

Uso de espacios de afinidad y sus narrativas, como estrategias didácticas en cursos virtuales**Róger Alberto Aburto Villalta¹****RESUMEN**

El presente texto es un artículo expandido de la versión presentada en el *VI Congreso sobre Tecnologias na Educação (Ctrl+E 2021)*. Este artículo relata las experiencias llevadas a cabo en dos cursos virtuales de la licenciatura en diseño gráfico de una universidad en Nicaragua, con el objetivo de presentar las contribuciones de dos propuestas metodológicas, una de utilización de espacios de afinidad y otra de creación de memes, en cursos virtuales a nivel universitario como estrategias didácticas para mejorar las prácticas de las clases en línea. Para el desarrollo de dichas experiencias fueron utilizadas la red social digital Instagram® y algunos sitios generadores de memes. Los resultados obtenidos de estas experiencias apuntan a que contribuyeron a elevar el promedio de participación discente en actividades virtuales, motivaron la práctica de investigación por iniciativa individual y modificaron positivamente la percepción que el cuerpo discente tenía de los cursos virtuales.

Palavras-chave: Espacios de afinidad, Redes sociales digitales, Memes, Cursos virtuales.**1. Introducción**

En el contexto actual de pandemia, docentes y estudiantes fueron forzadas/os a migrar a entornos virtuales de aprendizaje (EVA), debido a las medidas de distanciamiento físico adoptadas para la contención del Covid-19. Ello generó gran cantidad de incomodidades, tanto en docentes como en discentes, pues no todas/os estaban preparadas/os para el uso de emergencia de los EVA. Si bien las posibilidades ofrecidas por los EVA son diversas, suele suceder que estas plataformas (libres o privadas) son sub-utilizadas, sea por la falta de capacitación técnica docente y discente, o porque en los últimos años la educación a distancia (EaD) mediada por las tecnologías digitales, se transformó en una estrategia de mercado para mantener o aumentar el número de matrículas con una inversión menor en cuanto a estructuras

¹Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, BA, Brasil. rogeraav25292@gmail.com

físicas y honorarios docentes, lo que resultó en una comprensión limitada del uso de las tecnologías digitales en esta modalidad educativa, haciendo las clases en línea poco agradables.

Una de las desventajas de esta migración obligatoria hacia los EVA corresponde a las demandas por soluciones educativas inmediatas, imponiendo un ritmo que no permitió que muchos de los afectados se familiarizaran con estas plataformas. Siguiendo la máxima de “el show debe continuar”, las instituciones educativas se apresuraron a recrear la práctica docente presencial en entornos virtuales², desaprovechando las potencialidades de los espacios virtuales para el desarrollo de clases en línea al mismo tiempo que perpetuaban las prácticas educativas antiguas, marcadas, según Bonilla y Pretto (2011), por la lógica de transmisión de información y de control sobre el flujo de información, incapaz de dialogar con la horizontalidad tan característica de los ambientes digitales.

Si bien la EaD mediada por las tecnologías digitales podría acarrear consigo numerosos beneficios, su mercantilización como ideología de progreso técnico, que reduce las tecnologías a simples artefactos, acaba dándole una connotación casi mágica, en la que se cree que puede resolver la vida de aquellos que estudian en esa modalidad, aspecto que se evidenció con la llegada de la pandemia del Covid-19. Se creyó que, a través de la EaD, las instituciones educativas conseguirían mantener el ritmo en lo referente a la gestión educativa y la percepción arancelaria. Marshall McLuhan (1994) definió esa percepción de las tecnologías como una “narcosis de Narciso”, mientras que Derrick De Kerckhove (1997) nos explica que la razón por la que damos tal importancia a las tecnologías es porque reconocemos en ellas extensiones de nuestras capacidades humanas potenciadas por la cualidad de trascender nuestras limitaciones físicas. Lo anterior despierta en nosotros el deseo de adquirir las mejores “extensiones” para nuestro cuerpo, de manera que procuramos adquirir dispositivos tecnológicos que muchas veces no necesitamos o no estamos capacitados para utilizar.

Dicha “narcosis de Narciso” ha permeado –inclusive antes de la pandemia– en varias universidades que ofrecen cursos virtuales apenas desde una perspectiva de tecnicismo y, si bien es cierto que Kerckhove (1997) reconoce, como una habilidad, la capacidad que tenemos para adaptar las tecnologías a nuestra identidad y nuestro cuerpo, cuando se trata de incorporarlas en un sistema educativo, debemos pensar si estamos desarrollando esa adaptación apenas por razones mercadotécnicas, que visan el lucro de la empresa educativa –o que devienen de contratos altamente lucrativos celebrados entre las universidades y empresas

²Lo que Bonilla (2011, p. 60) llama de “transposición de modelos analógicos para los ambientes virtuales”.
Revista Tecnologias na Educação – Ano 13 – Número/Vol.35 – Edição Temática XVI –VI Congresso sobre Tecnologias na Educação- CTRL+e 2021 - tecnologiasnaeducacao.pro.br / tecedu.pro.br

desarrolladoras de softwares y hardwares– o si las desarrollamos para alcanzar una forma de pensar que nos permita sacar el mayor provecho de un mundo profundamente transformado por las tecnologías digitales (ABURTO, 2019). “Nuestro sistema político y educativo está muy rezagado con respecto a la tecnología y la mercadotecnia, siguiendo patrones muy adecuados al mercado, pero poco (o nada) adecuados para enfrentar los problemas y valores cambiantes del mundo” (KERCKHOVE, 1997, p. 3, traducción propia), por ello es necesario que los caminos que las tecnologías digitales han abierto para el desarrollo de la educación mantengan un sentido crítico, teniendo en cuenta que el mercado no puede ser el único factor determinante de la educación mediada por las tecnologías.

La universidad, por ser un espacio en el que convergen realidades de todo tipo, es –entre otros– el lugar adecuado para que tanto docentes como discentes se apropien de las posibilidades que las tecnologías digitales traen consigo, entendiéndolas también como “espacios sociales” (PRETTO, 2017), donde se favorezca la comunicación, la producción de conocimientos, culturas y lenguajes a través de la colaboración y la creación de comunidades. Es por ello que este trabajo documentará algunas prácticas docentes desarrolladas en dos asignaturas virtuales ofrecidas en la Licenciatura en Diseño gráfico de una universidad en Nicaragua, con el objetivo de proponer el uso de diversos entornos virtuales y sus lenguajes desde la perspectiva de espacios sociales, como estrategia didáctica para mejorar las prácticas de las clases en línea.

Las asignaturas en cuestión son “Historia del diseño gráfico” (HDG), que es una introducción a la reflexión sobre las distintas manifestaciones artísticas que se han dado a lo largo de la historia humana y “Ortotipografía”, que aborda el uso correcto de la ortografía y la tipografía, así como los principios generales del diseño de información. Ambas asignaturas, inicialmente eran ofertadas en modalidad presencial –pues están insertas en la malla curricular de una licenciatura cuya modalidad es presencial– sin embargo existía también la opción de cursarlas en modalidad virtual debido a la disponibilidad de un EVA en el cual la universidad ya invertía para otras carreras que se servían en modalidad EaD. Apenas 4 años después de inaugurada la carrera en dicha universidad, la virtualidad en estas asignaturas pasó de ser una opción a una obligatoriedad, siendo ofertadas únicamente a manera de curso virtual, esto como una estrategia para familiarizar a las/los estudiantes con la plataforma contratada por la universidad y también para ahorrar esfuerzos logísticos en lo referente a la asignación de salas de clases para los cuatro grupos de estudiantes que inscriben cada asignatura.

El hecho de pasar a ofertar estas asignaturas únicamente en modalidad virtual, constituye también una migración forzada de las/los estudiantes hacia los EVA, lo cual creó muchos descontentos, pues algunas veces ni ellas/os, ni las/los docentes tienen la preparación necesaria para el uso de estas plataformas. En el siguiente cuadro (cuadro 1) es posible corroborar estos descontentos a partir de los comentarios extraídos de las evaluaciones de estos cursos, realizadas por las/los estudiantes al responder la interrogante “¿Qué sugieres para mejorar el curso virtual?”:

Cuadro 1 - Extracto de algunas respuestas del cuerpo estudiantil a la pregunta "¿Qué sugieres para mejorar el curso virtual?" en la evaluación cuatrimestral de los cursos virtuales.

Comentarios	Categoría
“[...] solo avisen con tiempo cuando la plataforma no esté disponible” - Anónimo.	Funcionamiento de la plataforma
“Avisen con tiempo cuando se va a caer la plataforma” - Anónimo.	
“[...] mejorar el EVA, ya que siempre tenemos problemas para subir los trabajos”	
“Que cambien la plataforma. Además estuvo muy mal el servicio durante nuestro curso” - Anónimo.	
“Que sea más rápida la plataforma del EVA, ya que muchas veces es un poco tardado y que sea mas fácil para enviar documentos” - Anónimo.	
“Que hayan encuentros ‘cara a cara’ entre el grupo de clases y el profesor por lo menos una vez por semana y mas a la hora de los proyectos finales” - Anónimo.	Percepción de la presencialidad como superior (o mas completa) que la virtualidad.
“Son mejores las clases presenciales” - Anónimo.	
“Que sea presencial” - Anónimo.	
“Que los cursos virtuales no sean impuestos, y que cada quien decida llevarlos por su propia voluntad si es de su conveniencia la modalidad para ‘X’ asignatura” - Anónimo.	Infraestructura
“[...] son preferibles las clases presenciales, ya que así podemos quitarnos todas las dudas que tengamos con el maestro al instante, además que hay personas que muchas veces no tenemos acceso ya sea a una computadora o como por lo general me sucede no tengo internet ” - Anónimo (negrita del autor).	

Fonte: elaboração do autor

En la tabla 1 coloqué algunos ejemplos de los comentarios que mas se repiten en las evaluaciones, con lo cual podríamos inferir que la aversión de las/los estudiantes podría deberse a 3 grandes razones: la percepción de que la presencialidad es de alguna forma superior a la

virtualidad y que la interacción docente-discente es mejor contemplada en la presencialidad; el funcionamiento (a veces) problemático de la plataforma, que a la fecha de realizadas estas experiencias, sufría varias caídas por semana; y falta total o parcial de la infraestructura tecnológica necesaria para darle seguimiento a los cursos virtuales, como la disposición de una computadora y/o conexión (de calidad) a internet.

Habiendo identificado esas 3 posibles razones, discerní sobre cual de ellas podía ser solucionada (por una/un docente) sin tener que recurrir a otras instancias dentro o fuera de la universidad, pues quería encontrar una solución antes que el cuatrimestre lectivo terminara, de tal forma que consiguiera ver resultados en el mismo grupo de estudiantes. Por ello decidí enfocarme en la percepción que las/los estudiantes tenían de las clases virtuales, pensando que, en parte, dicha percepción se podría deber a una sub-utilización de la plataforma virtual por parte de algunos miembros del cuerpo docente que no cuentan con una preparación para el uso de las tecnologías y específicamente para el uso del EVA.

Inmediatamente volví a los resultados de la pregunta 3 del cuestionario de evaluación del curso, pensando que entre las sugerencias de las/los estudiantes podría llegar a una solución para amenizar la situación de los cursos virtuales, encontrando, como podemos apreciar en la tabla 2, que las/los estudiantes se interesaban por el uso de otras plataformas, como aplicaciones de redes sociales digitales; la adaptación de estos cursos a smartphones, lo cual mantiene relación con el uso de redes sociales digitales; y la creación de espacios donde entre colegas puedan compartir contenidos relacionados a la clase que no fueron abarcados anteriormente por la/el docente.

Cuadro 2 - Extracto de algunas soluciones provistas por el cuerpo estudiantil a la pregunta "¿Qué sugieres para mejorar el curso virtual?" en la evaluación cuatrimestral de los cursos virtuales.

Recomendaciones de algunas/os estudiantes
"Colocar un sitio adonde cada quien pueda subir material significativo" - Anónimo
"Facilitar mas fuentes (de investigación) relacionadas al diseño (gráfico)" - Anónimo (paréntesis del autor)
"Hagan un app movil" - Anónimo
"Hacerlo mas adaptado a smartphones" - Anónimo

Fonte: elaboração do autor

Al prestar atención a las recomendaciones hechas por las/los estudiantes en esas evaluaciones, comencé a pensar que haciendo uso de los espacios virtuales que ya frecuentaban,

así como sus lenguajes y contenidos, conseguiría crear experiencias significativas para su aprendizaje, a través del uso de las potencialidades que las tecnologías digitales tienen para ofrecer. Por ello, en una iniciativa de colocarme como profesor-autor y comprendiendo que las tecnologías también son espacios sociales, pensé en el uso de “espacios de afinidad” (DUSSEL & QUEVEDO, 2010;), para crear otras prácticas dentro del EVA y potenciar las experiencias –tanto discentes como docentes– a través de dinámicas estimulantes y colaborativas. Dichos espacios son caracterizados por permitir una participación o afiliación voluntaria, con límites flexibles y gran facilidad para entrar y salir y en ellos se pueden explorar y socializar temas de interés así como adquirir competencias y desempeños avanzados (SQUIRE, 2011).

Estos espacios surgen a partir de intereses comunes de un determinado grupo y ofrecen libertad de participación y de producción de contenidos sin estándares jerárquicos (novatos y expertos pueden participar de la misma forma), de esa manera garantizan la participación creativa –en lugar de apenas el consumo de contenidos– y que la creación de conocimientos se base en la inteligencia colectiva (GARCÍA-ROCA, 2016). Esta dinámica generada por los espacios de afinidad, es la manifestación de un profundo cambio en la producción de conocimientos, que pasó de jerárquica a multidireccional, por ello, las redes sociales digitales, ampliamente usadas por los estudiantes, constituyen el espacio perfecto para llevar a cabo estas prácticas.

2. Fundamentación teórica y trayectoria metodológica de las experiencias

El primer paso de esta iniciativa fue la revisión del diseño curricular de la licenciatura en diseño gráfico (Universidad Centroamericana, 2015) y de los programas de asignatura de las asignaturas de HDG (Universidad Centroamericana, 2016) y Ortotipografía (Universidad Centroamericana, 2016), con lo cual pudimos constatar que, aunque el diseño curricular de la licenciatura estipule las tecnologías como un eje estructurante en la formación profesional de los diseñadores, esto no condice con las actividades propuestas en los programas de las asignaturas virtuales, pues la utilización del *moodle*[®] se reduce únicamente a la función de repositorio de documentos que deben ser leídos y guías de actividades que deben ser descargadas, resueltas y de nuevo cargadas a la plataforma por las/los estudiantes, sin ofrecer experiencias significativas para la apropiación de las tecnologías digitales tanto por docentes como por discentes.

Esa apropiación de las tecnologías digitales es de gran importancia, pues nos coloca en una perspectiva de autoría en cuanto al uso de las tecnologías, propuesta por Pretto (2013; 2017), que representa un enorme potencial en cuanto a la construcción del conocimiento fuera de los procesos educativos instituidos desde hace muchos años, ya que permitiría a los centros de educación establecerse como centros de irradiación del conocimiento y, tanto docentes como discentes, pasarían a ser articuladores y autores de las producciones científicas, culturales o artísticas que les envuelvan a ellos mismos y a sus comunidades. De esta forma, estarán contribuyendo al rompimiento de la ilusión creada por la “narcosis de narciso”, mencionada al comienzo de este texto.

Las dos asignaturas abordadas en este artículo fueron impartidas en modalidad EaD y seguían una metodología de enseñanza ya establecida por la universidad, en la que cada semana la/el docente debía organizar un compendio de lecturas afines al tema de la semana y elaborar una guía de trabajo que las/los estudiantes responderían apoyándose con el compendio. Estos materiales debían estar disponibles en *moodle*[®] cada lunes y las/los estudiantes tenían hasta el domingo siguiente para subir a la misma plataforma, un documento de texto con la guía de trabajo resuelta.

2.1. Instagram[®] e “Historia del diseño gráfico”

En el caso de la asignatura HDG, la experiencia objetivaba colocarme en el papel de autor, en cuanto a la producción de los propios recursos educativos. Esta fue una actividad complementaria utilizando la función “historias” de la red social digital *instagram*[®], para reforzar los contenidos de la semana número dos, en la que se abordaba el tema de las corrientes artísticas del S. XVIII al S. XIX.

Para ello me dispuse a producir una serie de videos de corta duración (15 segundos), en los que abordaba el tema del simbolismo, enfocándome específicamente en los grandes temas de esta corriente artística, así como en tres de sus artistas más representativos (Gustav Klimt, Gustave Moreau y Edvard Munch), mencionando las principales características de sus trabajos y creando hipervínculos con otras cuentas o temas de *instagram*[®], a través de *hashtags* (#) y *tags* (@), en los que se podían ampliar informaciones sobre dichos autores y sus obras. Dichos videos estarían disponibles en las “historias” de mi cuenta de *instagram*[®] por 24 horas y después de eso pasarían a la función “historias destacadas” en la cual quedarían archivados y disponibles para futuras referencias.

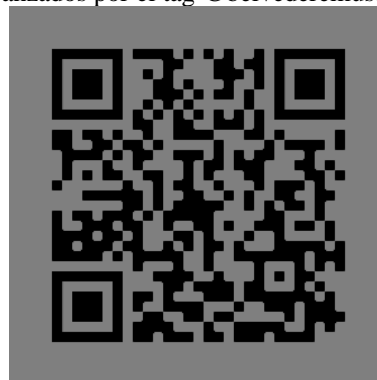
Una de las propiedades más grandes del mundo digital es la no-linealidad (SANTAELLA, 2003, p. 94), que potencia procesos horizontales de aprendizaje que nos permiten navegar de manera exitosa, con ayuda de hipervínculos que son creados en comunidad, un ejemplo de ellos son los *hashtags*, que utilicé en cada video para ahondar las informaciones de cada tema abordado. De esa forma la construcción del conocimiento no se basaba únicamente en las informaciones que yo traía a colación o la que las y los estudiantes habían leído previamente en los artículos que descargaron del *moodle*[®], sino que se basaba también en la información que aportaban millones de personas de diferentes partes del mundo, que utilizaban el mismo *hashtag*, valiéndonos así de la producción colectiva para potenciar la construcción del conocimiento, ya que “mientras más personas produzcan, publiquen e interactúen, más rico se torna el ambiente” (BONILLA, 2011, p. 62, traducción propia).

Como ejemplos de estos hipervínculos podemos tomar el hashtag #GustaKlimt y el tag @belvederemuseum. Los códigos QR disponibles a continuación (Figuras 1 y 2) muestran, a través de videos, la ruta de contenidos alcanzados por cada uno de ellos:

Figura 1 - Código QR. Video de la ruta de contenidos alcanzados por el hastag #GustavKlimt.



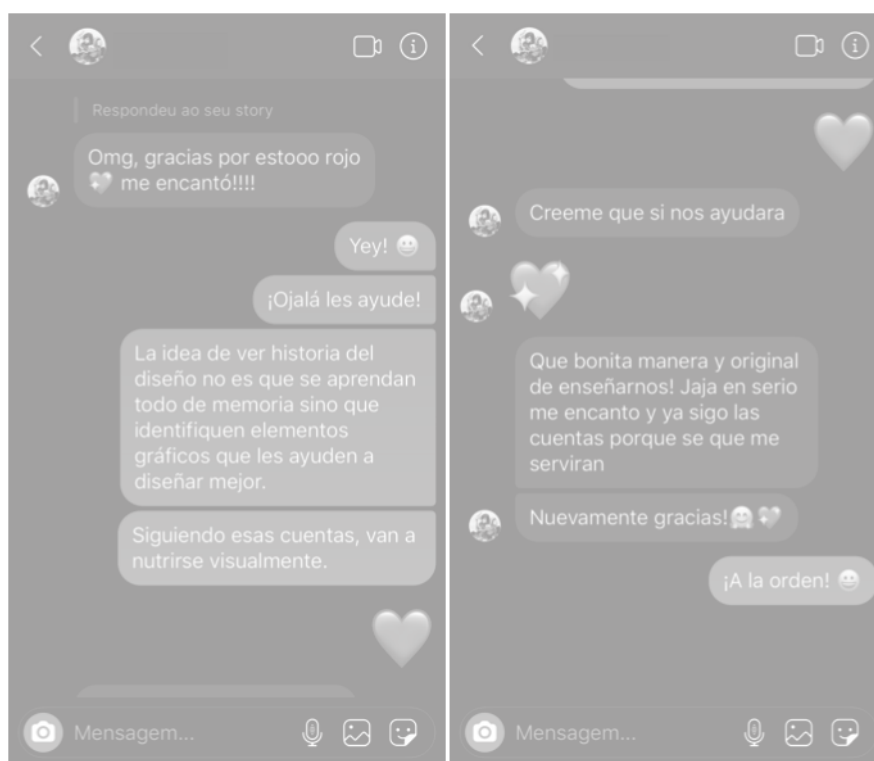
Figura 2 - Código QR. Video de la ruta de contenidos alcanzados por el tag @belvederemuseum.



El hashtag #GustaKlimt estableció un vínculo entre la “historia” y otras miles de publicaciones de usuarios de *instagram*[®], que ofrecen nueva información sobre el artista, sus obras y la ubicación física de estas (museos y galerías de arte) y el tag @belvederemuseum, estableció un vínculo entre el contenido principal de la historia y la cuenta oficial de instagram del Museo Belvedere, que es hogar de una de las colecciones más grandes de obras de Gustav Klimt. En esta misma cuenta, en la sección de “Bio” encontramos otro vínculo que nos lleva a la página oficial del museo, donde las y los estudiantes pueden encontrar aún más información sobre el artista y muchos otros artistas que se encuadran en la misma corriente.

Esta práctica propició lo que André Lemos (2009) llama de “*Download* del ciberespacio”. Se trata de una relación dinámica entre dispositivos, informaciones y lugares a partir de intercambios infocomunicacionales contextualizados. El uso de los *hashtags* adecuados, además, nos permitió ser partícipes de los “puntos de convergencia” que nos presenta Lemos (2009), al ser capaces de intervenir en “historias” que son creadas por la misma aplicación, teniendo la oportunidad de compartir la información con miles de personas y obtener un *feedback* que nos permita seguir produciendo conocimiento.

Esta práctica tuvo una muy buena recepción por parte de las y los estudiantes, quienes no tardaron en expresar su agrado a través de mensajes de la aplicación, además de dar una retroalimentación importantísima para la mejora de esta actividad, en caso que sea retomada en el futuro por otras/os docentes (Observar figura 3, abajo). Entre los resultados más importantes de la práctica, encontramos que el número de tareas entregadas aumentó en relación a semanas anteriores y que las síntesis realizadas (que era la tarea de esa semana) incluían informaciones no contenidas en los textos disponibles en el *Moodle*[®] de la asignatura ni en los videos realizados por mi persona, indicando que la actividad motivó una investigación más amplia por parte de las/los estudiantes, siendo que tuvieron la oportunidad de acceder a experiencias y conocimientos compartidos en los puntos de convergencia generados por cada *hashtag* y *tag* utilizados.



2.1.1. Sobre la producción de las historias

Siendo que *instagram*[®] es una aplicación que utilizo en mi cotidiano, estaba completamente familiarizado con sus características y funciones, lo cual facilitó la elaboración de cada video y la adición de otros elementos gráficos para complementar las informaciones, como menciones (*tags*), *hashtags* (#), texto, filtros, etiquetas y gifs. Sin embargo, con el objetivo de darle un tinte cómico a algunos de los videos, decidí experimentar la edición con una aplicación llamada *face swap live*, que me permitió animar algunas fotos de los artistas abordados en los videos, de tal manera que pareciera que eran ellos o los personajes de sus obras los que le hablaban a las/os estudiantes.

La utilización de una aplicación desconocida requirió un primer uso experimental para familiarizarme y resolver algunos problemas de grabación relacionados a la iluminación del local en que estaba grabando los videos. Una vez realizada esa experimentación y resueltos los problemas de iluminación, pude comenzar a producir los videos que necesitaba.

2.2. Memes y “Ortotipografía”

En el caso de la asignatura de Ortotipografía, la experiencia objetivaba colocar a las/los estudiantes en el papel de autores de los propios recursos educacionales para compartir y discutir con sus colegas. Esta fue una actividad incluida en las agendas de trabajo de las semanas número tres y cuatro, en las que se abordaba el tema de la ortografía de la sílaba y la ortografía acentual de la palabra respectivamente. En la agenda se especificaban los objetivos de la semana y los objetivos específicos de la actividad y a continuación se le pedía a las/os estudiantes conformar duplas de trabajo y crear una cantidad de memes por dupla, abarcando los subtemas de cada semana. Estos memes serían, posteriormente, compartidos en un foro de la asignatura en *moodle*[®], donde serían discutidos y comentados por todo el grupo de clase, para finalmente, escoger algunos que serían compartidos en la página de *facebook*[®] de la Facultad.

La idea de esta actividad, además, era la de darle continuidad al uso de espacios de afinidad, mas esta vez, en lugar de usar una red social digital para llevar a cabo la actividad, decidí utilizar un tipo de narrativa propio de esos espacios, como lo son los memes y traerla hacia el EVA a través de foros de discusión. Los memes, son entendidos por González Pureco & Rivera como “Unidades de cultura popular que circulan, son imitadas y transformadas por

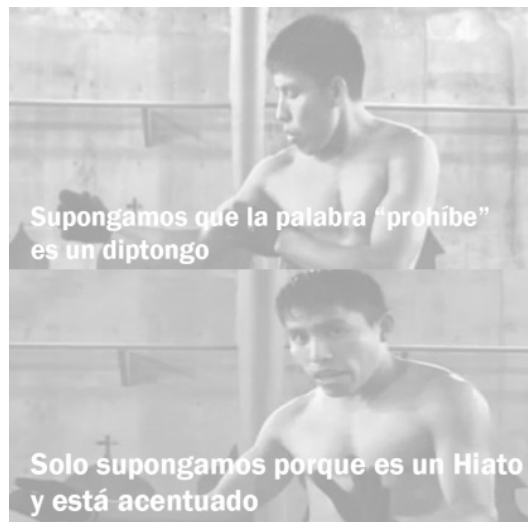
usuarios de la red, creando una experiencia cultural compartida en el proceso” (2019, p. 1) de la misma forma que como un “producto cultural digital que expresa en un plano objetivo, la experiencias subjetiva del individuo; así como las estructuras culturales bajo las cuales se produce y difunde” (2020, p.28).

Más allá del sesgo cómico por el cual los reconocemos en nuestro cotidiano, los memes representan un potencial en lo referido a la transmisión cultural y la construcción y difusión de conocimientos, así como a la didáctica en asignaturas virtuales, como elementos motivadores para introducir y/o reforzar conceptos, siendo que para Oliveira, por ser un género dinámico, amplifica la velocidad de las informaciones y puede, en este sentido, promover el aprendizaje más allá de lo estipulado en la malla curricular (2020, traducción propia).

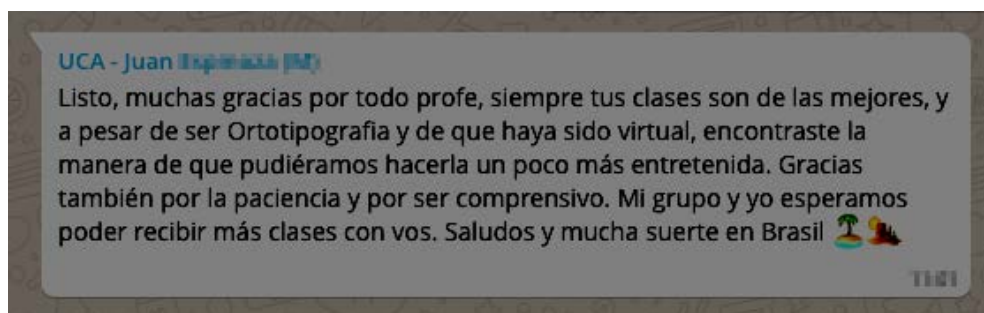
Sobre los resultados de esta experiencia, cabe destacar que los objetivos eran dinamizar el curso desde sus semanas iniciales, motivando la entrega de tareas y la participación de todas y todos las/los estudiantes en los foros de la asignatura en la plataforma *Moodle*[®], además de objetivar también la introducción y socialización de conceptos base de la asignatura, por lo tanto, no se evaluaron aspectos técnicos o estéticos en la producción, a pesar de tratarse de un grupo de estudiantes de diseño gráfico.

La figura 4, abajo, muestra la producción realizada por una de las duplas que trabajó los conceptos de hiato y diptongo y, aunque puede parecer irrisorio, sirve para comprobar la comprensión de los conceptos por parte de la dupla, pues, sin una comprensión adecuada de estos conceptos, no podría surgir una relación entre ellos ni relacionarlos con el contexto de la imagen utilizada para crear el meme.

La implementación de estas narrativas tanto en la práctica docente como en la práctica discente, pueden contribuir para que nos apropiemos de las tecnologías digitales desde una perspectiva de autoría, en la que tanto docentes como discentes puedan crear sus propias piezas y participar de las prácticas de producción colectiva y colaborativa de recursos educacionales.



De cara a los resultados obtenidos en esta actividad, se observó que las/los estudiantes consiguieron comprender y aplicar todos los conceptos abordados en las dos semanas de clase. Además, aumentó la tasa promedio de entrega de tareas, siendo que en la primera semana todas las duplas sometieron sus memes en el foro de discusión y en la segunda semana apenas dos duplas incumplieron con la entrega. Con esta actividad y algunos cambios en los formatos de las agendas de trabajo, se logró un resultado permanente en cuanto a la motivación de los estudiantes en las siguientes semanas de clase, siendo que pasaron a percibir el curso como más entretenido y llevadero, en comparación con otros cursos virtuales, como podemos ver en la figura 5, abajo, en la que se aprecia un mensaje del representante de ese grupo de estudiantes agradeciendo y haciendo una rápida evaluación del curso en nombre de su grupo de colegas:



2.2.1 Sobre la producción de los memes

Para la creación de estos memes se dejó a libre escogencia de cada dupla el estilo de cada meme –pudiendo ser fotomeme, videomeme, macromeme, meme tipográfico/escrito o *rage faces*– siendo que el estilo escogido debía adecuarse al contenido de cada meme y contando con sus habilidades como estudiantes de diseño gráfico en cuanto a la creación de

piezas gráficas, la escogencia de las herramientas para la elaboración de los memes también fue libre, siendo que podían utilizar softwares para diseño o bien utilizar generadores de memes online, para lo cual se recomendó el uso de los sitios web <http://memegen.es> y <https://www.memegenerator.es> y se facilitó un tutorial sobre su uso y la exportación del producto final.

3. Consideraciones finales

El objetivo propuesto para este relato de experiencia era el de presentar las contribuciones de dos propuestas metodológicas: una de utilización de espacios de afinidad y otra de creación de memes, en cursos virtuales a nivel universitario como estrategias didácticas para mejorar las prácticas de las clases en línea. A través de los resultados obtenidos, pudimos constatar que ambas prácticas ayudaron a elevar el promedio de entrega de tareas por semana y de participación de las/los estudiantes en las actividades virtuales, además de motivarles a realizar investigaciones de forma individual para profundizar en los temas abordados en clase y, por lo menos en uno de los casos, lograron un cambio permanente en la percepción de las/los estudiantes sobre el curso virtual, quienes pasaron a percibir el curso de una forma positiva en contraste con cursos que habían llevado antes.

Es oportuno aclarar que, al compartir estas experiencias, no pretendo supervalorar el uso de las redes sociales digitales en la mediación de cursos virtuales, pues, aun siendo espacios de afinidad populares entre las/los jóvenes, también presentan algunas desventajas, como el hecho de ser plataformas cerradas que no permiten la descarga de contenidos para su visualización sin conexión, ni permiten remixar dicho contenido para ser reutilizado y mejorado por otras personas interesadas en los mismos temas, de la misma forma que el *moodle*[®], cuando es utilizado a profundidad, presenta ventajas también para la gestión educativa y la creación de comunidades en línea para la producción de conocimiento colaborativo.

Nos atañe como docentes, comprender que las tecnologías se desfasan tan rápido como se desvanece el encanto de la novedad. Lo único que nos ayudará a mantener el paso será pasar a comprenderlas como estructuradoras de procesos sociales, culturales y educativos, para poder ver más allá de los meros aspectos técnicos. Como docentes sería recomendable experimentar diferentes ambientes de aprendizaje para poder encontrar alguno en que tanto nosotras/os como nuestras/os estudiantes nos sintamos a gusto para desarrollar prácticas educativas significativas dentro de la virtualidad. Los espacios de afinidad pueden ser una puerta de entrada importante para las experiencias formales de aprendizaje en línea, pues enriquecen la interacción entre

docentes y discentes, estimulan el descubrimiento de nuevas plataformas y posibilitan la problematización en lo referente a su uso.

4. Referencias bibliográficas

ABURTO, R. **Formación de diseñadores gráficos en el contexto de la cultura digital**. 2019. 77 Pág. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019. Disponível em: <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/29865>. Acesso em: 28 de set. 2021.

BONILLA, M. Formação de professores em tempos de web 2.0. In FREITAS, M. (Org.). **Escola, Tecnologías digitais e cinema**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2011. p. 59-87.

BONILLA, M.; PRETTO, N. (Orgs.). **Inclusão digital: polêmica contemporânea**. Salvador: EDUFBA, 2011. Disponível em: http://www.moodle.ufba.br/pluginfile.php/36882/mod_page/content/2/Textos/Inclusao_digital-polemica-contemporanea.pdf. Acesso em: 28 de set. 2021.

DAMASCENO, H. Memes e narrativas em tempos de pandemia da Covid-19: um estudo analítico. **Folha de Rosto**, v. 6, n. 2, p. 119-135, 2 jul. 2020.

DUSSEL, I.; QUEVEDO, L. ¿Vino viejo en odres nuevos? Debates sobre los cambios en las formas de enseñar y aprender con nuevas tecnologías. In: DUSSEL, I.; QUEVEDO, L. **VI Foro Latinoamericano de Educación; Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital**. Buenos Aires: Santillana, 2010. p. 15-32.

GONZÁLEZ PURECO, G.; RIVERA, S. Virus y viralidad: los memes durante la pandemia por COVID-19. **Virtualis** v.11, p. 27-51, 2020.

GONZÁLEZ PURECO, G.; RIVERA, S. Presencia de los memes de internet en la campaña presidencial México 2018: caso instituto del meme electoral (IME). **Revista Hipertextos** v.8, p. 187-215, 2020.

KERCKHOVE, D. **The skin of culture: investigating the new electronic reality**. Londres: Kogan page limited, 1997.

LEMO, A. Cultura da Mobilidade. **Revista FAMECOS**, Porto Alegre, v. 16, n. 40, p. 28-35, dez. 2009.

MCLUHAN, M. **Understanding media: the extension of man**. Cambridge: MIT press, 1994.

OLIVEIRA, K; PORTO, C.; ALVES, A. Memes de redes sociais enquanto objetos de aprendizagem na Cibercultura: da viralização à Educação. **Acta Scientiarum**. V.41, p.02-11. Jan. 2019. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/42469>. Acesso em: 28 de set. 2021

PRETTO, Nelson. **Educações, culturas e hackers: escritos e reflexões**. Salvador: EDUFBA, 2017.

PRETTO, N. **Uma escola sem/com futuro: educação e multimídia**. Salvador: EDUFBA, 2013.

SANTAELLA, Lucia. **Culturas e artes do pós-humano: da cultura das mídias à cibercultura**. São Paulo: Paulus, 2003.

SQUIRE, K. Educación crítica en una época interactive. In: SILBERMAN-KELLER, D.; BEKERMAN, Z.; GIROUX, H.; BURBULES, N. (eds.). **Cultura popular y educación. Imágenes espejadas**. Buenos Aires: Editorial Miño y Dávila, 2011. p. 127-148.

UNIVERSIDAD CENTROAMERICANA. **Proyecto curricular de la Universidad Centroamericana de Nicaragua**. Managua, 2015. 113 p.

UNIVERSIDAD CENTROAMERICANA. **Diseño curricular de la Licenciatura en Diseño Gráfico**. Managua, 2016. 100 p.

Recebido em Outubro 2021

Aprovado em Novembro 2021