



Las redes sociales en el aula de ELE. Estado de la cuestión.

**Máster Universitario en Formación de Profesores de Español.
Especialidad en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera.**

Presentado por:

D.^a MARLENE ÁLVAREZ CERESO

Dirigido por:

D.^a OLGA JUAN LÁZARO

Codirigido por:

Dra. D.^a ZAIDA NÚÑEZ BAYO

Alcalá de Henares, a 20 de junio de 2020



Índice

1. Introducción	2
2. La inclusión de las TRIC en el aula.....	5
3. Aportaciones de las redes sociales al aula de ELE.....	10
4. Dimensiones didácticas de la red social	16
4.1. Twitter	16
4.1.1. Twitter para la construcción de PLE	17
4.1.2. Twitter para el desarrollo de actividades significativas	21
4.2. Facebook.....	28
4.2.1. Facebook para la creación de PLE	29
4.2.2. Facebook para el diseño de actividades.....	33
4.3. WhatsApp	37
4.3.1. WhatsApp para el desarrollo de actividades.....	37
5. Conclusiones.....	45
Bibliografía.....	48

1. Introducción

El enfoque comunicativo surgió en los años 70 con el objetivo de enseñar y trabajar la lengua a través de prácticas y tareas contextualizadas que fomenten la comunicación real, de tal forma que los alumnos puedan observar los usos que se le da al idioma para saber emplearlo en situaciones reales. Por ello, la enseñanza de lenguas a través de este método está centrada en el alumno y en las diferentes necesidades que presente (Martín, 2009, 67). Asimismo, en 2002 el Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas (MCER) afirmó que el alumno debía ser el que desarrollase las competencias y estrategias para comunicarse con éxito en la lengua meta, siendo consciente de su propio aprendizaje (Consejo de Europa, 2002, 140). Por consiguiente, los docentes han tenido que cambiar su *modus operandi*, adquirir un papel de guía y diseñar actividades y dinámicas que brindasen al alumno el apoyo necesario para que sea este el protagonista en su proceso de enseñanza-aprendizaje, reflexionando sobre su propio aprendizaje y adquiriendo conocimientos a través de la práctica contextualizada, con el objetivo de alcanzar el nivel de competencia necesario para comunicarse con éxito en la lengua meta (Beresaluce, Peiró y Ramos, 2014, p. 10).

Además de los cambios en cuanto al enfoque en la enseñanza de lenguas extranjeras, también hay que tener en cuenta el desarrollo de la sociedad del conocimiento. Este concepto, según Krüger (2006), hace referencia a “cambios en las áreas tecnológicas y económicas estrechamente relacionadas con las TIC, en el ámbito de planificación de la educación y formación, en el ámbito de la organización (gestión del conocimiento) y del trabajo (trabajo de conocimiento)” (párr. 22). Debido a esta evolución de la sociedad y de acuerdo con Mella Garay (2003), es imprescindible realizar cambios en el sistema educativo, pues es necesario que los estudiantes estén preparados para saber enfrentarse de manera competente a los retos y desafíos que esta nueva sociedad plantea. Dichos retos están relacionados con la evolución de la globalización que da como resultado una digitalización que cambia las relaciones tradicionales y un flujo de información y comunicación constante, rápido y muy valioso para los procesos de construcción social, afectando y cambiando la vida de las personas en todos los ámbitos, ya sea económico, político, social, cultural o económico. (Mella Garay, 2003, pp. 110-111).

Uno de los cambios que tuvo que asumir el sistema educativo es la integración de las TIC en las aulas como medio para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje y desarrollar la competencia digital no solo de los alumnos sino también de los docentes, pues ellos serán los que doten de contenido educativo las TIC que integrarán en el aula (Martín-Laborda, 2005, p. 5). Tras el surgimiento de la red social, definida como “plataforma digital de comunicación global que pone en contacto a un gran número de usuarios” (RAE, 23.ª ed.) se pudo observar que las redes sociales podían ser empleadas como un recurso didáctico con múltiples aplicaciones en las que el aprendizaje informal podía llevarse a cabo para practicar las diferentes destrezas comunicativas en la lengua meta, así como para desarrollar la competencia digital necesaria en la era digital en la que nos encontramos (Cruz Moya, 2011, pp. 205-206). En este sentido, es necesario mencionar el cambio de nomenclatura que ha sufrido el término TIC, pues debido a la capacidad que ofrecen las redes sociales de compartir experiencias y crear relaciones interpersonales, se le debe añadir la letra R de “Relación”, pasando a ser TRIC (Tecnologías de la Relación, la Información y la Comunicación) (Gabelas, Lazo y Aranda, 2012)

En el presente trabajo se ha realizado una búsqueda exhaustiva de artículos, conferencias, congresos y documentos que examinasen el uso de las redes sociales previamente mencionadas en el aula de español como lengua extranjera, con un rango de tiempo desde el comienzo del siglo XXI hasta el día de hoy, para conseguir abarcar tanto el inicio como las últimas novedades y estudios relacionados con la materia. El principal objetivo es mostrar, a través del análisis de diferentes estudios realizados por docentes e investigadores relacionados con la enseñanza de lenguas, las numerosas ventajas del empleo de redes sociales en el aula de español tanto para el estudiante como para el docente.

Para comprobar esta teoría, el trabajo se ha dividido en los siguientes apartados: El primero tiene en cuenta la evolución de las nuevas tecnologías hasta alcanzar una posición de suma importancia en la vida de las personas, la cual también ha influenciado la forma de enseñar las lenguas extranjeras. A continuación, se analizan las diferentes actitudes de los docentes y los alumnos respecto a la utilización de las redes sociales, pues hay quien las considera una amenaza para el ritmo del aula e incluso para la profesión de docente de lenguas extranjeras, lo que determina por qué todavía no se ha implementado al cien por cien su uso, y quien las ve como una herramienta imprescindible y necesaria para el

aula. En el siguiente apartado se analizarán tres de estas redes sociales para mostrar la gran variedad de posibilidades y ventajas que ofrecen para realizar prácticas de lengua reales y contextualizadas, que a su vez favorecen la interacción y la comunicación tanto con el profesor como entre los compañeros, lo que ayuda no solo a la asimilación y práctica de los contenidos, sino a la creación de relaciones interpersonales que afecta directamente a la motivación de los estudiantes a seguir aprendiendo la lengua meta. Estas redes sociales son Twitter, Facebook y WhatsApp, las cuales han sido seleccionadas por ser tres de las plataformas sociales más utilizadas a nivel mundial (“Digital 2020: 3.8 billion people use social media”, 2020). Por último, se presentarán las diferentes conclusiones a las que se ha llegado a través de este análisis, además de proporcionar futuras líneas de investigación para que se siga trabajando sobre la implantación de las redes sociales en el mundo de la enseñanza de lenguas.

1. La inclusión de las TRIC en el aula

La globalización ha dado como resultado la posibilidad de comunicar a personas alrededor de todo el mundo a través de internet. Las TRIC han irrumpido con fuerza en todos los ámbitos de nuestras vidas y tras su creación, el ser humano ha implantado nuevas y variadas formas de comunicación e interacción que poco a poco han ido cambiando la forma en que nos relacionamos. A su vez, las TRIC han pasado por un proceso de evolución a gran velocidad y hoy en día forman parte de nuestra vida diaria; están omnipresentes. Por consiguiente, la competencia digital, definida por el MECD (2015) como “aquella que implica el uso creativo, crítico y seguro de las tecnologías de la información y la comunicación para alcanzar los objetivos relacionados con el trabajo, la empleabilidad, el aprendizaje, el uso del tiempo libre, la inclusión y participación en la sociedad”, ha pasado a ser una de las competencias clave “para lograr que los individuos alcancen un pleno desarrollo personal, social y profesional que se ajuste a las demandas de un mundo globalizado y haga posible el desarrollo económico, vinculado al conocimiento” (MECD, 2015).

Por supuesto, el ámbito educativo no iba a ser una excepción. La sociedad del conocimiento reconoce la competencia digital como una competencia básica¹ y por consiguiente el sistema educativo ha tenido que adaptar sus metodologías para incluirla y trabajarla de forma que los estudiantes consigan desarrollarla, junto con las demás competencias, para ser ciudadano de pleno derecho en la vida social integrado en el mundo del trabajo (Bolívar, 2008, 1).

En este sentido, los docentes también deben desarrollar la competencia digital para abordar con eficacia “nuevos enfoques de aprendizaje que respondan a las inquietudes y necesidades de los aprendices de la era digital” (Juan-Lázaro, 2017, p. 812). Para ello, se publicaron diferentes documentos que ayudaban a catalogar y determinar la competencia digital docente de tal forma que los profesores tuviesen documentos a los que acudir con información para desarrollarla y aplicar las TRIC en el aula. Por un lado, la UNESCO publicó en 2008 *Estándares de competencias en TIC para docentes*, y en 2011 una

¹Las competencias básicas en el Sistema Educativo Español (Orden ECD/65/2015, 21 enero) son la Competencia en comunicación lingüística, la Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología, la Competencia digital, la Competencia para aprender a aprender, el Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor, la Conciencia y expresiones culturales y las Competencias sociales y cívicas.

segunda versión, *ICT Competency Framework for Teachers* para ofrecer a los docentes conocimientos y nociones sobre las TIC, así como pautas para su correcta integración en la educación (Juan-Lázaro, 2017, p. 821); por otro lado, el Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado, INTEF, del MECD publicó en 2013, incluido en el Plan de Cultura Digital en la Escuela, y en octubre de 2017 publicaron la última actualización. En este documento se recogen las diferentes áreas incluidas en la competencia digital y las diferentes competencias que debe desarrollar el docente en cada una de las áreas (Juan-Lázaro, 2017, p. 816).

En resumen, es necesario que los docentes también desarrollen la competencia digital para el correcto empleo de las TRIC, que a su vez debe ir de la mano con las TAC (Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento), enfocadas a utilizar las nuevas tecnologías para desarrollar estrategias didácticas que mejoren el proceso de aprendizaje tanto para el alumno como para el profesor, y junto con las TEP (Tecnologías del Empoderamiento y la Participación), centradas en fomentar la creación y la interacción de contenidos y que los usuarios adopten una posición activa, pues es de vital importancia que a lo largo de la enseñanza y del proceso de aprendizaje el estudiante desarrolle la capacidad de participar en la sociedad activa y conscientemente (Reig, 2012; García-Romeu, González Lozano, 2014, p. 580), convirtiéndole en ciudadano prosumidor² (MECD, 2015).

Como hemos mencionado previamente, dentro de las TRIC se encuentran las redes sociales. Desde que en España empezasen a popularizarse a mediados de los años 2000, estas han ido adquiriendo cada vez más importancia, hasta convertirse en una forma de comunicación esencial y cotidiana para compartir opiniones y experiencias, construyendo una nueva estructura relacional (Muñoz Prieto, Fragueiro Barreiro y Ayuso Manso, 2013, 92). Tanto es así que en 2020, según el estudio realizado por We Are Social, “Digital 2020” (2020), existen 3.80 billones de usuarios activos en las redes sociales, y la media de tiempo empleado en ellas es de dos horas y media.

² El término *prosumidor* está formado por la combinación de las palabras *productor* y *consumidor*. Se refiere a la habilidad de las personas de ser consumidores y a la vez productores de contenido en la red.

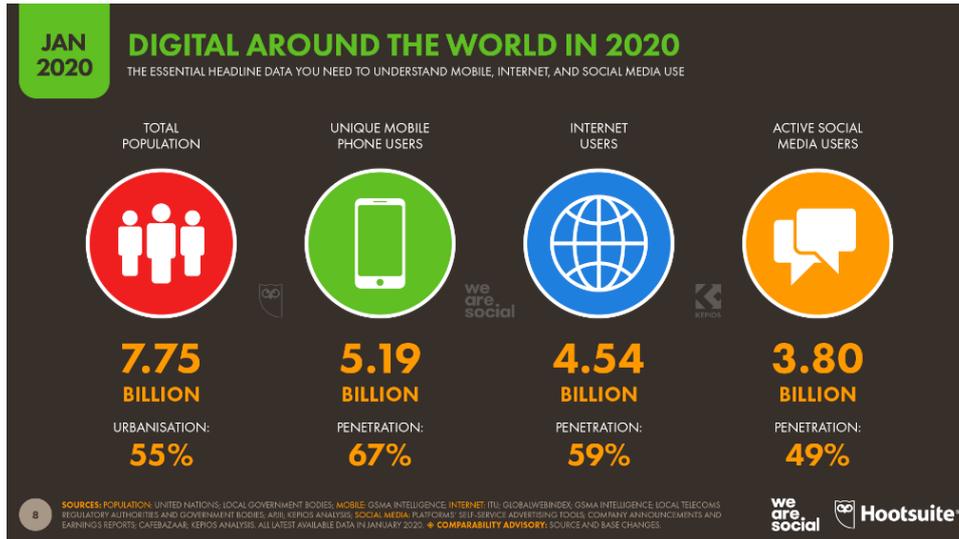


Ilustración 1. Datos sobre el uso del móvil, el internet y las redes sociales en el mundo en 2020 (“Digital 2020: 3.8 billion people use social media”, 2020)

En los países desarrollados actualmente es prácticamente inconcebible que una persona no esté registrada en alguna red social como Facebook, Twitter, Instagram, etc. Alrededor del mundo, estas se han convertido en la vía más utilizada para la comunicación entre personas. Incluso las empresas han tenido que adaptarse a estas nuevas necesidades creando perfiles en las redes sociales más importantes e influyentes para estar en contacto con sus clientes y promocionarse a través de estas. Como ejemplo, la siguiente imagen del estudio desarrollado por We Are Social muestra la cantidad de personas que pueden visualizar una marca a través de un anuncio en Facebook, 1.95 billones, así como los porcentajes de edad y sexo de esas personas.

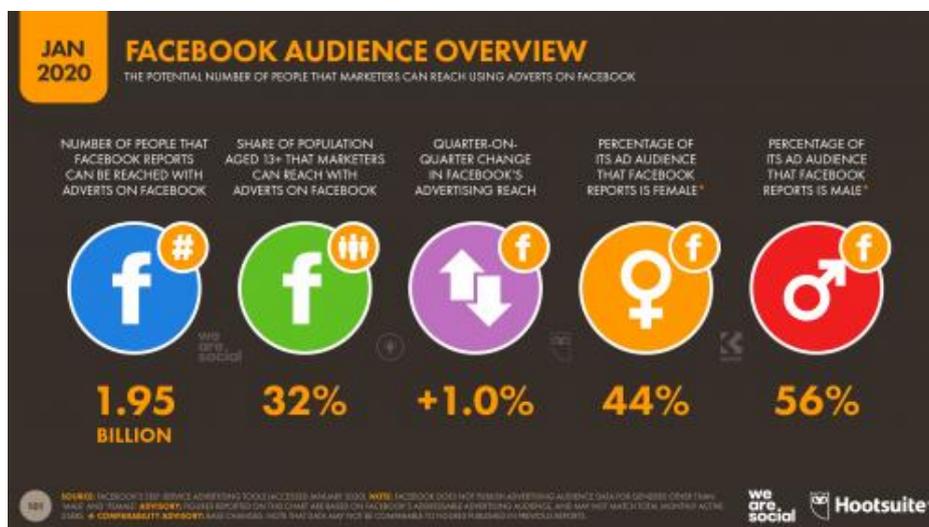


Ilustración 2. Número aproximado de personas que visualizan las marcas a través de anuncios en Facebook (“Digital 2020: 3.8 billion people use social media”, 2020)

Sin embargo, en el ámbito académico, y en concreto en la enseñanza de español como lengua extranjera (o ELE), las redes sociales han necesitado un poco más de tiempo para demostrar su eficacia y tener reconocimiento. No obstante, en los últimos diez años se han comenzado a realizar estudios y análisis de las ventajas de la red y su uso como herramienta muy útil para el aprendizaje. Como ejemplo, están *Enseñanza-aprendizaje con web 2.0 y 3.0* (Vaquerizo-García, 2011); *Aprendizaje en red y actividades digitales significativas* (Herrera Jiménez, 2011); *La red y sus aplicaciones en la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera* (Hernández González, Carrasco Santana, y Álvarez Ramos, (eds.), 2012) y *Marco para la transformación digital en el aula de ELE* (Juan-Lázaro, 2017).

Esta lenta inclusión de las redes sociales en las metodologías de enseñanza se debe en gran medida a ciertas actitudes de rechazo por parte de los docentes. De acuerdo con Daniel Cassany y Dayane Cordeiro en la entrevista realizada por Glaubert Lima Moreira y Júlio Araújo (2018), la educación es una disciplina basada en la tradición y en el uso del lápiz y el papel. En este sentido, muchos docentes fueron formados por medio de esa base tradicional y como resultado, existen profesores tecnofóbicos que defienden la enseñanza tradicional y rechazan la inclusión de las tecnologías en el aula. Este rechazo también está ligado a la falta de conocimientos en cuanto al empleo de las redes sociales en el aula, lo que les produce un sentimiento de temor debido a la posibilidad de perder el control de la clase. Además, algunos docentes también cuestionan la validez de estas en el ámbito académico y dudan de su recepción por parte de los alumnos, los progenitores o el mismo centro. No obstante, también encontramos el polo opuesto: profesores “jóvenes, más abiertos, con una actitud tecnofílica, que están encantados de introducir tecnología en sus clases y de avanzar hacia la digitalización” (Moreira y Araújo, 2018, p. 1281). No obstante, es de vital importancia que el empleo de las redes sociales tenga siempre unos objetivos y que no sustituyan a otros métodos tradicionales que son igual de válidos e incluso más efectivos en muchas ocasiones. Además, el uso indebido y abusivo de la tecnología en el aula puede dar como resultado una falta de interés por parte de los alumnos, puesto que lo que al principio consideran como lúdico e interesante lo acaban viendo como aburrido y repetitivo (Moreira y Araújo, 2018, pp. 1281-1282).

En resumen, ni el rechazo ni el empeño por incluir las redes sociales en el aula a toda costa son actitudes positivas. Es conveniente que se incluya la práctica de la lengua meta a través de las redes sociales y la web en general, pues los alumnos deben aprender a usar la lengua en todos los contextos. En este aspecto, cabe destacar que dicha práctica online se tiene en cuenta en el apartado “online interaction” del volumen complementario del MCER, *Companion Volume*. En él, se destaca la necesidad de este tipo de comunicación multimodal y se ofrecen descriptores ilustrativos para facilitar a los docentes su evaluación en los diferentes niveles de enseñanza de lenguas (Consejo de Europa, 2018, pp. 96-97).

ONLINE CONVERSATION AND DISCUSSION	
C2	<p>Can express him/herself with clarity and precision in real-time online discussion, adjusting language flexibly and sensitively to context, including emotional, allusive and joking usage.</p> <p>Can anticipate and deal effectively with possible misunderstandings (including cultural ones), communication issues and emotional reactions occurring in an online discussion.</p> <p>Can easily and quickly adapt his/her register and style to suit different online environments, communication purposes and speech acts.</p>
C1	<p>Can engage in real-time online exchanges with several participants, understanding the communicative intentions and cultural implications of the various contributions.</p> <p>Can participate effectively in live, online professional or academic discussion, asking for and giving further clarification of complex, abstract issues as necessary.</p> <p>Can adapt his/her register according to the context of online interaction, moving from one register to the other within the same exchange if necessary.</p> <p>Can evaluate, re-state and challenge arguments in professional or academic live online chat and discussion.</p>

Ilustración 3. Descriptores ilustrativos para la interacción y conversación online en niveles avanzados presentados en el Companion Volume (Consejo de Europa, 2018, p. 97)

No obstante, el uso de las redes sociales debe tener siempre una justificación y concordar con el resto de las dinámicas y contenidos incluidos en el proceso de aprendizaje, para que su inclusión tenga un sentido y encuentren su uso pertinente (Moreira y Araújo, 2018, p. 1282). “El objetivo no es innovar por innovar, sino mejorar el aprendizaje ofreciendo un abanico de posibilidades 2.0 a los estudiantes para que desarrollen, de forma autónoma, el aprendizaje de la lengua meta” (García-Romeu y González Lozano, 2014, p. 260).

En lo que concierne a las ventajas que ofrece el empleo de las redes sociales en el aula de español, existen una gran cantidad de estudios que avalan su eficacia, y cada vez más lingüistas y docentes relacionados con la materia lo comprueban. En los siguientes apartados, procederemos a describir las diferentes ventajas que especialistas en la enseñanza de ELE han podido observar en cuanto al empleo de las redes sociales en el aula de español.

2. Aportaciones de las redes sociales al aula de ELE

Para comenzar, de acuerdo con García-Romeu y González Lozano (2014) y Olga Juan Lázaro (2017), el empleo de las redes sociales en ELE ha supuesto un avance en términos de prácticas de lengua reales y contextualizadas. Las actividades realizadas a través de estas aumentan el interés y la participación de los alumnos gracias a las ventajas y características que poseen, a la vez que los motiva por su carácter lúdico y la facilidad de participación y de desarrollo de la literacidad crítica, lo que da como resultado un empoderamiento de los aprendices que afecta directamente en la motivación en el proceso de aprendizaje:

Los aprendices del siglo XXI esperan tener oportunidades para compartir, crear, hacer, deshacer y participar a través de internet. Creemos necesario aprovechar esta demanda para favorecer la atención a los diferentes estilos de aprendizaje, fortalecer el componente afectivo a través del reconocimiento social en la red, desarrollar la literacidad crítica en internet y promover el empoderamiento de los aprendices (García-Romeu y González Lozano, 2014, p. 253)

Como ya se ha mencionado anteriormente, el uso de las TRIC y en específico de las redes sociales como herramientas para la enseñanza del idioma está enfocado a ofrecer al alumnado prácticas de la lengua reales y contextualizadas. Esta es una gran ventaja, pues a través de ellas los alumnos no solo pueden observar los diferentes usos que se le da al idioma en un contexto real, sino que también tienen la posibilidad de participar e interactuar con la comunidad nativa de la lengua meta de la misma forma que lo harían en su lengua materna. Es decir, los alumnos podrán ver la utilidad de los conocimientos que están adquiriendo en el aula, lo que supone una gran motivación para seguir aprendiendo el idioma y continuar relacionándose con la comunidad española (Moreira y Araújo, 2018, pp. 1281-1282). Además, cabe destacar que la práctica de la lengua meta a través de estas plataformas contribuye al desarrollo de la comunicación y la interacción multimodal³, necesaria para ser competente en la era digital en la que nos encontramos (Juan-Lázaro, 2017, p. 814).

³ Aquella comunicación a través de la cual los usuarios interactúan a través de otros formatos, además del escrito, como vídeos, fotos, mapas mentales, etc.

Asimismo, a la vez que ofrecen prácticas reales y contextualizadas y de acuerdo con Moreira y Araújo (2018), las redes sociales también son un recurso de gran utilidad para trabajar aspectos lingüísticos y habilidades sociales relacionadas con la cultura, y en particular, la española, como la interpretación de la información, las formas de expresión de la opinión, el punto de vista o las emociones, los métodos de interacción entre hablantes, etc. En otras palabras, por medio de las redes sociales los alumnos pueden observar y analizar el modo de comunicación de los nativos españoles. Esto tiene tanta importancia como la gramática, puesto que una comunicación eficaz no depende solo de lo que se diga, sino también de cómo se diga. Los alumnos de ELE deben ser conocedores de las estrategias que los españoles utilizamos a la hora de hablar de forma que, cuando se encuentren en una situación real, entiendan qué se les está diciendo y puedan comunicarse en la lengua meta sin provocar malentendidos ni confusiones (Moreira y Araújo, 2018, pp. 1284-1285). Por ello, y destacando una vez más las palabras de Daniel Cassany y Dayane Cordeiro, es necesario subrayar la importancia de desarrollar la literacidad crítica del español en los alumnos para “aprender a utilizar el lenguaje en ámbitos variados, sean ellos virtuales o no, teniendo muy en cuenta el factor cultural y social” (Moreira y Araújo, 2018, p. 1294). En definitiva, es importante que los alumnos de ELE conozcan los factores socioculturales que afectan al lenguaje para poder comunicarse eficazmente con la sociedad española, y para ello, las redes sociales son un recurso exquisito, pues es uno de los lugares donde los hablantes nativos se comunican de forma natural y al que prácticamente todo el mundo tiene acceso para observar cómo se realiza dicha comunicación (Moreira y Araújo, 2018, p. 1287).

La rentabilidad comunicativa a la que estamos sometidos los usuarios de las redes sociales debido a la fluidez y rapidez con la que se comparten los contenidos en estas plataformas también supone una gran ventaja para la enseñanza de ELE. Los usuarios buscamos respuestas inmediatas en internet e intentamos encontrar información de la manera más rápida posible y sin necesidad de leer textos largos que requieran mucho tiempo de lectura. Por consiguiente, el contenido que los alumnos compartan en las redes también deberá ser reducido y sintetizado, empleando un alto nivel de habilidades cognitivas como el razonamiento y la toma de decisiones y usando otras estrategias para definir lo que se quiere decir, como el empleo de imágenes, gifs, etc. (Moreira y Araújo, 2018, p. 1277; Villadiego Cabrera, 2014, p. 24).

Uno de los aspectos que más se destacan sobre el empleo de las redes sociales en el aula de español es la capacidad de aprendizaje autónomo y semidirigido, el cual está estrechamente relacionado con el enfoque comunicativo y con las directrices que el Marco Común Europeo de Referencia (2001) estipula sobre el aprendizaje del alumno. Como ya se ha mencionado anteriormente en este trabajo, este enfoque es un modelo didáctico que busca la enseñanza de la lengua para una comunicación oral y escrita en situaciones cotidianas, es decir, que los alumnos puedan utilizar el contenido aprendido en el aula en una situación real. Como señala Villatoro (2014):

Los procesos actuales de enseñanza han dado un giro de 180° hacia una educación centrada en el estudiante. En nuestro ámbito, el MCER nos recuerda que el alumno debe ser el eje en torno al que debe girar todo el proceso de enseñanza y aprendizaje, y que la adquisición de una lengua debería entenderse como un desarrollo íntimamente ligado a un aprendizaje autónomo, continuo y para toda la vida (pp. 56-57).

Una de las características principales de este enfoque es el papel del profesor y del alumno. En cuanto al profesor, al contrario que en los métodos tradicionales donde únicamente transmitía los conocimientos a los alumnos, tiene el deber principal de crear las condiciones adecuadas en el aula para que los alumnos desarrollen su competencia comunicativa, y pasa a convertirse en un guía que ayuda a los alumnos en su proceso de aprendizaje; no asume el control de la clase, sino que se sitúa al lado de los aprendientes para que, con su apoyo, ellos mismos puedan crear significados y reflexionar sobre los contenidos. (Moreira y Araújo, 2018, p. 1281). Por consiguiente, el papel del alumno también cambia y ha pasado a ser el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, debiendo coger iniciativa e independencia para reflexionar sobre los contenidos y conseguir aprender la lengua creando sus propios significados, dando lugar a “un aprendizaje más autónomo y crítico, donde el alumno aprende de otros, pero también enseña con sus aportaciones, entendiendo el conocimiento como algo que se construye de manera colaborativa” (Sequero Ventura Jorge, 2014, pp. 997-998)

Otro aspecto muy importante que nos ofrecen las redes sociales y que destaca Martín-Moreno Cerrillo (2004) es el hecho de que se considera una herramienta de aprendizaje colaborativo, el cual se contrapone al aprendizaje tradicional unidireccional y ofrece las siguientes ventajas para el aprendizaje individual:

- El aprendizaje colaborativo incrementa la motivación de todos los integrantes del grupo hacia los objetivos y contenidos del aprendizaje.
- El aprendizaje que consigue cada individuo del grupo incrementa el aprendizaje del grupo y sus integrantes alcanzan mayores niveles de rendimiento académico.
- Favorece una mayor retención de lo aprendido.
- Promueve el pensamiento crítico (análisis, síntesis y evaluación de los conceptos), al dar oportunidades a sus integrantes de debatir los contenidos objeto de su aprendizaje. Cada integrante del grupo se ve precisado a contrastar su interpretación de un contenido, con las interpretaciones de sus compañeros, lo que le obliga a ir más allá de formularse su propia posición, puesto que se ve en la necesidad de reflexionar sobre las razones que le llevaron a ella, a fin de poder exponer los argumentos que sustentan la misma.
- La diversidad de conocimientos y experiencias del grupo contribuye positivamente al proceso de aprendizaje, al tiempo que reduce la ansiedad que provocan las situaciones individuales de resolución de problemas.

(Martín-Moreno Cerrillo, 2004, p.2)

De acuerdo con Martín-Moreno, el empleo de redes sociales no solo favorece la comunicación y la interacción entre los alumnos del grupo creando un sentimiento de pertenencia a este y una identidad social que favorece la motivación y el entusiasmo por seguir aprendiendo y participando en actividades para mejorar el idioma, sino que también favorece el aprendizaje individual, pues de esta manera el alumno retiene mejor los contenidos aprendidos, desarrolla el pensamiento crítico y reduce el factor de estrés en las situaciones individuales de resolución de problemas.

La siguiente ventaja que destacar es el uso de las redes sociales para aprender en cualquier momento y desde cualquier parte a través de un aprendizaje informal (Sequero Ventura Jorge, 2015, p. 997). De acuerdo con las ideas de José Blas García Pérez (2015), este tipo de aprendizaje se caracteriza por ser más personal y adquirirse por medio de las experiencias y de la relación que tenemos con lo que nos rodea, como los círculos de ocio y amigos. Por este motivo, y según este autor, este tipo de aprendizaje no está reglado en

términos de currículo como lo está el aprendizaje formal, y no tiene unos objetivos estipulados que se deban a alcanzar, pues es el propio alumno el que tiene que marcarse sus objetivos y es él el verdadero interesado en aprender a partir de ese proceso informal de aprendizaje (“el aprendizaje informal: elemento para la mejora escolar”, 2015). Asimismo, Fornara (2011) señala la importancia de trabajar la lengua desde este aprendizaje informal, pues es así como se consigue superar la rigidez a la que está sometida la enseñanza formal y que la lengua comience a formar parte de la cotidianidad del alumno, ayudando a desarrollar sus destrezas comunicativas gracias a la práctica en contextos informales (Fornara, 2011, p. 86).

Por último, si de algo se caracterizan las redes sociales es de la capacidad para conectar a personas de todas las partes del mundo. Por tanto, la práctica del español como lengua meta en el entorno de las redes sociales, además de ayudar al desarrollo del aprendizaje de dicha lengua, también contribuye a que los alumnos establezcan relaciones cercanas fuera del aula de ELE y desarrollen su identidad digital. Como indica Villatoro (2014):

Es necesario crear y mantener esta nueva identidad a través de un proceso de comunicación social y dinámico, ya que no se construye solo a partir de las propias aportaciones, sino de las de otras personas relacionadas a través de un proceso de comunicación vinculado a la participación y la reputación en la red (p. 56).

En otras palabras, es importante que los alumnos practiquen la lengua meta en el contexto informal de las redes sociales, pues además de construir relaciones e interactuar a la vez que aprenden de sus aportaciones y de las aportaciones de otros, es una oportunidad para que los alumnos creen una identidad digital necesaria para la era digital en la que nos encontramos.

Una vez se han analizado las numerosas ventajas que las redes sociales pueden ofrecer en el aprendizaje de ELE, es necesario señalar que el uso de estas no puede suponer la desaparición de actividades más tradicionales ni de los “Agentes tradicionales de enseñanza (humano y material)” (Dumbrăvescu y Merino Mañueco, 2017, p. 226). Las redes sociales deben trabajar en concordancia con los métodos convencionales, complementándolos, pero no deben sustituirlos pues estos también aportan grandes ventajas en el proceso de aprendizaje de los aprendientes. A día de hoy, los manuales siguen estando presente en las aulas y la posibilidad de tener acceso tanto a las TRIC

como a los manuales facilita en gran medida el acceso al conocimiento y a la información (Dumbrăvescu y Merino Mañueco, 2017, p. 230). En otras palabras, todas las actividades y dinámicas que se puedan realizar en el aula deben seguir llevándose a cabo, y las redes sociales deben cooperar con estas y servir como una estrategia más para impulsar la motivación de los alumnos, pues se sienten cercanos a ellas y es un método de trabajo distinto al que están acostumbrados.

En definitiva, tras haber observado todos los aspectos mencionados anteriormente, podemos concluir que las redes sociales ofrecen infinitud de ventajas para utilizarse como estrategia didáctica, pues no solo proporcionan contextos reales de la lengua, sino que también ayuda en otros aspectos relacionados con el aprendizaje, como la interacción, el aprendizaje autónomo o el aprendizaje informal. No obstante, el uso de las redes sociales debe ser siempre complementario, y nunca suponer el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje; debe emplearse como estrategia para fomentar la motivación y realizar prácticas de lengua de una forma lúdica e interesante a la vez que útil y productiva, pero siempre con un objetivo marcado que sea más fácil de conseguir a través de estas que de actividades más tradicionales.

En los siguientes apartados hemos seleccionado diversos estudios realizados por especialistas en la materia que comprueban la eficacia de tres redes sociales, Twitter, Facebook y WhatsApp, en el proceso de aprendizaje de español como lengua extranjera.

3. Dimensiones didácticas de las redes sociales: Twitter, Facebook y WhatsApp.

En el siguiente apartado se procede a analizar las posibilidades que ofrecen las redes sociales Twitter, Facebook y WhatsApp como herramientas para trabajar y practicar la lengua meta de forma interactiva y eficaz.

4.1. Twitter

Twitter nació en 2006 como servicio de *microblogging horizontal*. El *microblogging* es un sistema de publicación personal en el cual los usuarios redactan textos con un máximo de 140 caracteres. A su vez, al ser horizontal, Twitter ofrece una red abierta de comunicación, al contrario que los servicios de *microblogging vertical*, cuyo acceso está delimitado por el creador de la plataforma (Domínguez y Cuadros Muñoz, 2013, p. 96). Desde su creación, Twitter fue adquiriendo popularidad hasta convertirse en una de las redes sociales más utilizadas a nivel mundial, ocupando el puesto número trece con 340 millones de usuarios en el año 2020 (“Digital 2020: 3.8 billion people use social media”, 2020).

Si llevamos el foco de atención al ámbito educativo y, en concreto, a la enseñanza de lenguas, las características que Twitter posee hacen de esta red social un medio idóneo para trabajar y practicar la lengua meta. Gracias a la espontaneidad, la inmediatez y la síntesis de sus aportaciones, el empleo de esta red social en ELE busca ir más allá de la enseñanza académica y formal, permitiendo poner en práctica el aprendizaje informal que conecte con la cotidianidad de los alumnos, reforzando las destrezas comunicativas de estos en contextos reales fuera del aula (Fornara, 2012, p. 87). Asimismo, como red social que es, Twitter brinda a los usuarios un flujo continuo de información y recursos que, llevados al aula de español, facilitan la vinculación de los estudiantes con la lengua y sociedad española, lo que favorecerá en gran medida la obtención de input rico, variado y actualizado (Villatoro, 2014, p. 52). A continuación, se procede a exponer los usos más extendidos de esta red social en el ámbito de la enseñanza de ELE.

4.1.1. Twitter para la construcción de PLE

Para comenzar, hemos podido observar que esta red social puede emplearse como estrategia de aprendizaje para construir y desarrollar *Entornos Personales de Aprendizaje* (de ahora en adelante PLE, según sus siglas en inglés *Personal Learning Environment*). Como afirman Jordi Adell y Linda Castañeda (2010), los PLE están formados por herramientas, actividades, recursos e información a los cuales los alumnos tienen acceso para desarrollar su aprendizaje. Estos se crean teniendo en cuenta las necesidades que presentan los estudiantes, y se adaptan y acondicionan en función de los contenidos que se quieran aprender o practicar. A medida que va encontrando archivos, documentos o actividades interesantes, las va añadiendo al PLE, que se irá modificando a medida que estos van accediendo y utilizando todos los recursos facilitados (Adell y Castañeda, 2010, p. 7). Según estos autores, los PLE se dividen en tres tipos de herramientas:

- De acceso a la información, donde encontraríamos páginas como blogs, wikis, bases de datos, etc.
- De creación y edición de información, que incluyen aplicaciones para crear mapas mentales o presentaciones, para editar audio, video, etc.
- De relación con otros, grupo en el que se encuentran las redes sociales, como Twitter, para compartir experiencias, crear relaciones interpersonales, etc.

Dentro de las herramientas de relación con otros, podemos encontrar tres grupos, dependiendo de la finalidad de cada red. No obstante, todas ellas brindan al estudiante la posibilidad de conectar con personas y crear relaciones interpersonales a la vez que aprenden. En el caso de Twitter, nos encontramos ante una red social cuyo principal objetivo es la comunicación compartiendo recursos, experiencias, pensamientos, etc. que pueden ser potencialmente interesantes para el aprendizaje de la lengua meta de los estudiantes de ELE (Adell y Castañeda, 2010, pp. 8-9). Análogamente, también cabe destacar que la creación de PLE en Twitter no solo beneficia a los estudiantes de ELE, sino también a los docentes. A través de esta red social con gran potencial conectivo para crear comunidades, se pueden construir y gestionar PLEs para que docentes de esta rama de la enseñanza se comuniquen y establezcan relaciones entre ellos, consiguiendo entre todos desarrollar la capacidad de desenvolverse competente y estratégicamente en la red aportando ideas, recursos y dinámicas para llevar a cabo en el aula. Gracias a la posibilidad que ofrece Twitter de interacción y conectivismo entre profesores, esta red

social puede ser empleada como una herramienta para el acceso y la creación de conocimiento específico para la enseñanza y el aprendizaje de ELE, así como una estrategia para favorecer el desarrollo de la competencia digital docente, que a su vez supondrá una mejorar de su rendimiento acorde a las necesidades que suscita la era digital (Ruiz Torres, 2014, pp. 181-182).

En los siguientes párrafos, se procede a mostrar qué opciones ofrece Twitter para crear y desarrollar PLE en el aula de ELE.

Por un lado, de acuerdo con María Sequero Ventura Jorge (2015) y con Vanessa Ruiz Torres (2014), una de las herramientas más útiles que ofrece Twitter para la creación de un PLE en el aula de español es el seguimiento de listas temáticas o la creación de estas. A través de ellas se puede organizar a diferentes usuarios de Twitter que estén relacionados entre ellos por una misma materia o cuestión para que se cree un flujo de mensajes, todos ellos relacionados con la misma temática. En lo que concierne al ámbito de ELE, encontramos que hay numerosas listas cuyos miembros son profesores de diferentes partes del mundo que publican información acerca de la enseñanza de español. Como ejemplo, se destaca la lista llamada “Colegas ELE”, con un total de 652 miembros y 42 suscriptores creada por Elisa Hergueta, profesora de ELE en la universidad IMC Krems, en Austria, y profesora colaboradora en la Universidad Nebrija, y “Profesores de ele”, con 576 miembros y 157 suscriptores creada por Victoria Castrillejo, asesora de e-learning y formación en el Center für Digitale Systeme (CeDiS) de la Freie Universität Berlin y colaboradora de la página web www.eledelengua.com.



Ilustración 4. Listas de Twitter relacionadas con la enseñanza de español como lengua extranjera.

En estas listas, tanto alumnos como docentes pueden acceder a una gran variedad de información relacionada con la enseñanza del español y además, participar activamente en las conversaciones sobre un mismo tema de interés, lo que supone en los alumnos la práctica real de la lengua española y la exposición constante a léxico nuevo y, en los

docentes, visibilidad dentro de la comunidad que facilitará la relación con otros profesores:

Agregar usuarios a una determinada lista implica clasificar el perfil de los docentes a los que seguimos. Por tanto, la cronología de mensajes correspondiente a cada lista tendrá un carácter más específico y ayudará a filtrar la información. Además, formar parte de una lista de otro usuario proporciona al docente mayor visibilidad para otros miembros de la comunidad gracias a su presencia en el flujo de mensajes del timeline, con lo que potencialmente puede favorecer al establecimiento de nuevas conexiones (Ruiz Torres, 2014, p. 185).

Por otro lado, Ruiz Torres también destaca la posibilidad de utilizar *hashtags* para la creación de PLEs, pues mediante estos se pueden agrupar mensajes sobre un mismo tema, creando un vínculo, facilitando así la conexión entre usuarios interesados acerca de ese tema y favoreciendo la interacción entre ellos con el objetivo de enriquecer sus conocimientos a través de las aportaciones y conversaciones que deriven a raíz de dicho tema (Ruiz Torres, 2014, pp. 185-186). Esta misma idea también es comentada por Tíscar Lara (2012), Directora de Comunicación de la Escuela Oficial de Idiomas (EOI) y experta en comunicación digital y redes sociales, en su artículo “Twitter y sus funciones comunicativas”:

La incorporación de etiquetas o *hashtags* mediante la almohadilla unida a la palabra clave #tema permite coser hilos de conversación, recapitular ideas, tejer conversaciones alrededor de un tema determinado e incluso entrar espontáneamente en conversaciones ajenas con el simple uso de su misma palabra clave (párr. 25).

En lo que concierne al ámbito de ELE y de acuerdo con Rastrero y Varo (2014), existen multitud de etiquetas que recopilan información relacionada con la materia, como #ProfesEle, #SpanishTeachers o #ProfeDeEle. No obstante, en 2012 surgió el conocido *hashtag* #Twitterele a partir de un seminario acerca del empleo de Twitter en el aula de ELE celebrado en el Instituto Cervantes de Burdeos. Los docentes que iban a asistir a este seminario crearon un grupo para plantear dudas e ideas para utilizar Twitter en el aula y, finalmente, Manuel Rastrero creó la etiqueta #TwitterEle para conectar a todos los

profesores y recoger toda la información posible relacionada con la enseñanza de español como lengua extranjera (Rastrero y Varo, 2014, pp. 85-87).



Ilustración 5. Primer tuit empleando el hashtag #TwitterEle por Manuel Rastrero en 2012

Poco a poco, el hashtag fue adquiriendo importancia y cada vez más docentes realizaban aportaciones con información de todo tipo, eventos, seminarios, recursos, etc., y como consecuencia, #TwitterEle perduró en el tiempo, a diferencia de otras etiquetas que se crean en un momento determinado y dejan de utilizarse con el paso del tiempo. Incluso a día de hoy, si accedemos a esta etiqueta podremos observar que se siguen realizando aportaciones interesantes.



Ilustración 6. Una de las últimas aportaciones en Twitter empleando el hashtag #TwitterELE, el día 4 de junio de 2020

Uno de los profesores que realizaban aportaciones empleando este hashtag, Guillermo Gómez, compartió la idea de crear un documento en el que se expusiesen actividades colaborativas empleando Twitter como herramienta didáctica, de tal forma que todo el

mundo tuviese acceso a través de Google Docs. La idea tuvo tanto auge que se compartieron no solo actividades, sino ideas de evaluación, calendarios para comunicarse simultáneamente con diferentes clases para que los alumnos se comunicasen entre sí, etc. Esta participación y cooperación hizo de Twitter un lugar de encuentro entre profesores de ELE, consolidándose una comunidad cooperativa en busca de la innovación en la enseñanza de español como lengua extranjera y de las últimas novedades relacionadas con la materia (Rastrero y Varo, 2014, p. 88). El resultado de pertenecer a dicha comunidad cooperativa supone, en palabras de Rastrero y Varo, “un elemento de enorme relevancia en el PLE (Personal Learning Environment) de los docentes porque permite crear una red de comunicación con otros profesores que suele convertirse en una suerte de formación constante debido a la colaboración que se produce entre los miembros de la etiqueta” (p. 90).

4.1.2. Twitter para el desarrollo de actividades significativas

Además de las facilidades que presenta para la creación de PLE, Twitter también es una gran herramienta para llevar a cabo actividades con las que practicar la lengua meta. Para observar su eficacia se ha analizado el artículo realizado por Fabrizio Fornara (2010) y el documento colaborativo llevado a cabo por varios profesores de ELE (Rastrero, M. *et al.*, s/f). En ambos se muestran actividades que realizaron docentes de ELE en aulas reales para practicar el español empleando Twitter como herramienta de comunicación entre los estudiantes y el profesor, así como los resultados que se obtuvieron de dichas actividades.

En primer lugar, procedemos a comentar la actividad propuesta por Fabrizio Fornara (2010), el cual considera Twitter como una herramienta muy provechosa gracias a tres elementos de gran interés didáctico:

1. La posibilidad de reproducir la informalidad de la interacción oral.
2. La intensificación del espíritu de pertenencia a la comunidad lingüística en la que se relaciona el estudiante.
3. La posibilidad que brinda al profesor de entrar en la informalidad cotidiana del estudiante, espacio real de práctica y aprendizaje.

(Fornara, 2012, p. 87)

Teniendo en cuenta estas características y según este autor y profesor de ELE, el motivo de utilizar Twitter tenía que ver con la necesidad de emplear una herramienta complementaria a las clases presenciales, pues estas estaban dedicadas únicamente a la práctica oral de la lengua en situaciones comunes, y que a su vez ayudase a la interacción y comunicación espontánea entre los estudiantes empleando la lengua meta. En otras palabras, el objetivo de la actividad desarrollada por Fornara era “empujar y escribir en español en un momento cualquiera del día que no coincida con las horas de clase, con la finalidad de favorecer la activación y el uso de la lengua extranjera en un contexto espacial y temporal en el que, generalmente, no comunicarían en español” (Fornara, 2012, p.87). Esta actividad, desarrollada en 2010, fue realizada con estudiantes universitarios norteamericanos durante su estancia de tres-cuatro meses en Barcelona. La dinámica de esta comenzó con la invitación a los alumnos de crear una cuenta y conectarse a Twitter con todos los compañeros y con el profesor. Debían escribir, como mínimo, un mensaje al día seis días a la semana de cualquier tema que les interesase. “Es una pequeña práctica de lengua que, en un contexto de aislamiento, no produciría ningún efecto especial, pero que, en un contexto social, puede llevar a sensibles mejoras en la producción de la lengua extranjera” (Fornara, 2010, p. 1052). La práctica constante de la lengua extranjera mejoraba tanto la competencia lectora como la competencia escrita de los estudiantes en un contexto informal y esencialmente comunicativo. Además, el profesor, con su papel dinamizador y participativo, ayudaba a su vez al refuerzo de la producción de textos gramaticalmente correctos, sin llegar a realizar correcciones que derivasen en una falta de espontaneidad por parte de los alumnos debido al miedo de ser corregidos. No obstante, para evitar que los alumnos adoptasen formas gramaticales incorrectas, la actividad se complementó con el seguimiento de personajes famosos de otros ámbitos, ya sea de la música, la literatura o el deporte. Esto, además de ayudarles a mejorar la comprensión lectora, ampliaba los contextos de práctica a otros relacionados con el mundo real (Fornara, 2010, p. 1052).

El resultado que Fornara obtuvo de este ejercicio se pudo observar a través del progreso del trimestre, pues el interés por realizar la actividad fue bastante alto durante todo el proceso y los estudiantes mejoraron la producción oral y escrita y la capacidad de interactuar notablemente a medida que iba avanzando el curso. No obstante, como Fornara aclara en su estudio, esto no es solo fruto de las interacciones en Twitter, sino de un trabajo y esfuerzo continuo por parte de los alumnos de aprender y progresar en la

lengua meta. Twitter es solo una de las herramientas que ha ayudado al desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes. Sin embargo, esta red social sí ha contribuido notablemente a la mejora de las relaciones e interacciones entre los estudiantes, creando un grupo unido y con mucha armonía y desarrollando un sentimiento de pertenencia a una comunidad, el cual también es un factor primordial a la hora de aprender y practicar la lengua meta (Fornara, 2010, p. 1055).

En segundo lugar, procedemos a presentar algunas de las actividades propuestas por profesores que participaron en el documento colaborativo conocido como “#Twitterele y tareas colaborativas”, actualmente accesible en Google Docs⁴. Las tareas destacadas a continuación son, de acuerdo con Daniel Varo Domínguez, profesor de ELE, y Roberto Cuadros Muñoz, docente en la Universidad de Sevilla y editor de la revista *Investigaciones Sobre Lectura*, las más llamativas para llevar a la práctica en el aula de español.

La primera actividad señalada es la propuesta por Héctor Martín, cuyo objetivo es la creación de una historia con introducción, nudo y desenlace por medio de 50, 100 o 150 tuits utilizando el mismo *hashtag*. Como método de organización, se propuso que cada grupo de alumnos que interviniese tuviese dos turnos para así poder participar e interactuar con orden y coherencia. Asimismo, también se propuso que estudiantes de otras partes del mundo también pudiesen realizar aportaciones para favorecer la interacción entre estudiantes de ELE.

Las siguientes tareas destacadas son las presentadas por Guillermo Gómez. La primera ofrece a los estudiantes escoger un país (en este caso fue América del Sur) para recopilar información y comentarla a través de tuits que incluyan enlaces para complementar los datos que se han compartido. El profesor puede participar activamente realizando la misma actividad con un país que hayan escogido los estudiantes para él, Asimismo, esta actividad derivó en otra en la que los estudiantes debían realizar presentaciones sobre dichos países latinoamericanos. La segunda actividad se realiza a través del *hashtag* #lamejorexcusa. Con él, los alumnos debían crear excusas en diferentes contextos a lo largo de una semana. Este ejercicio se puede realizar en formato de concurso con un ranking de las tres mejores excusas.

⁴ https://docs.google.com/document/d/1UvO7XfcQo_G4jLgjzxr82nWl9Dcvgo9NwczIT4dCPp8/edit

Otra de las actividades que han resultado atractivas para estos dos autores han sido las planteadas por el profesor Héctor Ríos. Una de ellas consistía en proponer a los estudiantes comentar un evento en directo a través de tuits y mediante el empleo de una etiqueta determinada, como un evento deportivo, un festival de cine, etc. El grupo de estudiantes que fuese a realizar los comentarios debía informarse sobre lo que iban a comentar e informar a su vez al resto de compañeros sobre el mismo. Otra actividad es el empleo del *hashtag* #yonuncaloharía para practicar el condicional. A su vez, deberán incluir en el tuit un enlace con material adicional que aporte información complementaria a lo que se dice en el tuit.

Adelaida Martín también es destacada por Domínguez y Muñoz por su tarea, en la cual se emplean los *hashtags* #notoquesoyespañolcuando y #notoquesoyespañolacuando para realizar un concurso entre los alumnos con experiencia viviendo en España para que trabajen el español comentando aspectos que reflejen actitudes relacionadas con la cultura española.

Las últimas dos tareas llamativas para Domínguez y Muñoz que pueden llevarse a cabo en el aula son las propuestas por Gloria Quiñónez y la profesora María Mejías. La actividad de Quiñónez propone crear un *hashtag* y, a través de tuits que escriban los alumnos, convertirlo en tema del momento, es decir, *Trending Topic* (TT). Asimismo, señala que esta actividad debería realizarse con los alumnos de diferentes centros donde se imparta español como lengua extranjera para así conseguir que la etiqueta llegue a ser TT. La tarea desarrollada por Mejías presenta a los alumnos un juego de pistas. A través de palabras que el profesor proporciona a través de Twitter, los alumnos deben adivinar si se trata de un personaje famoso, un país, un monumento, etc.

En relación con las actividades que Domínguez y Muñoz destacaron en su artículo consideramos que, salvo las propuestas por Gloria Quiñónez y María Mejías, las tareas son muy adecuadas para trabajar diferentes aspectos de la lengua meta de una forma lúdica e interesante para los alumnos. Estas se pueden adaptar dependiendo de lo que se desee trabajar en el aula, ya sean contenidos léxicos, gramaticales, etc. Además, no solo se trabajan aspectos relacionados con la lengua sino también con la cultura española, la cual también tiene un lugar muy importante en el proceso de aprendizaje de ELE, pues acerca a los alumnos a la cultura del idioma que aprenden y les ayuda a conocer cómo es la sociedad española. También es un aspecto destacable el hecho de trabajar la

comunicación multimodal a través de esta plataforma, que a su vez contribuye al desarrollo de la competencia digital de los alumnos fomentando la interacción en redes sociales y la participación activa en un contexto en el que también se incluyen nativos de español. Sin embargo, desde nuestro punto de vista la primera tarea propuesta por Héctor Martín nos parece la más útil y versátil del documento colaborativo, pues el docente que la lleve a cabo la puede adaptar para trabajar diferentes contenidos lingüísticos y gramaticales. Asimismo, también es destacable por el protagonismo que se le da al alumno, característica principal del enfoque comunicativo (Atienza Cerezo, E. *et al.*, 2008). El único inconveniente que creemos podría derivar en una falta de interés es el límite establecido, pues no es un límite de tiempo sino de tuits. A nuestro parecer, una historia no debería estar limitada a un número máximo de intervenciones, puesto que los alumnos podrían estar creando una historia interesante que sobrepase el número máximo de tuits o, por el contrario, no alcance al número mínimo, y eso no quiere decir que la historia no sea válida. Por este motivo, creemos que sería más conveniente que el profesor estableciese un límite de tiempo de, por ejemplo, una semana, para que los estudiantes creen la historia, sin importar el número de tuits, pues dependerá en gran medida del tipo de historia que se esté creando.

En cuanto a las actividades desarrolladas por las docentes Quiñónez y Mejías, consideramos que no son las más acertadas para llevarlas a cabo. En relación con la tarea de Quiñónez, el hecho de intentar que un hashtag sea *Trending Topic* no garantiza que se vaya a hacer una buena práctica de la lengua meta, pues para que un hashtag sea *TT* únicamente necesita tener un gran número de menciones. Es decir, los alumnos tendrán como objetivo realizar aportaciones hasta que el hashtag sea *TT*, pero la calidad de estas podría verse reducida puesto que no buscan una aportación buena y con sentido, sino una que incluya el hashtag para que se convierta en *TT*. En lo que concierne a la actividad propuesta por Mejías, esta no concuerda con el enfoque comunicativo desde nuestro punto de vista, pues es el profesor el que lidera la actividad y el protagonista, creando en los alumnos una actitud pasiva y de recepción a las instrucciones y pistas que proporcione el docente. En resumidas cuentas, creemos que estas actividades no son las más idóneas para trabajar la lengua meta a través de Twitter debido a la falta de un objetivo centrado en la práctica del español y a la necesidad de la figura del profesor para realizar la actividad.

En general y tras analizar el tipo de actividades propuestas por los docentes en este documento colaborativo, podemos observar que el empleo de *hashtags* es una de las estrategias más utilizadas a la hora de llevar a cabo una actividad para practicar la lengua meta a través de Twitter. Además de los expuestas en los párrafos anteriores, V. Domínguez y C. Muñoz (2013) destacan otros que fueron desarrollados por la profesora Pilar Munday para trabajar multitud de contenidos. Algunos de estos son:

#AVecesSoloQuiero	Practicar subjuntivo o infinitivo según sujeto. Practicar vocabulario de deseos y futuros
#ElMundoSeríaMásJustoSi #SeríaMásFelizSi	Practicar segundas condicionales
#CosasQueEsperoQueSucedanAlgúnDía	Practicar el subjuntivo
#TeAmoPero	Practicar vocabulario (los estudiantes pueden elegir cuál es la frase más original, por ejemplo)
#10CosasAcercaDeMi	Descripciones, uso del presente, verbos como <i>me gusta</i> , etc.

Tabla 1. *Hashtags interesantes en Twitter para la clase de ELE (V. Domínguez, C. Muñoz 2013, p. 197)*

Una vez los docentes han presentado todas las actividades, el siguiente apartado que encontramos en el documento colaborativo está dedicado a las formas de evaluación de dichas actividades. En esta sección, todos concuerdan con que la participación es uno de los factores más importantes para tener en cuenta a la hora de evaluar las actividades. Profesores como Adelaida Martín o Guillermo Gómez consideran, por un lado, que la participación en Twitter debe tener un porcentaje, entre el 5 y el 10 por ciento, sobre la nota final. María Mejías, en cambio, compartió una rúbrica creada por Karen Franker, profesora en la Universidad de Wisconsin para evaluar de manera objetiva las aportaciones que los alumnos hacían en Twitter, valorando del 0 (insatisfactorio) al 3 (ejemplar) aspectos como el contenido, la frecuencia de publicación, hipervínculos añadidos, la calidad de las aportaciones en cuanto a gramática, vocabulario, etc. y los

comentarios y las contribuciones realizadas, es decir, la interacción con las aportaciones de otros compañeros.

ELEMENT	Exemplary 3	Proficient 2	Partially Proficient 1	Unsatisfactory 0	POINTS
Content	Original tweets consistently provide new resources or ideas that add value to the discussion.	Most original tweets provide new resources or ideas that add value to the discussion.	A few original tweets provide new resources or ideas that add value to the discussion.	Original tweets do not provide any new resources or ideas, and add no value to the discussion.	___/3
	Tweets are creatively and succinctly written to stimulate dialogue and commentary.	Most tweets are written to stimulate dialogue and commentary.	A few tweets are written to stimulate dialogue and commentary.	Tweets are poorly written and do not stimulate dialogue and commentary.	___/3
Frequency	Exceeds the required number of tweets per week.	Meets the required number of tweets per week.	Falls just short of meeting the required number of tweets per week.	Fails to meet the required number of tweets per week.	___/3
	Creates and sends tweets more frequently than required.	Creates and sends tweets as often as required.	Creates and sends tweets somewhat less often than required.	Creates and sends tweets too infrequently to meet the requirements.	___/3

Ilustración 7. Parte de la rúbrica compartida por María Mejías, creada por Karen Franker (Franker, 2018, p.1)

En cuanto a los posibles errores que los alumnos podrían cometer durante la realización de los ejercicios, todos los profesores que han aportado ideas en este documento colaborativo concuerdan que las correcciones de dichos errores no se deben realizar en el momento de la interacción, pues se trata de una interacción espontánea y natural que, en el caso de corregirse en el momento de realizarse, esos factores de espontaneidad y de naturalidad se verían limitados por el miedo a fallar y ser corregido. Únicamente se corregiría al alumno si su aportación dificulta el entendimiento y obstaculiza el flujo de diálogo.

Tras analizar tanto las actividades como las formas de corrección y posibles métodos de evaluación, consideramos que hay ciertos aspectos que han señalado los profesores que forman parte del documento colaborativo con los que estamos de acuerdo, como el hecho de que se tenga en cuenta la participación para evaluar las actividades en Twitter, y que las correcciones no se hagan durante la realización del ejercicio si no es estrictamente necesario porque obstaculice la interacción o el entendimiento. No obstante, consideramos que también se debería tener en cuenta la competencia comunicativa en el contexto de la comunicación digital. Los alumnos de español deben aprender a comunicarse en una gran variedad de situaciones, y hoy en día, la comunicación digital

es una forma de comunicación más a la que se le debe prestar atención. Los docentes de lenguas extranjeras deben facilitar el desarrollo de la competencia digital en la lengua meta para que los alumnos consigan ser hablantes competentes, y Twitter puede ser una herramienta excelente para practicar esta competencia. Por este motivo, consideramos que un aspecto para tener en cuenta a la hora de evaluar estas actividades debería ser la capacidad de desenvolverse en un contexto digital, expresándose correctamente y siendo un usuario resolutivo que se adapta y se comunica de manera fluida.

En resumen, a través de los estudios y documentos analizados en este trabajo, hemos podido observar que Twitter es una gran herramienta en la enseñanza de lenguas extranjeras. Por medio de esta red social y su gran potencial para conectar personas, los docentes pueden comunicarse entre ellos para crear PLEs donde se compartan recursos, experiencias y actividades, lo que a su vez favorece que puedan desarrollar su competencia digital y su rendimiento en la red para ser competentes en la era digital en la que nos encontramos. Asimismo, Twitter también es una herramienta con un gran potencial didáctico gracias a la posibilidad de trabajar la lengua meta desde un aprendizaje informal y a través de actividades lúdicas que ayudan al alumno a desarrollar sus competencias lingüísticas en la lengua meta, así como su competencia digital para su desarrollo pleno como ciudadano. En definitiva, gracias a la observación de los resultados obtenidos en cuanto a la utilización de Twitter como medio de comunicación entre docentes así como de herramienta para realizar actividades que fomenten la práctica de la lengua meta, no cabe duda que esta red social puede ser muy útil tanto para los profesores como para los alumnos, y se le debe sacar partido, pues como hemos visto, ayuda en gran medida al desarrollo de las diferentes competencias necesarias para ser ciudadanos competentes en la era digital.

4.2. Facebook

Facebook es una red social creada en 2004 por Mark Zuckerberg, estudiante de la Universidad de Harvard, con el objetivo de conectar a estudiantes de la universidad para compartir contenidos e información. Dos años más tarde abrió la red social al mundo y a día de hoy es la red social más utilizada en el mundo con 2.449 millones de usuarios (“Digital 2020: 3.8 billion people use social media”, 2020). Los cibernautas en Facebook pueden comunicarse con personas de todo el mundo, compartir noticias, fotos, experiencias, etc. Si nos enfocamos en el ámbito educativo, debido a su gran capacidad

de conectar personas y el poder que tiene en la sociedad actual, Facebook se ha convertido en una herramienta muy llamativa para la educación con un gran carácter colaborativo (González García, s/f, párr. 12). A continuación, se analizan tres estudios cuyo objetivo es mostrar cómo el empleo de Facebook en la enseñanza de ELE puede ser provechoso y muy beneficioso tanto para los alumnos como para los docentes.

4.2.1. Facebook para la creación de PLE

El primero de ellos es el llevado a cabo por María Sequero Ventura Jorge (2015), cuyo objetivo es mostrar cómo se pueden emplear redes sociales como Twitter y Facebook para la creación de entornos personales de aprendizaje basados en las necesidades que presentan los alumnos. Al igual que Twitter, Facebook puede ser un PLE con recursos muy útiles para docentes y para estudiantes gracias a los grupos y perfiles creados por usuarios relacionados con el mundo de ELE. Algunos de estos perfiles son *ELE – español como Lengua Extranjera*, *Profesores de español como lengua extranjera* o *Materiales de ELE, español como lengua extranjera sin fronteras*. En ellos se ofrece una gran variedad de información relacionada con la materia e incluso se proponen estrategias y actividades didácticas que ayudan desarrollo de las competencias y a su vez fomentan “la motivación para aprender, a través de la interacción, la reflexión y el debate entre los alumnos y el profesor, lo que daría lugar a un aprendizaje más autónomo y crítico, donde el alumno aprende de otros, pero también enseña con sus aportaciones, entendiendo el conocimiento como algo que se construye de manera colaborativa” (Sequero Ventura Jorge, 2015, pp. 997 – 998).

PROFESORES DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA >

GRUPO PRIVADO · 21.042 MIEMBROS

Tu solicitud está pendiente

Se han enviado tus respuestas. Si se aprueba tu solicitud, recibirás una notificación.

Cancelar solicitud para unirte

Información

DESCRIPCIÓN:

Grupo dedicado a docentes de ELE par... [Ver más](#)

Grupo de École d'espagnol Nouveau Monde

Materiales de ELE, Español Lengua Extranjera >

GRUPO PÚBLICO · 10.213 MIEMBROS

Unirte al grupo

Información

[Ver todo](#)

Espacio libre de análisis de materiales de ELE, Español Lengua Extranjera. Recursos, enlaces, bibliografías, investigaciones, ponencia... [Ver más](#)

Ilustración 8. Grupos de Facebook relacionados con la enseñanza de español.

Desde el punto de vista de la autora, las razones para emplear Facebook como PLE están relacionadas con el carácter gratuito de esta y con el uso tan extendido en los últimos años, lo que favorece su integración en la enseñanza de español. Además, esta red social ayuda a crear comunidades de aprendizaje con profesores y estudiantes de ELE de todo el mundo, lo que favorece el aprendizaje informal y colaborativo gracias al flujo constante de información y recursos. Asimismo, considera que la facilidad que ofrece para su manejo también es una característica para tener en cuenta, pues la búsqueda de materiales y la posibilidad de compartirlos por medio de esta red social es muy sencillo y ayuda en la creación de tareas enfocadas a la enseñanza de la lengua meta. Sin embargo, considera que el empleo de Facebook y su integración en el aula requiere de cambios en las metodologías y en los roles que poseen alumno y profesor. Como se ha mencionado anteriormente, el profesor ya no ocupa un lugar de protagonismo, pues ya no es la única fuente para obtener conocimientos. Gracias a la posibilidad de adquirir nuevos conocimientos por medio de otras fuentes, como por ejemplo Facebook, el alumno tiene la capacidad de desarrollar su aprendizaje autónomo y la competencia de aprender a aprender (Sequero Ventura Jorge, 2015, p. 997).

En definitiva, la autora concluye con la ventaja de emplear Facebook y Twitter no solo para tener acceso a información y recursos, sino también para prolongar el aprendizaje desde un contexto informal aumentando la capacidad de aprender autónomamente en un contexto natural y colaborativo (Sequero Ventura Jorge, 2015, p. 999).

El segundo artículo examinado es el realizado por Pedro Navarro Serrano y Olga Juan Lázaro (2017), “Las redes sociales como herramienta para la creación de identidad de grupo, gestión de aula y dinamización de los cursos en línea AVE, Aula Virtual de Español, del Instituto Cervantes”. En él, los autores demuestran a través del análisis de una experiencia de dinamización de los cursos en línea AVE de modalidad semipresencial por medio de Facebook y de videoconferencias con los alumnos que la inclusión de las redes sociales en el aula puede llegar a ser de gran ventaja para cursos de modalidad semipresencial.

La realización de este proyecto se llevó a cabo con motivo de la gran cantidad de estudiantes que evadían el realizar este tipo de cursos en línea⁵, pues los consideraban

⁵ La tasa de abandono de cursos en línea ronda el 35% en másteres y posgrados, y en los MOOC (*massive opening online courses*) alcanza el 90% (Navarro Serrano y Juan-Lázaro, 2017, p.2)

poco atractivos a diferencia de los cursos presenciales. Para disminuir el porcentaje de abandono en estos cursos, se creó una dinámica a través de herramientas con las que los estudiantes ya estaban familiarizados, lo que favorecería que una actitud más positiva hacia el curso y hacia el proceso de aprendizaje (Navarro Serrano y Juan-Lázaro, 2017, p. 2).

En lo que concierne a los objetivos de dicha experiencia, estaban enfocados a proporcionar a los alumnos un entorno educativo con asistencia continua en el que los docentes y los discentes pudiesen estar en contacto, se facilitasen recursos para que el aprendizaje y donde los estudiantes pudiesen desarrollar la capacidad de interacción y el sentimiento de pertenencia a grupo (Navarro Serrano y Juan-Lázaro, 2017, p. 8). Para ello, utilizaron las redes sociales, en concreto, Facebook. Para comenzar, los profesores tomaron la iniciativa y presentaron el cronograma del curso a través de esta red social, y progresivamente, los alumnos empezaron a recordar fechas, eventos y tareas mediante publicaciones que realizaban a través de Facebook. Asimismo, también realizaban preguntas en el muro de la página creada para el PLE, donde tanto alumnos como profesores podían contestar para resolver dudas o aclarar aspectos relacionados con el curso, los contenidos, etc. (Navarro Serrano y Juan-Lázaro, 2017, p. 14).

Este PLE no solo era utilizado como medio para informar de las actividades y fechas importantes del curso, sino que también era un espacio para compartir información de interés, incluso sin estar directamente relacionada con los contenidos o las actividades que presentaba el cronograma. En este aspecto, tanto profesores y alumnos publicaban artículos y documentos que les resultasen interesantes y que podrían ser de gran provecho para el resto de la clase, lo que tuvo como resultado que el espacio adquiriese “poco a poco el carácter de tablón virtual colectivo” (Navarro Serrano y Juan-Lázaro, 2017, p. 16). Asimismo, los docentes decidieron insertar contenido y actividades voluntarias que los estudiantes podían realizar de manera autónoma fuera de las horas estipuladas para realizar el curso AVE. Esto es, en gran medida, posible gracias a la facilidad que ofrece Facebook de atender y gestionar el grupo de estudiantes a través de una comunicación síncrona, pues las dudas que podían surgir en cuanto a las actividades, las instrucciones de realización de estas o los contenidos que se practicarían eran resueltas por medio de esta red social de manera prácticamente inmediata. Como resultado, los alumnos se sentían bien atendidos y escuchados tanto por los profesores como por el resto de los

compañeros, todos ellos integrantes de una misma comunidad unida a través Facebook. La atención que se les brindaba a los estudiantes era de vital importancia para mantener la motivación de estos y garantizar el aprendizaje, debido a que uno de los fallos de los cursos con carácter semipresencial es el sentimiento de abandono que algunos estudiantes experimentan debido a la falta de atención por parte de los profesores (Navarro Serrano y Juan-Lázaro, 2017, p. 18).

Los resultados del proyecto fueron muy satisfactorios, ya que la tasa de finalización del curso de modalidad semipresencial se multiplicó con respecto a cursos anteriores. Se pudo observar un aumento del sentimiento de pertenencia al grupo por parte de los estudiantes, el cual era un aspecto que mejorar en anteriores cursos de modalidad semipresencial. Asimismo, gracias a las numerosas intervenciones y la participación de los alumnos, estos se convirtieron en los protagonistas tanto del entorno virtual como de su propio aprendizaje, y el papel del profesor pasó a estar en un segundo plano para que este pudiese actuar como mediador y como fuente para resolver dudas:

A la vista de esta experiencia, podemos afirmar que si se crea un entorno de clase virtual a través de una red social y se generan dinámicas de comunicación atractivas y que tiendan a la participación espontánea en cualquier momento, los estudiantes no sólo participarán de forma activa, sino que de forma ineludible, acabarán siendo los protagonistas de este canal, y ello revertirá en un impacto notable en su adhesión y sentimiento de pertenencia al grupo, lo cual se externaliza con el seguimiento de actividades, el cumplimiento del cronograma y plazos establecidos, en que se multiplican las posibilidades de interacción con el tutor y entre pares, y en último término, en la tasa de finalización del curso (Serrano y Juan-Lázaro, 2017, p. 22)

En definitiva, este artículo demuestra que el uso de Facebook como PLE favorece tanto la participación como la comunicación entre los estudiantes de manera mucho más efectiva, puesto que este tipo de entornos personales están específicamente diseñados para el aula y son una fuente inmensamente enriquecedora para los alumnos, que encuentran en los PLE numerosos recursos para desarrollar su competencia comunicativa en la lengua meta de una forma mucho más atractiva e interesante. Además, a través de estos entornos de aprendizaje, los estudiantes se sienten mucho más atendidos y apoyados por

los profesores, factor que repercutirá en gran medida y muy favorablemente en cómo se desarrolle el proceso de aprendizaje de los alumnos.

4.2.2. Facebook para el diseño de actividades

Además de los PLE, otra estrategia didáctica que se puede realizar a través de Facebook es la creación de grupos para diseñar actividades que desarrollen y mejoren las destrezas comunicativas de los alumnos. Una actividad que ejemplifica este tipo de estrategia es la expuesta por María del Pilar Concheiro Coello (2015) en su tesis doctoral, denominada “El proyecto Facebook” realizada en dos centros de secundaria de Reikiavik, con alumnos que cursaban la asignatura equivalente al nivel A2 según el MCER.

El objetivo de este proyecto era favorecer la comunicación y la interacción entre los estudiantes a través de la red social Facebook y de actividades significativas realizadas fuera del aula, las cuales intentaban siempre estar relacionadas con aspectos y temas cercanos a la realidad de los estudiantes. No obstante, además de practicar aspectos de la lengua de carácter informal, en dichas actividades también se tenía en cuenta una finalidad académica: analizar las estructuras gramaticales y léxicas utilizadas de manera que estuviesen acorde al nivel en el que se encontraban los estudiantes durante la realización del proyecto. Asimismo, se incluyó también una sección denominada *Agenda de aprendizaje*, donde los alumnos podían exponer sus dudas acerca del uso de la lengua para reflexionar sobre su proceso de aprendizaje (Concheiro Coello, 2015, p 22).

Las actividades presentadas en la red social tenían un carácter progresivo, pues comenzaban con la presentación personal e individual de los alumnos y, a medida que avanzaban en la secuencia didáctica, las actividades iban requiriendo más participación e interacción por parte de los estudiantes a través de trabajos colaborativos y proyectos en grupo. La finalidad de estas actividades era, además de favorecer la comunicación y la interacción, la práctica y mejora de la producción escrita y la comprensión lectora. Una vez más, el papel del profesor en este tipo de proyecto era de mediador y fuente para resolver dudas que pudiesen surgir acerca de la realización de las actividades. Los alumnos pasaron a ser protagonistas de su proceso de aprendizaje, desarrollando sus propios significados para interiorizar la lengua meta y utilizándola para comunicarse en entornos informales fuera del aula (Concheiro Coello, 2015, p. 23).

En cuanto a la evaluación de las actividades, se tenía en cuenta la interacción y la participación, no obstante, no se centraba en la cantidad de intervenciones, puesto que estipular un número mínimo de participaciones en la red social supondría una disminución de la espontaneidad de los estudiantes y, por tanto, la interacción ya no sería tan realista ni tan natural. El profesor presentaba, previa realización de la actividad, una rúbrica de valoración para que los estudiantes supiesen en todo momento cómo iban a ser evaluados, lo que fomentaría el esfuerzo y el trabajo realizado por parte de los alumnos. Asimismo, mediante la *Agenda de aprendizaje*, los alumnos podían realizar ejercicios de retroalimentación analizando los usos de la lengua que habían utilizado durante la realización de una actividad, “para contribuir la reflexión metacognitiva y con el objeto de ayudar a los estudiantes a «aprender a aprender»” (Concheiro Coello, 2015, p. 26).

Una de las principales características que hicieron de este proyecto un éxito es la familiaridad con la que los estudiantes recibieron las actividades por medio de la red social Facebook. Como ya hemos mencionado anteriormente, el hecho de que los estudiantes encuentren cercanía y conozcan el campo donde van a trabajar supone una gran motivación para participar y aportar contenido en la lengua meta. Asimismo, al ser una red social, fomenta el sentimiento de pertenencia al grupo, lo que favorece no solo la participación, sino la interacción entre ellos tanto en términos académicos como en términos personales. Todo ello favoreció que los estudiantes fuesen más autónomos y protagonistas de su propio aprendizaje a través de la red social y la comunicación e interacción con el aula (Concheiro Coello, 2015, p. 28).

Como se ha podido observar a lo largo de este apartado, diversos estudios han demostrado que Facebook puede ser una gran herramienta para emplearse en el aula de español, debido a que tanto el interés como los resultados obtenidos a través de esta red social han sido muy positivos. No obstante, existen otros estudios que no concuerdan con lo expuesto, sino que afirman que esta red social no da buenos resultados, pues los estudiantes no conciben el comunicarse con el docente a través de Facebook debido a que es una red social de uso personal y no profesional ni académico. Un ejemplo de este punto de vista es el artículo realizado por Paz Bartolomé Alonso, “El mundo ELE en la sociedad digital” (2015). En él, Alonso afirma que, a pesar de existir numerosos estudios y artículos académicos hablando sobre la necesidad de incluir las redes sociales en el aula, con diversas propuestas y actividades interesantes, las redes sociales se encuentran dentro del

ámbito privado de las personas, pues se utilizan para comunicarse e interactuar con amigos y familia, y no para realizar actividades relacionadas con el ámbito académico. Asimismo, también opina que las redes sociales nunca llegarán a sustituir a los métodos tradicionales de enseñanza, pues son un elemento extra dentro de una metodología para realizar prácticas en la lengua meta (Alonso, 2015, p.28). En lo que concierne a la propia experiencia de Alonso utilizando las redes sociales tanto en clases presenciales como en no presenciales, esta declara que ha sido variable, concluyendo que en general, las actividades realizadas a través de estas son forzadas y los objetivos se pueden cumplir a través de métodos más tradicionales que los alumnos ya conocen y asocian con el ámbito educativo (Alonso, 2015, p. 31). Por último, Alonso señala en el último apartado del estudio, dedicado a la visión futura del uso de las redes sociales en ELE, que existe una disminución en el interés por estas debido a los siguientes factores, desarrollados por medio del estudio “Los medios sociales de 2014”, realizado por la empresa internacional de investigación de mercados y análisis de datos YouGov⁶:

- Pérdida del interés (55%);
- Preocupación por la privacidad (26%);
- La publicidad y el marketing que se aprovecha de las redes sociales (21%);
- Que cualquiera pueda acceder a tus datos personales (17%).

(Alonso, 2015, p. 31)

Por último, Alonso concluye catalogando al uso de las redes sociales en el aula como una moda que “mañana pasará inevitablemente al baúl de los recuerdos” (Alonso, 2015, p. 31), y que, mientras hablamos de redes sociales, se están creando nuevos sistemas que conecten a las personas y que acaben influenciando en la enseñanza del español.

En definitiva, los tres estudios analizados en este trabajo muestran la cantidad de opciones que ofrece Facebook para emplearlo en la enseñanza de español como lengua extranjera. En el primer estudio presentado, el cual mostraba la posibilidad de crear entornos personales de aprendizaje para revisar y compartir recursos e información y para entrar en contacto con personas relacionadas con la materia, demuestra que esta red social facilita la comunicación y la interacción a través de grupos que desarrollan un sentimiento de pertenencia y crean una comunidad que puede ser de gran ayuda para el aprendizaje

⁶<https://yougov.co.uk/topics/politics/articles-reports/2014/06/05/facebook-and-twitter-experience-year-declining-pop>

de la lengua. El segundo estudio exponía la utilidad de Facebook para crear un entorno personal de aprendizaje en un curso de modalidad semipresencial. Tras analizarlo, se ha podido concretar que Facebook funciona perfectamente para comunicarse entre profesores y alumnos durante las horas lectivas, así como fuera de ellas. Por último, el tercer estudio en el que los estudiantes realizaban un curso presencial de español nos ha mostrado que el empleo de Facebook puede ser muy beneficioso para llevar a cabo actividades contextualizadas y significativas fuera del aula. En otras palabras, el uso de Facebook como estrategia docente para enseñar y practicar español como lengua extranjera se puede llevar a cabo tanto dentro como fuera del aula y con una gran cantidad de facilidades para que se dé el aprendizaje con éxito, pues además de la gran cantidad de beneficios y facilidades que aporta, no es solo una herramienta para realizar actividades, sino que también es una plataforma que vincula y comunica a todos los integrantes de una misma aula para compartir información, aclarar dudas, etc.

En cuanto a la visión de Alonso con respecto al empleo de redes sociales en el aula, siendo este catalogado como una moda, desde nuestro punto de vista y a pesar de que la tecnología avanza a una velocidad vertiginosa, no consideramos que el uso de estas en la enseñanza de lenguas sea algo pasajero. Estamos en la era de la comunicación y la relación, y las redes sociales son las que nos conectan con el mundo. Además, se utilizan en todos los campos, ya sea el personal, el profesional o incluso el académico. Cada día se crean nuevas redes con infinidad de objetivos y finalidades, e incluso existen aquellas expresamente diseñadas para el ámbito académico. Asimismo, como se ha mencionado anteriormente en este trabajo, el *Companion Volume* desarrollado por el MCER ofrece en el apartado de “online interaction” descriptores ilustrativos para facilitar a los docentes la evaluación de la comunicación online, mostrando la importancia de dicha forma de comunicación para que los alumnos desarrollen plenamente las competencias comunicativas en la lengua meta (Consejo de Europa, 2018, p. 96). Por estos motivos y a nuestro parecer, las redes sociales estarán omnipresentes en nuestras vidas, y eso incluye el campo de la enseñanza de lenguas, en el que numerosos estudios han demostrado que a través de ellas se puede aumentar tanto la motivación como el interés por aprender la lengua, a la vez que se realizan prácticas reales y contextualizadas con un enfoque comunicativo en el que el alumno es el protagonista de su propio proceso de aprendizaje.

4.3. WhatsApp

La aplicación de mensajería móvil WhatsApp fue fundada en 2009. Desde entonces, ha ido evolucionando hasta ser la tercera red social más utilizada en el mundo con 1.600 millones de usuarios activos (“Digital 2020: 3.8 billion people use social media”, 2020). En España, esta aplicación encabeza la lista de aplicaciones más descargadas en enero de 2020. A través de WhatsApp, los usuarios se pueden comunicar de manera inmediata y en tiempo real por medio de mensajes con diferentes formatos: texto, voz, imagen, etc.

En cuanto al empleo de esta aplicación en el ámbito educativo, en específico en la enseñanza de lenguas, los estudios realizados por lingüísticas y didactas de la lengua todavía son escasos (Cremades, Maqueda Cuenca y Onieva, 2016, p. 107). No obstante, WhatsApp puede utilizarse como estrategia didáctica para realizar actividades que trabajen y practiquen todas las competencias comunicativas, pues gracias a la variedad de formas de envío de mensajes, es decir, a la posibilidad de comunicación multimodal, la interacción oral también se puede tener en cuenta en esta aplicación (Morató Payá, 2014, p. 166). A continuación, se exponen tres estudios que avalan la posibilidad de emplear esta red social en el aula de español para la práctica del español.

4.3.1. WhatsApp para el desarrollo de actividades

El primer estudio que se procede a analizar es el realizado por Ana Morató Payá (2014), profesora en la escuela de español Taronja School, “El WhatsApp como complemento de aprendizaje en la clase de E/LE”. Este artículo ofrece una serie de actividades a realizar a través de WhatsApp en las que se practican y consolidan contenidos comunicativos y lingüísticos. Dichas actividades están orientadas a todos los niveles de enseñanza, se realizan a través de diferentes formatos, como texto, vídeo, foto o notas de voz, y se realizan siempre fuera del aula, pues según afirma Morató:

El uso de WhatsApp en la enseñanza-aprendizaje de la clase de E/LE se recomienda únicamente como complemento de aprendizaje fuera del aula puesto que el principal objetivo es consolidar y revisar los contenidos estudiados en el aula y potenciar la interacción entre los estudiantes (Morató Payá, 2014, p. 166)

Para comenzar, Morató hace un breve resumen de las diferentes formas de interacción que se pueden llevar a cabo en esta aplicación, y destaca la conversación individual o

privada entre dos personas y la conversación en grupos, pudiendo elegir el número de integrantes de cada uno. Por un lado, la conversación individual es conveniente en casos en los que la interacción en grupo o entre los estudiantes no sea necesaria u oportuna, puesto que podría disminuir la originalidad al copiarse unos a otros, o suponer un momento de incomodidad por parte del alumno que esté siendo evaluado. Para ello, el profesor puede compartir una actividad de forma individual por medio de la opción “*difundir un mensaje*”; esto facilita el trabajo en gran medida, pues únicamente tiene que escribir la actividad una vez y seleccionar los destinatarios. Una vez hecho esto, solo tiene que enviarlo. Los alumnos pueden contestar con la solución de la actividad de manera personal, lo que también favorece la comunicación entre alumno y profesor. Por otro lado, la posibilidad de crear un grupo con los alumnos y el profesor se destaca por fomentar la interacción y la participación tanto entre los alumnos como entre estos con el profesor. A diferencia del chat individual, el chat grupal puede dar como resultado una alta interacción entre estudiantes, fomentando las relaciones interpersonales y haciendo las actividades mucho más lúdicas. No obstante, esto no significa que no se trabajen contenidos académicos, puesto que es una forma muy útil de consolidar conocimientos léxicos, gramaticales, etc. (Morató Payá, 2014, pp. 166-167).

Entre las dinámicas propuestas por Morató se encuentra el envío de imágenes por chat grupal para trabajar la descripción y consolidar y memorizar vocabulario; el envío de mensajes de texto de forma grupal para crear una historia⁷; el envío de mensajes de texto a través del chat individual para trabajar la redacción contestando preguntas como “*¿Cuántos sois en tu familia? ¿Qué has hecho este fin de semana?*” o el uso de mensajes de voz por chat individual para trabajar la pronunciación leyendo un pequeño texto.

⁷Para esta actividad, Morató propone el uso de citas célebres de autores españoles para tener contacto con la literatura hispánica.

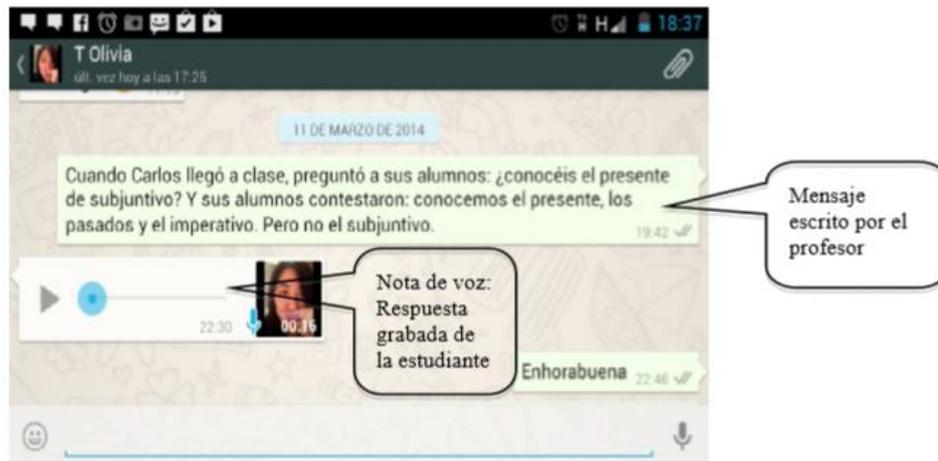


Ilustración 9. Ejercicio de pronunciación (Morató Payá, 2014, p. 167).

Con respecto a la evaluación que Morató propone, esta recomienda que los errores que cometan los estudiantes tanto oralmente como a través de texto se corrijan en el momento.

Ejemplo: A continuación, se muestra una interacción entre el estudiante y la profesora.

Profesor: ¿Qué hiciste ayer?

*Alumno: Ayer fui en la playa con mis amigos y hemos comido paella.
En el restaurante había muchas gentes*

*Profesor: Ayer fui A la playa con mis amigos y COMIMOS paella.
En el restaurante había MUCHA GENTE*

Ilustración 10. Ejemplo de corrección de una actividad de expresión escrita (Morató Payá, 2014, p. 171).

En este sentido, desde nuestro punto de vista sería mejor corregir en el momento de producción únicamente aquellas aportaciones que puedan obstaculizar el flujo de mensajes y la interacción entre los estudiantes, debido a que corregir los errores constantemente puede llegar a disminuir el interés y la motivación de los alumnos a participar. A su vez, también consideramos que para que los alumnos no adopten estructuras incorrectas, sería conveniente llevar los errores al aula para analizarlos y corregirlos, siendo conscientes del tipo de error para que no vuelva a suceder.

En lo que concierne a la presentación de las actividades y a su realización y desde nuestro punto de vista, las actividades que se lleven a cabo por las redes sociales deben tener un objetivo claro y además el uso de estas debe estar justificado de tal forma que el aprendizaje sea más efectivo que llevando a cabo esas mismas actividades a través de métodos más tradicionales. En este caso, consideramos que la mayoría de las actividades

que ha propuesto Morató pueden realizarse a través de otros métodos que garantizan el aprendizaje de una forma más efectiva que por medio de la aplicación WhatsApp. En otras palabras, para el tipo de actividades que se han propuesto en este estudio, no creemos que sea necesario ni efectivo trabajarlas a través de las redes sociales. Un ejemplo de esto es la actividad de describir la imagen, la cual es mucho más productiva en el aula puesto que el profesor está presente para observar los posibles errores y ayudar al estudiante en caso de necesitar apoyo. Por último, opinamos que las actividades propuestas deberían ser analizadas en futuras investigaciones para determinar la motivación y el interés de los alumnos a emplearla en el aula, y a través de dicho análisis, investigar en soluciones para llevar a cabo actividades motivadoras, significativas y útiles utilizando la aplicación WhatsApp.

El segundo estudio analizado, “Integración de Whatsapp en la enseñanza de español como segunda lengua. Propuesta de b-learning” (2016), es llevado a cabo por María Simarro Vázquez, de la Universidad de Granada. En él, Simarro comenta la gran ventaja que aporta WhatsApp para aquellos estudiantes que tienen dificultades a la hora de realizar actividades de expresión oral por el estrés que eso conlleva. Estos estudiantes muestran buena calidad a la hora de realizar producciones escritas; sin embargo, esta calidad desciende notablemente cuando realizan actividades de producción oral. Además, se observó que estos estudiantes mejoraban mucho las producciones orales cuando el ejercicio se llevaba a cabo de forma individual y únicamente acompañados por el docente. Es decir, las intervenciones orales que tenían lugar en grupo junto con el resto de los compañeros de clase suponían momentos de estrés y ansiedad para estos alumnos, y la calidad de sus aportaciones bajaba notoriamente. Por consiguiente, se desarrollaron actividades a través de la aplicación WhatsApp, que permite realizar interacciones orales a través de mensajes de audio, para practicar la expresión oral teniendo en cuenta este tipo de alumnos:

Se trata de incorporar la aplicación Whatsapp al proceso formal de enseñanza, de manera que, ante las actividades de interacción oral, los estudiantes puedan comunicarse a través de este medio sin tener que enfrentar una conversación cara a cara con sus compañeros. Las peculiaridades del discurso de Whatsapp nos permiten trabajar los procesos de comunicación que deseamos que aprendan

nuestros estudiantes, en un entorno más relajado para ellos (Simarro Vázquez, 2016, p. 196).



Ilustración 11. Representación de la evolución prevista en los factores afectivos del estudiante (Simarro Vázquez, 2016, p. 196)

A través de esta estrategia, Simarro brinda ayuda a aquellos estudiantes con dificultades para expresarse oralmente delante de un grupo de alumnos sin tener que suprimir la práctica oral y sin hacer a los alumnos pasar por situaciones de estrés. Utilizando WhatsApp, las interacciones orales de los alumnos tenían mucha más calidad, lo que potenciaba tanto el interés como la motivación por seguir aprendiendo la lengua y, como resultado, el proceso de enseñanza-aprendizaje se desarrollaba con éxito.

Para “romper el hielo” y que los alumnos ganasen confianza al hecho de interactuar a través de WhatsApp, Simarro comenzó utilizando la aplicación como foro para dudas, sugerencias, etc. A su vez, los alumnos iban realizando actividades a través de mensajes de texto y, una vez que la profesora observó que los alumnos ya habían cogido la confianza suficiente, incorporó el envío de mensajes de audio. Gracias a esta estrategia, la cual los alumnos evaluaron como muy positiva, aquellos estudiantes con mayor grado de ansiedad y baja autoestima para realizar actividades de expresión oral encontraron la forma de poder practicar esta destreza sin tener que pasar por situaciones incómodas y estresantes. Asimismo, se observó que este tipo de prácticas no solo mejoraba la interacción oral, sino que también ayudaba al desarrollo de otros aspectos relacionados con la gramática, el léxico o la cultura (Simarro Vázquez, 2016, p. 197).

9. Y ENTONCES...

A. Aquí tenéis el principio de una historia. Entre todos vais a inventar la historia completa y os vais a grabar contándola. El profesor decide por turnos quién continúa. En cada intervención deberéis usar como mínimo uno de los siguientes conectores: **de repente**, **(y) entonces**, **como**, **porque**.

B. Escuchad la grabación. ¿Tiene sentido la historia? ¿Es divertida? ¿Cómo podéis mejorarla?



Ilustración 12. Ejemplo de una actividad para practicar la expresión oral empleando audios de WhatsApp (Simarro Vázquez, 2016, p. 198).

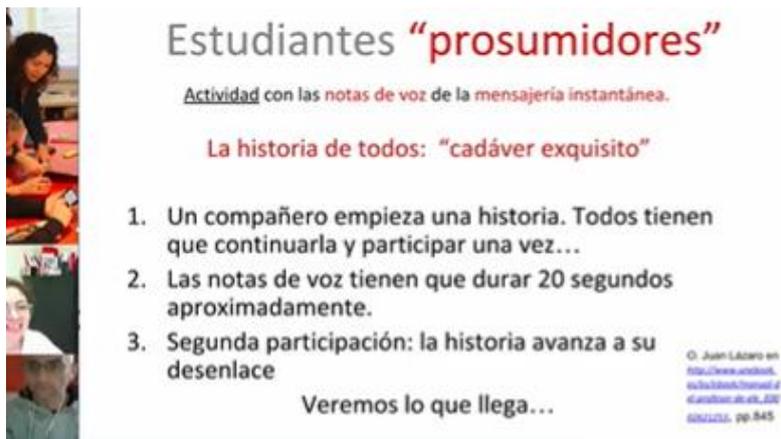
En cuanto a la evaluación de las aportaciones orales de los estudiantes en este estudio, Simarro no menciona nada al respecto. Esto puede ser debido a que el empleo de esta aplicación únicamente se tuvo en cuenta como apoyo para aquellos alumnos que encontrasen más dificultades a la hora de expresarse oralmente en el aula. Es decir, las interacciones realizadas a través de WhatsApp no se tenían en cuenta, sino que se realizaban como práctica fuera del aula para luego evaluar las aportaciones realizadas en clase.

Desde nuestro punto de vista, la propuesta de Simarro nos parece un acierto, ya que, en muchas ocasiones, no se tiene en cuenta el factor estrés que provocan las interacciones orales delante de una clase. Muchos alumnos no tienen la suficiente confianza en sí mismos como para hablar ante una audiencia respetable como es el grupo clase, pues creen que exponen sus carencias o limitaciones. Por este motivo, la mayoría de estos estudiantes desarrollan consciente o inconscientemente una barrera y evitan las interacciones orales a toda costa. Esto no tiene nada que ver con falta de interés, y no se debe tratar como tal, sino que se les debe brindar todo el apoyo posible para que puedan practicar la destreza oral a la vez que desarrollan confianza en sí mismos y autoestima. Por estos motivos, consideramos que esta propuesta debería tenerse siempre en cuenta a la hora de enseñar una lengua extranjera para que todos los alumnos puedan practicar la destreza oral y desarrollar su aprendizaje con éxito.

El tercer y último estudio revisado es el realizado por Olga Juan Lázaro en el apartado “Diseñar tareas con tecnología: ejemplo de una actividad “en tránsito””, incluido en el libro *Manual del profesor de ELE* (Cestero y Penedés eds. 2017). Juan-Lázaro afirma que

el potencial de las notas de voz por mensajería instantánea se debe incorporar y utilizar en la clase de ELE (Juan-Lázaro, 2017, p. 844).

Para demostrar la eficacia de esta aplicación, en este estudio se llevó a cabo la actividad “el cadáver exquisito”. Esta es de las más utilizadas en el aula de ELE para trabajar la expresión oral a través de WhatsApp. De hecho, esta misma dinámica (o similar) es mencionada en los dos artículos anteriores de Morató y Simarro. El ejercicio consiste en crear una historia a través de aportaciones orales realizadas por los estudiantes en un grupo de WhatsApp. A través de audios de unos 20 segundos, un estudiante comienza la historia y el resto la continua.



Estudiantes “prosumidores”

Actividad con las notas de voz de la mensajería instantánea.

La historia de todos: “cadáver exquisito”

1. Un compañero empieza una historia. Todos tienen que continuarla y participar una vez...
2. Las notas de voz tienen que durar 20 segundos aproximadamente.
3. Segunda participación: la historia avanza a su desenlace

Veremos lo que llega...

O. Juan Lázaro en <http://www.uned.es>, en <https://doi.org/10.1016/j.apl.2017.08.011>, pp.845

Ilustración 13. Actividad propuesta por Olga Juan Lázaro para el empleo de WhatsApp en el aula (Juan-Lázaro, 2017, p. 845)

Para asegurar el éxito de la actividad, tras su presentación se transmitió a los alumnos el modelo de trabajo a emplear y cómo se iba a llevar a cabo la dinámica. Además, se llevaron a cabo varias etapas para garantizar que todos los alumnos habían comprendido el funcionamiento del ejercicio, entre ellas una de familiarización para entender correctamente los recursos digitales que se iban a utilizar para poder desarrollar la actividad con éxito y una de “calentamiento” para preguntas, introducción del léxico y centralización de los objetivos, lo que despertaría la motivación de los estudiantes. El resultado de esta actividad fue un éxito, pues los alumnos respondieron al ejercicio con gran entusiasmo. Todos ellos participaron activamente al poco de salir de clase mientras iban de camino a casa o *en tránsito* (*on-the-go*) e, incluso, algunos de ellos lo hicieron más de una vez (Juan-Lázaro, 2017, p. 845).

En cuanto a la evaluación de esta actividad, se propuso que al día siguiente se realizase una puesta en común sobre las impresiones que provocó la actividad en los alumnos, lo

que derivó en una reflexión del proceso de aprendizaje por su parte, factor que también es importante a la hora de aprender una lengua extranjera. Asimismo, el estudio ofrece la posibilidad de realizar este tipo de actividad semanalmente si la dinámica entre el profesor y los estudiantes es positiva y todo el grupo accede a trabajar en una misma dirección (Juan-Lázaro, 2017, pp. 846-847).

En nuestra opinión, y desde la propia experiencia de haber realizado esta actividad en el aula, consideramos que es una de las más útiles para trabajar una gran variedad de contenidos. Se pueden practicar estructuras gramaticales, contenidos léxicos, contenidos culturales, etc. Además, ofrece una gran libertad al alumno para echar a volar su imaginación y crear una historia a su imagen y semejanza. Este tipo de actividades son muy motivadoras, ya que el alumno tiene el control total y gracias a la interacción con el resto de los compañeros, la historia que van creando les llama mucho la atención, lo que les hace participar más para saber cómo acabará. Asimismo, creemos que es importante destacar el hecho de que el factor estrés por tener que interactuar oralmente ante una clase desaparece, pues WhatsApp ofrece la posibilidad de eliminar el audio que estemos realizando si no nos convence y de borrarlo incluso para el resto del grupo si no estamos seguros de que esté correcto. Este aspecto, sobre todo para aquellos alumnos con menos confianza en sus aportaciones supone una gran ventaja, pues estarán mucho más motivados gracias a la posibilidad de practicar la destreza oral sin la ansiedad que produce hablar delante de una clase.

En definitiva, a pesar de no ser una aplicación muy explotada en el ámbito de la enseñanza de lenguas, se puede observar gracias a los estudios mencionados en este trabajo que WhatsApp puede ser un gran recurso para realizar actividades de diversa índole fuera del aula de ELE. Debido a factores como la inmediatez y la versatilidad de formato para enviar los mensajes, esta aplicación puede emplearse para trabajar tanto la expresión escrita como la expresión oral, así como la comprensión lectora. A través de actividades como las que se han expuesto en párrafos anteriores, podemos ver que los alumnos reaccionan de manera muy positiva. Siempre y cuando las actividades que se vayan a llevar a cabo a través de esta aplicación tengan sentido y un objetivo concreto, creemos que el empleo de WhatsApp es todo un acierto, pues los resultados pueden ser muy beneficiosos para el proceso de aprendizaje de los alumnos.

5. Conclusiones

Desde que la tecnología y las redes sociales irrumpieron en nuestras vidas, la forma en que las personas se comunican y se relacionan ha cambiado. La sociedad del siglo XXI ha creado la necesidad de implantar el uso de las TRIC en todos los ámbitos de nuestra vida, incluido el educativo. Es por este motivo que la educación, en concreto la enseñanza de lenguas, ha tenido que adaptarse a las nuevas necesidades que presenta la sociedad actual, y entre estas necesidades se destaca la innovación de las metodologías en cuanto al uso de tecnologías y más específicamente, de redes sociales.

Como se ha podido observar en este trabajo, el uso de redes sociales en el aula de ELE ha ido incrementando a lo largo de los últimos años. La necesidad de desarrollar la competencia digital por parte de los alumnos y de los docentes ha supuesto un cambio en los planes educativos, pues dicha competencia se ha convertido en una competencia básica y necesaria para el desarrollo pleno como ciudadano, característica indispensable que la era digital requiere. Debido a esto, muchos docentes y especialistas en la materia de español como lengua extranjera han desarrollado actividades interesantes y atractivas para trabajar una gran variedad de contenidos lingüísticos y comunicativos empleando la lengua meta en contextos digitales. Esto no solo proporciona a los alumnos las herramientas necesarias para aprender la lengua con éxito, sino que también les ayudó a desarrollar sus competencias comunicativas a través de un aprendizaje informal, que favorece en gran medida la asimilación de los contenidos y ayuda al alumno a comunicarse lejos de la formalidad de las aulas y el ámbito académico en general. Asimismo, los docentes, además de encontrar una gran ventaja en las redes sociales para la enseñanza de la lengua meta, encontraron numerosas posibilidades de aplicación para el desarrollo de su competencia digital, para la adquisición de recursos, para la comunicación entre profesores, etc.

En cuanto a las redes sociales analizadas, se ha podido comprobar a través de los estudios analizados en este trabajo que Twitter es, sin duda, la red social más utilizada por los profesores de español para llevar a cabo actividades significativas fuera del aula. Ha sido objeto de estudio de un gran número de especialistas y existen una gran variedad de artículos que avalan la eficacia de emplearla en el aula de ELE. Las facilidades que ofrece, así como la sencillez y la síntesis que exigen los mensajes que se comparten a través de

esta, hacen de Twitter una herramienta muy útil para crear PLEs con cientos de recursos útiles tanto para los estudiantes como para los docentes que impartan la asignatura, y trabajar una gran variedad de contenidos lingüísticos, comunicativos y culturales de manera clara y concisa. En segundo lugar, encontramos Facebook. A pesar de no ser tan utilizada como Twitter por tener una estructura y características más complejas y de no haber tantos estudios que comprueben su eficacia en el aula de ELE, también puede emplearse como herramienta para la creación de PLEs y para realizar actividades que requieran comunicación e interacción por parte de los estudiantes. En tercer y último lugar estaría WhatsApp. Esta aplicación de mensajería instantánea es la menos explotada de las tres. Sin embargo, ofrece un gran número de posibilidades para trabajar las diferentes destrezas y competencias de una forma lúdica y por medio de diferentes formatos, ya sea texto escrito, imágenes, notas de voz... Además, gracias a la oportunidad de crear grupos o mantener conversaciones individuales, se puede trabajar con los alumnos en grupo para practicar la comunicación y la interacción entre los estudiantes, o realizar conversaciones individuales para evaluar personalmente a un alumno y ofrecerle un apoyo más cercano.

No obstante, a pesar de todas las ventajas que las redes sociales ofrecen a los docentes y a los estudiantes, hay ciertos aspectos en los que todavía se debe profundizar para que, en un futuro, se pueda sacar más partido al uso de estas en el aula de ELE. Entre estos aspectos se destaca la formación de los profesores en transformación digital, pues muchos de los que no utilizan las nuevas tecnologías en las aulas es por desconocimiento y por temor a perder el control de la clase. Para evitar esto, se debe ofrecer la formación necesaria para utilizar estos recursos con control y sin que suponga un factor de estrés por miedo al descontrol de la dinámica del aula.

Asimismo, y como línea de investigación futura, también se destaca la necesidad de profundizar más en estrategias didácticas por medio de la aplicación de mensajería instantánea *WhatsApp*. Esta es, sin duda, la aplicación de envío de mensajes más utilizada en España, y se debe sacar mucho más partido no solo porque ofrece infinidad de opciones para practicar la lengua gracias a la variedad de formatos de envío de mensajes, sino también porque, al ser la más utilizada en España, los estudiantes encontrarán su uso mucho más atractivo, puesto que los acercará un poco más a la cultura española.

En definitiva, se debe seguir investigando sobre nuevas formas y metodologías de enseñanza de español como lengua extranjera, pues el español es una lengua viva y en

continuo cambio que requiere de actualizaciones de acuerdo con la sociedad del momento. Por esto, la implantación de nuevos métodos para practicar la lengua en todos los contextos posibles es necesaria, debido a que a medida que avanza el tiempo, las formas de comunicación cambian. Como se ha podido observar a lo largo de los últimos años, cada vez se utiliza más la comunicación digital, y por ello los estudiantes de ELE necesitan ser competentes digitalmente para, en un futuro como hablantes extranjeros de español, puedan comunicarse sin problemas a través de la web.

Bibliografía

- Adell Segura, J. y Castañeda Quintero, L. (2010). Los Entornos Personales de Aprendizaje (PLEs): una nueva manera de entender el aprendizaje. *En Roig Vila, R. y Fiorucci, M. (Eds) Claves para la investigación en innovación y calidad educativas. La integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación y la Interculturalidad en las aulas. Stumenti di ricerca per l'innovazioni e la qualità in ámbito educativo. La Tecnologie dell'informazione e della Comunicaciones e l'interculturalità nella scuola.* Alcoy_ Marfil – Roma TRE Università degli studi. Recuperado de https://cent.uji.es/pub/sites/cent/files/Adell_Castaneda_2010.pdf
- Atiienza Cerezo, E. *et al.* (2008). “Enfoque comunicativo”. *Diccionario de Términos Clave de ELE.* Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoque_comunicativo.htm
- Bartolomé Alonso, P. (2015). El mundo ELE en la sociedad digital. *La enseñanza de ELE centrada en el alumno*, 2015, pp. 26-32. Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/25/25_0025.pdf
- Beresaluce R, Peiró S, Ramos C (2014). El profesor como guía-orientador. Un modelo docente. *XII Jornades de Xarxes d'Investigació en Docència Universitària; 2014. El reconeixement docent: innovar i investigar amb criteris de qualitat.* Universidad de Alicante, Jul 3-4. Recuperado de <https://web.ua.es/va/ice/jornadas-redes-2014/documentos/comunicacions-posters/tema-2/392803.pdf>
- Bolívar, A. (2008). Competencias básicas y ciudadanía. *Caleidoscopio, Revista digital de contenidos educativos* (1). Recuperado de <https://www.ugr.es/~fjjrios/pce/media/2-CiudadaniaCompetencias.pdf>
- Cabero Almenara, J. (2006). Nuevas tecnologías, comunicación y educación. *Edutec: Revista Electrónica de Tecnología Educativa* (1). Recuperado de <https://doi.org/10.21556/edutec.1996.1.576>

- Carrillo Cruz, C. E. (2016). Coherencia temporal en narrativas escritas cortas La enseñanza de ELE mediante la aplicación WhatsApp (Tesis para el título de Maestría en Educación con énfasis en Didáctica de Lenguas Extranjeras). Universidad Libre, Bogotá, Colombia. Recuperado de <https://repository.unilibre.edu.co/handle/10901/9787>
- Cassany, D. y Ayala, G. (2008). Nativos e inmigrantes digitales en la escuela, *Participación educativa*, (9), pp. 57-75. Consejo Escolar Español. Recuperado de https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/21226/Cassany_PE_9.pdf?sequence=1
- Cervantes Cerra, D. (2019). Las redes sociales y el aprendizaje de la lengua extranjera. *Revista redipe* 8(11), pp. 117-123. Recuperado de <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/855/780>
- Concheiro Coello, M. P. (2015). ELE y la web social: Actividades para el aula de español B1-B2. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.
- Concheiro Coello, M. P. (2017). Interacción y colaboración en el aula de E/LE a través de la web social. *Foro de profesores de E/LE*, (13). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6179666>
- Consejo de Europa (2002). Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (MCER).
- Consejo de Europa (2018). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment Companion Volume with new Descriptors. Recuperado de <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>
- Cornejo Álvarez, J. F. y Parra Encinas, K. L. (2016). Impacto de las redes sociales en los procesos de enseñanza aprendizaje de la educación superior pública. *Boletín Redipe* 5(11), pp. 154-175. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6133069>
- Cremades, R., Maqueda, E. y Onieva, J. L. (2016). Posibilidades didácticas de la escritura digital ubicua en la aplicación WhatsApp messenger. *Revista Letral*, (16), pp.

- 106-120. Recuperado de <https://revistaseug.ugr.es/index.php/letral/article/view/4932/0>
- Cruz Moya, O. (2017). Las redes sociales en la enseñanza de ELE: retos y propuestas. Comunicación presentada en *La red y sus aplicaciones en la enseñanza-aprendizaje del Español como lengua extranjera*. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5125448>
- Cruz Piñol, M. (2014). Veinte años de tecnologías y ELE. Reflexiones en torno a la enseñanza del español como lengua extranjera en la era de internet. *MarcoELE: Revista didáctica español como lengua extranjera*, (19). Recuperado de <https://marcoele.com/descargas/19/cruz-tecnologias.pdf>
- Delgadillo Macías, R. E. (2013). Presente y futuro en la enseñanza de ELE. *Tinkuy: Boletín de investigación y debate*. (19), pp. 127-138. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4736589>
- Díaz-Corrалеjo Conde, J. (1996). Didáctica de las lenguas extranjeras: los enfoques comunicativos. *Didáctica. Lengua y literatura* (8), pp. 87-104. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=148703>
- Digital 2020: 3.8 billion people use social media. (2020). Recuperado de <https://wearesocial.com/blog/2020/01/digital-2020-3-8-billion-people-use-social-media>
- Dumbrăvescu, D. y Merino Mañueco, S. (2017). De manuales a TICS: un viaje de ida y vuelta. Comunicación presentada en *La red y sus aplicaciones en la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/22/22_0021.pdf
- Espinosa, J. L. y Torres, L. (2014). “Twitter en le currículo universitario de lenguas: conectando la enseñanza y el aprendizaje”. En Cuadros Muñoz, R. y Villaroto, J. (Eds.) *Twitter en la enseñanza y aprendizaje del español*. Málaga: Ediciones EdiEle. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5553383>

- Falero Parra, F. J. (2018). *Investigación y diseño de tareas para la mejora de la expresión e interacción oral en comunidades virtuales de aprendizaje* (Tesis doctoral). Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, Las Palmas de Gran Canaria, España. Recuperado de https://accedacris.ulpgc.es/bitstream/10553/55210/2/0755020_00000_0000.pdf
- Fernández Sánchez, M. R., Revuelta Domínguez, F. I. y Sosa Díaz, M. J. (2012). Redes sociales y microblogging: innovación didáctica en la formación superior. *RELATEC: Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa* 11(1), pp. 61-74. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4162581>
- Fernández Ulloa, T. (2012). Facebook y Twitter en la enseñanza del español como lengua extranjera. Comunicación presentada en *XVII Congreso Internacional de Tecnologías para la Educación y el Conocimiento*, Departamento de didáctica, Facultad de Educación, UNED, Madrid, 3, 4 y 5 de julio, 2012. Recuperado de http://www.ocendi.com/descargas/Redes_sociales_Congreso_Madrid.pdf
- Fornara, F. (2010). Microtextos ubicuos: Twitter y la práctica constante de la L2. Comunicación presentada en *XXI Congreso Internacional de ASELE*. Salamanca, Universidad de Salamanca. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5421429>
- Fornara, F. (2012). Twitter en la enseñanza del español como lengua extranjera. *El bazar de los locos. The Twitter Experience*. Faura, Favlencia: Novadors Edicions. Recuperado de https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/59979/1/EL_BAZAR_DE_LOS_LOCOS.pdf
- Franker, K. (2018) Twitter Rubric. Recuperado de: https://www2.uwstout.edu/content/profdev/rubrics/Twitter_Rubric.pdf
- Gabelas, J. A., Lazo, C. M. y Aranda, D. (2012). Por qué las TRIC y no las TIC. *COMeIn. Revista de los Estudios de Ciencias de la Información y la Comunicación*, (9). Recuperado de <https://www.uoc.edu/divulgacio/comein/es/numero09/articles/Article-Dani-Aranda.html>

- Galeano, S. (2020). Cuáles son las redes sociales con más usuarios del mundo (2020). Marketing4ecommerce. Recuperado de <https://marketing4ecommerce.net/cuales-redes-sociales-con-mas-usuarios-mundo-2019-top/>
- García Sanz, E. (2018). Reseña: Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with new Descriptors. *MarcoELE* (26). Recuperado de <https://marcoele.com/descargas/26/resena-mcer-companion-volume.pdf>
- García-Romeu, J. y González Lozano, J. (2014). Dimensiones didácticas de la red social en el aula de ELE. Comunicación presentada en el *II Congreso Internacional Nebrija en Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas. En camino hacia el plurilingüismo, 26-28 de junio*. Madrid: Universidad de Nebrija, pp. 252-261. Recuperado de https://www.nebrija.com/vida_universitaria/servicios/pdf-publicaciones/ActasNebrija_SegundoCongreso.pdf
- García Prados, N (2018). Las redes sociales y la nueva poesía. EL uso del “fenómeno fan” para la enseñanza inclusiva de una lengua extranjera. *Nuevas poéticas y redes sociales*, pp. 289-299. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6752980>
- Garrido García, T. (2016). In Colomer Domínguez V. (Ed.), El uso de redes sociales en la enseñanza de ELE a adultos en Australia. Recuperado de <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/127126>
- González García, P. (s/f). *Facebook, plataforma para crear actividades autónomas*. Universidad de las Indias Occidentales, Jamaica. Recuperado de https://www.academia.edu/36526577/FACEBOOK_PLATAFORMA_PARA_CREAR_ACTIVIDADES_AUT%C3%93NOMAS
- Gutiérrez Campos, L. (2012). Conectivismo como teoría de aprendizaje: conceptos, ideas, y posibles limitaciones. *Revista educación y tecnología*, (1), pp. 111-122. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4169414>
- Herrera Jiménez, F. J. (2011). Aprendizaje en red y actividades digitales significativas. *Revista Mosaico* (28), pp. 4-7. Recuperado de

https://www.academia.edu/22834791/Aprendizaje_en_red_y_actividades_digital_es_significativas

INTEF, Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (2013). Marco común de competencia digital docente, V.2.0, MECD. Recuperado de <http://educalab.es/documents/10180/12809/MarcoComunCompeDigiDoceV2.pdf>

Juan-Lázaro, O. (2001). La red como material didáctico en la clase de ELE (Español Lengua Extranjera). *Expolingua 2002 didáctica del español como lengua extranjera* (10). Edelsa, Madrid. Recuperado de https://www.academia.edu/2066843/La_red_como_material_did%C3%A1ctico_en_la_clase_de_ELE_art%C3%ADculos_relacionados

Juan-Lázaro, O. (2010). Las TIC en el aula de español: la competencia digital y la autonomía del estudiante. *Mosaico, Revista para la Promoción y Apoyo a la Enseñanza del Español*, (25), pp. 4-11. Recuperado de <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/detalle.action?cod=13645>

Juan-Lázaro, O. (2017). Transformación digital en el aula de ELE. En Cestero Mancera, A. M. y Penedés Martínez, I. (Eds.). *Manual del profesor de ELE*. Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones. Universidad de Alcalá.

Juan-Lázaro, O. (2018). *Las redes sociales como herramienta para la dinamización de grupos y fomento de la colaboración*. Webinar, Universidad a Distancia de Madrid. Recuperado de <https://youtu.be/WL-XPlpMZpg>

Krüger, K. (2006). El concepto de 'sociedad del conocimiento'. *Biblio 3w: revista bibliográfica de geografía y ciencias sociales*, 11(683), Recuperado de <http://www.ub.edu/geocrit/b3w-683.htm>

Lara, T. (2012). "Twitter y sus funciones comunicativas", Blog Tíscar.com. Recuperado de <http://tiscar.com/2012/03/11/twitter-y-sus-funciones-comunicativas>.

- Leal Rivas, N. (2020). La competencia lecto-crítica en entornos digitales. Una visión holística para L2/LE. *Contextos educativos: Revista de educación* (25), pp. 71-89. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7308203>
- León Axelsson, M. I. (2016). Diseño y evaluación de una intervención didáctica basada en aprendizaje móvil para mejorar la IO de estudiantes de ELE. *EPOS XXXII: Revista de filología* (32), pp. 263-282. Recuperado de <https://doi.org/10.5944/epos.32.2016.19670>
- Lima Moreira, G. y Araújo, J. (2018) El uso de las redes sociales para el desarrollo de la enseñanza de ELE: el investigador y el profesor. Un diálogo entre estos dos sujetos a través de la entrevista con Daniel Cassany y Dayane Cordeiro. *Trabalhos Em Linguística Aplicada*, 57(2), 1274-1296. Doi: <https://dx.doi.org/10.1590/010318138651882364651>
- Llorens, F. y Calderón, J. J. (2011). *El bazar de los locos. The Twitter experience*. Faura, Valencia: Novadors Edicions. Recuperado de https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/59979/1/EL_BAZAR_DE_LOS_LOCOS.pdf
- Llorens, F.; Capdeferro, N. (2011). Facebook's Potential for Collaborative e-Learning. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 8(2), pp. 197-210. UOC. Recuperado de <http://rusc.uoc.edu/rusc/ca/index.php/rusc/article/download/v8n2-llorens-capdeferro/963-2200-1-PB.pdf>
- Lozano, R. (2011). De las TIC a las TAC: tecnologías del aprendizaje y del conocimiento. *Anuario ThinkEPI*, (5), pp. 45-47. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/ThinkEPI/article/viewFile/30465/16032>
- María Soler Albiñana. (2012). Aprovechar la web social en clase de E/LE. Foro De Profesores De Español Como Lengua Extranjera, 6 doi:10.7203/foroele.v6i0.6599. Recuperado de <https://ojs3.uv.es/index.php/foroele/article/view/6599>

- Marquès Graells, P. R. (2013). Impacto de las TIC en la educación. *3c TIC: cuadernos de desarrollo aplicados a las TIC*, 2(1), pp. 2-15. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4817326>
- Martín Sánchez, M. A. (2009). Historia de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras. *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación* (5), pp. 54-70. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2983568>
- Martín, M. A. (2009). Historia de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras. *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación* (5), 54-70. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2983568>
- Martín, R. B. (2013). Contextos de aprendizaje. Formales, no formales e informales. *IKASTORRATZA eRevista de Didáctica* (12), pp. 1-14. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/ejemplar/372931>
- Martín-Laborda, R. (2005). Las nuevas tecnologías en la educación. *Cuadernos. Sociedad de la información* (5). Recuperado de <https://cmappublic2.ihmc.us/rid=1LQCLF0K5-GXJYSS-1VLM/innovacionestecnologicasenlaeducacioninicial-110816172916-phpapp02.pdf>
- Mella Garay, E. (2003). La educación en la sociedad del conocimiento y del riesgo. *Enfoques educacionales* 5 (1), 107 – 114. Recuperado de http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/enfoques/07/Mella_LaEducacionenlaSociedaddelConocycelCambio.pdf
- Méndez Santos, M. C. y Pano Alamán, A. (2019). Una aproximación al perfil del profesorado de español como lengua extranjera en línea. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras* (11). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7060858>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte: Competencias clave. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/mc/lomce/el-curriculo/curriculo-primaria-esobachillerato/competencias-clave.htm>

- Morató Payá, A. (2014). El WhatsApp como complemento de aprendizaje en la clase de E/LE, en *Foro de Profesores de E/LE*, (10), pp. 165-173. Recuperado de <https://ojs.uv.es/index.php/foroele/article/view/6665>
- Muñoz Prieto, M. M., Fragueiro Barreiro, M. S. y Ayuso Manso, M. J. (2013). La importancia de las redes sociales en el ámbito educativo. *Escuela Abierta: revista de investigación educativa* (16), 91-104. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4425349>
- Navarro Serrano, P. y Juan-Lázaro, O. (2017). Las redes sociales como herramienta para la creación de identidad de grupo, gestión de aula y dinamización de los cursos en línea AVE, aula virtual de español, del instituto cervantes. Comunicación presentada en *III Congreso Internacional SICELE. Investigación E Innovación En ELE. Evaluación Y Variedad Lingüística Del Español*, Recuperado de https://www.academia.edu/35680029/Las_redes_sociales_como_herramienta_para_la_creaci%C3%B3n_de_identidad_de_grupo_gesti%C3%B3n_de_aula_y_dinamizaci%C3%B3n_de_los_cursos_en_l%C3%ADnea_AVE_Aula_Virtual_de_Espa%C3%B1ol_del_Instituto_Cervantes
- Nebrija, G. C. (2016). Metodología de enseñanza y para el aprendizaje. Universidad Nebrija. Recuperado de <https://www.nebrija.com/nebrija-global-campus/pdf/metodologia-ensenanza-aprendizaje.pdf>
- Over, R., Benito, M. y Romo, J. (2009). Nativos digitales y aprendizaje: una aproximación a la evolución de este concepto. *Revista Icono* (14), pp. 31-53. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/5525/552556590003.pdf>
- Pérez Escudero, M. (2019). La comunicación no verbal en la interacción digital y su aplicación a la enseñanza de ELE. *E-eleando: Ele en Red. Serie de monografías y materiales para la enseñanza de ELE* (13), pp. 1-118. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7248877>
- Pérez, R., Mercado, P., Martínez, M. y Mena, E. (2018). La sociedad del conocimiento y la sociedad de la información como la piedra angular en la innovación tecnológica educativa. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 8(16). Recuperado de

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-74672018000100847

Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon* 9(5). MCB University Press. Recuperado de <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>

Prieto González, M. (2019). *El pensamiento de los profesores sobre la utilización de las redes sociales en el aula de ELE en un entorno de inmersión en España* (Trabajo de Fin de Máster). Universitat de Barcelona, Barcelona, España. Recuperado de <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/148539>

Rastrero, M. *et al* (s/f). #Twitterele y tareas colaborativas. Recuperado de https://docs.google.com/document/d/1UvO7XfcQo_G4jLgizxr82nW19Dcvgo9NwczIT4dCPp8/edit

Rastrero, M. y Varo Domínguez, D. (2014). #Twitterele, historia de un hashtag. En Cuadros Muñoz, R. y Villaroto, J. (Eds.) *Twitter en la enseñanza y aprendizaje del español*. Málaga: Ediciones EdiEle. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5553365>

Real Academia Española (23.^a ed.). *Diccionario de la lengua española*, [versión 23.3 en línea]. Recuperado de <https://dle.rae.es>

Reig, D. (2015). TIC, TAC, TEP y sus bases en un video de animación. *El caparazón*. Recuperado de <https://www.dreig.eu/caparazon/tic-tac-tep-video/>

Ruiz Herrero, J. M. (2011). Facebook. *MarcoELE: Revista Didáctica Español Lengua Extranjera* (12), pp. 1-8. Recuperado de <https://marcoele.com/descargas/12/ruiz-facebook.pdf>

Ruiz Torres, V. (2014). “"Conecto, luego existo". Una aproximación al potencial conectivo de Twitter en la creación del entorno personal (PLE) docente”. En Cuadros Muñoz, R. y Villaroto, J. (Eds.) *Twitter en la enseñanza y aprendizaje del español*. Málaga: Ediciones EdiEle. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5553383>

- Sánchez Nievas, V. (2018). *Uso de las redes sociales como estrategia docente* (Trabajo de Fin de Máster). Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), España. Recuperado de <http://espacio.uned.es/fez/view/bibliuned:masterComEdred-Vsanchez>
- Sanz Gil, J. J. (2014). WhatsApp: Potencialidad educativa versus dependencia y adicción. *DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia* 10(30). Recuperado de <http://dim.pangea.org/revistaDIM30/docs/OC30whatsapp.pdf>
- Saras Pons, N (2015). *Lo hablamos por el FB. El uso de Facebook como herramienta comunicativa en el aula de ELE*. (Trabajo de Fin de Máster) Universidad de Islandia, Islandia) Recuperado de <https://skemman.is/bitstream/1946/21020/1/fb%20herramienta%20comunicativa%20-%20saras.pdf>
- Sequero Ventura Jorge, M. (2015). El empleo de twitter y facebook en la enseñanza de ELE para la construcción de un entorno de aprendizaje basado en las necesidades del alumno. *La enseñanza de ELE centrada en el alumno*, 2015, pp. 995-1000. Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5427314>
- Simarro Vázquez, M. (2016). Integración de Whatsapp en la enseñanza de español como segunda lengua. Propuesta de b-learning. Comunicación presentada en *III Jornadas Iberoamericanas de Innovación Educativa en el ámbito de las TIC*. Las Palmas de Gran Canaria, 17-18 de noviembre de 2016, pp. 195-200. Recuperado de https://accedacris.ulpgc.es/bitstream/10553/20467/1/0730076_00000_0028.pdf
- Sunkel, G., Trucco, D., y Espejo, A. (2013). La integración de las tecnologías digitales en las escuelas de América Latina y el Caribe: una mirada multidimensional. Santiago de Chile: CEPAL. Recuperado de https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/21681/1/S2013023_es.pdf
- Tovar, R. y Tapia, J. (2019). Learning factors in a foreign-language classroom context. *Revista Boletín Redipe*, 8(7), pp. 113-127. Recuperado de doi.org/10.36260/rbr.v8i7.783

- UNESCO, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2008). Estándares de competencias en TIC para docentes. Recuperado de <http://eduteka.icesi.edu.co/articulos/EstandaresDocentesUnesco>
- Vaquerizo-García, M. B. (2011). Enseñanza-aprendizaje con web 2.0 y 3.0. *Revista de Comunicación Vivat Academia*, (117), pp. 116-121. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5348633>
- Varo Domínguez, D. y Cuadros Muñoz, R. (2013). Twitter y la enseñanza del español como segunda lengua. *redELE: Revista Electrónica De Didáctica ELE* (25). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4941260>
- Villadiego Cabrera, M. R. (2014). Redes sociales y Apps en el aula 2.0. Innovando en las prácticas docentes. *Aularia: Revista Digital de Comunicación* 3(2), pp. 23-26. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4753334>
- Villatoro, J. (2014). “Identidad digital, aprendizaje y comunicación en la web 3”. En Cuadros Muñoz, R. y Villatoro, J. (Eds.) *Twitter en la enseñanza y aprendizaje del español*. Málaga: Ediciones EdiEle. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5553383>
- Viñals Blanco, A. (2016). Jóvenes, ocio conectado y empoderamiento en red. *Quaderns d'animació i Educació Social* (24) Recuperado de http://quadernsanimacio.net/ANTERIORES/veinticuatro/index_htm_files/jovenes%20y%20ocio%20conectado.pdf
- Viñals Blanco, A. (2016). Jóvenes, ocio conectado y empoderamiento en red. *Revista digital Quaderns d'Animació* (24). Recuperado de http://quadernsanimacio.net/ANTERIORES/veinticuatro/index_htm_files/jovenes%20y%20ocio%20conectado.pdf
- White, D. y Le Cornu, A. (2011). Visitors and residents: A new typology for online engagement. *First Monday*, 16(9). Recuperado de <http://firstmonday.org/htbin/cgiwrap/bin/ojs/index.php/fm/article/view/3171/3049>