

¿Facebook para la formación de profesores? Una revisión de la literatura

Facebook for teacher training? A literature review

QUIROZ-VALLEJO, Daniel A.¹
 CLAVIJO-GALLO, Cristian²
 DÍAZ-RUIZ, Manuela³
 CARMONA-MESA, Jaime A.⁴

Resumen

El uso de Facebook con finalidad educativa es un recurso con gran acogida mundial. El objetivo de esta investigación fue reconocer las diferentes estrategias que se reportan como significativas para la integración de Facebook como espacio complementario en la formación inicial de profesores. Se realizó una revisión crítica de literatura cuya selección final ubicó 22 documentos de 5 bases de datos. Se caracterizan cuatro aspectos relevantes para usar Facebook: estrategias de uso, roles, evaluación y las interacciones del espacio.

Palabras clave: redes sociales, formación inicial de profesores, análisis documental, entorno virtual complementario

Abstract

The use of Facebook for educational purposes has become a resource with great worldwide reception. The objective of this paper was to recognize different strategies reported as significant to integrate Facebook as a complementary space in the pre-service teacher training. A critical literature review was performed, and the final selection located 22 documents in five databases. This paper categorizes four relevant aspects to use Facebook: strategies of using, roles, evaluation, and space interactions.

key words: social networks, pre-service teacher, documentary analysis, complementary virtual environment

1. Introducción

En la actualidad, las redes sociales son recursos con gran acogida a nivel mundial y constituyen un complemento importante para los procesos de enseñanza y aprendizaje, dado que favorecen el trabajo colaborativo y la comunicación instantánea entre estudiante-estudiante y profesor-estudiante (De la Hoz, Acevedo & Torres, 2015; Martínez, Susano & Espinosa, 2015; Gutierrez, McDougald & Roza, 2020). Ejemplos de su gran acogida se reportan en las revisiones de literatura que se han interesado por explorar las actitudes de los profesores y estudiantes con respecto a Facebook como un recurso de aprendizaje (Manca & Ranieri, 2013), el impacto de las

¹ Estudiante de Licenciatura en Matemáticas y Física. Facultad de Educación. Universidad de Antioquia. Grupo de Investigación MATHEMA-FIEM. daniel.quirozv@udea.edu.co

² Estudiante de Licenciatura en Educación Especial. Facultad de Educación. Universidad de Antioquia. Grupo de Investigación MATHEMA-FIEM. cristian.clavijo@udea.edu.co

³ Estudiante de Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Educación Ambiental. Facultad de Educación. Universidad de Antioquia. Grupo de Investigación MATHEMA-FIEM. manuela.diazr@udea.edu.co

⁴ Magister en Educación. Docente Facultad de Educación, Universidad de Antioquia. Grupo de Investigación MATHEMA-FIEM. jandres.carmona@udea.edu.co

redes sociales, entre ellas Facebook, como espacio complementario en las clases de educación superior (Tess, 2013) y el uso de Facebook como entorno para la enseñanza y aprendizaje del lenguaje (Barrot, 2018).

En particular, el uso de Facebook en la formación de futuros profesores se ha constituido como una alternativa de fácil acceso, debido a que los teléfonos inteligentes están cada vez mejor equipados y ofrecen diversas oportunidades para la construcción colaborativa del conocimiento, especialmente cuando se articulan con otros medios virtuales (Goos & Geiger, 2012). Al respecto, algunas investigaciones reportan que la integración de redes sociales en el proceso educativo ofrece posibilidades para trascender los encuentros presenciales en el aula y promover acciones complementarias que aporten a la producción y enseñanza del conocimiento disciplinar (Pichardo, 2016; Carmona-Mesa, Salazar & Villa-Ochoa, 2018; Castrillón-Yepes, Carmona-Mesa & Villa-Ochoa, 2020). Muestra de ello es el uso de memes y GIF (formato de intercambio de gráficos, por sus siglas en inglés) con el fin de reducir la carga cognitiva de los contenidos disciplinares a los que se enfrentan los profesores en formación (Balcikanli, 2015).

En este contexto, se ha reportado que Facebook, como lugar de discusión complementario al aula de clase, demuestra ser una plataforma valiosa para promover el compromiso de los estudiantes, la colaboración y el intercambio de ideas, más allá de las interacciones presenciales (Bahati, 2015; Castrillón-Yepes et al., 2020). Asimismo, los trabajos de Goos y Geiger (2012) dan cuenta de que el uso de redes sociales con futuros profesores apoyó el incremento de la imaginación y la creatividad y posibilitó el desarrollo de una apreciación distinta de los contenidos disciplinares.

Lo anterior evidencia que el uso de estos recursos en la formación de profesores es más factible conforme avanza el desarrollo tecnológico y ayuda a generar nuevos espacios para la reflexión pedagógica e integración de tecnología en los procesos educativos (De la Hoz, Acevedo & Torres, 2015). Sin embargo, el uso de Facebook con fines educativos no se aborda de forma amplia y en ocasiones tiende a ser desconocido por parte de las comunidades académicas (De La Hoz et al., 2015; Martínez, Nolla, Vidal & de la Torre, 2016), lo cual evidencia la necesidad de identificar estrategias significativas que den cuenta de aspectos metodológicos con el fin de integrar, moderar y motivar los usos de Facebook; además, no se registran revisiones de literatura que aporten información al respecto.

En síntesis, si bien las investigaciones informan que Facebook es un recurso con potencial para la formación inicial de profesores (Castrillón-Yepes et al., 2020), es necesario ampliar en investigaciones que, a partir de la evidencia empírica, identifiquen estrategias significativas para su integración como recurso pedagógico complementario en dicha formación (Martínez et al., 2016). En ese sentido, el objetivo de este estudio fue reconocer las diferentes estrategias que se reportan como significativas para la integración de Facebook como espacio complementario en la formación inicial de profesores, bajo la metodología de revisión crítica de literatura.

2. Metodología

En este estudio se desarrolló una revisión crítica de literatura con la finalidad de reconocer las diferentes estrategias significativas para la integración de Facebook como espacio complementario en la formación inicial de profesores. Esta revisión se realizó de acuerdo con la estructura propuesta por Gómez-Gómez, Danglot-Banck y Velásquez-Jones (2001). Se estableció para la búsqueda de documentos las bases de datos Springer, Science Direct, Scielo, Redalyc y Scopus, por ser fuentes de datos confiables y especializados que en conjunto proporcionan una visión internacional de las publicaciones de interés para el estudio; posterior a esto y ante la imposibilidad de establecer una ecuación de búsqueda común para las diferentes bases de datos, fueron determinadas las palabras clave «formación inicial de profesores» y «Facebook», contemplando las variaciones lingüísticas en inglés (pre-service teacher, prospective teacher); por último, se delimitó un rango temporal de 10

años (2010-2019), por ser el momento en el cual la plataforma comienza a tener auge mundial. Además, se excluyeron los documentos en los cuales, después de una lectura rápida del resumen, introducción y conclusiones –conocido como escaneo–, no se identificaron estrategias significativas para la integración de Facebook como espacio complementario en la formación de profesores. Bajo estos criterios de inclusión, se encontraron en las diferentes bases de datos 33 trabajos de investigación, que fueron preseleccionados durante el mes de octubre de 2019 (Cuadro 1).

Cuadro 1
Resultados de la búsqueda especificada

Bases de datos	Número de artículos encontrados	Número de artículos seleccionados	Número final de artículos
Springer	208	10	7
Science Direct	400	14	6
Scielo	133	1	1
Redalyc	12	0	0
Scopus	20	8	8
Total	773	33	22

Elaboración de los autores del presente documento

Se realizó una lectura profunda de todos los documentos, apoyada por una matriz de revisión con los siguientes descriptores: año, autores, tipo de estudio, palabras clave, categorías, resumen y hallazgos. Este trabajo permitió excluir otros 11 documentos, dado que su contenido no daba cuenta de estrategias significativas en la integración de Facebook para la formación inicial de profesores. Derivado de lo anterior, se contempló como categorías que agrupan los resultados: «estrategias de uso» (internas y externas), «roles», «evaluación» e «interacciones del espacio de formación» (Cuadro 3).

3. Resultados

Se registraron siete revisiones de literatura que se interesan por las estrategias significativas para el uso Facebook en los procesos educativos; sin embargo, ninguna de ellas tenía el interés específico en la formación inicial de profesores. De forma complementaria, resulta importante exponer las generalidades temporales, de abordaje metodológico y datos demográficos halladas en las investigaciones que registraron las estrategias.

En cuanto a temporalidad, 2013, 2016 y 2018 se consolidan como los años en los cuales se registra más investigaciones: seis, cuatro y tres respectivamente (Cuadro 2). El año 2010 no registra investigaciones, posiblemente por ser correspondientes al inicio del auge del uso de Facebook; los demás años mantienen entre una y dos publicaciones.

Cuadro 2
Tipos de estudio

Año	Frecuencia	Tipo de estudio			País					
		Cuantitativo	Cualitativo	Mixto	Turquía	Estados Unidos	Australia	España	India	Namibia
2010	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
2011	1	0	1	0	0	1	0	0	0	0
2012	2	0	2	0	1	1	0	0	0	0
2013	6	1	5	0	1	4	0	0	0	1
2014	1	0	0	1	0	1	0	0	0	0
2015	2	0	2	0	1	0	1	0	0	0
2016	4	2	2	0	3	1	0	0	0	0
2017	2	0	2	0	0	2	0	0	0	0
2018	3	1	1	1	2	0	0	1	0	0
2019	1	1	0	0	0	0	0	0	1	0
Total	22	5	15	2	8	10	1	1	1	1

Elaboración de los autores del presente documento

Respecto a los distintos horizontes metodológicos que orientaron las investigaciones recolectadas, se categorizaron tres tipos de estudios: cuantitativo, cualitativo y mixto (Cuadro 2). El estudio cualitativo es la tendencia más recurrente y se apoya en técnicas como «estudio de casos», «análisis del discurso» y «entrevistas»; en general, estudios exploratorios y experimentales. En lo relativo a los estudios de corte cuantitativo, estos se basan en análisis estadísticos del uso de la plataforma, calculando su alcance y aceptación en los procesos educativos de los profesores en formación. Por último, únicamente se registró un estudio mixto. Con relación a los lugares donde se diseñaron e implementaron las estrategias significativas en el uso de Facebook como espacio complementario, la revisión ubica a Estados Unidos y Turquía como los países que reflejan mayor producción.

A continuación, se presentarán los resultados de la revisión de la literatura discriminados por las categorías que se mencionaron en el marco metodológico –estrategias de uso, roles, interacciones del espacio de formación y procesos evaluativos–; en el Cuadro 3 se ubican las investigaciones analizadas de acuerdo con estas categorías.

Cuadro 3
Investigaciones por categorías

Estrategias de uso	Roles	Interacciones del espacio de formación	Procesos evaluativos
Estrategias de usos internos: Paulino, Martins, Rainmondi & Tadashi (2018)	Roles desde el anonimato: Balcikanli (2015)	Espacios de interacción informal: Sincar (2012); O'Bannon et al., (2014); Paris et al. (2015); Balöz, (2016); Amador (2017)	Articulación con estrategias de usos: Olson, Cloug & Penning (2013); Hapinge (2015); Paris, Boston & Morris (2015); Davis (2016); Yücel (2017); Saini & Abraham (2019)
Estrategias de usos externos: Sincar (2012); Balcikanli, (2015); Davis (2016); Keles (2018)	Roles desde el reconocimiento: Saylag (2013); O'Bannon, Britt & Beard, (2014); Çakir & Atmaca (2015); Paris, Boston & Morris (2015); Hurtado & Delgado-García (2018).	Espacio de interacción formal: Deroo et al. (2017); Hurtado et al. (2018);	Interdependencia con los roles: Balcikanli (2015); Amador & Amador (2017).
Discusiones sincrónicas: Gómez-Hurtado & Coronel (2014); Yücel, (2017)		Sincrónicas: Gómez-Hurtado et al. (2014); Yücel, (2017)	
Discusiones asincrónicas: Shaltry, Henriksen, Wu & Dickson (2013); Deroo et al. (2017)		Asincrónicas: Shaltry et al. (2013) Haipinge, (2013)	
Flexibilización en la interacción: Hart & Steinbrecher (2011); Çakir, & Atmaca (2015).		Procesos evaluativos (cualitativos y/o cuantitativos): Sincar (2012); Olson, Clough & Penning (2013); Saylag (2013); Paris, Boston & Morris (2015); Saini & Abraham (2019). Saini (2019).	

Elaboración de los autores del presente documento

3.1. Estrategias de uso

Esta categoría se enfoca en los modos de uso de Facebook como espacio educativo complementario por parte de los profesores en formación y sus formadores. Esta revisión identificó dos «estrategias de uso», las cuales se denominan «estrategias de uso internas» y «estrategias de uso externas». En el primer tipo, se encontraron recursos o estrategias que integran características propias de Facebook en los espacios complementarios; comprenden todos aquellos usos que se estructuran y se originan en la plataforma misma. En contraposición, las «estrategias de uso externas» de Facebook hacen referencia a herramientas que se adoptan al interior de la plataforma, pero su origen no hace parte de la estructura, interfaz u opciones de interacción propias de la red social.

3.1.1. Estrategias de usos internos

En los trabajos revisados, se reportaron como estrategias significativas la herramienta de grupos cerrados y abiertos y mensajería instantánea para generar debates sobre las temáticas que atañen a los contenidos de los cursos con discusiones sincrónicas (Gómez-Hurtado & Coronel, 2014; Yücel, 2017) y asincrónicas (Shaltry, Henriksen, Wu & Dickson, 2013). Además, la mensajería instantánea permitió verificar que las tareas propuestas

fueran claras y correspondieran a los cronogramas y a las dinámicas del curso presencial (Amador & Amador, 2017).

Se identificó que Facebook flexibiliza las opciones de interacción por la frecuencia de uso, la facilidad en la comunicación y la posibilidad de discutir los intereses de los estudiantes (Çakir, & Atmaca, 2015). Hart y Steinbrecher (2011) sugieren que las interacciones de los futuros profesores en Facebook atienden a cuatro grandes propósitos: conectarse entre ellos, mantenerse actualizados, apoyarse los unos a los otros y buscar avisos profesionales. De forma similar, Deroo, Farver y Alyssa (2017) usaron la plataforma como un espacio de discusión que, al presentar nuevas formas de interacción entre profesores y estudiantes, evidenció la necesidad de diseñar rúbricas de evaluación que permitieran reconocer los aportes conceptuales que generan los futuros profesores en la virtualidad, con el fin de ampliar y cerrar discusiones alrededor de los ejes del curso que no logran ser atendidas en las actividades regulares del espacio presencial y son importantes en la construcción de conocimiento.

3.1.2. Estrategias de usos externos

Se identificó el uso del *hashtag* (etiqueta) como estrategia significativa para la formación inicial de profesores, dado que se reconoce su potencial para organizar la información, distribuir los compromisos y reducir la carga cognitiva en la búsqueda y clasificación de las publicaciones (Davis, 2016; Keles, 2018). Por otra parte, Sincar (2012) propone la adopción de Facebook para la creación de contenidos digitales, como videos educativos, al usar la plataforma para compartir los avances y desarrollar discusiones acerca de los ejes temáticos de los videos educativos. Además, contenidos multimedia, como los memes, GIF, videos y agendas de compromisos con la herramienta de eventos de Facebook, han resultado útiles en tanto amplían las formas de interacción en la plataforma, priorizan la organización de los contenidos y fungen como recordatorio de los compromisos en los espacios de formación (Balcikanli, 2015; Keles, 2018).

3.2. Roles

En los estudios revisados, emergen situaciones en las cuales es necesario modificar las relaciones tradicionales entre estudiantes y profesores, además de adecuar las formas de relación con la misma red social. De este modo, se entenderán los «roles» como las «alternativas de interacción» posibilitadas por Facebook entre los actores de los espacios educativos. En términos del rol que cumplen los profesores, se consiguió que pasan de ser los protagonistas, la cabeza de todo el proceso formativo, a ser asesores o pares, dependiendo de las condiciones de interacción en la construcción colectiva del conocimiento (Saylag, 2013; Gómez-Hurtado, García & Delgado-García, 2018). De forma adicional, trabajos como los de O'Bannon, Britt y Beard (2014) optaron por tejer relaciones en la red social a partir de avatares anónimos, dándoles a todos los involucrados en el espacio de formación la oportunidad de establecer nuevas relaciones basadas en compartir información relacionada con el curso y alejada de los vínculos emocionales.

3.2.1. Roles desde el anonimato

Balcikanli (2015) desarrolló una estrategia en la cual cada participante tenía el deber de abrir una cuenta de Facebook anónima y reservada exclusivamente para el espacio de formación presencial. La finalidad de esta estrategia fue desarrollar la interacción sin sesgos personales entre todos los participantes del espacio presencial y complementario, configurándose como un espacio libre de prejuicios. Además, se crea la necesidad de tener cuentas alternas en la plataforma y poner algunas consideraciones éticas en escena (Balcikanli, 2015).

3.2.2. Roles desde el reconocimiento

El aprendizaje de los profesores en formación puede verse limitado si se presentan dificultades en las relaciones académicas y personales entre profesores en formación y sus formadores (Paris, Boston y Morris, 2015). Estas relaciones pueden verse afectadas por la información publicada en los perfiles personales de los involucrados,

dado que compartir aspectos de la vida personal es una de las características de la plataforma. En contraste, Amador y Amador (2017) encontraron que el uso de Facebook como espacio complementario en la formación de profesores se permea por los estados emocionales que enfrentan los estudiantes en el proceso académico. De este modo, la participación en la plataforma puede ser influenciada por las publicaciones de contenido con referencia a la motivación y el apoyo mutuo.

La construcción del conocimiento en Facebook no se da exclusivamente en función de lo que los profesores establezcan, lo cual modifica el rol de los estudiantes, dado que el deseo de participación voluntaria es fundamental para la riqueza de las discusiones o limitación de estas (Gomez-Hurtado et al., 2018). De este modo, además de evidenciar que los profesores en formación pasan del papel pasivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje a convertirse en los principales responsables de su aprendizaje y el de sus pares (Çakir & Atmaca, 2015), se resaltan los retos que plantea el uso de Facebook en las formas de relación no académicas en la virtualidad.

3.3. Interacciones del espacio de formación

Esta categoría relacionó el tipo de interacciones (formal e informal) con los propósitos formativos del curso (disciplinar, didáctico o pedagógico). Los «espacios de interacción formal» se caracterizaron porque sus normas limitan la dinámica, por ejemplo, la cantidad de publicaciones que deben realizarse, el lenguaje y el tiempo de uso (Deroo et al., 2017). Los «espacios de interacción informal» se reconocieron por su espontaneidad, sin dejar de responder a las dinámicas del curso, es decir, existe mayor libertad en los tiempos para la interacción y «estrategias de uso» (Baföz, 2016).

3.3.1. Espacios de interacción formal

Dentro de las estrategias significativas que se reportan en los trabajos revisados, se encuentra predominancia en la regulación de las interacciones en el uso de Facebook, donde se establecen rúbricas específicas para la participación; por ejemplo, el número de publicaciones por tema que debe realizar un estudiante (Deroo et al., 2017), el lenguaje y el tiempo para las discusiones sincrónicas (Gómez-Hurtado et al., 2018; Yücel, 2017) y asincrónicas (Shaltry et al., 2013). Haiping (2013) reportó que en ocasiones se solicita a los profesores en formación crear una cuenta de Facebook distinta a la personal, en la cual se reconozcan las identidades y que esté dirigida solo al uso académico que se da en los espacios de formación.

Se evidenció una estrecha relación entre los «espacios de interacción formal» y la evaluación tradicional, la exigencia de determinados conceptos, tiempos y modos de participación responden a intereses evaluativos específicos; es decir, cada participación en la plataforma tiene una valoración y es ello lo que, a fin de cuentas, la moviliza (Olson, Clough, & Penning 2013; Paris, Boston & Morris, 2015; Saini & Abraham, 2019). Por otra parte, se reportaron experiencias donde la motivación de los estudiantes en el proceso de aprendizaje aumenta debido al uso de Facebook como espacio complementario; esto se determinó a partir de un aumento en el desempeño académico (Sincar, 2012; Saylag, 2013). Saini y Abraham (2019) compararon el desempeño de los estudiantes en una evaluación presencial y en una experiencia por medio de Facebook como espacio complementario; reportaron diferencias en la motivación respecto al proceso de aprendizaje y la apropiación de las temáticas.

Los «espacios de interacción formal» no suelen corresponder de manera rigurosa con los objetivos formativos de los cursos, dado que no se integran en los programas de estos (Sincar, 2012; Clough & Penning, 2013; Haiping, 2013; Saylag, 2013; Shaltry et al., 2013; Gómez-Hurtado et al., 2014; Paris, Boston & Morris, 2015; Deroo et al., 2017; Yücel, 2017; Olson, Saini & Abraham, 2019). Se encontró una mayor tendencia hacia espacios de interacción formales en los cursos destinados a lo didáctico y pedagógico.

3.3.2. Espacios de interacción informal

Si bien se establecen indicaciones de participación, se flexibiliza el lenguaje, el contenido y el espacio virtual donde se desarrolla la interacción (Paris et al., 2015; Baföz, 2016). En el caso expuesto por Gomez-Hurtado et al. (2018), se encontró que la interacción académica en Facebook entre los participantes no se produce en un grupo específico (cerrado o abierto), sino en el perfil personal del docente.

El trabajo de O'Bannon et al. (2014) mostró que este tipo de interacción tiene limitaciones en tanto no hay claridad respecto a las expectativas de las participaciones de los estudiantes, lo cual dificulta el cumplimiento de los objetivos académicos. Paris et al. (2015) reportaron que la ausencia de limitación en el lenguaje favorece aportes alejados de los estándares académicos, el desahogo personal, comentarios despectivos, entre otros tipos de conductas que pueden limitar la consecución de objetivos académicos. Los autores que se refieren a las limitaciones y necesidades de los «espacios de interacción informal» se remiten principalmente a la evaluación, puesto que toda intervención es potencialmente evaluable, pero no existe una rúbrica, es decir, este tipo de espacios carece de claridad en la evaluación (Amador & Amador 2017; Sincar, 2012).

Baföz (2016) encontró en los «espacios de interacción informal» la oportunidad de reconocer aspectos como el modo de búsqueda de información de los estudiantes, de ampliar las discusiones sobre determinados temas propios del curso y de evaluar el proceso de los estudiantes de manera progresiva y no parcial. Paris et al. (2015) asumieron los «espacios de interacción informal» como una estrategia con potencial en cuanto contrarresta el aislamiento académico, la vulnerabilidad y la ansiedad en tanto se construye una comunidad virtual de aprendizaje.

Algunos estudios no encontraron una correspondencia marcada entre los «espacios de interacción formales» (Gomez-Hurtado et al., 2018) e informales (Hart & Steinbrecher, 2011; O'Bannon et al., 2014; Baföz, 2016) con los objetivos formativos del curso. De igual forma, no se registró en esta forma de interacción predominio de ninguno de los tipos de curso (disciplinar, didáctico o pedagógico), pero se encontraron experiencias con mayor éxito en los espacios de formación disciplinar (Hart & Steinbrecher, 2011; Baföz, 2016).

3.4. Procesos evaluativos

Respecto a la evaluación, se identificaron algunas estrategias significativas para desarrollar procesos de heteroevaluación, autoevaluación y coevaluación en la formación inicial de profesores. Se reportaron iniciativas que articulan las estrategias de usos internos, se vinculan recursos de la plataforma como foros de discusión, publicaciones orientadas a debates y encuestas que vinculan procesos de heteroevaluación y coevaluación (Hapinge, 2015; Saini & Abraham, 2019). De igual manera, se reportó el uso de Facebook con el fin de establecer consensos sobre la forma de evaluar y los porcentajes respectivos para la valoración de los cursos (Davis, 2016).

Con relación a las «estrategias de usos externos», se encontró que Facebook posibilita la organización y evaluación de contenidos creados en los espacios de formación presencial, que permiten explicitar conocimientos y discusiones que no se logran desarrollar en el horario regular del curso, potenciando habilidades de coevaluación en los futuros profesores (Yücel, 2017). Además, Facebook permitió condensar y compartir materiales o evidencias provenientes de prácticas pedagógicas –*practicum*– para discutirlos o revisarlas de forma oportuna (Olson, Cloug & Penning, 2013; Paris, Boston & Morris, 2015).

De igual manera, se encontró una interrelación con los «roles» establecidos en los «procesos evaluativos», por ejemplo, el uso del anonimato en Facebook, donde se establece la valoración de clases simuladas con el fin de orientar una coevaluación (Balcikanli, 2015; Amador & Amador, 2017). Esto se basa en la retroalimentación entre pares, con la garantía de ocultar la identidad y favorecer la neutralidad y objetividad de las tareas evaluadas. Algunas investigaciones registraron como relevante los imaginarios y preconceptos que tienen los profesores en formación respecto al uso de Facebook como espacio complementario, en donde las percepciones que desestiman el alcance educativo que tiene la red social dificultan establecer un vínculo claro de Facebook con

los «procesos de evaluación» (Davis, 2016; Yücel, 2017). Por ello, resultó relevante incluir estrategias evaluativas que se integren de forma continua y transversal en el uso de Facebook como espacio complementario (Olson, Clough & Penning, 2013).

3.5. Tendencias transversales a las diferentes estrategias

Hasta ahora, si bien «las estrategias de uso» fueron categorizadas como internas y externas, se generaron variaciones dentro de la categoría en función de las «interacciones del espacio de formación», los «roles» que se establecen en el curso y los «procesos evaluativos» que se adoptan (p. ej. Hart & Steinbrecher, 2011; Çakir, & Atmaca, 2015). A pesar de ello, también fue posible encontrar puntos comunes en los distintos espacios en los cuales se ha documentado el uso de Facebook como espacio complementario en la formación inicial de profesores. En este apartado se presentan las generalidades identificadas en las cuatro categorías presentadas anteriormente.

En las «estrategias de uso», la más utilizada en la configuración interna de la plataforma fue la de grupos cerrados de Facebook (p. ej. Paulino et al, 2018). Sin embargo, cuando se analizan «estrategias de uso externas», los grupos se extienden con diversas formas de interacción, como el compartir y crear contenidos multimedia de distinta naturaleza (Sincar, 2012; Balcikanli, 2015; Davis, 2016; Keles, 2018). Con lo anterior, se observa que las «estrategias de uso» que tienen como resultado los hipervínculos, se presentaron de forma generalizada en la revisión de la literatura.

En cuanto a los «roles», se reportaron como estrategias más recurrentes la adopción de relaciones predominantemente horizontales, que trascienden las tensiones de jerarquía y poder entre el estudiante y su profesor, lo cual constituye la adopción de roles activos frente a los procesos de formación por parte de todos los actores involucrados, lo que permitió consolidar experiencias educativas frente a la co-creación, divulgación y construcción de redes de conocimiento que permitieron afianzar las acciones educativas de los profesores en formación (Saylag 2013; O'Bannon, Britt & Beard, 2014; Çakir & Atmaca 2015; Paris, Boston & Morris 2015; Hurtado & Delgado-García 2018).

La forma en que se integraron las diferentes estrategias varió en función del «espacio de interacción: formal o informal». Se reportaron mejores resultados con el tipo de interacción formal para los cursos de naturaleza didáctica y pedagógica –núcleo común– (Sincar, 2012; Clough & Penning, 2013; Haiping, 2013; Saylag, 2013; Shaltry et al., 2013; Gómez-Hurtado et al., 2014; Paris, Boston & Morris, 2015; Deroo et al., 2017; Yücel, 2017; Olson, Saini & Abraham, 2019). En los cursos disciplinares, no se identificó que alguno de los dos «espacios de interacción» tuviera mejores resultados (Hart & Steinbrecher, 2011; Baföz, 2016). En el caso de la evaluación, se encontró como tendencia que la plataforma permite establecer estrategias significativas en cuanto a la evaluación de procesos formativos, lo que se evidenció en los procesos de co-evaluación y retroalimentación permanente entre pares, en algunos casos con el uso del anonimato (p. ej. Balcikanli, 2015)

4. Discusión

Facebook se ha consolidado como una plataforma potente y en continua expansión, lo que deriva en un crecimiento a través del tiempo de la cantidad de investigaciones interesadas en su integración en los procesos educativos. Los resultados de este estudio han puesto en diálogo las diferentes estrategias encontradas en la literatura para el uso de esta plataforma en la formación inicial de profesores dando cuenta de algunas estrategias relevantes y con potencial para el uso de esta red social.

Las «estrategias de uso» de Facebook, denominadas en este estudio «estrategias de usos internos» y «estrategias de usos externos», pueden delimitar cómo se definen los «roles» y los «procesos evaluativos» en los espacios de formación. En particular, las «estrategias de usos internos» para el uso de Facebook, al favorecer

debates sincrónicos (Gómez-Hurtado & Coronel, 2014; Yücel, 2017) y asincrónicos (Shaltry, Henriksen, Wu & Dickson, 2013) y la organización de cronogramas y los tiempos para las entregas de productos, posibilitan que los profesores en formación tomen parte activa en la construcción de los parámetros bajo los cuales se darán las interacciones en sus cursos, tanto presenciales como virtuales. Además, las «estrategias de usos internos» se configuran como significativas en la formación de profesores en tanto posibilitan un nuevo canal de comunicación que no está ligado a los horarios o espacios físicos propuestos inicialmente en los programas de curso.

En otras palabras, las «estrategias de usos internos» de Facebook privilegian una estructura en la cual los profesores en formación adoptan un rol activo en los propósitos formativos del curso, al privilegiar una planeación en función de sus necesidades y características particulares, además de flexibilizarlo en función del cambio constante que suponen las condiciones de los procesos educativos. Además, se identificó que las estrategias, al posibilitar nuevos «espacios de interacciones», también posibilitaron generar e integrar en el proceso nuevas rúbricas evaluativas complementarias a los procesos presenciales (Deroo et al., 2017).

Por otra parte, es importante destacar que en las investigaciones registradas no se identificaron usos de herramientas internas como videos en grupo (denominados también como «salas»), el Messenger chat y los Facebook live, lo cual contrasta con la revisión desarrollada por Barrot (2018). Por lo tanto, la constante expansión técnica de Facebook si bien se constituye como una oportunidad para nuevas «estrategias de usos internos» también demanda una permanente actualización de las estrategias educativas implementadas, las cuales permitan aprovechar al máximo el desarrollo de la plataforma.

Por su parte, las «estrategias de usos externos» se configuran con potencial en cuanto permiten conectar información de diversas fuentes en un solo lugar a través de los hipervínculos, con contenidos relacionados a los cursos y que le dan a la plataforma la naturaleza de repositorio de información. Esto se corresponde con lo reportado por Davis (2016) y Keles (2018), quienes destacan a Facebook como una plataforma versátil que favorece integrar en ella distintos contenidos de la virtualidad, lo cual permite un proceso de formación convergente a un único espacio y no disperso en procesos desarrollados en diferentes recursos a causa de las limitaciones en el desarrollo técnico de la plataforma.

Adicionalmente, las «estrategias de usos externos» vinculados a los «procesos evaluativos» reflejan potencial en la retroalimentación constante y el favorecimiento de acciones que tienden a la transparencia en los «procesos evaluativos» al realizarlos de forma democrática y participativa. Complementario a lo anterior, y a diferencia de otras plataformas, el potencial de Facebook para favorecer de forma natural la convergencia de recursos como memes, GIF y cómics, desencadena procesos educativos que reducen la carga cognitiva, aumenta la motivación por participar y benefician la creatividad (Balcikanli, 2015; Castrillón-Yepes et al., 2020); sin embargo, se debe reconocer la necesidad ampliar investigación al respecto.

En los resultados se presentó que «los roles» se entienden en este trabajo como las alternativas de acción que Facebook posibilita entre los actores de los espacios educativos. Además, se encontró que los contextos educativos y personales de los profesores en formación se constituyen como una condición fundamental a la hora de tomar decisiones respecto al uso anónimo o abierto de la plataforma, las cuales posibilitan nuevos modos de interacción entre profesores-estudiantes y estudiantes-estudiantes (Paris, Boston & Morris, 2015); además de generar retos en las formas de relacionarse, los modos de evaluación y el control de lo que puede o no publicarse en la plataforma. Lo anterior converge con lo planteado en la revisión de Manca y Ranieri (2013), donde se resalta la importancia de reconocer los nuevos roles y actitudes para los profesores y profesores en formación. En consecuencia, los retos derivados de las nuevas formas de interactuar generan nuevas formas de acompañamiento en estos espacios, que demandan establecer nuevos límites de interacción entre los actores del proceso educativo.

En experiencias como las que reporta Balcikanli (2015), en las cuales el trabajo en Facebook se hace desde el anonimato, queda vetado el uso de recursos como videos en los cuales aparezcan los participantes o cualquier otro elemento que pueda revelar su identidad. Esto supone una limitación en el contenido que puede compartirse más allá de saber o no el nombre de quien postea algo. De este modo, cuando la experiencia de Facebook como espacio complementario se ejecuta desde el anonimato de los participantes, es necesario consensuar alternativas en las cuales la co-evaluación predomine (Balcikanli, 2015; Amador & Amador, 2017). En contraposición, las experiencias donde se conoce la identidad posibilitan ampliar la gama de recursos que se pueden usar; en consecuencia, no modifican las «estrategias de uso de la plataforma», los «procesos evaluativos» ni las estrategias de interacción (Davis, 2016; Keles, 2018).

En cuanto a las «interacciones del espacio», se encuentra una estrecha relación entre los «espacios de interacción formal» y la evaluación tradicional. En este tipo de espacio, donde los momentos, tiempos y modos de interacción ya están determinados (Saini, 2019), los «roles», los «procesos de evaluación» y las «estrategias de uso» se deben explicitar desde el inicio de la experiencia para mantenerse a lo largo de la misma (Shaltry et al., 2013; Gómez-Hurtado et al., 2014; Yücel, 2017; Deroo et al., 2017; Gomez-Hurtado et al., 2018). Además, en las categorías adjetivadas no se registran relaciones directas con determinadas características y las interacciones de los «espacios formales». Por otra parte, el anonimato resultó ser una opción de interacción novedosa, pero con limitaciones en cuanto: (1) las estrategias de evaluación de los contenidos con finalidad académica publicados en la plataforma, (2) el mantener estándares básicos de respeto entre pares y (3) la posible falta de empatía en la construcción de conocimiento al no saber con quién se desarrolla el trabajo.

Es importante resaltar que no se encuentra una relación entre las «estrategias de uso» y las «interacciones del espacio», es decir, las «estrategias de uso» no determinan las «interacciones del espacio» (Paulino et al., 2018). De igual manera, la interacción formal o informal ha sido útil como estrategia significativa para cursos disciplinares o del componente común, pero se reporta mayor éxito en la relación de estrategias de componente común-formal y disciplinar-informal. Además, los reportes pueden indicar que es necesario fortalecer experiencias que integren estrategias formales en espacios de formación disciplinar (Baföz, 2016).

Respecto a los «procesos evaluativos» en los cuales se reportan dos funciones principales en la integración de la plataforma como espacio complementario, se encuentran los retos de formalizar y consolidar actividades evaluativas entre pares y profesores. Se registran interrogantes respecto a la evaluación permanente. Resulta relevante, además, reconocer la perspectiva de los procesos evaluativos en las experiencias reportadas en este estudio como significativas. En gran parte de las experiencias mencionadas no se explicitan las estrategias de evaluación usadas, dado que se comprenden como un proceso transversal en interdependencia y condicionado por los «roles» que asumen los participantes del espacio educativo y los modos de interacción acordados.

Finalmente, es importante reconocer que algunas de las estrategias registradas en esta investigación convergen con las prestaciones de otras plataformas. Por ejemplo, Rosa y Orey (2019) informan que el uso de Moodle permitió que futuros profesores logran reflexiones tanto educativas como del conocimiento disciplinar al contar con herramientas como foros para la discusión sincrónica y asincrónica, encuentros por videoconferencias y el compartir material y contenido externo requeridos en el proceso de formación. No obstante, también se debe destacar que Facebook además de brindar las mismas y otras posibilidades presenta un desarrollo técnico intuitivo y amigable para todos los usuarios (p. ej. el proceso para generar una sala de videoconferencia, el crear un grupo cerrado o abierto y el generar retransmisión en directo -streaming-); además de ser una de las redes de mayor aceptación y uso por parte de profesores y estudiantes universitarios (De La Hoz et al., 2015).

5. Conclusiones

Se identificaron cuatro categorías que permitieron caracterizar y adjetivar las diferentes estrategias reportadas como significativas para integrar Facebook como espacio complementario en la formación inicial de profesores, a saber: «estrategias de uso», «roles», «interacciones del espacio de formación» y «procesos evaluativos».

La integración de Facebook como espacio complementario ha demostrado ser un recurso útil. El uso de herramientas internas, como grupos privados, chats grupales, eventos y hashtags facilitan las discusiones sincrónicas y asincrónicas. De igual forma, los usos de herramientas externas como los memes, GIF, hipervínculos y la creación de videos han resultado ser una estrategia significativa que contribuye a elaborar una experiencia formativa complementada y ubicua; sin embargo, se considera relevante indicar que es una alternativa poco explorada en las investigaciones halladas, por lo cual posee un amplio potencial de estudio con el fin de integrarla en la formación inicial de profesores.

La integración de Facebook como espacio complementario en los procesos educativos modifica necesariamente la forma cómo interactúan profesores y estudiantes, ya que incluye nuevos canales de comunicación que funcionan por fuera del aula de clase. Por lo tanto, se identifica la necesidad de ampliar en futuras investigaciones la influencia de los modos, tiempos y momentos de relación entre los actores del proceso educativo, contemplando las oportunidades que ofrece Facebook para la gestión de contenidos educativos y, en función de lo último, diseñar o adecuar los planes de curso.

La tendencia predominante en publicaciones en países como Estados Unidos, Turquía o España sugieren considerar como una oportunidad el ampliar la investigación existente al reportar evidencia empírica en nuevos contextos, en especial en el Latinoamericano pues no registró ninguna publicación al respecto. De igual forma, las futuras investigaciones adicional a nuevos contextos pueden extender en los tipos de estudios, por ejemplo, en investigaciones mixtas.

Integrar Facebook como espacio complementario traslada el lugar donde ocurren los procesos educativos. Por tanto, también es necesario trasladar los procesos evaluativos para que este propósito se cumpla de manera significativa. Los hallazgos de este estudio reportan que cambiar el entorno educativo y continuar con modelos de evaluación tradicional no resulta conveniente. Además, fortalecer la hetero y co-evaluación es relevante cuando se usan redes sociales como espacios complementarios.

Referencias bibliográficas

- Amador, P. V., & Amador, J. M. (2017). Academic Help Seeking: a Framework for Conceptualizing Facebook Use for Higher Education Support. *TechTrends*, 61(2), 195-202.
- Bahati, B. (2015). Extending student discussions beyond lecture room walls via Facebook. *Journal of Education and Practice*, 6(15), 160-171.
- Balcikanli, C. (2015). Prospective English language teachers' experiences in Facebook: Adoption, use and educational use in Turkish context. *International Journal of Education and Development Using Information and Communication Technology (IJEDICT)*, 11(3), 82-99.
- Barrot, J. S. (2018). Facebook as a learning environment for language teaching and learning: A critical analysis of the literature from 2010 to 2017. *Journal of Computer Assisted Learning*, 34(6), 863-875. doi: 10.1111/jcal.12295
- Baföz, T. (2016). Pre-service EFL Teachers attitudes towards Language Learning through Social Media. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 232(April), 430-438. doi: 10.1016/j.sbspro.2016.10.059

- Çakir, A., & Atmaca, Ç. (2015). Pre-service teacher perceptions about the use of Facebook in English language teaching. *Digital Culture & Education*, 7(2), 110–130.
- Carmona-Mesa, J. A., Salazar, J. V., & Villa-Ochoa, J. A. (2018). Uso de calculadoras simples y videojuegos en un curso de formación de profesores. *Uni-pluriversidad*, 18(1), 13–24. doi: 10.17533/udea.unipluri.18.1.02
- Castrillón-Yepes, A., Carmona-Mesa, J. A., & Villa-Ochoa, J. A. (2020). Technology Integration in a Course for Prospective Mathematics Teachers. En Á. Rocha, C. Ferrás, C. E. Montenegro Marin, & V. H. Medina García (Eds.), *Information Technology and Systems*, 501–510. Springer International Publishing. doi: 10.1007/978-3-030-40690-5_49
- Davis, J. S. (2016). Professional Development Opportunities on Social Media. In *Building a Professional Teaching Identity on Social Media*, 21-27. Rotterdam, Sense Publishers.
- De La Hoz, L. P., Acevedo, D., & Torres, J. (2015). Uso de redes sociales en el proceso de enseñanza y aprendizaje por los estudiantes y profesores de la universidad Antonio Nariño, sede Cartagena. *Formación Universitaria*, 8(4), 77–84. doi: 10.4067/S0718-5006215000400009
- Deroo, M. S., Farver, D. & Alyssa, H. (2017) 'Like' if you support refugees: preservice teachers' sensemaking of contested issues in digitally mediated multicultural education course. *Multicultural Education Review*, 9(3), 159-174. doi:10.1080/2005615X.2017.1346556
- Gómez-Gómez, M., Danglot-Banck, C., & Velásquez-Jones, L. (2001). Bases para la revisión crítica de artículos médicos. *Revista Mexicana de Pediatría*, 68(4), 152-159.
- Gómez-Hurtado, I. & Coronel, J. M. (2014). Social Networks in University Classrooms: an experience of teaching and learning with pre-service teachers through Facebook. *International Journal of Online Pedagogy and Course Design*, 4(3), 34-48.
- Gómez-Hurtado, I., García-Prieto, F. J., & Delgado-García, M. (2018). Uso de la red social Facebook como herramienta de aprendizaje en estudiantes universitarios: estudio integrado sobre percepciones. *Perspectiva Educativa*, 57(1), 99-119.
- Goos, M., & Geiger, V. (2012). Connecting social perspectives on mathematics teacher education in online environments. *International Journal on Mathematics Education*, 44(6), 705–715. doi: 10.1007/s11858-012-0441-y
- Gutierrez, R. S., McDougald, J. S., & Roza, H. A. (2020). Facebook as a communication tool. Use and perceptions amongst undergraduate students. *Revista Espacios*, 41(04). Recuperado de: <http://revistaespacios.com/a20v41n04/20410415.html>
- Haiping, E. (2013). Using Facebook Mobile as a tool to create a virtual learning community for pre-service teachers. In *The Plugged-In Professor* (289-299). Chandos Publishing.
- Hart, J., & Steinbrecher, T. (2011). OMG! Exploring and Learning from Teachers' Personal and Professional Uses of Facebook. *Action in Teacher Education*, 33(4), 320-328. doi: 10.1080/01626620.2011.620515
- Keles, E. (2018). Use of Facebook for the Community Services Practices course: Community of inquiry as a theoretical framework. *Computers and Education*, 116(1), 203–224. doi.org/10.1016/j.compedu.2017.09.003.

- Manca, S., & Ranieri, M. (2013). Is it a tool suitable for learning? A critical review of the literature on Facebook as a technology-enhanced learning environment. *Journal of Computer Assisted Learning*, 29(6), 487–504. doi: 10.1111/jcal.12007
- Martínez, G., Nolla, N., Vidal, M., & de la Torre, M. (2016). Los entornos personales de aprendizaje en los procesos de formación formales e informales. *Revista Cubana de Educación Médica Superior*, 30(3), 599–608.
- Martínez, M. F., Susano, J. L., & Espinosa, J. M. (2015). Redes sociales y tics en la cátedra universitaria. *Uni-pluriversidad*, 15(1), 87–99.
- O'Bannon, B. W., Britt, V. G., & Beard, J.L. (2014). The writing on the wall: Using a Facebook group to promote student achievement. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 23(1), 29-54.
- Olson, J. K., Clough, M. P., & Penning, K. A. (2013). Social Networking Technology and Societal Expectations for Teachers as Role Models. In *The Nature of Technology*, 129-162. Brill Sense.
- Paris, L. F., Boston, J., & Morris, J. (2015). Facebook and the Final Practicum: The Impact of Online Peer Support in the Assistant Teacher Program. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(9), 157-175.
- Paulino, D. B., Martins, C. C. D. A., Raimondi, G. A., & Hattori, W. T. (2018). WhatsApp® as a Resource for Health Education: Contextualizing Theory and Practice in a New Teaching-Learning Scenario. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 42(1), 171-180.
- Pichardo, I. M. (2016). Percepciones en el uso de las redes sociales y su aplicación en la enseñanza de las matemáticas. *Pixel-Bit: Revista de Medios y Educación*, 48, 165-186.
- Rosa, M., & Orey, D. C. (2019). Mathematical Modelling as a Virtual Learning Environment for teacher education programs. *Uni-pluriversidad*, 19(2), 80-102. doi: 10.17533/udea.unipluri.19.2.04
- Saini, C., & Abraham, J. (2019). Implementing Facebook-based instructional approach in pre-service teacher education: An empirical investigation. *Computers & Education*, 128, 243-255. doi: 10.1016/j.compedu.2018.09.025
- Saylag, R. (2013). Facebook as a tool in fostering EFL teachers' establishment of interpersonal relations with students through self-disclosure. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 82, 680-685. doi: 10.1016/j.sbspro.2013.06.329
- Shaltry, C., Henriksen, D., Wu, M. L., & Dickson, W. P. (2013). Situated learning with online portfolios, classroom websites and Facebook. *TechTrends*, 57(3), 20-25.
- Sincar, M. (2012). Preservice teachers' views on using Facebook as a virtual platform within the learning process. *Middle East Journal of Scientific Research*, 12, 1591-1601.
- Yücel, Ü. A. (2017). Perceptions of pedagogical formation students about Web 2.0 tools and educational practices. *Education and Information Technologies*, 22(4), 1571-1585.