

## **EL CUARTO ESPACIO, COMO EXPERIMENTO DE HIBRIDACIÓN ENTRE EL AULA FÍSICA Y LA VIDA EN LAS REDES SOCIALES**

**Línea temática 2**

*Lorea Ariadna Ruiz Gómez. Universidad Complutense de Madrid*

*lorearui@ucm.es*

*Francisco Javier Ruiz San Miguel. Universidad de Málaga*

*sanmiguel@uma.es*

### **Resumen**

---

Esta aportación trata de exponer el breve recorrido de un proyecto de innovación educativa que ha arrancado con el presente curso académico 2019-2020, en 6 universidades de España y Ecuador, de la mano de 24 profesores y profesoras, que imparten docencia en más de una docena de grados y dos posgrados. Busca introducir la red social *Instagram* como un complemento a las herramientas con que la universidad ha dotado al proceso educativo en el nuevo marco digital y frente a los retos del Espacio Europeo.

*Instagram*, además de permitirnos configurar un espacio híbrido de interacción con los discentes (cuarto lugar), por yuxtaposición de la acción material en el aula y la virtual en la cuenta de la red social, aún interesantes características proclives a su adaptación a la docencia. Primero por su incesante incremento de usuarios en los últimos años, frente al resto de redes, especialmente entre los internautas de 16 a 23 años, rango de edad de nuestros alumnos, lo que facilita la labor de su presentación, al ser de uso cotidiano para ellos. También nos ofrece su versatilidad para soportar material visual, fundamental en las materias del proyecto y, en general, como soporte comunicativo en la actual sociedad.

**Palabras clave:** Cuarto lugar, Instagram, cultura digital, socialización, redes sociales.

## 1. Algunas apreciaciones preliminares.

Podemos afirmar, sin temor alguno a errar la previsión, que el curso académico 2019-2020 marcará un antes y un después en numerosos, por no decir todos, los aspectos de la realidad tal y como la conocíamos, y a nivel global-mundial. La mayoría de los parámetros con los que medíamos nuestra existencia y nuestra cotidianeidad se han visto rebasados por la realidad arrolladora de evidencias y parámetros obvios pero arrinconados por la intemperancia de la urgencia de nuestras formas contemporáneas de vida. Así, de repente, todo se ha detenido, y nos hemos topado con nuestra fragilidad mortal; con nuestra necesidad de los “otros”; con nuestra carencia de inclusión comunitaria, frente a nuestra arrogancia de pertenencia a la “sociedad” (o a un tipo de “sociedad” que se creía irreductiblemente a salvo de la entropía de la naturaleza); con el valor del territorio, del espacio; con la añoranza de una movilidad que se daba por supuesta.

Los efectos que esta situación nos resultan aún ignotos e impredecibles, más aún pensados desde un confinamiento inacabado y de límites imprecisos. Pero ya vemos y vivimos algunas de las consecuencias que van produciéndose con la inmediatez de la alarma.

Por una parte tenemos los efectos más devastadores e irrecuperables, como son las muertes producidas por la pandemia, en soledad y sin la ayuda paliativa del aliento final de la cercanía de los seres queridos. Sin duda, estas circunstancias, tan cercenadoras de un ritual de paso tan emocionalmente potente como el de la despedida, es muy probable que tenga consecuencias individuales y sociales, especialmente en la influencia de los niveles de frustración en la dilatación de las cinco etapas del duelo descritas por Elisabeth Kübler-Ross (1994).

De otro lado, los que trascendemos la crisis, ya hemos tenido que adaptarnos a un nuevo estado de cosas, impensable tan solo días antes de estallar la crisis. Nos hemos visto obligados a cambiar prácticamente el total de nuestras costumbres habituales, tanto individuales como sociales. Y refugiarnos y apoyarnos en rutinas y herramientas no habituales y generalizadas para la mayoría de la población.

Especial atención merece, desde la perspectiva de los temas que aquí nos ocupan, la incidencia que esta situación tan especial está teniendo y, seguramente tenga aún a posteriori, para todas las personas que estamos implicadas en cualquiera de los “haceres” y tareas que tienen que ver con los procesos de enseñanza/aprendizaje.

Si como apuntábamos al hablar de Elisabeth Kübler-Ross, señalábamos que esta experiencia global probablemente alargara sus cinco etapas de duelo, algunos autores las equiparan a las etapas que también los seres humanos podemos vivir en otros de los procesos de gran cambio que atravesamos a lo largo de nuestro recorrido vital (Cuadrado i Salido, 2010), como puede ser el que docentes y discentes venimos enfrentando, desde hace años, para ir adaptando y adoptando las nuevas herramientas digitales y la alfabetización inherente a ellas.

En este sentido, el inesperado repliegue mundial del ámbito público a nuestra esfera privada ha obligado a tomar/imponer decisiones relegadas durante largo tiempo y generalizar la asunción

inmediata de una nueva interrelación en el ámbito del espacio virtual<sup>1</sup> y/o ciberespacio<sup>2</sup>. En este aspecto, las cinco etapas del cambio se han comprimido y empaquetado en menos de un mes. Y podemos ver como, de manera generalizada, todos nos debatimos en un nuevo escenario de teletrabajo, conversaciones y conferencias virtuales, hasta los más escépticos o reticentes hace tan solo poco más de un mes (docentes, discentes, progenitores de discentes, familiares, ...).

### **1.1. Objetivos de la aportación.**

Es en esta precisa coyuntura en la que se enmarca la presente aportación, en la que vamos a tratar de exponer un aspecto concreto de la experiencia de innovación educativa que hemos emprendido este curso veinticuatro docentes, de siete universidades, en una decena de grados, y dos posgrados, en España y Ecuador.

Se trata de un experimento, articulado a través de un proyecto de innovación educativa, coordinado desde la Universidad de Málaga, que básicamente consiste en la incorporación de una red social, *Instagram*, como una herramienta más en el proceso de enseñanza/aprendizaje.

El periodo que inicialmente se ha planteado para llevar a término la investigación es de dos cursos académicos (2019-2020 y 2020-2021), aunque hoy en día desconocemos cómo afectará la presente situación de alarma a su desarrollo o posible prolongación en el tiempo.

Los objetivos de la experiencia se han planteado inicialmente con carácter exploratorio, pero con vocación de crecer en ambición y variedad durante su desarrollo y la evaluación de resultados parciales.

Para delinear un marco concreto y esquemático de las líneas neurálgicas de la exploración, señalar las cuatro cuestiones fundamentales que se pretenden:

- Complementar la acción de enseñanza/aprendizaje desarrollada en el aula, dentro de los límites de espacio y tiempo determinados para la docencia formal de cada una de las asignaturas implicadas.
- De forma complementaria a ese primer objetivo, y subsidiario de él, se pretende testar la capacidad de penetración de la nueva herramienta entre los discentes, fácilmente medible al poder detectar su predisposición a extender los periodos e intensidad de dedicación e interacción con la asignatura, fuera del espacio y tiempo de trabajo institucionalizados para ello.
- En tercer lugar, evaluar la capacidad de incremento de la motivación e interés por la asignatura, en base al uso de la nueva herramienta.
- Finalmente, entender si puede mejorar el proceso de socialización e integración de los alumnos y alumnas y, en consecuencia, detectar la posible creación de una percepción de comunidad.

---

<sup>1</sup> Al referirnos a espacio virtual, no lo hacemos aludiendo en sentido estricto a imágenes de entornos interactivos adaptados para la representación de espacios o escenarios, reales o de ficción, modelados con tecnología de realidad virtual (Virtual Reality Modeling Language), sino a los entornos de interacción a través de internet que nos permiten mantener contactos sincrónicos o asincrónicos con otros emisores-receptores, a partir del uso de lenguajes multimedia.

<sup>2</sup> El concepto de ciberespacio, que hoy el diccionario determina como *espacio virtual creado con medios cibernéticos* (Real Academia Española, 2018), es un concepto desarrollado en la novela *Neuromancer*, de William Gibson (2008, p. 16), donde ladrones de información, la mercancía preferente en esta distopía cibernética, coinciden para sus interacciones y transacciones en una alucinación consensuada, producida al conectar directamente sus cerebros y penetrar en un mundo de sueños tremendamente vívidos.

De todo ello, pretendemos aquí centrarnos en describir las estrategias seguidas y los resultados obtenidos en las dos últimas cuestiones señaladas, la incidencia del uso de la nueva herramienta en la motivación e interés por el desarrollo de la materia y su capacidad de coadyuvar a crear un cierto sentimiento de comunidad, trascendiendo las clásicas compartimentaciones de horarios (mañana y tarde) y de grupos (tanto grandes como reducidos).

Señalar que los resultados que se pueden aportar tan solo son parciales, ya que obedecen a los datos y reflexiones de las asignaturas que han introducido la herramienta durante el primer semestre de este curso académico 2019-2020.

## 2. Apoyos epistemológicos.

El primer fundamento de conocimiento en el que nos apoyamos es el de la propia naturaleza de la actividad a desarrollar, el proceso de enseñanza/aprendizaje como actividad inmanentemente comunicativa. En este punto y buscando la eficacia a través de la elección de una perspectiva que nos resulte operativa para profundizar en el análisis de los dos objetivos que nos planteamos, declinamos emprender una larga sucesión de definiciones y explicaciones sobre los tipos de comunicación, para centrarnos en la clásica dicotomía entre la comunicación entendida como mera transmisión de mensajes y la comunicación como ritual, como relación, como puesta en común (Carey, 2009, p. 12).

Aún aceptando que ambos tipos de comunicación tienen cabida en la actividad docente (transmitir mensajes-información y establecer-crear relación docente-discente), es la comunicación ritual la que nos interesa sobre manera en este caso, ya que de lo que se trata es de acercarnos al máximo al valor etimológico del vocablo “comunicar”, que deriva del latín *communicāre*, a su vez de *communis*, común, mutuo, participado entre varios (Real Academia Española, 2018). Es en esta perspectiva relacional en la que nos encontramos en el territorio del compartir con otros, de la participación y cocreación, de la agrupación, de la posesión de intereses, proyectos y empeños comunes.

Si nos encaminamos a procurar y evaluar la capacidad de socializar, integrar y crear comunidad, es necesario entender que las personas conviven *en una comunidad en virtud de las cosas que tienen en común; y la comunicación es la forma en que llegan a poseer cosas en común (...). El consenso exige comunicación* (Dewey, 1916, pp. 5-6).

Una vez determinado el marco de la visión de la comunicación que nos interesa, es preciso delinear el teatro de operaciones en el que se va a desarrollar la performance comunicativa. Y, en este caso, no nos circunscribimos tan solo al espacio físico del aula o los laboratorios, sino que generamos un nuevo espacio híbrido, material-virtual, configurado por el espacio de la comunicación ritual en el aula (física, territorial como primer espacio<sup>3</sup>, material, multisensorial, sincrónica y en la esfera pública) al que añadimos el espacio virtual de interacción ritual en *Instagram* (inmaterial; en un espacio ni material, ni mental, pero sí vivido, experimentado; con desapropiación sensorial al centrarse en lo audiovisual; sincrónica/asincrónica y en una esfera opcionalmente privada/pública).

Y si hacemos referencia al tercer espacio de Soja, al espacio vivido, experimentado, quizás ningún momento más adecuado que el presente para plantearse los principios fundadores del

---

<sup>3</sup> Hacemos referencia aquí a los conceptos acuñados por el geógrafo Edward W. Soja, de primer espacio como el espacio material, aquel que percibimos (perceived); el segundo espacio, que es el espacio mental, el espacio concebido (conceived), la representación en nuestra consciencia del espacio material; y al que él añade el tercer espacio, el espacio vivido (lived), espacio experiencial, empírico (Albino & Barsky, 1997; Benach, Albet i Mas, & Soja, 2010).

libro *The Great Good Place (El gran buen lugar)* (1999), publicado en 1989 (reeditado en 1997 y 1999) por el sociólogo norteamericano Ray Oldenburg, en torno a los lugares que recorremos a lo largo de la vida y que sustentan nuestra socialización, sea esta deseada, obligatoria, satisfactoria o, incluso, ilusionante. El autor especifica como ejemplos de buenos lugares, de terceros lugares o espacios, aquellos escogidos sin presión social, sin necesidad de buscar intereses materiales comunes, sino descubrir puntos de encuentro para la relación, como fin en si mismo, como acción de puesta en común con la primordial función de encontrar opciones de socialización gratificantes, más informales y relajadas, que permiten y promocionan relaciones más diversas e inclusivas, con personas que, de otra manera sería difícil incluir en los círculos de relación más formales y estructurados (como el primer y segundo lugares).

Oldenburg apunta en su texto que *la vida cotidiana, para estar relajada y satisfactoria, debe encontrar su equilibrio en tres ámbitos de la experiencia. Uno es doméstico* (la esfera de la familia o primer lugar-espacio), *el segundo es lucrativo o productivo* (el ámbito del trabajo, de la actividad profesional o segundo lugar-espacio), *y el tercero es socialmente inclusivo, ofreciendo tanto la base de la comunidad como la celebración de la misma* (el-los territorio(s) de propia elección para interactuar y relacionarse de forma confortable y emotiva, o tercer lugar-espacio) (1999, p. 14).

En este sentido, la ola de estupefacción que ha recorrido el mundo, de este a oeste, ante la extensión de la pandemia del COVID-19 y ante la impotencia generalizada de prever su llegada, su intensidad y sus consecuencias, ha subvertido por completo nuestra vida cotidiana y, como una de las consecuencias que ello ha traído, se han vuelto a poner en primera línea de conversación algunas palabras, conceptos y sentimientos que parecían olvidados o, cuando menos, largamente aletargados. Uno de los más repetidos e invocados esta siendo el de “comunidad”. Y, curiosamente, lo esta siendo para usarlo en el sentido de la polaridad conceptual “comunidad-sociedad” estudiada y desarrollada por la segunda generación de los padres fundadores de la sociología, en el cambio de siglo XIX al XX (Marinis, 2005, p. 3), para poder captar y determinar los cambios más significativos de una mutación social tan determinante como la que supuso la transformación de diversos tipos de comunidades rurales y urbanas, en una sociedad de masas promocionada por la segunda revolución industrial y sus profundos cambios tecnológicos.

El pionero a la hora de abordar la cuestión con ánimo científico fue Ferdinand Tönnies (1855-1936) (Álvaro, 2010, p. 2)(Marinis, 2005, p. 4), que además empleó directa y concretamente ambos conceptos de “comunidad” (*Gemeinschaft*) y “sociedad” (*Gesellschaft*), incluso para titular su precoz y emblemática obra *Comunidad y sociedad*, en 1887 (1947).

Tönnies desgrana de manera muy explícita las proposiciones que le permiten avanzar en una definición muy concreta de cada uno de los dos términos del binomio contrapuesto. Comienza señalando la inextricable conexión que se establece entre las acciones del individuo y sus repercusiones en el resto de sujetos del colectivo. Lo expresa de manera muy perceptible cuando señala que *las voluntades humanas se hallan entre sí en múltiples relaciones; cada una de ellas es una acción recíproca, que, en cuanto hecha o dada por un lado es sufrida o recibida por las demás* (1947, p. 19). Nada tan obvio como lo que se está viviendo a nivel global con la pandemia sanitaria, cuando la falta de disciplina en el confinamiento, siendo una elección-acción individual e individualista, pone en peligro el esfuerzo del grupo y la propia integridad del resto de sujetos que se integran en él. El filósofo surcoreano, afincado en Alemania, Byung-Chul Han lo ejemplifica desde un punto de vista de las diferentes idiosincrasias culturales entre oriente y occidente, cuando señala que los asiáticos obtienen mejores resultados en retos como el de la pandemia, por su mayor disciplina moral hacia el grupo, por la sumisión de la voluntad individual

al bien común de la comunidad, especialmente por unas creencias y tradiciones comunes, como es la base filosófica del confucianismo (2020).

Pero Tönnies no detiene su serie de argumentos ahí, concatena este primero con la idea de que son esas acciones biunívocas las que configuran las relaciones y estas entretienen la unión, que si se presenta como vida real y orgánica, entonces conforma la esencia de la comunidad, pero que si se presenta o aspira a ser ideal y mecánica, deviene en el concepto de sociedad (1947, p. 19).

Por tanto, Tönnies identifica de manera neta la “comunidad” como un grupo de individuos viviendo en común, unidos bien por sus orígenes, sentimientos, tradiciones o aspiraciones compartidas, lo que nos remite a conceptos de unión como la filiación, el parentesco, la amistad, el afecto mutuo, la comunión y la organicidad (Marinis, 2005, p. 4). Por el contrario, cuando se refiere al concepto de “sociedad”, dibuja un conjunto de individuos que viven de manera yuxtapuesta, unos con otros, pero sin llegar a estar verdaderamente unidos, como señala, *a pesar de la irrupción del mercado, que los une, pero separándolos*, entendiéndose unos a otros como meros medios para alcanzar y realizar sus fines particulares. Nos movemos entonces en una nube de conceptos clave como impersonalidad, artificialidad, mecanismo, contrato social (Marinis, 2005, p. 4). Este planteamiento teórico, ideado y expuesto al borde del final de la centuria decimonónica, cobra actualidad y vigencia en estas primeras décadas del nuevo milenio, de la mano de las profundas y rápidas mutaciones tecnológicas, sociales y culturales producto de la globalización, la disrupción digital y la cuarta revolución industrial que pugna por abrirse camino en nuestros días (Schwab, 2017). Tanto por los nuevos usos comunicativos, como por las necesidades de identidad colectiva y empatía grupal (contundentemente manifestadas durante el confinamiento sanitario, con la pléyade de acciones espontáneas y colectivas seguidas masivamente), se puede percibir una recuperación del espíritu de la(s) comunidad(es), con una conciencia moral análoga a la atribuida por los autores clásicos que trataron la esencia de esta manifestación de unión humana, con Ferdinand Tönnies a la cabeza.

En este punto, cuando ya queda establecida la naturaleza de comunión orgánica y vital que late bajo el concepto de “comunidad”, es importante retornar al origen de nuestro mapa epistemológico, retomando el elemento que vertebra esa integración y que no es sino la comunicación, fundamental proceso de adquisición de conocimiento e interiorización de las pautas, hábitos, tradiciones, costumbres, convicciones y valores vigentes en una realidad espacio-temporal concreta, gracias a lo que se posibilita la relación con el resto de miembros y entidades de esa sociedad, de esa comunidad (Arnett, 1995; Grusec & Hastings, 2007; Maccoby, 2007).

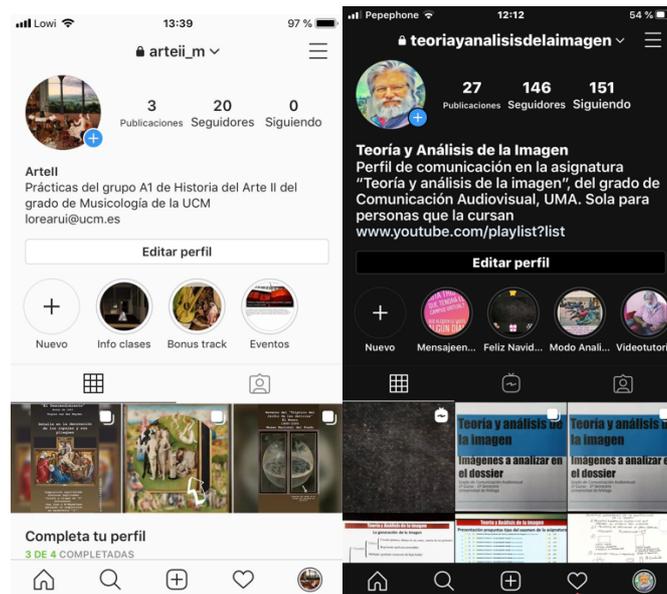
Es desde estas premisas y coordenadas de reflexión, desde las que nos planteamos en su momento el proyecto de tratar de generar un “cuarto espacio” en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que pudiese beber de la discrecional electiva, la comodidad e inclusividad que puede concitar la yuxtaposición de lugares, espacios y haceres. Ya que, al hilo de las clásicas distinciones entre “sociedad” y “comunidad”, podríamos establecer que el desenvolvimiento de los discentes en el aula es un hacer perfectamente encuadrado en un acto de aprendizaje y disciplinamiento social, que para ellos se encuentra directamente ligado a los segundos lugares descritos por Oldenberg (los lugares-espacios de trabajo). La inmanencia de esta función de connotación hace que la estancia en estos espacios no sea, habitualmente, asociada a la confortabilidad, comodidad y no tenga un alto grado generalizado de motivación y atractivo.

Sin embargo, la interacción dentro de Instagram presentaba a priori unas perspectivas potencialmente muy halagüeñas. La presencia e importancia de uso de las redes sociales en la vida de los estudiantes universitarios, como en la del resto de jóvenes, es palpable e indiscutible.

Tal y como señala el *estudio anual de redes sociales 2019, de iab spain* (ELOGIA, 2019, pp. 6-8), el uso de redes sociales ya se encuentra asentado en la población internauta española, en un porcentaje que supera su 85%, un tercio de ellos entre los 16 y 30 años. Pero las diversas propuestas de redes sociales no evolucionan de manera uniforme y paralela, sino que también se observa una tendencia generalizada hacia el uso de aquellas que se apoyan primordialmente en la imagen, tanto móvil como fija, especialmente en el ámbito de lo que ha venido a denominarse generación Z (de 16 a 23 años), que tanto nos preocupa y ocupa desde el punto de vista de nuestra labor docente universitaria. Concretamente, *Instagram* es la red social que más ha crecido en España, y la que ocupa el primer lugar, tanto en conocimiento (89%) como en uso (75%), por delante de Facebook, Twitter y Youtube, que son las que le siguen (ELOGIA, 2019, p. 43).

### 3. Metodología, modos de hacer en la experiencia.

A la interacción programada en el aula, tanto en grupo grande como reducido, se han sumado una serie de acciones y materiales programados para su puesta a disposición a través de la red social *Instagram*. Y dado que trabajamos con varios grupos de objetivos, para cada uno de ellos se programaron elementos específicos. Así, para reforzar, ampliar, asentar y ordenar los contenidos de la materia, se han proporcionado imágenes de los ejemplos y performances-experiencias vividas en el aula, pero los materiales proporcionados también se han almacenado para su consulta discrecional y asincrónica, organizados por temas en la opción de “destacados” de la aplicación, en orden ascendente de actualidad, como ocurre en todo este tipo de aplicaciones informáticas.



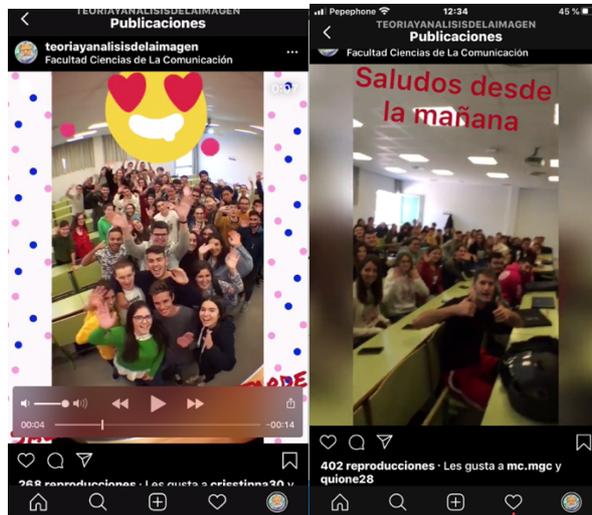
*Imágenes 1 y 2. Portadas de dos de las cuentas de Instagram implicadas en la investigación*

En lo tocante a las acciones tendentes a favorecer la socialización de los discentes, así como su motivación y participación, se han aportado diversos contenidos en *Instagram*, tanto en lenguaje textual, como en imágenes fijas (dibujos, esquemas o fotografías) o vídeos con el fin de tratar de conseguir diversos efectos y resultados efectivos en la línea de su consecución.

Así, se ha tratado de reforzar la nominación de los miembros de la comunidad, a través de su conocimiento y relación a través de sus identidades-nombres-apodos en la red social empleada como apoyo. Consideramos importante este aspecto, ya que desde la niñez se asocia la nominación institucional y funcional a través del uso del apellido, en detrimento de la basada en

el nombre de pila o, en este caso, del apodo elegido libremente por la persona. Ello supone una mejor identificación y aceptación por parte de los miembros del grupo.

También contribuir cooperativamente y publicar contenidos de **relación entre los diversos grupos** en los que están estructuradas las enseñanzas, haciendo copartícipes a todos de la existencia del “cuarto espacio” común.

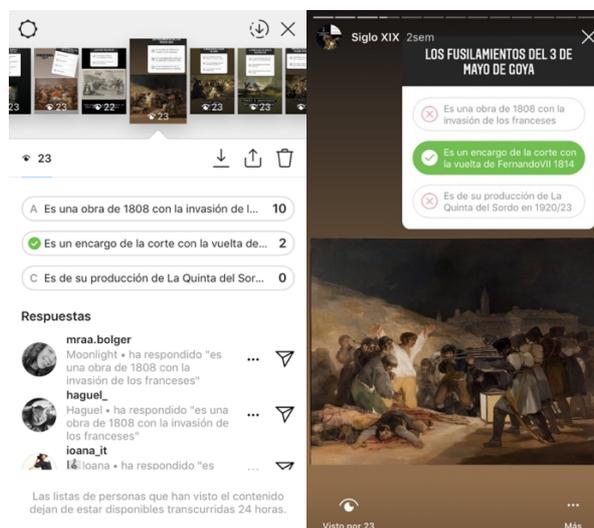


Imágenes 3 y 4. Vídeos de saludo inicial entre grupos de mañana y tarde

Por otra parte, priorizar las contribuciones que pongan en valor las singularidades individuales alentando la aportación de materiales, informaciones, ideas, proyectos a través de la comunicación que facilita la cuenta común de la red social.

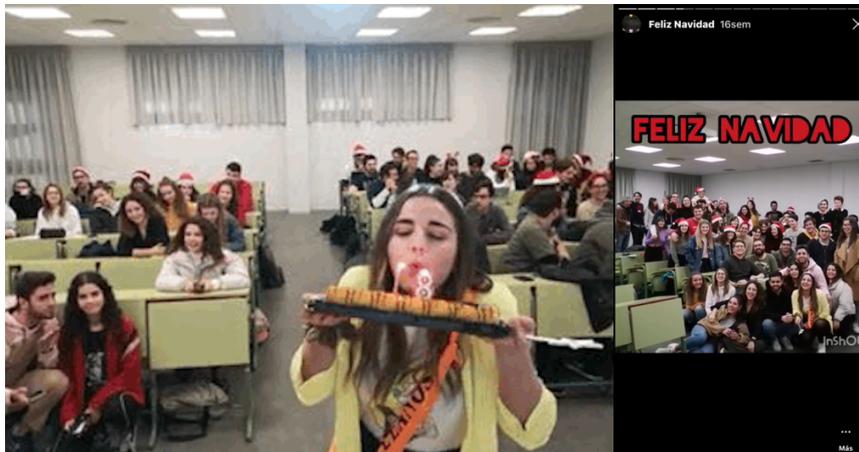
Buscar una transversalidad en la difusión de un tono empático y sincero en el conjunto de las comunicaciones, y tratar de dosificar los mensajes de exigencia en la realización de las tareas encomendadas, pero siempre con la contraparte de la transmisión de ánimo y refuerzo positivo.

Introducir un cierto grado de gamificación que, además de fijar conceptos, permita fomentar la participación e implicación, en base a breves cuestionarios sobre los contenidos de la asignatura que *Instagram* posibilita y que se dosifican en fases de planteamiento, tiempo de respuesta, exposición de solución correcta y ampliación de su explicación.



Imágenes 5 y 6. Batería de preguntas con respuestas. Pantalla con una de las soluciones correctas

Contenidos ceñidos a compartir la alegría y la libre expresión en torno a acontecimientos programados o espontáneos, que ritualicen la puesta en común de valores positivos y proporcionen vivencias comunes menos institucionales y más generadoras de empatía grupal.



Imágenes 7 y 8. Gif de la celebración sorpresa de cumpleaños de una alumna. Vídeo de felicitación navideña

De cara a la obtención de resultados respecto a las estrategias y acciones realizadas, la propia permanencia de los materiales aportados, así como de las reacciones obtenidas de parte de los discentes, favorece la posibilidad de su recopilación y evaluación continua. Y a ello se suma una encuesta realizada una vez finalizada la asignatura, con 28 preguntas ordenadas en bloques temáticos, en coherencia con los objetivos perseguidos. Se trata de un cuestionario anónimo, a contestar a través del campus virtual, en el aula informática y de manera sincrónica para todos los participantes y con cierta limitación de tiempo para cumplimentarla (para limitar diálogos de consulta para contestarla “bien”).

#### 4. Breve descripción de los resultados obtenidos hasta el momento.

Además de los magníficos resultados obtenidos en los objetivos de reforzar, ampliar y ordenar los contenidos de la asignatura, que se reflejan claramente en el nivel de las calificaciones obtenidas (85,5% superan la asignatura, casi 50% con notable o notas superiores), también son de reseñar los obtenidos en el intento de impulsar la motivación y participación de los discentes.

Resultados obtenidos en la evaluación de la asignatura (1ª convocatoria)	
Nivel porcentual de discentes que superan la asignatura	85,5%
Nivel porcentual de discentes con calificaciones de notable o superiores	48,6%
Nivel porcentual de discentes que no superan la asignatura	9,4%
Nivel porcentual de discentes finalmente no presentados/evaluados	4,3%

Tabla 1. Resultados del conjunto del alumnado en la evaluación de su trabajo en la asignatura

Por ejemplo, resulta francamente notable y alentador el nivel de fluidez y naturalidad alcanzado en la interacción entre discentes-docente, sobre todo si lo ponemos en comparación con el que se suele dar habitualmente a través de los abalances canales institucionales clásicos (correo electrónico y campus virtual). Su incremento podríamos calificarlo de “sorprendente”. Tan solo atendiendo a los datos que arrojan los contactos por mensajes directos, que *Instagram* posibilita (y que es una de sus actividades preferentes, como se observa en el gráfico 1), encontramos que el 70% del conjunto del alumnado de la asignatura ha interactuado con el profesor o profesora, en un mínimo de 2 conversaciones y un máximo de 35 por persona.

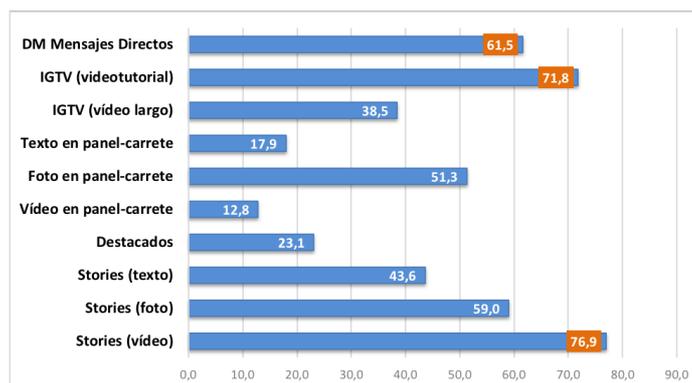


Gráfico 1. Grado de interés por cada tipo de contenido de la cuenta de Instagram (Datos encuesta)

En este mismo sentido de las consecuencias de la experiencia en lo que atañe a la motivación y participación, en una de las asignaturas implicadas en el estudio durante el primer semestre se dio una circunstancia significativa y clarificadora. En uno sus grupos reducidos, en el que poco más de veinte personas se enfrentaban semanalmente a la resolución de ejercicios prácticos, surgió la conversación sobre el horario de clase, viernes a media mañana, y el alumnado comentó que tan solo acudían a la universidad para esa clase práctica, ya que era la única que tenían en todo el día. Durante todo el semestre, en ese horario, la asistencia había sido prácticamente plena a cada una de las sesiones.

Otro parámetro significativo es el de la media de visitas alcanzadas por cada uno de los materiales puestos al alcance a través de la red social, que es de un 120%, con resultados en algunos de los vídeos (especialmente en los dedicados a la motivación y relación) de hasta el 291%. Ello quiere decir que todos los contenidos, tanto de refuerzo y ampliación de conocimientos como los de relación y motivación, han sido visitados en más de una ocasión.

Resultados de los datos recogidos en la cuenta	
Visitas realizadas al material de Instagram	120% media de visitas
Interacciones discentes-docente, mensajes directos	70% del total de discentes
Densidad de las interacciones discentes-docente	Entre 2 y 35 conversaciones por discente

Tabla 1. Resultados más significativos, para el objetivo de motivación y participación (Datos Instagram)

Pero dejando a un lado estos aspectos que pueden tomarse a nivel anecdótico y con poca transcendencia y fiabilidad probatoria, en cuanto a la percepción expresada por los discentes en la encuesta final, el 84,6% del conjunto considera que el uso de *Instagram* le ha impulsado a implicarse más en la asignatura, con un nivel medio de 3,9 sobre un máximo de 5. Sin embargo, resulta curioso que esa percepción es superior para la implicación que cada persona ha percibido en el conjunto del resto de compañeros (un 94,9% la percibe como alta, calificándola con un 4,2 sobre 5), y en el propio docente de la asignatura (el 97,4% perciben su implicación con un nivel de 4,9 sobre 5).

Resultados de los datos recogidos en la encuesta	
Percepción de beneficio para la asignatura	97,4% lo puntúan 4,7 sobre 5
Percepción incremento de interés en la asignatura	97,4% lo puntúan 4,7 sobre 5
Percepción grado de implicación personal en asignatura	84,6% lo puntúan 3,9 sobre 5
Percepción grado de implicación grupal en asignatura	94,9% lo puntúan 4,2 sobre 5
Percepción grado de implicación del docente asignatura	97,4% lo puntúan 4,9 sobre 5

Tabla 1. Resultados más significativos, para el objetivo de motivación y participación (Datos encuesta)

## **5. Reflexiones finales.**

---

A pesar de que la experiencia está aún en su fase inicial, alterada además por el confinamiento general, los resultados parciales obtenidos en el primer semestre son bastante indicativos de una tendencia francamente positiva y esperanzadora. Ello puede obedecer, sin duda, a la previa predisposición al uso de la herramienta propuesta por parte del alumnado, así como sus características de uso y consumo digital, como miembros de la denominada Generación Z.

Por las reacciones y opiniones recogidas hasta ahora en la investigación, podemos colegir que la inclusión de la cuenta de *Instagram*, como una herramienta más, va a ser muy bien recibida por los discentes de entre 18 y 22 años, ya que para ellos resulta del todo cómodo, a la vez que sorprendente, que el docente se dirija a ellos no solo en el aula, sino también desde uno de sus canales prioritarios, con un lenguaje multimedia que siente como propio. Todo ello agiliza y personaliza la relación discente-docente, a la vez que proporciona el gran beneficio de poder disponer del variado material de la asignatura, sin limitaciones espaciales o temporales, en ese cuarto lugar que se conforma como un espacio ubicuo de relación enseñanza/aprendizaje.

## Referencias bibliográficas

---

- Albino, S., & Barsky, A. (1997). El tercer espacio: ampliando el horizonte de la imaginación geográfica (Edward Soja). *Geographikós. Una revista de geografía*, 7(8), 71-76.
- Álvaro, D. (2010). Los conceptos de “comunidad” y “sociedad” de Ferdinand Tönnies. *Papeles del CEIC*, 2010, 1-24.
- Arnett, J. J. (1995). Broad and Narrow Socialization: The Family in the Context of a Cultural Theory. *Journal of Marriage and the Family*, 57(3), 617. <https://doi.org/10.2307/353917>
- Benach, N., Albet i Mas, A., & Soja, E. W. (2010). *Edward W. Soja. La perspectiva postmoderna de un geógrafo radical* (1ª ed.). Barcelona: Icaria.
- Carey, J. W. (2009). A Cultural Approach to Communication. En *Communication as culture* (pp. 11-28). New York: Routledge.
- Cuadrado i Salido, D. (2010). Las cinco etapas del cambio. *Capital Humano*, (241), 54-58.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education an introduction to the philosophy of education*. New York: The Macmillan Company.
- ELOGIA. (2019). *Estudio anual de Redes Sociales IAB 2019*. Madrid: iab spain.
- Gibson, W. (2008). *Neuromante*. Barcelona: Minotauro.
- Grusec, J. E., & Hastings, P. D. (Eds.). (2007). *Handbook of socialization*. New York: Guilford Press.
- Han, B.-C. (2020, marzo 22). La emergencia viral y el mundo de mañana. Byung-Chul Han, el filósofo surcoreano que piensa desde Berlín. Recuperado 25 de marzo de 2020, de <https://elpais.com/ideas/2020-03-21/la-emergencia-viral-y-el-mundo-de-manana-byung-chul-han-el-filosofo-surcoreano-que-piensa-desde-berlin.html>
- Kübler-Ross, E. (1994). *Sobre la muerte y los moribundos*. Barcelona: Grijalbo.
- Maccoby, E. E. (2007). Historical overview of socialization research and theory. En J. E. Grusec & P. D. Hastings (Eds.), *Handbook of socialization: Theory and research* (pp. 13-41). New York: Guilford Press.
- Marinis, P. de. (2005). 16 Comentarios sobre la(s) sociología(s) y la(s) comunidad(es). *Papeles del CEIC: International Journal on Collective Identity Research*, (15), 1-39.
- Oldenburg, R. (1999). *The great good place: cafés, coffee shops, bookstores, bars, hair salons, and other hangouts at the heart of a community*. New York: Marlowe ; Distributed by Publishers Group West.
- Real Academia Española. (2018). Diccionario de la lengua española. Recuperado de <https://dle.rae.es>
- Schwab, K. (2017). *La cuarta revolución industrial*. Barcelona: Debate.
- Tönnies, F. (1947). *Comunidad y sociedad*. Buenos Aires: Editorial Losada.