulación de saberes que tienen una particularidad: generalmente son archivos bajados de Internet y subidos al grupo. No hay procedimientos de apropiación o permisibilidades como los llama Jenkins (2006). Pero, además, estos saberes que circulan responden a una consigna, se suben para la profesora y no son reapropiados por los demás. Como afirmaba uno de los



estudiantes, “aquello que no es obligatorio no se ve”. Así, el conocimiento circula de manera unidireccional.

Un recurso que sí se comparte y que puede permitirnos pensar en estas permisibilidades que señala Jenkins (2006) son las imágenes que se suben al grupo (ligadas más a su futura profesión como profesores, que a la Biología en sí). En estas, aparecen escritos, resignificaciones y comentarios que permiten pensar que el conocimiento circula de manera pluridireccional. Además, el conocimiento ya no está solo en un texto o documento. Una imagen también puede estar diciendo muchas cosas y abriendo la discusión a un sinfín de interpretaciones. El trabajo con una imagen o un video es justamente una de las posibilidades más ricas que hoy ofrecen los espacios virtuales, y esto se corrobora en ambos casos analizados. El hecho de que uno pueda descargar esa imagen en su computadora o teléfono móvil, editarla, resignificarla y volver a compartirla permite entender que los conocimientos no son propiedad de un sujeto, sino que son propiedad de todos aquellos que quieran apropiarse de esos conocimientos y tengan las capacidades suficientes para hacerlo.

En el Caso 2, existe una relación con el conocimiento que, generalmente, es dirigida desde el profesor (sube lo que se hizo en clase a modo de guía) hacia los estudiantes, quienes, en algunas ocasiones, receptan la información con un “Me gusta” o con un “Visto”. Uno de los estudiantes comentaba que esta forma de circulación es productiva porque les permite saber qué pasó en clase, pero nada más.

Además de subir estos “mojones”, como los llama el profesor, lo interesante es que agrega a cada uno imágenes o videos que tienen una relación directa con la temática. Como se dijo anteriormente, esto hace referencia a la posibilidad de abordar el conocimiento desde diferentes ópticas, lo que permite que los estudiantes se apropien del recurso de maneras distintas.

En cuanto a los estudiantes, solo dos compartieron archivos durante el período de observaciones: uno que subió una película

sobre la cual debían trabajar luego y otra compartió un video sobre la violencia de género, temática que fue abordada por el profesor. Lo interesante de este último recurso es que se realizó a través de un editor de imágenes que permite incluir textos, sonidos y videos. Este tipo de apropiación de elementos de la cultura para resignificarlos es, justamente, lo que Andrew Burn (2009) recupera como nuevas posibilidades creativas y cognitivas, que transforman a los usuarios en autores de medios.

¿Qué relación existe con el saber en los grupos? ¿Se podría afirmar que hay una real apropiación de la información que circula? Si el recurso se sube al espacio virtual pero no es apropiado, ¿esto significa que no mantiene el mismo valor que los materiales que se distribuyen en soporte papel?

Dussel y Quevedo (2010) afirman que las posibilidades y permisibilidades a la que hacen referencia los autores citados anteriormente no son necesariamente las prácticas más habituales entre los jóvenes. Consumir videos, música, establecer relaciones interpersonales y no jerarquizar la información que se busca son prácticas que no se asocian a procedimientos de tipo escolar ni a prácticas más complejas de conocimiento. Esto quizás pueda estar en juego en los procesos de selección que realizan los estudiantes a la hora de definir el material de estudio “pertinente”.

c) Formas de regulación del uso del espacio virtual

Facebook es un espacio cuyo uso se encuentra regulado. Cuando se genera un usuario, este debe acordar con la declaración de derechos y responsabilidades, con la política de datos y con las normas comunitarias de esta red social. Ese acuerdo regula qué está prohibido y cómo se reportan conductas abusivas, qué información se recibe del usuario y cómo se usa, y qué condiciones se deben aceptar al uso Facebook. Cuando ese acuerdo no es respetado, el administrador de Facebook puede eliminar esa cuenta y borrar todo lo que se ha publicado, siempre que eso no haya sido



compartido por otros. Esta regulación no es controlada por los usuarios que solo tienen la posibilidad de denunciar para que los administradores de Facebook analicen lo denunciado y tomen una medida. Estos son acuerdos explícitos que propone la plataforma. Cuando se crea un grupo en Facebook, estos acuerdos explícitos también tienen vigencia. Pero, además, hay acuerdos "tácitos" sobre su uso que son elaborados por los propios usuarios. En especial, estos acuerdos giran en torno a qué publicar y qué no. En los grupos, el administrador (que es un usuario más) es el único que tiene la posibilidad de eliminar una publicación si así lo creyera necesario. ¿Cómo son, entonces, las regulaciones en los grupos de ambas asignaturas? ¿En qué grado esas regulaciones son explícitas y en qué grado son acuerdos tácitos que deben ser respetados? ¿Qué lugares ocupan el profesor y los estudiantes en estos acuerdos?

En los dos casos observados, estas regulaciones sobre qué publicar también aparecen: solo se publica lo pertinente a la asignatura y, en caso de querer publicar algo que no tenga que ver con el cursado, se debe consultar primero a los profesores que son quienes regulan los grupos. Este acuerdo es aceptado y también valorado por los estudiantes, quienes acuerdan que lo que no pertenece a la asignatura puede distraer o molestar. En ambos casos, esas regulaciones se explicitan al comenzar al cursado, tanto de manera oral como en el propio muro de cada espacio virtual. Y en ambos casos, esos acuerdos son respetados por todos.

Pero además de este tipo de regulación, este acuerdo que se genera, en el Caso 1 aparece otro tipo de regulación: el control sobre la ortografía y la redacción. Estos elementos son más propios de un aula que de un espacio virtual. En este sentido, Berlanga y Martínez (2010) entienden que la aparición de Internet ha dado lugar a nuevas formas de interacción y comunicación. Estas interacciones dan como resultado una nueva y discutida forma de lenguaje: el ciberlenguaje. Por un lado, están quienes entienden que el uso incorrecto de las reglas de ortografía y la pobreza de

vocabulario pueden generar una carencia en las posibilidades de comunicación que se necesitan para la actividad social y profesional (justificativo que utiliza la profesora para realizar este tipo de regulaciones). Por otro lado, están quienes reconocen en las redes un uso deliberadamente informal, económico y creativo. Incluso, en esta línea, entienden que nunca se había leído y escrito tanto como ahora. Al ser esto así, ¿qué ocurre cuando se trasladan los mismos criterios de corrección del aula al espacio virtual? Si la escritura virtual se caracteriza por esta economía del mensaje, ¿es posible que esa forma de escritura virtual se integre a la práctica educativa? ¿Qué nuevos problemas se plantean para el docente? ¿Cómo se resignifica Facebook al ser un espacio que debe respetar la escritura académica?

Por otro lado, otro tipo de regulación que aparece fuertemente marcado en este grupo tiene que ver con la obligatoriedad de responder y con el tiempo que se otorga para estas respuestas. Si bien no todas las actividades tienen estas características, aquellas que sí lo tienen llevan una calificación. Esta calificación no tiene una relación con el contenido sino con la misma acción de publicar: el que lo hace aprueba, y el que no, obtiene un 1 (uno). Pero, además, generalmente tienen un tiempo de respuesta de una semana, según afirmaban los propios estudiantes.

Como se observa, hay cuatro aspectos fuertemente vinculados a lógicas que pertenecen más a lo que sucede en el aula que a lo propio de un espacio virtual: obligatoriedad, evaluación, tiempo y uso de lenguaje apropiado.

Debido a que dejar preguntas abiertas también es crear conocimientos, nuevamente recuperamos algunos interrogantes planteados anteriormente como cierre de este apartado: ¿Hasta qué punto la estructura que ofrece Facebook se puede escolarizar como lo pretende la profesora? Si Facebook no fue ideado como un espacio académico, escolarizarlo ¿no llevaría quizá a romper con la intencionalidad con la que fue creado?

d) Permeabilidad del espacio físico en el espacio virtual

El espacio físico y el espacio virtual sostienen lógicas que los caracterizan, los diferencian y, al mismo tiempo, pueden complementarse o integrarse para generar propuestas pedagógicas que potencien los aprendizajes. Gros, sostiene que "La conectividad en la sociedad actual no solo ha alterado el sentido y la producción del conocimiento, sino también los espacios y los tiempos del aprendizaje, rompiendo la organización social del siglo XX". (Gros, B. 2015:60).

En este aspecto, esta misma autora sostiene que hay tres conceptos que han interrumpido los ámbitos de aprendizajes y que deben tenerse en cuenta: el aprendizaje sin fisuras, la ubicuidad y los entornos personales de aprendizaje. Sharples (2012) entiende el aprendizaje sin fisuras como una continuidad de experiencias de aprendizaje a través de diferentes contextos y tecnologías. Así, agrega Gros (2015), un estudiante puede iniciar un tema en una clase, recoger datos en su casa o al aire libre, elaborar un nuevo conocimiento con ayuda de un software y realizar un intercambio de ese conocimiento en un entorno virtual. Por otra parte, el aprendizaje ubicuo hace referencia a la posibilidad que otorgan las nuevas tecnologías móviles de poder estar conectados en cualquier momento y lugar produciendo y difundiendo información. Entiende esta autora que, mientras en el aula tradicional el profesor es la principal fuente de información y los estudiantes están obligados a permanecer en el mismo lugar y participar al mismo tiempo de la misma actividad, en situaciones de aprendizaje ubicuo las actividades pueden resolverse en espacios/tiempos diferentes para cada estudiante. Por último, Gros sostiene que los entornos personales de aprendizaje pueden ser entendidos como una "plataforma basada en las redes sociales, centrada en el aprendiz y diseñada para permitir compartir, colaborar y producir recursos y contenidos a través de procesos de participación distribuida". (Gros, B. 2015:62).

Todo lo señalado hasta aquí implica que el espacio físico y el espacio virtual deberían lograr una complementación, y un equilibrio que permita potenciar y aprovechar las virtudes que cada uno otorga. ¿Cómo se vinculan, entonces, el espacio físico y el virtual en cada caso? ¿Qué lugar ocupa el espacio físico y cuál el entorno virtual en cada caso? ¿Cuáles de los elementos planteados por Gros se recuperan en cada caso para pensar en la relación entre el espacio físico y el virtual, y el lugar de cada uno?

En el Caso 1, hay una centralidad del espacio virtual que influye en la trayectoria de los estudiantes que cursan esta asignatura. El requisito de tener una cuenta de Facebook para cursar, y la obligatoriedad de responder a consignas, de subir documentos o de participar son elementos que marcan esta centralidad. Así, ambos espacios se vinculan, sobre todo, a través de la resolución de consignas: Facebook es un espacio donde el conocimiento circula en forma de respuesta a consignas.

Esa centralidad no dista de tener características similares a las que se puede tener en un espacio físico de aprendizaje como lo es el aula: la obligación de asistir, la evaluación sobre la participación (como evaluación de concepto), la obligación de presentar un trabajo con un fecha determinada, etc. La profesora entendía que la obligatoriedad en el uso del grupo virtual se da en función de cubrir la carga horaria de la materia (de las 10 horas se cursan 4). Por esto, la centralidad del espacio virtual no se da en función de las posibilidades que este permitiría sino para cubrir, en la virtualidad, la presencialidad que no puede cubrirse en el aula.

Sumado a esto, de lo planteado por Gros (2015), la modificación espacio-temporal del aprendizaje sí es un aspecto rescatado como importante y valorado por la profesora. Muchas de las consignas presentadas en el grupo virtual demuestran que existe una continuación en el espacio virtual de lo que sucede en el aula. Esto supone que un conocimiento que comienza circulando en el espacio físico de manera presencial y simultánea, luego es recuperado y

resignificado en diferentes tiempos y en diferentes espacios.

Así, en este caso, los límites entre los espacios se confunden y las lógicas del espacio físico subsumen a las lógicas del espacio virtual y lo modifican.

En el Caso 2, contrariamente, los límites entre ambos espacios son claros y definidos: lo importante sucede en lo presencial y el espacio virtual ocupa un lugar de sostén para lo que sucede entre las cuatro paredes. Desde la perspectiva del profesor, hay vínculos que la atemporalidad y la no presencialidad de los entornos virtuales no pueden recuperar y es ahí donde, para él, sucede lo importante. Entiende que el espacio virtual sirve como sostén y como guía de aquello que pasa en el aula, porque a través de este puede dejar huellas de lo que está sucediendo en la asignatura. Y aquí, paradójicamente, es donde la modificación espacio-temporal adquiere significado: en el espacio virtual, los estudiantes pueden volver a recuperar lo sucedido en el espacio presencial en cualquier momento y desde cualquier lugar.

En la intencionalidad del profesor hay aspectos de aquellos que sostiene Gros (2015) que son recuperados en el lugar asignado al espacio virtual. Sobre todo, cuando él entiende que este permite que el conocimiento circule en diferentes direcciones gracias a la posibilidad que tienen los estudiantes de compartir y producir conocimientos a través de recursos multimedia, como imágenes o videos. Pero esta intencionalidad se encuentra limitada por la no apropiación de estas herramientas por parte de los estudiantes. ¿Hay relación, entonces, entre las lógicas de ambos espacios? ¿Se puede decir que los espacios se complementan si lo que sucede en el espacio virtual no es, aparentemente, apropiado y resignificado?

Gros (2015) sostiene que las nuevas tecnologías han derribado los "muros" del conocimiento que planteaba la escuela tradicional. Y que, por esto, es necesario pensar en pedagogías emergentes que den respuestas diferentes y que permitan, como señalan Adell y Castañeda "[...] aprovechar [de las TIC] todo

su potencial comunicativo, informacional, colaborativo, interactivo, creativo e innovador en el marco de una nueva cultura del aprendizaje". (Adell y Castañeda, 2012:15).

3. Conclusiones

Al comenzar esta investigación, se buscaba describir qué relación se establece entre las lógicas del espacio áulico y las lógicas del sitio Facebook. Como se vio a lo largo del análisis, estas relaciones dependen del lugar que se le otorga al espacio virtual en la planificación del docente, y también de los usos y sentidos que le otorgan los estudiantes (que son quienes lo utilizan). Se observó que en el Caso 1, Facebook ocupa un lugar determinante. Sin embargo, también quedó en evidencia la escolarización del espacio a través de la constante permeabilidad del espacio áulico que se hace presente en el espacio virtual. De esta manera, se termina rompiendo con las propias lógicas que caracterizan a este último. En el Caso 2, el lugar central está ocupado por el espacio presencial, y Facebook está visto como una herramienta que puede guiar, sostener y mejorar la calidad de los aprendizajes. Sin embargo, a pesar de que los estudiantes valoran el espacio, no parece ser aprovechado. Por esto, se retoman algunos interrogantes planteados anteriormente: ¿Qué estrategias puede desarrollar un docente para sostener un comportamiento proactivo del uso de las redes sociales y a la vez permitir que mantengan sus lógicas de comunicación, de encuentro, de atemporalidad, de esparcimiento y de informalidad? ¿Cuál es el punto al que debemos llegar para que el espacio virtual mantenga su lógica y al mismo tiempo se vuelva un espacio utilizado y aprovechable?

Quizá la respuesta esté en lo que Suárez sostiene respecto al lugar que debe ocupar la escuela frente a las nuevas tecnologías:

[...] lo que añade Internet a la educación no son sólo aplicaciones web, sino una noción de entorno como espacio de flujos en red que reconfigura la posición de la escuela como nodo, más que como centro de aprendizaje.

Por ello, más que integrar la tecnología en la escuela, es decir incorporarla al núcleo – centro– de aprendizaje, con Internet abríamos otro entorno sociocultural donde la propia escuela se prefigura como parte –nodo- de una red de implicaciones de alcance global. (Suárez, 2012).

Las redes sociales e Internet reconfiguran, no solo el lugar del conocimiento y el saber, sino también el lugar de la propia escuela. No se busca integrar la tecnología; por el contrario, se podría decir que lo que se vuelve necesario es integrar la escuela a esta nueva sociedad del conocimiento. Las personas en red, afirma Castells (2009), no se deben a un centro para comunicar. Los flujos de comunicación van de muchos a muchos, de uno a muchos o de todos a todos. Hay nuevas formas de aprender que se hayan descentradas de la escuela, las plataformas personales de aprendizaje, las redes sociales, o el m-learning.

5. Bibliografía

Adell, J. y Castañeda, L. (2012). Tecnologías emergentes, ¿pedagogías emergentes? En J. Hernández, M. Pennesi, D. Sobrino y A. Vázquez (coord.). Tendencias emergentes en educación con TIC. Barcelona: Asociación Espiral, Educación y Tecnología. págs. 13-32. En: Gros, B. (2015). La caída de los muros del conocimiento en la sociedad digital y las pedagogías emergentes. EKS, 16(1), <http://dx.doi.org/10.14201/eks20151615868>.

Area, M. y Pessoa T., (2011). De lo sólido a lo líquido: las nuevas alfabetizaciones ante los cambios culturales de la Web 2.0. Comunicar, n° 38, v. XIX, 2012, Revista Científica de Educomunicación; ISSN: 1134-3478; páginas 13-20.

Bacher S., (2009), Tatuados por los medios. Dilemas de la educación en la era digital. Buenos Aires: Paidós.

Bauman, Z. (2006). Modernidad líquida. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. En: Area, M. y Pessoa T., (2011). De lo sólido a lo líquido: las nuevas alfabetizaciones ante los cambios culturales de la Web 2.0. Comunicar, n° 38, v. XIX, 2012, Revista Científica de Educomunicación; ISSN: 1134-3478; páginas 13-20.

Berlanga, I. y Martínez, E. (2010). Ciberlenguaje y principios de retórica clásica. Redes sociales: el caso

Facebook. En: Enl@ce Revista Venezolana de Información, Tecnología y Conocimiento, 7 (2), 47-61

Burn, A. (2009). Making New Media. Creative Production and Digital Literacies. New York, Peter Lang. En: Dussel, I. y Quevedo, L. (2010). Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el nuevo mundo digital.

Castells, M. y Hernández, M. (2009). Comunicación y poder. Madrid: Alianza. En: Suárez, C. (2012). De la escuela-lugar a la escuela-nodo. Educación y Virtualidad. Disponible en: <http://educacion-virtualidad.blogspot.com.ar/2012/03/de-la-escuela-lugar-la-escuela-nodo.html>.

Chiecher, A. (2013). Un entorno virtual, dos experiencias. Tareas académicas grupales y socialización de emociones en Facebook. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 28(1), p. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27431190009>.

Chiecher, A. y Donolo, D. (2013). De diálogos e Intercambios virtuales. La dimensión social y cognitiva de las interacciones entre alumnos. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento, 10(2), pp.<http://www.raco.cat/index.php/RUSC/article/viewFile/285017/372989>.

Chiecher, A., Rama, M. y Paoloni, P. (2013). Facebook... un escenario de encuentro en el ingreso universitario.

Chiecher, A y Riccetti, A. (2016). Educación superior y redes sociales. Una experiencia académica mediada por Facebook. Educación, Formación e Investigación, 2(3), p. <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/efi/article/view/8277>.

Cobo Romani, C. y Pardo Kuklinski, H. (2007). PLANETA WEB 2.0. Inteligencia colectiva o medios fast food. (p. 15). Barcelona/México DF: Grup de Recerca d'Interaccions Digitals. Flacso México.

De Haro, J. J. (2010). Las redes sociales en educación. EDUCATIVA. <http://jjdeharo.blogspot.com.ar/2008/11/la-redes-sociales-en-educacin.html>.

Dussel, I. y Quevedo, L. (2010). Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el nuevo mundo digital.

Ferrés, J. (1994): Televisión y Educación. Barcelona, Paidós. En: Bacher S., (2009), Tatuados por los medios. Dilemas de la educación en la era digital. Buenos Aires: Paidós.

Flores Vivar, J. (2009). Nuevos modelos de comunicación, perfiles y tendencias en las redes sociales. Comunicar. Revista Científica De Educomunicación, 33(XVII), 73-81.

García Sans A., (2008), Las redes sociales como herramientas para el aprendizaje colaborativo: una experiencia con Facebook. Revista RE – Presentaciones. Periodismo, comunicación y sociedad. Escuela de Periodismo Universidad de Santiago. Año 2, N° 5. Páginas 49-59.

Gros, B. (2015). La caída de los muros del conocimiento en la sociedad digital y las pedagogías emergentes. EKS, 16(1), <http://dx.doi.org/10.14201/eks20151615868>.

Jenkins, H. (2006). Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century. White Paper. MacArthur Foundation. Disponible en: http://digitalllearning.macfound.org/atf/cf/%7B7E45C7E0A3E04B89AC9CE807E1B0AE4E%7D/JENKINS_WHITE_PAPER.PDF. En: Dussel, I. y Quevedo, L. (2010). Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el nuevo mundo digital.

Levy P., (2007). Cibercultura. La cultura de la sociedad digital. México: Anthropos Editorial.

Maggio M., (2012). Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad. Buenos Aires: Paidós.

Melo Flórez, J. (2010). Historia digital: la memoria en el archivo infinito. Redalyc, 43, p. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=81122475006>.

Pisani F., y Piotet D. (2008). La alquimia de las multitudes. Cómo la web está cambiando el mundo. España: Paidós.

Piscitelli A., (2005). Internet, la imprenta del siglo XXI. Barcelona: Editorial Gedisa.

Resolución 123, (2010), Consejo Federal de Educación. Las políticas de inclusión digital educativa. El Programa Conectar Igualdad.

Sharples, M, et al. (2012), Innovating Pedagogy makers. Milton Keynes: Open University. En: Gros, B. (2015). La caída de los muros del conocimiento en la sociedad digital y las pedagogías emergentes. EKS, 16(1), <http://dx.doi.org/10.14201/eks20151615868>.

Sigalés, C. (2002). El potencial interactivo de los entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje en la educación a distancia [artículo en línea]. UOC. En: Chiecher, A. y Donolo, D. (2013). De diálogos e Intercambios virtuales. La dimensión social y cognitiva de las interacciones entre alumnos. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento, 10(2), pp.<http://www.raco.cat/index.php/RUSC/article/viewFile/285017/372989>.

Suárez, C. (2012). De la escuela-lugar a la escuela-nodo. Educación y Virtualidad. Disponible en: <http://educacion-virtualidad.blogspot.com.ar/2012/03/de-la-escuela-lugar-la-escuela-nodo.html>.

Wolton D., (2007). Pensar la comunicación. Buenos Aires: Prometeo Libros.

Wolton D. (2005). Salvemos la comunicación. Aldea global y cultura. Una defensa de los ideales democráticos y la cohabitación mundial. Barcelona: Gedisa.