

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

Juan Miguel Morales Castillo

Trabajo de grado para optar al título de:

**Magister en Tecnología Educativa y
Medios Innovadores para la Educación**

Mag. Leonardo Hernández Peña
Asesor tutor

Dr. Juan Manuel Fernández Cárdenas
Asesor titular

TECNOLÓGICO DE MONTERREY
Escuela de Graduados en Educación
Monterrey, Nuevo León. México

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BUCARAMANGA
Facultad de Educación
Bucaramanga, Santander. Colombia

2012

Dedicatoria

Dedico este trabajo a Vilma Garnica y a Lucas Morales, quienes me han acompañado con paciencia en el desarrollo de mis estudios y con quienes he podido contar en los momentos más difíciles de mi vida.

Agradecimientos

Este trabajo representa el fruto de horas diurnas y nocturnas de esfuerzo académico tanto con los cursos ofrecidos por el Tecnológico de Monterrey, México, como por la Universidad Autónoma de Bucaramanga, Colombia, instituciones por las cuales siento gratitud.

Agradezco a todos los docentes que acompañaron mi proceso formativo, en especial quiero agradecer al doctor Juan Manuel Fernández por incluirme en la línea de investigación que él dirige y al maestro Leonardo Hernández Peña quien con su diligencia y reflexión crítica en la revisión continua del texto, con sus aportes y sugerencias valiosas, me brindó la oportunidad de elaborar un trabajo de calidad.

Quiero extender también mi agradecimiento a la comunidad educativa del colegio Santiago Pérez del municipio de Zipaquirá, Cundinamarca (Colombia), en especial a sus directivas, quienes me abrieron las puertas para desarrollar el trabajo de campo para esta investigación.

Resumen

El documento aquí presentado expone una investigación en torno a los aspectos ideológicos manifestados en un evento de socialización de 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 o artefactos mediadores en las prácticas de enseñanza-aprendizaje y las metas, estructura y desarrollo de la actividad.

Desde una línea cualitativa, en el estudio se acude a entrevistas con los participantes, al inicio y al final de la actividad, así como a una etnografía virtual de las participaciones en la red social digital, encontrándose en el análisis de los datos reunidos 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. Teniendo en cuenta que la actividad en Facebook requirió esfuerzos adicionales para docente y estudiantes y que con el tiempo exigió una transformación de las prácticas pedagógicas tal como se plantean en el aula, se concluye la existencia de una cierta incompatibilidad entre desarrollos pedagógicos de este tipo y el modelo organizacional vigente en escuelas con currículos tradicionales que obliga a exceder los moldes tradicionales expresados en el currículo.

El carácter exploratorio del estudio y la insuficiencia de referentes bibliográficos sobre el tema y sobre el contexto colombiano invitan a continuar desarrollando estudios de este tipo.

Índice de contenidos

<u>Resumen.....</u>	<u>iv</u>
<u>Capítulo I: Marco teórico.....</u>	<u>1</u>
<u>1.1. Introducción.....</u>	<u>1</u>
<u>1.2. Perspectiva sociocultural hacia la educación.....</u>	<u>2</u>
<u>1.2.1 Perspectiva sociohistórica/sociocultural.....</u>	<u>2</u>
<u>1.2.2 Socialización.....</u>	<u>6</u>
<u>1.2.3 Conocimientos disciplinares.....</u>	<u>10</u>
<u>1.2.4 Mediación tecnológica.....</u>	<u>13</u>
<u>1.2.5 Conocimiento disciplinar específico.....</u>	<u>20</u>
<u>1.3 Evaluación perspectiva sociocultural.....</u>	<u>26</u>
<u>1.4 Pregunta de investigación.....</u>	<u>33</u>
<u>1.4.1 Relevancia.....</u>	<u>33</u>
<u>1.4.2 Pertinencia.....</u>	<u>34</u>
<u>1.4.3 Viabilidad.....</u>	<u>35</u>
<u>1.5 Cierre.....</u>	<u>36</u>

<u>Capítulo II. Planteamiento del problema</u>	37
<u>2.1 Introducción</u>	37
<u>2.2 Antecedentes y pregunta de investigación</u>	38
<u>2.3 Planteamiento situado</u>	39
<u>2.3.1 Ideología</u>	39
<u>2.3.2 Era de la Información, Redes sociales y Facebook</u>	40
<u>2.3.3 Evento de socialización</u>	44
<u>2.3.4 Enseñanza</u>	45
<u>2.3.5 Pedagogía</u>	46
<u>2.3.6 Relación entre constructos</u>	48
<u>2.4 Objetivos</u>	49
<u>2.4.1. Objetivo general</u>	49
<u>2.4.2 Objetivos específicos</u>	49
<u>2.5 Justificación</u>	49
<u>2.6 Limitaciones</u>	51
<u>2.7 Cierre</u>	52
<u>Capítulo III. Metodología:</u>	53

<u>3.1</u>	<u>Introducción.....</u>	<u>53</u>
<u>3.2</u>	<u>Planteamiento del problema.....</u>	<u>54</u>
<u>3.3</u>	<u>Enfoque metodológico.....</u>	<u>54</u>
<u>3.4</u>	<u>Justificación del enfoque.....</u>	<u>55</u>
<u>3.5</u>	<u>Participantes.....</u>	<u>57</u>
<u>3.6</u>	<u>Instrumentos.....</u>	<u>59</u>
<u>3.7</u>	<u>Procedimiento: Recolección de datos.....</u>	<u>62</u>
<u>3.8</u>	<u>Procedimiento: Análisis de datos.....</u>	<u>63</u>
<u>3.9</u>	<u>Cierre.....</u>	<u>67</u>
	<u>Capítulo IV. Resultados.....</u>	<u>69</u>
<u>4.1</u>	<u>Introducción.....</u>	<u>69</u>
<u>4.2</u>	<u>Planteamiento del problema.....</u>	<u>69</u>
<u>4.3</u>	<u>Datos recolectados.....</u>	<u>70</u>
<u>4.3.1</u>	<u>Transcripciones de entrevistas.....</u>	<u>70</u>
<u>4.3.2</u>	<u>Registro de actividad en diario de campo.....</u>	<u>72</u>
<u>4.4</u>	<u>Descripción narrativa de las categorías analíticas.....</u>	<u>73</u>

<u>4.4.1 Identidad de los participantes como miembros de la comunidad.....</u>	<u>73</u>
<u>4.4.2 Sentido de pertenencia a la comunidad.....</u>	<u>76</u>
<u>4.4.3 Metas explícitas e implícitas definidas por los participantes....</u>	<u>78</u>
<u>4.4.4 Artefactos mediadores disponibles en el sistema situado de actividad.....</u>	<u>80</u>
<u>4.4.5 Reglas de participación y acceso a la práctica y sus herramientas.....</u>	<u>83</u>
<u>4.4.6 Valores e intereses de la comunidad de práctica / escolar / académica.....</u>	<u>85</u>
<u>4.4.7 Roles formales e informales disponibles en las trayectorias de participación.....</u>	<u>88</u>
<u>4.4.8 Características del sistema de actividad.....</u>	<u>90</u>
<u>4.4.9 Dudas e incertidumbres de los participantes durante el proceso de apropiación y dominio de los artefactos.....</u>	<u>93</u>
<u>4.4.10 Introducción y transformación de conceptos disciplinares.....</u>	<u>95</u>
<u>4.4.11 Introducción y transformación de ideología pedagógica.....</u>	<u>97</u>
<u>4.5 Construcción de una respuesta.....</u>	<u>100</u>

4.6 Respuesta ofrecida a la pregunta y al problema de investigación...	100
4.7 Cierre.....	101
Capítulo V. Conclusiones.....	102
5.1 Introducción.....	102
5.2 Del análisis de resultados a las conclusiones.....	102
5.3 Interpretación teórica de los hallazgos.....	104
5.4 Evaluación de la metodología.....	110
5.5 Implicaciones sobre las políticas educativas.....	111
5.6 Futuras líneas de investigación.....	113
5.7 Cierre.....	114
Referencias.....	116
Apéndice A. Autorización para adelantar el estudio.....	136
Apéndice B. Preguntas entrevista inicial con docente.....	137
Apéndice C. Preguntas entrevista inicial con estudiantes.....	138
Apéndice D. Preguntas entrevista final con docente.....	139
Apéndice E. Preguntas entrevista final con estudiantes.....	140
Curriculum Vitae.....	141

Índice de tablas

<u>Tabla 1. Fragmento del registro en el diario de campo sobre identidad de los participantes.....</u>	<u>74</u>
<u>Tabla 2. Declaraciones en la última entrevista a estudiantes sobre sentido de pertenencia.</u>	<u>77</u>
<u>Tabla 3. Declaraciones en la primera entrevista a la docente sobre metas de los participantes.....</u>	<u>79</u>
<u>Tabla 4. Declaraciones en la última entrevista a estudiantes sobre metas de los participantes.....</u>	<u>79</u>
<u>Tabla 5. Declaraciones en la entrevista final con estudiantes sobre reglas de participación.....</u>	<u>84</u>
<u>Tabla 6 Registro de actividad en diario de campo sobre reglas de participación.....</u>	<u>84</u>
<u>Tabla 7 Registro de actividad en diario de campo sobre reglas de participación.....</u>	<u>84</u>
<u>Tabla 8. Declaraciones en la entrevista final a la docente sobre valores e intereses.....</u>	<u>86</u>
<u>Tabla 9. Fragmento del registro en el diario de campo sobre valores e intereses.....</u>	<u>86</u>
<u>Tabla 10. Declaraciones en la entrevista final a estudiantes sobre roles disponibles.....</u>	<u>88</u>
<u>Tabla 11. Registro de actividad en el perfil sobre roles disponibles.....</u>	<u>89</u>

<u>Tabla 12. Declaraciones en la entrevista final con la docente sobre características del sistema de actividad</u>	<u>92</u>
<u>Tabla 13. Declaraciones en la entrevista final con estudiantes sobre dudas e incertidumbres.....</u>	<u>94</u>
<u>Tabla 14. Registro de actividad en el perfil sobre dudas e incertidumbres.....</u>	<u>94</u>
<u>Tabla 15. Declaraciones en la entrevista final con estudiantes sobre conceptos disciplinares.....</u>	<u>96</u>
<u>Tabla 16. Declaraciones en la entrevista final con la docente sobre conceptos disciplinares.....</u>	<u>96</u>
<u>Tabla 17. Declaraciones en la entrevista final con estudiantes sobre ideología pedagógica.....</u>	<u>98</u>
<u>Tabla 18. Declaraciones en la entrevista inicial a la docente sobre ideología pedagógica.....</u>	<u>98</u>

I. Marco Teórico

Socialización del Conocimiento Disciplinar en Ambientes Mediados por Tecnología Digital

1.1 Introducción

En las líneas siguientes se exponen algunos fundamentos del modelo sociocultural y sus implicaciones para el campo de la Educación, particularmente para el trabajo con Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) y su incorporación en prácticas de aprendizaje. El caso concreto de análisis es el de la enseñanza del inglés como lengua extranjera, en donde se plantean las tendencias tradicionales más populares y se contrastan con las posibilidades manifiestas desde el abordaje sociocultural.

El texto comienza haciendo una presentación del campo histórico-cultural, en donde los planteamientos del fundador de dicha corriente, Lev S. Vygotski, son retomados y ampliados por autores posteriores. Luego se abordan elementos para comprender la socialización como cadenas de eventos interactivos y situados, el carácter cultural del conocimiento disciplinar, las inserciones de los instrumentos y artefactos como mediadores en la actividad humana, y una presentación de la enseñanza del inglés como lengua extranjera en tanto campo disciplinar específico.

La evaluación de la perspectiva sociocultural permitirá establecer nexos entre la socialización, el conocimiento disciplinar, la mediación tecnológica y la enseñanza del inglés como lengua extranjera, para derivar en un horizonte investigativo particular concretado en forma de pregunta.

El cierre se plantea como una apertura hacia siguientes entregas del estudio, en donde quedarán con más especificidad planteados los rasgos definitorios del campo investigativo seleccionado.

1.2. Perspectiva sociocultural hacia la educación

*"Y si no puedes hacer tu vida como la quieres,
en esto esfuérate al menos
cuanto puedas: no la envilezcas
en el contacto excesivo con la gente,
en demasiados trajines y conversaciones."(...)
C. Cavafis ("Cuanto puedas").*

Hay algo particular en el contacto humano y la profundidad del ser que preocupó a Constantino Cavafis lo suficiente como para advertir de él. El mundo llano de los objetos en sí mismo no resulta tan contundente para la subjetividad como la carga de significados que emana de las relaciones con otros, en las cuales se negocian perspectivas acerca de la realidad, a veces sin favorecer alguna de las partes, según lo indica el poeta griego.

Son varias las perspectivas disciplinares que asumen un análisis de lo humano, algunas más compatibles que otras, y entre ellas se presentan al menos dos planteamientos: la respuesta del sujeto frente a estímulos o lo subjetivo en interacciones situadas.

1.2.1 Perspectiva sociohistórica/sociocultural

En el caso de la psicología, Lev Semyonovich Vygotski (1989) planteó que las metodologías investigativas predominantes han descansado en el esquema "estímulo-

respuesta": sin importar el qué se esté discutiendo, el psicólogo trata de enfrentar al sujeto a una especie de estímulo, destinado a influir en él, para luego examinarlo y analizar la respuesta provocada. La diversidad de vertientes radica allí en la interpretación teórica de los datos compilados.

Lo humano parece ser una *reacción*, asunto que deriva en el desprecio de aspectos fundamentales que precisamente definen lo humano. La alternativa emerge en los estudios derivados del trabajo de L.S. Vygotski, englobados en la categoría sociocultural, sociohistórica e histórico-cultural, aspectos que definen un camino para las orientaciones de ésta aproximación.

En éste paradigma el énfasis pasa del *objeto* al *proceso*, para recuperar el carácter dinámico de lo humano, recuperando el carácter biológico de la psique y ampliándolo con el requisito faltante: lo cultural atado a la historia.

En palabras del biólogo H. Maturana (1997, p. 203) "en la historia evolutiva se configura lo humano con el conversar", es decir que lo particularmente humano surge en la interacción con otros y a través del lenguaje como elemento mediador y orientador de la actividad.

Esta onda de conceptos propaga unas consecuencias profundas para el campo de la Educación, puesto que, siguiendo a Bruner (1997), ella encarna la forma de vida de una cultura y no simplemente una preparación para ella, y en esa medida en la Educación se juega lo humano en todas sus dimensiones, particularmente en cuanto al desarrollo.

La cultura se hace aquí un ente superorgánico que determina y constituye a los

individuos y convierte a la mente en potencia individual capaz de modificar la realidad.

Siguiendo a Fernández-Cárdenas (2009a), 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. La educación se convierte entonces en una experiencia de participación social con las herramientas culturales apropiadas.

Para Fernández-Cárdenas (2009b) en la perspectiva sociocultural se plantea que las funciones psicológicas superiores, las propiamente humanas, son el producto evolutivo de cuatro dominios: filogenético (aparición de la cultura en la historia de la especie) , sociocultural (cambio histórico y aumento en la complejidad de las mediaciones en la constitución de la mente) , ontogenético (intersección de fuerzas naturales y culturales en la historia particular del sujeto) y microgenético (desarrollo de los procesos psicológicos superiores en un corto lapso de tiempo).

En éste contexto, Lacasa (2002) señala que el desarrollo humano desde una perspectiva vygotskyana no posee una meta única y por ende la importancia de su análisis radica en los mecanismos y procesos del desarrollo, los cuales solo pueden ser entendidos en contextos sociales culturalmente ambientados y mediados. En la cultura, como sistema organizado de valores, creencias y significados, los instrumentos representan un aspecto prototipo, puesto que reúnen prácticas, aspecto material, con significados, aspecto ideal.

El carácter humano particular surge en la acción mediada sobre la realidad, en donde los instrumentos amplían el espectro de posibilidades para el sistema de actividad humana en un sentido externo, mientras que el signo actúa homológamente de manera

interna en la relación consigo mismo.

El instrumento o artefacto, en términos de Cole (1999), es un aspecto del mundo material que ha adquirido una dimensión ideal o conceptual durante la historia de su incorporación a la acción humana dirigida a metas.

El carácter mediador de los instrumentos se da en referencia a contextos particulares y prácticas sociales, y es posible entonces colegir que el cambio artefactual tiene sus implicaciones sobre el cambio psicológico. Así como el instrumento sintetiza una historia de prácticas humanas culturalmente heredadas, la aparición de ajustes a instrumentos antiguos y/o el surgimiento de nuevos instrumentos repercuten sobre dichas prácticas y los sujetos actuantes en ellas.

El desarrollo desde esta perspectiva prosigue al aprendizaje, en tanto al novato, que se encuentra en una zona de desarrollo actual, se le plantea una zona de desarrollo potencial haciendo el tránsito a través de una zona de desarrollo próximo en donde un conocedor con más experticia en el campo asiste al aprendiente (Lacasa, 2002).

El arreglo cultural que permite el aprendizaje plantea unas metas, individuales o colectivas, que al valerse de instrumentos termina por transformar el mundo o la comprensión del mismo. La instancia fundamental para este proceso es el núcleo familiar y, en un sentido occidental, la escuela.

En términos de Goodwin (1997), la actividad cognitiva humana está estrechamente ligada a las actividades y ajustes propios del mundo social en que se vive, por lo tanto la cognición humana está situada. Es en éste contexto que las herramientas y

soportes materiales a la actividad humana, así como la naturaleza de las interacciones y las formas de conocimiento históricamente moldeadas y socialmente distribuidas, determinan la actividad cognitiva.

El sistema de actividad humana se relaciona entonces con las acciones mediatizadas que despliega un individuo en un contexto histórico y cultural, en el cual la cultura se hace un hecho al ser reproducida o transformada (Montealegre, 1994).

La cultura se hace consistente a través de las prácticas de socialización dentro de los sistemas de significados, los cuales no solo representan lo real, permiten la simbolización y dirigen la acción sino que albergan posibilidades constructivas y transformadoras entregando a los sujetos unos marcos de actuación y creación.

1.2.2 Socialización

Las perspectivas funcionalistas, enraizadas en el positivismo, plantean lo social como ontológicamente anterior al individuo, situando a éste en un contexto social amplio y refiriéndose a un determinismo causal. En ésta tradición, como lo exponen Zeichner y Gore (2010), la socialización consiste de un ajuste en las características personales en función de las orientaciones y conocimientos de un contexto particular, y en esa medida los contextos moldearían al sujeto, siendo visto éste como un ser pasivo o plástico.

Perspectivas críticas, por otra parte, colocan al individuo en la posición de reproductor o productor de sentidos, planteando la resistencia, negociación y lucha como herramientas válidas de interlocución en las relaciones de poder. Los sujetos son considerados tanto creadores como producto de sus contextos sociales, lo cual les otorga

un rol activo (Zeichner y Gore, 2010).

En ese sentido, la socialización sucede como fenómeno dialéctico, de doble vía, en el que un individuo ingresa a una colectividad asumiendo presupuestos fundamentales de ella a la vez que negocia aspectos periféricos de la misma (Aguirre, 2000).

En el contexto histórico de las culturas occidentales, las instituciones socializadoras han tenido la responsabilidad de estructurar dicho proceso, privilegiando dos instancias fundamentales: la familia y la Escuela.

La actividad humana se despliega en comunidades de práctica, las cuales son definidas por Wenger (2006), como un grupo de personas que comparten una preocupación, un conjunto de problemas o un interés común acerca de un tema, y que profundizan su conocimiento y pericia en esta área a través de una interacción continuada.

En los contextos sociales, las actividades orientadas a metas con una carga de significados culturales se convierten en prácticas que permiten a niños y niñas participar en diferentes niveles de una comunidad. Las prácticas cargan a los instrumentos de un potencial reproductor o transformador de la cultura.

Para Rogoff (1992) existen tres planos de la actividad sociocultural: el aprendizaje (actividad organizada institucionalmente), la apropiación participativa (proceso a través del cual los sujetos transforman su comprensión y su responsabilidad a través de su propia participación) y la participación guiada.

Según Evans y Jhori (2008) la participación guiada describe la relación

establecida entre expertos conocedores y novatos interesados en tener una participación total en la comunidad de práctica, compartiendo, explícita o implícitamente, las reglas, recetas, retroalimentaciones y soluciones más apropiadas.

Entre la no participación y la participación plena de una estructura social aparece una práctica generativa denominada "participación periférica legítima", que describe el paso de un novato desde la periferia de una comunidad de práctica sociocultural hacia su centro, convirtiéndose cada vez más comprometido y activo en la práctica sociocultural (Hay, 1996). Lave y Wenger (1991) analizan este proceso a partir de la inserción paulatina en una práctica social, comenzando con una participación periférica de carácter legítimo puesto que, aun siendo en principio un aporte distante de la meta principal de la actividad, resulta importante en el proceso de participación cada vez más de manera central.

Siguiendo a Daniels (2003), la relación enseñante-educando se transforma con la concepción de que el conocimiento está distribuido entre ellos y el contexto de aprendizaje, y la función del experto es la de asistir al novato para que se acerque a la resolución de problemas, reduciéndose la incertidumbre y la dependencia del experto.

El rol del instructor, aquel que asiste al aprendiz o novato en la inserción a una práctica, es el de un experto que estructura un andamiaje ("scaffolding"). De acuerdo con Brush y Saye (2002, p. 2), los "andamios son herramientas, estrategias y guías que apoyan a los estudiantes (aprendices) en el logro de un mayor nivel de comprensión, uno que sería imposible de alcanzar si los estudiantes trabajaran solos". Las metas significativas de aprendizaje compartidas por aprendiz e instructor y el andamiaje

apropiado revelan las claves para la transferencia de responsabilidad en el proceso de aprendizaje, del instructor al aprendiz.

En la enseñanza recíproca se exteriorizan los procesos de pensamiento de manera que queden en evidencia los fallos y aciertos de un proceso determinado, mientras el aprendiz interactúa con compañeros en la resolución de un problema, aludiendo al saber del enseñante en ausencia de él (Daniels, 2003).

Entre los estudios recientes acerca de la socialización se encuentra un espectro que oscila entre el análisis de las condiciones culturales contemporáneas que moldean subjetividades particulares, como el caso de la relación socialización - medios de comunicación (Rodríguez, 200; Duek, 2010), apareciendo también estudios acerca de la construcción de identidad y ambientes de socialización (Mieles y García, 2010; Meneses, 2008), la relación socialización - ciudadanía (Svampa, 2004; Zuluaga, 2004), las transformaciones a nivel de familia (Ceboratev, 2003), la socialización a través de prácticas como la participación en pandillas (Martín, Martínez y Rosa, 2009) y las relaciones de poder en los procesos de socialización (Cortés y Parra, 2009; Díaz, 2004).

Tal panorama plantea desarrollos frente a los diferentes contextos y prácticas que afectan el proceso socializador hoy en día, reducido tradicionalmente a la familia y la escuela. En los estudios citados se manifiesta la permeabilidad histórica y cultural del proceso socializador, la relatividad situacional que repercute en la actividad de los sujetos y las implicaciones profundas que en la identidad misma manifiesta.

1.2.3 Conocimientos disciplinares

Para Barberousse (2009), las teorías científicas han funcionado como nociones simplificadas de la realidad que nos han permitido estructurar nuestro conocimiento acerca de ella. Dichas teorías se reúnen en cuerpos organizados estructuralmente conocidos como "disciplinas", las cuales están sometidas al devenir de la historia y a los rasgos culturales en donde emergen y actúan.

Gianella (2006, p.75) plantea que "las disciplinas científicas son formas de organización del conocimiento que pueden justificarse por criterios temáticos u ontológicos, así como por criterios históricos y también socio institucionales o por una combinación de los tres", y manifiestan su carácter e intereses en paradigmas, o marcos conceptuales de conocimiento.

Según Antúnez (2003), la noción de paradigma ha sido bajo ciertas circunstancias reducida a esquema teórico o estructura de supuestos. En ciencias sociales, el paradigma ha servido para dar cuenta de los intercambios, convergencias, oposiciones y contradicciones entre diversas corrientes teóricas. Sin embargo, la noción monolítica de paradigma acarrea problemas para las teorías sociales, donde existen tendencias epistemológicas tan diferentes.

Dado que los libros de texto presentan el cuerpo de la teoría aceptada, ilustran, comunican el vocabulario y la sintaxis del lenguaje científico, son considerados vehículos pedagógicos para la perpetuación de la ciencia; es decir, la formación está cifrada en la autoridad.

Por otra parte, el paradigma es lo que los miembros de una comunidad científica - y sólo ellos - aceptan y comparten. El saber que aporta dicha comunidad garantiza la continuidad del conocimiento constituido y la práctica del proceso enseñanza-aprendizaje depende de la autoridad del profesor y de la institucionalidad que le apoya.

Kuhn (1971) considera a las revoluciones científicas como episodios del desarrollo no acumulativo de la ciencia, en los cuales un antiguo paradigma es reemplazado, completamente o en parte, por otro nuevo e incompatible con el anterior. Los paradigmas son parte constitutiva de la ciencia, e implican el conjunto de normas, métodos y perspectivas frente a los problemas que define, por lo cual un cambio de paradigma constituye una revolución científica. El mismo Kuhn (1971) plantea que una pedagogía científica debe basarse en la historia de las rupturas mostrando el sentido que han tenido las concepciones científicas en un contexto determinado.

La ciencia, y en consecuencia las disciplinas, desde la perspectiva de Kuhn no resultan ser un cuerpo estático de conocimientos, haciendo de la historia, la cultura y las interacciones semióticas de las comunidades científicas, motores de tal dinamismo.

Un paradigma constituye entonces un conocimiento práctico pero también una matriz específica de investigaciones, en donde se compila un sistema de puntos de vista, actitudes y teorías concerniente a la explicación científica de un objeto real, el cual es aceptado durante un periodo de tiempo por una comunidad (Hafner, 1998).

El carácter de aceptación remite al de negociación, que en comunidades científicas se refiere a los mecanismos lingüísticos de interacción humana, en donde aparecen discusiones, debates, consensos o rupturas.

Según Hafner (1998), un paradigma puede tener al menos cinco funciones:

- Definir conceptos, permitiendo la derivación de nuevos.
- Reducir la probabilidad de una introducción inconsciente en aspectos latentes.
- Acumular interpretaciones teóricas.
- Sistematizar conceptos
- Codificar análisis cualitativos.

A los anteriores, es posible agregar el supuesto de que un paradigma crea un juego de significados que brinda a la comunidad disciplinar un lenguaje común, un marco común de entendimiento sobre aspectos fundamentales de la disciplina.

En los estudios de Goodwin (1997), acerca de una actividad investigativa en geoquímica, quedan en evidencia los mecanismos semióticos por medio de los cuales una comunidad establece acuerdos acerca de un aspecto de la realidad, establece distinciones relacionadas que se incrustan en el sistema de actividad situada de la comunidad y establece los parámetros necesarios para determinar que un aprendiz puede llegar a ser competente dentro de la comunidad.

Todo lo anterior sucede en el lenguaje, en las interacciones simbólicas de los miembros de la comunidad, deduciéndose el carácter lingüístico de la práctica disciplinar. Los rasgos descritos de las comunidades científicas, el carácter de las disciplinas y las revoluciones científicas ponen de manifiesto la perspectiva sociocultural del saber y la construcción del mismo.

1.2.4 Mediación tecnológica

La nuestra es una época dominada por el interés en las TICs y su impacto en prácticas sociales diversas. En el caso de la Educación es un hecho que estas tecnologías se presentan como una oportunidad desafiante tanto a nivel general, en la estructura organizativa, como a nivel específico, en las interacciones situadas.

La tecnología en el campo de la Educación se ve subordinada a los modelos culturales y disciplinares que gobiernan la institución educativa, y en ese sentido, como lo plantea Fernández-Cárdenas (2009a), los modelos conductista, cognitivista y psicogenético han orientado la incorporación de las TICs en la educación como estímulo informativo, herramienta facilitadora de aprendizajes, guía orientadora del aprendizaje, simuladora de operaciones mentales, entre otras.

En éste contexto, la propuesta sociocultural emerge como una alternativa en la cual las TICs son entendidas desde la mediación tecnológica, capacidad de las herramientas, instrumentos y artefactos para extender la acción humana sobre la realidad.

En términos de Coll (2005), el aprendizaje como actividad intencional es potenciado por el entorno semiótico dispuesto por las TICs, es decir por su posicionamiento como instrumentos psicológicos, que, por definición, extienden la capacidad de acción humana sobre el mundo. De ésta manera, las TICs emergen como mediadores en la relación con otros (interpsicológica) y transforman la actividad individual (intrapicológica).

"El uso exclusivo de estas herramientas (las TICs) para acumular información, a la que el alumnado pueda acceder, no es en sí una acción pedagógica" puesto que "sólo adquieren valor pedagógico cuando se interpretan como artefactos mediadores entre el docente y el alumnado o entre iguales que proporcionan un contexto educativo singular y virtual facilitador de procesos interactivos de co-construcción de conocimiento (Salmerón, Rodríguez y Gutiérrez, 2010; p. 164).

De ésta manera, lo realmente nuevo de las TICs no es tanto la nueva presentación de informaciones sino las posibilidades comunicativas y las oportunidades para interiorizar conocimiento que se presentan con ellas. Existen diversas experiencias en éste campo, como el caso del aprendizaje colaborativo asistido por computador, una rama de la pedagogía que estudia cómo pueden aprender las personas juntas a través de los computadores.

Dos planteamientos enmarcan la posibilidad del aprendizaje colaborativo mediado tecnológicamente, siguiendo a Fernández-Cárdenas (2009b):

En primer lugar, las funciones psicológicas superiores surgen primero en lo social, puesto que aparecen en el marco de las interacciones intersubjetivas y de la participación activa en una colectividad; en éste sentido, el sujeto actúa sobre el mundo compartiendo significados con otros y apropiándose de esquemas de acción.

En segundo lugar, la actividad propiamente humana es mediada y no responde de manera directa a estímulos ambientales. Existen dos tipos de mediadores: las herramientas técnicas (de carácter material) y las herramientas simbólicas, que se

manifiestan en el desarrollo de tareas en contextos sociales y corresponden al campo de los significados y el lenguaje en general.

Para el caso específico del aprendizaje colaborativo, Stahl, Koschmann y Suthers (2006) manifiestan su carácter en comparación con el trabajo cooperativo de equipo al establecer que mientras que en una actividad de tipo cooperativo se secciona la tarea, cada sujeto resuelve un fragmento y luego se unen las partes, en una actividad colaborativa se resuelve un problema en conjunto y cada participante despliega diferentes niveles de participación.

Según la revisión de Stahl et al (2006), los estudios empíricos pioneros en aprendizaje colaborativo mediado computacionalmente provienen de la enseñanza de la literatura, en donde se creaban composiciones conjuntas con la mediación de computadores y en otros se fomentaba el desarrollo de estrategias de lectura basadas en significados colectivos.

De la instrucción asistida por computador, fundamentada en la memorización de datos, al aprendizaje colaborativo mediado computacionalmente, pasando por programas como Logo fundamentados en la construcción activa del conocimiento, existe un camino de transformaciones que se divide con la entrada de las redes informáticas y en especial de Internet (Stahl et al, 2006). En el aprendizaje colaborativo mediado tecnológicamente, el computador no resulta ser una simple fuente de informaciones sino un instrumento para la interacción social y el aprendizaje, un posibilitador de soluciones.

Salomon, Perkins y Globerson (1991) hablan de tecnologías inteligentes para referirse a aquellas tecnologías útiles en la interacción intelectual con la realidad,

instrumentos para mejorar el desempeño en un tipo de tarea en particular, en contraposición con las tecnologías autónomas, que desarrollan tareas en lugar de los seres humanos. El uso continuo y productivo de tales tecnologías implica el ajuste de las estructuras cognitivas de manera que el instrumento sea incorporado a los esquemas de acción del sujeto - "tecnologías que no solo ayudan a hacer cosas más rápido y mejor sino que reestructuran el pensamiento" (Salomon, et al., 1991; p. 4).

En los contextos de aprendizaje colaborativo mediados tecnológicamente la habilidad no es tanto un rasgo individual como un nivel de ejecución en un sistema de actividad y la capacidad productiva de la misma; emerge aquí una aproximación sistemática de la habilidad (Salomon et al, 1991).

Adicionalmente, "las modalidades de actividad, los efectos cognitivos y las funciones culturalmente prescritas para la tecnologías, están recíprocamente interrelacionadas" (Salomon et al, 1991; p. 7). Esto es, la capacidad transformativa de la tecnología está relacionada con el lugar social de ella, y su uso redefine actividades anteriores y crea otras nuevas.

En un estudio acerca de las mediaciones posibilitadas por las pizarras digitales en México, Fernández-Cárdenas y Silveyra-De la Garza (2010) analizan el concepto de cognición situada por las prácticas lingüísticas y moldeada por los aspectos materiales y culturales del escenario en que toman lugar las acciones, lo cual fue posible en términos investigativos desde una perspectiva antropológica del lenguaje. Para éste fin, los autores citados observaron los posicionamientos sociales, los modos semióticos y la comprensión de los participantes, analizados desde la organización secuencial de la acción, en los

eventos comunicativos y prácticas que permiten las pizarras digitales en comparación con las pizarras tradicionales.

Estudios como el de Roschelle, Vahey, Tatar, Kaput y Hegedus (2003) muestran en la práctica las posibilidades que la tecnología brinda para la enseñanza desde una perspectiva mediacional. En su análisis se aborda la infraestructura comunicativa del aula, mediada por redes computacionales, y la manera en que se afectan los aprendizajes, concluyendo 5 aspectos a tener en cuenta:

(1) La extensión de la red: la multitud de posibilidades que brinda una red, como Internet, puede generar distracciones entre los estudiantes, suponiendo un desafío para focalizar la atención.

(2) La topología de la red: Las características de los dispositivos conectados o de la red misma delimitan los flujos de información, la direccionalidad de los mensajes, el control sobre su circulación. En éste sentido, se abre la posibilidad de mantener un contacto permanente o de compartir instantáneamente producciones.

(3) Anonimato y visualización grupal: La topología de la red tiene sus implicaciones sobre el tránsito de lo privado a lo público. En situaciones de vulnerabilidad el anonimato puede ser crucial; sin embargo, cuando el discurso es mediado entre los estudiantes, puede ser necesario relacionar ideas con personas para moderar el discurso. En estos casos es fundamental la intervención del docente.

(4) Tipos de funciones de red: en situaciones pedagógicas, las redes, más que un simple envío y recepción de mensajes, permiten: distribuir un mismo documento a varios

estudiantes, diferenciar los parámetros requeridos para cada estudiante, contribuir en la construcción de un planteamiento, recoger producciones y analizarlas en conjunto, y agregar el conocimiento generado en una sola secuencia. Vigilar el desempeño de los estudiantes e intercambiar datos pueden ser también funciones de red útiles en una actividad pedagógica.

(5) Características de la integración representacional: En un contexto pedagógico puede resultar útil filtrar cómo las producciones individuales se presentan ante el colectivo, de manera que el docente genera reflexión sobre los contenidos generados por los estudiantes, usando referencias anónimas según el caso.

Las redes sociales (SNS, “social network sites”) son herramientas virtuales de orientación social que fomentan el desarrollo de destrezas comunicativas como el diálogo, que promueven los recursos compartidos y que facilitan la colaboración. Por varios años los sistemas de gestión del aprendizaje han intentado popularizar estas características mientras que en poco tiempo las SNS lo han logrado con rapidez.

Para Siemens y Weller (2011; p. 158)

(...) el potencial educativo de las redes sociales es «prácticamente ilimitado», pero las prácticas pedagógicas actuales a menudo no consiguen capturar este potencial, ya que el legado del modelo de flujo de información en un solo sentido utilizado en muchas aulas ralentiza la innovación.

El limitado efecto de las SNS sobre las dinámicas de aula no puede ser resuelto fácilmente pero la solución requiere que los educadores sean formados en la enseñanza y

el aprendizaje en red y que las instituciones se comprometan en el cambio de paradigmas. La participación de los estudiantes en prácticas sociales virtuales crea un sentido de automotivación que plantea al docente proporcionar una asistencia mínima o periférica; éste tipo de planteamiento traslada al estudiante responsabilidades como la búsqueda de información, alimentación de espacios de interacción, mantenimiento de redes de aprendizaje, etc.

Para los docentes emerge la responsabilidad de andamiar procesos a través de la generación de preguntas apropiadas que orienten a los estudiantes en escenarios problemáticos poco definidos.

Para Vygotski (1989) el sistema de actividad humano está determinado en cada etapa específica de su desarrollo tanto por el desarrollo orgánico del niño como por el grado de dominio en el uso de instrumentos, y teniendo en cuenta que la actividad simbólica posee una específica función organizadora, que se introduce en el proceso de uso de instrumentos y herramientas, es válido decir que los niños resuelven tareas con la ayuda del lenguaje, así como con la de sus ojos y manos.

La tecnología, al igual que otros instrumentos culturales, se incorpora en prácticas de aprendizaje al introducirse en el espectro simbólico de las interacciones sociales y mediar en el alcance de metas. En esta medida, observar la incorporación de la tecnología en actividades de aprendizaje pasa por analizar los modos en que aquella se introduce en el discurso de los participantes en el contexto de interacción.

1.2.5 Conocimiento disciplinar específico

El Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2006, p. 5) define la "lengua extranjera como aquella que no se habla en el ambiente inmediato y local de un individuo, pues las condiciones sociales cotidianas no requieren su uso permanente para la comunicación".

A diferencia de la lengua nativa, la primera que una persona adquiere y a la cual tiene acceso cotidiano en su entorno significativo (Santos, 2002), la lengua extranjera aparece en el escenario de aprendizaje como extraña para los estudiantes, ajena a sus realidades concretas.

Para Heath (1989) el aprendizaje del lenguaje implica más que la gramática, pues los niños y niñas aprenden a construir el sentido del mundo social, el juego de roles y la adaptación a las dinámicas de interacción en que viven a través de él. De ésta manera asumen el sistema de valores y los marcos interpretativos de su cultura, ajustándose a un sistema de estructuras cognitivas que puede coincidir o no con los esquemas de formación en la escuela u otras instituciones de referencia similares - como un lugar de trabajo.

La familia socializa en el lenguaje para responder a las necesidades de las interacciones cotidianas, las cuales son determinadas por presiones sociales, circunstancias geográficas, condiciones económicas, entre otras, y allí el aprendizaje emerge de actividades como observar, jugar, imitar, escuchar y aprender en silencio, sin que haya de por medio una intención explícita de instruir (Heath, 1989).

El aprendizaje de una lengua extranjera emerge para los estudiantes de básica primaria, secundaria y educación media, de una manera más artificial: en instituciones circunscritas, delimitadas en el tiempo y el espacio. Lo anterior representa un desafío para los agentes socializadores en una lengua extranjera.

En los colegios, de acuerdo con Heath (1989), el lenguaje se puede convertir en una obligación estandarizada para responder cuestionarios carentes de sentido, restringidos en el tiempo para su análisis, convirtiendo en riesgoso el extenderse, e individualizándose su apropiación.

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

1. Gramática-traducción: la secuencialidad del aprendizaje está basada en la asimilación de reglas gramaticales en diversos grados de dificultad, el estudiante es forzado a leer palabra por palabra y apoyarse en el diccionario para abstraer el sentido de las oraciones, haciéndose énfasis en la forma más que en el contenido.

2. Audiolingüismo: Las sesiones de aprendizaje comienzan con diálogos que deben ser memorizados como patrones y 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. Código cognitivo (“cognitive-code”): Busca el desarrollo de todas las habilidades comunicativas a partir de análisis de situaciones cotidianas, que son llevadas al extremo gramatical de ser descontextualizadas.

4. El método directo: El docente-instructor hace una presentación explícita de contenidos, expuestos como instrucciones, orientando frecuentemente hacia el análisis gramatical a través de preguntas, lo cual le otorga un énfasis inductivo.

5. El enfoque natural: La meta de aprendizaje para el estudiante es la de hablar de ideas, ejecutar tareas y resolver problemas usando la lengua extranjera, en la clase observa contenidos que influirán en él, puede hablar indistintamente en la lengua materna o la extranjera, debe revisar en casa ejercicios de refuerzo gramatical, y en general los objetivos de aprendizaje son de carácter semántico.

6. Respuesta física total: consiste básicamente del seguimiento de comandos o instrucciones brindadas por el docente-instructor, instrucciones que envuelven una respuesta física; los estudiantes interiorizan los significados al repetir las expresiones posteriormente.

7. Sugestopedia: Luego de revisar contenidos previos útiles en la sesión de aprendizaje, se introducen nuevos contenidos y se finaliza con una sesión de relajación, en la que el docente lee algunos textos o introduce expresiones orales y los estudiantes deben repetirlos mientras trabajan control respiratorio.

En todos los anteriores modelos se destaca la concepción de la clase, del material didáctico y de las acciones del docente como un “input” frente al cual aparece un estudiante del cual se espera un “output”. Adicionalmente, el planteamiento de las clases es de tipo genérico, sobre la base de un aprendizaje homogéneo por parte del grupo de estudiantes.

La evaluación corresponde básicamente al grado de mimesis del desempeño del estudiante con respecto al *input* que se le presenta.

En el caso de la tecnología incorporada en prácticas de aprendizaje de una lengua extranjera, Warschauer y Meskill (2000) indican cómo los nuevos artefactos resultan asimilados a los modelos tradicionales de enseñanza: el videoproector y el laboratorio de idiomas resultan usados para ejercicios gramaticales y de traducción, las cintas de audio y grabaciones permiten continuar con el audiolingüismo, entre otros casos.

En el estudio desarrollado por Fernández-Cárdenas y Silveyra-De la Garza (2010) acerca del uso de la tecnología en prácticas de aula se devela la asimilación de nuevos artefactos a esquemas de trabajo preexistentes por parte de los docentes encargados de dirigir las actividades de aprendizaje, lo cual se relaciona con las prácticas de socialización docente, los contextos tempranos de socialización, la formación profesional, el ingreso y adaptación laboral a instituciones específicas, y las condiciones particulares del aula de trabajo (Zeichner y Gore, 2010). Adicionalmente, la historia ontológica de contacto con la tecnología y las condiciones técnicas ofrecidas por la institución delimitan el tipo de prácticas de aprendizaje desplegadas.

Desarrollos diferentes en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras se alimentan de la lingüística, la antropología, la sociología y la psicología sociocultural, para coincidir en un replanteamiento, no tanto de estrategias didácticas específicas sino del sentido del aprendizaje de una lengua extranjera y las construcciones semióticas en torno a éste.

Es así como desde los trabajos de M. Bajtín y la teoría de la enunciación se

redimensiona el aprendizaje del lenguaje en unidades discretas, palabras, estructuras gramaticales, fórmulas, para establecer el enunciado, como el significado de la palabra en contexto, lo cual en términos educativos implica al menos dos cosas: que el lenguaje es una herramienta vital para la construcción de la realidad individual y colectiva; y, que el aprendizaje del lenguaje se ubica en la interacción social más que en la cabeza de un aprendiz (Hall, Vitanova y Ludmila, 2005).

Otra fuente conceptual importante son los trabajos de M. Halliday sobre una gramática funcional que deriva en una teoría del aprendizaje basada en el lenguaje, orientación funcional que plantea la dificultad para hablar de un aprendizaje en abstracto del lenguaje, por fuera de contextos semióticos en donde la competencia lingüística resulta estrechamente vinculada con la ejecución del aprendiz. En términos de Halliday "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).

Hay también autores que profundizan en la inclusión de la perspectiva sociocultural en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras, partiendo de los conceptos de mediación, internalización y zona de desarrollo próximo.

En cuanto a la mediación, Lantolf y Thorne (2006a) resaltan la capacidad propiamente humana para utilizar artefactos culturales existentes y crear nuevos para regular la actividad biológica y comportamental propia, en donde el lenguaje como mediador resulta ser el instrumento psicológico por excelencia, mientras que el ámbito de las interacciones es el escenario inicial para la adquisición de una lengua que da paso a la internalización, proceso negociado que reorganiza las relaciones del individuo con su

ambiente social determinando sus ejecuciones futuras.

La doble función vygotskiana del lenguaje, unidad social de interacción y unidad individual del pensamiento, permite a Lantolf y Thorne (2006b) establecer un vínculo indisoluble entre cognición, cultura y sistemas de actividad comunicativa, sistema clave en el proceso de internalización. Lo anterior se traduce en las prácticas de aprendizaje en la amplificación de las funciones psicológicas superiores mediante la participación en actividades culturalmente organizadas.

Por otra parte, ya en 1981 A. Leontiev había planteado el aprendizaje de una lengua extranjera como una necesidad frente a la resolución de problemas situados social y culturalmente (Leontiev, 1981), planteamiento que el Aprendizaje del Lenguaje Basado en Tareas (“Task-based language learning”) retoma y que junto a la teoría de la actividad le permiten estructurar las prácticas de aprendizaje alrededor de *tareas*, unidades organizativas del trabajo de aula que articulan acciones e involucran instructores y aprendices en procedimientos conjuntos de carácter comunicativo en relación a problemas situacionales (Candlin, 1990).

Desde el campo del aprendizaje del lenguaje basado en tareas se plantea que los aprendices no adquieren el lenguaje como un sistema estructural y luego aprenden cómo usar este sistema en la comunicación sino que de hecho descubren el sistema por ellos mismos en el proceso de aprender a comunicarse (Finch, 2006), lo cual exige de ésta aproximación la búsqueda de metas colectivas que permitan el ejercicio colaborativo.

Los anteriores planteamientos frente al aprendizaje de lenguas extranjeras desde una perspectiva sociocultural también resignifican el rol de la tecnología en la enseñanza,

en donde artefactos, herramientas e instrumentos tecnológicos mediatizan las interacciones entre docente y aprendiz, entre aprendices, y entre docente, aprendices y conocimiento.

El computador, las redes, los dispositivos móviles de audio, video o comunicación, entre otros, se convierten en herramientas para apoyar la construcción de sentidos y la inmersión intercultural a partir del trabajo en una lengua extranjera.

1.3 Evaluación perspectiva sociocultural

Si bien se ha presentado hasta ahora la perspectiva sociocultural como un cuerpo consistente de conceptos y desarrollos con implicaciones claras en la Educación y las TICs en ambientes educativos, varios son los interrogantes que aun promueven el avance epistemológico y metodológico en ésta perspectiva.

La aproximación sociocultural pone de manifiesto para la enseñanza de una lengua extranjera la importancia de la participación y la interacción social, de la mediación de instrumentos culturales, del andamiaje ofrecido por un experto, de la colaboración en el desarrollo de una actividad y en esencia del lenguaje en la construcción de la realidad, de manera que entran en controversia perspectivas previas frente al mismo tema.

Entendido el aprendizaje como la apropiación y dominio de instrumentos, herramientas y artefactos culturales valorados históricamente por los miembros de una comunidad, se deriva entonces que la inclusión de Tecnologías de la Información y la Comunicación en la enseñanza de una lengua extranjera permite potenciar la

participación individual en prácticas comunicativas de inmersión intercultural, dotando al docente o instructor del escenario propicio para observar el desarrollo de competencias lingüísticas con una segunda lengua.

Sin embargo, la noción sociocultural de cognición situada vincula el aprendizaje con las condiciones psicosociales, culturales, materiales, y las interacciones en el contexto donde sucede el mismo, y de acuerdo con ella la comprensión del proceso de aprendizaje es relativa al análisis del contexto y sus características particulares, lo cual plantea un problema para la transferencia de conocimientos entre contextos de acuerdo con Aparicio y Rodríguez (2005).

En la cognición situada, el conocimiento descontextualizado tiene un valor reducido puesto que se consideran irrepetibles los contextos, planteando que un sistema mental como la inteligencia no determina la ejecución en una situación de aprendizaje. De ésta manera, el conocimiento no está dentro de los individuos sino en el ambiente interactivo humano.

Lo anterior cuestiona el desprecio radical hacia los planteamientos cognitivos descontextualizados, que sin duda aparecen como un complemento necesario para dar cuenta del aprendizaje como tendencia de acción futura.

De otra parte, el interés excesivo por el carácter mediador de la tecnología en las prácticas de aprendizaje, como Stahl et al. (2006) lo manifiestan para el caso del *e-learning*, degenera en el desarrollo de materiales tecnológicos desconectados de los contextos de aprendizaje, ajenos a la situación de los aprendices y, en últimas, desvinculados de los principios que fundamentan la perspectiva sociocultural. Es

entonces cuando aparecen estudios enfocados en aplicaciones informáticas y computacionales desconectadas en su concepción de los ambientes de socialización concretos de las lenguas extranjeras, que si bien manifiestan un interés técnico importante quedan excluidos de la perspectiva sociocultural, como es el caso del CALL - *Computer Assisted Language Learning* (Chapelle, 2001).

Otro ejemplo lo presentan Lacasa y Martínez (2005) al referirse al concepto de objeto de aprendizaje, entidad digital de carácter formativo, el cual merecería ser revisado en cuanto a su carácter descontextualizado, general y formalista. En relación a él se establece su característica reutilizable en cualquier situación, disponible para cualquier uso, como una especie de plantilla vacía de contenido.

Los objetos de aprendizaje parecen entonces encuadrar perfectamente en un modelo de educación abstracto, centrado en el individuo, orientado hacia estados supuestamente superiores de desarrollo, enfocados a habilidades de la cultura occidental, con significados preestablecidos por el instructor, diseñado para un sujeto universal y establecido con base en variables -estímulos- que producen aprendizaje.

Aparecen entonces artículos, conferencias y cursos que presentan herramientas informáticas universales para el aprendizaje, como si fueran adaptables en cualquier circunstancia, restándosele atención a las prácticas sociales específicas de los contextos y a las condiciones propias de ellas.

Pero el aprendizaje del lenguaje está intrínsecamente asociado a las prácticas sociales de uso y el aprendizaje escolar concebido como aislado del contexto reduce su utilidad social. De acuerdo con Resnick (1990), es por esto que el aprendizaje no puede

ser reducido a un fenómeno escolar abstracto y que las comunidades deben ser involucradas con su desarrollo.

La alfabetización ha sido considerada como la adquisición individual de habilidades, en donde la gente las posee o carece de ellas - o está alfabetizado o es analfabeto. Empero, las condiciones sociales en las cuales las personas participan de actividades de alfabetización no presentan el mismo nivel de examen.

Según Resnick (1990, p. 118) "si la alfabetización fuera vista como un conjunto de prácticas culturales, entonces educar en alfabetización es más naturalmente visto como un proceso de socialización para ingresar dentro de una comunidad de practicantes de alfabetización".

Esto se encadena inevitablemente con la programación de actividades relacionadas con el aprendizaje por fuera del aula y resulta en este contexto difícil plantear estrategias de enseñanza efectivas de una lengua extranjera sin enlazar la actividad extraescolar con las metas de aprendizaje. En adición, los contextos culturales enriquecidos textualmente favorecen el desarrollo de la alfabetización cuando son parte de prácticas sociales significativas.

En el caso de las tecnologías de la información y la comunicación (TICs) aparece una incorporación de ellas a los currículos escolares acomodándose a un concepto de aprendizaje descontextualizado, desde una formación centrada en la operación mecánica y abstracta de dispositivos.

Pero como en el caso del esquema alfabetizador tradicional, cimentado en el

dominio mecánico de códigos lingüísticos y mecanismos para su generación, una enseñanza descontextualizada con TICs no necesariamente significa una transformación útil de la realidad. Como sucedió con la educación liberadora de Paulo Freire, en el caso de la alfabetización textual, y el análisis crítico de medios y la producción audiovisual comunitaria, en el caso de la alfabetización audiovisual, autores como Bautista (2007) hablan de la necesidad de una alfabetización tecnológica multimodal, perspectiva multicultural que promueve la visibilización, flujo, intercambio y apoyo de discursos no oficiales a través de las TICs.

Tal como lo plantea el Ministerio de Educación de Colombia (2006), el aprendizaje de una lengua extranjera podría nutrir una oportunidad para disminuir el etnocentrismo y tomar perspectiva frente a la realidad propia desde el diálogo con otros marcos culturales.

Por otra parte, en el esquema social actual pareciera indiscutible la creencia de que las TICs coinciden con el mejoramiento de los aprendizajes como una relación causal directa, aún sin la existencia de suficiente evidencia empírica, convirtiéndose en un hecho estático y no en fuente de potencialidades.

De acuerdo con los estudios revisados por Coll, Mauri y Onrubia (2008), existen grandes diferencias en materia de dotación e incorporación de las TICs en centros educativos a nivel internacional (comparando regiones geográficas), sucediendo además que en donde existe acceso a las TICs su uso es restringido, y hay otros contextos en donde los modelos educativos no se transforman significativamente por la presencia de TICs. El común denominador encontrado por estos autores es que las TICs son usadas

para incrementar y mejorar el acceso a la información y en la cotidianidad educativa esto representa un continuismo con los esquemas tradicionales de formación.

En esta medida, la perspectiva sociocultural no ha permeado de manera generalizada en el mundo las prácticas de enseñanza y aprendizaje que involucran las TICs. Para Adaime (2010, p. 23) el hecho factual es que "el aula es el mensaje", lo cual supone que los fundamentos de lo existente se traducen en la organización de la institución escolar como un todo y un cambio parcial no se traduce directamente en la totalidad; además, es el estado, persistente, de las cosas el que genera los descubrimientos reincidentes en cuanto a los aprendizajes.

Es así, que las dinámicas escolares preexistentes definen lo novedoso, en este caso la revolución y desarrollo tecnológico que aparece indefectiblemente en la sociedad.

Lo cierto es que hoy en día, la Educación, como actividad a través de la cual se produce y distribuye el conocimiento, recibe un rol históricamente clave en donde los educadores y todos aquellos que se desempeñan en la producción y distribución de conocimiento son fundamentales en la generación de conflictos y en su solución; pero además aparece el desafío de evitar que conocimiento e información se separen (y se llegue al extremo de una dependencia irreflexiva de los artefactos que acumulan conocimiento, incapaces de pensar y hablar sobre aquello que podemos hacer) (Tedesco, 1996).

Esto es, los contextos escolares actualmente reciben el imperativo social y cultural de conectarse con la realidad tecnológica multimodal existente, y no solo por un afán técnico de enseñar a manejar máquinas y hacer de la humanidad un accesorio más de

cualquier dispositivo, sino por la responsabilidad histórica de brindar la formación adecuada mediada por los instrumentos que mediatizan el flujo de la realidad en la conciencia colectiva de nuestro tiempo.

A nivel de Colombia, existen experiencias de enseñanza de lenguas extranjera que vinculan la construcción de sentidos y el contexto local para apuntalar los aprendizajes (como las experiencias del Premio Compartir Colombia recogen, en donde aparecen ejemplos como el de Parra, 2009). Cabe destacar que las experiencias de enseñanza de una lengua extranjera influidas abiertamente por la perspectiva sociocultural a nivel de instituciones de educación preescolar, básica y media, poseen un carácter excepcional, de manera que la formación en lengua extranjera no es igual en todas las instituciones educativas y los resultados son diversos (como lo evidencian los resultados obtenidos por los estudiantes de instituciones educativas colombianas en las pruebas de evaluación de la calidad de los aprendizajes, SABER - disponibles en la página <http://www.icfesinteractivo.gov.co/historicos/>).

En Colombia, el tema tecnológico en Educación desde una perspectiva gubernamental se ha focalizado en dotación técnica de equipos (AITablero, 2005), materia en la que se han logrado avances a pesar de no contarse con estudios suficientes que evalúen usos, apropiaciones e impactos en las prácticas educativas. Se destacan trabajos como el del Programa RED y el IECO (2003) que analizaron las prácticas de uso y producción de Medios de Comunicación y TICs en ambientes escolares de la capital colombiana, en donde los resultados manifestaban básicamente un instruccionalismo tradicional, que asumía las TICs como contenidos curriculares.

En el ámbito de la enseñanza del inglés como lengua extranjera y el uso de TICs, no es fácil acceder a documentación, estudios o desarrollos relacionados, lo cual habla de la escasa producción académica al respecto y a la vez de la consecuente topografía de incertidumbres. Las experiencias de aula permanecen circunscritas a la cotidianidad escolar, asunto que dificulta acceder a fuentes arbitradas relacionadas.

1.4 Pregunta de investigación

¿Qué aspectos ideológicos aparecen en un evento de socialización de la enseñanza del inglés como lengua extranjera en el marco de una pedagogía de enfoque comunicativo con estudiantes de educación media del colegio Santiago Pérez utilizando una red social digital?

1.4.1 Relevancia.

En el ámbito de las instituciones educativas de nivel escolar básico o fundamental, no es fácil acceder a estudios sobre la inclusión de redes sociales virtuales en experiencias de aula, y en este sentido se puede plantear que éste estudio viene a alimentar un campo aun por explorar.

En cuanto a la enseñanza del inglés, se conoce la existencia de redes sociales especializadas en el aprendizaje de idiomas que sin embargo no son totalmente conocidas ni usadas entre la población adolescente estudiantil del contexto de éste estudio. De ésta manera, el estudio de Facebook en la enseñanza del inglés también denota un carácter innovador en cuanto a la propuesta.

En el caso específico de la enseñanza del inglés en colegios, Colombia se ha

trazado la meta de establecer un programa nacional de bilingüismo (Ministerio de Educación Nacional, 2006), uso indistinto del español o el inglés en situaciones comunicativas, lo cual se ha mantenido como un planteamiento político más que como una realidad educativa, así que la enseñanza del inglés sigue siendo concebida como la socialización en una lengua extranjera donde los modelos pedagógicos tradicionales asimilan las nuevas propuestas e instrumentos culturales a los esquemas predominantes. El interés por llevar a una red social virtual un esquema pedagógico comunicativo, más allá del uso conductista o cognitivista de la tecnología, plantea un campo exploratorio apenas conocido en el ámbito colombiano.

1.4.2 Pertinencia.

El interrogante planteado surge como aproximación a la realidad de los estudiantes que asisten a los centros escolares de la región Sabana Centro, departamento de Cundinamarca, Colombia, como propuesta innovadora en un contexto educativo y disciplinar específico, como experiencia formativa en cuanto investigación pedagógica, pero sobre todo como contexto para la reflexión educativa en la era de la información.

En el ámbito escolar citado se plantea una desatención generalizada hacia el saber académico y un exaltado interés hacia la exploración de redes sociales digitales como Facebook, entre estudiantes de educación básica y media, expresándose desde el colegio una contradicción entre lo académico y lo digital, como dos fuerzas con direcciones opuestas.

El presente estudio pretende explorar los sentidos y significados insertos en una práctica de aprendizaje del inglés como lengua extranjera partiendo de metas de

aprendizaje escolar e incluyendo la mediación de la red social virtual Facebook. Se espera entonces explorar las posibilidades para reestructurar la dualidad colegio/Facebook a partir de una experiencia pedagógica.

1.4.3 Viabilidad.

El conocimiento de Facebook entre los estudiantes participantes así como entre los docentes de la región en donde es llevado a cabo el estudio, plantea no solo la relevancia del estudio sino también su viabilidad.

En el caso de niñas, niños, adolescentes y jóvenes habitantes de la región central de Colombia (departamento de Cundinamarca, alrededores de la capital, Bogotá), actualmente existe un interés en la navegación por Internet, especialmente en redes sociales como Facebook, al mismo tiempo que crece la apatía hacia cuestiones escolares (especialmente hacia algunas áreas del currículo), según manifiestan docentes de la región. Lo primero se enlaza con las posibilidades crecientes de acceso a las TICs muy cerca de sus contextos de actividad, y lo segundo derivado de los resultados en pruebas nacionales de evaluación de los aprendizajes, SABER, y en los porcentajes de reprobación.

Si bien, el colegio participante tiene restricciones en la navegación por Internet, la disponibilidad de recursos tecnológicos y las condiciones socioculturales dentro y fuera del colegio facilitan el acceso a la red social y su uso. Por otra parte, la motivación de la docente participante en el estudio aumenta las probabilidades de sostener la experiencia así como el acceso investigativo a ella.

El estudio se presenta como exploración cualitativa que profundiza en las características de los flujos discursivos y las interacciones desplegadas en torno al uso de la red social Facebook en una actividad de socialización del inglés como lengua extranjera.

1.5 Cierre

La perspectiva sociocultural en el campo de la Educación resulta una construcción dinámica adecuada para definir el carácter de lo propiamente humano: el contacto con la realidad es mediado por instrumentos cultural e históricamente forjados. Conceptos como el de práctica, socialización, contexto, interacción y significado definen los aportes que la perspectiva sociocultural puede hacer al campo educativo, en términos del sistema de actividad, las comunidades de práctica, la participación periférica legítima, la participación guiada, el andamiaje y el aprendizaje colaborativo.

La revisión de diversos aportes conceptuales y prácticos ha llevado a establecer que los conocimientos disciplinares hacen parte de juegos de negociación en contextos semióticos. En el caso específico de la incorporación de Tecnologías de la Información y la Comunicación en la enseñanza del inglés como lengua extranjera se han establecido las bases para admitir la emergencia de un cambio de paradigma en las prácticas de aprendizaje.

El reconocimiento de los participantes en éste estudio ha permitido revelar el valor que denota la inclusión de Facebook en actividades de aprendizaje. Algunas de las consideraciones generales realizadas en esta primera parte serán materia de profundización en el planteamiento del problema.

II. Planteamiento del Problema

Pedagogías emergentes e ideología en la era de la información

2.1 Introducción

El presente capítulo desarrolla un planteamiento problemático de investigación desde la perspectiva psicológica sociocultural, planteando la enseñanza del inglés como lengua extranjera en tanto socialización disciplinar

Se hace una presentación del campo sociocultural, recuperando los planteamientos teóricos que contextualizan la perspectiva, para seguir con la formulación del interrogante investigativo. Luego se sitúa conceptualmente el problema establecido, desarrollando las nociones de ideología, era de la información, redes sociales, Facebook, evento de socialización, enseñanza y pedagogía, y planteando relaciones entre tales nociones, espacio que permitirá establecer que la socialización disciplinar del inglés como lengua extranjera en contextos escolares no tiene muchos desarrollos académicos en cuanto a la inclusión de redes sociales virtuales como Facebook.

Finalmente se da paso al establecimiento de objetivos y la presentación de justificación y limitaciones del estudio. El cierre se convierte en una oportunidad para plantear el próximo desarrollo específico de varios tópicos fundamentales para el estudio.

2.2 Antecedentes y pregunta de investigación

La perspectiva sociocultural en la Educación resulta una construcción apropiada para definir el carácter de lo propiamente humano: el contacto con la realidad es mediado por instrumentos cultural e históricamente forjados. Conceptos como práctica, contexto,

interacción y significado definen los aportes que lo sociocultural puede hacer al campo educativo, en términos como actividad, comunidad de práctica, participación periférica, participación guiada, andamiaje y aprendizaje colaborativo. La revisión de aportes conceptuales y prácticos permite establecer que los conocimientos disciplinares hacen parte de negociaciones en contextos semióticos.

En Colombia, la perspectiva sociocultural sigue siendo una abstracción conceptual que no logra transformar la realidad de las aulas escolares. En la actualidad colombiana no se registran cuerpos de conocimiento académicos acerca de la relación Escuela-Facebook, lo cual manifiesta un espacio investigativo por explorar.

El presente estudio se plantea la pregunta de investigación:

¿Qué aspectos ideológicos aparecen en un evento de socialización de la enseñanza del inglés como lengua extranjera en el marco de una pedagogía de enfoque comunicativo con estudiantes de educación media del colegio Santiago Pérez utilizando una red social digital?

El interrogante surge como aproximación a la realidad de los estudiantes que asisten a los centros escolares de la región Sabana Centro, departamento de Cundinamarca, Colombia, como propuesta innovadora en un contexto educativo y disciplinar específico, como experiencia formativa en cuanto investigación pedagógica, pero sobre todo como contexto para la reflexión educativa en la era de la información.

En el ámbito escolar citado se percibe una desatención generalizada hacia el saber académico y un exaltado interés hacia la exploración de redes sociales como Facebook,

expresándose desde el colegio una contradicción entre lo académico y lo digital, razón por la cual el presente estudio se manifiesta relevante para explorar dicho terreno.

Este estudio se enmarca en los vacíos de conocimiento frente al campo en el ámbito regional y se hace viable en cuanto existe el interés docente y las relativas facilidades técnicas para desarrollarlo.

2.3 Planteamiento situado

En la línea "Pedagogías emergentes e ideología en la era de la información", la pregunta de investigación planteada se propone como una propuesta de intervención educativa desde la praxis pedagógica, en cuanto que el punto de partida es una aproximación a la enseñanza del inglés como lengua extranjera desde una posición diferente a la tradicional y las metas proyectadas pretenden generar impacto en el sistema ideológico actual de la comunidad escolar de referencia.

2.3.1 Ideología.

Van Dijk (2005) establece que las ideologías son sistemas de creencias y valores compartidos por grupos sociales específicos y que tienen como función:

Las ideologías - organizan y fundamentan las representaciones sociales compartidas por los miembros de grupos ideológicos. Además son la base de discursos y otras prácticas sociales de los miembros de grupos sociales. En tercer lugar, permiten a los miembros organizar y coordinar sus acciones y sus interacciones con miras a las metas e intereses del grupo en su conjunto. Finalmente, funcionan como parte de la

interfaz sociocognitiva entre las estructuras sociales de los grupos por un lado y sus discursos y otras prácticas sociales por el otro (Van Dijk, 2005, p. 12).

Van Dijk (1999) establece una relación clave entre discurso e ideología, al plantear que "no hay ideología sin lenguaje" (Van Dijk, 1999, p. 27). La transmisión de los supuestos ideológicos, la ampliación del grupo y el establecimiento de nuevas categorías exigen la negociación lingüística, lo cual revela la importancia de la comunicación en el flujo ideológico.

Bien sea que exista un conocimiento explícito (consciente, personal, verbalmente expuesto) o implícito (distribuido, ejecutado, cultural) acerca de la naturaleza del grupo (Van Dijk, 2002), la ideología emerge como un sistema de conocimiento discursivo que permite interpolar eslabones faltantes en un discurso, decidir sobre lo que es o no importante, interpretar inferencias sobre nuevos elementos dados, predecir posibles significados en un discurso y comprender secuencias de eventos (Van Dijk, 1980).

2.3.2 Era de la Información, Redes sociales y Facebook.

Castells (2002) establece que "atravesamos un intervalo muy particular en la historia, "un intervalo 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".

Mattelard (2002, p. 12) ha planteado que "la noción de sociedad global de la información es el resultado de una construcción geopolítica", enraizada en cambios

históricos y culturales de vieja data, pero que actualmente se ha naturalizado al punto de definir programas de investigación e intervención de Estados y entidades supranacionales diversas. 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.

Castells (2004) plantea que nuestra época asiste a la emergencia de una sociedad red, modelo de sociedad cuya estructura social se alimenta de las tecnologías de la información y la comunicación basadas en desarrollos digitales y microelectrónicos, estableciendo 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).

Se encuentran entonces fenómenos sociales y culturales diversos, en el contexto de la llamada sociedad de la información. Zanon (2008, p.15) habla de nuestros niños y jóvenes como nativos digitales, "ya que a diferencia de otras generaciones anteriores - los llamados inmigrantes-, ellos nacieron y crecieron cuando las computadoras e Internet ya se habían instalado en casi todos los aspectos de la vida".

El desarrollo de la Web 2.0 se ha convertido en el siguiente paso de la era de la información y la comunicación.

La Web 2.0 generó una apertura informática en donde la Red se aceleró en su desarrollo y capacidad, apareciendo aplicaciones que facilitaban la circulación de contenidos multiformato (Pardo-Kulinsky, 2007), poniendo a disposición de los usuarios contenidos que no necesitan ser descargados ni instalados para su apreciación, pero sobre

todo facilitando lo que Levy (2004) ha denominado la consolidación de una inteligencia colectiva, conocimiento válido socialmente surgido en redes de intercambio y que conecta puntos de vista dispersos alrededor del mundo.

A pesar de que las redes sociales no son en realidad un concepto novedoso, sí lo es el hecho de que actualmente se encuentran en apogeo a escala mundial gracias a las disponibilidades ofrecidas por el desarrollo de la Web 2.0. De las comunidades textuales, que exigían un nivel considerable de alfabetización y cercanía al pensamiento ilustrado de la ciencia y las disciplinas, pasando por las comunidades electrónicas de entretenimiento, consumidoras de medios de comunicación masivos, se llega a las comunidades informáticas y finalmente a las comunidades virtuales, cuando el computador pasa a mediar las relaciones entre los seres humanos en diversas instancias y finalmente se programa en red para que los intercambios sociales pasen de la esfera privada a la descorporeización global (Piscitelli, 2002).

Redes sociales virtuales como Twitter, MySpace, Hi5 o Tagged, se especializan en permitir los intercambios sociales mundiales facilitando más cierto tipo de interacciones que otras, según las disponibilidades que ofrece, lo cual permite establecer que no todas las redes sociales son iguales ni ofrecen las mismas cosas.

El caso de Facebook comenzó como un comunidad para estudiantes universitarios, contexto que motivó registro de datos verificables en el perfil, que el perfil estuviera abierto para otros usuarios de la comunidad, y que los elementos registrados revelaran aspectos clave que facilitarían interactuar con amistades o crear nuevos contactos (Aguilar y Said, 2010). La revolución que ha generado esta red social ha sido

llevada a las pantallas por Fincher (2010) en el filme "*The Social Network*" en donde queda de manifiesto que el espacio virtual en evolución ha permitido que Facebook facilite la fluctuación de interacciones sociales multimodales a la vez que en la cotidianidad sigue en franco debilitamiento el lazo social.

Sobre este último apunte, la idea de compromiso es muy particular en las nuevas generaciones y las relaciones electrónicas parecen establecer una ventaja decisiva frente a la realidad: "siempre está la opción de oprimir la tecla *delete*" (Bauman, 2007, p. 13). Es un hecho entonces que las redes sociales virtuales han obligado a un reajuste del vínculo social al mismo tiempo que reestructuran lo privado y lo público, lo personal y lo intelectual, lo individual y lo colectivo.

Hoy en día Facebook mediatiza campañas políticas, redes de académicos y docentes, el redescubrimiento de viejas amistades, la consolidación de relaciones afectivas, rupturas amorosas, orquestación de crímenes, y hasta revoluciones sociales y políticas, como los hechos en el norte de África y Medio Oriente durante el primer trimestre del año 2011. Todo lo anterior revela las características que motivan al crecimiento exponencial de la red diariamente: usuarios que comparten su privacidad al mismo tiempo que negocian lo público a escala global.

En contraste, redes sociales diseñadas específicamente para el aprendizaje, como las dedicadas al aprendizaje de lenguas extranjeras, no han logrado el mismo nivel de crecimiento ni aceptación a nivel popular (Siemens y Weller, 2011).

2.3.3 Evento de socialización.

Para Elias (1990), las sociedades establecen mecanismos para regular el comportamiento de los sujetos a través del ejercicio del poder y desde ese punto de vista el niño es moldeado en su desarrollo por fuerzas sociales conocidas como prácticas civilizatorias, que con el tiempo le permitirán ser un agente social válido. Tal proceso corresponde con la socialización, "construcción lenta y gradual de un código simbólico (...) que constituye un sistema de referencia y evaluación de lo real, que le permite al individuo comportarse de una forma determinada en ciertas circunstancias" (Sánchez, 2000, p.102).

El aprendizaje es un fenómeno configurado en prácticas de socialización, situaciones o eventos específicos articulados que se encaminan hacia metas u objetivos. Los eventos de socialización corresponden con tiempos y espacios estructurados con fines formativos, que no son reductibles al trabajo concreto de aula como el aprendizaje no es reductible a la escuela.

Los ambientes de aprendizaje han sido concebidos desde sus características físicas y materiales y sus posibilidades para facilitar aprendizajes, pero hoy en día la desterritorialización del conocimiento ha replanteado tal noción con aportes de la ecología, la psicología y la teoría de los sistemas (Duarte, 2003). Los ambientes sociales, como espacios físicos pero también semióticos, hoy en día vinculan la vida dentro de las instituciones escolares con las dinámicas sociales de las comunidades locales y globales, y han llevado a concebir los procesos de enculturación y socialización como eventos situados en muchas partes.

Así, la noción de evento socializador se enlaza con la capacidad humana de hacer disponibles situaciones y entornos con elementos apropiados para fomentar, mediatizar y soportar aprendizajes.

2.3.4 Enseñanza.

Rancière (2003) planteó que "enseñar era, al mismo tiempo, transmitir conocimientos y formar los espíritus, conduciéndolos, según un orden progresivo, de lo más simple a lo más complejo" (Rancière, 2003, p. 7), puntualizando de ésta manera el enfoque tradicional subyacente al ejercicio de la enseñanza.

Si bien, como lo recoge Corominas (1994), el modelo comunicativo hegemónico de las escuelas del mundo clásico era esencialmente el diálogo, revelando el carácter oral de dicho esquema educativo, el ingreso del texto escrito a la dinámica escolar trajo consigo una serie de transformaciones que aun llegan a nuestros días. Entre tales cambios, el docente, parte de una élite exclusiva generalmente asociada al clero, tenía el poder del texto en sus manos y los aprendices se hallaban entonces sometidos a su autoridad; la situación de tal estudiante era la del que no sabía mientras el docente era quien tenía la responsabilidad de ocupar ese vacío.

Otras creencias que han alimentado dicho modelo de enseñanza son del tipo (Ortiz, 2003, p.25) "El conocimiento se adquiere con la palabra oral y escrita" o "La disciplina depende de acciones externas y está divorciada de la libertad".

Como lo planteó Rousseau (2008) al escribir que "ceder a la fuerza es un acto de necesidad y no de voluntad" (Rousseau, 2008, p. 13), éste esquema de enseñanza solo ha

servido bajo el esquema social de una comunidad fundamentada en el respeto sagrado a la familia, la Iglesia y la Escuela y más que socializar en un saber disciplinar en lo que básicamente ha formado es en el ejercicio de la obediencia.

Uno de los primeros autores en esgrimir una crítica incisiva sobre éste esquema educativo que se manifiesta en la enseñanza fue Freire (1970), quien recupera la importancia del diálogo en la educación como herramienta fundamental para hacer de la educación un camino hacia la libertad y de la enseñanza una práctica liberadora.

En dicho planteamiento, la posición del docente y del estudiante es muy similar pues ambos poseen un conocimiento del mundo y el encuentro educativo sucede entonces como una negociación de significados acerca de la realidad más que como un ejercicio opresor que busca imponer una visión del mundo. Empero, el docente tiene una tarea especial que es la de hacer de su práctica una “praxis”, o acción-reflexión transformadora, que permita la concienciación del estudiante acerca de su situación y condición en el mundo.

2.3.5 Pedagogía

Los entes gubernamentales plantean la educación como herramienta para el desarrollo social, estableciendo la estructura educativa más adecuada para orientar el comportamiento de la sociedad en su conjunto.

Una pedagogía derivada de tal abstracción se convierte en lo que Althusser (1974) señaló como “aparato ideológico para la reproducción del Estado”, que básicamente es el sustento conceptual para reproducir una fuerza de trabajo fiel a la ideología estatal. Así,

en las escuelas se aprenden habilidades al mismo tiempo que se asimilan reglas convenientes que mantienen la división del trabajo.

Entonces la pedagogía se hace una estructura violenta simbólicamente al legitimar por acción de la fuerza una arbitrariedad cultural que se expresa en la materialidad de las aulas, en las relaciones de poder dentro de la institución escolar y en los discursos aprobados dentro del currículo oficial (Bourdieu y Passeron, 1996).

Pero lo fundamental de una pedagogía como la hasta ahora definida es que se limita a defender un discurso oficial mientras sostiene un régimen estructural reproductor de ideologías a través de las rutinas y prácticas cotidianas, aspecto definido por Giroux (2004) como currículo oculto.

El aula es un cruce de posiciones, en donde la intervención estatal presiona la reproducción ideológica social y limita los marcos culturales de desarrollo pero por otra parte asisten sujetos-agentes que desde su vivencia no aceptan someterse totalmente a los imperativos traducidos por el currículo - explícito o no (Giroux, 1986).

La alternativa a éste modelo pedagógico es la crítica como oportunidad de resignificar la alfabetización como lectura del mundo e intervención en él, las prácticas de resistencia al poder hegemónico como oposición a los esquemas de reproducción, la experiencia de aprendizaje como toma de conciencia sobre el entorno propio, el aprendizaje como una experiencia humana y la acción pedagógica como un ejercicio de poder (Camdepadrós y Pulido, 2009).

En un modelo de educación impuesto como verdad, el pensamiento creativo comienza con una pedagogía innovadora que logra expandirse más allá de los moldes establecidos.

2.3.6 Relación entre constructos

La pedagogía como marco epistemológico permite sostener una conceptualización de enseñanza y evento de socialización suficiente de manera que se hace comprensible la intervención sociocultural desde un enfoque comunicativo en la enseñanza del inglés como lengua extranjera en el contexto de la era de la información, en donde las redes sociales emergen como fenómeno social y cultural fundamental que entran en conexión con el sistema ideológico y la estructura representacional de los grupos sociales.

El análisis del aspecto ideológico inserto en prácticas sociales como la enseñanza del inglés no ha sido explorado suficientemente cuando se recurre a la mediación de redes sociales como Facebook, análisis que puede arrojar luces sobre la experiencia subjetiva en eventos de socialización pedagógica tecnológicamente mediados.

En análisis del discurso de los participantes en el presente estudio puede permitir identificar las ideas asociadas tanto a la enseñanza del inglés como hacia la participación en la red social Facebook, la representación grupal de ambos elementos y el desarrollo pedagógico del evento socializador tal como es asimilado por los participantes en la práctica de aprendizaje.

Secciones posteriores de esta investigación permitirán establecer con mayor grado de especificidad el carácter metodológico del trabajo así como el horizonte práctico de las

intervenciones necesarias para abordar el espectro ideológico en la enseñanza del inglés a través de Facebook.

2.4 Objetivos

2.4.1. Objetivo general

Analizar los rasgos ideológicos y planteamientos pedagógicos expuestos en un evento de socialización del inglés como lengua extranjera con estudiantes de Educación Media en el colegio Santiago Pérez de la ciudad de Zipaquirá (Colombia) con la mediación de la red social digital Facebook, a partir del seguimiento a la actividad y a la vivencia de los participantes para evaluar las posibilidades de este tipo de experiencias.

2.4.2 Objetivos específicos

-Evaluar las posibilidades pedagógicas de incluir en actividades de aula una red social digital popular entre estudiantes de Educación Media en Colombia.

- Examinar desde una perspectiva sociocultural o histórico-cultural el desarrollo de una actividad de enseñanza escolar del inglés como lengua extranjera mediada por la red social digital Facebook.

- Registrar e interpretar las participaciones de los involucrados en la actividad.

- Relacionar el análisis de la actividad con la realidad educativa del contexto.

2.5 Justificación

La tecnología hace parte fundamental del desempeño social actual y las nuevas

generaciones manifiestan negociaciones culturales particulares en las que la tecnología juega un rol fundamental.

Por otra parte, la tradición escolar, construida sobre el discurso de la imposición y la conservación de ciertos métodos, entra en conflicto o en concertación cuando nuevos tópicos son agenciados por el entorno cultural de los miembros de la comunidad educativa. En este contexto se verifica la importancia de investigar cómo se asumen desde la institución escolar los códigos y medios de la era de la información.

Emerge entre familias, docentes y directivas de instituciones escolares en la provincia Sabana Centro, (Cundinamarca, Colombia), como en el colegio Santiago Pérez de la ciudad de Zipaquirá, una queja por bajos resultados académicos y desinterés hacia la actividad de estudio tal y como es planteada hasta ahora mientras crece el entusiasmo por actividades como participar en redes sociales digitales.

Siendo así, merece especial atención una actividad de aula que explore las mediaciones de una red social como Facebook con estudiantes de la región citada y que además acuda a ella con metas de aprendizaje. Los hallazgos de analizar dicha actividad seguramente entraran en diálogo con la relación inversamente proporcional percibida entre Escuela y Facebook.

En la era de la información, estudios de este tipo pueden no solo revelar las posibilidades pedagógicas de una red social digital sino también revisar el lugar que ocupan las prácticas educativas escolares frente al entorno multimedial y conectivo de la comunidad educativa, en especial de los estudiantes.

2.6 Limitaciones

En la región geográfica de referencia existe una abundancia de oportunidades para acceder a recursos tecnológicos que faciliten el desarrollo del presente estudio, pero en la institución educativa participante no se cuenta con suficientes equipos de cómputo ni conectividad permanente a Internet.

Por las restricciones de conectividad, el número de estudiantes que participan en la red social puede no ser muy alto y dado que la docente debe cumplir con expectativas curriculares y formales de la institución escolar, es posible que el impacto del estudio sea parcial dentro del grupo de estudiantes.

Teniendo en cuenta las facilidades de los estudiantes fuera del colegio, la docente planeó otorgar un valor curricular a la actividad de manera que participar en Facebook agregara un puntaje adicional para los estudiantes en la asignatura para incentivar la participación en la actividad.

Por la naturaleza de la investigación, las condiciones de trabajo citadas y la no existencia de trabajos similares anteriores en el contexto de la zona, los resultados son considerados exploratorios y susceptibles de continuar siendo desarrollados por futuros proyectos. En éste sentido, es de reportar la insuficiencia de estudios publicados en el ámbito colombiano acerca de la inclusión de redes sociales en ambientes escolares, lo cual revierte en pocos referentes al respecto.

2.7 Cierre

La llamada Era de la Información, intervalo histórico para la Sociedad de la Información, revela conexiones propias con la ideología y representaciones acerca de la realidad de los ciudadanos, asignatura pendiente en la estructura curricular de colegios y escuelas.

Éste capítulo ha propuesto la posibilidad conceptual de plantear un abordaje alternativo a la pedagogía tradicional, en el que la instrucción vertical del aula es desplazada por la interacción dialógica en referencia a contextos culturales, lo cual revierte en un tipo de enseñanza y socialización disciplinar específica. Dicho abordaje permite establecer un campo problemático de investigación, en un contexto educativo específico de Colombia, del cual se pueden desprender varias reflexiones sobre la relación Escuela-Facebook.

Finalmente, las consideraciones realizadas durante este capítulo serán objeto de abordaje más específico en el desarrollo del planteamiento metodológico.

III. Metodología

Pedagogías emergentes e ideología en la era de la información:

Entrevistas semiestructuradas y etnografía virtual

3.1 Introducción

El presente capítulo permite establecer el planteamiento metodológico que sitúa la investigación en una perspectiva cualitativa - interpretativa, lo cual será posible instaurando una pregunta de investigación y las estrategias para abordarla.

Se presentan, en la descripción del enfoque metodológico, las dos estrategias principales que permiten la recolección de datos en éste estudio, a saber: la entrevista semiestructurada y la etnografía virtual. En la justificación del enfoque metodológico, se plantea la necesidad de recurrir a ambas estrategias para capturar la voz de los participantes y el carácter de las intervenciones expresadas en la red social digital Facebook, ambos caminos para reconstruir los sentidos envueltos en un evento de socialización de enseñanza del inglés como lengua extranjera a través de Facebook. Posteriormente se presenta una descripción de los participantes y los instrumentos.

Finalmente, se describen las estrategias para la recolección y para el análisis de datos que se utilizaron en este estudio, sobresaliendo la necesidad de compilar las fuentes, esquematizarlas y triangular las informaciones colectadas para contar con la materia prima suficiente en la interpretación de resultados y proyección de conclusiones.

3.2 Planteamiento del problema

¿Qué aspectos ideológicos aparecen en un evento de socialización de la enseñanza del inglés como lengua extranjera en el marco de una pedagogía de enfoque comunicativo con estudiantes de educación media del colegio Santiago Pérez utilizando una red social digital?

El interrogante surge como aproximación a la realidad de los estudiantes que asisten a los centros escolares de la región Sabana Centro, departamento de Cundinamarca, Colombia, como propuesta innovadora en un contexto escolar y disciplinar de la enseñanza del inglés, como experiencia formativa en cuanto investigación pedagógica, pero sobre todo como contexto para la reflexión educativa en la era de la información. En el ámbito escolar citado se plantea una desatención generalizada hacia el saber académico y un exaltado interés hacia la exploración de redes sociales digitales como Facebook, entre estudiantes de educación básica y media, expresándose desde el colegio una contradicción entre lo académico y lo digital, como dos fuerzas que señalan en direcciones opuestas.

El presente estudio pretende explorar los sentidos y significados insertos en una práctica de aprendizaje del inglés como lengua extranjera partiendo de metas de aprendizaje escolar e incluyendo la mediación de la red social virtual Facebook.

3.3 Enfoque metodológico

Para capturar los flujos de significado que circulan en un evento de socialización disciplinar escolar son varias las estrategias metodológicas que podrían acogerse pero sin

duda se hace necesario acudir a aquellas que además de enfatizar la cualidad sobre la cantidad permitan una lectura interpretativa de los aspectos investigados.

De acuerdo con Hernández, Fernández, y Baptista (2006) en los estudios de tipo cualitativo se trabaja con el punto de vista y creencias de los sujetos así como con las interacciones que ellos despliegan, las cuales son estudiadas a partir de lo que dicen, la manera en que actúan, lo que escriben, los códigos que utilizan y el contexto en que aparecen.

En adición, para Sánchez (2001) el carácter interpretativo de una investigación se manifiesta en su interés por captar los significados culturales, estilos de vida, identidades, jerarquías, dentro de un ámbito social situado. En los estudios de carácter sociocultural, las posiciones citadas resultan enriquecedoras, más aún cuando el contexto de referencia es el campo educativo y el problema de investigación busca desentrañar el espectro ideológico que acompaña una práctica social.

3.4 Justificación del enfoque

Lacasa y Martínez (2005) han planteado que lo educativo está relacionado con la influencia de lo contextual, social y cultural en la actividad de aprender, lo cual en el marco de una perspectiva sociocultural implica tener en cuenta la subjetividad en interacción de la experiencia de aprendizaje. La perspectiva cualitativa de carácter interpretativo permite la aproximación investigativa necesaria para la comprensión de las prácticas de aprendizaje que revele el lugar de las mediaciones en las interacciones que allí se manifiestan.

Para acercarse a los aspectos ideológicos que acompañan un evento de socialización del inglés como lengua extranjera, dentro de una práctica pedagógica escolar, se exige tener en cuenta los significados construidos por parte de los participantes en torno a las metas de aprendizaje del campo disciplinar de interés, y, para los objetivos del presente estudio, la entrevista semiestructurada como dispositivo investigativo plantea la posibilidad de dirigir parcialmente el discurso de los participantes, de manera que puedan manifestar su perspectiva frente al evento pero que también aporten información puntual sobre la experiencia pedagógica vivenciada.

Adicionalmente, la etnografía virtual, como descripción e interpretación continua y detallada de interacciones mediatizadas digitalmente (Hine, 2006), permite el análisis de las participaciones en la red social Facebook, red social mediadora de la práctica de aprendizaje del inglés como lengua extranjera, manifestando no solamente roles y acciones evidentes sino también significados subyacentes a las intervenciones.

Acudir a la entrevista semiestructurada, tanto con la docente como con los estudiantes, permite aproximarse a las reglas de participación, la interpretación de la división del trabajo y de las metas perseguidas, la percepción del escenario de aprendizaje y los procesos de acceso a los artefactos disponibles. Las entrevistas con la docente denotaron una importancia especial, pues además de lo ya descrito, permitieron acercarse a la manera como la docente se planteó la actividad, la comprensión que ella expresó de su planteamiento pedagógico y los supuestos de trabajo que ella asumió para proyectar la actividad con el grupo de estudiantes.

La etnografía virtual como complemento a las entrevistas permitió establecer las

trayectorias de participación en el evento de socialización, los sentidos que ellas expresaron, la apropiación que los estudiantes manifestaron de las tareas de aprendizaje planteadas, las contradicciones emergentes y los mecanismos de resolución de dudas a los cuales se recurrieron.

Este estudio permitió una aproximación descriptivamente densa hasta cierto punto de las prácticas pedagógicas que intentan superar las barreras del aula tradicional pero también planteó el desafío de visibilizar las vivencias subjetivas relacionadas con la inclusión de tecnologías de la información y la comunicación como mediadoras del aprendizaje, tanto por parte de los estudiantes como de la docente misma.

En los párrafos siguientes se describen con mayor detalle los rasgos que caracterizan a los participantes, los instrumentos utilizados, el procedimiento y la estrategia de análisis de datos utilizados en el presente estudio.

3.5 Participantes

El principal criterio para la selección de participantes tiene que ver con la facilidad de acceso social a ellos, por cercanía, y además porque cumplen con algunos de los rasgos que definen la población general de interés: docente de educación escolar en últimos grados y estudiantes en edad adolescente o juvenil con interés en Facebook, habitantes de municipios aledaños a Bogotá, capital de Colombia.

Para seleccionar los participantes, en principio, se ha hecho una exploración del contexto educativo de la zona, haciéndose sondeos con varios docentes acerca de la relación estudiantes - redes sociales digitales, indagando la posibilidad de involucrar la

red social Facebook con un evento de socialización disciplinar de aula.

En el presente estudio se ha solicitado colaboración a una docente de inglés que labora con los últimos grados de educación escolar en una institución educativa pública de la ciudad de Zipaquirá (departamento de Cundinamarca, Colombia), quien ha manifestado motivación hacia el estudio y ha brindado disponibilidad de trabajo con tres de los cursos en los que imparte clases, del nivel 10°. Así mismo, se ha contado con la valiosa participación de los estudiantes que asisten a dichas clases.

La selección de participantes ha tenido en cuenta que los principales usuarios de redes sociales digitales reportados por los docentes de la zona en aproximaciones informales son adolescentes y jóvenes que cursan los últimos grados de educación escolar, 9°, 10° y 11°. Adicionalmente, no ha habido mucha acogida en el sondeo hecho con otros docentes para encadenar sus clases al uso de Facebook, destacándose la apertura académica que ha brindado la docente finalmente seleccionada para participar en el estudio.

La docente participante es licenciada en educación básica con énfasis en inglés como lengua extranjera, ciudadana colombiana formada en instituciones de educación pública, con un nivel de dominio del inglés C1, de acuerdo con el estándar del Marco común europeo de referencia para lenguas. En el contexto de su institución educativa, la docente es bastante joven, 33 años, y lleva una experiencia como docente de cinco años, cuatro de ellos en el actual colegio.

De acuerdo con las interacciones iniciales y entrevistas, la docente colaboradora ha expresado su interés por trabajar sus clases desde una perspectiva pedagógica

comunicativa del inglés como lengua extranjera, ciñéndose a los planteamientos curriculares del sector educativo en su región y expresando su formación epistemológica profesional. La docente manifiesta estar aún en proceso de aprendizaje del uso de Facebook, cuenta con un perfil en la red y regularmente se comunica con conocidos y publica fotografías o comentarios en su perfil personal. Para la interacción en Facebook con sus estudiantes, ha creado un perfil especial en la red social, con elementos generales que mantengan al margen de su actividad profesional, su vida privada.

Los estudiantes participantes habitan la ciudad de Zipaquirá, o sus alrededores y la mayoría de ellos han estudiado en el mismo colegio toda su educación escolar. Varios de los estudiantes tienen una cuenta en Facebook y publican regularmente en su perfil, asunto que se ha explorado por las búsquedas de perfiles que la docente ha hecho en la red social y las interacciones personales a través de Facebook que la docente ha tenido con sus estudiantes.

3.6 Instrumentos

De acuerdo con el enfoque metodológico descrito y en consecuencia con él, el presente estudio planteó tres tipos de instrumentos principales: los protocolos de entrevista, las transcripciones de las entrevistas y el diario de campo para seguimiento etnográfico virtual de las interacciones en la red Facebook.

Para Vela (2001, p.66) “la entrevista es ante todo un mecanismo controlado donde interactúan personas”, de manera que, si bien es el entrevistado quien posee la información de interés, el entrevistador tiene la responsabilidad de crear las condiciones que permitan una interacción simbólica productiva. Por esta razón, el autor del estudio ha

desarrollado protocolos de entrevista semiestructurados que guían las declaraciones de los entrevistados hacia la pregunta de investigación intentando no limitar su discurso.

Al iniciar la actividad de la docente y sus estudiantes en Facebook se quería identificar la ideología pedagógica y la negociación disciplinar desarrolladas hasta ese momento en el aula física, las perspectivas personales frente a la clase, y en el caso de la docente sus motivaciones, expectativas y proyecciones de cara a la actividad en Facebook, por lo cual se prepararon dos protocolos de entrevista al inicio de la actividad, uno para la docente (Apéndice B) y uno para los estudiantes (Apéndice C).

Al finalizar la actividad se quería recoger la vivencia subjetiva tanto de docente como de estudiantes durante el desarrollo del trabajo en Facebook, sus conclusiones personales y opiniones, así como aclarar algunos puntos que dejaron duda durante la actividad. Para esto, se desarrollaron dos protocolos finales de entrevista, uno para la docente (Apéndice D) y otro para los estudiantes (Apéndice E).

Las entrevistas, dirigidas por el autor del presente estudio y con intervenciones de los participantes, fueron grabadas en audio y transcritas manualmente. Luego de la transcripción, se ha pedido a los entrevistados que lean el contenido de la entrevista, sin interpretaciones, como mecanismo para validar las informaciones.

Por otra parte, de acuerdo con Guber (2001), los actores sociales no siguen las reglas, las actualizan, y al hacerlo interpretan la realidad social y crean los contextos en los cuales los hechos cobran sentido, y es misión del investigador ser lo más fiel posible a las manifestaciones y participaciones de quienes participan en el contexto de investigación para comprender lo que sucede, y es por ello que el diario de campo, como

registro de actividad, se convierte en un instrumento fundamental.

Hammersley y Atkinson (1994) definen a las notas de campo como el sistema etnográfico por definición para objetivar observaciones. Según Spradley (1980), la observación avanza de una primera etapa general a otras posteriores, más específicas, en donde el investigador va refinando tanto la observación como el registro de la misma, y es a través de las notas registradas en el diario de campo que es posible identificar aquello que debe ser focalizado con el avance de las observaciones.

Hine (2004) propone un tipo de etnografía particular para las interacciones sociales desplegadas en Internet, una etnografía virtual que permite registrar e interpretar la actividad de los usuarios en torno a un tópico particular. En el caso de este estudio, el diario de campo ha registrado de forma narrativa las diferentes formas de participación del grupo de estudiantes en el perfil de usuario creado en Facebook para la clase de inglés.

Las interacciones en Facebook se han dado en un perfil de usuario creado por la docente para la clase, en el cual el autor de este estudio ha participado como testigo desde la perspectiva de “Administrador” del perfil para tener acceso a todas las participaciones, tanto de la docente como de los estudiantes. Durante un mes se ha hecho un seguimiento continuo a la actividad de los participantes, a las publicaciones y mensajes de los mismos, registrando en un diario las observaciones y comentarios del caso, contemplando datos como la fecha, tipo de intervenciones, usuarios que han intervenido y niveles de actividad entre otros.

La información recolectada de forma narrativa ha sido acompañada de

comentarios que interpretan el sentido y contexto de la participación, lo cual al finalizar la etapa de recolección de datos permite el establecimiento de conexiones y vínculos.

El acceso al perfil creado por la docente en Facebook es restringido solo a los estudiantes de sus clases, pero la disponibilidad en red se garantiza como permanente, como mecanismo de validez de los datos. La triangulación de datos sobre un mismo tópico entre entrevistas y etnografía virtual, constituye otro mecanismo para asegurar la validez del estudio.

3.7 Procedimiento: Recolección de datos

Fase 1 - Aproximación al contexto: Establecimiento de acuerdos preliminares con la docente participante y el colegio colaborador en el estudio, y aplicación de los siguientes instrumentos:

- Entrevista semiestructurada inicial con la docente, para identificar sus intereses dentro de la enseñanza de su disciplina, perspectivas pedagógicas, planteamientos didácticos, opiniones acerca de Facebook y proyecciones curriculares de cara al evento de socialización.
- Entrevista semiestructurada inicial con un grupo focal de estudiantes, para conocer sus perspectivas tanto acerca de la clase de inglés como acerca de la red social Facebook.

Fase 2 - Seguimiento al desarrollo del evento de socialización:

- Descripción del proceso de creación del perfil en Facebook, acompañamiento

físico durante la apertura de la cuenta y planteamiento de metas iniciales por parte de la docente.

- Registro de las primeras participaciones por parte de la docente.
- Seguimiento y comprensión de las participaciones en el perfil de Facebook, a partir del seguimiento diario de la actividad de los usuarios amistosados con la cuenta y de la docente.

Fase 3 - Cierre del estudio: Al finalizar el estudio se entrevistó de forma semiestructurada a la docente para que describiera su percepción e impresiones acerca del trabajo realizado, del evento de socialización en sí, y de la participación suya y de los estudiantes. Adicionalmente se hizo una entrevista semiestructurada final con el mismo grupo focal de estudiantes para conocer su vivencia personal luego de finalizado el tiempo de la etnografía.

Se agradeció por la colaboración prestada y se estableció compartir una síntesis de la discusión de resultados del estudio con el colegio.

3.8 Procedimiento: Estrategia de análisis de datos

La pregunta de investigación como punto de partida en un estudio cualitativo establece de entrada un interés concreto por parte del investigador, previo al contacto con el contexto a examinar. Pero la riqueza de un estudio interpretativo radica en la capacidad de permitir a sus participantes en interacción expresar significados propios, de manera que este enfoque metodológico manifiesta la construcción de datos por el filtro parcial del investigador y por las simbolizaciones del contexto investigado y sus participantes.

En esta medida, el presente estudio parte de un cuestionamiento particular que siguiendo la propuesta de Spradley (1979) se convierte en la identificación de símbolos, elementos culturales agenciados por los sujetos y que expresan algo. Mientras que Facebook es considerado en este estudio un espacio de interacción simbólica que ofrece herramientas mediadoras de la actividad, las expresiones lingüísticas durante las entrevistas (verbales y no verbales) y las publicaciones y mensajes en el perfil de Facebook (textuales, gráficas o audiovisuales) son manifestaciones simbólicas que refieren a otros significados.

Así, Spradley (1980, p. 78) propone focalizar la mirada del investigador en nueve características de las situaciones sociales, para interpretar los símbolos culturales que aparecen, a saber:

- El espacio: el lugar o lugares físicos (en este caso, virtuales).
- Los actores: las personas involucradas (en este caso, los participantes).
- La actividad: conjunto de actos relacionados que hacen las personas (en este caso, la tarea de aprendizaje en Facebook).
- Los objetos: las cosas físicas que están presentes (en este caso, artefactos).
- Los actos: acciones simples que hacen las personas (en este caso, participaciones).
- Los eventos: conjunto de actividades relacionadas llevadas a cabo (en este caso, la enseñanza escolar del inglés como lengua extranjera).
- El tiempo: la secuenciación que toma lugar en un lapso de tiempo (en este caso, el tiempo se expresa en la continuidad de las participaciones, el momento en que se hacen y el lapso durante el cual fueron registradas).

- Las metas: las cosas que la gente está tratando de lograr (en este caso, la docente y los estudiantes, explícitas e implícitas).
- Los sentimientos: las emociones sentidas que son expresadas (en este caso, se aborda la experiencia personal de los participantes frente al desarrollo de la actividad).

Como los participantes en la actividad hacen parte de una comunidad de práctica concreta (un colegio, un curso, tres grupos de estudiantes en un mismo espacio desarrollando una tarea común), además de los elementos para una observación interpretativa anteriormente descritos, se hace importante tener en cuenta los vínculos que se establecen no solo entre participantes específicos sino entre los participantes y la comunidad de práctica en su conjunto.

Adicionalmente, para Seedhouse (2009) en las situaciones de enseñanza-aprendizaje existe una relación reflexiva entre pedagogía e interacción lo cual significa que el enfoque pedagógico varía en función de la organización de las interacciones. La actividad y la comunidad de práctica focalizada hacen parte de un contexto escolar de enseñanza-aprendizaje, razón por la cuál es también importante reconocer la socialización disciplinar y los fundamentos pedagógicos del evento de socialización y sus transformaciones.

Con todo lo anterior, este estudio estableció entonces categorías preliminares de análisis de la información, intentando responder interrogantes del tipo (tomando como ejemplo la investigación de Hine, 2000):

- ¿Cómo los usuarios llegan a comprender las capacidades y posibilidades de Facebook? ¿Qué implicaciones tiene su uso?
- ¿De qué modo afecta Facebook a la organización de las relaciones sociales en el tiempo y el espacio?
- ¿Es “lo virtual” experimentado como algo radicalmente diferente y separado de “lo real”? ¿Cómo los usuarios reconcilian lo virtual con lo real?
- ¿Es igual el planteamiento pedagógico del aula física al de Facebook? ¿A qué tipo de perspectiva corresponden las estrategias utilizadas en la enseñanza del inglés como lengua extranjera?

En la recolección de datos, con las entrevistas se capturaba la perspectiva de los participantes frente a la actividad tomando como punto de partido los tópicos de observación anteriormente descritos, para lo cual se grabaron las entrevistas, se transcribieron y se interpretaron a la luz del contexto en el que se dieron. Siguiendo la propuesta de Tusón (2002) para un análisis conversacional, se estableció un formato de transcripción en el cual a la izquierda se transcribía lo dicho y a la derecha se dejaba espacio para notas.

Se tenía en cuenta el tema del cual hablaba el entrevistado, el tiempo que usaba para referirse al tema (lo cual indicaba el interés que tenía en comentarlo o el grado de conocimiento sobre él), el número de intervenciones en torno al mismo aspecto en la entrevista grupal, las reiteraciones y las alusiones (del tipo ejemplos y

complementaciones). Los elementos no verbales permitían establecer actitudes del tipo agrado/desagrado, subrayar importancia/manifestar indiferencia, controvertir/respaldar.

Las observaciones sistemáticas de las participaciones en Facebook fueron registradas de manera narrativa, tomando como ejemplo el trabajo de Sandoval y Saucedo (2010) en donde se analizó la periodicidad y estructura de las participaciones y el contenido de las mismas. Para elaborar un trabajo interpretativo con las notas de campo, se estableció una tabulación de al menos tres columnas con un encabezado, en donde el encabezado identificaba la fecha de la observación, las características generales y el contexto de la misma, y debajo de este a la izquierda se describía el participante, en el centro su participación y a la derecha comentarios acerca del sentido de la participación.

Con los datos recolectados y tabulados, de las entrevistas y las notas de campo, se procedió a identificar los elementos que correspondían con los dominios preliminares, configurando categorías de resultados más específicas que relacionaban elementos simbólicos emparentados por referencialidad similar. En este paso se complejizaron los dominios preliminares establecidos, estableciendo lo que Spradley (1979) llama relaciones semánticas entre simbolizaciones que cumplen funciones similares o que refieren a temas similares, lo cual dio como resultado categorías que serán ampliadas en el capítulo de resultados de este trabajo.

3.9 Cierre

El camino más adecuado para reconstruir los significados y vivencias subjetivas frente a un evento de socialización, físico o virtual, debe recurrir a estrategias del tipo cualitativo - interpretativo.

La entrevista se convierte entonces en una estrategia apropiada para recuperar la vivencia subjetiva en una práctica social, tal como lo es un evento de socialización disciplinar escolar. La etnografía virtual ha sido una estrategia común en el estudio cualitativo de las redes sociales digitales, resultando también ajustada como aproximación metodológica complementaria en este estudio para recuperar las construcciones subjetivas frente a una experiencia pedagógica.

Finalmente, las consideraciones realizadas durante este capítulo serán objeto de desarrollo más amplio durante la presentación de resultados e interpretación de los mismos.

IV. Resultados

Pedagogías emergentes e ideología en la era de la información

4.1 Introducción

Este capítulo analiza los resultados de la presente investigación sobre el uso de Facebook en una clase escolar de inglés.

El propósito es establecer una aproximación por categorías a los datos recolectados durante la investigación, dejando entrever las características de la actividad, la estructura de participación, rasgos de los artefactos involucrados y del saber disciplinar socializado, entre otras. El marco de aproximación conceptual es la teoría sociocultural, enfocada en sentidos e interacciones en torno a instrumentos contextualmente situados.

El texto inicia recuperando la pregunta de investigación orientadora, para luego exponer las fuentes que originaron los datos y la manera como el proceso de recolección permite responder dicha pregunta. Allí se plantean categorías, en su definición y aspectos que contemplan.

Finalmente, el texto apunta a la construcción de una respuesta en relación a la socialización del conocimiento disciplinar en ambientes mediados tecnológicamente y la negociación pedagógica.

4.2 Planteamiento del problema

¿Qué aspectos ideológicos aparecen en un evento de socialización de la enseñanza del inglés como lengua extranjera en el marco de una pedagogía de enfoque comunicativo

con estudiantes de educación media del colegio Santiago Pérez utilizando una red social digital?

Como acercamiento a la realidad escolar de la región Sabana Centro (Cundinamarca, Colombia), el interrogante parte de una percepción local acerca de la desatención hacia lo académico y el exaltado interés hacia la navegación en redes virtuales, manifestándose desde el colegio una aparente contradicción entre lo académico y lo digital. En este contexto, el presente estudio explora sentidos insertos en una práctica de aprendizaje del inglés como lengua extranjera que incluye la mediación de la red social Facebook.

La exploración mencionada puede dar luces del planteamiento ideológico y pedagógico involucrado en el trabajo escolar con Facebook, las posibilidades educativas de la red y la compatibilidad o no de las prácticas educativas tradicionales con este tipo de artefactos.

4.3 Datos recolectados

Para el acopio de datos en esta investigación se plantearon dos fuentes:

4.3.1 Transcripciones de Entrevistas:

En esta investigación se realizaron varias entrevistas, así:

- Acercamiento introductorio: tenía como propósito establecer contacto con la docente y lograr autorización para acompañar la actividad. Este momento fue importante pues permitió la recolección de datos.

- Reconocimiento inicial con docente: Entrevista semiestructurada que buscaba identificar la ideología pedagógica que se planteaba la docente al iniciar sus prácticas de aula, su visión general de los estudiantes que participarían en la actividad y las metas para realizar una actividad que involucrara Facebook.
- Reconocimiento inicial con estudiantes: Entrevista semiestructurada que permitió aproximarse al grupo de estudiantes participantes en la actividad para contrastar las creencias sobre ellos, el colegio y las redes sociales.
- Reconocimiento final con docente: Al finalizar la actividad se entrevistó de forma semiestructurada a la docente. Se escuchó libremente a la docente sobre sus percepciones acerca de la actividad y su desarrollo; también hubo preguntas directas sobre lo sucedido y su visión de los hechos, su análisis de las metas, apropiación de artefactos y reglas de participación, valores manifestados y características de la actividad, así como dudas surgidas.
- Reconocimiento final con estudiantes: Entrevista semiestructurada final con un grupo de estudiantes. Se escuchó libremente al grupo de estudiantes sobre su vivencia en la clase de inglés y su participación en la actividad, pero se focalizó la atención hacia la identidad y sentido de pertenencia, el estilo pedagógico manejado, sus perspectivas frente a los conceptos disciplinares, las metas asumidas de la actividad y dudas surgidas.

4.3.2 Registro de actividad en diario de campo

Se siguió y registró la actividad en Facebook desde que la docente abrió el perfil de la clase hasta finalizada la actividad. El diario de campo comienza registrando de manera narrativa los primeros momentos del trabajo con Facebook por parte de la docente. Más adelante, se registraron detalles de la actividad en Facebook, como:

- Invitaciones de Amistad.
- Actualizaciones de Estado.
- Videos publicados en el Muro.
- Presentaciones publicadas utilizando SlideShare.
- Comentarios publicados en el Muro y debajo de publicaciones.
- Mensajes en la Bandeja de Entrada.
- Conversaciones registradas en el Chat.
- Usuarios que dieron clic en “Me gusta” bajo publicaciones y comentarios.

El registro diario se hizo durante un mes, con anotaciones y capturas de pantalla, y junto con las entrevistas buscaba caracterizar el evento de socialización del inglés como lengua extranjera en el cual se utiliza Facebook permitiendo emerger los rasgos ideológicos presentes en las manifestaciones de los participantes. Dicha caracterización es permeable a las condiciones particulares del contexto escolar de referencia, de manera

que los hallazgos guardan un cierto nivel de especificidad a la vez que generalidad con contextos similares.

4.4 Descripción narrativa de las categorías analíticas

En esta investigación se parte del esquema de Spradley (1980) para observaciones descriptivas, que orienta la construcción de dominios y categorías a partir de datos recolectados, teniéndose en cuenta el espacio de las interacciones, objetos asociados, actos y operaciones en la actividad, tiempo y secuencias de eventos de la misma, y metas y sentimientos de los participantes.

En la lectura de registros y transcripciones sobresalen elementos que articulados permiten reconstruir lo sucedido en la actividad y las vivencias generadas en torno a ella. De esta forma, y desde una orientación sociocultural, se logra focalizar la arquitectura y circunstancias de la actividad, lugar y percepción de los participantes y despliegue del conocimiento disciplinar.

Para esquematizar el análisis de resultados en esta investigación se acudió a la “Matriz de Resultados Informada por una Perspectiva Sociohistórica y por la Teoría de la Actividad” adaptada de Fernández Cárdenas (2004 y 2009b), estableciendo las siguientes categorías:

4.4.1 Identidad de los participantes como miembros de la comunidad.

Larraín (2001) propone que la identidad se constituye en las interacciones sociales, donde los individuos asumen categorías sociales compartidas y en donde ella se hace visible con el tiempo ajustando la expresión individual a rasgos aceptados por el

grupo. Este dominio incluye la descripción de quiénes participan en la actividad y cómo se manifiesta su individualidad en las participaciones.

La identidad de los participantes se manifiesta explícitamente en las primeras entrevistas con ellos, como parte de las respuestas a preguntas del investigador, identificables por ser expresiones con referencia al desempeño personal. Dicha identidad se expresa también en las participaciones en el perfil de Facebook.

Durante la actividad se contabilizaron 72 usuarios vinculados al perfil de la clase, que sumados a la docente, quien controlaba la cuenta de la clase y participaba a través de ella, completan 73. En total son 104 estudiantes entre los tres cursos con los que trabaja la docente.

Ejemplos de datos obtenidos en esta categoría:



Figura 1. Escultura del hijo de la docente seleccionada como Imagen del perfil de Facebook.

Tabla 1.

Fragmento del registro en el diario de campo.

Junio 5 de 2011		
Dos estudiantes dan clic en “Me gusta” en el video insertado “ <i>Welcome to my life</i> ”.		
En la sección “Mensajes” se registra una interacción a través del chat:		
Participante	Comentario	Observaciones
“G. T.” escribe:	“OLA”	Es una estudiante.
“English Santiago Pérez” responde:	“Hi!”	Es la docente.

Fin de la conversación		
En otro mensaje de chat, se registra:		
Participante	Comentario	Observaciones
“C. M.” escribe:	“Hi”	Es una estudiante.
Fin de la conversación		

Al comienzo, la docente se presenta como profesional de la educación para participar en la actividad, pero cuando se siguen sus participaciones en Facebook desde el perfil de la clase, ella se manifiesta como una moderadora virtual del perfil y en ocasiones como una usuaria más, comentando en publicaciones de los perfiles personales de los estudiantes. El uso de una imagen privada como identificación general del perfil (Figura 1) manifiesta la identificación personal del perfil con la docente, más allá de lo profesional.

Otros participantes de la actividad son los estudiantes, jóvenes adolescentes de grado décimo. La docente solicitó a los estudiantes identificarse con su nombre real para participar y tener claro quién participaba, pero solo lo hicieron algunos, encontrándose un volumen considerable de estudiantes que participaron desde su perfil con modificaciones a su nombre (Tabla 1) y usando fotografías personalizadas, sin visibilidad clara del rostro – circunstancia que expresa la personalización de algunos perfiles de usuario en Facebook.

Se puede establecer que no hubo una identificación total entre los estudiantes de la clase presencial y los usuarios amistosados con el perfil de la clase, pues fue considerable la cantidad de estudiantes que no se vincularon a la cuenta.

4.4.2 Sentido de pertenencia a la comunidad

Wenger (2006) define las comunidades de práctica como grupo de personas que comparten una preocupación, un conjunto de problemas o un interés común acerca de un tema, y que profundizan su conocimiento y pericia en esta área a través de una interacción continuada. Los individuos se sienten parte de la comunidad de práctica cuando manifiestan su interés por estar integrados al grupo y se acercan a la participación plena en él.

Este dominio incluye la aceptación de la actividad por parte de los participantes, niveles de participación en la misma y opiniones expresadas acerca de la actividad. Para detectar la aceptación de la actividad se acudió al registro de las invitaciones de “Amistad” que debían enviar los estudiantes para iniciar su participación, las cuales fueron ocasionales al inicio pero con la cercanía a la fecha máxima de plazo se incrementaron.

Se tuvieron en cuenta también las manifestaciones de agrado o desagrado hacia la actividad, de forma escrita (con palabras) o icónica (con imágenes y/o emoticones), publicadas en el perfil de la clase. Las manifestaciones de agrado aparecieron en la entrevista con la docente y en dos de los cuatro estudiantes entrevistados, mientras en el perfil cinco estudiantes comentaron explícitamente agrado a la actividad; las manifestaciones de desagrado aparecieron con las otras dos estudiantes en la entrevista final.

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.

Ejemplos de datos obtenidos en esta categoría:

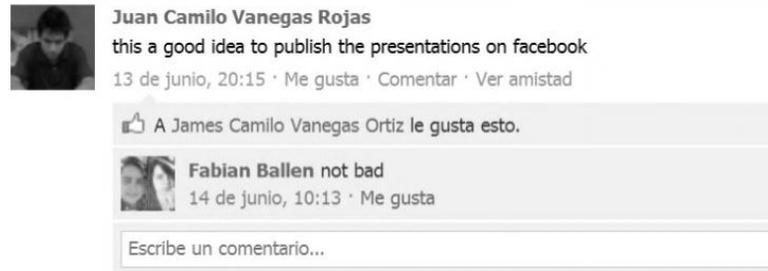


Figura 2. Captura de pantalla que muestra una publicación de un estudiante en el Muro del perfil.

Tabla 2.
Declaraciones en la última entrevista a estudiantes.

Participante	Diálogo	Observaciones
I- (Todos)	¿Y ustedes sí hicieron el trabajo? Sí.	Se miran entre todos.
EST 1	Ah pero yo lo mandé y no quedó subido.	
I -	¿Alguien más lo mandó tarde?	
EST 4	Yo.	Alza la mano.
EST 1	Usted no lo envió.	Le dice a EST 4 y ríe. EST2 ríe y EST 4 se sonroja.
EST 1	Yo lo envié pero no quedó.	

La docente tenía un interés escolar sobre la actividad y aunque ella pensaba al principio que esta actividad le iba a acompañar y facilitar el trabajo de aula, al final de la actividad ella manifestó que éste fue un trabajo adicional, puesto que le implicaba seguir el programa curricular en el aula y en jornada contraria supervisar el proceso de aprendizaje de los estudiantes que participaban. Esto le requirió tiempo adicional al presupuestado en principio, lo cual habla de su fuerte sentido de pertenencia. La

aceptación de la actividad con comentarios positivos de los estudiantes, como la Figura 2 muestra, motivó también a la docente.

En el caso de los estudiantes se pueden establecer: (1) participantes activos, que se van uniendo como “Amigos” del perfil de la clase, envían sus diapositivas, comentan, escriben a la docente algunos, en las entrevistas manifiestan interés en el trabajo, y (2) participantes pasivos, que se asocian a la cuenta de Facebook de la clase como “Amigos” y no se tiene registro de su participación, no hay aportes de ellos en el perfil. Hay también un grupo de estudiantes que no participó o al hacerlo tarde no se tuvieron en cuenta, como en el ejemplo de la Tabla 2.

4.4.3 Metas explícitas e implícitas definidas por los participantes

Leontiev (1978) definió actividad como el conjunto de acciones orientadas hacia metas que se valen de medios para actuar sobre la realidad en condiciones particulares. Las metas definen entonces la orientación de un sistema de actividad, seleccionando operaciones y acciones indicadas en una comunidad de práctica particular.

Este dominio incluye los objetivos que llevaron a plantear esta actividad y los que implicó la participación. Las metas de esta actividad fueron identificadas en las entrevistas a la docente, quien desde las primeras comunicaciones manifestó metas claras. Con el inicio de la actividad, aparecieron otras metas que fueron detectadas siguiendo el proceso técnico normal que implica utilizar Facebook.

En el registro y seguimiento de participación en la plataforma, así como en la última entrevista con estudiantes, se manifestaron algunas ideas que expresaban las metas de los estudiantes en la actividad.

Ejemplos de datos obtenidos en esta categoría:

Tabla 3.
Declaraciones en la primera entrevista a la docente.

Participante	Diálogo	Observaciones
I -	¿De qué manera verías tú que <i>Facebook</i> te podría aportar a la clase de inglés?	
Docente -	Pues como decía antes, porque cuando a ellos se les presenta algo distinto, están pendientes al menos de, como en el correo, ¿"sí llegó?", entonces si trabajara en <i>Facebook</i> yo creo que ellos van a estar pendientes de "¿qué me escribieron?", "¿qué comentaron de lo que yo dije?", y también van a estar pendientes de qué dijo el otro para poderlo criticar de una forma.	Reitera el tema de la motivación en el aula por introducción de "novedades".

Tabla 4.
Declaraciones en la última entrevista a estudiantes.

Participante	Diálogo	Observaciones
I-	¿Alguna vez habían usado Facebook pero lo que lo usaron en clase?	
(Todos)	No.	Se miran entre todos.
I-	¿Y qué opinan de ese uso que le dio la profesora?	
EST 1 -	Bacano (genial), sí porque todo el mundo lo puede mirar, como se publica, o sea algo de uno ahí publicado.	
EST 4 -	Pues sí yo creo que sí es interesante eso de las diapositivas porque yo nunca había visto eso.	
EST 2	Yo creo que la profesora usó ese mecanismo para darnos más... como para despertarnos interés.	El tema de la motivación fue recibido como esperaba la docente.
EST 3 -	Pues yo creo que haberlo utilizado fue para buen provecho, porque mucha gente lo utiliza para "hablo con mis amigos y ya", y como que ella lo utilizó para bien común.	

La meta fundamental que la docente manifestó para la tarea fue utilizar el inglés como herramienta comunicativa. El interés general en usar Facebook parece ser motivar a los estudiantes hacia la clase, como se declara en la Tabla 3.

Hay acciones asociadas que implicaron otras metas para los estudiantes:

- Crear diapositivas sobre una profesión de interés; luego integrarlas en una presentación por curso 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 o abriendo una, luego buscar el perfil de la clase y enviar la solicitud de “Amistad”. Finalmente, comentar las presentaciones publicadas.

La docente descubrió que no todos los estudiantes participaron, algunos no lo hicieron bien, y muchos manifestaron dificultad para participar (porque no tenían cuenta en Facebook, porque no entendían el uso del correo, porque no podían acceder a Internet a tiempo para participar) lo cual le hizo pensar que las metas no fueron alcanzadas totalmente. La experiencia en sí resultó gratificante para ella y para varios estudiantes, por lo cual su balance no fue del todo negativo como se recoge en la Tabla 4.

Las metas de los estudiantes hacia la actividad expresan una conjunción Escuela-Facebook, en tanto que para ellos esto 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.

4.4.4 Artefactos mediadores disponibles en el sistema situado de actividad

Para Coll (2005) el aprendizaje como actividad intencional es potenciado por el entorno semiótico dispuesto por las TICs, es decir por su posicionamiento como

"instrumentos psicológicos", que, por definición, extienden la capacidad de acción humana sobre el mundo.

Este dominio incluye las aplicaciones de software requeridas durante la actividad y la tarea de aprendizaje a la que apuntaba la misma. Desde la entrevista inicial a la docente, con el registro del seguimiento a la actividad y tras la última entrevista a los estudiantes, quedó de manifiesto que a lo largo de la actividad serían usados los siguientes artefactos:

- *Diapositivas* en inglés acerca de una profesión de interés para cada estudiante. En total fueron 122 diapositivas, dos por cada estudiante participante.
- *Power Point*: Editor de diapositivas en donde cada estudiante digitalizó su trabajo. Fueron tres las presentaciones, una por cada curso.
- *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, cuyo nombre es "English Santiago Pérez" para interactuar con la clase. Se destacan siete sesiones de chat, al principio de dos líneas y al final de cinco a diez.
- *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.

En las entrevistas finales y el registro de campo se reconstruyeron las mediaciones entre los participantes de la actividad acudiendo a los artefactos identificados. Ejemplos de datos obtenidos en esta categoría:

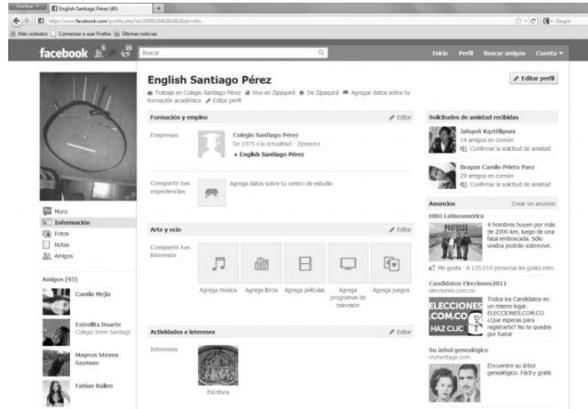


Figura 3. Captura de pantalla, perfil de Facebook “English Santiago Pérez”.



Figura 4. Captura de pantalla de una diapositiva elaborada para la clase.

Para la docente esta actividad manifestó un reto, por su poca experiencia personal en el conocimiento y uso de Facebook, pero fue un incentivo para ella considerar que trabajar con un perfil en Facebook de su clase (Figura 3) podría aumentar la motivación de sus estudiantes hacia la clase y exigir las habilidades comunicativas de

su interés. Este trabajo le requirió nuevos aprendizajes, como crear diapositivas y publicarlas como presentaciones en el Muro (Figura 4).

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

La interacción se pensó al inicio a través de ciertos canales, pero luego esto cambió, a medida que se fueron descubriendo otras posibilidades. La docente tenía planeado interactuar a través de un correo electrónico y el Muro de Facebook, pero luego se dio cuenta del chat y de la bandeja de mensajes cuando los estudiantes comenzaron a escribirle.

Se observa una progresión cuantitativa y cualitativa en las participaciones, de manera que al principio los comentarios en chat eran cortos pero luego fueron numerosos y sobre diversos temas, al igual que en los comentarios del Muro.

4.4.5 Reglas de participación y acceso a la práctica y sus herramientas

Para Evans y Jhori (2008) la participación guiada describe la relación establecida entre expertos conocedores y novatos interesados en tener una participación total en la comunidad de práctica, compartiendo, las reglas, recetas, retroalimentaciones y soluciones más apropiadas. Así, las reglas definen los límites de participación en la comunidad a la vez que moldean la experiencia misma.

Este dominio incluye condiciones que regulaban la participación en la actividad. Las reglas de participación fueron explicitadas por la docente durante la entrevista inicial,

durante el acompañamiento que se hizo a ella cuando abrió la cuenta en Facebook de la clase y durante la última entrevista a estudiantes.

Las reglas de participación y acceso fueron identificadas en las expresiones de los entrevistados con referencia a condiciones necesarias para que la tarea fuera considerada realizada correctamente.

Ejemplos de datos obtenidos en esta categoría:

Tabla 5.
Declaraciones en la entrevista final con estudiantes.

Participante	Diálogo	Observaciones
EST 2 -	Bueno, primero dieron una fecha para que todo el mundo mandara sus trabajos corregidos y ahí nosotros los pegábamos. Luego nos dieron a nosotros una fecha límite para enviarlo pero como muchos no lo habían enviado dieron entonces otra fecha límite y no lo mandaron.	Pide la palabra para intervenir aunque no era su turno. Acentúa con fuerza la palabra en negrilla – parece molesta.

Tabla 6
Registro de actividad en diario de campo.

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 7
Registro de actividad en diario de campo.

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. es en ingles	Respuesta a un comentario anterior - aunque no esté publicado consecutivo de JCVR
(...)		

Al principio la docente tenía definidas reglas de participación que propondría a sus estudiantes 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 ampliar los plazos en varias ocasiones, para permitir más participación; finalmente no todos participaron, pero sí lo hicieron más estudiantes. Como se manifiesta en la Tabla 5, algunos estudiantes manifestaron inconformidad por la decisión de alterar los plazos, lo cual cuestionó la exigencia percibida en algunos estudiantes.

En las Tablas 6 y 7 se muestra cómo los estudiantes se apropiaron de las reglas básicas de participación y las reconstruían recordándolas a estudiantes que no las cumplían.

4.4.6 Valores e intereses de la comunidad de práctica / escolar / académica

Para Heath (1989) aprender implica más que memorizar patrones cognitivos, puesto que en tal conjunto de prácticas se negocian valores, actitudes y marcos interpretativos. Tales valores y actitudes definen qué manifestaciones pueden ser parte de una comunidad de aprendizaje y cuáles no.

Este dominio incluye actitudes, valores y percepciones de beneficio expresadas en las participaciones. Los valores e intereses de la comunidad se extrajeron de las declaraciones de la docente en las entrevistas, de los términos y actitud que manifestaron los participantes para interactuar en el perfil y de sensaciones descritas por estudiantes en la última entrevista.

Ejemplos de datos obtenidos en esta categoría:

Tabla 8.
Declaraciones en la entrevista final a la docente.

Participante	Diálogo	Observaciones
I -	¿Qué has sentido al trabajar con Facebook? ¿Cuál ha sido tu vivencia?	
Docente -	<p>Pues a mí me parece chévere porque ellos están como pendientes de... no solo es en la clase, no solo es en el salón, y siento que... de pronto, así como ellos por fuera de clases pueden pensar en otras asignaturas, ahora también pueden pensar en mi asignatura porque yo los sentía que... que no le dedicaban tiempo, a veces ni adentro del salón y a veces ni afuera, siempre estaban preocupados por lo de Matemáticas, por lo de Ciencias, y como que al inglés no le dedicaban tiempo, entonces saber que por lo menos se tomaron la molestia de... de preparar algo, de entrar y mirar qué hay, pues ya le están dedicando un poquito más de tiempo a inglés.</p> <p>Y por lo menos después van a recordar qué se trabajó; una de ellas me decía que si los niños (estudiantes) de once (otro curso) también iban a entrar a mirar estas presentaciones, que si ellos iban a estar conectados, y yo les dije que la verdad yo lo estaba trabajando ahora solamente con ellos (con los de décimo) pero también podría... cabría la posibilidad de que, para el próximo periodo trabajara algo con los niños (estudiantes) de once y publicarlo acá para que se vea no solo lo que hacen los de décimo.</p>	Hace varias pausas – indicadas por los puntos suspensivos.

La Tabla 8 ejemplifica como interés de la docente dejar un recuerdo perdurable de su trabajo con la clase. La actitud de la docente hacia los estudiantes en el perfil de Facebook fue muy similar a la que ella expresa en su clase, manteniendo distancia personal y reorientando inquietudes hacia la tarea. Los estudiantes manifestaron cortesía hacia la docente y el lenguaje entre compañeros era similar al usado en interacciones presenciales.

Tabla 9.
Fragmento del registro en el diario de campo.

Junio 14 de 2011		
(...) También aparecen nuevos comentarios bajo la presentación “English 1005”:		
Participante	Comentario	Observaciones
“E. T. D. P.” escribe:	“not bad work were super cute ♥ :-) :-o” (14 de junio a las 0:23)	
“L. M.” escribe:	“the presentation is very good ;congratulations!:)D” (14 de junio a las 10:31)	

“A. A.” escribe	“that's good.... :)” (14 de junio a las 19:55)	
“D. C.” escribe:	“You are really learning a lot !!” (14 de junio a las 20:11)	
“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 invervy of your jobs” (14 de junio a las 20:25)	
“J. C. V. O.” escribe	“very beautiful this work over the entire mine q” (14 de junio a las 21:05)	
“D. C.” escribe	VERY GOOD!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!! ♥” (14 de junio a las 21:42)	
“J. C.” escribe	“keep working on it. you're improving” (14 de junio a las 21:43)	
“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.
“J. C. V. O.” escribe	“quetal es” (14 de junio a las 21:44)	
“J. C. V. O.” escribe	“hummm” (14 de junio a las 21:44)	
“J. C. V. O.” escribe	“o me va tocar enseñarles” (14 de junio a las 21:44).	
“J. C. V. O.” escribe	“jajaja” (14 de junio a las 21:44)	
(...)		

Algunos estudiantes manifestaron líneas de discurso que podrían considerarse equivalentes a una clase presencial; es decir, mientras un grupo de estudiantes orienta su participación a los requerimientos de la tarea, un estudiante decide intervenir desviando la atención hacia otros temas, no relacionados con la clase, y hacer comentarios con tendencia a pasar por cómicos como se registra en la Tabla 9. Se podría plantear que los valores e intereses de la clase presencial fueron trasladados por los participantes a la actividad escolar en Facebook.

4.4.7 Roles formales e informales disponibles en las trayectorias de participación

Daniels (2003) establece que la relación enseñante-educando describe la interacción entre un experto y un novato. En comunidades de aprendizaje, la

participación implica asumir un lugar particular dentro del dispositivo social, lo cual permite que los miembros del grupo sepan a quién acudir ante ciertas circunstancias y expresar grados de participación y compromiso en la comunidad.

El dominio incluye la descripción de roles asumidos en las participaciones virtuales. El desarrollo de las entrevistas iniciales y el registro de actividad del perfil permitieron establecer roles explícitos e implícitos, manifiestos también en las intervenciones de los participantes. Ejemplos de datos obtenidos en esta categoría:

Tabla 10.
Declaraciones en la entrevista final a estudiantes.

Participante	Diálogo	Observaciones
I -	Bien cuéntame tú que eras una de las encargadas de compilar las diapositivas ¿todos enviaron el trabajo? Cuéntame más de lo que tú hiciste.	A EST 2.
EST 2 -	Las diapositivas primero se las enviábamos a la profesora (todos los estudiantes a la profesora), ella ponía los errores y lo corregían. Después de que cada persona lo corrigiera, lo enviaba a un correo que nosotros creamos, esa también era nuestra nota (de las estudiantes colaboradoras). Y entonces, llegaban los correos al mail, y nosotros los mirábamos y mirábamos si lo habían corregido, y luego pegábamos todas las diapositivas en una sola presentación y se la enviábamos a la profesora. Y la profesora también nos dio ciertos parámetros, de omitir ciertas diapositivas, ciertos títulos y hacer cosas así varias. Y ya luego le mandábamos todas las diapositivas a la profesora y ella las subía al Face.	
I -	Y ¿cómo escogieron a las estudiantes que colaboraban con las presentaciones?	
EST 3 -	Lo que pasa es que la profesora como que nos comentaba que se iba a trabajar eso y escogía cuatro niñas al azar.	
EST 1 -	No, eran las que tuvieran más nota.	
EST 2 -	Fue las que tuvimos más nota, nos escogió.	
EST 3 -	Pero había muchas que tenían la misma nota pero eran como las más juiciosas (las escogidas).	
EST 4 -	Como las primeras, no?	
EST 2 -	Escogían a las personas con más nota y eran también como las primeras de la lista.	
I -	Pero ¿ellas les preguntó si querían colaborar? ¿Alguien dijo no?	
EST 2 -	Pues algunas decían "yo no, yo no" y "si llaman de una", pero llamaron a Paula (otra estudiante) y ella como que "no, no, no" (no quería) y le tocó. Y entonces la profesora le dijo a Leider, una compañera, que nos ayudara entonces pues... aunque no queríamos terminamos haciéndolo.	

I -	Por ejemplo, ¿tú no querías?
EST 2 -	Pues no quería porque era mucho trabajo. Me daba como pereza.

Tabla 11.
Registro de actividad en el perfil.

Junio 13 de 2011		
(...) Aparecen nuevos comentarios bajo la presentación “English 1006”:		
Participante	Comentario	Observaciones
“A. M.” escribe	that's really nice. is a work in which they showed the effort”	
“L. C. M. U.” escribe	PARA TODO 1006 PARA MIRAR LA PRESENTACION ES NECESARIO QUE DESCARGUEN EL PROGRAMA DE Adobe Flash Player.	(“S. S.” da clic en “Me gusta” a este comentario). Es una aclaración técnica.
(...)		

En la actividad, se identificaron los siguientes roles:

- *Docente*: persona encargada de iniciar y dirigir la actividad, invita a los estudiantes a participar y orienta con fines didácticos. Asignación explícita del rol.
- *Estudiantes “monitoras”*: personas encargadas de apoyar el desarrollo de la actividad, compilar las diapositivas de sus compañeros, crear las presentaciones a publicar y remitirlas a la docente. No estaban obligadas a crear diapositivas pero podían hacerlo. Asignación explícita del rol dada por la docente (Tabla 10).
- *Estudiantes comentaristas*: personas que asisten a la clase de inglés y deben crear las diapositivas, enviarlas a las “monitoras” y luego comentar en Facebook. Asignación explícita del rol.
- *Estudiantes orientadores*: personas que asisten a la clase de inglés y están enlazadas con el perfil de Facebook de la clase. Con sus comentarios ayudan a

otros a participar eficientemente en la actividad, como el ejemplo de la Tabla 11.

Rol implícito que cualquiera puede tomar.

4.4.8 Características del sistema de actividad

Como lo plantea Sepúlveda (2001, p.2) “la actividad, en términos simples, es lo que las personas hacen en un dominio de prácticas” y lo importante en tales prácticas es que permiten conformar un modo particular de comprender la realidad.

Este dominio incluye la estructura planeada y la desarrollada de la actividad. La estructura del sistema de actividad, fue descubierta a partir de las descripciones y explicaciones que la docente dio en las entrevistas acerca de cómo se la planteaba ella; también se obtuvo información al respecto de acuerdo con la comprensión que sobre la actividad manifestaron las estudiantes, y finalmente del registro que se hizo de la naturaleza de las interacciones en Facebook, en donde se contabilizan al menos dos intervenciones que denotan roles implícitos, cinco publicaciones de la docente en el perfil y siete sesiones de chat.

La docente planeó desarrollar con esta actividad los temas: presente simple, presente continuo, vocabulario acerca de profesiones. El objetivo general de la actividad era desarrollar las temáticas mencionadas mediante acciones con énfasis en el uso pragmático de la lengua en situaciones comunicativas para construir aprendizajes con un valor práctico.

Dentro de los objetivos específicos ya se han mencionado anteriormente en la categoría Metas las acciones concretas que la actividad requería, las cuáles en cada caso fueron programadas en un lapso particular de tiempo (una semana para crear las

diapositivas y enlazarse con la cuenta en Facebook de la clase, otra semana para integrar las diapositivas en una presentación y publicar en Facebook, dos semanas para participar comentando las presentaciones).

En el sistema de actividad resultó fundamental observar el sistema de interacciones desarrollado en Facebook, en cuanto que presentó variaciones. La Figura 5 muestra el esquema de interacción inicialmente planeado por la docente entre los participantes de la actividad.

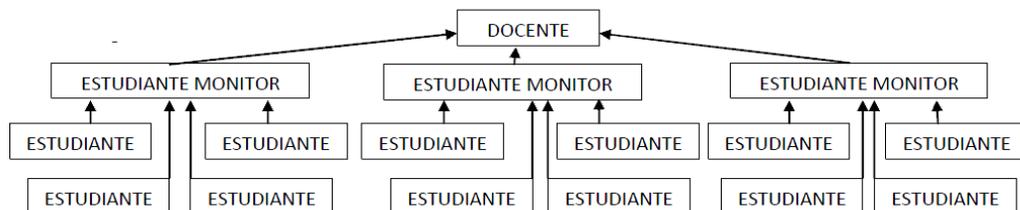


Figura 5. Estructura organizativa de las interacciones en la actividad.

Ejemplos de datos obtenidos en esta categoría:



Figura 6. Captura de pantalla de una interacción por el chat de Facebook.

En esta actividad, las interacciones entre docente y estudiantes fueron de dos tipos:

- Relación indirecta: Entre docente y estudiantes estaban las “monitoras”. Los estudiantes debían elaborar sus trabajos y remitirlos a las monitoras, quienes a su vez hacían una revisión y ajuste de los mismos, los compilaban y los remitían a la docente. Si la docente creía necesario reelaborar el trabajo, lo devolvía a las monitoras y ellas a su vez remitían al estudiante que debía ajustar su trabajo. A través de las monitoras, la docente también remitía instrucciones.
- Relación directa: 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, como se muestra en la Figura 6.

Tabla 12.
Declaraciones en la entrevista final con la docente

Participante	Diálogo	Observaciones
I -	Cuéntame, ¿qué han hecho con Facebook? ¿Qué cosas han hecho hasta ahora?	
Docente -	Pues reunimos el material que se tenían en <i>Power Point</i> y algunos estudiantes en grupitos por cada curso, un grupito por cada curso, se encargaron de recoger todas las diapositivas de los compañeros y armar una sola presentación. Después ellos me enviaron esas presentaciones a mi correo, yo las revisé y me encargué de publicarlas en el Facebook. En clase les di un listado de expresiones que se podían utilizar para iniciar o finalizar un comentario en el Facebook. Entonces, expresiones que mostraban agrado por el trabajo o, de pronto no inconformidad sino que algo estaba regular, para que ellos escogieran cuál podrían utilizar dependiendo lo ... el comentario que quisieran hacer ... y ya era que comenzaran a entrar al Facebook y revisaran cada uno la presentación de su curso y hacer su comentario.	

Docente y estudiantes participaron de otras formas sin establecer una interacción continua, así:

- *En torno a un objeto*: Como se comenta en la Tabla 12, la docente publicó presentaciones, videos y actualizaciones de estado en Facebook y algunos estudiantes comentaron bajo ellos y/o dieron clic en “Me gusta” en los contenidos.
- *Sin un objeto específico*: La docente recibió en la bandeja de entrada algunos mensajes sin responder, sobre todo del tipo saludos.

Se detectó que Facebook sirvió para interactuar en torno a las diapositivas (meta principal) pero con el tiempo se convirtió también en un espacio general para comentar dudas de la clase (la actividad tomó rumbos que no estaban planeados por la docente).

4.4.9 Dudas e incertidumbres de los participantes durante el proceso de apropiación y dominio de los artefactos

Los mecanismos de participación, expectativas frente al desempeño en la actividad y condiciones específicas surgidas, enfrentan a los participantes a momentos de vacilación, porque se parte de modelos culturales consolidados que no responden efectivamente a nuevas condiciones. Sepúlveda (2001, p. 1) ha definido el aprendizaje expansivo “como aquella forma de aprendizaje que permite que las personas expandan sus moldes culturales tradicionales”, enfrentándolas a dilemas que les obligan a exceder concepciones anteriores.

Este dominio incluye los dilemas manifiestos durante las participaciones y las maneras como se abordaron. Las dudas frente a la actividad surgieron en el desarrollo de la misma, por eso aparecieron en el registro de la actividad en el perfil, de manera irregular, y fueron comentadas por docente y estudiantes en las entrevistas finales.

Ejemplos de datos obtenidos en esta categoría:

Tabla 13.

Declaraciones en la entrevista final con estudiantes

Participante	Diálogo	Observaciones
EST 2 -	Pues a mí no me pareció difícil el trabajo pues la diapositiva la teníamos que hacer con trabajos que ella ya había corregido, entonces era solamente pasar y ya. Y luego ... lo difícil fue cuando la devolvieron y tocaba corregirla, porque ... uno como que... no se inglés, entonces como que no... y bueno y ya... ahí lo único que fue fastidioso fue que subieron la diapositiva y no se podía ver, entonces tocaba comentar ahí suponiendo que vimos la diapositiva.	Interrumpe con pausas repetidas – indicadas por los puntos suspensivos.
I -	Ah, ¿pero es que tú no la pudiste ver?	
EST 2 -	No, porque...	
EST 4 -	Tenía que tener un programa instalado o algo así.	Interrumpe a EST 2.
EST 2 -	Uno le ponía para que le mostrara la diapositiva y como que todo se quedaba medio quieto, parado y entonces y uno... no la puede ver, algunas personas sí la pudieron ver pero yo no la pude ver.	
I -	¿De ustedes quién pudo verla?	Para todos.
EST 3 -	¡Yo!	
EST 4 -	Solo alcancé a verla un pedacito y me tocó comentar sobre eso. (...)	

Tabla 14.

Registro de actividad en el perfil.

Junio 8 de 2011		
(...) En otra conversación por el chat se lee lo siguiente:		
Participante	Texto	Observaciones
“K. K. R.” escribe:	hola profe	
“English Santiago Pérez” responde:	Hi!	Es la intervención de la docente.
“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. Transcripción hecha de forma literal.
“English Santiago Pérez” responde:	Did you do the corrections?	
“K. K. R.” escribe:	<br class=" _dirty">yes perdon eso no salio juju si señora	Símbolo emoticón que no fue decodificado en el perfil de la clase. Transcripción hecha de forma literal.

	yo las ise y ls emvie	
“English Santiago Pérez” responde:	“We omitted some slides that had many mistakes and weren’t corrected maybe your slide was one of them”	La docente escribe continuo.

La docente no entendía muy bien cómo publicar las diapositivas en Facebook lo cual debió solventar consultando a otros docentes y experimentando.

En el caso de los estudiantes, algunos no pudieron ver las presentaciones, como se comenta en la Tabla 13, porque al ingresar a Facebook lo hacían desde un equipo que no contaba con los requerimientos para hacerlo. Este tipo de dudas se solventaron acudiendo directamente a la docente, como en la Tabla 14 se hace por chat, atendiendo a los comentarios de otros estudiantes que sí habían podido revisar las diapositivas o inventando un comentario sin haber visto las diapositivas.

4.4.10 Introducción y transformación de conceptos disciplinares

Krashen (1992) plantea la existencia de diversos modelos para la enseñanza del inglés, incluyendo su introducción por sus usos en interacción con otros, esto es su función social y cultural. Este dominio incluye la identificación de tópicos académicos que iban a ser desarrollados, la manera como fueron abordados y el impacto que generaron.

En el primer registro de actividad se expresaron oralmente los mecanismos a través de los cuales la docente esperaba poder introducir los conceptos disciplinares de su área a través de esta actividad. La entrevista final con estudiantes dejó entrever cómo se transformaron tales mecanismos y entraron a controvertir la aprehensión conceptual que la docente esperaba encontrar en esta actividad.

Ejemplos de datos obtenidos en esta categoría:

Tabla 15.

Declaraciones en la entrevista final con estudiantes.

Participante	Diálogo	Observaciones
I -	En este tiempo ¿ustedes han hecho algún trabajo en grupo? ¿O todos han sido individuales? ¿Cómo han sido? ¿Cuáles les parecen mejores?	
EST 3 -	De hecho, siempre han sido individuales, nunca han habido en grupo y si es en grupo es como "mire unas diapositivas ahí" en un grupito pero cada uno hace su propio trabajo y ya. Y qué me pareció interesante? Pues lo último que me pareció interesante fueron las diapositivas, tal vez como que cada uno se esforzó.	
EST 2 -	Este periodo la profesora le dio la idea de hacer un trabajo en Internet...	
EST 4 -	En Facebook.	Interrumpe a EST 2.
EST 2 -	Entonces muchos están sacando de Internet... con traductor y ahí hacen las tareas y pues a veces la profesora se da cuenta y a veces no. Me parece como interesante que hagamos un trabajo diferente pero igual sigo diciendo que debería ser mas de cada uno porque estamos haciendo nada más copia.	
EST 4 -	En este periodo solo hemos trabajado individual y lo que más me ha llamado la atención son las diapositivas y lo de Facebook... y comentar.	

Tabla 16.

Declaraciones en la entrevista final con la docente.

Participante	Diálogo	Observaciones
I -	Entonces, en los comentarios, ¿tú les diste ejemplos?	
Docente -	Sí, después de cada presentación la primer persona que comentaba cada presentación pues era yo, utilizando una de las expresiones que les había dado y haciendo un comentario, para que ellos miraran más o menos qué extensión podrían usar, porque no quería que pusieran cosas demasiado extensas pero tampoco la sola frase que les di.	
I -	Y ¿ellos usaron solo las frases que tú les diste o ellos fueron más allá?	
Docente -	Mm, no ellos usaron una de las frases, a veces hasta dos, pero colocaron un poquito de ideas de ellos, hubo hasta algunos comentarios muy bonitos. Por ejemplo estaba el de EST 4 que dice, utilizó dos expresiones: "keep working on it" y "you are improving". Pero después escribió esta frase que es de ella: "remember when you want something you have to give your best effort to get it".	Alude al trabajo de uno de los estudiantes entrevistados.
I -	Y ¿está bien escrita?	
Docente -	Tiene algunos errorcitos, pero la idea... o sea se entiende lo que quiso decir. Tiene... ahí veo dos errores, no más.	
I -	Lo que hablan en la clase, ¿qué tanto tiene que ver con lo que están trabajando en Facebook?	
Docente -	D - Pues estamos trabajando vocabulario, pues las expresiones y no... vocabulario, qué se ha visto? Estructuras, los posesivos, cosas muy sencillas que se han visto no solo en mi clase sino en	

En clase presencial la docente presentó algunas expresiones adecuadas para dar una opinión en inglés y los estudiantes tenían la oportunidad de apropiárselas para usarlas en Facebook, pero no todos los estudiantes comentaron de donde no hay certeza de tal apropiación conceptual. El esquema de participación planteado por la docente no fue bien recibido por algunos estudiantes, como se plantea en la Tabla 15.

En la socialización disciplinar predominó el texto escrito, fue lo que la docente calificó como expresa en la tabla 16. Ella solicitó a los estudiantes usar fotos en las diapositivas, pero muchos no lo hicieron y se limitaron a lo escrito. La docente encontró interacción y capacidad creativa en inglés al expresarse, objetivo disciplinar de la actividad.

Se publicaron contenidos multimedia en inglés y algunos estudiantes dieron clic en “Me gusta”, lo cual supondría agrado hacia la publicación de no ser porque no hay garantía de que los estudiantes efectivamente hubieran revisado los contenidos.

4.4.11 Introducción y transformación de ideología pedagógica

Van Dijk (2005) establece que las ideologías son sistemas de creencias y valores compartidos por grupos sociales específicos y que tienen como función organizar la experiencia de conocimiento y ponderación de los grupos sociales, coordinando acciones e interacciones en procura de ciertos objetivos.

Este dominio incluye concepciones iniciales de los participantes, especialmente de la docente, frente al trabajo y la forma como fueron desarrolladas durante las participaciones.

La entrevista inicial con la docente dejó entrever sus concepciones pedagógicas acerca de la enseñanza del inglés, a través de ejemplos. Los ejemplos de los estudiantes, en la última entrevista, dejaron ver cómo se confirmaban algunas de las intenciones pedagógicas de la docente y cómo se afianzaban otras.

Ejemplos de datos obtenidos en esta categoría:

Tabla 17.
Declaraciones en la entrevista final con estudiantes

Participante	Diálogo	Observaciones
I -	Y ¿Facebook? Si ella les preguntará que si quieren seguir usándolo, ¿ustedes qué le dirían y por qué?	
EST 1 -	Que sí, pues porque todos participan. A mí sí me gusta.	Sonríe
EST 4 -	Pues yo diría que sí pues porque uno se la pasa en el Facebook entonces le debe quedar momento para mirar, no se hacerlo.	
EST 2 -	Creo que sí deberíamos seguir con Face, porque todo el mundo tiene una cuenta y pues sí... hay quienes abren la cuenta con un interés chévere, no solo para hablar sino tener relaciones (hacer contactos), buscar cosas como diferentes en el Face, pues a mí me sirve para eso, pero que cambie las diapositivas, la verdad no me gustaron, mucha letra, más bien como un vídeo.	
EST 3 -	Que si ¿seguimos utilizando el Face? Pues sí, tendría como buen provecho, pero que cambie un poco la actividad, que de leer (en tono despectivo) ... pues para leer... si es de leer yo prefiero escoger otro tema, que no sea eso.	En tono despectivo la última parte.

Tabla 18.
Declaraciones en la entrevista inicial a la docente.

Participante	Diálogo	Observaciones
I -	¿Cómo definirías tu estilo pedagógico, tu forma de enseñar?	
Docente -	Bueno, he intentado trabajar distintas cosas con ellos, que no sean traducción, trato de motivarlos para que vean que el inglés no es difícil, que puede ser útil para ellos, he trabajado canciones, que ellos escriban, que lean, pero me interesa casi siempre que ellos produzcan algo. Eso es como en lo que me centro. Entonces si trabajamos canciones, ellos deben producir un cartel basado en la canción que escucharon, deben conocer la letra, poder hablar de ella algo. Cuando trabajamos la parte gramatical, pues trato que los ejemplos y lo que se trate sea relacionado con lo que pasa en clase, utilizo los nombres de ellos para los	Enfatiza la idea de variedad en el trabajo didáctico.

	ejemplos y las situaciones que se dan. En lo escrito, antes trabajaba mucho que fuera lo que ellos vivían pero últimamente estoy tratando de hacer que sea lo que ellos quisieran ser y pues tratar de explotar un poquito más lo que es la imaginación de ellos, pero de todas formas que sean productos, textos, en este momento.	
I -	¿Cómo describirías tu experiencia de trabajo con los cursos que actualmente tienes asignados?	
Docente -	Bueno, con los de grado décimo es el primer año que trabajo, siempre los recibo en décimo, antes no han visto clase conmigo. Entonces siempre es un choque, porque vienen acostumbrados a otro tipo de trabajo, no están acostumbrados a que se les hable en inglés, por lo tanto no puedo hacer la clase cien por ciento en inglés porque siempre hay rechazo hacia eso. (...)	Expresa inconformidad con la situación que describe.

El uso predominante de texto escrito en las diapositivas y comentarios, desdibujó la intención inicial de la docente ante sus estudiantes (Tabla 18), quienes vieron finalmente en la actividad una clase tradicional llena de texto pero en Facebook (Tabla 17).

Inicialmente la postura de la docente daba a entender que su enfoque de enseñanza era comunicativo, aprendizaje del idioma desde el uso, y el tema de la “motivación” es recurrente, “para mantener la atención” buscaba diversificar la clase. La producción de textos acerca de una profesión se presenta como una actividad en los dos sentidos.

La actividad generó motivación, lo cual plantea que este aspecto sí se cumplió, pero los estudiantes, acostumbrados a un Facebook multimedia, no aceptaron del todo la actividad tal como se desarrolló. Algunos estudiantes reconocieron aprendizaje en su experiencia, tanto en el tema escolar como de la herramienta Facebook, pero con reparos hacia los mecanismos de trabajo.

4.5 Construcción de una respuesta

A través de las categorías resultantes en la investigación se logra establecer qué tipo de evento de socialización fue el que protagonizaron estudiantes y docente, la estructura de la actividad con la mediatización de la red social digital, las posiciones adoptadas por los participantes y los rasgos ideológicos-pedagógicos desarrollados en las participaciones.

4.6 Respuesta ofrecida a la pregunta y al problema de investigación

El análisis de datos permite establecer 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.

Para docente y estudiantes, la actividad permitió actualizar las posibilidades percibidas tanto de Facebook como de la clase de inglés, encontrando caminos para una relación fluida entre los dos. Se encuentra además que la exploración de las particularidades propias a las redes sociales virtuales presiona una transformación de las prácticas de aula tal como son conocidas.

El hecho de que la docente debiera aumentar esfuerzos para llevar paralelamente a su clase el trabajo con Facebook indica que existe cierta incompatibilidad entre la organización escolar, el modelo educativo vigente en los currículos y experiencias de este tipo. Así, el camino para una apropiación mayor de artefactos como las redes sociales pasa no solo por más capacitación docente en el tema sino por la potenciación de este tipo

de trabajos desde la organización escolar, teniendo en cuenta temas como la falta de infraestructura apropiada para trabajar con Facebook en la jornada escolar.

4.7 Cierre

Este estudio buscaba verificar la incompatibilidad real entre el trabajo de aula y la exploración de redes sociales digitales, estableciendo los aspectos ideológicos allí manifiestos, por lo cual se acompañó una actividad que usaba Facebook para la socialización escolar del inglés como lengua extranjera, a través de entrevistas y registros diarios de actividad virtual. Los datos recolectados permiten configurar categorías de análisis, en donde quedan manifiestas no solo las características de la actividad sino también la vivencia de los participantes y las interacciones que permitieron los artefactos utilizados.

La lectura de los mecanismos de socialización disciplinar y la negociación ideológica desplegada en la actividad permiten establecer que en lo fundamental el aula física fue trasladada a la red virtual. En el capítulo de Conclusiones se hará una evaluación de esta investigación, planteando futuras líneas de acción e investigación.

V. Conclusiones

5.1 Introducción

Este capítulo presenta una evaluación de los hallazgos encontrados, de la metodología utilizada y de las implicaciones sociales e investigativas derivadas de la investigación de una práctica escolar apoyada en la red social Facebook.

Desde una perspectiva histórico-cultural, se comienza revisando las conclusiones principales de los resultados obtenidos así como los conceptos teóricos que enmarcaron el análisis de dichos resultados, discutiendo las formas en que se ejemplifican o reinterpretan.

Más adelante se revisa la utilidad, pertinencia y relevancia de la metodología utilizada, pasando en seguida a analizar las implicaciones políticas que aportan los resultados del estudio.

Finalmente, se plantean futuras líneas de investigación relacionadas y el impacto generado a partir de este estudio en el investigador.

5.2 Del análisis de resultados a las conclusiones

En esta investigación se ha partido de una pregunta a responder desde un enfoque cualitativo-interpretativo de corte teórico sociocultural, en el cual se presta especial atención a las características del sistema de actividad con relación al escenario virtual, los artefactos disponibles, las reglas de participación, la división del trabajo, las metas colectivas, las trayectorias y rutinas de participación.

Desde lo cualitativo-interpretativo es igualmente fundamental tanto el contexto de interacción como el sentir de los participantes, su vivencia personal, y en contextos escolares todo esto resulta en relación con los mecanismos de socialización disciplinar.

Las manifestaciones verbales y no verbales, textuales, gráficas o audiovisuales, registradas tanto en las entrevistas como en las notas de campo manifiestan valor simbólico, como elementos insertos en cadenas de significación que el investigador debe reconstruir para acercarse a una comprensión de las situaciones sociales y culturales estudiadas. Como se ha descrito en la Metodología y en los Resultados, en este estudio se han tomado la estructura y contenido de las declaraciones, publicaciones y comentarios en Facebook como elementos simbólicos que esquematizados arrojan relaciones semánticas, especificaciones contextuales de los elementos investigativos de interés las cuales permiten refinar categorías de análisis e interpretación.

El análisis de los presupuestos ideológicos expuestos y del tipo de pedagogía implementada en el evento de socialización del inglés como lengua extranjera permite establecer 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 y valores básicos en la interacción.

Tal evento manifiesta una transformación, de manera que inicia planteándose desde un marco pedagógico comunicativo, se desarrolla siguiendo la misma lógica de la enseñanza presencial tradicional y termina exigiendo ajustes a las reglas de interacción, tendiendo a participaciones productivas, colaborativas y multiformato en su expresión

lingüística. Aparece entonces una cierta incompatibilidad entre la organización escolar vigente, el modelo curricular tradicional y experiencias de este tipo.

5.3 Interpretación teórica de los hallazgos

Derivada de la propuesta histórico-cultural de L.S. Vygotski, la mediación artefactual establece la relación mediatizada entre los sujetos y la realidad. La actividad de aprender, como cualquier otra actividad humana, se desarrolla en el lenguaje y es en él que se expresan los significados colectivos favorecidos por la mediación de ciertos instrumentos o artefactos.

El análisis del evento de socialización investigado se focalizó en las participaciones de docente y estudiantes con la mediación de la red social virtual Facebook, y en el seguimiento a dicha actividad se evidenció la importancia del componente interactivo e instrumental para la socialización del idioma inglés como lengua extranjera. El artefacto mediador, en este caso Facebook, moldeó las participaciones de la misma forma que las metas de aprendizaje propuestas en el curso.

La actividad analizada evolucionó, de manera que en el desarrollo de la misma los participantes fueron constituyendo una comunidad de práctica en la que varios miembros fueron aumentando sus niveles de participación y en la que la aprobación de las participaciones estuvo compartida por la docente con estudiantes que comentaban en el perfil dando indicaciones a sus compañeros.

Roschelle, Vahey, Tatar, Kaput y Hegedus (2003) al establecer las potencialidades brindadas por la tecnología en situaciones de aprendizaje plantean la

importancia de analizar lo mejor posible los recursos técnicos 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.

Sin embargo, la tendencia predominante en la actividad analizada fue la de comenzar a explorar la red social y operarla de la misma forma que se trabaja en el aula física, situación comprensible en la medida en que la docente estaba iniciando el proceso personal de aprendizaje técnico y el acceso dentro del colegio a Facebook fue completamente restringido.

Es una constante en la educación escolar articular lo nuevo a lo conocido, como mecanismo de apropiación y adaptación, por lo cual no es extraño intentar acercarse a una experiencia de aprendizaje en Facebook desde la lógica tradicional del aula (tanto en el caso de docentes como estudiantes).

La Web 2.0 como fenómeno social y cultural reveló, como lo señala Pardo-Kulinsky (2007), un siguiente estado en la era de la información y la comunicación, en el cual los usuarios se volvieron autores y no simples espectadores y en donde además los contenidos multimedia enriquecen la experiencia simbólica virtual.

Pero en los establecimientos escolares dicha ruptura aún no logra consolidarse o ni si quiera emerger. Los libros que presentan los cuerpos de conocimiento académicamente aceptados y el texto escrito en general siguen siendo los vehículos pedagógicos preferidos para la perpetuación del saber (Antúnez, 2003) y con ellos predomina el trabajo escolar desde un esquema de trabajo particular.

Se deriva entonces que si una propuesta escolar pretende llevar a otro contexto, como el virtual, los mismos parámetros que definen la experiencia de aprendizaje escolar tradicional lo esperable es encontrar resultados similares.

Considerados los sujetos tanto creadores como producto de sus contextos sociales, lo cual les otorga un rol activo (Zeichner y Gore, 2010), la experiencia de aprendizaje con Facebook y la propuesta didáctica de la docente evolucionaron acercándose más a una socialización real en un saber disciplinar que el trabajo cotidiano en el aula tradicional, en donde los estudiantes suelen ser simples espectadores.

En la actividad analizada, las intervenciones de los participantes resultaron en ciertos casos cercanas a la experiencia personal, en las expresiones, en la actitud, en el tipo de contenidos publicados, de donde el acto de conocer no podría presentarse como desconectado de la realidad subjetiva. En Facebook se combina de manera única lo público con lo privado y esto hace que emerjan una serie de dinámicas diferentes a las impuestas por el aula presencial (Siemens y Weller, 2011), en donde se busca dejar a un lado lo personal y enfocarse en procedimientos cognitivos.

Siendo así, la experiencia de aprendizaje en Facebook avanzó acercándose cada vez más a una interacción educativa entre pares que a un discurso unilateral que se repetía, lo cual plantea que en el análisis de las interacciones virtuales lo personal es importante y no es posible reducir la interacción escolar al intercambio de datos entre estaciones de trabajo.

El aprendizaje es un fenómeno social que desde una perspectiva histórico-cultural se posibilita en contextos de interacción situados, donde se negocian significados entre un

conocedor en la materia y un aprendiz. El andamiaje propuesto por el experto se presenta ante el novato como la posibilidad de aumentar la aproximación a unas metas y participar cada vez más plenamente en una comunidad.

En el evento de socialización analizado en este estudio, la docente planteó unas metas iniciales de aprendizaje que debieron irse transformando en el desarrollo de la propuesta, siendo fuerzas moldeadoras de la actividad no solo las intenciones de la docente sino también las participaciones de los estudiantes y las características propias de la red social, que poco a poco se fueron descubriendo.

Fue también una expectativa permanente la participación plena de todos los estudiantes en la actividad. El tiempo dejaría ver que cada estudiante logró un nivel de participación diferente y la lógica de la enseñanza por imposición debió convertirse en un ejercicio dialógico en el que la actividad podía ser rechazada o aceptada de diferentes formas.

El saber de la clase como una verdad pura se fue transformando también y del modelo unidireccional de enseñanza, donde el *input* es el tema y el *output* es el trabajo del estudiante, se pasó a una negociación de acuerdos.

El conocimiento en situaciones de aprendizaje, como a la que alude el presente estudio, desde lo histórico-cultural se entiende como distribuido entre los participantes, sucediendo que el docente plantea parámetros de participación mientras el grupo de estudiantes interviene, no solo guiados por sus creencias sino que también, teniendo en cuenta a otros en situación similar.

En esta actividad el conocimiento no solo deriva del planteamiento didáctico sino también del trabajo con Facebook como instrumento mediador, en cuanto que se reconoce un saber disciplinar en inglés así como la adquisición de destrezas en el uso de la red social misma, tanto para docente como para estudiantes. Siendo así, todos los participantes aprendieron algo a través de sus participaciones en Facebook.

Para el análisis de resultados, el marco teórico se manifiesta útil en cuanto que ofrece una perspectiva para la comprensión de los hallazgos, su encuadre en planteamientos críticos y su contraste frente a las posibilidades del aprendizaje escolar. De la misma manera, el marco teórico resultó pertinente y relevante ya que permitió no solamente ir de la teoría histórico-cultural a las prácticas concretas de enseñanza-aprendizaje sino también releer los procesos implicados en dichas prácticas y sugerir la necesidad de un recambio paradigmático en las instituciones escolares.

El marco teórico establecido para esta investigación permitió hacer una aproximación general a las circunstancias y sucesos del evento de socialización analizado. Empero, un análisis más en detalle requerirá acudir a más referentes conceptuales.

Mientras Ong (1987) analizó las transformaciones culturales y sociales que trajeron lo oral y luego lo escrito, finalizando con el análisis de la oralidad secundaria promovida por los medios masivos de comunicación, en el estado actual de la era de la información, multimedia por definición, académicos como Castells (2007a) introducen análisis acerca de la movilidad comunicativa y su impacto en la cultura juvenil, conexión

en cualquier parte a cualquier cosa que desterritorializa completamente las interacciones humanas y ofrece nuevas alternativas comunicativas.

Es así que la comprensión de las mediaciones virtuales requiere entonces de bases teóricas adicionales a las establecidas en este estudio.

Es el caso del “género chat” analizado por Mayans (2000) quien lo define en un extremo inorgánico y espontáneo manifestando el desconocimiento de convenciones y reglas gramaticales y la imposibilidad de considerarlo una simple transcripción de la oralidad, revelando en cambio nuevos códigos expresivos como los emoticones.

Siguiendo a Cano (2006), está también el caso de nombres de usuario, que manifiestan significados de interés por parte de una persona al alterar la identidad expresada por el nombre real y construyendo un nuevo yo, en este caso virtual.

Para un análisis con más detalle de Facebook como caso especial también aparece el caso específico de las redes sociales virtuales, en donde se puede revelar la cercanía casi que absoluta entre la vida cotidiana de muchos jóvenes y Facebook, con cifras de uso diario o muy frecuente en Argentina (Ministerio de Educación, 2010) y España (IAB Spain Research y Elogia Ipsosfacto, 2009), con usos desde muy temprana edad como revela Cruz (2011), lo cual anudado con la arquitectura propia de Facebook ayudaría a entender la subjetivación de los procesos que se dan en la red social.

Como lo establecen Llorens y Capdeferro (2011, p. 31) “el éxito de Facebook como red social no depende sólo de su capacidad para conectar personas” y las posibilidades cada vez más extensas de compartir recursos, evolucionando hacia el

lifestreaming y el *microblogging*, con actualizaciones casi permanentes en las opciones de la plataforma, plantean la importancia de una documentación técnica lo más completa posible para dimensionar Facebook como contexto de mediaciones.

5.4 Evaluación de la metodología

La metodología utilizada en el presente estudio permitió aproximarse adecuadamente a los elementos establecidos por la pregunta de investigación de manera que fue útil en la construcción de una respuesta.

Por la naturaleza de la actividad, que implicaba el uso de una red social virtual, resultó pertinente la utilización de una etnografía virtual con seguimiento de las participaciones y usos particulares de Facebook.

Desde la perspectiva teórica general asumida en esta investigación, resultaron relevantes las entrevistas semi-estructuradas para aproximarse a las perspectivas subjetivas de los participantes frente a la actividad así como a la apropiación de los instrumentos mediatizadores.

Para obtener más información acerca de experiencias similares a la estudiada puede ser conveniente utilizar un seguimiento etnográfico virtual y también uno físico, en el que no solamente se tenga en cuenta las participaciones virtuales sino también el tipo de trabajo desarrollado en el aula presencial y su relación con el trabajo en Facebook.

Teniendo en cuenta las características propias de Facebook valdría la pena hacer un abordaje más profundo de las disponibilidades para la participación virtual. Es el caso de opciones como dar clic en “Me gusta”, que insinuarían un agrado hacia algo pero al no

ofrecerse la opción “No me gusta” cabe la discusión de si ese es el uso real dado - teniendo en cuenta que en este estudio esa opción no implicó necesariamente que los usuarios hubieran revisado el contenido al que dieron “Me Gusta”.

La doble aproximación a la actividad pedagógica, entrevistas y etnografía virtual, presenta una gama considerable de oportunidades para recolectar datos muy pertinentes en las interacciones educativas tecnológicamente mediadas, por lo cual se aconseja sostener un enfoque multi-metodológico.

A nivel procedimental, una limitación que apareció al iniciar el seguimiento de la actividad fue la de no tener pleno acceso a todas las formas de participación de los estudiantes en el perfil de Facebook de la clase, puesto que el investigador comenzó elaborando la etnografía virtual vinculándose a la cuenta como usuario “Amigo” lo cual no permitía revisar formas de participación como el “chat” y los mensajes privados. Para solucionar dicha dificultad, se debió solicitar a la docente permiso para ingresar al perfil de la clase con las credenciales de “Administrador” que tenía exclusivamente la docente, estableciendo que no se modificaría en nada el perfil por cuenta del investigador.

5.5 Implicaciones sobre las políticas educativas

En Colombia, a las instituciones educativas públicas el cambio social y cultural llega frecuentemente en la forma de un decreto o una nueva ley que obliga a adoptar prácticas diferentes, o en el caso particular de las tecnologías de la información y la comunicación (TICs) dicho cambio llega también como una nueva dotación; en ambos casos, la tendencia es a asimilar lo novedoso a los marcos ideológicos pre-existentes.

Parece entonces que la innovación educativa, desde lo gubernamental, se entiende como forzar a las instituciones a cambiar, lo que lleva a situaciones como las ocurridas en este estudio en donde el currículo tradicional se vuelve paralelo a prácticas innovadoras. Es así que el camino conveniente parece el del diálogo, en donde los agentes gubernamentales escuchan a los miembros de las comunidades educativas y les ayudan a gestionar la satisfacción de sus necesidades.

La dotación institucional, al venir como una imposición más que una solicitud o negociación, no necesariamente responde a las necesidades que implican prácticas educativas con TICs, y la situación se complica aún más cuando el aporte gubernamental se limita a la dotación y olvida planear ciclos de revisión técnica, de manera que lo disponible no siempre es útil. De esta manera, se obliga a revisar la concepción gubernamental existente del funcionamiento escolar y de sus necesidades.

Para el trabajo escolar con TICs es claro que se requieren unos dispositivos mínimos que mediatocen las actividades pedagógicas como también es fundamental la asistencia a las instituciones en procura del cambio organizacional con capacitación, soporte técnico y acompañamiento pedagógico que impacten el proyecto educativo institucional, el currículo y las prácticas concretas de enseñanza. En este contexto, la obligación de intervenir no solo apunta a responsabilizar agentes gubernamentales nacionales o regionales sino también a los mismos directivos y personal administrativo, como cabezas de los procesos de gestión educativa.

5.6 Futuras líneas de investigación

Villoro (2011) se pregunta: “¿Cómo reacciona la cultura de la letra ante esos simulacros progresivamente reales?”, cuando “Twitter, Facebook, MySpace y otros dispositivos han desatado una expresividad tan veloz como la de las cámaras digitales o el zapping” (p.1).

Se trata entonces de entender mejor cómo construir un concepto de escuela que más allá de repetirse con nuevos medios se proponga diferente al incorporar códigos culturales innovadores.

Siemens, Downes y Cormier (2011) trabajan en apuestas experimentales como el MOOC “Change: Education, Learning, and Technology!”, curso semiestructurado en donde cada usuario decide en qué y cómo participar, disponiendo como canales de interacción las redes sociales más populares, blogs y canales de videos, lo cual marca un contraste total con la experiencia de aprendizaje tradicional. Hay que plantearse entonces: ¿Qué tan estructurado debiera ser la experiencia de aprendizaje escolar? ¿Qué tan estrechos debieran ser los currículos? ¿Cómo responden los currículos a las innovaciones propuestas por las TICs?

Definía Stallman (2004) al hacker como “alguien que ama la programación y disfruta explorando nuevas posibilidades”, y cuando Himanen (2001) plantea la ética hacker, como la del entusiasmo hacia una actividad por el interés mismo de desarrollarla, cabe también preguntarse ¿Cuál es la ética de base que motiva el trabajo pedagógico escolar? ¿Es la orientación ética escolar actual la adecuada para enfrentar la era de la

información? ¿Qué valores favorecen el aprendizaje mediatizado por TICs, más allá de las TICs como objeto mismo de aprendizaje?

Finalmente, es importante establecer que en el ámbito colombiano existen otro tipo de experiencias pedagógicas que incorporan TICs en sus prácticas de enseñanza, con otras condiciones contextuales y resultados, las cuáles valdría la pena revisar y poner en contraste con estudios como el presente.

5.7 Cierre

Introducir TICs en las prácticas de enseñanza implica exceder los modelos tradicionales de educación y esto es así no solo por la didáctica específica de los conocimientos disciplinares que allí se negocian sino por el moldeamiento de la actividad que deriva del carácter mediatizador de las TICs.

En este capítulo se recupera el análisis de resultados de una investigación en torno a los rasgos ideológicos expresados en el uso de Facebook en una clase de inglés como lengua extranjera, desde una perspectiva histórico-cultural. Se elabora una interpretación teórica de los hallazgos y una evaluación metodológica del estudio, de sus implicaciones para la política educativa de la región Sabana Centro (Cundinamarca, Colombia) y se plantean posibles líneas de investigación futuras.

Para el investigador queda la experiencia de reconocer en el aprendizaje una actividad colectiva en la cual los instrumentos mediatizadores son fundamentales, resultando indispensable tener el suficiente conocimiento de dichos medios para potenciar la socialización disciplinar. En esa medida, resulta insuficiente el conocimiento

disciplinar para su socialización, como en el ámbito regional del estudio se suele manejar, pues se exige además, en ambientes educativos, contar con las herramientas apropiadas para mediatizar el acceso a la disciplina.

Una adquisición importante de tipo conceptual con este estudio apunta a no despreciar el potencial educativo que posibilitan redes sociales virtuales como Facebook, de manera que no es válido sostener una oposición apocalíptica del tipo Escuela-Facebook, como al inicio del estudio se percibía entre miembros de la comunidad educativa de referencia.

Finalmente, la experiencia resulta muy enriquecedora por la oportunidad que brinda de revisar teóricamente un espacio común como lo es el aula pero también por la actualidad práctica que denota el trabajo con TICs en ambientes educativos, sobre todo desde una perspectiva diferente a las tradicionalmente agenciadas desde la educación pública colombiana.

Referencias

- Adaime, I. (2010) El Proyecto Facebook y la creación de entornos colaborativos educativos. [Versión electrónica] En: Piscitelli, A., Adaime, I. y Binder, I. (comps.) *El proyecto Facebook y la posuniversidad, Sistemas operativos sociales y entornos abiertos de aprendizaje*. Barcelona: Ariel y Fundación Telefónica.
- Aguilar, D. E. y Said, E. (2010). Identidad y subjetividad en las redes sociales virtuales: caso de Facebook. *Zona Próxima*, (12), pp. 190-207. Revista del Instituto de Estudios en Educación, Universidad del Norte.
- Aguirre, E. (2000) La socialización como procesos interactivo. En: Serie *Diálogos* (1), Departamento de Psicología, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia.
- AlTablero (2005) Ejemplo latinoamericano. Publicación del Ministerio de Educación de Colombia (37). Recuperado el 4 de marzo de 2011 de:
<http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-97695.html>
- Althusser, J. (1974) *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Buenos aires: Edición Nueva Visión.

- Antúnez Pérez, A. Z. (2003). Hacia la búsqueda de un nuevo paradigma filosófico-pedagógico de las ciencias sociales: entre las posibilidades y las amenazas [Versión electrónica]. En: Revista Educere, octubre-diciembre, pp. 328-333.
- Aparicio, J. J. y Rodríguez Moneo, M. (2005). Constructivism, the So-Called Semantic Learning Theories, and Situated Cognition versus the Psychological Learning Theories [Versión electrónica]. *The Spanish Journal of Psychology*, noviembre, pp.180-198.
- Barberousse, P. (2008). Fundamentos teóricos del pensamiento complejo de Edgar Morin [Versión electrónica]. *Revista Electrónica Educare*, vol. XII, (2).
- Bauman, Z. (2003) Amor líquido: acerca de la fragilidad de los vínculos humanos. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bautista García-Vera, A. (2007) Alfabetización tecnológica multimodal e intercultural. [Versión electrónica]. *Revista de Educación (343)*, mayo-agosto, pp. 589-600. Ministerio de Educación y Ciencia de España
- Bourdieu, P y Passeron, J. C. (1996) La Reproducción, elementos para una teoría del sistema de enseñanza. México: Distribuciones Fontamara.
- Bruner, J. (1997) La educación, puerta de la cultura. Madrid: Visor

Brush, T. y Saye, J. (2002) A Summary of Research Exploring Hard and Soft Scaffolding for Teachers and Students Using a Multimedia Supported Learning Environment. *Journal of Interactive Online Learning*, vol.1, (2). Recuperado el 12 de febrero de 2011 de: <http://www.ncolr.org/jiol/issues/pdf/1.2.3.pdf>

Camdepadrós, R. y Pulido, C. (2009). La sociología de la educación desde la pedagogía crítica [Versión electrónica]. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información* (10), Noviembre, pp. 56-73.

Candlin, C. (1990) Hacia la enseñanza de lenguas basada en tareas [Versión electrónica]. *Comunicación, Lenguaje y Educación* (7-8) pp. 33-53. Fundación Infancia y Aprendizaje.

Cano, A. (2006) Conversa(fic)ciones electrónicas. Memorias del Primer Encuentro Virtual Internacional de Psicólogos Navegantes. *Boletín Electrónico de Investigación de la Asociación Oaxaqueña de Psicología*. Artículo digital recuperado el 27 de octubre de 2011 en: http://www.conductitlan.net/notas_boletin_investigacion/27conversaficciones.pdf

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

Castells, M.(2004) Informationalism, networks, and the network society: a theoretical blueprint En: Castells, M (ed.) *The Network Society: A Cross-cultural Perspective*. Northampton, MA: Edward Elgar Pub

Castells, M. (2007) Comunicación móvil y sociedad, una perspectiva global [*Versión electrónica*]. Madrid: Ariel – Fundación Telefónica

Cebotarev, N. (2003). Familia, socialización y nueva paternidad [*Versión electrónica*]. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, vol. 1 (02)*. pp. 1- 19

Chapelle, C.(2001) *Computer Applications in Second Language Acquisition*. Cambridge: University Press

Cole, M. (1999) *Psicología cultural*. Madrid: Morata.

Coll, C. (2005). Psicología de la educación y prácticas educativas mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación [*Versión electrónica*]. En: *Sinéctica (separata)*, (25), pp. 1-24.

- Coll, C., Mauri, T. y Onrubia, J. (2008) La utilización de las tecnologías de la información y la comunicación en la educación: Del diseño tecnopedagógico a las prácticas de uso. En: Coll, C. y Monereo, C. (eds.) *Psicología de la Educación virtual*, capítulo 3. Madrid: Morata
- Corominas, A. (1994) La comunicación audiovisual y su integración en el currículo. Barcelona: Editorial Graó
- Cortés, D. y Parra, G. (2009). La ética del cuidado: hacia la construcción de nuevas ciudadanías [Versión electrónica]. En: *Psicología desde el Caribe* (23), pp. 183-213.
- Cruz, C. (2011) Los niños y jóvenes en las redes sociales. Artículo digital recuperado el 27 de septiembre de 2011 en: <http://www.colombiadigital.net/blogs/blog-de-la-ccd/item/844-los-ni%C3%B1os-y-j%C3%B3venes-en-las-redes-sociales.html>
- Daniels, H. (2003) Aplicaciones educativas de la teoría sociocultural y de la actividad. En: Daniels, H., *Vygotsky y la pedagogía*, Barcelona: Paidós.
- Díaz, A. (2004). Socialización política en la perspectiva educación / comunicación [Versión electrónica]. *Reflexión Política*, vol. 6 (11), pp. 170-177.

- Duarte, J. (2003) Ambientes de aprendizaje, una aproximación conceptual [*Versión electrónica*]. En: *Estudios Pedagógicos* (29), pp. 97-113, Valdivia, Chile.
- Duek, C. (2010). Infancia, desarrollo y conocimiento: los niños y niñas y su socialización [*Versión electrónica*]. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, Julio-Diciembre, pp. 799-808.
- Elias, N. (1990) La sociedad de los individuos. Barcelona: Península.
- Evans, M. y Johri, A. (2008) Facilitating guided participation through mobile technologies: designing creative learning environments for self and others. *Journal of Computing in Higher Education*, vol. 20, (2), pp. 92-105. Recuperado el 30 de enero de 2011 de:
<http://filebox.vt.edu/users/ajohri/publications/Evans%20Johri%20JCHE%202008.pdf>
- 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.

Fernández-Cárdenas, J.M. y Silveyra-De la Garza, M. (2010) Disciplinary knowledge and gesturing in communicative events: a comparative study between lessons using interactive whiteboards and traditional whiteboards in Mexican schools. En: *Technology, Pedagogy and Education*, vol. 19 (2), pp. 173-193.

Finch, A. E.(2006). Task-based supplementation: Achieving high school textbook goals through form-focused interaction [*Versión electrónica*]. *English Teaching*, vol. 61 (1), pp. 41-65.

Fincher, D. (2010) The social network. Filme producido por Columbia Pictures, USA.

Freire, P. (1970) Pedagogía del oprimido. Montevideo: Siglo XXI Editores.

Gianella, A. (2006) Las disciplinas científicas y sus relaciones [*Versión electrónica*]. *Anales de la educación común*, año 2, (3) pp. 74-83

- Giroux, H. (1986) Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociedad.
Revista Colombiana de Educación (17), CIUP, Bogotá.
- Giroux, H. (2004) Teoría y resistencia en educación. México: Siglo XXI Editores.
- 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*, pp. 111-140. Berlin, Heidelberg,
New York: Springer.
- Guber, R. (2001) La etnografía: método, campo y reflexividad. Bogotá: Grupo Editorial
Norma.
- Hafner, P. (1998) Theories and paradigms in sociology [*Versión electrónica*]. *FACTA
UNIVERSITATIS journal*, Series: Philosophy and Sociology, vol.1 (5), pp. 455 -
464. University of Niš.
- 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 [*Versión
electrónica*]. *Linguistics and Education*, vol. 5(2), 93-116

Hammersley M. y Atkinson, P. (1994) *Etnografía: Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.

Hay, K. (1996) Legitimate peripheral participation, instructionism, and constructivism, whose situation is it anyway? En: McLellan, H. (Ed.) *Situated learning perspectives*, pp. 89-99, Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.

Heath, S. B. (1989). Oral and Literate Traditions among Black Americans Living in Poverty. [Versión electrónica] *American Psychologist*, vol. 44 (2) pp. 367-373.

Hernández Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. Cuarta edición. México: McGraw-Hill

Himanen, P. (2001) *La ética del hacker y espíritu de la era de la información*. Barcelona: Ediciones Destino

Hine, C. (2000). Futuros extremos y usos cotidianos. En: Hine, C. *Etnografía virtual*, capítulo 1. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.

Hine, C. (2004) *Etnografía virtual*. Barcelona: Editorial UOC.

Hine, C. (2006) *Virtual Ethnography*. Texto recuperado el 11 de abril de 2011 de
<http://www.cirst.uqam.ca/pcst3/PDF/Communications/HINE.PDF>

IAB Spain Research y Elogia Ipsofacto (2009) Estudio sobre redes sociales en Internet.
Informe de investigación recuperado el 27 de octubre de 2011 en:
<http://www.saladeprensa.org/art941.pdf>

Krashen, S. (1982) *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. University
of Southern California, Pergamon Press

Kuhn, T. (1971) La naturaleza y necesidad de las revoluciones científicas. En: Khun, T
La estructura de las revoluciones científicas, México: Fondo de Cultura
Económica.

Lacasa, P. (2002). Cultura y Desarrollo. En: Herranz, P y Sierra, P. (Comp.), *Psicología
Evolutiva I. Vol. II. Desarrollo Social*, pp. 111-140. Madrid: UNED

Lacasa, P y Martínez, R (2005) “Perfumes de mujer”: más allá de los objetos de
aprendizaje [*Versión electrónica*]. *Revista de Educación a distancia*, año 4 vol.4
(2).

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.
- Larraín, J. (2001) El concepto de identidad. En: Larraín, J. *Identidad chilena*, capítulo 1. Santiago de Chile: Editorial Lomas.
- Lave, J. y Wenger, E. (1991)) Parteras, sastres, navegantes, carniceros, alcohólicos no bebedores. En: Lave, J. y Wenger, E. *Aprendizaje situado: Participación periférica legítima*, pp. 17-30.
- Leontiev, A.N. (1978) The problem of activity and psychology [Versión electrónica]. En: Leontiev, A., *Activity, Consciousness and Personality*, capítulo 3. NJ: Prentice-Hall
- Leontiev, A. A. (1981) *Psychology and the Language Learning Process*, Oxford: Pergamon, pp. 21-28
- Levy, P. (2004) *Inteligencia colectiva: una antropología del ciberespacio*. Libro electrónico recuperado el 13 de marzo de 2011 de:
<http://inteligenciacolectiva.bvsalud.org/channel.php?lang=es&channel=8>

Levy, P. (2007) *Cibercultura*. Barcelona: Anthropos Editorial.

Llorens, F. y Capdeferro, N. (2011). Posibilidades de la plataforma Facebook para el aprendizaje colaborativo en línea. [Artículo en línea]. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*. Vol. 8, (2), pp. 31-45. UOC. Consultado el 28 de octubre de 2011 en: <http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v8n2-llorens-capdeferro/v8n2-llorens-capdeferro>

Maturana, H. (1997) Lenguaje y realidad: el origen de lo humano. *Revista Colombiana de Psicología*, (5-6), pp. 200-203. Bogotá, Universidad Nacional de Colombia.

Martín, M., Martínez, J. y Rosa, A. (2009) Las bandas juveniles violentas de Madrid: su socialización y aculturación [Versión electrónica]. *Revista Panamericana Salud Publica*. vol. 26 (2), pp.128–136.

Mattelart, A. (2002) *Historia de la Sociedad de la Información*. Barcelona: Paidós

Mayans i Planells, J. (2000), Género confuso: género chat. En: Revista electrónica *Textos de la CiberSociedad*. (1) Consultado el 27 de Septiembre de 2011 en: <http://www.cibersociedad.net/textos/articulo.php?art=22>

Meneses, J. (2008). El futbol nos une: socialización, ritual e identidad en torno al futbol [Versión electrónica]. *Culturales*, vol 4 (08) 101-140.

Mieles, M. y García, M. (2010). Apuntes sobre socialización infantil y construcción de identidad en ambientes multiculturales [*Versión electrónica*]. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, vol. 8 (2) 809-819.

Ministerio de Educación Argentino (2010) Los adolescentes y las redes sociales. Folleto institucional electrónico recuperado el 27 de octubre de 2011 en:
<http://www.me.gov.ar/escuelaymedios/material/redes.pdf>

Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2006) Formar en lenguas extranjeras: Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras, Inglés. Serie *Guías de Trabajo* (22). Bogotá: Espantapájaros Taller, Imprenta Nacional.

Montealegre, R. (1994) Vygotski y la concepción del lenguaje. Bogotá: Serie *Cuadernos de Trabajo* (8), Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia.

Ong, W. (1987) Oralidad y escritura, tecnologías de la palabra. Buenos Aires y México: Fondo de Cultura Económica

Ortiz de Maschwitz, E. M. (2003) Inteligencias múltiples en la educación de la persona. Buenos Aires: Editorial Bonum.

Parra, M. (2009) Fontibón, una localidad para comunicarnos. En: *Palabra Maestra*, año 9 (22), Fundación Compartir, p. 9.

Pardo Kulinsky, H. (2007) Nociones básicas alrededor de la Web 2.0 [*Versión electrónica*]. En: Cobo Romani, C, y Pardo Kuklinski, H., *Planeta Web 2.0. Inteligencia colectiva o medios fast food*. Barcelona / México DF.: Grup de Recerca d'Interaccions Digitals, Universitat de Vic. Flasco México.

Piscitelli, A. (2002) Espacios virtuales y máquinas de comunicación. Del Eros textual a la telesexualidad. En: Piscitelli, A., *Ciberculturas 2.0, en la era de las máquinas inteligentes*. Buenos Aires: Paidós.

Programa RED y IECO (2003) Escuela, medios y nuevas tecnologías: una caracterización de las prácticas en Bogotá. Informe de investigación no publicado. Universidad Nacional de Colombia. Recuperado el 4 de marzo de 2011 de:
http://www.humanas.unal.edu.co/red/index.php/download_file/view/46/

Rancière, J. (2003) Una aventura intelectual. En: Rancière, J, *El maestro ignorante, Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*.. Barcelona: Laertes.

Resnick, L. B.(1990) Literacy in school and out [*Versión electrónica*]. En *Daedalus*, vol. 119 (2), pp. 169-185. The MIT Press.

- Rodríguez, A. (2001). La socialización medial [*Versión electrónica*]. *Comunicar*, octubre (17): pp. 122-125.
- Rogoff, B. (1992). Observating sociocultural activity on three planes: participatory appropriation guided participation, apprenticeship. En: Alvarez, A., del Río, P. y Wertsch, J. (Eds) *Perspective on sociocultural research*. Cambridge University Press.
- Roschelle, J., Vahey, P., Tatar, D., Kaput, J., & Hegedus, S. (2003). Five key considerations for networking in a handheld-based mathematics classroom. [*Versión electrónica*] En: Pateman, N. A., Dougherty, B. J. y Zilliox, J. T. (Eds.), *Proceedings of the 2003 Joint Meeting of PME and PMENA*, vol. 4, pp. 71-78. Honolulu, Hawaii: University of Hawaii.
- Rousseau, J. J. (2008) El contrato social. Valladolid: Editorial Maxtor.
- Salmerón, H., Rodríguez, S. y Gutiérrez, C. (2010) Metodologías que optimizan la comunicación en entornos de aprendizaje virtual [*Versión electrónica*]. En: *Revista Comunicar*, vol. 17, (34), pp. 163 - 171.
- Salomon, G., Perkins, D. y Globerson, T.(1991) Partners in cognition: extending human intelligence with intelligent technologies. [*Versión electrónica*] *Educational Researcher*, Vol. 20, (3), pp. 2 - 9. American Educational Research Association.

- Sánchez, R. (2001). La observación participante como escenario y configuración de la diversidad de significados. En M. L. Tarrés (Ed.), *Observar, escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social*, pp. 97-131. FLACSO México, Colegio de México, Miguel Ángel Porrúa.
- Sánchez, Y. (2000) La relación ética-psicología. En: Aguirre, E. y Yáñez, J., *Diálogos, discusiones en la psicología contemporánea (I)*. Bogotá: Departamento de Psicología, Universidad Nacional de Colombia
- Sandoval y Saucedo (2010) Grupos de interés en las redes sociales: El caso de Hi5 y Facebook en México [*Versión electrónica*]. En: *Tecnociencia, Vol. 4, (3)*, pp. 132-141.
- Santos, M. J. (2002) Aspectos conceptuales para abordar los contextos de enseñanza/aprendizaje de lenguas en contacto. [*Versión electrónica*] 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.
- Sanz, S. (2005) Comunidades de práctica virtuales: acceso y uso de contenidos. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento vol. 2 (2)*, Noviembre, Universitat

Oberta de Catalunya. Recuperado el 28 de enero de 2011 de:
<http://sanmartinhidalgo.info/salud/doc/sanz.pdf>

Seedhouse, P. (2009) The interactional architecture of the language classroom [Versión electrónica]. *Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, vol. 1 (1), pp. 1-13

Sepúlveda, G (2001) ¿Qué es el aprendizaje expansivo? Documento electrónico recuperado el 29 de agosto de 2011 de:
http://firgoa.usc.es/drupal/files/aprendizaje_expansivo.pdf

Siemens, G., Downes, S y Cormier, D. (2011) Change: Education, learning and technology. Massive Open Online Course. Recuperado el 27 de Octubre de 2011 en: <http://change.mooc.ca/index.html>

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), pp. 157-163. Universitat Oberta de Catalunya. Recuperado el 18 de febrero de 2011 de: <http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v8n1-siemens-weller/v8n1-siemens-weller>

Spradley, J.(1979) *Ethnographic interview*. Belmont: Wadsworth, Cengage Learning.

- Spradley, J. (1980) Participant observation. Capítulos 4 y 5. Belmont: Wadsworth, Cengage Learning.
- Stahl, G., Koschmann T. y Suthers, D.(2006) Computer-supported collaborative learning: An historical perspective. En: Sawyer, R. K. (Ed.), *Cambridge handbook of the learning sciences*, pp. 409-426. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Stallman, R. (2004). Software libre para una sociedad libre. Libro digital consultado el 27 de octubre de 2011 en: http://www.gnu.org/philosophy/fsfs/free_software.es.pdf
- Svampa, M. (2004). Fragmentación espacial y procesos de integración social hacia arriba: socialización, sociabilidad y ciudadanía [*Versión electrónica*]. *Espiral*, septiembre-diciembre, vol. 11 (031) pp. 55-84.
- Tedesco, J. C. (1996) La educación y los nuevos desafíos de la formación del ciudadano. [*Versión electrónica*] *Nueva Sociedad* (146) Noviembre-Diciembre, pp. 74-89.
- Tusón Valls, A. (2002). El análisis de la conversación: entre la estructura y el sentido [*Versión electrónica*]. *Estudios de Sociolingüística* vol. 3(1), pp. 133-153.
- Van Dijk, T. (1980) Algunas notas sobre la ideología y la teoría del discurso [*Versión electrónica*]. *Semiosis* (5), julio-diciembre, pp. 37-53. Universidad Veracruzana, Xalapa, México.

Van Dijk, T. (1999) ¿Un estudio lingüístico de la ideología? [*Versión electrónica*]. En: Parodi Sweis, G. (ed.), *Discurso, cognición y Educación. Ensayos en Honor a Luis A. Gómez Macker*, pp. 27-42. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso de la Universidad Católica de Valparaíso.

Van Dijk, T. (2002) Tipos de conocimiento en el procesamiento del discurso [*Versión electrónica*]. En: Parodi Sweis, G. (ed.), *Lingüística e interdisciplinaridad: Desafíos del nuevo milenio*, pp. 41-66. Valparaíso: Ediciones Universitarias, Universidad Católica de Valparaíso.

Van Dijk, T. (2005) Ideología y análisis del discurso [*Versión electrónica*]. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, (29), pp. 9-36. Universidad del Zulia, Maracaibo.

Vela, F. (2001). Un acto metodológico básico de la investigación social: la entrevista cualitativa. En M. L. Tarrés (Ed.), *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social*, pp. 63-95. México: FLACSO México, Colegio de México, Miguel Ángel Porrúa.

Vygotski, L. S. (1989) El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Crítica, Grupo Grijalbo.

Villoro, J. (2011. 12.09). ¿Dónde quedó la realidad? [Versión electrónica] *La Nación*.

Buenos Aires, Argentina. Recuperado el 28 de septiembre de 2011 en:

<http://www.lanacion.com.ar/1405387-donde-quedo-la-realidad>

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.

Wenger, E.(2006) Communities of practice a brief introduction. Documento recuperado el 4 de marzo de 2011 de: <http://www.ewenger.com/theory/>

Zanoni, L. (2008) El imperio digital. Buenos Aires: Ediciones B Argentina

Zeichner, K. y Gore, J. (1990) Teacher socialization. En: Houston, W. R. (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education*, capítulo 19. New York: McMillan.

Zuluaga, J. (2004). La familia como escenario para la construcción de la ciudadanía: una perspectiva desde la socialización de la niñez [Versión electrónica]. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, vol. 2 (1).

Apéndices

APENDICE A.

Autorización tramitada ante el colegio para adelantar el estudio.

Zipaquirá, Mayo 23 de 2011

Señora Rectora

Hilda Marina Cárdenas de Luna

Colegio Santiago Pérez

Ciudad

ASUNTO Solicitud autorización entrevista a estudiantes grado décimo

Por la presente me dirijo a usted con el objeto de solicitar su valiosa colaboración en el desarrollo de un estudio acerca de la enseñanza del inglés en los grados décimos de su institución educativa.

El objeto de ésta solicitud responde al desarrollo del estudio " *Pedagogías emergentes e ideología en la era de la información*", tesis de grado para la Maestría en Tecnología Educativa con el Instituto Tecnológico de Monterrey (México), en el cual se quiere conocer la experiencia de estudiantes de grado décimo con el uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación y su aprendizaje de una segunda lengua. Para tal fin, se requiere entrevistar a cinco estudiantes del grado décimo en dos ocasiones, una al inicio del estudio y otra un mes después con los mismos estudiantes para finalizar el estudio.

La entrevista tendrá una duración máxima de media hora y la información recogida allí será utilizada exclusivamente para los fines de análisis del estudio.

Dicho estudio será publicado al finalizar el año 2011 o el próximo año en una revista de circulación internacional y para él se espera agradecer públicamente la colaboración de su institución.

Esperando contar con su valiosa colaboración me suscribo.

Atentamente



Ps. Miguel Morales Castillo

CC 89013424 de Bogotá

Cel 3015500777

Recibí: 23-05-2011

Hilda Marina Cárdenas de Luna

APENDICE B.

Tipo de preguntas utilizadas en la entrevista semiestructurada inicial con la docente.

1 - Saludo.

2 - Cuéntame acerca de tu experiencia como profesora, ¿Cuánto tiempo llevas? ¿Cómo te has sentido en este tiempo?

3 - ¿Cómo definirías tu forma de trabajar, tu estilo pedagógico? ¿Se ha transformado?

4 - ¿Cómo describirías tu experiencia de trabajo con los grupos que tienes este año?

5 - ¿Qué tipos de trabajos prefieres desarrollar con ellos y por qué?

6 - ¿Cuál ha sido tu experiencia con la inclusión de tecnología en una clase?

7 - ¿Qué sabes acerca de Facebook? (Si tiene cuenta en Facebook) ¿Cuál ha sido tu experiencia con Facebook? ¿Qué usos le conoces?

8 - ¿Crees que Facebook podría ser útil en tu clase de inglés y por qué?

9 - Despedida

APENDICE C.

Tipo de preguntas utilizadas en la entrevista semiestructurada inicial con estudiantes.

- 1 – Saludo y presentación.
- 2 – Cuénteme sobre ustedes, en qué curso están, han estudiado todos los años en este colegio, siempre han estado en la misma jornada...
- 3 - ¿Cómo les va con las materias? ¿Qué tal les va en inglés?
- 4 - ¿Cómo es un día normal en sus vidas? ¿Qué hacen, cómo distribuyen el tiempo?
- 5 - ¿Qué tan importante es la tecnología en sus vidas y por qué?
- 6 - ¿Usan Internet? ¿Para qué? ¿Se comunican usándolo? ¿Cómo?
- 7 - Despedida

APENDICE D.

Tipo de preguntas utilizadas en la entrevista semiestructurada final con la docente.

- 1 - Saludo.
- 2 - ¿Qué han hecho con Facebook en tu clase?
- 3 - ¿Cómo se organizaron para el trabajo?
- 4 - ¿Qué momentos han tenido con la experiencia?
- 5 - ¿Cómo ha sido la participación de los estudiantes?
- 6 - ¿Qué relación ha tenido el trabajo en clase con la participación en Facebook?
- 7 - ¿Qué impacto ha tenido el trabajo?
- 8 - ¿La actividad continuará? ¿Por qué?
- 9 - ¿Cómo te has sentido elaborando este trabajo? ¿Cuál ha sido tu vivencia personal y profesional?
- 10 - ¿Ha tenido impacto el trabajo sobre la comunidad educativa en general? ¿Con otros docentes?
- 11 - Despedida.

APENDICE E.

Tipo de preguntas utilizadas en la entrevista semiestructurada final con estudiantes.

1 – Saludo.

2 - ¿Cómo les ha ido en la clase de inglés en este tiempo?

3 - ¿Qué han trabajado en la clase de inglés?

4 - ¿Qué les ha llamado la atención de la clase en este tiempo y por qué?

5 - ¿Cómo ha sido el asunto de Facebook? ¿De qué se trataba?

6 - ¿Ustedes participaron en la actividad? ¿De qué manera lo han hecho o por qué no lo han hecho?

7 - ¿Qué normas había para participar? ¿Cómo les fue? ¿Cómo vieron el trabajo de sus demás compañeros?

8 - ¿Cómo se sintieron?

9 - ¿Le harían comentarios o sugerencias a la profesora sobre el trabajo? ¿Cuáles?

10 - Despedida

Curriculum Vitae

Juan Miguel Morales Castillo

Correo electrónico personal: mikelpsy@yahoo.com

Originario de Zipaquirá (Cundinamarca, Colombia), ciudad cercana al norte de Bogotá, la capital del país, Juan Miguel Morales Castillo realizó estudios profesionales en Psicología en la Universidad Nacional de Colombia, con especial interés hacia la tendencia histórico-cultural y los estudios sociales. La investigación titulada “Del aula a Facebook: Encuentros y divergencias en la enseñanza del inglés como lengua extranjera” es la que se presenta en este documento para aspirar al grado de Maestría en Tecnología Educativa.

Su experiencia de trabajo ha girado, principalmente, alrededor del campo de la Educación, específicamente en la docencia escolar. Asimismo ha participado como auxiliar de investigación en todas las fases del estudio “Escuela, medios y nuevas tecnologías: una caracterización de las prácticas en Bogotá” y ha mostrado interés constante por trabajar en el tema de la Educación y los nuevos medios y tecnologías de la información y la comunicación desde una perspectiva crítica.

Como docente de básica primaria, Juan Miguel Morales Castillo se ha destacado por su trabajo excepcional en el aula, por su capacidad reflexiva y propositiva ante los diferentes órganos de la comunidad educativa y por su participación en foros regionales y nacionales sobre temas educativos. A nivel profesional, es su interés estar conectado con actividades de investigación y docencia a nivel universitario así como, a futuro, continuar desarrollando estudios a nivel de doctorado.

