

El uso de Instagram para promover la interacción entre los estudiantes

Using Instagram to promote interaction in students

Andrea Bernal Lozada
Arizona State University



Andrea Bernal Lozada es una estudiante de primer semestre en el doctorado de Español, Literatura y Cultura en la Arizona State University, con maestría en español en la Northern Arizona University y licenciada en lenguas extranjeras con énfasis en Inglés-Francés de la Universidad del Valle-Colombia. En la actualidad imparte clases de español en la Arizona State University en los cursos de español de baja división

Resumen

La instrucción del español mediante la Comunicación Mediada por Computadoras (CMC) es un tema de reciente estudio en la historia de la enseñanza de lenguas. Dada las condiciones contextuales y los cambios generados por fenómenos como la globalización y la hiperconectividad, propuestas para la enseñanza de segundas lenguas, como la que se presenta en este artículo, están en auge. La propuesta descrita en este artículo pretende contribuir a la discusión frente a la efectividad o viabilidad del uso de la CMC para facilitar el aprendizaje del español. Esta experiencia pedagógica se llevó a cabo a través de actividades de interacción con estudiantes universitarios por medio de un chat en Instagram. Así, se pretende reconocer el uso de la aplicación, más allá de una red social, como un medio para el aprendizaje y la práctica de segundas lenguas. Este artículo nace como propuesta de apoyo a las condiciones educativas actuales a causa de la pandemia, usando la tecnología para sobrellevar algunos de los retos que han surgido.

Abstract

Spanish instruction through computer mediated communication CMC is a recent topic in the history of language teaching. Given the contextual conditions and the changes generated by phenomena such as globalization and hyperconnectivity, proposal for second language teaching, as the one presented in this article, are rising. The proposal described in this article

aims to contribute to the discussion regarding the effectiveness or viability of using CMC to facilitate the learning of Spanish. This pedagogical experience was carried out through interaction activities with university students through a chat on Instagram. Therefore, it is intended to recognize the use of the app as a mean for learning and practicing second languages. This article was written as with the intention of supporting the current educational conditions developed by the pandemic, using technology to overcome some of the challenges that appeared.

Palabras clave

CMC, interacción, Instagram, sincrónica, tecnología, segundas lenguas, adquisición de segundas lenguas, español.

Key words

CMC, interaction, Instagram, Synchronic, technology, second languages, second language acquisition, Spanish.

Introducción

El mundo siempre ha buscado la manera de hacer más efectivo el aprendizaje de otras lenguas, sea por motivos sociales, económicos o culturales. Esta búsqueda se ha dado con diferentes métodos, enfoques y el uso de recursos que han evolucionado a medida que el mundo ha cambiado. El cambio también ha surgido junto con las diferentes maneras de comunicación que han aparecido (Fialovà y Lukàs, 2019). Por ello, pese a que ejercicios como el escribir una carta o enviar una postal a un amigo en otro país fueron muy efectivos y cumplieron con el objetivo en su tiempo, en la actualidad no es un ejercicio real, ya que no solemos escribir cartas o enviar postales, aunque esto depende de la generación. Ahora, se envían textos, emails, se realizan videollamadas y otro tipo de medios en los que las personas se pueden comunicar con mayor facilidad.

Este tipo de medios de comunicación, mayormente virtuales, los podemos ver presentes en plataformas cotidianas como lo son las redes sociales (i.e. Facebook, Instagram, Whatsapp, etc). Ante esto, la comunidad hispana no se ha quedado atrás ante el crecimiento y uso de estas plataformas. De acuerdo con Torres y Aguilar (2018), Latinoamérica es la región más involucrada en el uso de las redes sociales, teniendo mayor número de usuarios en las redes sociales pertenecientes a Facebook (Facebook, Instagram y Whatsapp).

Por tal motivo, no es incongruente que una clase de español expanda su tipo de actividades a contextos actuales, reales y donde los estudiantes universitarios puedan hacer mayor uso de la lengua meta. Más aún al observar que durante y después de la pandemia es necesario salir de la idea tradicional en la que se cree que para aprender e interactuar se necesita estar cara a cara en un espacio físico. De manera que, teniendo en cuenta la gama de plataformas existentes, las condiciones y consecuencias que dejó la pandemia y la necesidad de avanzar en la práctica de enseñanza y aprendizaje de nuevas lenguas, se puede plantear la interrogante de como abrir espacios de interacción a los estudiantes utilizando estos medios reales como los

son las redes sociales y estudiar las ventajas que este tipo de actividades puede tener en los estudiantes.

La interacción en Segundas Lenguas

En la investigación del aprendizaje y la enseñanza de segundas lenguas, se han explorado diferentes disciplinas y enfoques que buscan entender factores de la lengua, los estudiantes y la sociedad con el objetivo de mejorar las prácticas de enseñanza de las lenguas a lo largo de los años. Por ello, se han desarrollado tendencias en las clases a través de prácticas de enseñanza y aprendizaje (Vásquez y Lacorte, 2019). Una práctica reciente, proveniente de la sociolingüística y de las teorías interaccionistas, resalta que la interacción afecta el procesamiento, la percepción y la producción de la lengua, y así, se percibe la interacción como un medio de adquisición en el que la lengua se encuentra contextualizada (Moreno, 2007). Lo anteriormente dicho es acorde a lo que establece el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER), desde el enfoque de la competencia comunicativa, en el que la lengua se enseña por medio de las competencias lingüísticas y sociolingüísticas. Ortega (2004) agrega que la adquisición de una lengua meta se desarrolla con su uso social y se concibe que los fenómenos de una lengua son no solo de carácter lingüístico, sino también de carácter psicológico y social. Por lo tanto, se considera el aprendizaje de una lengua como un proceso social que requiere de la mediación o intervención de otros entes para que se dé lugar a la adquisición. Además, Comperoll (2015), argumenta que la interacción provee espacios para recibir retroalimentación por parte de los mismos estudiantes, para negociar significado y para recibir insumo modificado.

Es así como, cuando se habla de interacción, se tiene la concepción de la idea tradicional, es decir, la interacción cara a cara en un aula de clase. Sin embargo, desde los años 80 se ha venido considerando diferentes modalidades de interacción y desarrollo de tareas que no involucren la presencia física del estudiante, esto se ha logrado con la aparición de la web 2.0 (Sabah, 2015; Gonzalez, 2016) que ha permitido mayor integración de la tecnología en el aula de clase. No obstante, la interacción de manera virtual no era una práctica común en el salón de clases. Sin embargo, considerando las circunstancias surgidas a partir del año 2020, se entiende que es necesario establecer modelos nuevos, facilitadores de la interacción que no implique la presencia física en un salón de clase, ya que, según Cardiel (2020), la situación actual de la pandemia, ha obligado al entorno educativo a evaluar los retos, efectos y condiciones que han surgido dado a este problema para poder proveer soluciones ante estos retos presentes.

Interacción en la comunicación mediada por computadoras (CMC)

Para hablar de interacción en este artículo, se requiere del desarrollo del concepto de la comunicación mediada por computadoras (CMC), que consiste en una variación de lo que Blake (2013), inicialmente llamó NBLT (Network- Based Language Teaching) que se refieren al aprendizaje de segundas lenguas mediado por las redes de conexión, y que Blake (2017) ahora llama CALL (Computer Assisted Language Learning). Lin (2015), conforme a la misma idea, define el concepto de CMC como una actividad multimodal que intermedia la comunicación por medio de computadoras o por el internet, agregando que es una interacción social que abre la puerta a espacios más flexibles, a diferencia de la interacción cara a cara que

puede restringirse por distintos motivos. Por otra parte, Vine y Ferrera (2012) la definen al establecer CMC como cualquier tipo de comunicación entre dos o más personas que interactúen por computadores a través de la internet. Teniendo en cuenta la evolución tecnológica que ha permitido que el factor comunicativo virtual se extienda a dispositivos móviles, se puede resumir la definición del concepto, como la comunicación mediada por diferentes dispositivos tecnológicos habilitados para la comunicación virtual, esto incluye computadoras, teléfonos móviles, tabletas, entre otros dispositivos adaptados para esta función.

Entre las características de CMC, se entiende que la interacción de los participantes y el diseño de las tareas pueden ser de manera sincrónica (los participantes interactúan simultáneamente, en tiempo real) o de manera asincrónica (los participantes interactúan en tiempos diferentes). Otra característica se refiere a la amplia variedad de recursos disponibles para la realización de tareas, además, la amplia gama de plataformas que permiten la comunicación. Es así, como varios estudios se han centrado en el desarrollo de tareas por medio de videoconferencias (Lenkaitis, 2019; Tecedor y Campos, 2019; Vine & Ferrera, 2012), por email, o por chat (Dasilva, 2007; Sanz, 2011). Estas actividades de CMC pueden ser realizadas a través de plataformas como plataformas educativas, redes sociales (Sabah, 2015; Pino, 2013; Coca, Hernandez, Martinez, y Peñas, 2013; da Silva, 2004), espacios de teleconferencias u otro tipo de espacios disponibles en la red. Esta variedad de estudios relacionados a la CMC y el aprendizaje de las lenguas nos amplía el panorama con respecto al uso de las diferentes plataformas, incluso plataformas de la vida diaria como las redes sociales, para generar mayor versatilidad, involucrar a los estudiantes y desarrollar habilidades de la lengua dentro del salón de clases. A partir de este punto se genera la necesidad de indagar sobre las redes sociales populares entre los estudiantes y el uso educativo que se le puede dar a estas, por ejemplo la red social Instagram.

Instagram

Instagram (IG) es una red social comúnmente usada desde los teléfonos celulares que permite a los usuarios compartir y publicar fotos y videos. Esta red requiere de la creación de una cuenta para poder hacer parte de la red social. El usuario puede ver contenido de otras cuentas, además, explorar contenido categorizado haciendo uso de lo que se conoce como *#hashtags*. Bajo el mismo concepto, la red social puede conectar con otras personas, es decir, *seguir* sus cuentas, lo que posibilita que exista interacción por medio de chat y comentarios dentro de la publicación. El chat de esta plataforma permite compartir mensajes de texto, mensajes de voz, fotos y videos cortos. Entre otras características, Instagram permite editar publicaciones, agregar ubicación, agregar amigos, hacer uso de palabras claves (i.e., *hashtags*), etiquetar fotos, compartir videos y comentar en las publicaciones con otros usuarios (Cakmak, 2020).

Según Fornara, Hattem y Lomicka (2018) esta aplicación es la tercera red social más usada en los Estados Unidos por los adultos, justo después de Youtube y Facebook, además de que es altamente preferida por los jóvenes adultos junto con Snapchat. En Argentina también es una red social popular, de acuerdo a Tarullo y García (2020), contando con 14 millones de perfiles activos, lo que representa el 31% de la población argentina, siendo uno de los países latinoamericanos con mayor cantidad de usuarios en la red social. En España, acorde a Aznar y Cabrera (2021), Instagram es la cuarta red social más usada en el territorio español, por debajo de Whatsapp, Youtube y Facebook.

Alghamdi (2018) expone que para actividades de aprendizaje de lenguas extranjeras, esta red social se percibe como una herramienta favorable dada la disposición de fotos, videos y hashtags, lo que permite una versatilidad en el diseño de tareas. Con el mismo propósito, Fornara (2018) justifica el uso de IG dentro del aula de lenguas extranjeras dada la familiaridad que tienen los estudiantes en el uso de esta herramienta y su manejo, lo que facilita el desarrollo de las tareas a los estudiantes. De la misma manera, destaca que esta herramienta, dentro del aula de clase, provee al estudiante un contexto de interacción y material relacionado a los intereses.

Por otro lado, Gonulal (2019) presenta la red social como una herramienta a la que se le debe examinar el potencial dentro del aula como un asistente móvil para el aprendizaje de lenguas extranjeras. Esto dado a la popularidad que tiene en aprendices jóvenes, junto con la presentación de la información y el material visual en un contexto. Igualmente, Martín y Munday (2014) presentan la aplicación como una herramienta ventajosa para el aprendizaje de las lenguas, argumentando que Instagram ofrece recursos útiles para la práctica del español, por ejemplo, el uso de imágenes asociadas a palabras o expresiones o la posibilidad de interacción entre participantes.

¿Qué aspectos y destrezas de la lengua se pueden desarrollar con Instagram?

Pese al rechazo que los docentes pueden tener referente al uso de las redes sociales o teléfonos móviles en el aula de lenguas extranjeras (Leier, 2018), investigadores han demostrado que se pueden desarrollar algunas destrezas de la lengua con el uso de estos dispositivos. Fornara et al. (2018) argumentan que el uso de Instagram permite el desarrollo social, afectivo y lingüístico en la lengua de la siguiente manera: para los autores la herramienta permite un aumento de la proficiencia lexical y la competencia comunicativa, asimismo, la construcción una comunidad, el aprendizaje autónomo, el desarrollo de competencias comunicativas, mayor motivación e incrementación del vocabulario formal e informal. Instagram también contribuye en la creatividad e innovación, ayuda con la comprensión a través de imágenes y su texto escrito y crea mayor impacto en la participación. Fornara (2018) agrega que el uso de Instagram permite el crecimiento de la competencia intercultural, por medio del contenido creado por hablantes nativos, y el intercambio cultural que la plataforma permite mediante las publicaciones. El autor expone que la red social motiva a los estudiantes a construir su competencia intercultural con su conocimiento existente, las observaciones nuevas y su descubrimiento autónomo de la cultura estudiada, lo que permite la adquisición del conocimiento interpretativo. Bajo la misma visión, Munday, Delaney y Bosques (2016) proponen el desarrollo de la tarea #InstagramELE, afirmando que el uso de información visual enlazada con vocabulario guía al estudiante en asuntos culturales, permitiendo el desarrollo de la competencia cultural.

AlGhamdi (2018) añade que al usar Instagram Instagram, los docentes pueden explorar múltiples actividades que permitan el desarrollo de destrezas como la creación de sus propias oraciones y textos en la publicación de fotos, la corrección y retroalimentación colectiva, permitiendo el aprendizaje colaborativo. Aparte, el autor reconoce que el uso de la herramienta puede tener impacto en la adquisición de nuevo vocabulario, aumento en la participación y la expresión de las opiniones. Desde este punto de vista, Gonulal (2019) hace mención del impacto positivo que la red social puede implicar en la adquisición de vocabulario, el desarrollo de competencias comunicativas, la motivación en el estudiante hacia el aprendizaje y la participación en las actividades. Balterio, Espinoza, Campos, Sinyashina, Sánchez, Matrínez, Lilio, Belda, Hernandez, Agullo, y Gómez (2019) explican que el uso de IG permite el

desarrollo y la adquisición de expresiones emotivas y coloquiales de la lengua a través del registro informal que se presenta constantemente en las publicaciones e interacciones entre los usuarios.

Entre otras destrezas, Cakmak (2020) declara que la herramienta, mediante el diseño de actividades y tareas como el leer frente a la cámara y publicarlo, escribir un resumen o exponer sus ideas junto con una publicación puede presentar mejoras en las habilidades orales, lectura y escritura en los estudiantes. Teniendo en cuenta el concepto del desarrollo de destrezas por medio de la red social, Nugroho y Rahmawati (2020) argumentan en su estudio, que IG permite la mejora en la habilidad escrita mediante la búsqueda de imágenes y videos en Instagram para la escritura de un ensayo. Los autores manifiestan que esta actividad permite que los estudiantes sientan confianza de sus habilidades y conocimientos, que organicen sus ideas, además de que usen la gramática y el vocabulario adecuado junto con la ortografía correcta. En otro estudio, Leier (2018) describe cómo el uso de IG puede beneficiar el desarrollo de la multiliteracidad, al realizar una tarea de búsqueda de imágenes y publicaciones, a través de un tema dado, para publicarlo en la herramienta. Esta actividad no solo demostró lo que se planteaba inicialmente, sino que manifestó mayor conocimiento cultural y/o mejora en la habilidad escrita de los estudiantes. Por su parte, Liliia y Gulnara (2016) enuncian cómo IG puede beneficiar el desarrollo de la competencia auditiva con la escucha de videos que se pueden encontrar en la red social. Las autoras expresan que al ser los videos cortos y sin la posibilidad de pausa permite que el estudiante preste mayor atención al enunciado, por ende se genera un desafío hacia la habilidad de escucha y comprensión. Finalmente, Mustain (2019) resalta el papel que juega la plataforma en el desarrollo de la autonomía en los estudiantes. Los autores expresan que al exponer los estudiantes a tareas que individualmente deben desarrollar, dándoles un contexto real (como lo es la red social), posibilitan la capacidad de que estos utilicen vocabulario y estructuras complejas que cumplan con el objetivo de la actividad, que en este caso consiste en la publicidad hecha en IG hacia un producto en particular.

Beneficios didácticos y lingüísticos al usar Instagram

Entre los beneficios que se reconocen en el uso de la red social dentro del aula de clase, Alghamdi (2018) señala que las actividades en este medio ayudan a los estudiantes a superar su timidez y sentirse menos restringidos en el momento de la interacción. También asume que el uso de Instagram en el aula puede tener un impacto positivo en la adquisición de nuevo léxico, y que posibilita la conexión con otros aprendices e incluso con nativos de la lengua meta. El autor plantea que esta exposición a la lengua en este contexto ayuda al estudiante a aprender a seleccionar materiales que encuentre y a distinguir su uso. Fornara et al, (2018) argumentan que la plataforma, teniendo en cuenta las perspectivas positivas de los estudiantes, hace parte de la vida cotidiana de los estudiantes, por lo tanto se presenta como una actividad agradable, que provee un contexto diferente para el uso de la lengua extranjera y les permite conocer de una manera más personal a sus compañeros. Esto último conecta con la idea de Cakmak (2020) donde los estudiantes perciben la aplicación como una herramienta que permite practicar más allá de las interacciones cara a cara, aspecto que, según este autor, motiva al estudiante en la tarea diseñada. Camak agrega que las características de esta plataforma ayudan al estudiante a retener su atención, les dan información visual contextualizada y les permiten crear una comunidad por fuera del salón de clases.

Entre otros beneficios, Gonulal (2019) refiere que el uso de instagram en el aula hace de los materiales y recursos placenteros, de manera que el estudiante disfruta de las actividades

y se motiva en el aprendizaje. Balterio et al, (2019), por su parte, exponen que la aplicación provee un contexto real para que los estudiantes puedan mejorar su competencia léxica y lingüística. Para los autores, el uso de IG dentro del aula representa un incremento en la motivación, la competencia y el conocimiento de los estudiantes. También, refieren que IG les permite adaptarse a contextos innovadores y cambiantes. Marín y Munday (2014) explican que IG presenta diferentes ventajas y beneficios en el uso dentro del aula, por ejemplo, el uso de imágenes asociadas a palabras o expresiones, la posibilidad de interacción con nativos y no nativos y la interacción sin límite de caracteres (como sucede en twitter) lo que permite que sea más natural. Azlan, Zacarias y Yunus (2019), añaden que el uso de IG en aula permite la construcción de un espacio colaborativo entre los estudiantes. Por último, Nugroho y Rahmawati (2020) presentan un aspecto importante entre los beneficios del uso de la herramienta y es la familiaridad que los estudiantes tienen frente al manejo y conocimiento de la aplicación. Esto facilita el trabajo del docente en el diseño de la tarea y facilita la realización de la tarea en el estudiante.

Metodología

Se realizó una propuesta didáctica diseñada para ser aplicada mediante el chat de Instagram. Esta idea se fundamenta en Fornara (2018), quien afirma que Instagram es una herramienta conocida por el público joven y hace parte de la vida cotidiana de los estudiantes por fuera del aula. A esta propuesta se agrega la idea de Dasilva (2007), según la cual el uso del chat para la interacción beneficia el producto del estudiante, pues este se presenta como auténtico y permite el desarrollo de habilidades como la lectura rápida, la autorreflexión y evaluación, pues, al escribir por chat los estudiantes deben decodificar el mensaje de su compañero y pueden leer lo que escriben antes de enviarlo.

Este estudio se construye con un enfoque cualitativo, desde el método de investigación acción donde la profesora monitorea las interacciones del chat con estudiantes de su clase de español, como parte de una actividad de créditos extra. Para este estudio se diseñaron actividades de interacción escrita, sincrónica, usando el chat de Instagram. Es por esto que fue necesario tener en cuenta el uso de la aplicación, la familiaridad, la comodidad y las opiniones personales frente a la aplicación por parte de los estudiantes, información que se conoció a través de un cuestionario demográfico. El cuestionario demográfico incluso presentó las características de los alumnos participantes y permitió la construcción de hipótesis frente a los resultados y beneficios o retos de la aplicación del estudio.

A partir de esto se hizo el diseño de seis tareas que los estudiantes debían realizar por medio del chat de Instagram. Cada tarea se realizó, buscando la interacción en los estudiantes y de acuerdo a contenidos previos trabajados en los cursos 101, 102 y 201 de español. Finalmente, se realizó un cuestionario de percepciones que permitió conocer la perspectiva y la opinión de los estudiantes con respecto a las tareas y su aporte en su proceso de aprendizaje, estos materiales serán descritos más adelante, en las siguientes sub-secciones.

Contexto y participantes donde se aplicó la intervención pedagógica

Este estudio se realizó en un curso de español de segundo año (201) de la universidad del norte de Arizona (NAU). El curso de 201, en general, comprendió estudiantes de diferentes carreras universitarias entre sus 18 y 20 años que habían estudiado la lengua entre 1 y 3 años y cuyos

intereses hacia la lengua incluían los propósitos académicos, personales o laborales e involucraban una exposición a la lengua en lo cotidiano desde sus casas, con sus familiares o con sus amigos.

Los participantes del estudio consistieron en seis estudiantes de español de este curso 201, lo que corresponde a un nivel A.1.2 o A2 según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, que decidieron formar parte del estudio para recibir el beneficio de los créditos extras. Tres de los estudiantes eran hombres y tres eran mujeres. Asimismo, tres de estos estudiantes corresponden a lo que se denomina como hablantes de herencia (un hablante que se ha criado hablando y/o escuchando otra lengua aparte del inglés en el contexto de Estados Unidos) y tres estudiantes eran estudiantes de L2. Los seis estudiantes manifestaron una actitud positiva frente a la idea de interacción en la clase de español y manifestaron conocer, utilizar y disfrutar, en sus vidas personales, la aplicación de Instagram aunque, uno de ellos no hacía uso de esta en su vida cotidiana. Los seis participantes se emparejaron de manera aleatoria con la función de *chat group* en Instagram, resultando en un hombre y una mujer por cada pareja, y un estudiante hablante de herencia y un estudiante de L2.

Instrumentos

Para este estudio se realizaron dos cuestionarios que permitieron recoger información. Inicialmente se realizó un cuestionario sobre la población con la que se iba a trabajar tras su experiencia previa con la lengua, la interacción y la herramienta. Aparte, el segundo cuestionario pretendía recolectar las percepciones de los estudiantes de las actividades y la herramienta. Estos cuestionarios se construyeron de acuerdo a las indicaciones y recomendaciones de Dörnyei (2010), para tales fines dentro de la investigación de L2.

El primer cuestionario incluyó información demográfica. Los resultados permitieron conocer la experiencia que tienen los estudiantes con el idioma español, es decir, la cantidad de tiempo que lo han estudiado, el contexto en el que usan la lengua meta y sus razones para aprender. Esto indica las motivaciones que el estudiante tiene con respecto a la lengua y su contexto referente a ella. Además, el instrumento indagó con respecto a la experiencia de los estudiantes con la interacción en la clase del español y sus percepciones al interactuar, esto con el propósito de conocer qué tan cómodo se sentía el estudiante al interactuar y que tan necesario lo veía para su aprendizaje. Finalmente, el cuestionario abordó la experiencia, la familiaridad y la comodidad del estudiante al usar Instagram y cuestionó si la aplicación ha sido usada con propósitos pedagógicos anteriormente y si se consideraba útil el uso de esta aplicación para el aprendizaje de lenguas.

El segundo cuestionario se realizó al finalizar las actividades de interacción y las preguntas se orientaron a conocer la percepción de los estudiantes con respecto a las tareas que completaron, la interacción por medio del chat, y el uso de la herramienta para la clase de español.

Herramienta

Como ya se mencionó en la sección anterior, y como lo menciona Fornara (2018) es una red social, popular entre los jóvenes, comúnmente usada desde el teléfono celular, aunque se pueda usar en las computadoras. La red social tiene diferentes funciones que le permiten a los usuarios

publicar fotos, videos, hacer comentarios, buscar, seguir otros usuarios y chatear con otros usuarios.

Descripción de las tareas de interacción

El estudio consistió en el desarrollo de seis tareas con un producto final relacionado a temas vistos en clase. Las tareas se realizaron en parejas por un periodo de seis semanas. Los estudiantes, al decidir participar de este estudio y completar las tareas obtenían créditos extra en la clase de español 201.

Para el diseño de las tareas, se tuvieron en cuenta las recomendaciones que Dubravac (2013) propone al hablar de la creación de tareas por medio del chat. El autor propone que, para las tareas sincrónicas, primero, es necesario dar las instrucciones claras y precisas de la actividad, guiando al estudiante en lo que debe hacer. Segundo, se debe limitar el número de participantes dentro de la interacción. Tercero, se prepara la herramienta de la interacción y se dan las instrucciones del uso de la herramienta. Finalmente se establece un tiempo determinado de realización de cada tarea. De acuerdo a estas indicaciones, se formaron tres parejas con seis estudiantes de manera aleatoria, considerando las ideas de Vázquez (2011), quien explica que al establecer un aprendizaje colaborativo entre dos o más estudiantes, se busca que estos tengan necesidades y conocimientos heterogéneos que puedan beneficiar tanto al uno como al otro.

En cuanto a las instrucciones, se le explicó a los estudiantes que el estudio consistiría en la realización de seis tareas en las que podrían utilizar y practicar contenidos trabajados en clase, los cuales debían discutir y negociar en el chat de Instagram. Es decir, los estudiantes debían hablar de cómo hacer la tarea, dónde hacerla y qué información incluir en el chat con su compañero. Aquí cabe aclarar que cada semana se realizó una tarea diferente. Por lo tanto, cada semana recibían las instrucciones correspondientes a la tarea de esa semana por medio de un email enviado por la profesora. Las tareas se realizaron en parejas, para que la discusión fuese más organizada y todos los estudiantes participantes del estudio pudieran interactuar y aportar en el desarrollo de las tareas.

Es claro que para completar las tareas el estudiante debía tener conocimiento del uso de la herramienta y debía saber cómo manejar el chat de la herramienta. También se tomó en cuenta si algún estudiante se sentía incómodo utilizando su cuenta personal, para proveer una cuenta alternativa creada por la profesora para el uso único de las tareas. Asimismo, se les dio instrucciones claras a los estudiantes en el uso de la aplicación y el uso del chat, a modo de video tutorial creado por la profesora para que no se presentaran problemas durante la realización de la actividad. Todo esto se llevó a cabo en inglés, asegurándose que los estudiantes comprendieran la tarea. Finalmente, se explicó que cada interacción se debía realizar en español por un tiempo mínimo de 20 minutos.

El chat se realizó dentro de grupos de conversación de Instagram, del cual hacían parte los dos estudiantes de cada pareja y la profesora. Así, la profesora tenía acceso a las interacciones de los estudiantes, monitoreando la participación, el tiempo y el resultado. No obstante, la profesora no intervenía en ningún momento durante la interacción.

Cada tarea contenía un tema diferente y planteaba un producto distinto para cada tema. Los temas de las tareas se organizaron según el contenido de vocabulario del libro de texto con el que los estudiantes han trabajado desde Español 101. Los productos de las tareas tenían un resultado escrito y creativo, a excepción de la primera tarea que se diseñó para probar la claridad en las instrucciones y prever futuros problemas. Nuevamente, las tareas y las instrucciones fueron dadas y explicadas en inglés, sin embargo, se enfatizó que las interacciones y los

productos debían ser en español. De la misma manera se les pidió a los estudiantes que los productos fueran compartidos en el chat para que la profesora pudiera tener acceso a ellos. A continuación se describen las tareas usadas en el estudio:

- Tarea 1: Habla de ti mismo con tu compañero: ¿Qué estudias? ¿Qué te gusta y te disgusta?, etc.
- Tarea 2 : Crea una infografía de los pasatiempos de tu compañero
- Tarea 3: Crea un mapa conceptual explicando una fiesta que tú y tu compañero celebren
- Tarea 4: Crea un manual de cómo usar un dispositivo tecnológico para alguna de estas funciones:
 - a. usar Instagram en el computador
 - b. Textear y llamar por teléfono
 - c. Cómo conducir
 - d. Cómo cambiar el aceite del árbol.
- Tarea 5: Crea un panfleto en el que propongan una solución a uno de estos problemas ambientales.
 - a. Calentamiento global
 - b. Contaminación
 - c. Animales en peligro de extinción
 - d. Energía no renovable
- Tarea 6: Describe tu ciudad y dibuja un mapa de la ciudad de tu compañero según su descripción

Descripción del procedimiento

El estudio se aplicó durante seis semanas de la siguiente manera: La primera semana del estudio se realizó el cuestionario demográfico. La segunda semana se iniciaron las tareas siendo la primera tarea *habla de ti mismo con tu compañero: ¿Qué estudias? ¿Qué te gusta y te disgusta?*. Para las siguientes 5 semanas se realizaron las demás tareas ya mencionadas en el orden que aparece en la lista anterior. En la última semana después de terminadas todas las actividades se aplicó el cuestionario de percepciones. Los estudiantes recibieron los cuestionarios a través de correos electrónicos en documentos Word. Ellos respondieron y devolvieron el cuestionario bajo los mismos medios. Las instrucciones de las tareas se dieron mediante correos electrónicos. Para el producto final de las tareas se les dio enlaces y recursos en línea dónde podían realizar su producto final (cada enlace variaba según el producto). Cabe aclarar que los enlaces usados fueron de plataformas trabajadas en la clase de español con anterioridad, por lo que los estudiantes ya tenían conocimiento de su uso. Cada interacción se hizo en el chat de Instagram y cada producto final se entregó por medio de la misma herramienta.

Durante las interacciones, estando la profesora en un rol de observadora y mediadora para que la tarea fuera clara y las tareas se realizaran con éxito, se observó que los estudiantes trataban de llegar a un acuerdo frente al día de discusión en la herramienta del chat. Cada semana se observaba este ejercicio recurrente en los estudiantes preguntando a su pareja si tenía tiempo para hablar durante el día. En ocasiones recibían respuesta inmediata y comenzaban la discusión en el momento. En otras ocasiones, los estudiantes no atendían prontamente, por lo que negociaban otro momento para hablar. Se observó ante esta práctica que una de las parejas tuvo problemas constantes ante esta situación. Uno de los participantes en esta pareja no era muy constante en la herramienta por lo que perdía muchas veces los mensajes y peticiones de su

compañero, alegando que trabajar en estas tareas sin un horario fijo establecido era muy difícil para esta persona. Eventualmente, sin la necesidad de la profesora intervenir, ambos estudiantes llegaron a un horario fijo de trabajo para las tres últimas semanas.

En cuanto al plazo de tiempo para realizar la tarea, los estudiantes tuvieron una semana, incluidos los fines de semana, para realizar la interacción, así, ellos tenían la libertad de escoger qué día y a qué hora trabajar. Pese a esto, en algunas ocasiones, se necesitó recordarles a las parejas el realizar la tarea antes de finalizar el fin de semana. En otras ocasiones, los estudiantes realizaban la interacción y discusión, sin embargo, olvidaban presentar su producto al final de la interacción por lo que se les debía recordar.

En medio de las interacciones se evidenció igualmente que una de las parejas no comprendió completamente las instrucciones de la tarea ya que, se suponía que los estudiantes dialogaban y discutían con respecto a la información a incluir referente al tema de la tarea, donde realizar la tarea, como realizarla y por último, con esta información, entre los dos, realizaban el producto. Esta pareja, por el contrario, realizaba primero un producto por cada participante y luego discutía al respecto del tema y la información contenida en su producto. Por ejemplo, para el panfleto en el que resuelven un problema ambiental¹, cada uno realizó un panfleto diferente y juntos discutieron del problema ambiental que incluyó cada uno con su solución. Pese a que esta dinámica cambió el orden de las instrucciones, no afectó el objetivo de las tareas que era promover la interacción entre los estudiantes por medio de la red social. En otra ocasión, los estudiantes debían escoger una fiesta o celebración y realizar un mapa conceptual explicando dicha fiesta. Esta pareja, tal como en el anterior ejemplo, realizaron primero un mapa cada uno, con una fiesta diferente y luego discutieron al respecto. Cabe aclarar que se les corrigió una vez este orden de eventos, sin embargo, los estudiantes decidieron continuar de esa manera ya que no afectaba el resultado de las tareas. Las demás parejas realizaron las interacciones, tal y como se había diseñado.

Resultado del cuestionario de percepciones

Los resultados de los datos del cuestionario de percepciones revelaron las opiniones de los estudiantes frente a las actividades realizadas y la herramienta. Dos de los estudiantes expresaron que las interacciones les ayudaron a practicar lo visto en clase en un contexto natural y cotidiano como lo es Instagram. Además, todos los estudiantes reportaron que el estudio les brindó la oportunidad de hablar con su compañero en un contexto conversacional espontáneo, lo que, según ellos, los retó a usar la lengua de una manera diferente a como la usan dentro del salón de clases. De la misma manera, cuatro estudiantes expresaron haber aprendido nuevas expresiones y vocabulario gracias a su compañero y cuatro estudiantes manifestaron que pudieron aprender contenido cultural. Los participantes reportaron que con las interacciones aprendieron sobre lo que la lengua significaba para su compañero, debido a que cada miembro de las parejas provenían de contextos culturales y lingüísticos diferentes. Como se mencionó antes (ver Contexto donde se aplicó la intervención pedagógica), con base en los resultados obtenidos, se puede considerar que las tareas promueven la interacción, tal y como lo afirma Camak (2020). También se percibe que el estudio dio lugar a la discusión cultural, y les ayudó con la adquisición de vocabulario nuevo, demostrando coherencia con lo planteado anteriormente por diferentes autores (Bates et al., 2019; Fornara, 2018; Mustain, 2019). Otro hallazgo relevante en los resultados de percepciones, teniendo en cuenta que la interacción se

¹ Ver sección Descripción de las tareas de interacción en la página 13

dio por medio del chat escrito, es que dos estudiantes sintieron que el estudio les ayudó en su competencia oral. Una posible explicación puede encontrarse en que los estudiantes hacían uso de estrategias y recursos de comunicación con el objetivo de darse a entender en medio de la discusión como se nota en los siguientes ejemplos.

En el ejemplo 1 (ver anexo 1)² se observa, por ejemplo, que los estudiantes, al enfrentarse a contenido que no sabían expresar en la lengua meta, hacían uso de imágenes y capturas de pantalla durante la interacción.

Ejemplo 1

En este ejemplo el estudiante 1 pregunta “You said you want to reduce the use of fireplaces, How come?” Ante esto, el estudiante 2 adjunta una captura de pantalla de una búsqueda en google donde se explican acciones que se pueden tomar para reducir la contaminación del aire. En este caso, el uso de las imágenes (una captura de pantalla) funcionaba como mediador en la negociación de significados entre los estudiantes para dar a entender sus ideas.

Durante el estudio también se notó que, como se ve en el ejemplo 2, los estudiantes utilizaban su conocimiento previo para prolongar la conversación en medio de las interacciones.

Ejemplo 2

- Estudiante 3: Si, yo tampoco. No soy un experto con los coches. Pero con mi teléfono, pienso que casi soy un experto. Estoy familiar con muchos de los funciones que puede usar.

En este ejemplo la tarea consistió en la elaboración de un manual de instrucciones para una tarea tecnológica específica (Ver Descripción de las tareas). Es así como en el ejemplo se muestra que el estudiante hace su elección para la realización de la tarea conforme a sus conocimientos y experiencias previas cotidianas y según el tema en el que maneja mayor experticia. Esto lo hace con el objetivo de generar mayor conversación, además de cumplir con el objetivo de la actividad, lo cual resultó provechoso puesto que su compañero pudo continuar con la conversación.

Este mismo aspecto, en que los estudiantes hicieron uso de su conocimiento y experiencia para prolongar la conversación se vio en otras ocasiones como en el ejemplo siguiente (Anexo 3).

Ejemplo 3

- Estudiante 1: Te gusto el resto de tus clases?
- Estudiante 2: Si, en línea es más difícil para mí porque no puedo prestar atención por horas a la pantalla pero está bien, todavía completo todo.

Aquí, los estudiantes hablaban entre ellos para conocerse, siendo la primera interacción. Evidentemente, ellos usaron sus experiencias tanto en la universidad y los cambios por la pandemia para expresar y responder a las preguntas de su compañero, además de dialogar un

² Para ver las capturas de pantalla con los ejemplos ir a la sección Anexos.

tema que ambos tenían en común como es el cambio de modalidad que tuvieron las clases en la universidad.

Otro aspecto observado en los estudiantes consistió en la creación de palabras basadas en sus conocimientos lingüísticos como se observa en el ejemplo 4 (Anexo 4).

Ejemplo 4

- Estudiante 4: Ahora no sé si iré a un país hispanohablante. Quiero ser fluyente en Español en el futuro, pero costar mucho dinero para ir a otro país entonces pienso esperar por un poco.

En este ejemplo se ve una influencia interlingüística en la que el estudiante pareciera hacer uso de sus conocimientos de la lengua meta y considera que la palabra *fluido* en español, según las hipótesis que el estudiante ha creado de la lengua, sería *fluyente*.

En otros casos, como en el ejemplo 5 y 6 se evidencia cómo los estudiantes usaban cognados y falsos cognados, para expresar algo en español como estrategia comunicativa.

Ejemplo 5

- Estudiante 5: Lo siento, perdí **el servicio**. Me encanta ser espontáneo. !Acabo de ir de campamento anoche! Me gusta ir de excursión, acampar, ir a restaurantes, ir de compras. Muy aleatorio. paso mucho tiempo en mi iglesia y practico el **catholocismo**. También soy parte de una hermandad de mujeres aquí en NAU llamada “Tri-delta”.

Ejemplo 6

- Estudiante 1: Si, visté Disneyland en Febrero por mi primer tiempo. Estuve muy feliz con la experiencia.
- Estudiante 2: **Como te gustó?**

En estos ejemplos se manifiesta la influencia de la lengua materna dentro de las interacciones. En el Ejemplo 5 se ve cómo el estudiante usó la expresión *perdí el servicio* para referirse a la falta de señal en su teléfono celular, siendo esta una traducción literal de la expresión en inglés *to lose service* cuando se habla del mismo aspecto. Este estudiante también tuvo influencia del inglés en la escritura de la palabra *catolicismo*. En el ejemplo 6, el estudiante tradujo literalmente la expresión *how did you like it?* para poder buscar la información que deseaba de acuerdo a la conversación que tenían.

Finalmente, en el ejemplo 7 se manifiesta que los estudiantes, como estrategia comunicativa, utilizaban la traducción para que su compañero pudiera entenderlos.

Ejemplo 7

- Estudiante 1: Por qué quieres reducir el uso de chimeneas?
- Estudiante 2: Like fireplaces
- Estudiante 1: yeah.

En este último ejemplo se presenta el uso directo de la lengua materna para comunicar aquello que querían expresar y asegurar la óptima comprensión de su mensaje al ver que su compañero no captaba la idea que querían transmitir. En este caso sin embargo, el estudiante 1 asumió que la falla comunicativa radicaba en el no comprender la palabra *chimenea*.

Al final, según las percepciones de los estudiantes, todos los estudiantes manifestaron que la habilidad de lectura y la habilidad de escritura fueron altamente trabajadas en las actividades ya que debían escribir y leer mucho durante las interacciones.

Ventajas y limitaciones de las interacciones

Las tareas demostraron ser una alternativa dinámica y apropiada para trabajar la interacción dentro de las clases de español, más aún, teniendo en cuenta las circunstancias actuales en las que las actividades interactivas y comunicativas no son posibles de realizar con la naturalidad que solía hacerse. Lo anterior se fundamenta en la opinión de los estudiantes en el cuestionario de percepciones el cual mostró que todos los estudiantes manifestaron haber disfrutado del estudio. Por otro lado, dos de los estudiantes expresaron que las interacciones les ayudaron a practicar lo visto en clase en un contexto natural y cotidiano como lo es Instagram y que aprendieron algo nuevo en las interacciones. Además, todos los estudiantes reportaron que el estudio les brindó la oportunidad de hablar con su compañero en un contexto conversacional espontáneo, lo que los retó a usar la lengua de una manera diferente a como la usan dentro del salón de clases y aprender contenido cultural al ser ambos estudiantes en cada pareja de un contexto de aprendizaje del español diferente. Se puede ver también que todos los estudiantes expresaron que el estudio les permitió relacionarse con sus compañeros, aprender de su familia, sus pasatiempos y/o sus fiestas. Cinco de los estudiantes expresaron haber aprendido vocabulario nuevo y cuatro aprendieron nuevas expresiones. Asimismo, cuatro estudiantes manifestaron haber mejorado sus habilidades de escritura y todos expresaron que la actividad les ayudó a mejorar la competencia de lectura. Este último punto coincide, de cierta manera, con los resultados que obtuvieron Nugroho y Rahmawati (2020) al implementar Instagram para una actividad escrita en la que los estudiantes manifestaron resultados similares con respecto a la mejora en la competencia escrita y el aumento en la confianza en sí mismos ante una actividad escrita en la lengua meta.

Por otra parte, las actividades mostraron resultados favorables en la actitud de los estudiantes, pues estos se vieron dispuestos a realizarla sin falta, se mostraron interesados en los temas y las interacciones. Otra ventaja destacable de las interacciones, expresada por los estudiantes, fue la oportunidad de hablar de sí mismos y expresar experiencias propias con la lengua meta. Esta misma ventaja ha sido manifestada en otro estudio que utilizó Instagram para el aprendizaje de segundas lenguas (Fornara et al, 2018). En este caso, los estudiantes manifestaron que el uso de una herramienta cotidiana les permitió conectarse con sus compañeros además de expresarse de sí mismos. Finalmente, observando las interacciones, se evidenció presencia de andamiaje entre los estudiantes, lo que permitió progreso en su competencia metalingüística, su conocimiento cultural y la comprensión del contenido en las interacciones entre los estudiantes. Para concluir hay que destacar que se presentó en los estudiantes la mediación de la lengua materna como estrategia de andamiaje para la negociación de significado en medio de las interacciones.

Por otro lado, entre las limitaciones durante las interacciones, se hizo evidente la necesidad de crear un horario fijo para los estudiantes realizar las actividades. De esa manera, los estudiantes pueden reunirse sin problema cada semana para realizarlas. Otra limitación presente en medio de las tareas consistió en el conocimiento, interés, o cantidad de uso de la herramienta por parte de los estudiantes. Esta propuesta no tuvo la participación de muchos estudiantes ya que, según el cuestionario demográfico, no muchos estudiantes (entre los participantes y no participantes) consideraban Instagram apropiado como un espacio de aprendizaje de lenguas. Otra limitación encontrada fue la recepción correspondiente a las instrucciones de las actividades, al ser manifiesto que una de las parejas no las entendió de la manera que se pretendía. Finalmente, se concibe como limitación la modalidad de las interacciones y de la red social ya que, pese a comprender diferentes funciones como notas de voz, uso de emoticonos o contenido audiovisual, las actividades se limitaron a la modalidad escrita para el desarrollo de las tareas. Aun así, se considera que esta herramienta puede ser usada de muchas maneras para el aprendizaje de segundas lenguas, comprendiendo las otras habilidades de la lengua.

Conclusiones

Observando esta propuesta didáctica, los resultados sugieren que la implementación de la tecnología dentro de las actividades de interacción y el uso del chat para actividades interactivas promueven la interacción entre los estudiantes, así como se señala en otros estudios que implementan el CMC en la clase (Dasilva, 2005; Dasilva, 2007; Sauro, 2011). Sin embargo, se debe tener en cuenta que, para el diseño de una actividad por medio de CMC de manera sincrónica o asincrónica, se deben seguir un plan como los sugeridos por Dubravac (2013) para que sea clara entre los estudiantes y exitosa en los resultados que se buscan obtener.

Basados en esta propuesta observamos que las actividades diseñadas por medio de CMC ofrecen beneficios en los estudiantes como la oportunidad de práctica y expresión en la lengua meta. Además, proveen un espacio cotidiano y espontáneo, creando un producto más auténtico entre los estudiantes, tanto en los enunciados creados por cada estudiante en la interacción, como en los productos finales de la tarea (póster, manual, etc). Esto coincide con lo señalado por Bates et al., (2018) al mencionar la autenticidad de los productos en la implementación de la tecnología en actividades de interacción. Igualmente, se observa que los estudiantes, al enfrentarse a una situación comunicativa como esta, se ven forzados a explorar estrategias comunicativas que les permitan darse a entender en medio de la conversación. También, la actividad reflejó que los estudiantes son capaces de adquirir conocimiento lingüístico y cultural, por medio de las interacciones. En el caso de esta actividad, la adquisición se limitó al componente léxico (i.e. vocabulario ambiental o de direcciones) y expresiones dialectales (i.e., palomitas, ponche, qué guay) presentes en medio de las interacciones, y el componente cultural desde un cambio en la perspectiva de la lengua en los estudiantes al ser los participantes de diferentes trasfondos sociales (i.e., cómo perciben los estudiantes el español y los países hispanohablantes). Finalmente, el uso de Instagram permitió que los estudiantes exploraran de una manera diferente un espacio de su vida cotidiana como lo es la red social, proveyéndoles una visión distinta de la utilidad que se le puede dar a la herramienta.

De manera que, conforme a los resultados del estudio, puedo decir que la interacción en los estudiantes tuvo ventajas considerables y valiosas para analizar. Entre estas ventajas, se tiene el hecho de que este tipo de espacio de interacción genera en los estudiantes procesos

sociocognitivos que influyen en el proceso lingüístico de la lengua. Es decir, este tipo de actividades permite que el estudiante tenga un espacio auténtico y cotidiano para el uso de la lengua meta y desafía al estudiante a buscar estrategias mediadoras en medio de sus conversaciones para garantizar la comprensión.

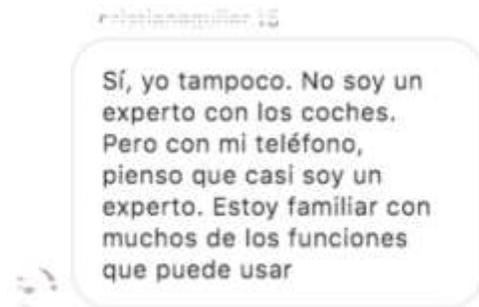
Con todo esto, concluyo que la interacción en la clase de español, al ser un recurso necesario y ciertamente útil para la adquisición de la lengua, debe ser replanteada y adaptada a las condiciones globales y actuales. Nos encontramos en una época de crecimiento digital constante, por ello, el uso de estas herramientas tecnológicas dentro de las clases de lenguas resultan provechosas y novedosas dentro del contexto educativo para los estudiantes pues proveen flexibilidad de espacios, variedad en plataformas y facilidad en la realización de proyectos y tareas. Además, los estudiantes que participaron afirmaron como algo positivo el uso de la aplicación y la actividad para practicar el español. Igualmente, las modalidades tecnológicas y virtuales permiten al estudiante explorar la lengua en un contexto real al que se encuentran constantemente expuestos, y les abre la puerta a la facilidad de comunicarse e interactuar no solo con compañeros de su clase (como lo fue en este caso) sino con toda una comunidad mundial en la que podrían explorar otros aspectos tanto sociales como lingüísticos.

Anexos

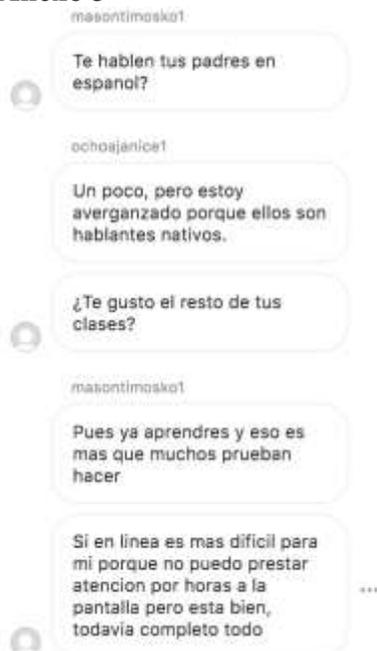
Anexo 1



Anexo 2



Anexo 3



Anexo 4



Anexo 5

Lo siento Micah, perdí el servicio. me encanta ser espontáneo. ¡Acabo de ir de campamento anoche! Me gusta ir de excursión, acampar, ir a restaurantes, ir de compras. Muy aleatorio. Paso mucho tiempo en mi iglesia y practico el catholicismo. También soy parte de una hermandad de mujeres aquí en NAU llamada "Tri-Delta".

Si. Visté Disneyland en Febrero por mi primero tiempo

Estuve muy feliz con la experiencia

cheeksmcgee_

¿Como Te gusto?

davidsonmicah1

¡Tambien! NAU tiene mi corazon.

Anexo 6

Si. reducir el uso de chimeneas

Por que quiere reducir el uso de chimeneas?

Like Fireplaces?

Yeah

You said you want to reduce the use of fireplaces. How come?

Enviar mensaje...

Referencias

AZLAN, Nurul Afifah Binti; ZAKARIA, Sakinah Binti; YUNUS, Melor, 2019. Integrative task-based learning: Developing speaking skill and increase motivation via Instagram. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, vol. 9, no 1, pp. 620-636.

AZNAR SEVA, Maria, 2021. Estratègia i posada en marxa d'un canal a Instagram per a la difusió de les activitats de l'Institut del Patrimoni Cultural d'Espanya (IPCE).

BALTERIO, Isabel, ESPINOZA, Isabel, CAMPOS PARDILLOS, Miguel, SINYASHINA, Ekaterina, SANCHEZ FAJARDO, José, & MARTINEZ COPETE, Antonio, LILIO, Antonio, BELDA-MEDINA, José, HERNANDEZ, Sofia, AGULLO, Inmaculada y GOMEZ, Remei. 2019. Instagram como nuevo escenario de aprendizaje del léxico no estándar del inglés. *Memorias del Programa de Redes-I3CE de calidad, innovación e investigación en docencia universitaria*, pp. 483-499.

BATES, Daniel K.; MARTINSEN, Rob A.; THOMPSON, Gregory L, 2018. Digital Connections: Student Experiences in Online Language Exchanges. *IALLT Journal of Language Learning Technologies* [en línea]. vol. 48, pp. 25-52. Disponible en: <https://journal.iallt.org/IALLT/article/view/8577> [consulta: octubre de 2020].

BLAKE, Robert J, 2013. *Brave new digital classroom: Technology and foreign language learning*. 2nd edition, Georgetown University Press. ISBN:1589019776

BLAKE, Robert J, 2017. Technologies for teaching and learning L2 speaking. *The handbook of technology and second language teaching and learning*. pp. 107-117.

CARDIEL, Hugo Casanova, 2020. Educación y pandemia: una visión académica. *Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación*.

COCA, Mercedes, HERNANDEZ MARTIN, Lourdes, MARTINEZ SANCHEZ, Roser, & PENAS CRUZ, Rafael, 2013. Desarrollo de las destrezas orales fuera del aula: Las posibilidades de Wimba Voiceboard. *Suplementos marcoe* [en línea]. vol. 16, pp. 18-33. Disponible en: <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/99378> [consulta: Septiembre de 2020]

DA SILVA CASTELA, Greice, 2004. La interacción de estudiantes de ELE en un chat de lengua española: aplicación didáctica. En *Actas del I Simposio de didáctica de español para extranjeros: Teoría y práctica*, del Instituto Cervantes de Río de Janeiro. [en línea] disponible en: https://cvc.cervantes.es/ENSENANZA/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/rio_2004/24_dasilva.pdf [consulta: octubre de 2020]

CASTELA, Greice, 2005. La escritura de aprendices brasileños de ELE e hispanohablantes en la interacción del chat. En: *Actas del II simposio internacional José Carlos Lisboa de didáctica del español como lengua extranjera de Río de Janeiro: Instituto Cervantes*. [en línea] disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/rio_2005/55_silva.pdf [consulta: Agosto de 2020]

CASTELA, Greice. 2007, El género charla virtual según los estudiantes de ELE. En: *Actas del IV Simposio internacional José Carlos Lisboa de didáctica del español como lengua extranjera de Río de Janeiro: Instituto Cervantes*.

CONSEJO DE EUROPA, 2002. Marco común europeo de referencia para las lenguas. *Strasburgo: Consejo de Europa, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/Instituto Cervantes.*

DÖRNYEI, Zoltán; TAGUCHI, Tatsuya, 2009. *Questionnaires in second language research: Construction, administration, and processing.* Routledge. ISBN: 1135262519

DUBRAVAC, Stayc. 2013. "Synchronous Computer-mediated communication". En DUBRAVAC, Stayc, LISKIN- GASPARGO, Judith & LACORTE, Manel, *Technology in the L2 curriculum*, Boston, MA: Pearson, pp. 125-142.

VINE JARA, A. N. A.; FERREIRA CABRERA, ANITA, 2012. Mejoramiento de la competencia comunicativa en español como lengua extranjera a través de la video comunicación. *RLA. Revista de lingüística teórica y aplicada*, vol. 50, no 1, pp. 139-160. [en línea] disponible en: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-48832012000100007&script=sci_arttext&tlng=n. [consulta: octubre de 2019]

FIALOVÁ, Irena; LUKÀS, Jakub, 2019. Facebook como herramienta para la enseñanza de ELE. *RedELE: revista electrónica de didáctica español lengua extranjera.*

FORNARA, Fabrizio. 2018, Instagram for the Development of Foreign Language Students' Intercultural Competence. Florida state university.

FORNARA, Fabrizio, HATTERM, David, & LOMICKA, Lara, 2018. Using Instagram to investigate the role of social presence in intermediate level language classes, *CALICO*. [En línea] Disponible en: <https://es.slideshare.net/fabriziofornara/using-instagram-to-investigate-the-role-of-social-presence-in-intermediatelevel-language-classes-99833025> [consulta: Agosto de 2020]

GONZÁLVEZ VEGA, Ana Isabel, 2016. El desarrollo de la comprensión y la expresión oral por medio de la Web 2.0. Universidad de Oviedo [En línea] disponible en: <https://digibuo.uniovi.es/dspace/handle/10651/38436> [consulta: octubre de 2019]

FERNÁNDEZ, Francisco Moreno, 2017. Adquisición de segundas lenguas y Sociolingüística. *Revista de educación*, vol. 343, pp. 55-70.

MUNDAY, Pilar; DELANEY, Yuly Asencion; BOSQUE, Adelaida Martín, 2016. # InstagramELE: Learning Spanish Through a Social Network. En Actas de la conferencia AZCALL. University of Tucson, Arizona.

MUSTAIN, Kun, 2019. InstaClass: incorporating Instagram as a mobile learning tool in language classroom. *ELT Echo: The Journal of English Language Teaching in Foreign Language Context*, vol. 4, no 2, pp. 93-101.

LENKAITIS, Chesla Ann, 2020. Technology as a mediating tool: videoconferencing, L2 learning, and learner autonomy. *Computer Assisted Language Learning*, vol. 33, no 5-6, pp. 483-509.

LEIER, Vera, 2018. Using Instagram in a tertiary German language course: Students' perceptions and approaches. *New Zealand Language Teacher*, vol. 44, pp. 77.

LIN, Huifen, 2015. Computer-mediated communication (CMC) in L2 oral proficiency development: A meta-analysis. *ReCALL: the Journal of EUROCALL*, vol. 27, no 3, pp. 261.

NUGROHO, Arif; RAHMAWATI, Any, 2020. "Let's write a caption!": utilizing Instagram to enhance ESP students' writing skills. *Journal Basis*, vol. 7, no 1, pp. 1-12.

PINO JAMES, Nicolás, 2013. Exploring the benefits of ALCM for speaking development. *IALLT Journal of Language Learning Technologies*, vol. 43, no 1, pp. 25-63.

SABAH ALALUF, Javier Saúl, 2015. El uso de Wechat para el aprendizaje de ELE en China. *Universidad internacional iberoamericana – unini méxico*.

SANZ, Ernrna García, 2011. La conversación virtual: caracterización y utilidad en el marco de ELE. En *La Red y sus aplicaciones en la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. pp. 265-274.

SAURO, Shannon, 2011. SCMC for SLA: A research synthesis. *Calico Journal*, vol. 28, no 2, pp. 369-391.

TARULLO, Raquel; GARCÍA, Mariana, 2020. Hashtivismo feminista en Instagram: #NiñasNoMadres de @ actrices. argentinas. *Revista Dígitos*, vol. 1, no 6, pp. 31-54.

TECEDOR, Marta; CAMPOS-DINTRANS, Gonzalo, 2019. Developing oral communication in Spanish lower-level courses: The case of voice recording and videoconferencing activities. *ReCALL*, vol. 31, no 2, pp. 116-134.

TORRES, Jayguer Vásquez; AGUILAR, Luis Joyanes, 2018. Tendencias, Oportunidades y Retos del uso de las Redes Sociales en Latinoamérica: Caso Centroamerica y Panamá. *KnE Engineering*, pp. 931-941.

MARIÑO, Iria Vázquez, 2011. Aplicación de teorías constructivistas al uso de actividades cooperativas en la clase de E/LE. *Revista electrónica de didáctica/español lengua extranjera*, vol. 21, pp. 1-22.

VAN COMPERNOLLE, 2015, Rémi A. *Interaction and second language development: A Vygotskian perspective*. John Benjamins Publishing Company. ISBN: 9789027267696

VÁZQUEZ, Graciela; LACORTE, Manel, 2019. Métodos y enfoques para la enseñanza. En *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching: metodologías, contextos y recursos para la enseñanza del español L2*. Routledge. pp. 11-25.