

Uso de plataformas
social media
en la práctica docente
universitaria:
investigación
biográfico-narrativa
en un estudio de caso

Using Social Media Platforms in University
Teaching Practice: Biographical-Narrative Research
in a Case Study

Uso da plataforma social mídia na prática docente
universitária: pesquisa biográfico-narrativa em um
estudo de caso

código sici: 2027-2731(201212)32:63<152:UPSMPD>2.o.CO;2-N

Recibido: 26 de marzo de 2013

Aceptado: 8 de mayo de 2013

Submission date: March 26, 2013

Acceptance date: May 8, 2013

Origen del artículo

Esta investigación es producto del trabajo de grado titulado *Medios sociales: una cuestión de aprendizaje, experimentación e investigación en el aula universitaria*, de la Maestría en Educación de la Facultad de Educación, Pontificia Universidad Javeriana. El trabajo fue llevado a cabo por los autores entre julio de 2010 y junio de 2012, bajo la dirección de Fabiola Cabra Torres. Parte de este documento se presentó como ponencia en la XIX Cátedra UNESCO de Comunicación (24 al 26 de octubre de 2012, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia), con el título “Medios sociales y práctica docente en el aula universitaria”.

ALFREDO LUIS MENÉNDEZ ECHAVARRÍA

Magíster en Educación, de la Pontificia Universidad Javeriana. Profesor del Departamento de Ciencia de la Información, Facultad de Comunicación y Lenguaje, de la Pontificia Universidad Javeriana. Correspondencia: Transversal 4 No. 42-00, piso 6, edificio 67, Bogotá, Colombia. **Correo electrónico:** menendez@javeriana.edu.co.

CLAUDIA MARCELA SÁNCHEZ HERNÁNDEZ

Magíster en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana. Profesora de cátedra del Departamento de Diseño, Facultad de Arquitectura y Diseño, de la Pontificia Universidad Javeriana. Conferencista en la Especialización de Diseño y Desarrollo de la Universidad Nacional de Colombia. **Correo electrónico:** sanchez-claudia@javeriana.edu.co

Resumen

Este artículo busca comprender por qué y cómo se incorporan los medios sociales en la docencia de un profesor universitario. Los medios sociales son considerados como plataformas interactivas de comunicación relacionadas con la web 2.0 (web social), las cuales permiten generar contenidos, construir y compartir información y conocimiento entre diversos usuarios, favoreciendo el aprendizaje colaborativo social o el denominado aprendizaje 2.0, enmarcado en la visión de ciudadanos reflexivos, comprometidos con su devenir individual y colectivo. El enfoque cualitativo de este trabajo permitió la utilización de técnicas biográfico-narrativas de la investigación social, centrándose en el método de estudio de caso único. Se aplicaron cuatro entrevistas en profundidad al estudio de caso, que posteriormente fueron transcritas, y se realizó un relato que evidenció procesos comunicativos, didáctica, trayectorias, transiciones y transformaciones de su práctica docente.

Palabras clave: Medios sociales, educación superior, práctica docente, enseñanza, aprendizaje.

Descriptores: Competencias informacionales, entornos virtuales compartidos, sociedad de la información, competencias educativas, práctica pedagógica.

Abstract

This article seeks to understand why and how social media is incorporated in the teaching of a university professor. Social media is considered as an interactive communication platform related to web 2.0 (social web), which can generate contents, build, share information and knowledge among different users, favoring social collaborative learning or the so-called learning 2.0, that is framed in the vision of thoughtful citizens committed to their individual and collective evolution. The qualitative approach of this work allowed the use of biographical-narrative techniques of social research, by focusing on the single case study method. Four interviews were applied in-depth to the case study, which were subsequently transcribed, and a narrative process was carried out that showed communication processes, didactic, trajectories, transitions and transformations of their teaching practice.

Keywords: Social media, higher education, teaching practice, teaching, learning.

Keywords plus: Information literacy, shared virtual environments, information society, educational skills, pedagogical practice.

Resumo

Este artigo procura compreender por que e como é que se incorporam as mídias sociais na docência de um professor universitário. As mídias sociais são consideradas como plataformas interativas de comunicação relacionadas com a página web 2.0 (web social), as quais permitem gerar conteúdos, construir e compartilhar informação e conhecimento entre diversos utentes, favorecendo a aprendizagem colaborativa social ou a nomeada aprendizagem 2.0, enquadrada na visão de cidadãos reflexivos, comprometidos com seu dever individual e coletivo. A abordagem qualitativa deste trabalho permitiu a utilização de técnicas biográfico-narrativas da pesquisa social, se centrando no método de estudo de caso único. Quatro entrevistas em profundidade foram aplicadas ao estudo de caso e posteriormente transcritas, e realizou-se um relato que evidenciou processos comunicativos, didática, trajetórias, transições e transformações de sua prática docente.

Palavras-chave: Mídias sociais, ensino superior, prática docente, ensino, aprendizagem.

Descritores: Literacia da informação, ambientes virtuais compartilhados, sociedade da informação, habilidades educacionais, prática pedagógica.

Uso de plataformas *social media* en la práctica docente universitaria: investigación biográfico-narrativa en un estudio de caso

Introducción

Este proyecto emerge a raíz de la manifestación de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en general, y de los medios sociales en particular, dentro del aula de clase universitaria. Docentes universitarios están usando recursos tecnológicos para propiciar espacios de interacción entre estudiantes, profesores y contenidos, con la finalidad de crear un compromiso social y ser ciudadanos involucrados activamente en la sociedad de la información y la sociedad del conocimiento.

Al comenzar esta reflexión, es necesario contextualizar qué son los medios sociales (*social media*). Estos son considerados como plataformas interactivas de comunicación que permiten a las personas colaborar entre ellas, generar contenidos, compartir información y conocimiento, y participar a través de herramientas tecnológicas de la web 2.0 o web social; este último concepto fue acuñado en 2004 por Tim O'Reilly, el cual surgió en una lluvia de ideas durante la conferencia entre O'Reilly y MediaLive International en la que ejemplificaron, por medio de una lista, las aplicaciones y aproximaciones que diferenciaban la web 1.0 de la web 2.0 (O'Reilly, 2007). Para ser

más preciso, los medios sociales se definen “por la convergencia de individuos en redes sociales, el uso de nuevos medios y la sindicación o enlaces de ideas, escritos y otros contenidos informativos y de opinión” (Rojas, Alonso, Antúnez, Orihuela y Varela, 2006, p. 103).

Sobre la base de estas contribuciones, los medios sociales están siendo contemplados como canales de enseñanza y de aprendizaje en las aulas de clase, principalmente en educación superior. Dichos recursos son aprovechados para divulgar el conocimiento de docentes y estudiantes, además de promover las prácticas educativas en entornos no convencionales. La generación de contenidos son elaborados por parte de los actores involucrados en estos ambientes: profesores y estudiantes, que se transforman en “prosumidores”, aquellos individuos que son productores y consumidores de información y, a la vez, de conocimiento (Toffler, 1981).

Desde este contexto, el gurú Marshall McLuhan (2005), considerado un visionario de la sociedad de la información, fue quien estableció la necesidad de conformar la “aldea global”, la configuración de una sola comunidad que intercambie información a través de los medios masivos de comunicación y

exista una interrelación con las esferas públicas y privadas.

Esta producción de conocimiento logra incorporarse de manera significativa en los procesos formativos, factor que involucra desarrollar habilidades digitales e informacionales para constituir sujetos reflexivos, que logren incrementar su competencia crítica, capaces de abordar multiplicidad de fuentes y redes de información no solo de carácter instrumental, sino con la facultad de afrontar las estrategias globales que plantea el “nuevo orden mundial” para pretender un acceso equitativo a la información, y así promover la democratización del conocimiento. Al llegar a este punto se confirma la exigencia de repensar los currículos e incorporar estas necesidades digitales e informacionales en las asignaturas como una nueva forma de práctica pedagógica, lo cual permitiría a los estudiantes ser interactivos, y a los docentes, orientadores.

Por esta razón, los docentes universitarios están tomando la decisión de incorporar medios sociales a sus prácticas educativas, y la literatura evidencia esta afirmación a través de diversos estudios realizados con profesores y estudiantes de

educación superior. Entre ellos, es importante resaltar una investigación desarrollada en el 2009 por Piscitelli, Adaime y Binder (2010) en la Universidad de Buenos Aires, proyecto pedagógico mediado por tecnología, puesto en marcha para la construcción de un entorno colaborativo y abierto de educación. Se estableció en el marco de la cátedra de Introducción a la Telemática y Procesamiento de Datos, en dos ediciones de cuatrimestre, con una duración de 15 semanas y 100 estudiantes inscritos en cada una; allí se creó una experiencia de aprendizaje que aprovechó los valores y prácticas de los propios alumnos, a través de la utilización de Facebook como herramienta para la realización de un producto colectivo y colaborativo.

En esta misma línea de Facebook, Roblyer, McDaniel, Webb, Herman y Witty (2010) exploraron la aceptación de profesores y estudiantes del uso de esta red social personal y también el empleo del correo electrónico, en el que fueron encuestados 62 profesores y 120 estudiantes de una universidad del sur de Estados Unidos. Y es que este tipo de investigación cualitativa, etnográfica, descriptiva y de campo sobre estudios basados en cuestionarios, encuestas, entrevistas, foros de

discusión y observaciones participantes son los que más se utilizan para determinar el uso de los medios sociales en la academia y la cotidianidad (Kerawalla, Minocha, Kirkup y Conole, 2009; Lazzari, 2009; Ebner, Lienhardt, Rohs y Meyer, 2010; Dow, 2008; Peñaranda, Vitores, Martínez, Muñoz Justicia y Íñiguez-Rueda, 2011), así como para evaluar actitudes, sentimientos, percepciones, reacciones, limitaciones, interacciones y sugerencias de los docentes y discentes frente a la inclusión de estas herramientas en sus procesos de enseñanza y de aprendizaje (Lonn y Teasley, 2009; Fernández, Simo y Sallan, 2009; Araujo de Cendros y Bermudes, 2009).

Del mismo modo, vale la pena destacar una investigación documental sobre fuentes de información relacionadas con el uso de las redes sociales en la educación superior, con la finalidad de enriquecer el aprendizaje a partir de herramientas que promuevan la comunicación entre alumnos (Jucevi ien y Valinevi ien , 2010). También sobre las redes sociales, y para impulsar un proceso interactivo con estudiantes, Farmer, Yue y Brooks (2007) discuten los *weblogs* como recursos eficaces para el aprendizaje en la educación superior a partir de un estudio de caso en el pregrado de Artes de la University of Melbourne. Así mismo, Saeed, Yang y Sinnappan (2009) concretaron una investigación-acción como actividad de colaboración para encontrar maneras de mejorar la enseñanza y aumentar el rendimiento estudiantil. Este proyecto se centró en comprender la relación entre los estilos de aprendizaje de los estudiantes y sus preferencias de estrategias de enseñanza, incluyendo el uso de las tecnologías web emergentes.

Otros autores han explorado las posibilidades de las plataformas virtuales, como Warburton (2009), quien indagó el potencial de *SecondLife* y las barreras que estos ambientes multiusuario presentan a los educadores que deseen utilizar los espacios de inmersión en 3D en su enseñanza,

a través de una investigación fenomenológica que buscó acerca de cómo las personas experimentan e interpretan estos entornos interactivos.

También desde una orientación participativa, el uso de los recursos de aprendizaje móvil (*m-learning*) no se queda atrás; Ramos, Herrera y Ramírez (2010) identificaron la manera de promover en estos dispositivos inteligentes, el desarrollo de las habilidades cognitivas en los estudiantes, las cuales son fundamentales para aprender y adquirir el conocimiento de forma oportuna.

Todos los autores citados discuten el uso de los medios sociales en la educación superior utilizando herramientas de comunicación como *blogs*, *podcasting*, redes sociales personales, *microblogging*, mundos virtuales, entre otros. Tales dispositivos se muestran como oportunos para suscitar el desarrollo de multihabilidades en los alumnos y conocer el grado de interacción, actitudes y percepciones que se generan en relación con los estilos de aprendizaje y preferencias de estrategias de enseñanza. Lo anterior demuestra que los medios sociales han permeado en nuestra sociedad, estableciendo vínculos en red y posibilitando la distribución de conocimiento codificado mediante bits.

Desde esta perspectiva, y en el marco de la sociedad de la información y la sociedad del conocimiento, es necesario que los docentes estén abiertos a aprovechar estos recursos para difundir su conocimiento, promover las prácticas educativas y los procesos de enseñanza y de aprendizaje en canales de comunicación no tradicionales, como los medios sociales.

A partir de estos planteamientos, el propósito general de esta investigación fue comprender, desde la perspectiva de un profesor, por qué y cómo se incorporan medios sociales en la docencia en el aula de clase universitaria. Para ello, se identificaron posibles continuidades y/o transformaciones en las estrategias pedagógicas, contenidos y roles que tienen estudiantes y el docente en los procesos de construcción de conocimiento en el salón de clase

superior; se analizó la forma como se promueve el aprendizaje social abierto en el aula apoyado en medios sociales; se determinaron posibles retos o desafíos que percibe el docente universitario al diseñar estrategias pedagógicas que incorporan medios sociales.

Este artículo se encuentra organizado de la siguiente forma: en primer lugar, se presenta el diseño y el tipo de estudio realizado, así como la descripción de la elaboración de la investigación y su metodología; la segunda parte da cuenta de los hallazgos, datos representativos, su respectiva interpretación y discusión en torno a las implicaciones teóricas de la pesquisa; por último, se despliegan las conclusiones correspondientes a los objetivos planteados, recomendaciones que emanan de este proyecto y posibles emergencias investigativas a la luz de los resultados obtenidos.

Investigación biográfico-narrativa en estudio de caso único

Esta investigación de enfoque cualitativo estuvo orientada hacia dos tipos de estudios: a. descriptivo, en el que se presenta y describe el fenómeno de estudio; b. interpretativo, determinado por la naturaleza y el alcance que tiene para el docente y los estudiantes la incorporación de los medios sociales al aula de clase universitaria. De acuerdo con Stake (1999), se propuso un estudio de caso seleccionando un docente universitario que haya incorporado estos medios en educación superior. Este caso debía ser un individuo que nos relatara sus experiencias significativas, así como su trayectoria docente.

Para la selección del caso, se consideró un profesor del cual se obtuviera información significativa para comprender los fenómenos estudiados, contemplando las siguientes dimensiones:

- Su historia: consistió en conocer sus aspectos personales y profesionales. También el carácter innovador con que este docente ha asumido

su práctica y su sincero interés por develar y compartir por qué hace o deja de hacer ciertas cosas, en relación con el fenómeno.

- Ubicación y ambiente donde se produce su práctica docente (en este caso, el aula de la Pontificia Universidad Javeriana, en atención al interés de la institución y la facilidad de acceso).
- Otros contextos relacionados o implicados (de reglamentación y/o políticas de la educación aplicables al fenómeno).

Después de realizar una exhaustiva búsqueda por un periodo de dos semestres (2010-2011), el caso de estudio seleccionado fue el profesor Jairo Antonio Pérez Rubio, adscrito al campo de publicidad de la Facultad de Comunicación y Lenguaje de la Pontificia Universidad Javeriana, quien imparte su cátedra a la Carrera de Comunicación Social utilizando medios sociales como Facebook y Twitter.

Posterior a la selección del caso, elaboramos guiones para realizar cuatro entrevistas en profundidad que permitieran develar la siguiente información:

- La tecnología como recurso fundamental en el proceso de enseñanza.
- La didáctica como disciplina formativa mediada por TIC.
- Interacciones: docente-estudiante, estudiante-estudiante, estudiante-contenidos.
- Trayectoria e hitos relevantes en la práctica docente del sujeto investigado.

Teniendo en cuenta la pregunta orientadora: desde la perspectiva docente, ¿por qué y cómo se incorporan medios sociales en el aula universitaria?, derivamos un conjunto de incógnitas referidas a distintas dimensiones desde las cuales es posible analizar el proceso de enseñanza y aprendizaje para articularlas con las entrevistas en profundidad mencionadas anteriormente (figura 1).

Figura 1. Dimensiones del proceso de enseñanza y de aprendizaje cuando se incorporan medios sociales en el aula de clase universitaria



Fuente: Elaboración propia.

Dimensión comunicativa

Silva (2005) menciona la necesidad de desarrollar una actitud comunicacional como docentes para estar dispuestos a la interacción y a la promoción de la creatividad en el aula de clase. Este autor, citando a Freire, habla sobre el papel del profesor no como transmisor de conocimiento, sino para producir o construir, ya que la pedagogía basada en la transmisión se orienta hacia la memorización y la repetición de contenidos:

El profesor aún es un ser superior que enseña a ignorantes. Esto forma una conciencia bancaria [sedentaria-pasiva]. El educando recibe pasivamente los conocimientos, convirtiéndose en un depósito del educador. Se educa para archivar lo que se deposita [...]. La conciencia bancaria piensa que cuanto más se da más se sabe (...). (Silva, 2005, p. 22)

- ¿Cuáles son las interacciones entre docente-estudiantes, estudiante-estudiante, docente-docente?

- ¿Qué modalidades de comunicación se da entre los actores?
- ¿Cómo se perciben los roles en las dinámicas de participación entre docente y estudiantes?

Dimensión didáctica

El estudio está centrado en la docencia universitaria que implica construcción de conocimiento compartido. Litwin (2005), citado en Bombini, Falchini, Gerbaudo y Manni (2006), enfatiza que en la contemporaneidad es necesaria la incorporación de las TIC en el proceso formativo de estudiantes. Sin embargo, esta autora evidenció dos escenarios característicos en el aula: la didáctica silenciosa y la tecnología silenciosa, situaciones que ella misma se cuestiona frente a la práctica docente, como si “el ignorar el mensaje de los medios puede permitir un desarrollo genuino de los procesos de pensar, por más estrategias innovadoras que se contemplan para ello” (Bombini *et al.*, 2006, p. 224-225, citando a Litwin, 2005, p.29).

- ¿Cuáles son las intenciones educativas del docente, que utiliza los medios sociales en el aula universitaria?
- ¿Qué elementos emergen para la construcción de contenidos de aprendizaje cuando se incorporan los medios sociales?
- ¿Cuáles habilidades informacionales se necesitan con la incorporación de los medios sociales?

Dimensión referida a las trayectorias y transiciones de la práctica docente (reflexiva)

Se manifiestan las continuidades y las rupturas: Piscitelli, Adaime y Binder (2010) adelantaron una investigación denominada “Proyecto Facebook”, el cual: “Fue un intento de construcción de un entorno colaborativo y abierto de educación, que se ajustara más a las maneras en que entendemos que se produce conocimiento y menos a una tradición educativa que concibe a los alumnos como destinatarios y no actores de este proceso” (p. XV).

Por consiguiente, las prácticas docentes evolucionan y deben transformarse radicalmente cuando se integran medios sociales en el proceso de enseñanza áulica.

- ¿Cuál es la trayectoria de vida del docente que ha incorporado los medios sociales en el aula universitaria?
- ¿Qué factores de carácter motivacional y generacional emergen y se evidencian cuando se han incorporado los medios sociales en el aula universitaria?
- ¿Cuál es el reto en el aula universitaria para favorecer el proceso de enseñanza y de aprendizaje de las competencias digitales en los estudiantes, y enfatizar el desarrollo de habilidades informacionales?
- ¿Se percibe un fortalecimiento del aprendizaje social o el denominado aprendizaje 2.0 en el contexto universitario caracterizado por la comunicación, interacción y participación?

Como se mencionó con antelación, para dar respuesta a estos interrogantes se realizaron cuatro entrevistas en profundidad, con el objetivo de que el docente narrara su experiencia por medio del relato autobiográfico y la biografía tecnológica. La primera, “es el relato de la memoria del yo, sus trayectorias, momentos críticos, etc., es el eje de toda investigación autobiográfica, que se puede realizar desde el ‘sí mismo’ o acompañado del otro (el investigador)” (Hernández y Rifà, 2011, p. 29). En este sentido, cabe anotar que los autores enfatizan que “no es una narración celebratoria de la experiencia del yo, sino un camino para establecer relaciones, desvelar vínculos y realizar aportaciones al campo de estudio [...]” (Hernández y Rifà, 2011, p. 15). Además, es una particular reconstrucción de la experiencia (del plano de la acción al sintagmático del lenguaje) (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001).

El relato se organiza para la investigación en una secuencia (cronológica y temática) de los acontecimientos vividos. El orden cronológico se combina con los acontecimientos de la trayectoria

educativa del docente, que pone en escena su *historia de vida*; en este caso, alrededor de las tres dimensiones mencionadas con anterioridad.

Desde esta perspectiva, el relato inició evocando las tres dimensiones que enmarcan el núcleo de la investigación para que se origine un proceso reflexivo de autodescubrimiento del significado que han tenido las experiencias y trayectorias, las cuales marcaron al docente para incorporar los medios sociales en el aula universitaria.

La segunda, la biografía tecnológica abordada como historia de vida, y la propia identidad personal, no es más que la reflexión del sujeto sobre los sucesivos escenarios recorridos, en orden a su autodefinición en la unidad de un relato. Faculta tener un conocimiento acerca del “grado de familiaridad y el tiempo de su contacto con el uso de la tecnología” (Anaya Ávila, Domínguez Ramírez y Rojas Espinosa, s. f., p. 1).

Por otro lado, para la selección de la muestra se tomaron como fundamento dos tipos de muestreo, según Martín Zurro y Cano Pérez (2003): a. teórico y b. *opinático*. El primero, pretende teorizar a partir de la generación de ideas obtenidas en el proceso analítico para la recolección de información, principalmente desde la codificación hasta el análisis e interpretación de resultados relevantes para la investigación. En esta: “el diseño de la muestra se realiza según un esquema conceptual teórico que acompaña el cuerpo del estudio y se lleva a cabo una selección estratégica de los contextos y/o participantes siguiendo las tipologías o perfiles definidos conceptualmente” (Martín Zurro y Cano Pérez, 2003, p. 236). En el segundo: “la selección de contextos y/o informantes se realiza siguiendo criterios más pragmáticos como la facilidad de los contactos, la accesibilidad, etc., y el constructo teórico previo es inexistente o débil” (Martín Zurro y Cano Pérez, 2003, p. 236).

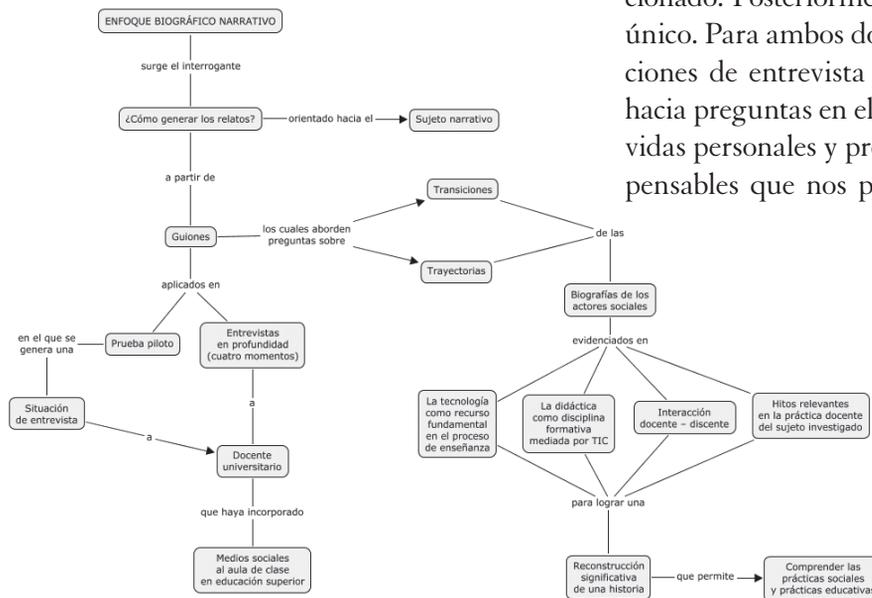
Esta investigación cumplió con los dos tipos de muestreo: seleccionamos a un participante con características particulares que permitían cumplir con los requisitos del estudio, un docente que haya incorporado medios sociales en el contexto de la educación superior; conocimiento de la temática

(experto), entre otros aspectos, con la finalidad de que los investigadores teoricen a partir de significados relevantes del hecho en cuestión.

El proceso analítico de la investigación se realizó según se evidencia en los mapas conceptuales de las figuras 2 y 3.

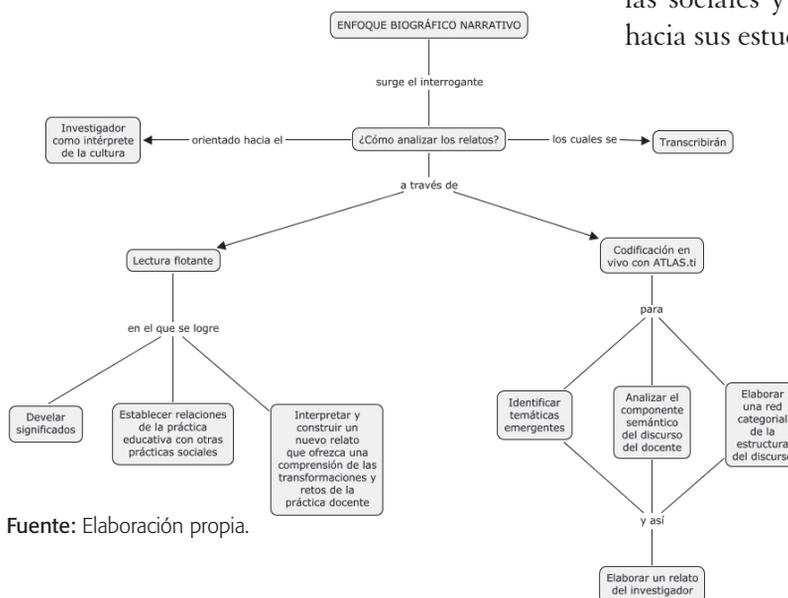
La figura 2 representa lo que realizamos con esta investigación; esto es, desde el enfoque biográfico-narrativo emergió la primera incógnita para dar cuenta de la pesquisa a través de la generación de relatos por parte del sujeto narrativo (caso de estudio), así surgieron guiones previamente elaborados y aplicados en primera instancia en una prueba piloto a un docente que contaba con las mismas características que nuestro caso seleccionado. Posteriormente, se aplicó a nuestro caso único. Para ambos docentes, se concibieron situaciones de entrevista en profundidad orientadas hacia preguntas en el orden de trayectorias de sus vidas personales y profesionales, elementos indispensables que nos proporcionaron información

Figura 2. Enfoque biográfico-narrativo: generación de relatos



Fuente: Elaboración propia.

Figura 3. Enfoque biográfico-narrativo: análisis de relatos



Fuente: Elaboración propia.

valiosa a partir de las dimensiones comunicativa, didáctica y transicional del recorrido docente para llegar a la comprensión de las prácticas educativas, las sociales y los procesos formativos dirigidos hacia sus estudiantes.

La figura 3 presenta cómo fue el proceso de análisis de los datos a partir de la transcripción de las entrevistas en profundidad agrupados en dos fases: en la primera, realizamos una lectura flotante de las transcripciones, ejercicio que se aprovechó para comprender pensamientos, conocimientos y experiencias del caso de estudio, y con base en ello, construir un nuevo relato que develara la práctica docente del sujeto investigado. En la segunda parte

codificamos, procesamos, analizamos e interpretamos la información: se utilizó la herramienta ATLAS.ti para el análisis de las entrevistas y el relato, utilizando la técnica de análisis de contenido.

Los códigos generados fueron producto de las preguntas de las entrevistas y de cada uno de estos creamos familias constituidas por las tres dimensiones que propusimos con la pregunta de investigación. El resultado lo presentamos en la tabla 1.

Tabla 1. Codificación en ATLAS.ti de las entrevistas transcritas

Familia	Código	Tema
Trayectoria y transiciones	<ul style="list-style-type: none"> • Datos biográficos • Perfil profesional • Acontecimientos significativos • Práctica docente • Proceso de enseñanza • Proceso de aprendizaje • Procesos formativos 	<ul style="list-style-type: none"> • Factores motivacionales • Factores generacionales • Transición hacia lo digital • Modelos implementados • Objetivos de aprendizaje • Aportes • Dificultades • Limitaciones • Proyección • Experiencias significativas • Entretenimiento • Educación
Comunicación	<ul style="list-style-type: none"> • Medios sociales • Procesos comunicativos 	<ul style="list-style-type: none"> • Uso y apropiación • Tecnologías de la información y la comunicación (TIC) • Redes sociales • Conceptualización • Importancia • Incorporación • Cultura digital • Interacción • Colaboración • Participación • Inteligencia colectiva • Diálogo • Retroalimentación • Interrelaciones • Empoderamiento • Mediaciones • Temporalidad • Espacialidad • Experimentación
Didáctica	<ul style="list-style-type: none"> • Competencias sociocognitivas • Evaluación • Ética • Contenidos 	<ul style="list-style-type: none"> • Competencias informacionales • Competencias digitales • Pensamiento crítico • Análisis reflexivo • Investigación/indagación • Apropiación de conocimiento • Generación de conocimiento • Propiedad intelectual

Fuente: Elaboración propia.

Los códigos fueron ingresados a ATLAS.ti y asignados a las cuatro entrevistas transcritas. De lo anterior, surgió un nuevo relato que denominamos: *Episodios reveladores de la vida de un inmigrante "nativizado" digitalmente*, que seccionamos según las tres familias: a. "trayectoria y transiciones", titulado: *Recorrido de una vida personal y transiciones de la práctica docente analógica a la digital*; b. "comunicación", designado como: *Compartir intangibilidades que configuran conocimiento pedagógico: intencionalidad formativa y acto comunicativo*; y c. "didáctica", *Prosumidores unidos para construir comunidad*.

Episodios reveladores de la vida de un inmigrante "nativizado" digitalmente

Los resultados que se presentan a continuación son producto de un análisis de contenido de las cuatro entrevistas a profundidad que se realizaron al caso de estudio único; una investigación biográfico-narrativa en la que el profesor respondió a unos interrogantes evidenciados en guiones, los cuales nos permitieron descubrir las prácticas docentes cuando el profesor incorpora medios sociales al aula de clase universitaria.

Recorrido de una vida personal y transiciones de la práctica docente analógica a la digital

Nuestro caso de estudio es un bogotano, comunicador social de formación, que ha trabajado en proyectos relacionados con el mundo de la televisión y la publicidad. No se dedicó a la docencia de forma inmediata, sino que tuvo que recorrer diversos senderos del medio televisivo para aprender habilidades y destrezas que le servirían posteriormente como competencias necesarias para adentrarse en el contexto académico, particularmente el de la educación superior. En esa travesía, ha tenido experiencias significativas, sobre todo cuando estudiantes le han solicitado orientación en temas relacionados con las asignaturas que imparte, así como cuando se han acercado para agradecer el aporte que les brindó en el tiempo

de formación que coadyuva en gran manera a su ejercicio profesional. Desde esta perspectiva, el profesor entendió que su vocación lo llevó y lo está llevando a ser más un orientador en el proceso de enseñanza universitaria.

Por otra parte, el docente confirmó que el proceso transicional de lo analógico hacia lo digital por el que tuvo que atravesar no fue complejo o engorroso; por el contrario, su experiencia fue pausada, adaptativa y entretenida, tomándolos como elementos de aprendizaje y adoptando la metodología de ensayo y error a partir de su experiencia profesional. Este proceso le facultó divisar los desafíos de la práctica docente para el siglo XXI, con la finalidad de generar cultura en el tejido académico universitario e incentivar el uso de herramientas digitales para promover los componentes de comunicación, colaboración e interacción con los medios sociales en la enseñanza de la educación superior, con un ingrediente crítico en las discusiones de los temas planteados en los contenidos de las clases.

El uso de estas plataformas exige que docentes y estudiantes estén alfabetizados digital e informacionalmente para ser figuras representativas del mundo *online* y lograr el desarrollo de criterios de análisis reflexivo, pensamiento crítico y principios éticos, para orientarlos hacia su práctica académica, profesional y vida cotidiana. Es perceptible la intencionalidad pedagógica que el docente revela en los medios sociales para preparar el terreno a los estudiantes, con el objetivo de que estos construyan conocimiento significativo a través de la producción de contenidos de aprendizaje para su proceso de formación y transformación; también para el mismo profesor, que lo dirige hacia una dinamización y enriquecimiento de su práctica educativa, al fomentar espacios y situaciones de diálogo, debates, entretenimiento, elaboración de contenidos, diseño de estrategias pedagógicas y generación de información, donde la comunicación es el núcleo de la docencia universitaria.

Respecto a los alcances y las limitaciones de los medios sociales en procesos de apropiación de conocimiento en el aula universitaria, se encuentra, a su vez, la necesidad de generar

participación, diálogo, interacción, colaboración y retroalimentación. Así mismo, una de las limitaciones manifestadas por el profesor fue el tiempo como principal barrera para la interacción digital, la desmotivación e, incluso, la pereza.

Para contrarrestar estas dificultades, es necesario renovar la práctica docente mediante una cultura de experimentación y de entretenimiento educativo, tal como lo plantea el profesor, con la finalidad de desarrollar nuevas posibilidades didácticas que faculten estadios de aprendizaje en pro de la formación de los estudiantes, aprovechando esta era digital.

Compartir intangibilidades que configuran conocimiento pedagógico: intencionalidad formativa y acto comunicativo

Su propia y particular trayectoria lo ha llevado a apasionarse por el tema de la cultura digital y ahora divisa la similitud que existe entre la vida real (*offline*) y el mundo digital (*online*), donde ambos entornos son contextos en los que se utilizan los procesos comunicativos y se están configurando nuevas maneras de hacer las cosas, ya sea en el plano comunicativo, sentimental, financiero o educativo. Esto nos condujo a entender la evidente incorporación del componente digital al aula de clase universitaria, en que el docente ha estado implementando medios sociales en su práctica de enseñanza.

De todo esto resulta oportuno mencionar que los medios sociales han posibilitado mediar las comunicaciones y las relaciones entre los actores que están directamente involucrados en el acto pedagógico (docentes y estudiantes). Para el profesor, los medios sociales son aquellos elementos de interacción humana que se manifiestan con el uso de herramientas digitales, que los contempla como mecanismos de correspondencia entre individuos, caracterizados por los conceptos de temporalidad, espacialidad y velocidad; además, vio la conveniencia de encaminarlos a los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Reconoció que los usuarios de estos medios se han empoderado de ellos a través de su uso

frecuente, lo cual ha hecho que se conviertan en plataformas populares, entre ellas las redes sociales, como Facebook; el *microblog*, Twitter; y el sitio web para compartir videos, YouTube.

Principalmente, los estudiantes los utilizan de forma instintiva, natural y experimental, a diferencia de los docentes, que son más tradicionales y quienes no ven la necesidad de hacer uso de estas herramientas, ya sea por temor, ignorancia o arrogancia (entendida esta como imaginario de que posee todo el conocimiento), teniendo en cuenta que si los académicos estuviesen abiertos a lo que ofrece el mundo digital, comprenderían mejor este fenómeno del aula de clase universitaria para asimilar las experiencias de los alumnos y de su proceso de aprendizaje. Como se puede observar, las redes sociales son utilizadas por los estudiantes de manera intuitiva, exteriorizando con facilidad sus inquietudes, opiniones y comentarios en estas herramientas, mucho más que en el entorno presencial.

Por lo general, los profesores que se atreven a emplear estos medios emprenden el ejercicio con los más populares de la web 2.0; no obstante, el protagonista de este estudio de caso comenzó incorporando dispositivos tecnológicos, como el proyector de video, sitios web y comerciales, pasando ya a herramientas contemporáneas emergentes de las web 2.0: videos disponibles en YouTube, creación de *blogs*, foros de discusión, Facebook, Twitter; todos ellos, espacios de interacción y almacenamiento de información y conocimiento producido por los aprendices que logran instaurar el diálogo como medios sugerentes del acto pedagógico, que convergen en puntos de encuentro y desencuentro en el espacio áulico.

Con todo, el estudio de caso considera que este fenómeno de incorporar medios sociales al aula de clase universitaria es de carácter procesual, y no siempre el docente lo dispone para compartir contenidos educativos, ni a modo de comunicar aspectos relacionados con las actividades didácticas de la(s) asignatura(s); sino, más bien, como medio de información bidireccional, para saber si habrá clase en el salón u otros asuntos de índole personal.

Un aspecto que se evidencia en estos ambientes virtuales es que muchas veces el docente utiliza su tiempo libre para realizar labores adicionales que exigen los medios sociales en comparación con las clases tradicionales, factor extra que las instituciones de educación superior tendrían que comenzar a valorar para motivar económicamente el quehacer del maestro; así como se pondera la modalidad presencial en la educación, debería presentarse de la misma manera en la modalidad virtual, según lo expuesto por nuestro caso. Este suceso digital es prácticamente novedoso y por el momento los profesores están en constante indagación y experimentación sin tener aún la última palabra en la materia.

Dentro de este marco, consideramos también la experiencia formativa del enseñante, acentuada en cambios significativos de mayor dedicación a su labor como docente dentro de un contexto sociocultural y virtual, y la relación dialógica con los estudiantes que permiten un acercamiento revelador a sus procesos de aprendizaje 2.0; esto último involucra actividades en las que prima la colaboración, la interacción, el respeto y la participación activa en los medios sociales, como mediaciones pedagógicas que posibilitan intercambiar información y compartir conocimiento.

A diferencia de las clases tradicionales (*offline*), en ambientes *online* el alumno está más atento, interesado y dispuesto a interactuar con sus pares y con el profesor, tanto en el transcurso de la clase como fuera de ella.

A partir de lo expresado por el docente, lo anterior nos llevó a entender que los medios sociales no tienen el potencial de transformar los modos de interacción educativa en la enseñanza universitaria, sino que se circunscriben a la capacidad evolutiva de los miembros de una comunidad de diálogo entre docente-estudiante, estudiante-estudiante y estudiante-contenidos, para comunicarse de manera ágil, con el ánimo de participar e interactuar.

Prosumidores unidos para construir comunidad

De las condiciones mencionadas nace el hecho de que el docente no considera oportuno que él mismo

Cree y gestione espacios digitales para publicar sus contenidos de clase, debido a que no utiliza estos medios para impartir cátedra, sino para generar discusión alrededor de temas pertinentes que se estén planteando del programa académico, tópicos que se siguen abordando en Facebook, Twitter y de forma presencial paralelamente. En este sentido, más bien son los propios estudiantes, motivados por el docente, quienes crean grupos y/o perfiles en herramientas 2.0, con el propósito de producir y transmitir información, además de llevar un registro de lo elaborado por ellos en la asignatura.

Al parecer, estos “prosumidores” están generando contenidos educativos que viabilizan una cultura de compartir la información y el conocimiento explicitado por los alumnos por medio de diferentes aplicaciones digitales, al lograr desarrollar competencias del orden de la investigación, la indagación y la reflexividad, en relación con la lectura de los mensajes creados y expuestos en los medios sociales.

En este contexto de interacción, los mensajes de los alumnos son evaluados por el docente de acuerdo con criterios construidos por este, entre los que se encuentran la calidad de los contenidos y de los comentarios que realizan en estos medios, así como el grado de participación que se manifiesta. A partir de ello, el profesor, al momento de visualizar las posturas de los discentes, discierne las opiniones que no aportan a la formación del estudiante, y los motiva a contribuir nuevamente con ideas valiosas que los introduzca en el ejercicio educativo y profesional.

En estos medios, los actores involucrados en los procesos de enseñanza y de aprendizaje tienen en cuenta su uso respecto a aspectos éticos en el entorno digital; a saber: declaración de información veraz según criterios de evaluación de fuentes de calidad, como verificabilidad, documentación indexada, licenciamiento y propiedad intelectual; participación interactiva transparente, retroalimentación, cocreación de conocimiento y estrategias de generación de contenidos.

Lo expuesto con antelación nos permitió identificar la importancia de construir comunidades

de aprendizaje que propicien en los estudiantes la producción de conocimiento, en los profesores una renovación y transformación de su práctica educativa, y entre ambos actores una relación dialógica evidenciada por la argumentación, la discusión y la construcción de criterios que se generan a partir del desarrollo de habilidades sociocognitivas necesarias que exige esta nueva era digital e informacional.

Conclusiones

El docente en cuestión percibe la importancia y la necesidad de incorporar medios sociales e integrarlos a su práctica pedagógica, debido a que se visualiza como un orientador del acto comunicativo, permitiéndole entablar una mejor colaboración, participación y distribución de saberes con los estudiantes. Lo anterior es configurado a partir del establecimiento de una cultura de experimentación como fenómeno de entretenimiento educativo (*edutainment*) y relaciones dialógicas mayormente fluidas, dinámicas y ágiles, manifestadas de carácter formal (interacción entre profesor-estudiante, estudiante-profesor), e informal y natural (interacción estudiante-estudiante).

Sin embargo, también existe la interacción del alumno y del profesor con los contenidos elaborados y con los espacios digitales promovidos por los discentes. La gestión de la información compartida, la creación de contenidos y el análisis de estos por parte de dichos actores deben tener una finalidad formativa, fundamentalmente para comprender que la comunicación en los ambientes virtuales es implícita en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, como lo es el principio ético de dar el crédito debido a los autores de la producción intelectual que se comparte en estas plataformas colaborativas e interactivas. Así mismo, el desarrollo de una competencia investigativa, de verificación y de reflexión a través de la lectura de los mensajes publicados en las redes sociales.

La vida de este caso de estudio ha estado marcada por diversos hitos trascendentales que posibilitaron desarrollar su actividad profesional

y orientarla hacia el ejercicio docente que actualmente desempeña. Es así como su práctica educativa la erigió “[...] por medio de la continuidad derivada del diálogo entre las acciones presentes y pasadas, [con una visión prospectiva]; [...] una fuerza que actúa a favor de la continuidad y el cambio social” (Gaitán Riveros, Campo Vásquez, García Cano, Granados, Jaramillo Pabón y Panqueva Tarazona, 2005, pp. 13-14).

Al docente protagonista de nuestro estudio le permitió comprender el alcance de instaurar cultura en el entorno digital y en el contexto universitario, la cual “demanda de la comunidad académica reflexiones sobre las formas como las personas se comunican, aprenden, conviven y construyen núcleos sociales” (Parra Castrillón, 2011, p. 147). Según el docente, este análisis reflexivo se enmarca en la importancia de desarrollar en los alumnos competencias informacionales con una intencionalidad académica y que trascienda en las prácticas cotidianas de los estudiantes. En palabras de Cabra Torres, Marciales Vivas, Gualteros y Mancipe Flechas (2011), los discentes apelarán a “[...] una visión crítica de la competencia como elemento de empoderamiento de los sujetos, capaces de asumir con conciencia, la diversidad y complejidad de factores culturales que median el acceso a la información” (p. 9).

Por consiguiente, el desarrollo de competencias digitales es un componente esencial en esta realidad, forjando a los alumnos como sujetos con aprendizajes colaborativos, sociales (2.0) y mediatizados, los cuales son cimentados en la generación de conocimiento, viabilizando la constitución y solidificación de la inteligencia colectiva, por medio de la participación y la interacción, elementos indispensables para compartir en los medios sociales contenidos endógenos y exógenos, y a su vez, experiencias tanto de estudiantes como de profesores.

Es valioso resaltar que en estos contenidos digitales generados o compartidos y en estas relaciones recíprocas se gestan discursos dialógicos exteriorizados en opiniones de índole académico, e incluso coloquial; espacios donde el profesor tiene

en cuenta su grado de participación cualificada en los temas propuestos en el aula de clase presencial.

Todo lo mencionado hace que los actores del proceso pedagógico sean protagonistas en el escenario de la sociedad de la información y la sociedad del conocimiento, al transformarse no solo en consumidores de información y conocimiento, sino en productores de este; es decir, lo que Toffler (1981) denominaba como “prosumidores”, o lo que Martín-Barbero (1991) referencia a modo de “productor de significaciones y no de mera circulación de informaciones y por tanto, en el que el receptor no es un mero decodificador de lo que en el mensaje puso el emisor, sino un productor también” (p. 228). Aun así, trazarse este camino no se realiza de la noche a la mañana. Es un recorrido gradual, progresivo y paulatino que se comienza a través de la exploración, la indagación y la integración de estos medios sociales en las prácticas educativas universitarias.

Podemos notar que el uso de estos medios sociales se ha efectuado solamente en aquellas plataformas populares (Facebook, Twitter, YouTube), dejando a un lado las que puedan ser aprovechadas exclusivamente por parte de los docentes para el acto pedagógico, con la finalidad de dinamizar el proceso de enseñanza en educación superior. No obstante, rescatamos ese grado de apropiación que profesores y estudiantes han asumido para enfrentar los retos del siglo XXI “en la perspectiva de una educación a lo largo de toda la vida a fin de que se puedan integrar plenamente en la sociedad mundial del conocimiento” (UNESCO, 1998, p. 21).

Es posible que la intencionalidad pedagógica del docente esté encaminada en desarrollar criterios de análisis reflexivo y crítico en los alumnos, para comprobar el acceso, uso y apropiación de información; así como la creación de conocimiento significativo, el cual es posible compartir en los espacios virtuales generados por los estudiantes en los medios sociales, divisados como plataformas 2.0 que facilitan la comunicación en el aula de clase de educación superior, y de igual forma, se configuran como un aditamento para la mediación pedagógica,

con la finalidad de dinamizar, enriquecer y avivar las prácticas educativas del profesor. Así mismo, buscan constituir una oportunidad de articular herramientas sugestivas y cautivadoras como una ayuda complementaria para el desarrollo de procesos de aprendizaje autónomos en los estudiantes universitarios.

Por lo tanto, es necesario promover la cultura de compartir información y conocimiento para establecer una arquitectura de participación configurada por espacios de diálogo, interacción y colaboración, que posibilitan el aprendizaje social abierto. Finalmente, emergen algunos interrogantes en esta investigación:

- ¿Prevalece más la cultura escrita que otros estilos multimediales en la generación de contenidos en estos medios sociales?
- ¿Existe un enfoque más informativo que una orientación hacia el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes?
- ¿Los espacios digitales creados son utilizados mayormente como repositorios de contenidos, más que un entorno que favorece el diálogo y la discusión?
- ¿El docente contribuye al desarrollo de competencias ciudadanas en los alumnos?
- En la incorporación de los medios sociales en el aula universitaria, ¿cambiarán los géneros de escritura en la educación superior?

Esta investigación, de carácter descriptivo, ha permitido profundizar sobre el significado que adquieren los entornos digitales en una práctica docente concreta. Como ocurre con la aproximación metodológica al estudio de caso, la exploración no pretende generalizar sobre la experiencia de todos los docentes en educación superior, sin embargo, creemos que sí permite generar herramientas para ser replicado en investigadores que estén incorporando o deseen incorporar los medios sociales en su práctica pedagógica, y desarrollar a su vez competencias digitales e informacionales en sus estudiantes. En este sentido, el estudio podría nutrirse de futuras exploraciones a múltiples casos

que involucren no solamente a los docentes, sino también a los propios alumnos, lo cual permitiría vislumbrar sus enfoques experienciales.

Para concluir, proponemos algunas recomendaciones para futuras investigaciones en máximo 140 caracteres:

- El tiempo es un factor que las instituciones no entienden en la dinámica del entorno digital - #PrácticasDocentes #MediosSociales
- Los textos cortos en Twitter privilegian la pro-

ducción de discursos y de escritura mucho más breves, más concisos - #MediosSociales

- En los #MediosSociales, ¿existe un enfoque informativo más que una orientación hacia el desarrollo del pensamiento crítico?
- La cultura escrita, incluso en el entorno digital, aún prevalece frente a otros géneros como el audiovisual - #MediosSociales
- La arquitectura del texto está determinando características de la escritura corta. ¿Cambiarán los géneros de escritura en la universidad?

Referencias

- Anaya Ávila, M. P., Domínguez Ramírez, O., & Rojas Espinosa, M. J. (s. f.). *La Biografía Tecnológica un instrumento para diagnosticar las competencias tecnológicas de alumnos y maestros de la Facultad de Comunicación de la UV*. Recuperado de <http://148.204.73.101:8008/jspui/bitstream/123456789/110/1/82.pdf>
- Araujo de Cendros, D., & Bermúdez, J. (2009). Limitaciones de las Tecnologías de Información y Comunicación en la educación universitaria. *Horizontes Educativos*, 14(1), 9-24.
- Bolívar, A., Domingo, J., & Fernández Cruz, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación: enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Bombini, G., Falchini, A., Gerbaudo, A., & Manni, H. (2006). *Lengua y literatura: prácticas de enseñanza, perspectivas y propuestas*. Santa Fe, Argentina: Universidad Nacional del Litoral.
- Cabra Torres, F., Marciales Vivas, G., Gualteros, N., & Mancipe Flechas, E. (2011). Dimensiones socioculturales de la competencia informacional en estudiantes universitarios: creencias, cultura académica y experiencias vitales. *Revista Iberoamericana de Educación*, 56(4), 1-12.
- Dow, M. (2008). Implications of social presence for online learning: A case study of MLS students. *Journal of Education for Library & Information Science*, 49(4), 231-242.
- Ebner, M., Lienhardt, C., Rohs, M., & Meyer, I. (2010). Microblogs in Higher Education. A chance to facilitate informal and process-oriented learning? *Computers & Education* 55, 92-100.
- Farmer, B., Yue, A., & Brooks, C. (2008). *Using blogging for higher order learning in large-cohort university teaching: A case study*. Proceedings ascilite Singapore 2007. Recuperado de <http://www.ascilite.org.au/conferences/singapore07/procs/farmer.pdf>
- Fernández, V., Simo, P., & Sallan, J. M. (2009). Podcasting: A new technological tool to facilitate good practice in higher education. *Computers & Education*, 53(2), 385-392.
- Gaitán Riveros, C., Campo Vásquez, R., García Cano, L., Granados, L. F., Jaramillo Pabón, J., & Panqueva Tarazona, J. (2005). *Prácticas educativas y procesos de formación en la educación superior*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Hernández, F., & Rifà, M. (2011). *Investigación autobiográfica y cambio social*. Barcelona: Octaedro.
- Jucevičienė, P., & Valinevičienė, G. (2010). A conceptual model of social networking in higher education. *Elektronika Ir Elektrotechnika*, (6), 55-58.

- Kerawalla, L., Minocha, S., Kirkup, G., & Conole, G. (2009). An empirically grounded framework to guide blogging in higher education. *Journal of Computer Assisted Learning*, 25, 31-42.
- Lazzari, M. (2009). Creative use of podcasting in higher education and its effect on competitive agency. *Computers & Education*, 52, 27-34.
- Lonn, S., & Teasley, S. D. (2009). Podcasting in higher education: What are the implications for teaching and learning? *The Internet and Higher Education*, 12(2), 88-92.
- McLuhan, H. M. (2005). *La aldea global: transformaciones en la vida y los medios de comunicación mundiales en el siglo XXI*. Barcelona: Gedisa.
- Martín-Barbero, J. (1991). *De los medios a las mediaciones: Comunicación, cultura, hegemonía*. 2ª ed. Barcelona: Gustavo Gili.
- Martín Zurro, A., & Cano Pérez, J. F. (2003). *Atención primaria: conceptos, organización y práctica clínica*. Madrid: Elsevier.
- Menéndez Echavarría, A. L., & Sánchez Hernández, C. M. (2012). *Medios Sociales: Una cuestión de aprendizaje, experimentación e investigación en el aula universitaria*. (Trabajo de Grado, Maestría en Educación, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá).
- O'Reilly, T. (2007). What is web 2.0: design patterns and business models for the next generation of software. *International Journal of Digital Economics*, (65), 17-37.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (1998). *Conferencia mundial sobre la educación superior: La educación superior en el siglo XXI: visión y acciones*. París: UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001163/116345s.pdf>
- Parra Castrillón, E. (2011). La cultura digital de los estudiantes universitarios en entornos académicos. *Signo y Pensamiento*, 30(58), 144-155.
- Peñaranda, M. C., Vitores, A., Martínez, L. M., Muñoz-Justicia, J., & Íñiguez-Rueda, L. (2011). El acceso público a las tecnologías de la información y la comunicación: el lugar de los locutorios en los procesos migratorios. *Papeles del CEIC*, (70), 1-37. Recuperado de <http://www.identidadcolectiva.es/pdf/70.pdf>
- Piscitelli, A., Adaime, I., & Binder, I. (Comps.). (2010). *El proyecto Facebook y la posuniversidad: sistemas operativos sociales y entornos abiertos de aprendizaje*. Madrid: Ariel.
- Ramos, A. I., Herrera, J. A., & Ramírez, M. S. (2010). Desarrollo de habilidades cognitivas con aprendizaje móvil: un estudio de casos. *Comunicar*, 17(34), 201-209.
- Roblyer, M. D., McDaniel, M., Webb, M., Herman, J., & Witty, J. V. (2010). Findings on Facebook in higher education: A comparison of college faculty and student uses and perceptions of social networking sites. *Internet and Higher Education*, 13, 134-140.
- Rojas, O. I., Alonso, J., Antúnez, J. L., Orihuela, J. L., & Varela, J. (2006). *Blogs: la conversación en Internet que está revolucionando medios, empresas y a ciudadanos*. Madrid: ESIC.
- Saeed, N., Yang, Y., & Sinnappan, S. (2009). Emerging web technologies in higher education: a case of incorporating blogs, podcasts and social bookmarks in a web programming course based on students' learning styles and technology preferences. *Educational Technology & Society*, 12(4), 98-109.
- Silva, M. (2005). *Educación interactiva: enseñanza y aprendizaje presencial y on-line*. Barcelona: Gedisa.
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Toffler, A. (1981). *La tercera ola*. Bogotá: Plaza & Janés.
- Warburton, S. (2009). Second Life in higher education: Assessing the potential for and the barriers to deploying virtual worlds in learning and teaching. *British Journal of Educational Technology*, 40(3), 414-426.

