

APROXIMACIÓN AL USO DE FACEBOOK PARA MEJORAR LA ESCRITURA ACADÉMICA EN INGLÉS Y ADQUIRIR COMPETENCIAS SOCIALES CON ALUMNADO UNIVERSITARIO

APPROACHING THE USE OF FACEBOOK TO IMPROVE ACADEMIC WRITING IN ENGLISH AND TO ACQUIRE SOCIAL COMPETENCE WITH UNIVERSITY STUDENTS

María Martínez Lirola

Departamento de Filología Inglesa, Universidad de Alicante y University of South Africa (UNISA), Alicante y Pretoria, España y Sudáfrica

Resumen

Este artículo ofrece una propuesta para integrar la red social *Facebook* en una asignatura de inglés como lengua extranjera (EFL) en la enseñanza universitaria. Este trabajo tiene como objetivos: 1) desarrollar la expresión escrita y mejorar las competencias gramaticales y sociales del alumnado del grado en Estudios Ingleses de una universidad española a través del uso de *Facebook* y 2) conocer la opinión del alumnado universitario sobre el uso de *Facebook* en el proceso de enseñanza-aprendizaje y las principales competencias adquiridas. La metodología es cualitativa-descriptiva con carácter exploratorio, aunque también se ofrecen algunos datos cuantitativos sobre los principales errores gramaticales del alumnado. Los datos se recogieron a través de la observación de los comentarios realizados por el alumnado en los debates de *Facebook* y con un cuestionario. Los resultados del cuestionario anónimo indican que el alumnado valora positivamente practicar la escritura en *Facebook* y es consciente de que además de aprender inglés adquiere competencias sociales que le serán de utilidad para el mercado laboral.

Palabras clave: enseñanza del inglés, redes sociales, *Facebook*, destreza escrita, competencias sociales.

Abstract

This article offers a proposal for integrating the social network *Facebook* into an English as a Foreign Language (EFL) classroom in tertiary education. The main objectives of this article are the following: 1. To develop the writing skill and to improve the grammatical and social competences of the students registered in the degree in English Studies in a Spanish University through the use of *Facebook* and 2. To know students' opinions about the use of *Facebook* and the main social competences that they have acquired. The methodology is mainly qualitative-descriptive although some quantitative data is offered with the main grammatical errors of students. The data were collected through observing students' posts in the *Facebook* discussions and a questionnaire. The results of the questionnaire show that students have a positive opinion about practicing the written skill in *Facebook* and they are aware that, apart from learning English, they also acquire social competences that will be useful for the labour market.

Key Words: English Language Teaching, Social Networks, *Facebook* Group, writing skill, social competences.

1. INTRODUCCIÓN

El uso pedagógico de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y de las redes sociales (RS) es esencial para poder enseñar en el siglo XXI (Lin, Warschauer y Blake, 2016; Rwodzi, De Jager y Mpofo, 2020). Gracias a ambas se potencia la destreza digital además de los contenidos de cada asignatura en todos los niveles educativos (Cózar-Gutiérrez y Sáez-López, 2016).

Las metodologías también han de ser innovadoras con el fin de motivar al alumnado y dotar de dinamismo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Siguiendo a Gallardo-López y López-Noguero (2020, p. 176), en ellas se “proponen nuevas formas de abordar la docencia, valiéndose de todo tipo de recursos para mejorar los procesos educativos”. Por tanto, consideramos fundamental enmarcar las prácticas docentes en metodologías activas en las que el alumnado ocupe un lugar central en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en las que además de conocimientos se potencie la adquisición de distintas competencias.

Este artículo presenta una propuesta para integrar la red social *Facebook* en una clase de inglés como lengua extranjera en la educación superior. El propósito de este estudio es mostrar cómo *Facebook* ofrece oportunidades para desarrollar la expresión escrita en inglés, para establecer relaciones con las otras destrezas, para mejorar la gramática y para adquirir competencias sociales en la clase de inglés como lengua extranjera.

Los principales objetivos de este artículo son 1) desarrollar la expresión escrita y mejorar las competencias gramaticales y sociales del alumnado del grado en Estudios Ingleses de una universidad española a través del uso de *Facebook* y 2) conocer la opinión del alumnado universitario sobre el uso de *Facebook* en el proceso de enseñanza-aprendizaje y las principales competencias adquiridas. La hipótesis de partida es que *Facebook* es una red social que permite integrar distintas destrezas y competencias en un contexto educativo, así como para la revisión de la gramática. La principal pregunta de investigación es: ¿Es *Facebook* una red social adecuada para que el alumnado desarrolle la destreza escrita y revise la gramática a la vez que adquiere competencias sociales?

A consecuencia de la pandemia provocada por la Covid-19, el aula no se podía utilizar para interactuar y debatir distintas ideas y puntos de vista ni para trabajar la escritura cooperativa. Por esta razón, la elección de *Facebook* como una red social que sirviera de plataforma complementaria a la asignatura *Lengua Inglesa V* (asignatura de lengua en la que el nivel es avanzado) se justifica por su potencial como herramienta cooperativa de aprendizaje en el aula. La popularidad de las redes sociales entre las/os jóvenes ofrece oportunidades para que el alumnado se comunique en inglés con fines académicos. En este sentido, el alumnado puede escribir sus comentarios y leer los de las/os demás, hecho que favorece la interacción en un entorno virtual.

El hecho de que el proceso de enseñanza-aprendizaje fuera dual, es decir, síncrono y en línea, fue un verdadero reto. Había estudiantes en el aula y otros conectados desde casa para seguir la clase, lo que trajo consigo dificultades para que estos/as últimos/as pudieran escuchar los comentarios del alumnado que estaba en clase. Asimismo, el alumnado en clase variaba debido a los turnos rotatorios. En consecuencia, *Facebook* se utilizó porque ofrecía la posibilidad de compartir comentarios tanto para los estudiantes en clase como para los de casa. De esta manera, los comentarios en la red social se

podían leer en cualquier momento y se podía escribir antes, durante o después de la clase. Así, lo que inicialmente era una práctica oral también era una actividad escrita que implicaba el uso de gramática y vocabulario estudiado en la asignatura.

2. ESTADO DE LA CUESTIÓN

Esta sección se divide en dos subsecciones: la primera es más general y se concentra en el uso de la tecnología con fines educativos, mientras que la segunda es más específica y trata de los usos educativos de *Facebook*.

2.1. Tecnología con fines educativos

En las últimas décadas, la tecnología ha tenido un papel clave en la educación tanto en la preparación de las lecciones como en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje por contribuir a facilitar el aprendizaje del alumnado (Ahmadi, 2018; Pourhossein, 2017) y aumentar la motivación de las/os estudiantes (Arifah, 2014). Siguiendo a Ahmadi (2018, p. 118): “When learners learn with technology, it assists them in developing their higher order thinking skills. It can be concluded that the true combination of multimedia and teaching methodology is very important to attract learners’ attention towards English language learning”.

La forma en que las/os estudiantes aprenden a través de la tecnología es diversa. Por ejemplo, el aprendizaje móvil (*m-learning*) y el aprendizaje de idiomas asistido por dispositivos móviles (*MALL*) (Çakmak, 2019a; Kukulka-Hulme y Viberg, 2018), wikis y blogs (Seaman y Tinti- Kane, 2013) y el uso de plataformas de redes sociales como *Facebook*, *Twitter*, *WhatsApp* o *Instagram* se han aplicado a la educación de lenguas extranjeras durante más de una década (Alnujaidi, 2017; Andujar y Salaberri-Ramiro, 2019; Çakmak, 2019b; Gallardo-López y López-Noguero, 2020; Gettman y Cortijo, 2015; Lomicka y Lord, 2016; Vahdat, Gooniband Shooshtari y Mazareian, 2020). Su uso se justifica porque pueden facilitar el aprendizaje de idiomas, por ejemplo, mejorando la expresión y comprensión escrita, así como la expresión y comprensión oral, a la vez que se incorpora la competencia digital al proceso de enseñanza-aprendizaje (Alsaied, 2017; Martín-Monje, Castrillo y Mañana-Rodríguez, 2018; Solmaz, 2018).

Las redes sociales facilitan la interacción y el aprendizaje continuo y promueven la comunicación en línea (Ruiz y Fachinetti, 2018) mediante la creación de una red donde el estudiantado genera contenidos y comparte conocimientos al mismo tiempo que interactúa promoviendo la participación y la cooperación (Cela-Ranilla et al., 2017; Fernández-Ferrer y Cano, 2019). Se trata de modelos de aprendizaje mixto (Chen Hsieh, Wu y Marek, 2017; Hung, 2015; Law, Geng y Li, 2019), que promueven que la educación se lleve a cabo en contextos más autónomos que las aulas tradicionales.

2.2. Usos educativos de Facebook

Este artículo se centrará en el uso de *Facebook* en el aula de inglés como lengua extranjera (EFL) en el contexto de una universidad española. *Facebook* es una de las muchas herramientas de la Web 2.0 (*wikis*, *YouTube*, *podcasts*, etc.) que se enumeran como aplicaciones potenciales para la enseñanza y el aprendizaje (Newberry, 2020). Se utiliza para mantener o crear nuevas redes, lo que justifica que se

trate de la de los/as estudiantes matriculados/as en una asignatura de lengua en la educación superior (ver sección 3), participantes en este estudio, conformen una microcomunidad educativa.

Facebook fue creada en febrero de 2004 por Mark Zuckerberg en la Universidad de Harvard. Si bien sus usuarios estaban originalmente limitados al estudiantado universitario de la Ivy League, se extendió más tarde (desde el 11 de septiembre de 2006) a cualquier persona en todo el mundo con una dirección de correo electrónico válida (Torgeson, 2006). Según el informe *Digital 2020: Global Digital Overview*, elaborado por las empresas We Are Social y Hootsuite (2020) son alrededor de 3.484 billones de personas las que utilizan las redes sociales, es decir, el 45% de la población mundial. El número de personas que usan las redes sociales de manera activa en España es de 29 millones. Con respecto a *Facebook*, en enero de 2020 es el tercer sitio web más visitado del mundo, solo superado por *Google* y *YouTube* y cuenta con un total de 2.41 billones de usuarios mensuales activos (Newberry, 2020). Sin embargo, en diciembre de 2020, Martín del Campo Fernández-Paniagua (2020) afirma que *Facebook* puede considerarse la red social más famosa del mundo usada por un 87% de usuarios, seguida por *YouTube* (68%) e *Instagram* (54%).

Algunas investigaciones se han concentrado en el uso de *Facebook* para enseñar y aprender de una manera innovadora y cómo esto tiene lugar un aprendizaje efectivo (Daher, 2014; David y Akcaoglu, 2014; Li, Lou, Tseng y Huang, 2013; Shraim, 2014). También hay estudios que han examinado el efecto del uso de *Facebook* en el interés y la motivación de los estudiantes (Aubry, 2013; Ru-Chu, 2011) y en la relación entre alumnado y profesorado (Ellison, Steinfield y Lampe, 2011; Mazer, Murphy y Simonds, 2007). Además, existen estudios que examinan los efectos positivos y negativos de *Facebook* (Hutchens y Hayes, 2014; Manca, y Ranieri, 2016; Vural, 2015).

Algunos de los principales aspectos positivos son sus beneficios para la interacción y la colaboración y las posibilidades que ofrece para compartir intereses y hacer conexiones; los estudiantes pueden desarrollar el contenido y el conocimiento del idioma a través de *Facebook*; favorece las relaciones positivas entre alumnas/os y entre alumnado y profesorado; también puede contribuir al aprendizaje incidental de habilidades lingüísticas (Adi Kasuma, 2017). Por el contrario, algunos de los aspectos negativos son que el estudiantado puede distraerse con las diferentes funciones de *Facebook*, como solicitudes de amistad, notificaciones, cuadro de *chat*; también hay cuestiones de seguridad y privacidad que pueden ser problemáticas. Además, implica un trabajo extra para el profesorado porque tiene que controlar la idoneidad del idioma para que los/as estudiantes no aprendan producciones lingüísticas inexactas en el entorno online, entre otros (Marín-Díaz y Cabero-Almenara, 2019; Miller, 2020).

En relación con esta carga de trabajo, los estudios sobre el aprendizaje del inglés se enfocan en el uso de *Facebook* para mejorar las habilidades de comunicación en inglés de las/os estudiantes (Chugh y Ruhi, 2018; Dweikat, 2016; Mariappan, Abu y Omar, 2017). Por ello, se presta atención a múltiples aspectos: publicar materiales para el aula, llegar a las/os estudiantes con materiales de aprendizaje, publicar palabras y definiciones para revisar el vocabulario, compartir preguntas e ideas sobre discusiones, etc. (Kabilan, et al., 2010).

Algunas investigaciones han examinado específicamente el uso de *Facebook* para mejorar la escritura (Annamalai, 2016; Ibrahim, 2013; Majid, Stapa y Keong, 2015; Shih, 2011). Por ejemplo, Melor y Salehi (2012) destacan la efectividad de *Facebook* para mejorar la escritura al mismo tiempo que los/as estudiantes pueden aprender vocabulario nuevo leyendo los comentarios de otras/os alumnas/os. Del mismo modo, Vikneswaran y Krish (2014) señalan que el alumnado escribe mejor en inglés a través de *Facebook* gracias a la influencia de los/as compañeros/as debido a que intercambian ideas entre ellos/as. Sin embargo, casi ningún estudio se centra en el valor añadido de la reflexión sobre temas sociales en las tareas escritas, lo cual favorece la adquisición de competencias sociales que contribuyan al compromiso y socialización de los estudiantes (Ainin et al., 2015; Junco, 2012). En consecuencia, este estudio se enfocará en esa área con el fin de mostrar que la implementación de la propuesta de escritura a través de *Facebook* va más allá del desarrollo de la destreza escrita al incorporar las competencias sociales al estudio.

3. METODOLOGÍA

La metodología es principalmente cualitativo-descriptiva pues se basa en la recopilación y análisis de las publicaciones de los estudiantes en los debates en *Facebook*. Además, se aplicó un cuestionario para obtener algunos datos cuantitativos y conocer la opinión del alumnado sobre la experiencia de innovación.

3.1. Participantes y contexto

Participaron 94 alumnas/os de tercer curso matriculadas/os en la asignatura *Lengua Inglesa V* (79 mujeres y 15 hombres) durante el primer semestre del curso académico 2020-2021 del grado en Estudios Ingleses de la Universidad de Alicante. La mayoría del alumnado tenía 20 años y había estudiado inglés desde el primer año de la carrera y en bachillerato. A la mayoría le gustaría trabajar como profesorado de secundaria o en empresas internacionales al terminar la carrera.

El objetivo principal de la asignatura es que el alumnado desarrolle las diferentes competencias en inglés para adquirir el nivel C1 (Council of Europe, 2001). La asignatura se imparte dos veces por semana durante dos horas diarias durante quince semanas: las dos primeras horas se dedicaron a la escritura académica y la gramática; las segundas dos horas se dedicaron a las habilidades orales y de interacción a través de presentaciones orales y debates en *Facebook*.

3.2. Diseño del estudio

La docente dividió a un total de 94 estudiantes en dieciocho grupos (nueve en el grupo A y nueve en el grupo B) para que pudieran preparar una exposición oral cooperativa sobre un tema social de su elección. Los grupos que se formaron eran de cinco personas, con la excepción de cuatro grupos que eran de seis. Se ha de precisar que, de los 18 grupos, hubo tres (dos grupos de cinco personas y uno de seis) que no prepararon un debate en *Facebook* y que no participaron en los debates de los otros grupos. La razón que ofrecieron para ello es que no tenían cuenta de *Facebook* y que no querían crear una. Cada presentación debía ir seguida de un debate en *Facebook*. La Tabla 1 recoge todos los temas sociales trabajados.

Tema: Grupo A	Tema: Grupo B
Activism	Recycling
Plastic surgery	The impact of music in society
Drag as a cultural phenomenon	Mental disorders
Situation and effects of drugs in society	Music and cultural identity in 20th century U.S. (origins and influences)
Mental health	The effects of alcohol
Children and social media	Fake news
Education	Feminism
Stereotypes in advertising	Differences in eating habits
Women, the hidden face of history	Racism

Tabla 1. Temas sociales trabajados en los grupos.

Fuente: Elaboración propia.

El grupo a cargo del debate semanal tenía que publicar en *Facebook* cinco preguntas para ser debatidas en clase. Se pidió a los/as estudiantes que usaran el vocabulario avanzado y las expresiones gramaticales formales explicadas en el aula. El grupo de *Facebook* se creó a principios del semestre y el alumnado matriculado en la asignatura fue invitado a unirse a la página porque los comentarios de los estudiantes en *Facebook* se tenían en cuenta para la calificación por asistencia y participación. De esta forma, se fomentaba la participación activa de los estudiantes en un debate en línea.

Facebook fue una herramienta complementaria a la plataforma *UACloud* de la Universidad de Alicante, que fue utilizada por la docente para proporcionar materiales a los estudiantes, dar respuesta a tutorías y entregar tareas. Los resultados del cuestionario que el alumnado respondió al final del semestre y el análisis de los principales errores gramaticales del estudiantado ofrecen algunos datos cuantitativos basados en las respuestas y publicaciones de las/os estudiantes.

3.3. Instrumentos de investigación

Los instrumentos de investigación fueron las publicaciones de las/os estudiantes en el grupo de *Facebook* y un cuestionario elaborado por la profesora. El grupo de *Facebook* '*English Language V*' permitió al estudiantado interactuar al tener un interés o afiliación común, es decir, en este estudio el alumnado participó porque estaba matriculado en la asignatura. La profesora recogió todas las publicaciones y estableció una clasificación de los principales errores gramaticales.

El cuestionario, creado a partir de formularios de *Google*, contenía diez preguntas. La respuesta a este cuestionario tenía como fin conocer la opinión del alumnado que había participado en los debates de *Facebook* durante el semestre (vid. Apéndice 1). Había dos preguntas dicotómicas, en concreto las

preguntas 1 y 2, una en la que el alumnado podía elegir una o varias competencias (pregunta 3) y siete en las que se utilizó la escala Likert, en concreto las preguntas de la 4 a la 10 (5 = muy de acuerdo, 4 = de acuerdo, 3 = neutral, 2 = en desacuerdo, 1 = muy en desacuerdo), tal y como se puede observar en el Apéndice 1.

3.4. Procedimiento/Fases

La profesora decidió crear una página de la asignatura en *Facebook* porque la pandemia provocada por la Covid-19 ha llevado consigo incertidumbre en el proceso de enseñanza-aprendizaje en términos del número de estudiantes que podían asistir a clase y el tipo de actividades que se podían realizar en el aula. La limitación del número de alumnas/os por clase y la distancia que se tenía que mantener entre ellas/os llevó a la profesora a pensar en la conveniencia de elegir una red social que facilitara la cooperación entre el alumnado sin la necesidad de estar físicamente presentes y en la necesidad de ofrecer un entorno virtual que facilitara la adquisición de destrezas y competencias de la asignatura solo con algunas/os alumnas/os presentes en el aula. Otra razón para elegir *Facebook* estuvo ligada a la posibilidad de que, en cualquier momento, nuevos rebotes de la pandemia limitaran el acceso del alumnado a las aulas.

En primer lugar, la profesora creó el grupo de *Facebook* '*English Language V*' y pidió al alumnado que se uniera a esta página o crear una cuenta de *Facebook* si no la tenían. En segundo lugar, durante las primeras tres semanas del semestre, la docente publicó temas sociales en *Facebook* para que el estudiantado pudiera compartir sus opiniones, leer los comentarios de otros estudiantes, practicar el vocabulario asociado con el tema en debate y reflexionar sobre el tema social propuesto. Se informó al alumnado que el grupo de *Facebook* solo se utilizaría para los debates asociados a las presentaciones orales, es decir, si tenían dudas sobre el tema tenían que utilizar la plataforma *UACloud* de la Universidad de Alicante.

A partir de la cuarta semana un grupo de alumnas/os se encargó de publicar en *Facebook* el tema de debate y las preguntas basadas en el tema de la exposición oral. Los debates en *Facebook* no solo se limitaron durante las clases, sino también fuera del tiempo de clase. De hecho, se pidió a cada grupo que publicara las preguntas para el debate al menos dos días antes de la exposición oral. En tercer lugar, la profesora revisó las publicaciones del alumnado y preparó una lista con los principales errores gramaticales encontrados en las publicaciones. A continuación, la docente revisó los errores gramaticales en la siguiente clase de gramática y pidió al estudiantado que revisara la gramática asociada con ellos. Los contenidos del debate con errores gramaticales se compartieron en clase utilizando citas de la publicación de los estudiantes sin indicar sus nombres.

Por último, si las/os alumnas/os tenían dudas o preguntas podían preguntar a la profesora en tutoría. Estas fases continuaron hasta la última semana del semestre cuando el alumnado hizo la última exposición oral y el debate a través de *Facebook*. Los estudiantes completaron el cuestionario al final del semestre, una vez que habían participado en los debates de *Facebook*.

4. ANÁLISIS

Esta sección se divide en dos subsecciones: la primera ofrece un resumen de los principales errores que la profesora observó en las publicaciones de los estudiantes en *Facebook*; la segunda se concentra en los resultados del cuestionario que el alumnado completó al final del proceso de enseñanza-aprendizaje.

4.1. Errores del alumnado

El total de debates en *Facebook* organizados por los/as estudiantes fue de dieciocho, que se corresponden con las presentaciones orales que se realizaron cada semana (vid. Tabla 1). Las primeras tres semanas los debates fueron organizados por la docente y los temas fueron la violencia en las escuelas, los derechos humanos y los estereotipos.

La profesora revisó las publicaciones del alumnado para observar los principales errores gramaticales para que pudieran ser corregidos en las clases de gramática semanales. Al comienzo del cuatrimestre, en concreto durante las dos primeras sesiones, el 39% del alumnado no tenía errores, el 47% tenía entre uno y tres errores y el 14% tenía más de tres errores. Después de las clases de gramática semanales, el alumnado mejoró su gramática y al final del cuatrimestre el 66%, en concreto durante las dos últimas sesiones, el alumnado no tenía errores, el 24% tenía entre uno y tres errores y el 10% tenía más de tres errores, tal y como se puede observar en la Figura 1.

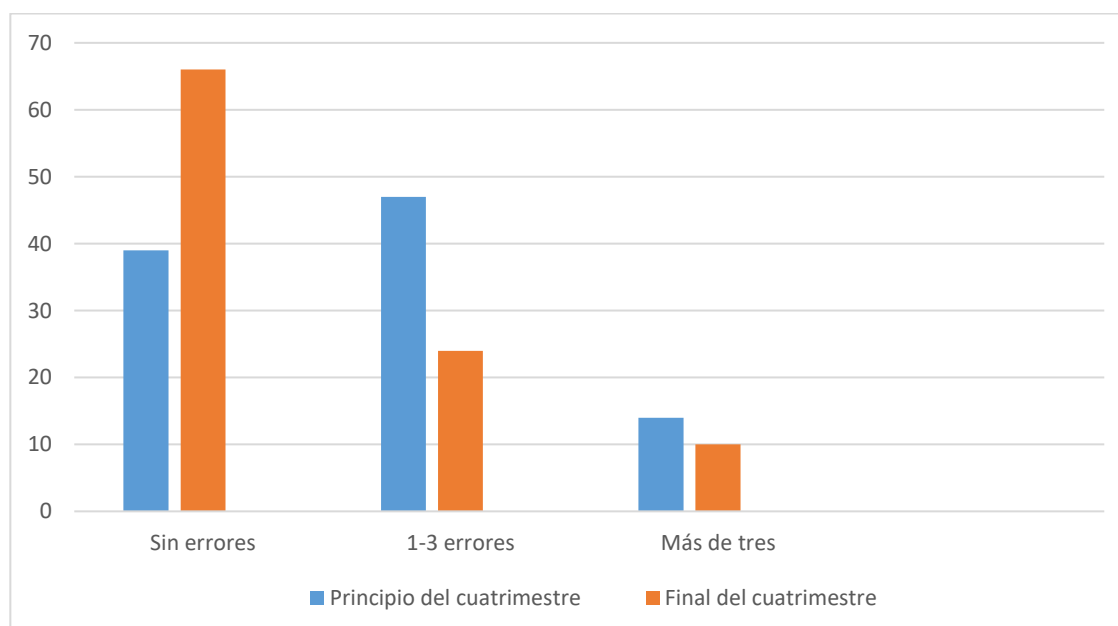


Figura 1. Comparación de errores al principio y al final del cuatrimestre.

La mayoría de los errores gramaticales cometidos al comienzo del cuatrimestre tenían que ver con el orden de palabras (33%), los artículos (28%), la concordancia entre el sujeto y el verbo (24%) y problemas con la referencia y pronominalización (17%). También había otro tipo de errores (13%) como problemas con verbos modales, ('All the schools must to have psychologists'), tercera persona del singular ('I think that this type of education have to start from home and school'; Sometimes, this addiction even affect the children's character, as they are more irritable and anxious), o falta de un sujeto como resultado de usar una traducción literal del español ('As was explained in the last

paragraphs, accentism is a threat. Is dangerous for people to feel like an intruder, humiliated of their origins and vulnerable in a society that refuses to accept that accents are not something to be judged for’). Al final del cuatrimestre, la profesora observó los mismos tipos de errores en el alumnado que todavía tenía dificultades con la gramática, siendo los artículos el aspecto más problemático (34%), seguido de la concordancia entre sujeto y verbo (26%), el orden de palabras (22%), la referencia y pronominalización (12%) y otros errores (6%), tal y como se puede ver en la Figura 2.

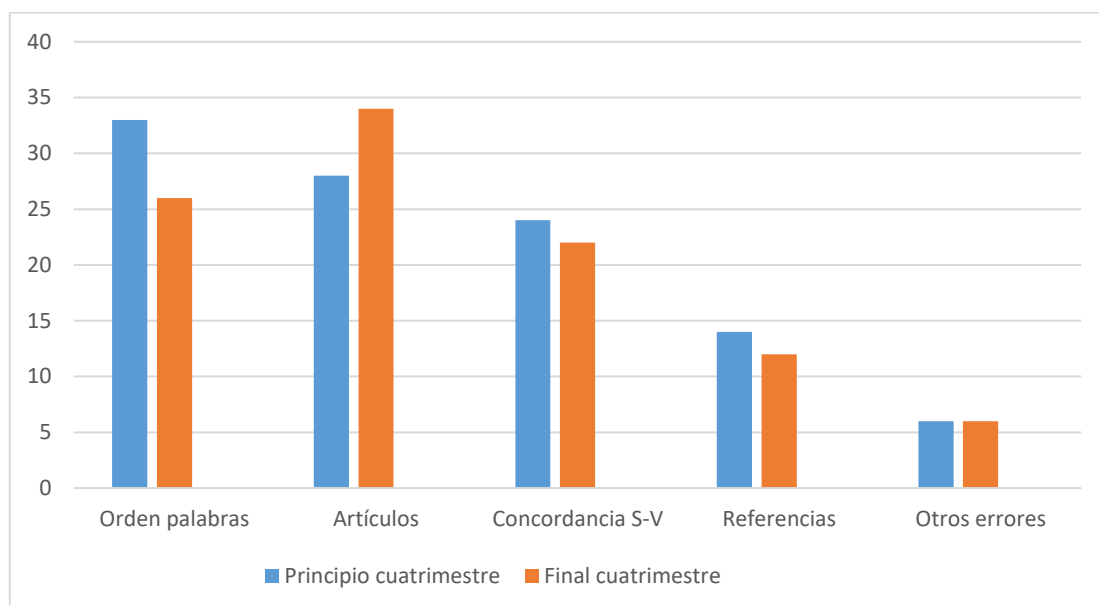


Figura 2. Tipos de errores al principio y al final del cuatrimestre.

Los principales problemas en los comentarios en *Facebook* están relacionados con el orden de palabras y la sintaxis porque las/os estudiantes tienden a escribir siguiendo el orden sintáctico que encuentran en su lengua materna. En este sentido, en primer lugar, es fundamental que el alumnado sepa que el inglés es un idioma SVOA. En segundo lugar, el estudiantado debe ser consciente de estructuras como oraciones hendidas, oraciones existenciales, etc., en las que el orden SVOA tiene ciertas modificaciones.

Los problemas en el orden de palabras también están asociados con la traducción literal del español, como podemos ver en estos ejemplos: ‘The latest news is that is constantly increasing the number of overweight people which is motivated by inadequate and unhealthy diets’ (se observa una inversión en el sujeto, orden que sí se permite en castellano) y ‘I am the kind of person that prefers to be at home and now that I have been taking away the option of being at uni with my friends makes me isolate more’. También era necesario acortar algunas oraciones, revisar las preposiciones y mejorar el orden de las palabras en general.

Una de las principales dificultades relacionadas con el orden de las palabras tiene que ver con la inversión, como se observa en el siguiente ejemplo, donde debería haber inversión del verbo ‘was’; la no inversión podría deberse a la falta de familiaridad del alumnado con este tipo de estructuras: ‘But not only I was angry by the things I saw in advertising but also by the comments that people made they offer you all they have’.

Se observan muchas dificultades con el uso de artículos porque las/os estudiantes no distinguen cuándo deben usarlos. Por este motivo, son frecuentes ejemplos como los siguientes: ‘The life can be hard’ o ‘The critical thinking is essential’. En este ejemplo, las/os estudiantes olvidan que los sustantivos abstractos incontables normalmente toman el artículo cero. Sin embargo, también tienen problemas para usar el artículo definido con sustantivos abstractos incontables cuando se habla de un ejemplo específico, como ocurre en: ‘Knowledge which people get in advertising make them be in favor of plastic surgery’. Las/os estudiantes no usan el artículo definido en esta oración en la que están hablando de un conocimiento específico, es decir, el que la gente obtiene de la publicidad. También se encontró este error en el uso del artículo indeterminado a/an dado que el/la estudiante emplea “a” en lugar de “an”, siendo este último el correcto al preceder una palabra que empieza por vocal: ‘Sexuality is a human biological function such as others. We live in a open society, and social issues as sex, suicide, drugs, LGBTQ+ need to discussed’.

Además de los errores mencionados en los párrafos anteriores, las/os estudiantes tienen dificultades con la concordancia sujeto-verbo pues es bastante frecuente encontrar un sujeto plural con un verbo en singular o viceversa, es decir, un sujeto singular con un verbo en plural, como podemos ver en los ejemplos siguientes: ‘I strongly believe that lot of people is not aware of their addiction to tabacco and alcohol’, o ‘In addition, there are some other people who doesn’t identify themselves neither as a woman nor as a man, these are called “agender”’. El hecho de que algunos/as estudiantes tengan problemas con la concordancia entre sujeto y verbo nos hace pensar en las razones para ello. Por ejemplo, el uso del sustantivo *people* con el verbo en singular en lugar de en plural, que es un error muy común, se entiende porque la palabra "personas" iría seguida de tercera persona del plural. Sería la traducción de *people* como “gente” lo que afecta a este uso del singular, ya que “gente” iría seguido de tercera persona de singular.

Después de analizar los errores de los/as estudiantes, la profesora utilizó ejercicios del libro de gramática *Advanced Grammar in Use* (Hewings, 2013) en clase para que el estudiantado pudiera trabajar en los puntos gramaticales que necesitaban más dedicación. Esta práctica fue a nivel de oración; después, se esperaba que los/as estudiantes aplicaran este conocimiento al ensayo que tenían que escribir al final del semestre y a los debates de *Facebook*. La mayoría del alumnado que asistió a clase tuvo problemas con los aspectos gramaticales a los que nos hemos referido. Después de esto, se seleccionaron varios párrafos de sus ensayos y de los debates de *Facebook* para que pudieran marcar los pocos errores que aún se encontraban y para prestar atención al uso correcto de los temas gramaticales que se enfatizaron durante el semestre.

4.2. Resultados del cuestionario

El cuestionario constaba de 10 preguntas (vid. Apéndice 1). Como ya se ha indicado, hubo dos preguntas dicotómicas, una para elegir varias opciones, y siete en las que se utilizó la escala Likert. En la pregunta número 1, sorprende que la mayoría del alumnado matriculado en la asignatura (92,7%) afirme no haber utilizado antes *Facebook* con fines educativos en ninguna otra asignatura, mientras que el 7,3% lo ha utilizado. Por otra parte, llama la atención que, cuando se le preguntó si era más consciente de las situaciones sociales después de participar en la preparación de la exposición oral y debate basados en un tema social (pregunta 2), el 97,3% ofrece una respuesta positiva. Las principales razones para

sustentar esta respuesta son las siguientes: a) los debates les permitieron profundizar en el tema y ser más conscientes de la situación social en debate; b) leer los comentarios de otras/os estudiantes les hizo más críticos con el tema social objeto de debate y les enseñó algo nuevo y, c) las/os estudiantes también resaltan que la información encontrada sobre el tema les ofreció diferentes puntos de vista sobre el tema social bajo análisis.

Cuando se preguntó al estudiantado sobre las principales competencias sociales que había desarrollado¹ más con la preparación y participación en presentaciones orales y los debates a través de *Facebook* (pregunta 3), es interesante que algunas/os estudiantes puntúan todas las competencias. El 79,3% marca cooperación seguida de comunicación (78%). El resto de competencias son elegidas por un menor porcentaje de personas: liderazgo (25,6%) y resolución de conflictos (36,6%). Las respuestas a las preguntas 7 a 10 se presentan en la Tabla 2 para que sea más fácil ver el porcentaje obtenido mediante la escala Likert.

Preguntas	Escala de Likert				
	1	2	3	4	5
4. Has the use of the <i>Facebook</i> group contributed positively to improving your language knowledge?	6,1%	15,9%	34,1%	20,7%	23,2%
5. Has the use of the <i>Facebook</i> group contributed positively to improving your motivation to communicate using English?	7,3%	19,5%	31,7%	19,5%	22%
6. Has the use of the <i>Facebook</i> group contributed positively to improving your knowledge about social topics?	18,3%	15,9%	26,8%	22%	17,1%
7. Has the participation in the <i>Facebook</i> group contributed to improve your writing fluency?	9,8%	15,9%	32,9%	17,1%	24,4%
8. Could <i>Facebook</i> be considered as an effective supplementary learning platform to practice writing in English?	12,2%	18,3%	35,4%	18,3%	18,3%
9. Could <i>Facebook</i> be considered as an effective supplementary learning platform to read in English?	15,9%	17,1%	30,5%	18,3%	18,3%
10. Could <i>Facebook</i> be considered as an effective supplementary learning platform to overcome language mistakes?	9,8%	15,9%	36,6%	22%	15,9%

Table 2. Respuestas del alumnado a las preguntas 4-10.

Fuente: Elaboración propia.

En la pregunta 4, cuando se preguntó al estudiantado si los debates en *Facebook* habían contribuido positivamente a mejorar diferentes aspectos como su conocimiento del idioma, su motivación para comunicarse usando el inglés, su conocimiento sobre temas sociales o para practicar la escritura, la lectura y la superación de errores lingüísticos (ver Tabla 2), se observa que casi la mitad de las/os estudiantes elige el número más alto de la escala (4 y 5), alrededor de un tercio selecciona (en concreto

¹ Conviene precisar que se trata de competencias que ellas/os creen haber desarrollado, pero esto no indica que las hayan desarrollado realmente.

el 34,1%) el número 3 y alrededor de una cuarta parte de los estudiantes encuestados elige los números más bajos de la escala (1 y 2), en concreto el 22%.

La variedad de respuestas refleja las personalidades y estilos de aprendizaje del alumnado, lo que siempre es un factor enriquecedor en el aula de idiomas. Es interesante que, en la pregunta 8, alrededor de la misma cantidad de alumnas/os eligió el número 3 en la escala para señalar que *Facebook* es una plataforma de aprendizaje complementaria efectiva para practicar la escritura (35,4%) y leer en inglés (30,5%), lo que muestra la relación entre ambas destrezas. En este sentido, se observa que escribir en *Facebook* también se asocia a leer lo que otras/os estudiantes escriben para estar de acuerdo, en desacuerdo o para hacer referencia a algún aspecto en los debates. Además, estas dos habilidades están asociadas con hablar y escuchar porque los debates en *Facebook* siempre tienen lugar después de que las/os estudiantes hayan participado en una exposición oral cooperativa.

Por último, en la pregunta 10, el hecho de que casi el 40% del estudiantado eligiera los números 4 y 5 de la escala Likert para evaluar *Facebook* como una plataforma de aprendizaje complementaria eficaz para superar los errores lingüísticos muestra que las/os estudiantes son conscientes de la metodología utilizada por la profesora y de la eficacia de utilizar las publicaciones en *Facebook* para revisar la gramática en el aula.

5. DISCUSIÓN

Facebook es una red social que favorece la interacción entre el alumnado y fomenta la comunicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El grupo de *Facebook* '*English Language V*' es un instrumento que permite al alumnado interactuar al estar matriculado en la asignatura y profundizar en el tema social que se discute cada semana. La integración de *Facebook* como herramienta de aprendizaje complementaria en una clase de inglés puede proporcionar al estudiantado un entorno de comunicación real y natural y puede mejorar su motivación. En consecuencia, se aprende de forma activa interactuando con las/os compañeras/os y la profesora fácilmente utilizando una red social que también se utiliza para la comunicación personal.

Animar al alumnado a comunicarse a través de un debate en *Facebook* dentro y fuera del aula les ofrece muchas oportunidades para escribir en inglés sin restricciones de tiempo. Además, se promueve que los/as estudiantes aprendan y escriban a su propio ritmo, lo que promueve conceder al alumnado un lugar central en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En consecuencia, el estudiantado tímido puede tener más confianza para escribir e interactuar que cuando la interacción se realiza cara a cara en el aula porque *Facebook* es un entorno flexible al que pueden acceder de forma síncrona y asíncrona (Shih, 2011).

El grupo de *Facebook* benefició la cohesión del grupo y la creación colectiva de conocimiento porque las/os estudiantes se involucraron con el tema que se discutía semanalmente respondiendo las preguntas que el grupo que lideraba el debate había preparado, haciendo referencia a lo que otros estudiantes habían dicho en sus publicaciones en *Facebook* y también, estableciendo conexiones entre los diferentes debates. En consecuencia, se observa un aprendizaje colaborativo y una metodología participativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Aunque la docente animó al estudiantado a escribir en *Facebook* durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, hubo estudiantes que se negaron a hacerlo (vid. apartado 3.2 donde se indica que hay tres grupos que no participan en la experiencia), lo que implica que no aprovechan la oportunidad de usar *Facebook* para practicar la escritura. En este sentido, la profesora observó que 75 de las 78 personas que participó en *Facebook* (96,15%), obtuvo mejores resultados en el examen de escritura que las 16 personas que no habían participado en los debates semanales.

El hecho de que las presentaciones orales sean cooperativas y que el mismo grupo tenga que preparar y publicar las preguntas para el debate en *Facebook* y comentar las publicaciones de otras/os estudiantes también refuerza la colaboración entre los miembros del grupo, es decir, que *Facebook* también contribuyó al aprendizaje cooperativo. En consecuencia, la comunicación y la cooperación son competencias sociales que se promueven al participar en los debates de *Facebook*. El grupo encargado de organizar el debate en *Facebook* cada semana tenía que motivar al resto de compañeras/os a participar. Esto contribuyó a promover el liderazgo, una competencia social que las/os estudiantes necesitan para el mercado del laboral. También se potencia la lectura al leer lo que otras/os estudiantes escriben.

Los resultados del cuestionario muestran que *Facebook* es eficaz para el aprendizaje del inglés y contribuye a conectar diferentes habilidades y a mejorar la alfabetización de las/os estudiantes. Los temas sociales que enmarcan la interacción a través de *Facebook* contribuyen al desarrollo del conocimiento del idioma y las competencias sociales de los estudiantes al mismo tiempo. Es destacable que diez grupos no solo compartieron preguntas para debatir aspectos sobre el tema de la exposición oral, sino que también compartieron los enlaces a algunos videos y artículos asociados al tema. Esto demuestra que el alumnado toma la iniciativa de brindar información adicional a sus compañeras/os.

Usar *Facebook* como recurso pedagógico es un desafío para el profesorado porque tiene que aprender sobre los múltiples usos de las redes sociales en general para poder adecuarla la actividad educativa seleccionada. También es un desafío para el estudiantado porque tiene que distinguir el uso académico de *Facebook* del personal o de entretenimiento. Este reto está asociado con el uso del inglés estándar para los debates en línea, es decir, el profesorado debe asegurarse de que el alumnado evita el inglés informal o el spanglish para que la calidad del inglés en los debates en línea sea lo mejor posible. Esto resulta complejo para parte del alumnado, puesto que, aunque sea lenguaje escrito, *Facebook* es una red social en la que prima el registro informal. En este sentido, es fundamental que el profesorado insista en la importancia de revisar la escritura antes de que se publique en *Facebook*, lo que implica revisar el vocabulario, la gramática y la ortografía.

Medir el rendimiento académico de los/as estudiantes a través de *Facebook* siempre es un desafío debido a la dificultad de seleccionar los aspectos a analizar y determinar el tipo de retroalimentación que el alumnado va a recibir. En este estudio, brindar a las/os estudiantes la oportunidad de debatir sobre temas sociales tuvo un papel central, aunque la calidad de la lengua también fue importante, de ahí que se analizaran los errores gramaticales (vid. Figura 2).

6. CONCLUSIONES

La tecnología y las redes sociales como *Facebook* facilitan el aprendizaje a distancia efectivo en un contexto como el que vivimos hoy en día, donde una pandemia global ha desafiado las prácticas tradicionales del aula. Este artículo ha explorado el uso de *Facebook* para debates en línea en la educación superior y ha observado que los debates en *Facebook* contribuyen a forjar la interacción, las buenas relaciones entre el alumnado y a la adquisición de competencias sociales.

Usar un grupo de *Facebook* en una asignatura de inglés ofrece la oportunidad de aplicar esta red social para que el alumnado pueda aprender sobre temas sociales al mismo tiempo que practica su inglés. En este sentido, *Facebook* promueve la interacción online entre estudiantes fuera del aula, es decir, hay flexibilidad para interactuar sin tener las limitaciones de tiempo y espacio del aula. Esto puede contribuir a promover el aprendizaje autónomo y a facilitar que la lengua inglesa se construya a través de los debates cooperativas sobre temas sociales que tienen lugar cada semana.

El uso de *Facebook* en la asignatura *Lengua Inglesa V* ha llevado consigo incorporar al aula una nueva tendencia de la comunicación actual y un cambio en el modo de trabajar la escritura académica. De hecho, el alumnado puede asociar el uso de *Facebook* con su comunicación personal, lo que implica que la tarea de escritura realizada a través de *Facebook* puede resultar más motivadora que hacerlo en el aula sin utilizar ninguna red social, tal y como indican los resultados de este estudio. En este sentido, *Facebook* contribuye a motivar a escribir en inglés y promueve la interacción lingüística auténtica.

Una de las limitaciones del estudio tiene que ver con el alumnado que no tiene una cuenta de *Facebook* y no quiere crearla. En este caso se ofreció al alumnado la posibilidad de escribir sus comentarios a través de los debates que existen en el campus virtual (*UACloud*) por tratarse de la plataforma que la Universidad pone a disposición del alumnado y que puede usarse sin tener que crearse una cuenta específica. Otra de las limitaciones del estudio es evaluar las competencias sociales que el alumnado ha desarrollado mediante la experiencia didáctica presentada en este estudio. En la pregunta 3 del apéndice 1 se pide al alumnado que se autoevalúe marcando las competencias que cree haber desarrollado, y en general, el resultado coincide con la evaluación de la profesora centrada fundamentalmente en su observación en clase. Sin embargo, la adquisición de este tipo de competencias no es fácil de evaluar, por lo que es necesario seguir reflexionando sobre este aspecto en futuros estudios.

En conclusión, *Facebook* es una herramienta adecuada para estimular al alumnado a escribir en inglés al mismo tiempo que reflexiona sobre temas sociales pues permite integrar y desarrollar diferentes habilidades y competencias durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. 2

REFERENCIAS

- Adi Kasuma, S. A. (2017). Four characteristics of Facebook activities for English language learning: A study of Malaysian university students' needs and preferences. *Advances in Language and Literary Studies*, 8(3), 155-171. <http://doi.org/10.7575/aiac.all.s.v.8n.3p.155>
- Ahmadi, M. R. (2018). The use of technology in English Language Learning: A Literature Review. *International Journal of Research in English Education*, 3(2), 115-125.
- Ainin, S., Naqshbandi, M. M., Moghavvemi, S. y Jaafar, N. I. (2015). Facebook usage, socialization and academic performance. *Computers y Education*, 83, 64-73.
- Alnujaidi, S. (2017). Social Network Sites Effectiveness from EFL Students' Viewpoints. *English Language Teaching*, 10(1), 39-49.
- Alsaied, H. I. K. (2017). Perceived Effectiveness of Social Media as an English Language Learning Tool. *Arab World English Journal*, 8(1), 79-93. <http://doi.org/10.24093/awej/vol8no1.7>
- Andujar, A., y Salaberri-Ramiro, M. S. (2019). Exploring chat-based communication in the EFL class: Computer and mobile environments. *Computer Assisted Language Learning*, 1-28.
- Annamalai, N. (2016). Exploring the writing approaches in the Facebook environment. *Teaching English with Technology*, 16(1), 71-87.
- Arifah, A. (2014). *Study on the use of technology in ELT classroom: Teachers' perspective*. Tesis de Máster no publicada, Departamento de Inglés y Humanidades, BRAC University, Dhaka, Bangladesh.
- Aubry, J. (2013). Facebook - Induced Motivation Shifts in a French Online Course. *TechTrends*, 57(6), 81-87.
- Çakmak, F. (2019a). Mobile learning and mobile assisted language learning in focus. *Language and Technology*, 1(1), 30-48.
- Çakmak, F. (2019b). Social networking and language learning: Use of Instagram (IG) for evaluating oral communication skill. En A. Andujar (Ed.), *Recent tools for computer- and mobile-assisted foreign language learning* (pp. 103-131). IGI Global.
- Cela-Ranilla, J. M., Esteve-González, V., Esteve-Mon, F., González-Martínez, J., y Gisbert-Cervera, M. (2017). El docente en la sociedad digital: Una propuesta basada en la pedagogía transformativa y en la tecnología avanzada. *Profesorado, Revista de Curriculum y Formacion del Profesorado*, 21(1), 403-422.
- Chen Hsieh, J. S., Wu, W. C. V., y Marek, M. W. (2017). Using the flipped classroom to enhance EFL learning. *Computer Assisted Language Learning*, 30(1-2), 1-21.
- Chugh, R. y Ruhi, U. (2018). Social media in higher education: A literatura review of Facebook. *Education and Information Technologies*, 23, 605-616. <http://doi.org/10.1007/s10639-017-9621-2>
- Council of Europe (2001). Common European Framework of Reference for Languages: *Learning, Teaching, Assessment* (CEFR). Cambridge University Press.

- Cózar-Gutiérrez, R. y Sáez-López, J. M. (2016). Game-based learning and gamification in initial teacher training in the social sciences: an experiment with MinecraftEdu. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 13(2), 1-11. <http://doi.org/10.1186/s41239-016-0003-4>
- Daher, W. M. (2014). Students' adoption of social networks as environments for learning and teaching: The Case of the Facebook. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 9(8), 16-24.
- David, N., y Akcaoglu, M. (2014). Internet and Higher Education “I see smart people!”: Using Facebook to supplement cognitive and affective learning in the university mass lecture. *The Internet and Higher Education*, 23, 1–8. <http://doi.org/10.1016/j.iheduc.2014.05.003>
- Dweikat, K. (2016) Impact of using Facebook on improving English communication skills - The case of implementing the English language course as a model at Al-Quds Open University. *An - Najah Univ. J. Res. (Humanities)*, 30(11), 2287-2318.
- Ellison, N. B., Steinfield, C., y Lampe, C. (2011). Connection strategies: Social capital implications of Facebook-enabled communication practices. *New Media y Society*, 13(6), 873–892.
- Fernández-Ferrer, M., y Cano, E. (2019). Experiencias de retroacción para mejorar la evaluación continuada: El uso de Twitter como tecnología emergente. *Educar*, 55(2), 437-455. <http://doi.org/10.5565/rev/educar.872>
- Gallardo-López, J.A., y López-Noguero, F. (2020). Twitter como recurso metodológico en Educación Superior: Una experiencia educativa con estudiantes de Trabajo Social. *Alteridad. Revista de Educación*, 15(2), 174-189. <http://doi.org/10.17163/alt.v15n2.2020.03>
- Gettman, H. J., y Cortijo, V. (2015). “Leave me and my Facebook alone!” Understanding college students’ relationship with Facebook and its use for academic purposes. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 9(1), 1–16.
- Hewings, M. (2013). *Advanced Grammar in Use*. Cambridge University Press.
- Hutchens, J. S. y Hayes, T. (2014). Examining Facebook usage as misbehavior on perceived teacher credibility. *Education and Information Technologies*, 19(1), 5-20.
- Hung, H. T. (2015). Flipping the classroom for English language learners to foster active learning. *Computer Assisted Language Learning*, 28(1), 81–96.
- Ibrahim, M. (2013). *The Effect of Using Facebook on Improving Students' Writing Skills in English*. Tesis de Máster no publicada, An- Najah National University, Nablus, Palestina.
- Junco, R. (2012). The relationship between frequency of Facebook use, participation in Facebook activities, and student engagement. *Computers y Education*, 58, 162-171.
- Kabilan, M. K., Ahmad, N., y Abidin, M. J. Z. (2010). Facebook: An online environment for learning of English in institutions of higher education? *Internet and Higher Education*, 13(4), 179-187. <http://doi.org/10.1016/j.iheduc.2010.07.003>
- Kukulska-Hulme, A., y Viberg, O. (2018). Mobile collaborative language learning: state of the art. *British Journal of Educational Technology*, 49(2), 207-218.

- Law, K. M., Geng, S., y Li, T. (2019). Student enrollment, motivation and learning performance in a blended learning environment: The mediating effects of social, teaching, and cognitive presence. *Computers y Education*, 136, 1–12.
- Li, K.-H., Lou, S.-J. Tseng, K.H. y Huang, H. C. (2013). A Preliminary Study on the Facebook-Based Learning Platform Integrated with Blended Learning Model and Flip Learning for Online Classroom Learning. *Lecture Notes in Computer Science*, 8167, 172-183.
- Lin, C. H., Warschauer, M., y Blake, R. (2016). Language learning through social networks: Perceptions and reality. *Language Learning y Technology*, 20(1), 124–147. <http://doi.org/10125/44449>
- Lomicka, L., y Lord, G. (2016). Social networking and language learning. In F. Farr, y L. Murray (Eds.), *The Routledge handbook of language learning and technology* (pp. 255–268). Routledge.
- Majid, A., Stapa, S., y Keong, Y. (2015). Blended scaffolding strategies through Facebook for learning and improving the writing process and writing performance. *E-BANGI*, 10(1), 31-39.
- Manca, S., y Ranieri, M. (2016). Facebook and the others. Potentials and obstacles of social media for teaching in higher education. *Computers and Education*, 95, 216-230. <http://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.01.012>
- Mariappan, L., Abu, A. G. B., y Omar, A. B. (2017). Facebooking for a more lively interaction in literature classroom. *Creative Education*, 8, 749-763. <http://doi.org/10.4236/ce.2017.85056>
- Marín-Díaz, V., y Cabero-Almenara, J. (2019). Las redes sociales en educación: Desde la innovación a la investigación educativa. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 22(2), 25-33.
- Martín del Campo Fernández-Paniagua, A. (2020). Las Redes Sociales más utilizadas: cifras y estadísticas. <https://www.iebschool.com/blog/medios-sociales-mas-utilizadas-redes-sociales/>
- Martín-Monje, E., Castrillo, M. D., y Mañana-Rodríguez, J. (2018). Understanding online interaction in language MOOCs through learning analytics. *Computer Assisted Language Learning*, 31(3), 251-272.
- Mazer, J.P., R.E. Murphy y C.J. Simonds (2007). I'll see you on Facebook: The effects of computermediated teacher self-disclosure on student motivation, affective learning, and classroom climate. *Communication Education*, 56(1), 1–17.
- Melor, Y., y Salehi, H. (2012). The effectiveness of Facebook groups on teaching and improving writing: Students' perceptions. *International Journal of Education and Information Technologies*, 6(1), 87-96.
- Miller, R.E. (2020). College students and inappropriate social media posting: Is it a question of personality or the influence of friends? *Personality and Individual Differences*, 158, 109857. <http://doi.org/10.1016/j.paid.2020.109857>
- Newberry, C. (2020). 33 estadísticas de Facebook que todo mercadólogo debe conocer en 2020. Disponible en: <https://blog.hootsuite.com/es/estadisticas-de-facebook/>

- Pourhossein, A. (2017). A review of the literature on the integration of technology into the learning and teaching of English language skills. *International Journal of English Linguistics*, 7(5), 95-106. <http://doi.org/10.5539/ijel.v7n5p95>
- Ru-Chu, S. (2011). Can Web 2.0 technology assist college students in learning English writing? Integrating “Facebook” and peer assessment with blended learning. *Australasian Journal of Educational Technology*, 27(5), 829-845.
- Ruiz, M. y Fachinetti, V. (2018). Los estudiantes, los sentidos de la formación universitaria. Twitter como recurso metodológico en Educación Superior: Una experiencia educativa con estudiantes de Trabajo Social. *InterCambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior*, 5(1), 60-69.
- Rwodzi, C., De Jager, L. y Mpofu, N. (2020). The innovative use of social media for teaching English as a second language. *The Journal for Transdisciplinary Research in Southern Africa*, 16(1), 702-708. <http://doi.org/10.4102/td.v16i1.702>
- Seaman, J., y Tinti-Kane, H. (2013). *Social media for teaching and learning*. Pearson Learning Systems.
- Shih, R.C. (2011). Can Web 2.0 technology assist college students in learning English writing? Integrating Facebook and peer assessment with blended learning. *Australasian Journal of Educational Technology*, 27(5), 829-845.
- Shraim, K. (2014). Pedagogical innovation within Facebook: A case study in tertiary education in Palestine. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, 9(8), 25-44.
- Solmaz, O. (2018). A critical review of research on social networking sites in language teaching and learning. *Contemporary Educational Technology*, 9(3), 315-330.
- Torgeson, K. (2006). Facebook stirs uproar over online privacy. *The Johns-Hopkins Newsletter* 9/21. <http://media.www.jhunewsletter.com>
- Vahdat, S., Gooniband Shooshtari, Z. y Mazareian, F. (2020). The impact of the Telegram on learning of collocational knowledge among Iranian EFL high school students, *Applied Linguistics Research Journal*, 2(3), 37–51.
- Vikneswaran, T., y Krish, P. (2014). Utilising social networking sites to improve writing: a case study with Chinese students in Malaysia. *Technology, Pedagogy and Education*, 25(3), 287-300.
- Vural, O. F. (2015). Positive and negative aspects of using social networks in higher education: A focus group study. *Educational Research and Reviews*, 10(8), 1147-1166. <http://doi.org/10.5897/err2015.21.3.44>
- We are social y Hootsuite* (2020). *Digital 2020: Global Digital Overview*. <https://datareportal.com/reports/digital-2020-global-digital-overview>

APÉNDICE 1.

Cuestionario sobre el uso de *Facebook* y las competencias sociales

1. Have you used *Facebook* with educational purposes in any other subject during the degree?

Yes No

2. After participating in the preparation of the oral presentation and debate on *Facebook* based on a social topic, are you more aware of social situations?

Yes No

Why?

3. Which of the following social competences have you developed more with the preparation and participation in oral presentations and the discussions through *Facebook*?

Communication

Cooperation

Leadership

Conflict solving

4. Has the use of the *Facebook* group contributed positively to improving your language knowledge? (1 is the lowest and 5 is the highest)

5. Has the use of the *Facebook* group contributed positively to improving your motivation to communicate using English? (1 is the lowest and 5 is the highest)

6. Has the use of the *Facebook* group contributed positively to improving your knowledge about social topics? (1 is the lowest and 5 is the highest)

7. Has the participation in the *Facebook* group contributed to improve your writing fluency? (1 is the lowest and 5 is the highest)

8. Could *Facebook* be considered as an effective supplementary learning platform to practice writing in English? (1 is the lowest and 5 is the highest)

9. Could *Facebook* be considered as an effective supplementary learning platform to read in English? (1 is the lowest and 5 is the highest)

10. Could *Facebook* be considered as an effective supplementary learning platform to overcome language mistakes? (1 is the lowest and 5 is the highest)