

Dra. Alexia SANZ-HERNÁNDEZ

Universidad de Zaragoza. España. alexsanz@unizar.es. <https://orcid.org/0000-0002-3284-6065>

Dr. Lázaro M. BACALLAO-PINO

Universidad de Salamanca. España. bacallaopino@gmail.com. <https://orcid.org/0000-0003-2506-1988>

Dra. Estefanía Monforte-García

Universidad de Zaragoza. España. emonforteg@unizar.es. <https://orcid.org/0000-0003-1576-6749>

Dra. Esther Edo-Agustín

Universidad de Zaragoza. España. eedo@unizar.es. <https://orcid.org/0000-0002-6490-3554>

Paula Jiménez-Caballero

Universidad de Zaragoza. España. pjcaballero@unizar.es. <https://orcid.org/0000-0002-8736-4493>

Prácticas educomunicativas en la formación inicial docente: el fomento de la participación ciudadana a través de las redes sociales digitales

Edu-communicative practices in initial teacher education: promoting citizen participation through digital social networks

Fechas | Recepción: 03/09/2023 - Revisión: 04/01/2023 - En edición: 07/01/2023 - Publicación final: 01/07/2024

Resumen

Conectamos tres campos analíticos que confluyen en el actual contexto de transición digital, a saber, los retos educativos en valores democráticos, la participación ciudadana y las redes sociales digitales. Adoptando el enfoque de las teorías de prácticas sociales, y desde un diseño esencialmente cualitativo, analizamos y discutimos las prácticas educomunicativas como unidad de intervención socioeducativa para mejorar la participación ciudadana. Poniendo en relación los tres elementos fundamentales de la práctica social (modos de pensar, condiciones materiales y competencias) con las personas que ejecutan la acción (estudiantes de universidad), desvelamos las formas de integración de las redes sociales (RRSS) en la práctica educomunicativa. Nuestros resultados constatan que los principales factores limitantes para una práctica educomunicativa creativa y crítica son la falta de apropiación de las redes sociales como espacio de aprendizaje, el predominio del uso lúdico de las redes sociales y el excesivo peso de la formalidad del contexto educativo. Las conclusiones remarcan cómo el uso de las RRSS (materialidad) está condicionado por sus significados, predominando prácticas mediadas por la formalidad de la institución educativa. También se discuten las implicaciones para la institución educativa, sugiriendo prácticas educomunicativas integradoras, menos reproductoras y más transformadoras.

Palabras clave

Ciudadanía; educación para la participación; educomunicación; prácticas; redes sociales; transición digital.

Abstract

We connect three analytical fields converging in the current context of digital transition: educational challenges in democratic values, citizen participation and digital social networks. By adopting the approach of social practice theories, and from a substantially qualitative design, we analyse and discuss edu-communicative practices as a unit of socio-educational intervention in improving citizen participation. By relating the three fundamental elements of social practice (ways of thinking, material conditions and competences) with the actors who perform the action (university students), we reveal the ways in which social networks are integrated within the edu-communicative practice. Our results confirm that the major factors limiting a creative and critical edu-communicative practice are: lack of appropriation of social networks as a learning space; the predominantly playful use of social networks; and the undue weight of formality within the educational context. The conclusions highlight how the use of social networks (materiality) is conditioned by their meanings, with a predominance of practices mediated by the formality of the educational institution. The implications for the educational institution are also discussed, suggesting fewer reproductive and more transformative edu-communicative practices.

Keywords

Citizenship; education for participation; edu-communication; practices; social media; digital transition

1. Introducción

La educación para la ciudadanía es reconocida como una de las finalidades incontestables de la enseñanza (UNESCO, 2015). Cómo educar en y para la participación ciudadana (PC) para que la población participe en ámbitos que afectan directamente a sus vidas -economía, política o cultura-, sigue siendo una cuestión ineludible en las aulas de los países democráticos -también en las universidades-. En Europa las políticas incorporan el objetivo de fomentar el compromiso cívico y el debate democrático, especialmente entre los jóvenes, y se enfocan en capacitar a la ciudadanía para garantizar una participación en la vida pública real, segura y ética (Comisión Europea, 2020a).

La PC encuentra nuevos escenarios de desarrollo en el marco de la transición digital del siglo XXI. Tanto en el contexto europeo como en el ámbito español, se han implementado políticas para impulsar y dirigir la transformación digital en el sistema educativo, reconociendo su importancia para la vida laboral y cotidiana. Estas se centran en la creación de condiciones materiales que garanticen el acceso a los espacios digitales y en el desarrollo de competencias digitales tanto dentro, como fuera del sistema educativo (Comisión Europea, 2021; 2020b; 2022; Gobierno de España, 2020; 2021; LOSU, 2023). No obstante, las mejoras no se han enfocado específicamente a la PC. Consecuentemente, sigue abierto el debate sobre el papel educativo que podrían desempeñar las redes sociales digitales (en adelante RRSS) en los contextos educativos, y específicamente en una educación para la PC (EPC).

Ciertamente, ni la integración de las nuevas demandas y plataformas tecnológicas digitales en las aulas (Arthur y Davinson, 2000), ni la cuestión sobre cómo educar creando entornos participativos que generen un diálogo con repercusiones políticas para fortalecer la democracia (Castellanos-Claramunt, 2019) son debates académicos nuevos. Existe amplia literatura desarrollada especialmente en torno a estos dos campos, la educación para la participación (García-Pérez, 2021; Estelles, Romero y Amo, 2021) y PC y RRSS (López-de-Ayala y Vizcaíno-Laorga, 2021; Medranda-Morales et al., 2020). En este último ámbito, los medios digitales son entendidos como herramientas de acción para la comprensión y transformación del mundo (Báez-Pérez, Begnini-Domínguez y Espinosa-Cevallos, 2023) y "espacios ineludibles para los procesos democráticos actuales, principalmente entre los jóvenes que han crecido bajo el paradigma digital" (Maltos-Tamez, Martínez-Garza y Miranda-Villanueva, 2021: 46); sin embargo, la juventud comparte con el resto de la sociedad la falta de cultura participativa (Escobedo, Sales y Traver-Marfí, 2017).

La digitalización en una sociedad 5.0 ofrece a las instituciones educativas nuevas oportunidades en la EPC, pero también le plantea notables retos.

En relación con los retos, la literatura académica incide en que las instituciones educativas deben ser espacios que promuevan la PC poniendo en valor la opinión de la ciudadanía y ofreciendo recursos y estrategias dirigidas a la resolución conjunta de problemas para la mejora de la vida de la misma (Sales et al., 2018). Así una participación real supone compromiso social e implicación con los problemas del mundo, y exige disponer de capacidad para vincular los conocimientos adquiridos con la intervención social (García-Pérez, 2021).

Como vemos, el concepto de PC está vinculado al de ser social y, por lo tanto, a la predisposición innata a la interacción y socialización con fines de mejora social. Sin embargo, la participación activa en el contexto cívico precisa permiso para ello; es decir, requiere de las instituciones mecanismos de participación para la toma de decisiones conjunta. Los estudios sobre la institucionalización de la PC en las democracias participativas destacan como ventaja la menor ambigüedad en las reglas que regulan los procesos participativos, pero subrayan que una excesiva institucionalización de los procesos participativos sociales puede afectar a la propia calidad democrática (Pano-Yáñez, Pacheco-Lupercio y Sucozhañay-Calle, 2023).

Asimismo, la institución educativa, en su rol ideal de espacio para la promoción de PC sería responsable de lograr los desarrollos más armoniosos en las prácticas que desarrolla, específicamente en la integración de sus condiciones materiales, presenciales y virtuales. En este punto, la literatura ha sido especialmente crítica al describir el proceso como "virtualización de la presencialidad", reducido a la inclusión de formatos no presenciales en la docencia convencional (Sánchez-Vera, Prendes-Espinosa y Serrano-Sánchez, 2011).

En relación con las oportunidades que los medios digitales, y en concreto las RRSS, ofrecen a las instituciones educativas, suele afirmarse que fomentan la participación y experimentación del alumnado en las aulas por su alta capacidad para motivar al estudiantado (Santoveña-Casal y Bernal-Bravo, 2019). De modo que existe consenso en torno a su valor educativo (Chamba-Rueda, Armas y Pardo-Cueva, 2023) y su potencial pedagógico (Scott, Sorokti y Merrell, 2016). Se considera que lo que han sido denominadas como Tecnologías de la Relación, la Información y la Comunicación (TRIC),

ofrecen un nuevo espacio para la acción educomunicativa, convirtiéndose en una oportunidad para la participación, estimulando de manera significativa el aprendizaje lúdico y posibilitando el desarrollo de competencias críticas y creativas (Marta-Lazo, Marfil-Carmona y Hergueta-Covacho, 2016). Asimismo, se enfatiza cómo las RRSS acercan las instituciones de enseñanza superior a las zonas más remotas y/o en crisis, ofreciendo un entorno de aprendizaje seguro con plataformas atractivas, y una educación de calidad que no muestra diferencias en el rendimiento del estudiantado en relación con la presencial (Noesgaard y Ørngreen, 2015).

En suma, la literatura incide en que el uso educativo de las RRSS puede tener un impacto positivo en la mejora de la participación comunitaria, política y cultural en cada entorno (Moreno-Freites y Ziritt-Trejo, 2019), al incrementar el grado de responsabilidad social en el estudiantado (Erazo-Rodríguez et al., 2023). A la par, algunos autores también sugieren la necesidad de más innovación social y co-creación de conocimiento en línea (Morawska-Jancelewicz, 2021), la consideración del doble rol consumidor de contenido/creador del mismo ("prosumidor") en un marco de acelerado crecimiento de las RRSS (Andrade-Vargas et al., 2021), y la naturaleza de las prácticas digitales del estudiantado, que antes de ser educativas, fueron de entretenimiento y socialización (Druetta, 2022).

Todos estos debates y las lagunas que se evidencian, sugieren que sigue siendo pertinente la siguiente pregunta de investigación: ¿cómo las RRSS pueden ser ese mejor espacio para la EPC que la sociedad actual demanda? Su pertinencia alcanza más sentido por la falta de estudios que puedan contribuir a la mejora de la formación inicial docente. Además, hasta donde conocemos, no existe una aproximación a la intersección de ambas cuestiones desde la Teoría de las Prácticas Sociales (TPS), que, a la par, tome como referencia una experiencia reflexiva de EPC en la que las RRSS devengan escenario de debate sobre sus posibles apropiaciones como plataformas de EPC en el espacio formal de enseñanza-aprendizaje.

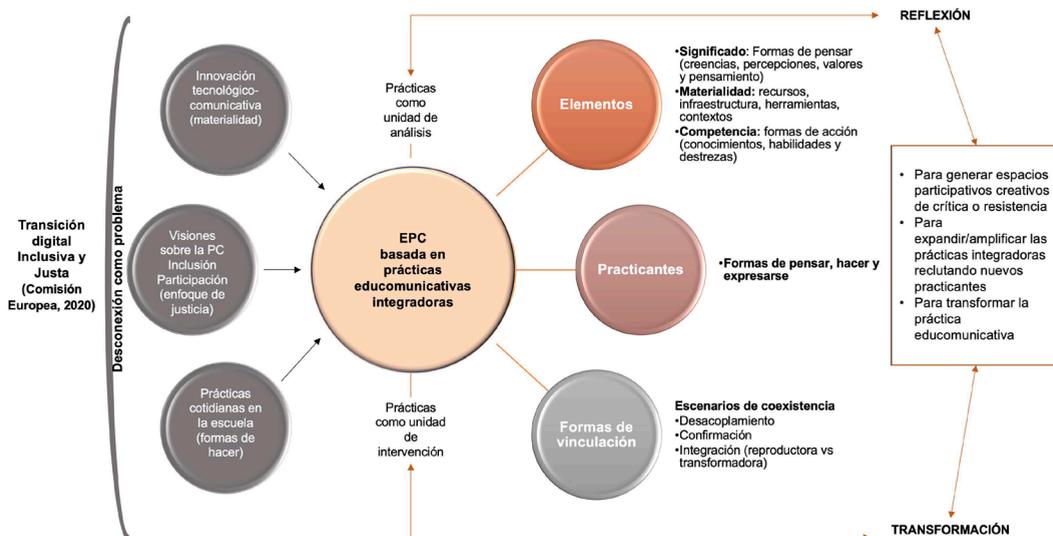
A continuación, mostramos este marco analítico basado en la TPS, los materiales y el método utilizado. Los resultados son presentados en la tercera sección y se discuten en la cuarta, para concluir en la quinta.

2. Marco analítico, materiales y métodos

La TPS está demostrando un alto potencial explicativo de los cambios sociotécnicos y las transiciones sociales asociadas a la incorporación de innovaciones tecnológicas (Aritzia, 2017). Surge de la confluencia de un conjunto heterogéneo de tradiciones intelectuales que coinciden en una orientación pragmatista y un deseo de superar las dicotomías sociológicas tradicionales para explicar lo social (por ejemplo, agencia y estructura). Los antecedentes se encuentran en Bourdieu (1972) y Giddens (1984) quienes utilizaron el concepto de práctica para subrayar cómo la actividad es un aspecto constitutivo del mundo social, mientras que otros autores las definieron como conjuntos de actividad mediados, compuestos por usos prácticos y significados social y técnicamente construidos o apropiados (Miller, 1998), que pueden constituirse en lugares y espacios de crítica y resistencia (De Certeau, 1984; Lefebvre, 1991). Un grupo de académicos de segunda generación ha adoptado la perspectiva orientada a la práctica como una forma efectiva de comprender las prácticas en la vida diaria, identificando tres componentes interconectados en la configuración del comportamiento: materialidad (infraestructuras, equipos y tecnologías), significado (creencias e ideas sobre acciones o prácticas) y competencias (conocimientos, habilidades y destrezas) (Shove, Pantzar y Watson, 2012).

En este artículo se analizan las prácticas educomunicativas de PC desde la lente de un grupo de personas jóvenes formándose en el contexto universitario para ser docentes en el futuro. Realizamos un examen de sus apropiaciones –una noción que articula usos y asociaciones de sentido, es decir, las dimensiones objetiva y subjetiva del proceso– de las RRSS para la participación en el espacio educativo formal. Como hipótesis principal, se plantea que dichas apropiaciones, en el contexto de un proceso docente-educativo formal, aparecen mediadas por las interrelaciones complejas que se dan entre, por un lado, los usos y asociaciones de sentido que hacen las personas de las mismas en los entornos informales y, por otro lado, las particularidades asociadas a los espacios formales de enseñanza-aprendizaje. El marco analítico, recogido en la figura 1, nos permite analizar los diferentes componentes de las prácticas (significados, materialidad y competencias), en relación con los ejecutores (población joven universitaria como practicantes) y, además reflexionar sobre las formas de vinculación entre las formas de pensar y hacer, mediadas por la materialidad, y la posibilidad y naturaleza de una EPC integradora transformadora. La descripción y análisis de estas tres dimensiones -significados, materialidad y competencias- son los objetivos específicos de la presente experiencia de investigación.

Figura 1. Marco analítico basado en la TPS



Fuente: Elaboración propia

Como vemos, en nuestro estudio la PC es concebida a la par como experiencia educomunicativa y como proceso de investigación.

El estudio [1] ha sido desarrollado por un equipo multidisciplinar docente e investigador compuesto por cinco personas y ha implicado a un total de 134 estudiantes de primer y segundo curso de los grados de Magisterio en Educación Primaria y en Educación Infantil de la Universidad de Zaragoza. Un 80% del alumnado que conforma la muestra son mujeres y un 20% hombres; sus edades están comprendidas entre los 18 y 25 años. La experiencia académica y de investigación se desarrolló en dos momentos temporales diferentes (primer y segundo semestre del curso 22-23).

La experiencia contempla tres fases bien diferenciadas (figura 2): 1) Un taller presencial combinando el trabajo individual con el trabajo colectivo en grupos de unas 20 personas; el taller se replicó en cuatro ocasiones en el primer semestre implicando a 80 estudiantes, y en dos en el segundo semestre llegando a otros 54. 2) Un debate online en torno a preguntas centrales en el estudio. 3) Una fase creativa que implica tanto el diseño como la puesta en común de propuestas, y un debate online sobre los desafíos de las instituciones educativas como espacio de EPC.

Figura 2: Fases de la experiencia académica e investigadora para la recogida de datos

FASES			
TALLER PRESENCIAL (Semana 1) <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué es la PC? • ¿Por qué es importante participar? • ¿Cuál es mi trayectoria vital participativa? 	DEBATE ONLINE (Semana 2-3) <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué entendemos por PC? • ¿Qué papel juegan las RRSS como mecanismos de participación? • ¿Uso las RRSS para participar? 	TRABAJO CREATIVO GRUPAL. Diseño, puesta en común y debate online. (Semana 2-7) <ul style="list-style-type: none"> • Diseña una práctica educomunicativa para fomentar la PC • ¿Qué retos y oportunidades tiene la escuela como espacio de educación para PC usando RRSS? 	ENCUESTA FINAL online
MATERIALES Y EVALUACIÓN			
<ul style="list-style-type: none"> • Definición participada de participación (Phillips 66) • Biografía participativa (Espiral participativa individual) • Espiral participativa grupal. Trabajo creativo acompañado de una reflexión crítica: Como futuros docentes, ¿estamos preparados para educar en la participación? 	<ul style="list-style-type: none"> • Contribuciones individuales y/o grupales al debate 	<ul style="list-style-type: none"> • Contribuciones individuales o grupales al debate • Trabajo creativo adecuado para su presentación en redes y breve informe sobre sus objetivos e ideas desarrolladas • Contribuciones al debate final 	<ul style="list-style-type: none"> • Respuestas individuales a cuestionario • Contribución individual a la evaluación de la experiencia

Fuente: Elaboración propia

En el diseño inicial elegimos trabajar con Facebook, una red social que además de ser la que cuenta con más usuarios a nivel global (2958 millones) (Statista, 2023a), proporciona gran cantidad de recursos disponibles en términos de creación de contenido digital (audio, videos, uso de emoticonos, etc.), buscando limitar lo menos posible la creatividad individual de los participantes. Para el segundo momento temporal, optamos por utilizar Instagram, a sugerencia del estudiantado participante en la primera experiencia, y en sintonía con el carácter participativo del ejercicio y en correspondencia con la tendencia mundial que indica que el mayor porcentaje de usuarios de esta red social está constituido por jóvenes de entre 18 y 24 años (Statista, 2023b).

En ambos casos, tras la realización de las actividades presenciales y online se realizó una encuesta online *ad hoc* voluntaria (tipo Likert). El cuestionario fue contestado por 92 personas de entre 18 y 25 años, estudiantes del grado de Magisterio en Educación Infantil (52) y de Educación Primaria (40), con un alto porcentaje de población femenina. No se recopiló más información sociodemográfica de la población encuestada para asegurar el anonimato de sus respuestas y promover una mayor participación, dado el carácter evaluativo de la encuesta.

En ella se preguntaba sobre la satisfacción con la experiencia académica, grado y calidad de participación en la misma, la posición personal con respecto a las RRSS y su influencia en la participación, el uso individual de las RRSS, su potencial para la PC y, finalmente, su opinión con respecto a las aulas como espacio promotor de PC. El cuestionario recogía preguntas con opciones de respuesta tanto cerradas como abiertas, y aportaba información tanto cualitativa como descriptivo-cuantitativa permitiendo además la evaluación de la experiencia académica.

En una etapa posterior, los diversos materiales recogidos [2] fueron analizados utilizando un doble enfoque, cualitativo y cuantitativo-descriptivo.

El primero se basó en un análisis crítico del discurso (ACD) teóricamente conducido por el marco analítico planteado desde la TPS.

Varios estudios consideran que el ACD (Fairclough, 1995) es un método relevante tanto para el análisis de las RRSS, al permitir articular temas individuales, organizacionales y sociales, como para el estudio de los temas de PC en los que se requiere "hacer transparentes las relaciones de poder" (McKenna, 2004: 21), "dominación, discriminación y control, tal como se manifiestan en el lenguaje" (Wodak y Meyer, 2008: 10).

Entre las múltiples aproximaciones discursivas existentes, seleccionamos precisamente el ACD porque proporciona un marco analítico pertinente para desentrañar relaciones opacas entre el discurso y la sociedad al examinar las elecciones de palabras y metáforas de las personas en relación con sus valores relacionales, experienciales y expresivos (Fairclough, 1995); además, el ACD aporta una visión de los discursos como una práctica social (Fairclough, 2003). En ese sentido, Franzosi (1998) sugiere centrarse en la dimensión narrativa, que permite una mejor comprensión de los procesos de construcción de significado. Esta propuesta trasciende el enfoque en la búsqueda de lo significativo –es decir, en aquellas palabras supuestamente más cargadas de significado (como los adjetivos)– y avanza hacia los significados contenidos en la estructura y secuencias narrativas de los textos, en lo que se describe como una transición "de variables a actores, de modelos estadísticos basados en regresión a redes, y de una concepción de la causalidad basada en variables a secuencias narrativas" (Franzosi, 1998: 527).

En nuestro estudio realizamos un ACD a las manifestaciones expresadas como parte de los debates realizados en los espacios creados en las RRSS (complementariamente también fueron consideradas las respuestas a las preguntas abiertas del cuestionario). El análisis tanto de los contenidos como de la forma de los discursos expresados se sirvió de una codificación abierta y simultánea para incluir toda la diversidad y riqueza de los contenidos expresados, tomando como punto de partida general tres variables axiales, que a su vez habían sido los ejes guía de los debates realizados: 1) conceptualizaciones sobre PC; 2) apropiaciones de las RRSS como recurso para la PC; y 3) retos y desafíos de la escuela como escenario de prácticas de EPC. En cuanto a la forma del discurso, el análisis tuvo en cuenta tanto características generales del mismo (extensión de las intervenciones, formalidad/informalidad del discurso, recursos de argumentación/contra-argumentación, interrelaciones entre las intervenciones, expresiones de acuerdo/desacuerdo) como el uso de recursos propios de las redes sociales (utilización de emojis, uso de recursos de interactividad como compartir, "Me gusta", "Me encanta").

El segundo enfoque analítico consistió en el tratamiento cuantitativo de los datos. Para ello realizamos un análisis cuantitativo-descriptivo a partir de los mayores porcentajes de respuesta entre las 92 personas que respondieron la encuesta, agrupando cuando fue posible las opciones de respuesta "de acuerdo" o "muy de acuerdo", e indicándolo específicamente en el texto. No han sido necesarias recodificaciones ni transformaciones de los datos. En concreto se aplicó la siguiente codificación:

1) relevancia y significado de la PC (para la cual se contemplaron aquellas preguntas dedicadas a conocer el grado de satisfacción del estudiantado con la actividad, sus niveles de participación, la calidad y competencias asociadas); 2) el uso y significado de las RRSS (incluyendo aquellas preguntas enfocadas al uso de las RRSS y la PC a través de las mismas), y 3) la visión de la escuela como espacio promotor de la PC (conformada por una única pregunta destinada a este mismo fin). A través de estos tres elementos clave en la codificación, triangulamos la información obtenida mediante las técnicas cualitativas y cuantitativas para presentar los resultados.

3. Resultados

El análisis desde la TPS de las prácticas educomunicativas de participación a través de las RRSS en un contexto universitario (figura 1) desvela numerosos aspectos interesantes que es imposible abarcar aquí, de modo que nos centramos en dos hallazgos y áreas de discusión -componentes y formas de vinculación- que resaltan el carácter mediador del contexto formal educativo en la participación.

3.1. Las prácticas educomunicativas de participación: significado, materialidad y competencia

3.1.1. El significado de la PC o ¿cómo piensa la participación el estudiantado?

Tanto en el debate presencial como en el online, el estudiantado muestra una comprensión compleja del concepto de PC, asociado a la identificación de una necesidad, la consecución de un objetivo común y la contribución al cambio, todo ello en un marco de interacciones voluntarias.

El alumnado reconoce su responsabilidad como ciudadanos y específicamente como potenciales docentes, al tiempo que mayoritariamente expresan no haberse preocupado previamente por su participación en lo público. Destacan cómo la experiencia ha contribuido a incrementar su conciencia sobre lo que ocurre en el mundo y su motivación por "colaborar con su entorno" [3], así como a percibir con mayor claridad su responsabilidad en relación con la PC, al considerar que, como parte del proceso educativo, "estamos creando nuevos ciudadanos". De hecho, el elevado grado de satisfacción estudiantil en la evaluación de la experiencia se vincula con la relevancia social y educativa que reconocen en la PC (además de con el carácter innovador y creativo que las RRSS incorporan al proceso educativo).

La participación es también considerada un derecho social característico, que "implica tomar parte y formar parte de una manera activa y responsable en la sociedad". Desde este enfoque de los derechos, el estudiantado desvela, en primer lugar, la dimensión comunicativa de la participación, al considerar que el derecho a participar se vincula a la exposición abierta de sus opiniones, así como a la capacidad de escuchar puntos de vista contrarios, hasta el punto de ser capaces de rectificar. En sintonía con ello, se le vincula a la interacción voluntaria de las personas de una determinada sociedad "que buscan llegar a conseguir un objetivo común que favorezca a todos sus miembros", con el propósito de fomentar una transformación de los deseos en realidades. En segundo lugar, piensan la PC como un proceso de influencia en la formulación y toma de decisiones en distintos ámbitos, en tanto "intervención voluntaria por parte de los ciudadanos en la toma de determinadas decisiones públicas", cuyo ejercicio responsable y correcto se asocia a la plenitud del ejercicio de la ciudadanía pues "contribuye a una mejora en la calidad de vida, construyendo con ello una plena ciudadanía". En tercer lugar, su perspectiva de la PC considera las dinámicas y estructuras de las relaciones sociales de poder, y no rehúye tener en cuenta que se trata de un proceso en que "se ve influenciada por grupos superiores que lo regulan".

Sin embargo, a pesar de estas concepciones teóricas, a la hora de considerar lo que significa "participar" de manera práctica en el propio marco de la experiencia académica, se pone de manifiesto una visión predominantemente cuantitativa en la que se (con)funde la cantidad de intervenciones realizadas con la calidad en la participación, prevaleciendo ese sobre otros factores de carácter cualitativo, que también se mencionan, como la diversidad o novedad argumental, la orientación ética (valores como el respeto e igualdad) y la aplicación de pensamiento crítico.

Al mismo tiempo, y frente a las reflexiones problematizadoras planteadas en los debates en RRSS, la participación parece ser entendida de una forma limitada por parte del estudiantado, al concebirla predominantemente como una cuestión formal, ajena a los procesos cotidianos y los espacios informales. En este sentido, el significado atribuido a la informalidad de las RRSS puede estar mediando el uso de las mismas para la PC. Casi un tercio del alumnado (27,17%), considera que las RRSS son demasiado informales para experimentar "un tema tan serio" como la participación ciudadana; a este grupo se suma otro 34,74% que muestra igualmente dudas al respecto.

El último aspecto relevante es el conflicto detectado entre la naturaleza voluntaria de la participación y la percepción de la experiencia académica como algo obligatorio e impuesto. La percepción de obligatoriedad ha aumentado la participación del grupo participante, pero ha conducido a rendimientos mínimos y desmotivación.

3.1.2. La materialidad: ¿qué uso hace el estudiantado de las RRSS?

Es relevante entender si el estudiantado visualiza la posibilidad de que las RRSS devengan plataformas para la participación y si las apropiaciones cotidianas que ellos hacen de las mismas se corresponden o no con dichas condiciones de posibilidad. Dicho de otro modo, la interpretación del potencial de las plataformas digitales como recursos de participación conecta de forma compleja -e incluso paradójica- la comprensión que tienen de la participación con su experiencia real en el uso de las redes sociales digitales.

Teóricamente, tanto las prestaciones de las RRSS (autoría de contenidos, bidireccionalidad, interactividad, conectividad, canales de comunicación mejorados), como las peculiaridades participativas de la dimensión comunicativa de los procesos de PC deberían posibilitar una comunicación más horizontal y bidireccional. Sin embargo, hay cierto consenso en los debates realizados a través de las RRSS al considerar su uso predominante para el ocio y el entretenimiento en el tiempo libre, reconociendo incluso en varios casos el carácter pasivo de esa apropiación personal. Se afirma que "los jóvenes las usamos más como pasatiempo", llegando a reconocer que "el uso habitual que hacemos de las redes es bastante banal: lo utilizamos para enviar mensajes a nuestros amigos, perder el tiempo viendo directos", al punto de que "nos olvidamos del verdadero potencial de estas, el cual es mantenernos informados en todo momento de lo que nos rodea". Además, un amplio grupo (un 44,57%) está de acuerdo en lo difícil que resulta cambiar este uso, y un 34,78% del estudiantado dice estar muy de acuerdo con que la escasa participación a través de RRSS es un reflejo del desinterés social general por participar.

En la valoración concreta de la experiencia, un 78% considera haber tenido bastantes o muchas oportunidades para participar; pero, en contraposición a esas posibilidades reconocidas, un porcentaje significativo (59%) considera haber participado poco o nada, frente a sólo un 29% que considera haber participado mucho o bastante, y solamente seis personas altamente involucradas manifiestan haber intentando comprometer más a otras.

A pesar de las complejidades en las relaciones entre condiciones de posibilidad y ejercicio efectivo de la participación, así como de la naturaleza predominantemente lúdica que se declara en relación con la utilización personal de estas plataformas digitales, un pequeño grupo de participantes muestra una postura (pro)positiva al considerar que las RRSS presentan características facilitadoras de la PC como las de permitir la difusión de información de manera rápida -"gracias a las redes sociales las personas podemos estar más informadas de lo que pasa en nuestro mundo"-, hacer posible una comunicación directa entre las personas y las instituciones -"las características tecnológicas de estos espacios digitales te permiten una comunicación directa entre las personas o individuos y estas instituciones"-, devenir espacios de debate -poniendo "al alcance de todos una red comunitaria e informativa donde cualquier persona puede interactuar cuando quiera"-, o facilitar/amplificar la movilización de las personas para la acción colectiva, pues se afirma que "el uso de las redes sociales ha posibilitado en muchas partes del mundo organizar movimientos ciudadanos". En tal sentido, se afirma que "la tecnología ha llegado a ser una aliada de la ciudadanía, que permite expresar y defender diferentes intereses sociales", de tal manera que "las redes sociales son un gran poder que conlleva una gran responsabilidad". En el caso concreto de la experiencia académica el estudiantado menciona otros dos impulsores de participación: la libertad (temporal y espacial) y el rol facilitador y motivador del docente.

Junto con esta postura (pro)positiva emerge otra crítica asociada a la tensión entre las prácticas online y offline. Al respecto, se plantea que, si bien estas plataformas tecnológicas son positivas con vistas a incrementar la participación, existen otras formas mejores para fomentarla, como es el cara a cara, pues "hay interacciones necesarias para motivar a la participación que mediante las redes sociales no se realizan", señalándose que, aunque la tecnología puede contribuir mucho en la socialización, no lo es todo. En este sentido, también se cuestiona que la mayor visibilidad de los temas que aportan las RRSS necesariamente suponga un incremento en el grado de participación de las personas, pues "no es lo mismo que [el sujeto] vea, que participe"; esto último se vincula precisamente al logro de una sintonía motivacional entre los individuos y los valores que representan las publicaciones que se realizan en las RRSS. En suma, al comparar las dos materialidades (online y offline) hay una clara preferencia por las condiciones presenciales, en parte explicada por la facilitación del aprendizaje por parte del docente en actividades que perciben complejas y que les exigen creatividad y crítica.

Finalmente, el estudiantado cree que la posibilidad de trabajo en equipo y de autoorganización ha propiciado la inhibición y delegación de tareas en otras personas del grupo.

3.1.3 Competencias o ¿qué opinan sobre las competencias necesarias para participar en entornos digitales?

Hay una opinión generalizada entre el estudiantado acerca del carácter dual de las RRSS en dependencia del uso que hagan de ellas las personas: son "un arma de doble filo" o "una herramienta con la que tú decides si construir o romper"; es decir, dan la alternativa a los usuarios de convertirse en "una

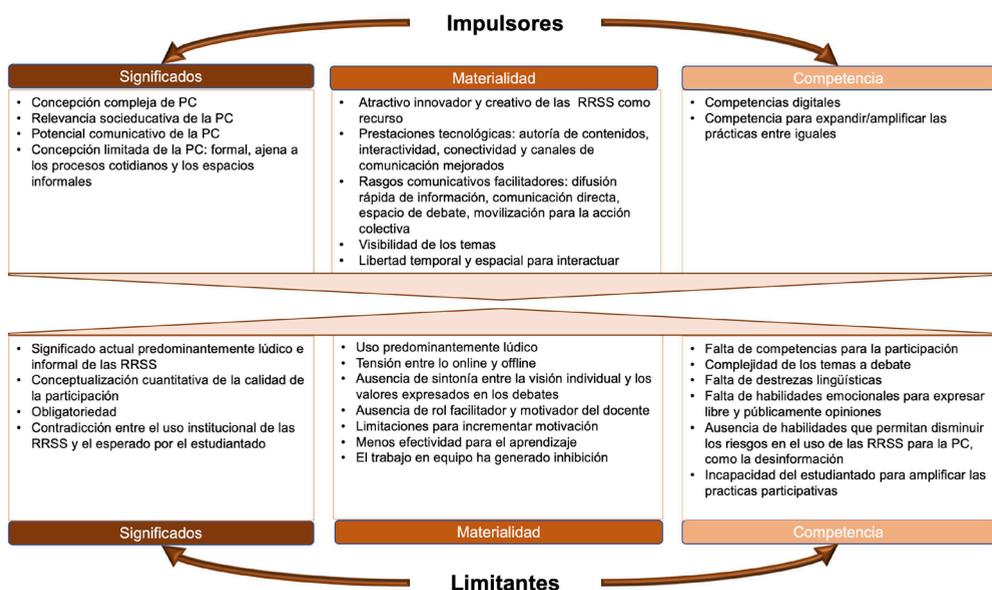
persona participativa y que apoya movimientos sociales, comenta y aporta en la medida de lo posible su granito de arena", o bien de ser un simple observador "con el único interés de cotillear y leer las últimas novedades sin más fin". A la vez son vistas como una fuente de información inmediata o de desinformación no exenta de riesgos como la manipulación, inseguridad o privacidad, al afirmar, por ejemplo, que existe la tendencia en el uso de las RRSS a "conformarnos con el primer texto de información con el cual formamos nuestra opinión sobre un tema sin siquiera revisar las fuentes (fomenta la desinformación)", señalando un panorama crítico en el cual, como resultado de ello, "las nuevas generaciones, (...) viven bajo la sobreinformación (gran parte de ella sin contrastar) por tener todo a un click".

En cualquier caso, entienden que disponer de las competencias para discernir las ventajas o peligros en su uso contribuye a la participación. Esto remite, de manera directa, a la importancia de una adecuada educación comunicativa para la participación que resulte en una apropiación virtuosa de las RRSS, lo que da entrada a la cuestión de la brecha digital vinculada no tanto con el acceso a las tecnologías como con la alfabetización digital. En tal sentido, no solo se señala la necesidad de que los procesos de PC no olviden a quienes "no cuentan con perfiles en redes sociales", sino también de reconocer que, si bien "las redes sociales son un buen método para transmitir a los más jóvenes la cultura de la participación ciudadana", ello es posible "siempre y cuando estén acompañados de los medios tradicionales y se les instruya adecuadamente en su uso". Es decir, existe una aproximación al tema de la brecha digital que incluye la cuestión de las relaciones entre los distintos medios como parte del ecosistema mediático, así como la formación de competencias para una adecuada apropiación de las RRSS.

El estudiantado participante pertenece a una generación de "nativos digitales", es decir, son personas que han estado inmersas en el entorno tecnológico digital durante toda su vida (Bennett, Maton y Kervin, 2008), y aunque esto no significa necesariamente ser competente digitalmente, en general cuenta con las competencias tecnológicas necesarias para una apropiación creativa de las RRSS; de hecho, ninguna persona ha mencionado esta carencia. Sin embargo, sí reconocen su falta de competencia para la participación en general (independientemente de las condiciones materiales). En relación con la experiencia académica, la participación les resulta compleja; así un 33,70% del estudiantado dice no saber cómo participar. Encuentran difícil aportar nuevos argumentos en debates rígidos y reproductores de las ideas aprendidas en el taller presencial. De hecho, se hace uso de expresiones formales, más características de un entorno educativo que de una red social. Además, verbalizan la falta de habilidades (tanto lingüísticas como emocionales) para expresar libre y públicamente sus opiniones. La percepción estudiantil de que ni las aulas ni las RRSS son entornos "seguros" para expresar su opinión supone una gran limitación a la hora de implementar prácticas educomunicativas de participación.

En suma, el análisis de significados, materialidad y competencias nos desvela una serie de factores impulsores y limitantes de la participación (ya sea como ciudadanos, ya sea en la propia experiencia académica), así como algunas contradicciones entre los componentes de las prácticas y las personas que las ejecutan, que se resumen en la figura 3.

Figura 3. Factores impulsores y limitantes de la participación en las prácticas educomunicativas

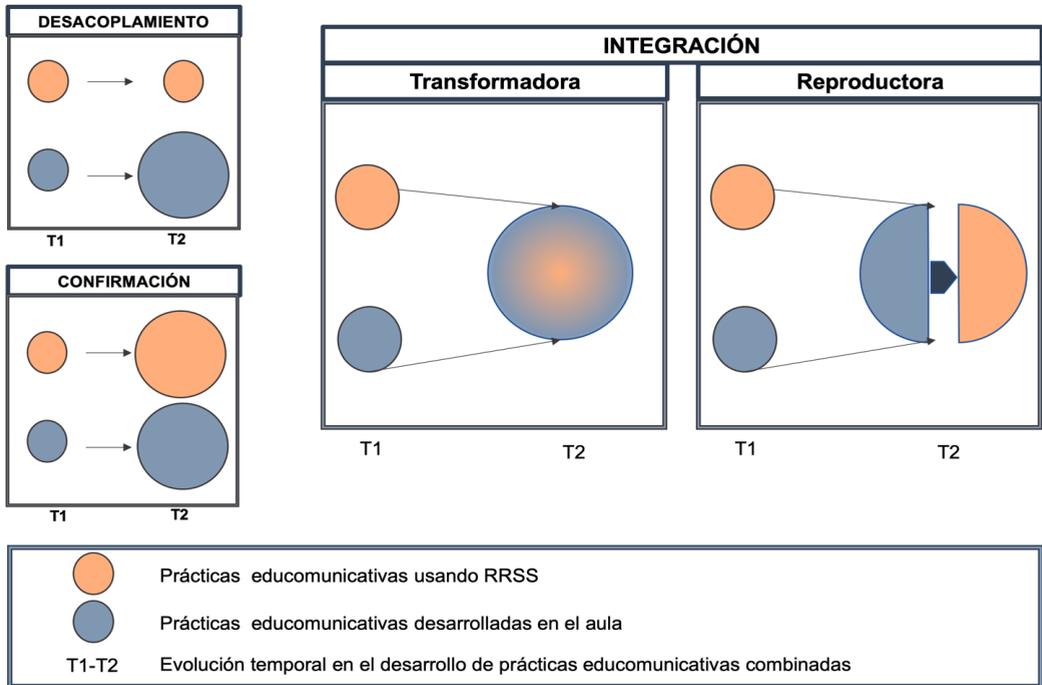


Fuente: Elaboración propia

3.2. Formas de vinculación de las prácticas educomunicativas en EPC en función de la materialidad

A partir de la literatura revisada y la experiencia adquirida en esta investigación trabajando en dos condiciones materiales diferentes (aula y RRSS), hemos identificado tres posibles escenarios de coexistencia o formas principales de vinculación de las prácticas educomunicativas en EPC, que indican cómo estas se gestionan y conectan: desacoplamiento (desarrollo desigual e independiente con predominio de enseñanza tradicional en el aula), confirmación (expansión de prácticas de manera paralela, similar pero independiente) o integración (que pretende la armonización e integración de las diferentes condiciones materiales) (Figura 4).

Figura 4. Escenarios de coexistencia de materialidades



Fuente: Elaboración propia

En nuestra experiencia hemos tratado de integrar las dos condiciones materiales (escenario de integración) para profundizar en los rasgos que la pretensión de armonización conlleva. Los resultados evidencian la existencia de fronteras entre las dos condiciones materiales que hacen compleja su integración en las prácticas educomunicativas, en gran medida por la mediación del carácter formal de la institución educativa. La experiencia integradora se convierte así en una prolongación de la presencial y está caracterizada por la transposición de formas de conocimiento y comportamiento estudiantil utilizadas en el espacio educativo tradicional presencial al contexto digital, en el que paradójicamente las RRSS se han configurado más como espacios de silencio o reproducción, que de crítica, resistencia o creatividad; de ahí que describamos el proceso como integración reproductora. A continuación, profundizamos en estas cuestiones.

3.2.1. La integración reproductora y el peso de la formalidad

Muchos de los aspectos limitantes y mediadores de la integración real de las RRSS en la experiencia académica tienen que ver con el excesivo peso de la formalidad en el desarrollo de las prácticas, que acaba condicionando cómo el alumnado participa.

Primero, existe una contradicción entre las valoraciones del estudiantado sobre el uso primordialmente lúdico que hacen de las RRSS en su vida cotidiana y las formas en que se han apropiado de ellas en la experiencia educomunicativa. Los debates generados en las dos redes sociales –Facebook e Instagram– eran largas intervenciones por parte de las personas participantes, caracterizadas por la formalidad de las mismas y el casi nulo uso de recursos propios de estos espacios de comunicación digital asociados a la dimensión emocional, como son los emojis, a pesar de la motivación para su uso por parte del profesorado que moderaba ambos espacios. En ambos casos, aunque especialmente

en el grupo de Facebook, hubo una limitada interactividad en el uso de las posibilidades que en tal sentido ofrecen las redes sociales. En el grupo de Facebook, se realizaron 13 publicaciones, con solo 15 comentarios y 11 "Me gusta", además de un vídeo compartido como parte de uno de los comentarios realizados, mientras en la cuenta creada en Instagram, hubo 15 publicaciones, con 79 "Me gusta" y 55 comentarios. En tal sentido, se puede afirmar que la formalidad y la racionalidad que se asocia al espacio educativo institucional, en el cual la dimensión lúdica resulta subordinada e incluso excluida, conduce a la reproducción de patrones dominantes propios de la institución educativa, incluso en el escenario mayoritariamente lúdico de las RRSS.

Segundo, las ideas del estudiantado sobre el uso de las RRSS entran en conflicto con la formalidad esperada en los procesos de participación; de ahí que muestren un mayor apoyo a los debates en formato presencial en detrimento de los online, argumentando la dificultad de las RRSS para construir un debate continuado, "serio", enriquecedor y no sujeto a malinterpretaciones.

El tercer aspecto relevante es que la evaluación y el control han influenciado las dinámicas de participación, tanto en términos de calidad, como de cantidad. El resultado es una concepción participativa de mínimos, es decir, de cumplir estrictamente con lo exigido. Aquí subyace una conceptualización de la participación que (con)funde ambas dimensiones al sugerir que un buen desempeño está más ligado al número de las intervenciones realizadas que a la forma de las mismas, estando condicionadas por el temor a ser evaluados por el personal docente (y/o sus iguales). El hecho de sentirse evaluados también traería consigo una reproducción en los discursos de los códigos y formas que se vinculan con una práctica formal de enseñanza-aprendizaje, cuyo objetivo más importante resultaría la calificación a obtener.

En cuarto lugar, esta tendencia mayoritariamente formal y racional al usar las RRSS en los debates propuestos, convierte a estos en un conjunto de monólogos desconectados entre sí, en los cuales los participantes exponen sus opiniones y valoraciones, sin interactuar con los planteamientos realizados por las otras personas participantes. Esta tendencia es mucho más pronunciada en el caso del grupo creado en Facebook que en la cuenta habilitada en Instagram, lo que puede corresponderse con un sentido de apropiación más cercana a esta segunda red social e identificación con sus usuarios y usuarias (en mayor medida jóvenes).

A pesar del peso de la formalidad en las prácticas desarrolladas resulta significativo que esta tendencia no haya sido examinada críticamente por ninguna de las personas que ha formado parte de la experiencia.

3.2.2. Una integración transformadora: ranuras de creatividad y crítica

El estudiantado que ha manifestado estar muy involucrado en la dinámica y ha participado activamente tanto en los talleres presenciales como en los debates o tareas online, ejemplifica la integración más activa y creativa de las diferentes condiciones materiales de la práctica en la experiencia completa. Esta minoría da muestras de un posicionamiento crítico en relación con la participación y las apropiaciones de RRSS. En tal sentido, la práctica comunicativa en tanto que recurso de EPC deviene ejercicio metacomunicativo crítico. Como parte de esta postura crítica, se cuestiona el papel del estado y la escuela, y se considera que ambos "deberían ser los principales organismos encargados de fomentar el pensamiento crítico en la educación para que conozcamos las diferentes formas de participación ciudadana".

Este posicionamiento se inserta dentro de una tendencia significativa a criticar los usos institucionales actuales de las redes sociales en tanto recursos para la PC, que va desde posturas que critican las carencias de estas apropiaciones señalando que "las instituciones gubernamentales hacen poco uso de estas redes sociales para dar a conocer o fomentar conductas beneficiosas para la sociedad" hasta criterios más radicalmente críticos sobre el tema, al sostener de forma directa que "las entidades gubernamentales no hacen un uso adecuado de las redes sociales". Tales opiniones deben interpretarse de forma compleja, en el marco de una comprensión trascendente de la apropiación de estas plataformas digitales, que la asocia a procesos de transformación social general, al afirmar que "hacer un correcto uso de las tecnologías nos permitirá poder comenzar con un cambio en la sociedad". En términos cuantitativos y haciendo referencia específica a la entidad escuela, un 34,78% considera que, pese a los esfuerzos de la institución educativa, hoy las aulas no son un espacio que promueva la participación; aun así, el estudiantado apenas reflexiona sobre las limitaciones de las aulas como escenario de EPC y sobre cómo obtener un mejor aprovechamiento de las potencialidades de las RRSS para desarrollar prácticas integradoras de EPC. Esto es relevante, máxime cuando se trata de estudiantes de magisterio, es decir, potenciales educadoras y educadores.

Un ejemplo de esa limitada presencia de la crítica en este punto es que solo dos de los proyectos presentados por el alumnado en la fase 3 se vinculan directamente a las dinámicas y procesos del

espacio docente formal –aula o escuela–. El resto toman como referencia dimensiones de la realidad social externas a la institución educativa, abordando el tema de la participación enfocada al reciclaje, la seguridad vial, la agricultura ecológica, los bancos de alimentos, la pobreza, la discriminación, la familia, el deporte, el arte, la vida en comunidad o la ciudad. Tal tendencia muestra, por un lado, creatividad e integralidad en la comprensión de la EPC, pero, por el otro, sería expresión de cierta limitación en la identificación de los desafíos que presentan los espacios educativos formales como escenario de tal proceso.

La última crítica presente es la referida a la apropiación institucional de estas plataformas digitales más enfocada en mantener su reputación gestionando su imagen y comunicación externa, que en propiciar una verdadera retroalimentación o diálogo con la ciudadanía. En este punto se evidencian contradicciones entre el uso institucional de las RRSS y el esperado por el estudiantado, que conduce a escepticismo y desmotivación. El discurso escéptico llega incluso a preguntarse "si esta nueva forma de comunicación a través de las RRSS está cambiando la forma en la que la política y la democracia se desarrolla, y si es para bien, o si todo es ficción".

4. Discusión

En un contexto comunicativo donde los medios digitales tienen un amplio impacto social y las RRSS son cada vez más utilizadas, consideramos importante preguntarnos si el alumnado ve estas plataformas como medios de participación y si su uso diario se ajusta a esa posibilidad. En línea con otros estudios constatamos la falta de cultura participativa (Escobedo, Sales y Traver-Marfí, 2017) como principal limitante para una EPC que, de entrada, se presenta para el estudiantado como un concepto complejo y ajeno.

La visibilización de los impulsores y limitantes de la participación en la experiencia académica conducen nuestra discusión hacia si es posible desarrollar prácticas de integración transformadora para mejorar la EPC, en parte aprovechando la gran capacidad que tiene el propio alumnado para actuar como personas reclutadoras e influir en el comportamiento de sus iguales, sus competencias como nativos/as digitales y su acceso mayoritario a la tecnología en nuestra sociedad. Las prácticas transformadoras, de ser posibles, se ubicarían en los tres componentes analizados de la práctica educomunicativa.

a. En el sentido y significado de la participación, alineándolas con los objetivos del propio proceso educomunicativo, e integrando las experiencias formales con las informales y los elementos más racionales y tecnológicos con los emocionales, que unidos conforman una parte importante de la práctica de participar: saber y querer participar.

En los debates y proyectos del alumnado, la PC se vincula a aspectos diversos y amplios como el conocimiento sobre –y respeto hacia– la diversidad, la solidaridad, la autonomía, la responsabilidad, el diálogo, el pensamiento crítico, la colaboración, la socialización, los valores ciudadanos, el trabajo en equipo, la cooperación, la concienciación o el desarrollo de la creatividad. Se integran de esta forma aspectos relacionados con las dimensiones emocional y racional, articulando en el interior de estas propuestas el sentir –como el ser solidarios– y el saber –como el pensamiento crítico–. Este enfoque se corresponde con la necesidad identificada por estudios previos (Macfarlane y Tomlinson, 2017) de incluir en el currículo concepciones más complejas y multidimensionales de participación, democracia y ciudadanía que además tengan una orientación hacia el compromiso con el entorno y la responsabilidad global por parte del estudiantado (Fozdar y Martin, 2020).

La educación tiene el reto de preparar al alumnado para el ejercicio de esa ciudadanía. No obstante, la poca presencia de proyectos que dialoguen directamente con la transformación participativa del espacio educativo formal, da cuenta del desafío que ello representa, reafirmando lo sugerido en estudios previos (Ainscow, 2015) sobre la complejidad para la transformación participativa de los currículos.

En los significados que el estudiantado atribuye a la PC a través de las redes se encuentran algunos de los limitantes que encontramos para integrar los medios digitales en las prácticas educomunicativas cotidianas en las aulas universitarias. Primero, la persistencia de la concepción de las RRSS más como entornos de entretenimiento y socialización (Druetta, 2022) que, como plataformas para la EPC, se presenta como un desafío que requeriría un reenfoque de esas apropiaciones. En general, las personas involucradas no muestran una clara visualización acerca de cómo romper con esa brecha entre un uso real y un uso ideal de tales recursos tecnológicos; una ambivalencia que estaría vinculada al carácter impredecible del impacto de las RRSS en los entornos socio-educativos (Andrade-Vargas et al., 2021). Además, la institución educativa tendría que enfocarse en eliminar las barreras entre los procesos de aprendizaje formales e informales (Ainscow, et al., 2012) para facilitar la coexistencia de los usos educativos y lúdicos. Segundo, el fomento de las relaciones con el territorio y del compromiso de transformación social en un sentido global (Sales et al., 2018) constituye otro desafío para contribuir a la asunción de la responsabilidad por parte del estudiantado y su empoderamiento.

b. En la materialidad, es decir, en el uso de los recursos tecnológicos y redes sociales digitales, mejorando la armonización de marcos de presencialidad y virtualidad.

Las condiciones materiales diversas en las que se despliega la práctica educativa hoy median el proceso educomunicativo, de tal modo que se generan contradicciones que merman su efectividad. La participación a través de las RRSS se ve limitada no sólo por aspectos tecnológicos, sino también por la falta de uso de estas plataformas por parte de las instituciones y el grado de institucionalización, tanto de la PC (Pano-Yáñez, Pacheco-Lupercio y Sucozhañay-Calle, 2023) como de las RRSS.

En el ámbito educativo, una importante cuestión a debate es si las prácticas en el aula y a través de las RRSS deben ocurrir paralelas, pero diferenciadas, al requerir de procesos y habilidades distintos (Sánchez-Vera, Prendes-Espinosa y Serrano-Sánchez, 2011), o si deben/pueden integrarse superando las barreras de los aprendizaje formales e informales (Ainscow et al., 2012) inherentes a los espacios presenciales y virtuales.

Aquí apostamos por un enfoque integrador y transformador para superar concepciones neodeterministas de las TIC, que tienden a colocar a las tecnologías como un factor previo, independiente y exterior a las dimensiones socio-históricas (Marí-Sáez, 2014), y evitar la desconexión entre la participación en espacios reales y virtuales. Este enfoque exige la superación de conceptualizaciones estrechas en la comprensión de la participación en el aula y una transformación más fluida de los usos predominantes de las RRSS, abriendo dichas plataformas digitales a una mejor integración en las dinámicas de los espacios formales de enseñanza-aprendizaje, para que las características de estos últimos no terminen colonizando la apropiación de las RRSS por parte del alumnado, tal y como ha ocurrido en nuestra experiencia.

c. En las formas de actuar integrando el desarrollo individual con la acción colectiva a través de la práctica de participar.

El reconocimiento de la falta de habilidades y competencias relacionadas con la PC del estudiantado está en sintonía con el escaso desarrollo sistemático de la EPC en los sistemas educativos que constatan algunos autores (Ainscow, 2015). Aun así, los proyectos de EPC propuestos por el alumnado ponen en valor dos cuestiones complementarias que contribuyen tanto al crecimiento personal, como a la acción colectiva a través de la práctica.

Por un lado, una comprensión de la EPC que da importancia a la dimensión comunicativa, en particular de los medios digitales, como dimensión inherente de la participación (Maltos-Tamez, Martínez-Garza y Miranda-Villanueva, 2021). Esta se pone de manifiesto en propuestas de acción que involucran mecanismos participativos, como consultas, elecciones democráticas y diálogo directo con los tomadores de decisiones, y enfatizan la importancia de la comunicación, tanto cara a cara como tecnológicamente mediada, (charlas, encuestas, explicación entre pares, asambleas, murales, carteles, vídeos, diarios de clase o blogs) en la ejecución de dichos proyectos.

Por otro lado, dos propuestas persiguen fomentar la participación activa del alumnado en la institución educativa, a través de actuaciones en las cuales se articulan la conducta individual y la acción colectiva, un punto de vista que remite a la comprensión de la acción educativa en tanto práctica social (Bourdieu, 1972; Giddens, 1984) que superaría una de las dicotomías (individuo/colectivo) de las teorías sociales clásicas. Ambas propuestas son expresión de una introducción de concepciones más complejas de lo que significa la participación en el espacio de la escuela, articulándolas, por un lado, con los roles en los procesos de tomas de decisiones y, por otro, con las necesidades de la institución educativa (Palacios, Jiménez y Souto, 2015).

5. Conclusiones

La experiencia académica y de investigación presentada resulta relevante para el campo del conocimiento de la comunicación al basarse en una experiencia práctica de intervención en el aula. Poniendo el foco en el tema de la educomunicación en relación con las apropiaciones de RRSS y sus vínculos con los procesos de PC, abordamos algunos de los elementos más novedosos del ecosistema mediático actual y, a su vez, se atiende a una cuestión también central en las sociedades contemporáneas como es la formación para la participación.

Desde un enfoque de investigación a partir de la acción, el estudio se aproxima a la cuestión de la educomunicación desde la perspectiva de la formación del futuro profesorado, dando respuesta así a la necesidad de promover estudios que –como parte de un esfuerzo para que este tipo de proceso formativo se integre en los espacios de educación formal– estén dirigidos a poner en práctica propuestas educativas que fomenten la apropiación de las redes sociales – y de las TIC y los medios en general– en tanto recursos de diálogo y participación.

A la par, desde la TPS este artículo ha iniciado un debate ineludible sobre la complejidad de generar escenarios educativos de armonización de las prácticas sociales que las diferentes condiciones de la materialidad imponen. Esta forma de aproximación ha permitido ver los conflictos entre los significados de la PC y los usos de las RRSS, mostrando los choques entre los aspectos formales e informales de las prácticas. El análisis de la experiencia de prácticas educomunicativas de PC ha mostrado, a través del análisis de los discursos del alumnado participante, que las apropiaciones de las RRSS como plataformas para la participación en el espacio educativo formal, se encuentran mediadas por las interrelaciones complejas y contradictorias que se dan entre, por un lado, los usos y asociaciones de sentido que hacen las personas de las mismas en los entornos informales y, por otra parte, las particularidades asociadas a los espacios formales de enseñanza-aprendizaje.

De manera más específica, en la experiencia se ha puesto de manifiesto una importante tendencia a la colonización de las apropiaciones de las RRSS que se dan en la práctica por parte de las características del espacio en el cual se dan la mismas, en este caso, el escenario formal de enseñanza-aprendizaje. Se pone de manifiesto una marcada dicotomía entre la declaración de unos usos cotidianos de carácter mayoritariamente lúdicos de las RRSS y unos usos formales y racionales de la misma como parte de la experiencia educomunicativa propuesta. Ello ha conducido, al mismo tiempo, a una contradicción entre, por un lado, los significados complejos e integrales atribuidos, de forma general, a la definición de la PC y, por otro, una valoración de mínimos, simplificada y cuantitativa, de la participación individual concreta en la experiencia de EPC que se ha puesto en práctica.

La tensión entre significados vinculados a las RRSS como recursos para la EPC y los usos de tales plataformas digitales desplegados como parte de la experiencia aparecen asociadas también a otras dicotomías vinculadas a las apropiaciones de las TIC que son identificadas por las personas participantes, como la que se da entre las dimensiones online y offline, así como la que tiene lugar entre las apropiaciones individuales e institucionales de las RRSS para la PC. Los distintos posicionamientos en relación con estas dos tensiones apuntan, por un lado, a cierto positivismo tecnológico que vinculan las RRSS a la ampliación de las condiciones de posibilidad de una mayor y más efectiva PC y, por otro, a un discurso escéptico en relación con las potencialidades de estas plataformas digitales. Ello confirma la necesidad de tener en cuenta tales tensiones en la concepción de estrategias y acciones educomunicativas para la PC.

A pesar de su principal limitación -tratarse de un estudio de caso cuyos resultados no pueden ser generalizables-, esta experiencia investigadora demuestra que es necesario seguir indagando en la posibilidad de expandir prácticas de integración transformadoras aprovechando las competencias y características de la población joven (como personas ejecutoras). Deben buscarse las fórmulas que eliminen las contradicciones observadas, incidiendo en la introducción de planes de estudios y currículos innovadores que se basen en competencias dialógicas, argumentativas y de alfabetización digital y cultural, centrados no solo en habilidades digitales, sino también de autorregulación del aprendizaje y socioemocionales.

Finalmente, sugerimos la puesta en práctica, como parte de la experiencia educativa formal, de procesos de educomunicación para la participación desde una perspectiva compleja, multidimensional e integradora, no limitada a la simple incorporación de ciertas herramientas tecnológicas, sino entendida como una apropiación de los recursos comunicativos, como por ejemplo las TIC, que articule sus usos prácticos con la configuración de unos significados en torno a los mismos que formen parte de un proceso integral de construcción de sentidos acerca del ejercicio responsable y participativo de la ciudadanía.

6. Contribuciones

Tarea	Firmante 1	Firmante 2	Firmante 3	Firmante 4	Firmante 5
Conceptualización	X	X			
Curación de contenidos	X	X			X
Análisis formal	X	X	X	X	X
Adquisición de fondos	X				
Investigación	X	X	X	X	X
Metodología	X	X	X	X	X

Tarea	Firmante 1	Firmante 2	Firmante 3	Firmante 4	Firmante 5
Administración del proyecto	X				
Recursos	X				
Software					
Supervisión	X				
Validación					
Visualización	X				
Redacción: borrador original	X	X	X	X	X
Redacción: revisión y edición	X	X	X	X	X

8. Financiación

La investigación fue financiada por el Vicerrectorado de Política Académica de la Universidad de Zaragoza, en la Convocatoria de proyectos de innovación: docencia, tecnología, orientación, social y transferencia, 2022-2023, del año 2022, con código de referencia PISOC_2022_721 y titulado: "(Des)enredad@s: Redes sociales y educación para la participación ciudadana de estudiantes universitarios".

9. Declaración de conflicto de intereses

Las personas autoras declaran que no existe ningún conflicto de intereses.

10. Declaración responsable de uso de Inteligencia Artificial

No se han utilizado herramientas de Inteligencia Artificial para la elaboración del texto

11. Referencias bibliográficas

- Ainscow, M. (2015). *Towards self-improving school systems. Lessons from a city challenge*. Routledge.
- Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S., & West, M. (2012). Making schools effective for all: Rethinking the task. *School Leadership & Management*, 32(3), 197-213. <https://doi.org/10.1080/13632434.2012.669648>
- Andrade-Vargas, L. D., Iriarte-Solano, M., Rivera-Rogel, D., y Yunga-Godoy, D. C. (2021). Jóvenes y redes sociales: Entre la democratización del conocimiento y la inequidad digital. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, 69, 85-95. <https://doi.org/10.3916/C69-2021-07>
- Ariztia, T. (2017). La teoría de las prácticas sociales: particularidades, posibilidades y límites. *Cinta de Moebio*, 59, 221-234. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2017000200221>
- Arthur, J., & Davison, J. (2000). Social literacy and citizenship education in the school curriculum. *The curriculum journal*, 11(1), 9-23. <https://doi.org/10.1080/095851700361366>
- Báez-Pérez, B. M., Begnini-Domínguez, L. F., y Espinosa-Cevallos, P. A. (2023). La educomunicación como herramienta de construcción de paz en el proceso de desarrollo integral en niños. *RECIMUNDO*, 7(1), 520-528. <https://bit.ly/3JTWB7i>
- Bennett, S., Maton, K., & Kervin, L. (2008). The 'digital natives' debate: A critical review of the evidence. *British journal of educational technology*, 39(5), 775-786. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2007.00793.x>
- Bourdieu, P. (1977). *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge University Press.
- Castellanos-Claramunt, J. (2019). Educación y participación ciudadana: mejorar la docencia universitaria de la mano de los Derechos Humanos. *Revista De Educación Y Derecho*, 19, 1-21. <https://doi.org/10.1344/re&d.v0i19.28395>
- Chamba-Rueda, L. M., Armas, R., & Pardo-Cueva, M. (2023). Contribution of Social Networks in Learning: A Study in Higher Education. In A. Mesquita, A. Abreu, J. Vidal & C. H. Pinto (Eds.),

Perspectives and Trends in Education and Technology: Selected Papers from ICITED 2022 (pp. 567-576). Springer Nature Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-19-6585-2_50

Comisión Europea. (Ed.) (2020a). *Plan de Acción para la Democracia Europea*. COM(2020). <https://bit.ly/44nPTKe>

Comisión Europea. (Ed.) (2020b). *Plan de Acción de Educación Digital 2021-2027 Adaptar la educación y la formación a la era digital*. COM(2020). <https://bit.ly/46Yl68O>

Comisión Europea. (Ed.) (2021). *Brújula Digital 2030: el enfoque de Europa para el Decenio Digital*. COM(2021). <https://bit.ly/3XOFMvC>

Comisión Europea. (2022). *DigComp 2.2 Marco de Competencias Digitales para la Ciudadanía con nuevos ejemplos de conocimientos, habilidades y actitudes*. Somos Digital. <https://bit.ly/3Q0hfC9>

De Certeau, M. (1984). *The Practice of Everyday Life*. University of California Press.

Druetta, D. C. (2022). Educación Superior en América Latina. Transformaciones ante un creciente proceso de digitalización. *Revista Educación Superior Y Sociedad (ESS)*, 34(1), 339-356. <https://doi.org/10.54674/ess.v34i1.545>

Erazo-Rodríguez, M., Viñan-Carrasco, L., Murillo-Naranjo, M., y Calderón-Cruz, F. (2023). Educomunicación y TIC como herramientas para analizar la responsabilidad social y conciencia ambiental en los estudiantes de las unidades educativas fiscales de Riobamba-Ecuador. *Conciencia Digital*, 6(1.1), 19-34. <http://dx.doi.org/10.33262/concienciadigital.v6i1.1.2449>

Escobedo, P., Sales, A., y Traver-Martí, J. A. (2017). La voz del alumnado: su silencio y la cultura profesionalista. *Educación XXI*, 20(2), 299-318. <https://doi.org/10.5944/educxx1.19045>

Estelles, M., Romero, J., & Amo, F. (2021). The paradoxes of citizenship education: Frames and factors influencing dispositions toward discussing political issues in the classroom. *Journal of Social Studies Education Research*, 12(2), 78-99.

Fairclough, N. (1995). *Critical discourse analysis: The critical study of language*. Longman.

Fairclough, N. (2003). *Analyzing discourse: Textual analysis for social research*. Routledge. <https://bit.ly/3JWJptA>

Fozdar, F., & Martin, C. A. (2020). Constructing the postnational citizen? Civics and citizenship education in the Australian National Curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 52(3), 372-394. <https://doi.org/10.1080/00220272.2020.1727018>

Franzosi, R. (1998). Narrative analysis: Or why (and how) sociologists should be interested in narrative. *Annual Review of Sociology*, 24, 517-554. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.24.1.517>

García-Pérez, F. F. (2021). Are Teachers Prepared to Educate in Citizenship? Some Conclusions From Research in Andalusia, Spain. In *Research Anthology on Preparing School Administrators to Lead Quality Education Programs* (pp. 437-459). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-3438-0.ch021>

Giddens, A. (1984). *La constitución de la sociedad*. Amorrortu.

Gobierno de España. (Ed.) (2020). *Plan España Digital 2025*. Ministerio de Asuntos Económicos y Transformación Digital. Agenda 2030. <https://bit.ly/44H25ph>

Gobierno de España (Ed.) (2021). *Plan Nacional de Competencias Digitales*. Ministerio de Asuntos Económicos y Transformación Digital. Agenda 2030. <https://bit.ly/44K19QW>

Lefebvre, H. (1991). *The Critique of Everyday Life*. Verso.

Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario [LOSU]. *Boletín Oficial del Estado*, 70, de 23 de marzo de 2023.

López-de-Ayala, M. C., & Vizcaíno-Laorga, R. (2021). Participation of young people in online social communities: an exploration of attitudes among university students in a case study in Spain. *KOME: An International Journal of Pure Communication Inquiry*, 9(2), 1-20. <https://doi.org/10.17646/KOME.75672.63>

- Macfarlane, B., & Tomlinson, M. (2017). Critiques of student engagement. *Higher Education Policy*, 30(1), 6-21. <https://doi.org/10.1057/s41307-016-0027-3>
- Maltos-Tamez, A. L., Martínez-Garza, F. J., y Miranda-Villanueva, O. M. (2021). Medios digitales y prácticas políticas universitarias en la esfera pública. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, 69, 45-55. <https://doi.org/10.3916/C69-2021-04>
- Marí-Sáez, V. M. (2014). Comunicar para transformar, transformar para comunicar. Tecnologías de la información desde una perspectiva de cambio social. En A. Cadavid Bringe, y A. Gumucio Dagrón (Eds.), *Pensar desde la experiencia: comunicación participativa en el cambio social* (pp. 55-73). Corporación Universitaria Minuto de Dios.
- Marta-Lazo, C., Marfil-Carmona, R., y Hergueta-Covacho, E. (2016). Aplicación de las Redes Sociales en el aprendizaje en conectividad: uso del factor relacional en la dialéctica Twitter. *Etic@net. Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, 16(2), 304-319. <https://doi.org/10.30827/eticanet.v16i2.11926>
- McKenna, B. (2004). Critical discourse studies: where to from here? *Critical Discourse Studies*, 1(1), 9-39. <https://doi.org/10.1080/17405900410001674498>
- Medranda-Morales, N. J., Palacios-Mieles, V. D., Barredo-Ibáñez, D., & Pérez-Lagos, C. (2020). Digital citizenship and participation through Twitter: The case of provincial capital municipalities in Ecuador (2009-2019). In *Information Technology and Systems: Proceedings of ICITS 2020* (pp. 681-692). Springer International Publishing.
- Miller, D. (1998). *Material Cultures: Why Some Things Matter*. University of Chicago Press.
- Morawska-Jancelewicz, J. (2021). The Role of Universities in Social Innovation Within Quadruple/ Quintuple Helix Model: Practical Implications from Polish Experience. *Journal of the Knowledge Economy*, 13, 2230-2271. <https://doi.org/10.1007/s13132-021-00804-y>
- Moreno-Freites, Z., y Zirit-Trejo, G. (2019). Redes sociales como canales de digi-impacto en la participación ciudadana. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 24(3), 30-44. <https://bit.ly/44F7bCz>
- Noesgaard, S. S., & Ørngreen, R. (2015). The effectiveness of e-learning: An explorative and integrative review of the definitions, methodologies and factors that promote e-Learning effectiveness. *Electronic Journal of ELearning*, 13(4), 278-290.
- Palacios, N., Jiménez, A., y Souto, X. M. (2015). Los deseos y frustraciones escolares en la participación ciudadana. *Uni-pluriversidad*, 15(1), 51-64. <https://doi.org/10.17533/udea.unipluri.23636>
- Pano-Yáñez, P., Pacheco-Lupercio, F., y Sucozhañay-Calle, D. (2023). Análisis del proceso de institucionalización de la participación ciudadana en Ecuador. *Revista española de ciencia política*, 61, 93-117. <https://doi.org/10.21308/recp.61.04>
- Sales, A., Moliner, O., Amiama, J. F., & Lozano, J. (2018). Escuela incluida: recursos y estrategias para la participación ciudadana. *Revista mexicana de investigación educativa*, 23(77), 433-458. <https://bit.ly/3XNPQVQ>
- Sánchez-Vera, M. M., Prendes-Espinosa, M. P., y Serrano-Sánchez, J. L. (2011). Modelos de interacción de los adolescentes en contextos presenciales y virtuales. *EduTec. Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, 35(158), 1-14. <https://doi.org/10.21556/edutec.2011.35.414>
- Santoveña-Casal, S., & Bernal-Bravo, C. (2019). Exploring the influence of the teacher: Social participation on Twitter and academic perception. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, 58, 75-84. <https://doi.org/10.3916/C58-2019-07>
- Scott, K. S., Sorokti, K.H., & Merrell, J. D. (2016). Learning "beyond the classroom" within an enterprise social network system. *The Internet and Higher Education*, 29, 75-90. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2015.12.005>
- Shove, E., Pantzar, M., & Watson, M. (2012). *The dynamics of social practice. Everyday life and how it changes*. Sage Publications.
- Statista, (2023a). *Redes sociales con mayor número de usuarios activos a nivel mundial en enero de 2023*. <https://bit.ly/46EBvYs>

Statista. (2023b). *Distribución porcentual de los usuarios de Instagram a nivel mundial en 2023, por género y edad*. <https://bit.ly/3ObTRjH>

UNESCO. (Ed.) (2015). *Global Citizenship Education. Topics and Learning Objectives*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

Wodak, R., & Meyer, M. (2008). *Critical Discourse Analysis: History, Agenda, Theory, and Methodology*. In R. Wodak, & M. Meyer (Eds.), *Methods of Critical Discourse Analysis* (pp. 1–33). Sage. <https://bit.ly/3NXuot>

Notas

1. El estudio arranca de un proyecto de innovación docente que ha recibido apoyo de la Universidad de Zaragoza. La investigación ha sido realizada con consentimiento informado del estudiantado.
2. Los datos y materiales del estudio serán puestos a disposición de cualquier investigador interesado contactando con la autora de referencia. El estudio no fue pre-registrado con un plan de análisis en un registro institucional independiente.
3. Todas las frases entre comillas han sido tomadas literalmente tanto de los debates que han tenido lugar online, como de las respuestas a las preguntas abiertas de la encuesta de evaluación de la experiencia aplicada al final de la misma.