

Título

“Del aula a Facebook: Encuentros y divergencias en la enseñanza del inglés como lengua extranjera”

Title

“From classroom to Facebook: Convergences and divergences in the english teaching as a foreing language”

Autores (Authors):

Juan Miguel Morales (Zipaquirá, Cundinamarca, Colombia)
Mtro. Leonardo Hernández (Santiago Ixcuintla, Nayarit, México)
Dr. Juan Manuel Fernández (Monterrey, Nuevo León, México)

Resumen

En este documento se expone un estudio acerca de la ideología pedagógica manifestada en la enseñanza del inglés como lengua extranjera con estudiantes de educación media en Colombia, utilizando la red social digital Facebook. Para estudiar dicho problema, se parte de una perspectiva psicológica histórico-cultural del aprendizaje, en la que prevalece el análisis de las participaciones interactivas, la inserción de instrumentos mediadores en las prácticas de enseñanza-aprendizaje y las metas, estructura y desarrollo de la actividad. Los resultados del estudio muestran una tendencia a trasladar los mismos rasgos ideológicos y valores que definen la enseñanza presencial a la red social digital.

Abstract

This paper presents a study about the pedagogical ideology manifested in English teaching as a foreign language with high school students in Colombia, using the digital social network Facebook. This issue was investigated following a cultural-historical psychological perspective of learning in which prevails the analysis of interactive participations, the insertion of mediational instruments in teaching-learning practices and goals, as well as the structure and development of activity. The results of this study show a trend to transfer the same ideological features and values that define real-world teaching to the digital social network.

Palabras clave / Keywords

Redes sociales, enseñanza, educación secundaria / Social networks, teaching, high school

1. Introducción

Existen diferentes análisis acerca de la introducción de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) en la educación (Salinas, 2003) (Salmérón, Rodríguez & Gutierrez, 2010), así como existen también reparos hacia el modelo educativo vigente para responder apropiadamente a los nuevos retos que expresan dichas tecnologías (Martínez, 2003).

El uso de redes virtuales en experiencias educativas ha sido analizado (Levis, 2011) y se han estudiado las posibilidades que brinda Facebook para la enseñanza-aprendizaje (Llorens & Capdeferro, 2011) pero no es común encontrar bibliografía al respecto en contextos escolares y en el caso latinoamericano es menos aun frecuente.

En este estudio se hace una aproximación a los sentidos insertos en un evento de socialización escolar del inglés para analizar la introducción de TICs en la enseñanza, siguiendo la pregunta: ¿Qué aspectos ideológicos aparecen en un evento de socialización del inglés como lengua extranjera con estudiantes de educación media escolar utilizando una red social digital?

1.1. La perspectiva sociocultural

Para Vygotski (1989) lo sociocultural enfatiza los estudios de proceso, en contraste con los estudios de objeto propios del conductismo, pues lo psicológico es concebido como dinámico y solamente comprensible en las interacciones sociales (Lacasa, 2002).

El paradigma sociocultural incorpora la mediación cultural y la participación social en el desarrollo, planteando que toda función psicológica superior aparece primero en el plano social y luego es interiorizada (Fernández-Cárdenas, 2009a). La actividad propiamente humana es mediada y no responde de manera directa a estímulos ambientales, existiendo dos tipos de

mediadores: las herramientas técnicas (de carácter material) y las herramientas simbólicas, en referencia a los significados y el lenguaje en general (Fernández-Cárdenas, 2009b).

El carácter particularmente humano aparece en la acción mediada sobre la realidad, en donde los instrumentos amplían las posibilidades de la actividad humana (Montealegre, 1994) estrechamente ligada a las acciones y arreglos sociales del contexto, siendo entonces una actividad situada (Goodwin, 1997).

El instrumento o artefacto es entonces un aspecto del mundo material que adquiere una dimensión conceptual durante la historia de su incorporación a la acción humana (Cole, 1999).

1.2 Ideología pedagógica en la era de la información

Para Van Dijk (2005) las ideologías son sistemas de creencias y valores, base de discursos, que permiten a los miembros de un grupo organizar y coordinar acciones, transmitir supuestos básicos, permitir la ampliación del grupo y establecer categorías a través de la negociación lingüística.

Las instituciones educativas son contextos ideológicos que agencian un tipo de discurso adecuado tanto a su materialidad como a los significados expresados por los distintos actores del sistema educativo. La aparición de las TICs ha implicado cambios sociales que cuestionan el ajuste del paradigma ideológico escolar dominante a la «era de la información».

Atravesamos por un intervalo en la historia «caracterizado por la transformación de nuestra cultura material por obra de un nuevo paradigma tecnológico organizado en torno a las tecnologías de la información» (Castells, 2002, p. 56) y que es conocido popularmente como «era de la información». Levy (2007) habla entonces de «sociedad digital» para referirse al esquema social en que las tecnologías digitales configuran las formas dominantes de información, comunicación y conocimiento.

Nuestra época asiste a la emergencia de una «sociedad red», un modelo de sociedad cuya estructura se alimenta de las TICs basadas en desarrollos digitales y microelectrónicos, sucediendo que «como la comunicación constituye la esencia de la actividad humana, todas las áreas de la actividad humana están siendo modificadas por la intersticialidad de los usos de Internet» (Castells, 2001, p. 305).

Así, mientras en las instituciones escolares la navegación en Internet sigue siendo vista con recelo, las redes sociales se han convertido en un importante sistema social masivo de convergencias culturales.

1.3. La enseñanza del inglés como lengua extranjera

La lengua extranjera aparece en el escenario de aprendizaje como extraña para los estudiantes, ajena a sus realidades concretas, en contraste con la lengua materna (Santos, 2002), lo cual representa un desafío para la institución escolar.

Krashen (1982) sintetiza los modelos tradicionales más populares en la enseñanza de lenguas extranjeras, entre los cuales se destaca:

1. Gramática-traducción: Basada en la asimilación de reglas gramaticales, el estudiante debe leer palabra por palabra y apoyarse en el diccionario para obtener el sentido de las oraciones, haciéndose énfasis en la forma más que en el contenido.
2. Audiolingüismo: Uso de diálogos memorizados como patrones en donde el desempeño competente se relaciona con la automatización de ellos, esperándose adquisiciones lingüísticas inmediatas libres de error asociadas al desempeño modelado por el docente-instructor.
3. Respuesta física total: Seguimiento de comandos brindados por el docente-instructor que implican una respuesta física; los estudiantes interiorizan los significados al repetir las expresiones posteriormente.

En estos modelos, el planteamiento de las clases es de tipo genérico sobre la base de un aprendizaje homogéneo por parte del grupo de estudiantes.

Warschauer y Meskill (2000) indican cómo los nuevos dispositivos tecnológicos suelen resultar asimilados a los modelos tradicionales de enseñanza: el videoproector y el laboratorio de idiomas usados para ejercicios gramaticales, mientras las cintas de audio y grabaciones permiten continuar con el audiolingüismo.

Por el contrario, otros paradigmas pedagógicos en este campo corresponden con los planteamientos de M. Bajtin, que pasa del análisis de unidades discretas (palabras, fórmulas gramaticales, etc) al «enunciado», significado de la palabra en contexto (Hall, Vitanova y Ludmila, 2005), y también con los trabajos de M. Halliday sobre una gramática funcional que deriva en una teoría del aprendizaje basada en el lenguaje; «el lenguaje no es un dominio (general) del conocimiento, sino la condición esencial del conocer que se procesa en la existencia» (Halliday, 1993, p. 94). Similarmente, Lantolf y Thome (2006a y 2006b) resaltan la capacidad propiamente humana para utilizar artefactos culturales existentes y crear nuevos para regular la actividad biológica y comportamental propia en el ámbito de las interacciones, escenario fundamental para la adquisición de una lengua extranjera.

2. Metodología

Este estudio ha contado con la colaboración de una docente de inglés que labora en una institución educativa pública del departamento de Cundinamarca (Colombia), brindándose disponibilidad de trabajo con los cursos en los que imparte clases. Se ha contado también con la participación de estudiantes que asisten a dichas clases, en total 104.

La docente fue entrevistada de forma semiestructurada al inicio y al final del estudio, al igual que un grupo de cuatro estudiantes seleccionados por las directivas del colegio, siguiendo las disposiciones de la institución, obteniendo información acerca de la vivencia subjetiva en la clase y en la actividad virtual en Facebook.

Estas entrevistas fueron transcritas manualmente y confrontadas con los entrevistados para garantizar su validez. Para el análisis de las entrevistas se acudió al análisis conversacional descrito por Tusón (2002) en el cual se tiene en cuenta la estructura de las intervenciones tanto como el contenido de las manifestaciones textuales de los entrevistados.

Se elaboró una etnografía virtual durante un mes de la actividad en Facebook, una descripción e interpretación continua y detallada de las interacciones mediatizadas digitalmente (Hine, 2000 y 2006) que permite la sistematización y análisis de las participaciones en la red social digital.

El registro en diario de campo elaborado permitió rastrear los roles y acciones evidentes en el desarrollo de la actividad así como los significados emergentes (Álvarez, 2009). La docente se propone seguir trabajando en Facebook, por lo cual el material analizado está disponible en la red.

La actividad en Facebook se desarrolló en un perfil de usuario que la docente abrió para su trabajo pedagógico y la única forma de tener acceso pleno a todas las formas de participación en el perfil fue con las credenciales de usuario de la docente, razón por la cual se solicitó autorización con la garantía de que no se harán modificaciones en el perfil y se guardará reserva al respecto.

3. Resultados

El esquema de Spradley (1980) para observaciones descriptivas, orientó la construcción de categorías a partir de datos recolectados teniendo en cuenta el espacio de las interacciones, objetos asociados, actos y operaciones en la actividad, tiempo y secuencias de eventos, metas y sentimientos de los participantes.

La triangulación de observaciones descriptivas y entrevistas dio origen al análisis de resultados y creación de categorías de acuerdo a una matriz de resultados informada por una perspectiva sociohistórica y por la teoría de la actividad (ver Fernández Cárdenas, 2004 y 2009b).

3.1 Identidad de los participantes:

Una docente de 33 años de edad especializada en la enseñanza del inglés como lengua extranjera, con cinco años de experiencia en el colegio actual, decide iniciar una actividad de clase involucrando la red social Facebook.

La docente pretende cierta distancia personal con la actividad, pero el uso de una escultura de su hijo como imagen del perfil (Figura 1) y la publicación de opiniones personales en los perfiles de usuario de algunos estudiantes manifiestan una identificación personal de la docente con el perfil.

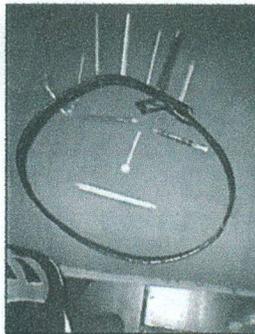


Figura 1. Imagen del perfil de Facebook.

La docente propuso la actividad a desarrollar en Facebook a tres grupos de estudiantes de su colegio, del grado décimo de educación media escolar, jóvenes en edad adolescente a quienes se solicitó identificarse con su nombre real para participar, encontrándose que 49 de los estudiantes que participaron tenían en su perfil modificaciones a su nombre, usaban seudónimos o imágenes que no correspondían con su rostro real. El reconocimiento de usuarios-estudiantes fue hecho en las interacciones presenciales de aula.

Las publicaciones de los estudiantes expresan ideas acerca de temas de la clase y opiniones o sentimientos sobre diversos temas, de manera que expresaron su subjetividad en diferentes dimensiones sin limitarse al contenido específico de la clase.

3.2 Sentido de pertenencia:

Durante el tiempo de registro de la actividad se contabilizaron 72 usuarios vinculados al perfil de la clase, que sumados a la docente, quien controlaba la cuenta del perfil y participaba a través de ella, completan 73. Se estima una participación del 69% sobre el número total de estudiantes.

46 estudiantes de los que estaban vinculados como "Amigos" a la cuenta de la clase comentaron en el perfil, destacando que por lo menos nueve de ellos participaron en repetidas ocasiones mientras el resto lo hizo solo una vez. Se deriva que el sentido de pertenencia hacia la actividad no fue homogéneo entre los estudiantes.

La docente descubrió que no todos los estudiantes participaron, algunos no lo hicieron bien de acuerdo a lo que ella esperaba y otros manifestaron dificultad para participar (porque no tenían cuenta en Facebook, porque no entendían el manejo de las diapositivas o el correo, porque no podían acceder a Internet a tiempo para participar) lo cual llevo a establecer que el nivel de compromiso hacia la actividad fue bajo entre la mayoría de sus estudiantes.

El acceso a Internet en el colegio fue absolutamente restringido para docente y estudiantes, por lo cual utilizaron su tiempo fuera de la jornada escolar para participar en la actividad, lo cual exigió tiempo adicional de la docente para revisar y orientar el trabajo de sus estudiantes. Esto habla de un sentido de pertenencia muy fuerte de la docente hacia la actividad.

3.3 Metas explícitas e implícitas:

La docente manifestó como meta de la tarea utilizar el inglés como herramienta comunicativa para hablar de una profesión y el interés en usar Facebook era utilizarlo como medio para interactuar con su clase.

Para que los estudiantes pudieran ser parte de la actividad debían:

- Crear diapositivas sobre una profesión de interés, luego integrarlas en una presentación grupal y enviarlas a la docente. Después la docente publicaría las presentaciones en Facebook.
- Los participantes tenían que hacer "Amistad" con el perfil de Facebook de la clase usando una cuenta personal, buscando el perfil y enviando la solicitud de "Amistad". Finalmente, tenían que comentar las presentaciones publicadas.

Para los estudiantes el trabajo comenzó siendo planteado como una tarea escolar más pero con el tiempo, para algunos estudiantes, este fue un evento lúdico que podía ser desarrollado en momentos de ocio navegando en la red.

3.4 Artefactos mediadores disponibles en el sistema situado de actividad:

Los instrumentos mediadores de la actividad fueron:

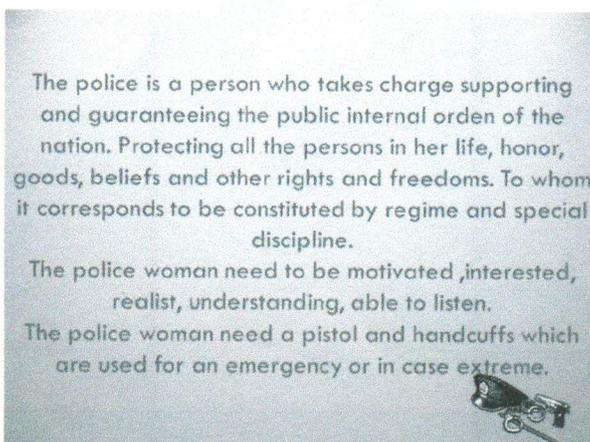


Figura 2. Diapositiva elaborada por un estudiante para la clase de inglés.

- Diapositivas en inglés acerca de una profesión (Figura 2). En total fueron 122 diapositivas, aproximadamente dos por cada estudiante participante.
- Power Point: Editor de diapositivas en donde cada estudiante digitalizó su trabajo. Fueron tres las presentaciones, una por cada grupo de estudiantes.
- Correo electrónico: Sistema de comunicación que sirvió a la docente para recibir las presentaciones hechas por los estudiantes.
- Facebook: Red social en donde la docente creó un perfil para la clase de inglés. Se destacan siete sesiones de chat, al principio de dos líneas y al final de cinco a diez – las interacciones fueron en aumento con el tiempo.
- SlideShare: Aplicación virtual para compartir presentaciones, usada por la docente para publicar los trabajos de los estudiantes en Facebook. Fueron tres las publicaciones con esta aplicación, una por cada presentación.

Para la docente esta actividad manifestó un reto por su poca experiencia personal en el uso de Facebook. Este trabajo le requirió nuevos aprendizajes, como aprender a publicar presentaciones en el Muro.

Algunos estudiantes manifestaron descubrir nuevos usos de la red social y otros se enfrentaron a varios dilemas, pues no estaban familiarizados con Facebook.

3.5 Reglas de participación y acceso a la práctica:

La docente tenía definidas reglas de participación iniciales pero luego decidió ser flexible y transformarlas: estableció unos plazos de participación y luego descubrió que pocos estudiantes habían cumplido - la participación en el perfil era baja. Ella decidió entonces ampliar plazos en varias ocasiones, para permitir más participación; finalmente no todos participaron, pero sí lo hicieron más estudiantes.

Mientras algunos estudiantes manifestaron inconformidad por la decisión de alterar las reglas, otros estudiantes se apropiaron de las reglas básicas de participación y las reconstruían recordándolas a los estudiantes que no las cumplían, como se ejemplifica en las Tablas 1 y 2.

Junio 9 de 2011		
Debajo de la presentación en SlideShare "Professions 1007" se leen los siguientes comentarios:		
Participante	Comentario	Observaciones
"J. C. V. R." comenta:	Están vacanas las presentaciones.	El estudiante comenta en español.
(...)		

Tabla 1 Registro de actividad en Facebook, comentarios en el Muro

Junio 10 de 2011		
(...) En la presentación "Professions 1007" quince personas dan clic en "Me gusta" y hay más comentarios debajo de los anteriores:		
Participante	Comentario	Observaciones
"W." comenta:	J.C.V.R. es en ingles	Respuesta a un comentario anterior - aunque no esté publicado consecutivo.
(...)		

Tabla 2 Registro de actividad en Facebook, comentarios en el Muro

3.6 Valores e intereses de la comunidad de práctica escolar:

Algunos estudiantes manifestaron líneas de participación que rompían con las reglas establecidas, como se muestra en la Tabla 3 donde un grupo de estudiantes orienta su participación a los requerimientos de la tarea (Turnos 1 al 5) pero un estudiante decide intervenir desviando la atención hacia temas no relacionados con la clase y hacer comentarios con tendencia a pasar por cómicos (Turno 9 al 13).

Junio 14 de 2011			
(...) También aparecen nuevos comentarios bajo la presentación "English 1005":			
Turno	Participante	Comentario	Observaciones
1	"E. T. D. P." escribe:	"not bad work were super cute ♥ :-); :-o" (14 de junio a las 0:23)	
2	"L. M." escribe:	"the presentation is very good ;congratulations!:)D" (14 de junio a las 10:31)	
3	"A. A." escribe	"that's good.... :)" (14 de junio a las 19:55)	
4	"D. C." escribe:	"You are really learning a lot !!" (14 de junio a las 20:11)	
5	"J. A. A." escribe:	"that's good.I'm knowing to every of my friends,because there are much qualities of every them.They realizea different profesions and they expresion the spend time invery of your jobs" (14 de junio a las 20:25)	
6	"J. C. V. O." escribe	"very beautiful this work over the entire mine q" (14 de junio a las 21:05)	
7	"D. C." escribe	VERY GOOD!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!! ♥" (14 de junio a las 21:42)	
8	"J. C." escribe	"keep working on it. you're improving" (14 de junio a las 21:43)	
9	"J. C. V. O." escribe	"jajja en español y si no me toca con traductor jajajja" (14 de junio a las 21:43)	El mismo estudiante escribe en muy poco tiempo varios comentarios, rompiendo la regla de hablar en inglés y sin aportar nada concreto a la discusión anterior.
10	"J. C. V. O." escribe	"quetal es" (14 de junio a las 21:44)	
11	"J. C. V. O." escribe	"hummm" (14 de junio a las 21:44)	
12	"J. C. V. O." escribe	"o me va tocar enseñarles" (14 de junio a las 21:44)	
13	"J. C. V. O." escribe	"jajaja" (14 de junio a las 21:44)	
(...)			

Tabla 3. Registro de actividad en Facebook, comentarios en el Muro.

La docente mostró un tono respetuoso en sus intervenciones, orientando hacia los propósitos explícitos de la actividad.

Se manifiestan entonces similitudes entre el tipo de valores que se expresan en el aula presencial y en Facebook.

3.7 Roles formales e informales:

Se identificaron los siguientes roles:

- **Docente:** persona explícitamente encargada de iniciar y dirigir la actividad, invita a los estudiantes a participar y orienta con fines didácticos. Informalmente animó las participaciones con opiniones personales sobre publicaciones de los estudiantes.
- «**Monitoras**»: estudiantes explícitamente encargadas por la docente de apoyar el desarrollo de la actividad, compilar las diapositivas de sus compañeros, crear las presentaciones a publicar y remitirlas a la docente.
- **Comentaristas:** estudiantes que asisten a la clase de inglés y deben crear las diapositivas, enviarlas a las “monitoras” y luego comentar en Facebook.
- **Orientadores:** estudiantes que asisten a la clase de inglés enlazados con el perfil de Facebook de la clase; con sus comentarios ayudan a otros a participar eficientemente en la actividad. Rol informal asumido por cualquiera sin ser explícito.

3.8 Características del sistema de actividad:

La estructura del sistema de actividad (Figura 3) fue establecida a partir de las descripciones que la docente hizo en las entrevistas y a partir de las entrevistas con estudiantes.



Figura 3. Estructura organizativa inicial de la actividad.

Las interacciones fueron entonces de dos tipos:

- **Indirectas:** Entre docente y estudiantes estaban las «monitoras». Los estudiantes debían elaborar sus trabajos y remitirlos a las monitoras, quienes hacían una revisión y ajuste de los mismos, compilaban y remitían a la docente. Si la docente creía necesario reelaborar, devolvía a las monitoras y ellas a su vez remitían al estudiante que debía ajustar. A través de las monitoras la docente remitía instrucciones.
- **Directas:** Los estudiantes escribían a la docente por el chat de Facebook y ella les respondía. Allí se socializaba (con saludos) o se expresaban inquietudes sobre el trabajo.

Este esquema de trabajo jerarquizado y estructurado resulta más propio de las interacciones escolares que de las virtuales en Facebook, red social caracterizada por interacciones horizontales y expresión de roles por iniciativa de los usuarios.

3.9 Dudas e incertidumbres:

Tanto docente como estudiantes expresaron dudas de carácter técnico que resolvieron de manera similar: acudiendo a compañeros o pares.

La resolución de dudas acerca del sistema de actividad se dio de forma presencial en las horas de clase o a través del chat (Tabla 4), función que la docente descubrió con el tiempo y no había contemplado al iniciar la actividad.

Junio 8 de 2011			
(...) En otra conversación por el chat se lee lo siguiente:			
Turno	Participante	Texto	Observaciones
1	"K. K. R." escribe:	hola profe	Intervención de estudiante.
2	"E. S. P." responde:	Hi!	Intervención de la docente.
3	"K. K. R." escribe:	olle por que en las diapositivas mm despues de mi nombre mejor dicho en mi diapositiva no mas aparece la historia y no la foto si yo la emvie toda	La estudiante escribe en varios renglones cortando las frases. La estudiante quiere saber por qué no aparece su trabajo completo en la presentación publicada en Facebook.
4	"E. S. P." responde:	Did you do the corrections?	La docente contra-pregunta para obtener más información sobre el trabajo de la estudiante.
5	"K. K. R." escribe:	<br class=" _dirty">yes perdon eso no salio juju si señora yo las ise y ls emvie	- Símbolo emoticón que no fue decodificado en el perfil de la clase. - La estudiante pide disculpas, al parecer por el envío del emoticón (¿involuntario?). - La estudiante responde afirmativamente al interrogante de la docente.
6	"E. S. P." responde:	We omitted some slides that had many mistakes and weren't corrected maybe your slide was one of them	La docente concluye aclarando la duda de la estudiante, aludiendo una posible razón.

Tabla 4. Registro de actividad en Facebook, interacción por chat.

En la Tabla 4 aparecen dos sujetos, una estudiante que expone su duda (Turno 3) y la sustenta (Turno 5) y una docente que busca aclarar valiéndose de una contra-pregunta ((Turno 4) y una hipótesis (Turno 6). La estudiante se expresa utilizando palabras y un emoticón (Turno 5) aunque expresa haberlo usado de forma no intencional.

3.10 Introducción y transformación de conceptos disciplinares:

Facebook surgió como una excusa escolar para interactuar en inglés en donde la docente esperaba que los estudiantes debatieran acerca de un tópico curricular. La interacción registrada en la Tabla 4 muestra cómo los estudiantes se expresaban en español cuando querían resolver sus dudas, relegando el inglés a la participación obligatoria en el Muro (lo cual muestra que la lengua extranjero no era apropiada totalmente como herramienta comunicativa).

La docente, sin embargo, obligaba a entender la lengua extranjera usándola en las interacciones creando en los estudiantes la necesidad de aprenderla.

No todos los estudiantes participaron de la actividad, limitándose algunos a publicar como comentario los ejemplos vistos en clase o usando traductores que no arrojaban expresiones adecuadas (sospecha de la docente que fue confirmada en las entrevistas con estudiantes). Otros estudiantes crearon expresiones propias bien redactadas, acudieron a familiares o compañeros para publicar comentarios, hicieron uso del cuaderno de la clase o el diccionario.

La docente partió de contenidos curriculares para delinear el inicio de la actividad pero con el tiempo excedió esos márgenes. Así, además de publicar las presentaciones de diapositivas de la clase, la docente también publicó una presentación con caricaturas en inglés y un video musical de una canción en inglés, ambos contenidos que fueron comentados por algunos estudiantes con expresiones positivas de agrado (no hay certeza de que todos hubieran revisado estos contenidos).

3.11 Introducción y transformación de ideología pedagógica:

La docente solicitó a los estudiantes acompañar sus textos en las diapositivas con fotografías propias interpretando la profesión seleccionada, pero la instrucción no fue atendida por más del 70% de los participantes.

Esto ocasionó que fundamentalmente la actividad se manifestara como texto escrito, teniendo en cuenta también que la docente se enfocó en la evaluación de los comentarios escritos bajo las presentaciones. El uso predominante del texto escrito en las diapositivas y comentarios reconfiguró la intención inicial de la docente ante sus estudiantes, quienes vieron finalmente en la actividad una clase tradicional llena de texto pero en Facebook, según comentaron en las entrevistas.

Luego del tiempo de registro, la docente expresó interés por seguir explorando Facebook desde su clase con interacciones en inglés.

En la entrevista final con estudiantes se declaró un interés por seguir explorando alternativas a la clase tradicional pero con el condicionamiento de que se acuda a más contenidos multimedia y no limitándose a interacciones escritas.

4. Discusión

En el análisis de los datos reunidos en este estudio se establece que los rasgos ideológicos fundamentales que definen la enseñanza presencial tienden a ser trasladados al plano virtual, de la misma forma como sucede con roles, valores y reglas básicas de interacción.

Roschelle, Vahey, Tatar, Kaput y Hegedus (2003) plantean la importancia de analizar lo mejor posible los recursos técnicos disponibles para facilitar las mediaciones educativas, como la topología de la red y el tipo de funciones permitidas, de forma que el aprovechamiento instrumental pleno favorezca el acceso de los aprendices al saber disciplinar socializado. La exploración funcional de Facebook simultánea a su uso permitió solo una explotación parcial de recursos percibidos.

La tendencia predominante en la actividad analizada fue la de expresar en Facebook la misma lógica del aula física, situación comprensible en cuanto que la docente iniciaba el proceso personal de aprendizaje técnico y el acceso dentro del colegio a Facebook fue completamente restringido. De acuerdo con Zeichner y Gore (1990) el desempeño docente está relacionado tanto con las experiencias de aprendizaje como con el contexto de trabajo, de manera que aun cuando un docente en particular pueda contar con el conocimiento necesario para proponer proyectos articulados con TICs este tipo de propuestas pueden promoverse o desestimularse en contextos de práctica concretos.

En Facebook se combina de manera única lo público con lo privado y esto hace que emerjan dinámicas diferentes a las impuestas por el aula presencial (Siemens y Weller, 2011). Llama la atención que algunos estudiantes no se identificaran por su nombre real para participar en la clase, lo cual revela algo de ellos que no fue suficientemente aclarado en este estudio y abre la puerta para estudios posteriores.

La actividad registrada muestra que el diseño curricular escolar trasladado a una red social digital pone en entredicho las lógicas de enseñanza tradicional y obliga a resituarse frente a la arquitectura propia de la Red. Las interacciones asincrónicas permitieron que todos los estudiantes tuvieran la posibilidad de expresarse a su modo en la actividad asunto que no resulta sencillo en el aula tradicional con grupos numerosos de estudiantes.

Es llamativo el hecho de que, siendo un sistema de actividad con un marco escolar, la institucionalidad instaurada no fuera eficiente al ofrecer garantías de trabajo. El trabajo en horas escolares fue limitado por la restricción para navegar en Internet, lo cual motivó un ajuste al sistema de actividad excediendo el modelo escolar clásico, limitado en el tiempo y el espacio, un «out-of-school» (Resnick, 1990) que llevó lo educativo más allá de la escuela.

El «aprendizaje expansivo» propone aquella forma de aprendizaje que permite a las personas ampliar sus moldes culturales tradicionales, enfrentándolas a dilemas que les obligan a exceder concepciones anteriores (Sepúlveda, 2001). Es necesario entonces posicionarse desde la «expansión» para pensar en la relación TICs-aula puesto que los esquemas curriculares vigentes se manifiestan limitados en este caso.

Facebook es una red social en constante evolución, con características actualizadas constantemente que pudieran presentar un potencial educativo incomparable pero que implican un ajuste radical de la estructura escolar para ser aprovechadas al máximo.

Los perfiles de usuario en Facebook no tienen por qué ser disociados del flujo normal de la vida para poder ser aprovechados en una actividad de aprendizaje; hay que tener en cuenta los ajustes de privacidad de una cuenta para poder garantizar cierta privacidad dentro de la red y garantizar a los estudiantes que su información no será mal usada por otros estudiantes (mejorando la confianza de los usuarios en la actividad).

Tales ajustes requeridos no solo implican al arreglo social y cultural instaurado en la Escuela sino también a las posibilidades de su materialidad, la suficiencia y pertinencia de herramientas psicológicas que faciliten interacciones pedagógicas conectadas con la realidad contemporánea.

Nota

1. La investigación reseñada en este artículo hace parte de una tesis de grado para el título de Maestría en «Tecnología Educativa» en el Tecnológico de Monterrey, México.

Referencias

- Álvarez, G. (2009). Etnografía virtual: exploración de una opción metodológica para la investigación en entornos virtuales de aprendizaje. *Revista Q*, 3 (6). (<http://revistaq.upb.edu.co/ediciones/8/270/270.pdf>) (31-10-2011)
- Castells, M. (2001) *La galaxia Internet*. Madrid: Cultura Libre
- Castells, M. (2002) *La revolución de la tecnología de la información*. En: Castells, M. *La era de la información, vol. 1: economía, sociedad y cultura*, capítulo 1. México: Siglo XXI
- Cole, M. (1999) *Psicología cultural*. Madrid: Morata.
- Fernández-Cárdenas, J. M. (2004). *The appropriation and mastery of cultural tools in computer supported collaborative literacy practices*. Tesis doctoral no publicada. United Kingdom: The Open University
- Fernández-Cárdenas, J. M. (2009a). *Las tecnologías de la información y la comunicación desde la perspectiva de la psicología de la educación*. (J. Arévalo Zamudio, & G. Rodríguez Blanco, Edits.) México, Distrito Federal, México: Secretaría de Educación Pública/Dirección General de Materiales Educativos.
- Fernández-Cárdenas, J. M. (2009b) *Aprendiendo a escribir juntos*. Monterrey: Comité Regional Norte de Cooperación con la UNESCO / Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Goodwin, C. (1997). *The Blackness of Black: Color Categories as Situated Practice*. En: Resnick, L., Säljö, R., Pontecorvo, C. y Barbara Burge (Eds.), *Discourse, Tools and Reasoning: Essays on Situated Cognition*; 111-140. Berlin, Heidelberg, New York: Springer.
- Hall, J.K., Vitanova, G y Marchenkova, L. (2005) *Dialogue with Bakhtin on Second and Foreign Language Learning: New Perspective*, capítulo 1. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates
- Halliday, M. A. K. (1993). *Towards a language-based theory of learning*. *Linguistics and Education*, vol. 5 (2); 93-116
- Hine, C. (2000). *Futuros extremos y usos cotidianos*. En: Hine, C. *Etnografía virtual*, capítulo 1. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Hine, C. (2006) *Virtual Ethnography*. (<http://www.cirst.uqam.ca/pcst3/PDF/Communications/HINE.PDF>) (26-10-2011)
- Krashen, S. (1982) *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. University of Southern California, Pergamon Press
- Lacasa, P. (2002). *Cultura y Desarrollo*. En: Herranz, P y Sierra, P. (Comp.), *Psicología Evolutiva I. Vol. II. Desarrollo Social*; 111-140. Madrid: UNED
- Lantolf, J. P y Thorne, S. L. (2006a) *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. En: Lantolf, J. P. y Thorne, S. L., *Sociocultural theory and the sociogenesis of second language development*. New York: OUP
- Lantolf, J. P y Thorne, S. L. (2006b). *A Linguistics of Communicative Activity*. En: S. Makoni & A. Pennycook (eds.), *(Dis)inventing and (Re)constituting Language*, capítulo 7. Clevedon: Multilingual Matters.
- Levy, P. (2007) *Cibercultura*. Barcelona: Anthropos Editorial.

- Llorens, F. & Capdeferro, N. (2011) Posibilidades de la plataforma Facebook para el aprendizaje colaborativo en línea. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, vol. 8 (2); 31-45. (<http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v8n2-llorens-capdeferro/v8n2-llorens-capdeferro-esp>) (26-10-2011)
- Martínez, F. (2003) Tecnología y enseñanza: una relación compleja en el nuevo siglo. *Comunicar* (21); 15-21.
- Montealegre, R. (1994) Vygotski y la concepción del lenguaje. Bogotá: Serie *Cuadernos de Trabajo* (8), Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia.
- Resnick, L. B. (1990) Literacy in school and out. *Daedalus*, vol. 119 (2); 169-185. The MIT Press.
- Roschelle, J., Vahey, P., Tatar, D., Kaput, J., & Hegedus, S. (2003). Five key considerations for networking in a handheld-based mathematics classroom. En: Pateman, N. A., Dougherty, B. J. y Zilliox, J. T. (Eds.), *Proceedings of the 2003 Joint Meeting of PME and PMENA*, vol. 4; 71-78. Honolulu, Hawaii: University of Hawaii.
- Salinas, J. (2003) Acceso a la información y aprendizaje informal en Internet. *Comunicar* (21); 31-38.
- Salmerón, H., Rodríguez, S. y Gutiérrez, C. (2010) Metodologías que optimizan la comunicación en entornos de aprendizaje virtual. *Comunicar* (34); 163 - 171.
- Santos, M. J. (2002) Aspectos conceptuales para abordar los contextos de enseñanza/aprendizaje de lenguas en contacto. En: Santos, M.J. *El error en las producciones escritas de francés lengua extranjera: análisis de interferencias léxicas y propuestas para su tratamiento didáctico*. Disertación doctoral no publicada. Facultad de Educación, Universidad de Valladolid.
- Sepúlveda, G (2001) ¿Qué es el aprendizaje expansivo? (http://firgoa.usc.es/drupal/files/aprendizaje_expansivo.pdf) (26-10-2010)
- Siemens, G. y Weller, M. (2011). La enseñanza superior y las promesas y los peligros de las redes sociales. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. vol. 8, (1); 157-163. (<http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v8n1-siemens-weller/v8n1-siemens-weller>) (26-10-2011)
- Spradley, J. (1980) Participant observation. Capítulos 4 y 5. Belmont: Wadsworth, Cengage Learning.
- Tusón, A. (2002). El análisis de la conversación: entre la estructura y el sentido. *Estudios de Sociolingüística* vol. 3(1); 133-153.
- Van Dijk, T. (1999) ¿Un estudio lingüístico de la ideología? En: Parodi Sweis, G. (ed.), *Discurso, cognición y Educación. Ensayos en Honor a Luis A. Gómez Macker*; 27-42. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso de la Universidad Católica de Valparaíso.
- Vygotski, L. S. (1989) El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Crítica, Grupo Grijalbo.
- Warschauer, M. and Meskill, C. (2000) Technology and Second Language Teaching and Learning. En: Rosenthal, J. (ed.) *Handbook of Undergraduate Second Language Education*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Zeichner, K. y Gore, J. (1990) Teacher socialization. En: Houston, W. R. (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education*, capítulo 19. New York: McMillan.