



REDES SOCIALES CON PROPÓSITO PEDAGÓGICO EN LA EDUCACIÓN MEDIA DIVERSIFICADA: UN AVANCE DESDE LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN PARTICIPATIVA

Autora: Iselmar Chaparro Gómez

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-9179-4699>

Filiación institucional: Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL)

Correo electrónico: gomeziselmar@gmail.com

DOI: <https://doi.org/10.56219/se.v26i1.5371>

p.p. 296 - 309

Resumen

El presente artículo constituye un avance de investigación derivado de un trabajo de grado en desarrollo en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), con el propósito de analizar el potencial pedagógico de las redes sociales en el contexto de la educación media diversificada venezolana. La propuesta se sustenta en la constatación de que estas plataformas, ampliamente utilizadas por los adolescentes para fines recreativos, pueden resignificarse como herramientas formativas orientadas a fortalecer procesos de aprendizaje, participación estudiantil, comunicación digital significativa y formación ciudadana integral. El estudio adopta un enfoque metodológico cualitativo e inscribe su ruta de indagación en la investigación acción participativa (IAP), coherente con la intención de co-construir una propuesta pedagógica contextualizada con participación activa de docentes y estudiantes. En esta fase inicial, la investigación se concentra en la delimitación del problema, la construcción del marco teórico y la planificación del diseño metodológico que guiará las etapas subsiguientes del proceso investigativo. El sustento teórico, articulado desde el conectivismo, la pedagogía crítica y los estudios sobre comunicación digital, confirma que las redes sociales mediadas con criterio pedagógico pueden transformar dinámicas de consumo pasivo en prácticas activas de producción de conocimiento con valor formativo. Se concluye que el uso educativo de estas plataformas representa una vía pedagógicamente viable para acercar la institución escolar a las realidades comunicativas juveniles, siempre que se acompañe de mediación docente fundamentada, criterios claros de alfabetización digital crítica y diseños de intervención contextualmente pertinentes.

CITA EN APA:

Chaparro Gómez, I. (2026). Redes sociales con propósito pedagógico en la educación media diversificada: un avance desde la investigación acción participativa. Sinopsis Educativa: Revista Venezolana de Investigación, 26(1), 296-309. Recuperado de: https://revistas.upel.edu.ve/index.php/sinopsis_educativa/issue/archive



Palabras clave: redes sociales, propósito pedagógico, educación media diversificada, investigación acción participativa, alfabetización digital crítica, comunicación digital.

SOCIAL MEDIA FOR PEDAGOGICAL PURPOSES IN DIVERSIFIED SECONDARY EDUCATION: AN ADVANCE FROM PARTICIPATORY ACTION RESEARCH

Abstract

This article constitutes a research advance derived from an ongoing graduate project at the Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), aimed at analyzing the pedagogical potential of social media in the context of Venezuelan diversified secondary education. The proposal rests on the recognition that these platforms, widely used by adolescents for recreational purposes, can be repurposed as formative tools oriented toward strengthening learning processes, student participation, meaningful digital communication, and comprehensive citizenship education. The study adopts a qualitative methodological approach and anchors its inquiry in participatory action research (PAR), consistent with the intention of co-constructing a contextualized pedagogical proposal with the active participation of teachers and students. In this initial phase, the research focuses on problem delimitation, theoretical framework construction, and methodological design planning. The reviewed theoretical framework, articulated through connectivism, critical pedagogy, and digital communication studies, confirms that social media platforms, when mediated with clear pedagogical criteria, can transform passive consumption dynamics into active knowledge production practices with genuine formative value. It is concluded that the educational use of social media represents a pedagogically viable path to bridge the gap between school institutions and youth communicative realities, provided it is accompanied by grounded teacher mediation, explicit digital literacy criteria, and contextually relevant intervention designs that account for the specific socioeconomic and technological conditions of Venezuelan secondary education.

Keywords: social media, pedagogical purpose, diversified secondary education, participatory action research, critical digital literacy, digital communication.

RÉSEAUX SOCIAUX À FINALITÉ PÉDAGOGIQUE DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE DIVERSIFIÉ : UNE AVANCÉE DEPUIS LA RECHERCHE-ACTION PARTICIPATIVE

Résumé

Cet article constitue une avancée de recherche issue d'un mémoire en cours à l'Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), visant à analyser le potentiel pédagogique des réseaux sociaux dans le contexte de l'enseignement secondaire diversifié vénézuélien. La proposition repose sur le constat que ces plateformes, largement utilisées par les adolescents à des fins récréatives, peuvent être réorientées en tant qu'outils pédagogiques destinés à renforcer les processus d'apprentissage, la participation des élèves, la communication

numérique significative et la formation civique intégrale. L'étude adopte une approche méthodologique qualitative et inscrit sa démarche d'investigation dans la recherche-action participative (RAP), cohérente avec l'intention de co-construire une proposition pédagogique contextualisée avec la participation active des enseignants et des élèves. Le cadre théorique révisé, articulé à partir du connectivisme, de la pédagogie critique et des études sur la communication numérique, confirme que les réseaux sociaux, médiés avec des critères pédagogiques, peuvent transformer des dynamiques de consommation passive en pratiques de production active de savoirs à valeur formative.

Mots-clés : réseaux sociaux, finalité pédagogique, enseignement secondaire, recherche-action participative, littératie numérique critique.

REDES SOCIAIS COM FINALIDADE PEDAGÓGICA NO ENSINO MÉDIO DIVERSIFICADO: UM AVANÇO A PARTIR DA PESQUISA-AÇÃO PARTICIPATIVA

Resumo

Este artigo constitui um avanço de investigação derivado de um trabalho de dissertação em desenvolvimento na Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), com o propósito de analisar o potencial pedagógico das redes sociais no contexto do ensino médio diversificado venezuelano. A proposta apoia-se na constatação de que estas plataformas, amplamente utilizadas pelos adolescentes para fins recreativos, podem ser ressignificadas como ferramentas formativas orientadas a fortalecer processos de aprendizagem, participação estudantil, comunicação digital significativa e formação cidadã integral. O estudo adota uma abordagem metodológica qualitativa e inscreve o seu percurso de investigação na pesquisa-ação participativa (PAP), coerente com a intenção de co-construir uma proposta pedagógica contextualizada com participação ativa de professores e estudantes. O quadro teórico revisado, articulado a partir do conectivismo, da pedagogia crítica e dos estudos sobre comunicação digital, confirma que as redes sociais, mediadas com critérios pedagógicos, podem transformar dinâmicas de consumo passivo em práticas ativas de produção de conhecimento com valor formativo.

Palavras-chave: redes sociais, finalidade pedagógica, ensino médio, pesquisa-ação participativa, literacia digital crítica.

INTRODUCCIÓN

Las plataformas digitales de interacción social han reconfigurado profundamente los modos en que los adolescentes construyen vínculos, producen significado y se posicionan simbólicamente ante el mundo contemporáneo.

Boyd (2014) documenta que los jóvenes habitan las redes sociales no simplemente como usuarios ocasionales, sino como sujetos que construyen identidad, negocian normas de pertenencia y desarrollan competencias comunicativas particulares en entornos digitales. Esta realidad impone un desafío epistemológico a la institución escolar:

reconocer que el ecosistema digital no es un espacio ajeno a la formación, sino un territorio donde operan lógicas pedagógicas informales que preceden y coexisten con las intencionalidades curriculares oficiales.

La educación media diversificada venezolana enfrenta una tensión estructural que diversas perspectivas críticas han señalado de manera reiterada: la distancia creciente entre las prácticas comunicativas cotidianas de los jóvenes y las dinámicas de enseñanza predominantes en el aula. Mientras los estudiantes navegan contenidos audiovisuales, producen narrativas visuales y participan en comunidades digitales con notable fluidez, las instituciones escolares continúan privilegiando modelos transmisivos anclados en la oralidad presencial y la escritura lineal convencional. Esta desconexión, lejos de constituir un problema meramente técnico, es un asunto pedagógico de naturaleza epistemológica que demanda atención investigativa sistemática y contextualizada.

Las redes sociales, cuando se integran mediante diseños pedagógicos deliberados, pueden transformar dinámicas de consumo pasivo en procesos activos de producción de conocimiento con auténtico valor formativo. Greenhow y Lewin (2016) señalan que estas plataformas ofrecen condiciones favorables para la participación horizontal, la colaboración entre pares y la elaboración colectiva de contenidos, siempre que sean mediadas por criterios educativos explícitos. La distinción fundamental reside no en la plataforma misma, sino en la intencionalidad pedagógica que orienta su uso: Instagram o YouTube pueden ser tanto instrumentos de distracción como herramientas de aprendizaje, dependiendo del marco formativo que las envuelva y de la competencia didáctica con que se gestionen en el contexto escolar.

El presente artículo constituye un avance de investigación derivado de un trabajo de grado en desarrollo en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL). Su propósito consiste en analizar el potencial pedagógico de las redes sociales en el contexto de la educación media diversificada del Liceo Bolivariano "Simón Bolívar", parroquia Barinitas, municipio Bolívar, estado Barinas, durante el período escolar 2025-2026. La investigación se orienta hacia cuatro dimensiones formativas interdependientes —aprender, participar, comunicar y formar— y adopta la investigación acción participativa como ruta metodológica que involucra a docentes y estudiantes como co-constructores activos del conocimiento.

En esta fase inicial, la investigación concentra sus esfuerzos en tres tareas fundamentales: la delimitación conceptual del problema, la construcción del marco teórico y la planificación del diseño metodológico que guiará las etapas subsiguientes del proceso. La pertinencia del estudio radica en su doble dimensión: por una parte, responde a demandas pedagógicas concretas de la educación media venezolana contemporánea; por otra, contribuye al debate académico sobre alfabetización digital crítica en contextos latinoamericanos con acceso desigual a tecnología y con realidades de formación docente diferenciadas, donde las brechas entre potencial tecnológico y práctica escolar suelen ser pronunciadas y persistentes.

Los jóvenes que hoy habitan las aulas de educación media diversificada no son únicamente consumidores de contenidos digitales: son productores activos de narrativas visuales y textuales que circulan en ecosistemas comunicativos de alcance potencialmente global. Jenkins et al. (2009) denominaron a esta realidad cultura participativa, un

fenómeno que transforma las condiciones de producción, distribución y recepción de mensajes en la sociedad contemporánea. La escuela que ignore este fenómeno no solo pierde una oportunidad pedagógica de gran valor; también corre el riesgo de generar en el estudiante una fractura entre su vida comunicativa cotidiana y su experiencia escolar, con consecuencias negativas sobre la motivación y el sentido del aprendizaje.

La formación de ciudadanos comunicativamente competentes en entornos digitales no puede reducirse a la enseñanza instrumental de herramientas tecnológicas: implica el desarrollo de capacidades críticas para evaluar información, producir mensajes responsables y participar éticamente en comunidades digitales diversas. Buckingham (2007) ha argumentado con rigor que la educación mediática crítica debe superar el enfoque instrumentalista —centrado en el qué hacer con la tecnología— para alcanzar una dimensión formativa más profunda: la comprensión de cómo funcionan los medios, qué intereses representan, cómo construyen representaciones y qué efectos producen sobre las audiencias. Esta perspectiva resulta particularmente imprescindible en el nivel de educación media diversificada.

La problemática concreta que origina esta investigación se configura en torno a la desconexión observada entre las prácticas comunicativas digitales cotidianas de los estudiantes del Liceo Bolivariano "Simón Bolívar" y las dinámicas de enseñanza predominantes en esa institución. Los jóvenes utilizan Instagram y otras plataformas con fluidez y creatividad, pero raramente articulan ese capital comunicativo con aprendizajes curriculares estructurados. La institución carece de una propuesta pedagógica explícita que oriente el uso de estas plataformas con criterios formativos claros. Esta

brecha define el problema que la investigación aborda mediante una intervención participativa, reflexiva y contextualmente pertinente, diseñada con rigor metodológico.

El desarrollo del artículo se organiza en cuatro ejes articulados: un sustento teórico que integra conectivismo, comunicación digital y pedagogía crítica; la descripción del abordaje metodológico sustentado en la IAP; la proyección de resultados esperados con base en evidencia teórica y empírica disponible; y las conclusiones que sintetizan los aportes del avance. Esta estructura responde al carácter del trabajo como avance investigativo en fase de planificación, lo que implica que los hallazgos definitivos se reportarán en publicaciones posteriores una vez completadas las fases de diagnóstico, intervención y análisis de datos, en coherencia con el ciclo metodológico adoptado.

- ABORDAJE TEÓRICO

Hacia una pedagogía digital contextualizada

El conectivismo, formulado por Siemens (2005), postula que el aprendizaje contemporáneo ocurre a través de redes de conexiones distribuidas entre personas, artefactos tecnológicos y plataformas digitales. Este enfoque trasciende las concepciones cognitivistas y constructivistas clásicas al reconocer que el conocimiento reside no únicamente en el individuo, sino en los nodos de la red que este habita y alimenta activamente. Para la educación media diversificada, esta perspectiva resulta especialmente pertinente: los estudiantes ya operan cotidianamente en redes digitales donde construyen, contrastan y comparten información con lógicas que la escuela raramente aprovecha de manera sistemática, desaprovechando un potencial formativo que la teoría contemporánea del aprendizaje ha documentado con creciente rigurosidad.

La alfabetización digital crítica constituye uno de los pilares conceptuales más relevantes para comprender el propósito educativo de las redes sociales. Buckingham (2007) distingue con precisión entre el acceso técnico a los medios digitales —dimensión meramente instrumental— y la capacidad de analizar, evaluar y producir mensajes en entornos mediáticos, que define la formación de ciudadanos comunicativamente competentes. Esta distinción es decisiva para el diseño pedagógico: no basta con incorporar dispositivos o plataformas al aula; se requiere construir marcos de interpretación que permitan al estudiante discernir, cuestionar y resignificar los contenidos que consume y produce cotidianamente en contextos escolares, comunitarios y extraescolares de creciente complejidad comunicativa.

Jenkins et al. (2009) desarrollaron el concepto de cultura participativa para describir entornos comunicativos donde los usuarios no se limitan a consumir contenidos, sino que los producen, transforman y comparten activamente. Las redes sociales son la expresión más visible y expansiva de esta lógica: plataformas como Instagram y YouTube han generado ecosistemas donde la creación de contenido es accesible a millones de jóvenes que desarrollan habilidades narrativas, visuales y argumentativas de manera predominantemente informal. Cuando la escuela articula estos procesos espontáneos con intencionalidades pedagógicas explícitas, se genera una sinergia formativa que potencia simultáneamente la motivación intrínseca del estudiante y la calidad del aprendizaje curricular disciplinar.

La investigación empírica sobre redes sociales en contextos educativos formales ha crecido sostenidamente en la última década, produciendo un

corpus de evidencias que permite orientar las decisiones pedagógicas con mayor fundamentación. Manca y Ranieri (2016) realizaron una revisión sistemática de literatura que documenta usos pedagógicos de distintas plataformas, identificando beneficios en participación, comunicación y construcción colaborativa de conocimiento, pero también alertando sobre riesgos asociados a la exposición a desinformación y las tensiones entre uso personal e institucional de las cuentas. Estos hallazgos confirman que el valor pedagógico de las redes no es inherente a la plataforma, sino construido mediante decisiones didácticas deliberadas que estructuran la experiencia de aprendizaje con propósito formativo claro.

Ito et al. (2013) desarrollaron el modelo de aprendizaje conectado como marco integrador que articula tres esferas: intereses personales del estudiante, relaciones con pares y orientaciones hacia oportunidades académicas y profesionales. Este modelo resulta especialmente relevante para pensar el uso educativo de redes sociales porque reconoce que el aprendizaje significativo ocurre en la intersección entre lo que el joven valora emocionalmente, lo que comparte socialmente y lo que la institución educativa puede ofrecerle como horizonte de proyección vital. Incorporar redes con propósito formativo supone, desde esta perspectiva, construir puentes entre la vida digital cotidiana del estudiante y los saberes curriculares que la escuela tiene la responsabilidad de mediar con criterio pedagógico.

Dimensiones formativas del uso educativo de las redes sociales

La dimensión del aprendizaje en entornos mediados por redes sociales se caracteriza por la posibilidad de acceder, contrastar y sintetizar información proveniente de fuentes diversas y

distribuidas en tiempo real. Livingstone (2009) advierte que este acceso expandido no garantiza por sí mismo aprendizaje de calidad: los jóvenes requieren acompañamiento pedagógico para desarrollar habilidades de evaluación crítica de fuentes, construcción de argumentos fundamentados y producción de síntesis coherentes. La tarea del docente, en este escenario, consiste en orientar la abundancia informativa de las redes hacia procesos de comprensión profunda que vinculen la información con marcos conceptuales disciplinares y contextos de aplicación significativa dentro del currículo de educación media diversificada.

La participación constituye una dimensión formativa que las redes sociales potencian de manera singular frente a los modelos pedagógicos convencionales. A diferencia de los enfoques transmisivos que posicionan al estudiante como receptor pasivo, las plataformas digitales generan espacios donde la voz del joven adquiere visibilidad, alcance y relevancia real más allá de las paredes del aula. Freire (1970) planteó décadas antes que la participación auténtica exige superar la concepción bancaria de la educación, donde el estudiante es depósito de contenidos ajenos a su experiencia vital. Las redes sociales, cuando se integran pedagógicamente, pueden materializar esa aspiración al posicionar al estudiante como co-constructor y difusor de conocimiento con responsabilidad comunicativa genuina y concreta.

La producción de contenidos digitales en formatos como videos, historias o infografías implica competencias comunicativas complejas que trascienden notablemente la escritura convencional valorada en la escuela tradicional. Castells (2009) ha señalado que la comunicación en la era digital está marcada por la autocomunicación de masas: individuos que son simultáneamente emisores y

receptores, productores y consumidores de mensajes en redes de alcance potencialmente global. Para el estudiante de educación media, dominar esta dimensión significa aprender a seleccionar información relevante, estructurar mensajes con coherencia argumental, elegir formatos apropiados para audiencias específicas y evaluar críticamente el impacto comunicativo de sus producciones, competencias que la escuela raramente desarrolla de manera sistemática.

La formación integral en entornos digitales incorpora una dimensión ética y ciudadana que resulta insoslayable en el contexto comunicativo contemporáneo. Buckingham (2007) insiste en que la educación mediática responsable debe incluir no solo competencias técnicas y analíticas, sino también marcos éticos que orienten el comportamiento en línea: respeto a la privacidad ajena, verificación de información antes de compartirla, reconocimiento de derechos de autor y comprensión de las implicaciones legales y sociales de las publicaciones digitales. Esta formación ciudadana adquiere especial relevancia cuando los estudiantes gestionan cuentas institucionales, producen contenidos en nombre de la comunidad educativa y asumen responsabilidades comunicativas colectivas que demandan criterio y madurez.

Desde la perspectiva sociocultural vygotskiana, el aprendizaje mediado por herramientas culturales adquiere una dimensión histórica y contextual fundamental para comprender el papel potencial de las redes sociales en procesos formativos. Vygotsky (1978) postuló que todo aprendizaje ocurre primero en el plano interpsicológico —entre personas— antes de internalizarse en el plano intrapsicológico individual como competencia apropiada. Las redes sociales, en tanto herramientas culturales del siglo XXI, pueden

operar como mediadores privilegiados de este proceso: generan espacios de interacción entre pares donde el conocimiento se negocia, se reformula y se construye colectivamente, antes de ser apropiado individualmente por cada estudiante como habilidad internalizada y transferible a nuevos contextos de aprendizaje.

La investigación acción participativa como ruta epistemológica

La investigación acción participativa (IAP) constituye una modalidad de indagación científica que trasciende la distinción convencional entre investigador y sujeto investigado, integrando a los participantes como co-autores activos del proceso de producción de conocimiento transformador. Kemmis, McTaggart y Nixon (2014) describen la IAP como una práctica reflexiva orientada hacia la transformación de situaciones concretas, articulando ciclos iterativos de planificación, acción, observación y reflexión crítica. Esta concepción resulta coherente con los propósitos del estudio: no se trata simplemente de describir cómo se usan las redes sociales en el aula, sino de co-construir, junto con docentes y estudiantes, una propuesta pedagógica contextualizada que transforme esas prácticas de manera genuina.

Las raíces freirianas de la IAP aportan una dimensión política y ética que complementa su dimensión metodológica y le otorga profundidad epistemológica. Freire (1970) argumentó que la investigación educativa auténtica no puede separarse del compromiso con la transformación de las condiciones que generan desigualdad y exclusión, pues todo acto de conocimiento es simultáneamente un acto de posicionamiento ante la realidad social. En el contexto de la educación media venezolana, donde las brechas entre el capital comunicativo digital de los estudiantes y las prácticas pedagógicas

institucionalizadas son evidentes, este posicionamiento adquiere un sentido práctico concreto: la IAP permite que los propios sujetos involucrados diagnostiquen sus necesidades y planifiquen respuestas pertinentes.

El ciclo metodológico de la IAP articula fases de diagnóstico, planificación, acción, observación y reflexión en forma espiral y no lineal (Kemmis et al., 2014). Cada ciclo genera aprendizajes que informan el siguiente, produciendo un proceso de mejora continua anclado en la realidad específica del contexto investigado. En el presente estudio, este ciclo se articula con la conformación de equipos estudiantiles especializados que asumen responsabilidades diferenciadas y complementarias en la producción y gestión de contenidos digitales institucionales. La espiral reflexiva garantiza que cada intervención sea evaluada críticamente, generando ajustes que aseguran la pertinencia y coherencia pedagógica del proceso en permanente diálogo con las condiciones del entorno educativo.

En el contexto latinoamericano, la revisión de literatura especializada revela un campo investigativo en expansión, aunque con desafíos particulares vinculados a desigualdades estructurales en el acceso tecnológico y la formación docente. La OEI (2022) documenta que la integración de plataformas digitales en sistemas educativos de la región enfrenta obstáculos comunes: infraestructura irregular, formación docente insuficiente y ausencia de políticas curriculares que orienten el uso pedagógico de la tecnología. En el caso venezolano, estas condiciones se articulan con restricciones de conectividad que exigen diseñar propuestas pedagógicas con flexibilidad, adaptabilidad y criterios de viabilidad contextual que orienten la intervención sin perder rigor metodológico ni pretensión transformadora.

- ABORDAJE METODOLÓGICO

La presente investigación adopta un enfoque metodológico cualitativo, sustentado en el paradigma interpretativo que reconoce la multidimensionalidad y singularidad de los fenómenos educativos (Denzin & Lincoln, 2018). Esta elección epistemológica responde a la naturaleza del objeto de estudio: comprender los significados, las prácticas y las potencialidades formativas que docentes y estudiantes construyen en torno al uso pedagógico de las redes sociales. El enfoque cualitativo privilegia la profundidad interpretativa sobre la generalización estadística, lo que resulta coherente con un estudio orientado a generar una propuesta pedagógica contextualizada cuya riqueza reside en su pertinencia situada y en la especificidad de las condiciones socioculturales del entorno donde se desarrolla.

Dentro del enfoque cualitativo, el estudio se inscribe en la modalidad de investigación acción participativa, definida por Kemmis et al. (2014) como una forma de indagación crítica y colaborativa orientada hacia la comprensión y transformación de prácticas educativas concretas. Esta modalidad resulta pertinente porque convierte a los estudiantes y docentes del Liceo Bolivariano "Simón Bolívar" en participantes activos del proceso investigativo, no en objetos de observación pasiva. La IAP exige que el investigador asuma un rol de facilitador crítico que acompaña, sistematiza y reflexiona junto a la comunidad sobre las transformaciones que el proceso genera progresivamente, en ciclos sucesivos de acción y reflexión responsable.

La investigación se desarrollará con los estudiantes de educación media diversificada de las secciones A y B del Liceo Bolivariano "Simón Bolívar", parroquia Barinitas, municipio Bolívar, estado Barinas, durante el período escolar 2025-

2026. La selección de este contexto responde a criterios de accesibilidad, viabilidad y pertinencia: la institución presenta las condiciones que definen la problemática investigada —uso intensivo de redes sociales por parte de los jóvenes y escasa articulación pedagógica de estas plataformas— y la investigadora mantiene vínculos profesionales con la comunidad educativa que facilitan los procesos de entrada al campo y la construcción de las relaciones de confianza necesarias para la IAP.

La intervención pedagógica se estructura en tres fases secuenciales y articuladas. La primera fase comprende un encuentro introductorio con diagnóstico mediante entrevistas semiestructuradas grupales. La segunda incluye un taller diagnóstico de producción digital donde los estudiantes elaboran contenidos espontáneos sin orientación curricular explícita, lo que permite observar competencias previas. La tercera contempla talleres formativos diferenciados organizados en torno a tres equipos: Equipo 1, gestión de la cuenta Instagram institucional; Equipo 2, producción de videos del liceo; y Equipo 3, diseño de flyers e imágenes para la comunidad educativa. Cada equipo tiene objetivos pedagógicos y criterios de evaluación diferenciados y complementarios.

Las técnicas de recolección de información incluyen entrevistas semiestructuradas grupales, observación sistemática participante y análisis de productos digitales elaborados por los estudiantes durante las distintas fases. Las entrevistas semiestructuradas permiten explorar con flexibilidad las experiencias, concepciones y conocimientos previos de los participantes sobre redes sociales y sus posibles usos educativos (Denzin & Lincoln, 2018). La observación participante posibilita el registro de dinámicas de interacción, procesos de colaboración y emergencia de competencias en tiempo real. El

análisis de productos digitales ofrece evidencia tangible de los aprendizajes construidos durante la intervención y las competencias comunicativas desarrolladas.

El análisis de información seguirá un procedimiento de categorización progresiva, coherente con la lógica inductiva del enfoque cualitativo y con los principios metodológicos de la IAP. Se iniciará con una lectura flotante de los datos que permita identificar temas emergentes, seguida de codificación abierta orientada por cuatro dimensiones analíticas: aprendizaje, participación, comunicación y formación digital. La triangulación de fuentes —entrevistas, observación y productos digitales— permitirá contrastar interpretaciones desde distintos ángulos y fortalecer la credibilidad de los resultados (Denzin & Lincoln, 2018). Los ciclos de reflexión colectiva garantizarán que el análisis sea devuelto a la comunidad para su validación y enriquecimiento permanente.

Para asegurar el rigor metodológico, se contemplarán criterios de credibilidad, transferibilidad, dependabilidad y confirmabilidad propios de la investigación cualitativa (Denzin & Lincoln, 2018). La credibilidad se garantizará mediante triangulación de fuentes y técnicas, y a través de la prolongada permanencia en el campo durante las distintas fases de la intervención. La transferibilidad se favorecerá con descripciones densas del contexto que permitan evaluar la aplicabilidad de los hallazgos en escenarios similares. La dependabilidad se asegurará mediante el registro sistemático de todas las decisiones metodológicas, y la confirmabilidad, mediante la revisión crítica de interpretaciones con los propios participantes del proceso investigativo.

Las consideraciones éticas del estudio incluyen la obtención de consentimientos

informados de los participantes y sus representantes legales, el resguardo de la confidencialidad de la información personal y la garantía de participación voluntaria a lo largo de todo el proceso. La naturaleza participativa de la IAP implica que los estudiantes no son simplemente informantes, sino co-investigadores cuya agencia debe ser respetada y promovida activamente. Esta postura ética, coherente con los principios freirianos que fundamentan la modalidad investigativa, reconoce la dignidad epistémica de los participantes y su derecho a contribuir activamente en la producción del conocimiento que los involucra directamente.

- RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Dado que el artículo corresponde a un avance investigativo en fase de diseño y planificación, esta sección presenta una proyección fundamentada de resultados esperados, construida a partir de la revisión teórica y de evidencia empírica acumulada en estudios similares realizados en contextos comparables. Esta modalidad de presentación anticipatoria es característica de los avances en investigación cualitativa basados en IAP, donde la proyección no constituye especulación sino anticipación teóricamente informada que orienta el diseño de la intervención y sus instrumentos. Los resultados definitivos se reportarán en publicaciones posteriores una vez completadas las fases de diagnóstico, intervención y análisis sistemático de datos.

En la dimensión del aprendizaje, se anticipa que el taller diagnóstico inicial revelará competencias técnicas espontáneas en producción digital —manejo de aplicaciones de edición, publicación en redes, creación básica de contenido audiovisual— con limitaciones significativas para articular esas habilidades con contenidos curriculares

y propósitos formativos explícitos. Este patrón es consistente con hallazgos de Ito et al. (2013), quienes evidenciaron que los jóvenes desarrollan habilidades digitales sofisticadas en contextos informales pero raramente las movilizan con propósitos académicos sin mediación pedagógica deliberada. Los talleres formativos estarán orientados a construir puentes entre competencia digital espontánea y aprendizaje curricular estructurado con criterios pedagógicos claros.

Respecto a la dimensión participativa, la conformación de equipos diferenciados con responsabilidades específicas y reales —gestión de una cuenta institucional visible, producción de videos para la comunidad educativa— generará condiciones favorables para el desarrollo de participación genuina y sostenida. Greenhow y Lewin (2016) documentaron que cuando los estudiantes perciben que sus producciones tienen audiencias reales y consecuencias concretas, la motivación participativa aumenta sustancialmente en comparación con actividades convencionales sin proyección pública. Se proyecta que la fase diagnóstica revele participación espontánea pero desorganizada, que los talleres formativos irán estructurando progresivamente hacia liderazgo compartido y responsabilidad comunicativa colectiva con criterios institucionales.

La dimensión comunicativa constituye uno de los campos de mayor potencial transformador de la intervención proyectada. Los productos digitales diagnósticos evidenciarán, con alta probabilidad, fortaleza creativa e intuitiva junto con debilidades en claridad argumental, coherencia narrativa y adecuación del mensaje al propósito comunicativo institucional. Castells (2009) ha señalado que la autocomunicación de masas, aunque técnicamente accesible a millones de jóvenes, raramente se

convierte en comunicación estratégica sin formación específica y deliberada. Los talleres de comunicación digital desarrollarán competencias de selección y jerarquización de información, construcción de narrativas visuales coherentes y evaluación crítica del impacto comunicativo de los mensajes producidos en el escenario escolar concreto.

En la dimensión de formación digital, se anticipa que los estudiantes reportarán un uso predominantemente recreativo de las redes sociales, con escasa reflexión sobre implicaciones éticas, privacidad, veracidad de la información y responsabilidad comunicativa en contextos institucionales. Buckingham (2007) documenta este patrón en múltiples contextos educativos: el uso intensivo de redes no conduce automáticamente al desarrollo de conciencia crítica sobre sus lógicas comerciales y efectos sociales. Los talleres incorporarán componentes de educación mediática crítica: análisis de mecanismos de circulación de información, estrategias de verificación de fuentes y reflexión sistemática sobre ética comunicativa en contextos institucionales con audiencias diversas y responsabilidades comunitarias.

La proyección de resultados descrita articula coherentemente el corpus teórico revisado, evidenciando convergencia entre los supuestos del conectivismo, las categorías de la pedagogía crítica freireana y los hallazgos documentados en investigaciones sobre redes sociales y educación formal en distintos contextos. Siemens (2005) anticipó que los estudiantes de la era digital poseen fluidez en el manejo de nodos de información distribuida, pero requieren mediación pedagógica para transformar esa fluidez en aprendizaje estructurado y crítico. Esta mediación —que define el rol docente central en la intervención proyectada— no puede reducirse a instrucción

técnica, sino que debe orientarse hacia marcos interpretativos que otorguen sentido pedagógico a la producción digital estudiantil.

La producción de contenidos digitales — videos, flyers, historias— como estrategia pedagógica implica un desplazamiento significativo de la posición del estudiante dentro del proceso formativo, de consumidor a productor responsable. Jenkins et al. (2009) describieron este desplazamiento como tránsito desde la audiencia hacia la autoría activa: el joven que producía videos recreativos asume la responsabilidad de producir contenidos institucionales que responden a criterios de calidad y coherencia pedagógica. Esta transición no ocurre espontáneamente: requiere andamiaje docente sistemático y espacios de reflexión colectiva que permitan al estudiante reconocer la diferencia entre producción digital lúdica y producción digital con responsabilidad comunicativa y propósito institucional definido.

La conformación de equipos especializados responde a la necesidad de atender las distintas competencias y preferencias de los estudiantes, al tiempo que genera interdependencia positiva entre los grupos. Esta organización es coherente con los principios del aprendizaje cooperativo, reconocidos por Ito et al. (2013) como condición favorable para el aprendizaje conectado: cuando los estudiantes tienen roles claros, responsabilidades reales y metas compartidas, el aprendizaje adquiere una dimensión social y afectiva que refuerza la motivación intrínseca. Los equipos no operan como compartimentos estancos; se prevé que interactúen y colaboren en la producción de contenidos integrados con identidad institucional coherente y propósito formativo compartido.

La triangulación metodológica planificada — entrevistas, observación y análisis de productos—

permitirá contrastar las proyecciones con evidencias empíricas emergentes del contexto específico, ajustando la intervención según las necesidades reales que el diagnóstico revele. Esta flexibilidad es característica de la IAP (Kemmis et al., 2014) y garantiza la pertinencia práctica de los resultados: el diseño no es rígido, sino adaptativo, capaz de responder a condiciones imprevistas o hallazgos que modifiquen los supuestos iniciales. Esta característica distingue la IAP de los enfoques investigativos convencionales y la convierte en modalidad especialmente adecuada para contextos educativos complejos y cambiantes como el venezolano actual, con sus restricciones materiales y sus potencialidades pedagógicas igualmente reales.

- CONCLUSIONES

El presente avance confirma la pertinencia epistemológica y pedagógica de explorar el uso educativo de las redes sociales en la educación media diversificada venezolana. La fundamentación teórica construida evidencia que la convergencia entre conectivismo, pedagogía crítica y comunicación digital ofrece un marco conceptual sólido para repensar las prácticas de enseñanza en contextos donde la distancia entre la vida digital cotidiana de los estudiantes y las dinámicas pedagógicas institucionalizadas resulta creciente y pedagógicamente problemática. La investigación aporta elementos conceptuales y metodológicos verificables que contribuyen a superar esta brecha desde una perspectiva crítica, transformadora y fundamentada en evidencia académica de calidad contrastada.

La elección de la investigación acción participativa como modalidad metodológica constituye una decisión epistemológica coherente con los propósitos transformadores del estudio. Al

posicionar a docentes y estudiantes como co-investigadores activos, la IAP supera las limitaciones de los enfoques investigativos convencionales que estudian la realidad educativa desde posiciones externas sin compromiso con su transformación concreta (Kemmis et al., 2014). Esta coherencia no es un detalle procedimental menor: define la naturaleza de los saberes que el proceso generará, asegurando que los resultados sean pertinentes, apropiables y aplicables en el contexto específico donde la investigación se desarrolla, sin pretensiones de generalización descontextualizada que desvirtuarían su propósito transformador.

Entre los aportes más relevantes de este avance destacan: la delimitación conceptual del propósito pedagógico de las redes sociales articulada en cuatro dimensiones interdependientes —aprender, participar, comunicar y formar—; la construcción de un marco teórico que integra perspectivas del conectivismo, la pedagogía crítica, la comunicación digital y la cultura participativa con coherencia epistemológica; y la propuesta de una ruta metodológica viable para implementar IAP en aulas de educación media con recursos tecnológicos limitados. Estas contribuciones se inscriben en el debate latinoamericano sobre alfabetización digital crítica y ofrecen elementos prácticos para la reflexión pedagógica de docentes en contextos comparables.

La mediación docente emerge como factor crítico que determina si las redes sociales operan como instrumentos de distracción o como herramientas de formación pedagógicamente valiosas. Buckingham (2007) insiste en que no existe tecnología educativamente neutral: toda plataforma digital adquiere su valor formativo o su potencial de distorsión en función de las decisiones didácticas del docente sobre cómo, cuándo y para qué integrarla al

proceso de enseñanza. Esta afirmación desplaza el debate tecnológico desde la pregunta por los dispositivos hacia la pregunta por la formación docente: la condición de posibilidad de cualquier propuesta de uso educativo de redes sociales reside en docentes con criterio pedagógico sólido y competencia digital crítica consolidada.

El estudio deja abiertas líneas de investigación relevantes para la comunidad académica interesada en pedagogía digital latinoamericana y en educación venezolana contemporánea. Entre ellas destacan: los efectos específicos de cada tipo de taller formativo sobre las cuatro dimensiones proyectadas; la sostenibilidad de las competencias adquiridas en el mediano plazo una vez concluido el acompañamiento; las condiciones de transferibilidad de la propuesta a instituciones con características sociodemográficas similares; y el impacto de la producción digital estudiantil sobre la percepción comunitaria de la institución escolar. Estas líneas representan la agenda investigativa que el presente avance plantea y que las fases subsiguientes del trabajo de grado abordarán sistemáticamente.

Las redes sociales con propósito pedagógico no representan una solución universal ni una panacea que resuelva las complejidades estructurales de la educación media venezolana. Constituyen, en cambio, una oportunidad contextualmente situada para resignificar prácticas comunicativas que los jóvenes ya realizan cotidianamente, orientándolas hacia horizontes formativos que la escuela tiene la responsabilidad de construir con rigor, pertinencia y compromiso crítico. La condición fundamental no reside en la plataforma ni en la conectividad, sino en la calidad de la mediación pedagógica que transforma el consumo digital en producción de conocimiento, el entretenimiento en aprendizaje y la

participación espontánea en ciudadanía comunicativa responsable, éticamente fundamentada y pedagógicamente orientada.

- REFERENCIAS

- Boyd, d. (2014). *It's complicated: The social lives of networked teens*. Yale University Press.
- Buckingham, D. (2007). *Beyond technology: Children's learning in the age of digital culture*. Polity Press.
- Castells, M. (2009). *Communication power*. Oxford University Press.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2018). *The SAGE handbook of qualitative research* (5th ed.). SAGE Publications.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Continuum.
- Greenhow, C., & Lewin, C. (2016). Social media and education: Reconceptualizing the boundaries of formal and informal learning. *Learning, Media and Technology*, 41(1), 6–30. <https://doi.org/10.1080/17439884.2015.1064954>
- Ito, M., Gutiérrez, K., Livingstone, S., Penuel, B., Rhodes, J., Salen, K., Schor, J., Sefton-Green, J., & Watkins, S. C. (2013). *Connected learning: An agenda for research and design*. Digital Media and Learning Research Hub. <https://dmlhub.net/publications/connected-learning-agenda-research-and-design/>
- Jenkins, H., Purushotma, R., Weigel, M., Clinton, K., & Robison, A. J. (2009). *Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century*. MIT Press. <https://doi.org/10.7551/mitpress/8435.001.0001>
- Kemmis, S., McTaggart, R., & Nixon, R. (2014). *The action research planner: Doing critical participatory action research*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-4560-67-2>
- Livingstone, S. (2009). *Children and the Internet: Great expectations, challenging realities*. Polity Press.
- Manca, S., & Ranieri, M. (2016). Is Facebook still a suitable technology-enhanced learning environment? An updated critical review of the literature from 2012 to 2015. *Journal of Computer Assisted Learning*, 32(6), 503–528. <https://doi.org/10.1111/jcal.12154>
- Organización de Estados Iberoamericanos [OEI]. (2022). *Miradas sobre la educación en Iberoamérica 2022*. OEI. <https://oei.int/publicaciones/miradas-sobre-educacion-en-iberoamerica-2022>
- Siemens, G. (2005). Connectivism: A learning theory for the digital age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2(1), 3–10. http://www.itdl.org/Journal/Jan_05/article01.htm
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.