

Facebook como espacio de aprendizaje de ELE en el contexto islandés y su efecto en el proceso de lectoescritura

Pilar Concheiro Coello

**Profesora adjunta en el Departamento de Lenguas extranjeras, Literatura y Lingüística
Universidad de Islandia, Reykjavík**



Pilar Concheiro es docente de español como lengua extranjera y actualmente profesora adjunta en el Departamento de Lenguas extranjeras, Literatura y Lingüística de la Universidad de Islandia, donde imparte clases en los programas de grado en Lengua y Literatura españolas y en el Máster en didáctica del español como lengua extranjera. Es doctora en Lingüística Aplicada a la enseñanza de ELE por la Universidad Nebrija. Su principal campo de investigación es el uso de redes sociales en el aula de español como lengua extranjera. Es autora del manual “Ele y la web social” y formadora de profesores.

Colabora habitualmente con los cursos de formación del Instituto Cervantes y la Universidad de Santiago de Compostela.

Resumen (español)

La aplicación de Facebook como espacio de aprendizaje digital permite que los estudiantes lleven a cabo un aprendizaje de la lengua más colaborativo, autónomo y significativo. Además, su uso puede repercutir de forma positiva en el desarrollo de la expresión escrita y de la comprensión lectora de los aprendientes. El objetivo de este artículo es precisamente demostrar la idoneidad de las redes sociales como ecosistemas digitales para la práctica de una lengua extranjera y aportar datos empíricos que avalen su inclusión en el aula de ELE.

Abstract (English)

The application of Facebook as a digital learning space allows students to develop a more collaborative, autonomous and meaningful learning process. Moreover, its use can affect positively the learner's writing and reading. The aim of this article is to

demonstrate the suitability of social networks as digital ecosystems to practice a language and provide empirical data to support their inclusion in Spanish as a foreign language classroom.

Palabras clave

TIC, Facebook, redes sociales, expresión escrita, comprensión lectora, autonomía de aprendizaje

Keywords

ICT, Facebook, social networks, written production, reading comprehension, learning autonomy

Artículo

1. Introducción

El estudio y la práctica de un idioma implican interacción y comunicación. Si los estudiantes usan las redes sociales con esa finalidad, es decir, para comunicarse, interactuar y compartir contenido, el hecho de incorporarlas al contexto educativo como ecosistemas o espacios de interacción digital puede tener implicaciones positivas en el proceso de aprendizaje. Precisamente este es el eje central de este estudio. Con Facebook (FB)¹ tenemos la oportunidad de incrustar el aula en la vida real (y viceversa); citando textualmente a Herrera (2012:5): “las redes nos permiten romper las barreras entre contextos de aprendizaje y espacios de práctica real de la lengua”.

Para esta investigación FB se concibió como un espacio de comunicación para fomentar la interacción y reforzar los contenidos incluidos en la programación del curso a través de doce tareas repartidas a lo largo de un semestre académico. La red social se convertía así en un lugar más allá del aula presencial en el que los estudiantes podrían llevar a cabo una interacción real en la lengua meta y cooperar entre ellos para generar contenido, lo cual favorecería un tipo de aprendizaje más autónomo y significativo.

Ese potencial de FB como espacio de comunicación digital resulta especialmente útil en lugares aislados donde las posibilidades para estudiar y practicar una lengua a través de la interacción con otros aprendientes son limitadas. El contexto donde se desarrolló esta investigación presenta precisamente estas características: Islandia tiene una población de aproximadamente 330.000 habitantes. Su situación geográfica y el aislamiento en el que ha vivido durante siglos han contribuido a generar una situación complicada a la hora de tener oportunidades para practicar un idioma. El

¹ La abreviatura FB se utilizará como alternativa al nombre completo para designar a esta red social.

estudio del español ha crecido enormemente en los últimos años, hasta convertirse en la primera opción (por delante del francés y del alemán) que escogen los estudiantes de secundaria como lengua extranjera. Aún así, para estos estudiantes y aquellos que continúan sus estudios de español en la universidad, el profesor y el aula siguen siendo prácticamente su única fuente de input. Sin embargo, a pesar de ese carácter de aislamiento que caracteriza al país, Islandia es un claro ejemplo de la integración de las Tecnologías de la Información y Comunicación. Este hecho puede apreciarse en las cifras estadísticas del año 2015 que constatan que el 97% de la población se conecta a Internet con regularidad y que convierten a Islandia en el país europeo con mayor número de usuarios de la red.

El acceso generalizado a la tecnología y el hecho de que Internet se haya convertido en un gran ventanal de acceso a la información y puerta para el conocimiento compartido ha influido para que un número significativo de instituciones educativas islandesas permitan el uso del portátil en las aulas sin restricciones y como una herramienta de trabajo más. También resulta oportuno observar que las estrategias de aquellos países considerados maduros tecnológicamente, como es el caso de los países escandinavos, ponen mayor énfasis en la articulación de redes o comunidades de práctica (Cobo Romaní, 2010).

El presente artículo está estructurado de la siguiente forma: en primer lugar se presenta un marco teórico cuyo objetivo es relacionar las redes sociales como ecosistemas digitales² con el desarrollo de un aprendizaje autónomo, significativo y colaborativo. Asimismo se reflexionará sobre el concepto de sociedad-red y su implicación tanto en nuestro modo de relacionarnos como en el sector educativo. Con el propósito de analizar el efecto del uso de Facebook como espacio de aprendizaje digital en la competencia comunicativa de los estudiantes, en concreto en su comprensión lectora y su expresión escrita, y de ese modo poder comprobar si estas experimentaban alguna mejoría después de participar en la red social, se llevó a cabo un estudio empírico cuya descripción detallada, así como el análisis y la discusión de los datos obtenidos, se presentan a continuación.

2. Marco teórico

² Santamaría (2010:34) define ecosistema digitales como “infraestructuras digitales auto-organizadas que intentan lograr un entorno digital para organizaciones en red que dan soporte a la cooperación, compartición de contenido y al desarrollo de tecnologías abiertas y adaptativas”.

2.1. El concepto de sociedad-red

Las redes sociales son un factor esencial de la comunicación en la vida de millones de personas. *Facebook*, *YouTube*, *Twitter* ocupan un lugar importante en las relaciones personales cotidianas de un gran número de usuarios a los que permiten compartir sus intereses, conocimientos y ampliar sus círculos de contactos. El sistema educativo también forma parte de ese nuevo paradigma social y económico que se ha establecido desde las últimas décadas del siglo XX y que se ha denominado sociedad-red.

En primer lugar, ha de establecerse una diferencia entre la red como una forma de organización social y los servicios de redes sociales de los que *Facebook* forma parte, ya que tal y como afirma Freire (2008): “La reciente popularización de los servicios de redes (que podríamos definir como instrumentos tecnológicos para desarrollar redes sociales) ha provocado una cierta confusión con el concepto de red social como estructura organizativa y modelo social”.

Con respecto a este punto, resulta clarificadora la siguiente diferenciación entre conceptos que establece Herrera (2012:4):

Redes sociales	Estructuras de relación entre personas. Pueden ir desde las más elementales, como la familia o los amigos, a aquellas con un grado de complejidad o tamaño mucho mayores. Siempre constan de dos elementos: nodos y relaciones.
Redes sociales digitales	Formas de relación que se mantienen a través de las aplicaciones digitales. Por ejemplo: “amigos” en <i>Facebook</i> o “seguidores” en <i>Twitter</i> .
Servicios de redes sociales digitales	Aplicaciones digitales que nos permiten llevar a cabo las relaciones en red. Cada uno de estos servicios mantiene una estructura diferente dependiendo del objetivo principal que se persiga, aunque todos tengan como finalidad última la puesta en común de los intereses de los usuarios.

Tabla 2.1. Clarificación conceptos redes sociales.

En la misma línea, Castells (2005) sostiene que Internet es el medio de comunicación y de relación esencial sobre el que se basa la sociedad-red. Sin embargo,

las redes como sistema de organización siempre han estado ahí, formando parte de nuestra identidad como seres sociales.

En este sentido, Rondfelt (2007) considera las tribus y los clanes como el origen, como el modelo inicial precursor de las redes, en las que la unión y la cohesión eran los requisitos imprescindibles para la supervivencia. Los vínculos familiares, es decir, los vínculos fuertes, eran los que dominaban esta organización comunitaria.

Este tipo de estructura dio paso a sistemas con una disposición de tipo jerárquico y más tarde a sistemas de mercado para, finalmente, llegar a un cuarto tipo de organización o sistema social en red que Ronfeldt (2007:10) define de la siguiente manera:

La organización social en red sirve para conectar grupos dispersos e individuos de tal forma que estos puedan colaborar y actuar de forma conjunta. Impulsada por la revolución tecnológica de la web social, este tipo de estructura ha alcanzado su punto álgido y su influencia e impacto en la sociedad civil han sido mayores que en cualquier otra área o campo.

Gracias a la tecnología de la información y de las comunicaciones, las nuevas organizaciones en redes, a diferencia de las tribales, son más abiertas y poseen un mayor número de vínculos débiles, es decir, aquellos que no son familia o amigos, con los que se tiene poco o ningún contacto; como consecuencia, las posibilidades de colaboración y producción colectiva con grupos de personas más amplios son mayores (Freire, 2008). Es justamente esa capacidad de generar oportunidades para compartir, colaborar y crear la que puede reportar tantos beneficios a la hora de poder encontrar un contexto para practicar un idioma.

De entre las principales propiedades que Rondfelt (2007) otorga a la sociedad-red debemos destacar como especialmente útiles y relevantes para el sector educativo la colaboración, la estructura horizontal entre usuarios, el hecho de compartir bienes colectivos y que se desarrolle en un entorno abierto.

Otra característica muy importante a tener en cuenta es su ubicuidad, es decir, que las redes sociales como instrumento de comunicación de la sociedad-red permiten y favorecen las relaciones entre personas que no coinciden físicamente, fomentando así lazos débiles de unión que serían demasiado complicados de mantener *offline*.

Este aspecto en concreto, esa posibilidad de establecer relaciones personales más allá del espacio físico y basadas en criterios individualizados y personalizados es lo que resulta especialmente relevante a la hora de incluir una red social como ecosistema en el aula de lenguas. Poder practicar la lengua que se está estudiando en un contexto real y

de un modo significativo es uno de los principales objetivos del proceso de aprender y FB como espacio de aprendizaje y enseñanza puede contribuir a lograrlo.

2.2. Aprendizaje significativo y redes sociales

El aprendizaje significativo supone un proceso de contraste, de modificación de los esquemas de conocimiento, de equilibrio entre la nueva información que se adquiere y la ya existente. Se puede afirmar entonces que el aprendizaje equivale a una construcción de conocimiento donde unas piezas encajan con otras formando un todo coherente. (Ausubel, Novak y Hanesian, 1983).

El mayor beneficio de esta teoría es que este tipo de aprendizaje ayuda a que los estudiantes encuentren un sentido a lo que están aprendiendo, ya que mediante ese anclaje que se ha mencionado anteriormente, los nuevos conceptos se integran en la experiencia previa de los aprendientes de una forma racional y vinculada. Además, el hecho de incorporar ideas conectadas e integradas permite llevar a cabo un proceso de transferencia de las mismas y extrapolarlas a otras situaciones de aprendizaje, lo cual favorece y amplía la adquisición de conocimiento (Ausubel, 2002).

Otra de las ventajas es que contrariamente a lo que sucede mediante un aprendizaje basado en la repetición y en la memorización, aquello que se aprende de forma significativa puede recordarse durante más tiempo. Tal y como afirman González, Casalí y Novak (2000:45):

Los materiales aprendidos significativamente pueden ser retenidos durante un período relativamente largo de tiempo, meses incluso años mientras que la retención del conocimiento después de un aprendizaje memorístico por repetición mecánica es de un intervalo corto de tiempo medido en horas o días.

En definitiva, el aprendizaje significativo es un aprendizaje interiorizado por el estudiante que se produce a través de las relaciones y conexiones establecidas de manera no arbitraria entre aquello que el aprendiente ya conoce y lo que aprende. Se trata de un aprendizaje real y a largo plazo (Ausubel, Novak y Hanesian, 1983).

En el desarrollo de un aprendizaje significativo evidentemente influye el material didáctico que llevemos al aula y las herramientas o aplicaciones que decidamos usar. En este sentido, las redes sociales como ecosistemas de comunicación y aprendizaje se usan desde la experiencia del aprendiz y conectan con su conocimiento previo (Herrera y Pujolá, 2012). Contribuyen a generar una personalización del aprendizaje, ya que cada ecosistema se adapta a las características y circunstancias del curso. Los contenidos y la

función que ese espacio digital de aprendizaje vaya a desempeñar dentro de un determinado curso se deciden en función del grupo de estudiantes y sus necesidades.

Para un estudiante islandés, el hecho de proponerle pensar en su lugar favorito en Islandia, describirlo, compartirlo a través de una red social, publicarlo en un grupo de FB formado por turistas hispanohablantes interesados en visitar el país y establecer una conversación con ellos es un ejemplo de una tarea que promueve un aprendizaje significativo y motivador, conecta con los intereses y la realidad del alumnado y permite un uso real de la lengua meta dentro de la gran conversación digital.

En este sentido Williams y Burden (1999:16) afirman lo siguiente: “Muchas actividades de aprendizaje que se llevan a cabo en los centros escolares no son necesariamente educativas: carecen de un valor real para la vida del alumno”. En la misma línea Herrera (2012) considera que para diseñar una tarea en una red social es necesario plantear una actividad comunicativa significativa cuyo resultado final creado por los estudiantes pueda interesarnos no ya como docentes, sino como personas.

FB puede llegar a albergar esas actividades, a potenciar un tipo de aprendizaje significativo que permita a nuestros estudiantes no sólo practicar su español, sino que también les posibilite comunicarse e interactuar con grupos de personas con los que compartir sus ideas, sus gustos y sus opiniones; que les permita en definitiva “aprender a aprender” a través de una red social.

2.3. Colaboración en red

La incorporación de una red social al aula de español como lengua extranjera tal y como se concibió para este estudio buscaba fomentar la interacción y la colaboración entre los estudiantes. Es en esos espacios de aprendizaje digital donde sus miembros interactúan, aprenden juntos, cooperan, intercambian información y contribuyen a la creación de conocimiento.

En ese espacio de interacción los miembros del mismo son conscientes de que sin su colaboración la comunicación no existiría y el ecosistema desaparecería. Esto implica ayudarse mutuamente, involucrar en la conversación digital a aquellos que puedan sentirse más inseguros y de ese modo poder llegar a aprender unos de otros. Supone por lo tanto establecer una zona de desarrollo próximo y desarrollar un sistema de andamiaje que implique basar el proceso de aprendizaje en la colaboración y en la mediación social. Debemos recordar que la propia red y su evolución hacia un modelo más participativo generan interacción, comunicación y participación en esa gran

conversación digital. Stoerger (2009) contribuye a reforzar esa relación entre un aprendizaje digital y aquel que sigue las premisas constructivistas e introduce el concepto de *digital melting pot*. Según el autor, los usuarios de la red, sea cual sea su nivel de competencia digital, pueden aprender unos de otros al relacionarse en espacios compartidos en la web.

La construcción conjunta de conocimiento en el ecosistema digital se genera a través de la colaboración de sus miembros. Aprender juntos, cooperar y crear un producto final era precisamente lo que se buscaba con la aplicación de FB como ecosistema digital en el aula de ELE. Tal y como sostienen Johnson y Johnson (2014:1) con respecto al binomio ecosistemas digitales y colaboración, los primeros pueden contribuir a expandir la comunicación y modificar de ese modo la forma en que los miembros del grupo trabajan juntos.

La aplicación de redes sociales en el aula y el diseño de tareas que promuevan la interacción y la colaboración facilitan en gran medida un tipo de aprendizaje donde la gestión y la responsabilidad del mismo recaen en primer lugar en los estudiantes. En este sentido, asistimos a un cambio de perspectiva: de la metáfora de la “transmisión de conocimientos” a la metáfora de la “construcción de conocimientos”. Este paradigma se podría definir como centrado en la persona que aprende (ya sea éste un estudiante o un profesional en ejercicio) y en su capacidad de aprender, que exige de este más protagonismo, ya que es el estudiante quien debe acceder a la información original, manipularla, evaluarla e integrarla en sus propios esquemas de conocimiento y en su propia práctica.

2.4. Facebook y el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje

La autonomía es una de las competencias clave del siglo XXI y por ello tiene una importancia esencial en la sociedad contemporánea. Además, la enseñanza-aprendizaje de idiomas es uno de los campos donde más se ha desarrollado la investigación sobre este concepto (Erdocia, 2014).

Tal y como afirma Benson (2011), este concepto no puede enseñarse o llegar a aprenderse; a lo que pueden aspirar los docentes, según el autor, es a emprender una serie de acciones que contribuyan a estimular y a desarrollar esa autonomía entre los aprendientes.

Nuestra forma de relacionarnos, comunicarnos y aprender ha cambiado debido a internet y la web social. La autonomía como parte del proceso de aprendizaje también

se ha visto influenciada por este cambio. Con respecto a esta evolución del concepto, Benson (2013:840) sostiene lo siguiente: “el aprendizaje autónomo hoy en día difiere considerablemente del concepto planteado en la década de los 70. La cantidad de recursos accesibles en Internet han contribuido a modificar la noción de autonomía”.

Efectivamente, la cantidad de recursos en línea para aprender una lengua extranjera creados específicamente para tal fin o la incorporación de las redes sociales al campo de la educación permiten que muchos estudiantes que quieran practicar una lengua puedan hacerlo en línea. De ese modo, seleccionarán los recursos que puedan adaptarse mejor a sus necesidades o leer y escribir en una red social sobre un tema afín a sus intereses.

Este mismo autor identifica tres formas posibles en las que la web social puede contribuir a potenciar y desarrollar la autonomía del aprendiente (Benson, 2011: 152):

- Potencia el control del proceso de aprendizaje por parte del aprendiente.
- Posibilita un acceso a un mayor número de material y muestras de lengua reales.
- Permite una interacción auténtica y real en la lengua meta.

Igual que sucedía con la noción de colaboración, por usar una determinada aplicación o conectarse a *Facebook*, un estudiante no se convertirá en un aprendiente autónomo, pero el proceso en sí, es decir, el hecho de buscar información, de compartirla, de poder comunicarse e interactuar con otros miembros de una comunidad sí puede contribuir a fomentar una mayor autonomía, a no depender única y exclusivamente de la figura del docente (que ya no será la única fuente de *input*), a desarrollar, en definitiva, una iniciativa propia y la habilidad de generar oportunidades para aprender y seguir practicando. En este sentido incide el trabajo de Villanueva y otros (2010:7), quienes sostienen lo siguiente:

La aplicación de entornos digitales en el aprendizaje de lenguas abre un espacio que puede contribuir al desarrollo de la autonomía. En este sentido nos referimos al acceso ilimitado a materiales auténticos, a las oportunidades de interacción y a la posibilidad de reforzar la competencia metacognitiva mediante el diálogo y las experiencias compartidas, a través de las cuales se pueden conocer otras formas de abordar los problemas y otros estilos de aprendizaje.

3. Metodología y diseño de la investigación

3.1. Hipótesis inicial y variables de la investigación

La hipótesis de la que se partía era la siguiente: habrá diferencias significativas en la expresión escrita y la comprensión lectora entre los grupos de control y experimentales. Los grupos experimentales participantes en el espacio de aprendizaje FB obtendrán mejores resultados que los grupos de control. La siguiente tabla muestra la operacionalización de las variables:

Variable	Instrumento	Propósito del instrumento	Indicadores
Expresión escrita	Confirmar que los resultados de los grupos experimentales serían mejores	-Prueba de expresión escrita o de pre-actividad/ <i>Pretest</i> -Prueba de expresión escrita o de post-actividad/ <i>Posttest</i>	-Respeto de la intención -Respeto de las características, de la intención y de la situación comunicativa -Coherencia textual -Uso de los recursos lingüísticos
Comprensión lectora	Cotejar las posibles diferencias entre grupos de control y experimentales	-Prueba comprensión lectora o de pre-actividad/ <i>Pretest</i> -Prueba comprensión lectora o de post-actividad/ <i>Posttest</i>	-Respeto de la intención -Respeto de las características, de la intención y de la situación comunicativa -Coherencia textual -Uso de los recursos lingüísticos

Tabla 3.1. Cuadro operacionalizaciones de las variables

3.2. Participantes en el estudio

Para el presente estudio se contó con la participación de 100 estudiantes repartidos entre dos grupos experimentales y dos de control. El grupo de control A estaba formado por 27 alumnos del colegio *Verzlunarskólli Íslands* mientras que el grupo de control B estaba constituido por 26 alumnos del colegio *Fjölbrautaskólinn í Garðabæ*. Los 24 participantes en el grupo experimental A eran alumnos del centro *Menntaskólinn við Hamrahlíð* mientras que el grupo experimental B estaba formado por 23 estudiantes de *Verzló*. Los tres son centros de secundaria que se encuentran en la

capital del país, Reykjavík. La totalidad de participantes cursaban la asignatura Español 303 (equivalente a un nivel A2 según el MCER).

Había 35 hombres y 65 mujeres entre los participantes. Las edades de todos ellos variaban entre 17 y 19 años, aunque la media era 17,78 años. Todos los participantes eran hablantes nativos de islandés, aunque había 4 alumnos cuyas L1 eran otras.

Más del 90% tenía un ordenador portátil o un *smartphone* y tal y como se pudo constatar a través de la información proporcionada por las docentes encargadas de los cuatro cursos, los estudiantes acudían a clase con ellos y los usaban durante las sesiones presenciales para buscar determinada información o ciertas palabras en el diccionario, de tal modo que su utilización durante las horas lectivas no estaba restringida por ninguno de los centros que formaron parte de esta investigación. De igual modo, la gran mayoría de los participantes contaba con un perfil en FB y afirmaba usar la red social a diario.

El historial académico y el nivel de los estudiantes era homogéneo, ya que todos habían estudiado previamente dos semestres de español y cubierto los mismos contenidos que forman parte del currículum islandés y que se sigue en todas las escuelas del país. Para este curso en concreto, el llamado *Spænska 303*, los tres centros, de acuerdo con las directrices del Ministerio de Educación Islandés, presentaban los mismos contenidos y objetivos así como las mismas horas de clases presenciales de 60 minutos repartidas cuatro veces por semana durante un semestre de 12 semanas.

En cuanto a los materiales, todos los grupos usaban el mismo manual durante las clases presenciales y el cuaderno de ejercicios con el que los estudiantes debían trabajar fuera de clase.

El sistema de evaluación puede ser establecido por cada docente en los diferentes centros educativos islandeses, por ello y para que no se produjesen diferencias significativas entre los cuatro grupos con respecto a este punto, antes del inicio del semestre, la investigadora acordó con todas las profesoras que establecerían los mismos parámetros y porcentajes de evaluación.

Los grupos de control entregarían a sus docentes cada semana una composición escrita similar a aquella que debían realizar los grupos experimentales en FB y que les serían devueltos con las correcciones pertinentes. Es importante recalcar el término similar, ya que aunque la temática era la misma, evidentemente la tarea escrita de los grupos de control no implicaba la interacción ni el proceso de comunicación que acompañaba a las producciones escritas llevadas a cabo en el espacio de aprendizaje

digital. A pesar de esta diferencia, se pretendió en todo momento que las tareas de los grupos de control y experimentales mantuvieran la máxima correspondencia, por lo que este hecho no resta validez a los resultados obtenidos en los cuatro grupos, ni a las conclusiones que surgen de ellos.

Por la misma razón que se acaba de exponer, es decir, para evitar diferencias significativas entre los cuatro grupos que pudiesen afectar al análisis de los datos, se les pidió a las profesoras encargadas de cada curso que siguiesen el mismo protocolo de actuación en cuanto a los ejercicios que los estudiantes debían realizar en casa y a los contenidos y actividades realizadas en las clases presenciales durante todo el semestre. Además, se les insistía que en la medida de lo posible no aportasen ningún *input* en forma de material diferente al libro de texto y al cuaderno de ejercicios y si así lo hacían debían de comunicárselo a las otras docentes para que estas pudieran incorporarlo en sus cursos.

3.3. Herramientas para la recogida de datos: tests de pre y post-actividad

Su finalidad era observar/comparar la incidencia del uso de Facebook en la expresión e interacción escritas y en la comprensión lectora de los estudiantes. En ambos tests se aplicó el mismo baremo de corrección basado en los parámetros establecidos (y adaptados al contexto) en la guía de evaluación *Las evaluaciones de Aula Internacional* (2009).

Los dos exámenes fueron diseñados y evaluados por el investigador con ayuda de los docentes de los grupos que participaron en el proceso de creación y corrección. El nivel de las pruebas estaba adaptado a los contenidos curriculares correspondientes al curso en el que estaban registrados los estudiantes de los grupos de control y experimentales. El pretest, que se realizó a inicios del semestre académico, presentaba un nivel más bajo y sus contenidos correspondían a un A1 de acuerdo con el Marco de Referencia Europeo para las Lenguas. El objetivo era poder contar con un punto de partida real a la hora de describir la competencia de los estudiantes en las dos destrezas en las que se centraba la presente investigación. El posttest se llevó a cabo a finales del semestre y tanto su contenido como evaluación encajaban dentro de un nivel A2 según el Marco.

Cada test incluía dos preguntas destinadas a medir la competencia y la mejora de los estudiantes en dos destrezas concretas: la expresión escrita y la comprensión lectora. El diseño de las actividades de comprensión lectora reflejaba las características de un

texto redactado en formato digital ya que presentaba palabras subrayadas como si fueran hiperenlaces e incluía imágenes que contribuían a apoyar y enfatizar el texto. En cuanto al contenido y la evaluación de las actividades de expresión escrita, ambos contemplaban el concepto de interacción que se desarrolla en los intercambios comunicativos de un ecosistema digital. Es por ello que en los parámetros de evaluación se incluía específicamente un aspecto como el siguiente: respeto de las características, de la interacción y de la situación comunicativa, que a su vez se subdividía en dos apartados: respeto de la interacción social amistosa definida por el contexto de intercambio lingüístico y uso de un registro correspondiente a un comentario informal. Otro de los objetivos de las actividades de expresión escrita era que los estudiantes fueran capaces de generar contenido y describir su identidad, de la misma forma en que lo harían (grupos de control) o habían hecho (grupos experimentales) en su página de FB.

El test de pre-actividad estaba formado por una actividad de comprensión lectora con seis preguntas de respuesta cerrada. Cada ítem respondido correctamente tenía un valor de 2 puntos sobre un total de 12. La evaluación de la tarea de expresión escrita incluía los siguientes aspectos: respeto de la intención; respeto de las características, de la interacción y de la situación comunicativa; coherencia textual y uso de los recursos lingüísticos. Cada uno de ellos se subdividía en diversos puntos que conformaban un total de 31.

El post-test seguía el mismo esquema y contenía también una actividad de comprensión lectora con seis preguntas de respuesta cerrada. Cada ítem respondido correctamente tenía un valor de 2 puntos sobre un total de 12. La evaluación de la tarea de expresión escrita era exactamente igual al pre-test e incluía los mismos aspectos. La única diferencia es que cada uno de ellos se subdividía en diversos puntos que conformaban un total de 29.

3.4. El ecosistema digital Facebook

El espacio digital para la enseñanza y el aprendizaje que suponía FB en los grupos experimentales fue concebido y diseñado consecuentemente para fomentar la comunicación y la interacción en la lengua meta, para que los estudiantes creasen y compartiesen contenido, para ayudarles en definitiva a ser más autónomos en su proceso de aprendizaje.

Con respecto al diseño de las actividades en FB se partió del enfoque por tareas adaptado a un entorno digital, según el cual la importancia del significado predomina sobre la forma y el objetivo principal es lograr una comunicación significativa. Todas las tareas coincidían en los siguientes puntos:

- Objetivos comunicativos claros que fomentan la interacción, la colaboración y la posibilidad para aprender unos de otros.
- Integración de todas las habilidades comunicativas.
- Planteamiento abierto con productos finales diferentes que pueden ser vistos y compartidos por el resto del grupo y que promuevan la creatividad.
- Temas relacionados con su realidad cercana.

Asimismo, el conjunto de tareas propuestas contenía funciones, contenidos gramaticales y léxicos propios del nivel al que pertenecían los cursos y estaban concebidas para que los estudiantes pudiesen reflexionar sobre su propia cultura y su propia identidad.

Todas las tareas contaban con un modelo de *input*, cuyo objetivo era que sirviera de ayuda para el estudiante, y suponían un ejercicio de producción que se centraba fundamentalmente en la práctica de la expresión escrita y de la comprensión lectora. También incluían un apartado centrado específicamente en la práctica de la interacción mediante FB.

En todo momento el principal objetivo de esta secuencia didáctica fue aprovechar al máximo las herramientas y posibilidades ofrecidas por FB, como la creación de cuestionarios, álbumes de fotos, la opción de “me gusta” *etc.* y que pudiesen ser utilizadas en el aula con una finalidad pedagógica y para promover un aprendizaje más colaborativo. Por ello, se trataba de tareas que generaban una conversación o implicaban la creación de pequeños productos grupales.

También se tuvo en cuenta para el diseño de tareas la estructura interna de Facebook que según Sued (2010) permite generar contenidos participativos y da pie a la intertextualidad promovida por la arquitectura: externa (convergencia de otras aplicaciones), interna (convergencia de herramientas) y de contenido (mediante la participación de los usuarios).

El nivel de interacción de las tareas se establecía en torno a dos puntos fundamentales: interacción, que implicaba que los estudiantes participasen e interactuasen con el resto de miembros del grupo FB (incluido el docente) e interacción en entornos digitales, que conllevaba un grado de apertura mayor que el de la

mencionada previamente, ya que el grupo se abría fuera del aula integrándose plenamente en la conversación digital y yendo más allá del concepto de “jardín cerrado”³ que emplean McLoughlin y Lee (2008) para definir los espacios de aprendizaje en línea cerrados y que generalmente se usan en instituciones educativas. Para ello, varias de las actividades contenían instrucciones explícitas para que los estudiantes compartieran el contenido que habían creado y pudiesen establecer una conversación real y significativa en la lengua meta. La siguiente tabla presenta un ejemplo de una de las tareas, en concreto la número 2 (el resto de las tareas pueden consultarse en el Anexo 1). En ella podemos observar el esquema de creación colectiva y participación contemplados en el resto de ejercicios diseñados para el ecosistema digital FB.

<p>Tarea 2</p>	<p>Modelo de input: Mi verano. Texto del docente del grupo y de los propios estudiantes.</p> <p>Producción: ¿Qué has hecho este verano? ¿Has trabajado? ¿Has viajado por Islandia o ido a algún concierto divertido? ¿Has visitado otro país? Cuéntanoslo en tu muro. No olvides acompañar tu texto de un álbum con 4 imágenes o fotos que ilustren tus vacaciones.</p> <p>Interacción: ¿Conoces alguno de los sitios donde han estado tus compañeros? ¿Te gustaría visitarlos? Pues díselo en un comentario al menos a tres de ellos.</p> <p>Interacción en entornos digitales abiertos: ¿Tienes fotos de Islandia? ¿Cuál es tu lugar favorito en la isla? Visita las páginas en Facebook de las agencias de viajes españolas en Islandia (Tierras Polares y Boreal Travel) y compártelas con una pequeña descripción. Serán de gran ayuda para los turistas hispanohablantes que visiten tu país y también podrás mostrar todo lo hermoso que es.</p>
-----------------------	---

Tabla 3.2. Ejemplo tarea ecosistema digital FB

3.6. Tratamiento de los grupos

Las docentes de los grupos experimentales fueron las encargadas de crear un grupo en Facebook para cada curso, es decir, uno para el grupo experimental A y otro para el grupo B. Las dos profesoras contaban de antemano con la planificación de tareas para el semestre y cada semana, a través de la opción de actualización del estado que ofrece FB bajo el nombre “¿qué estás pensando?”, incluían la descripción e instrucciones correspondientes a cada una de ellas. La actividad en el ecosistema digital

³ El término original en inglés que usan los autores es “walled garden” (2008:15)

era asincrónica y se llevaba a cabo siempre fuera de la clase de español. Los estudiantes contaban con una semana para realizar la tarea y debían acoplarse a ese ritmo de trabajo. Ellos mismos y bajo la supervisión de las docentes se organizaban en grupos o en parejas cuando la actividad así lo requería. Las profesoras corregían las producciones escritas de los estudiantes en el mismo espacio digital de comunicación de tal forma que todos los miembros del grupo tenían acceso a los comentarios y correcciones.

Por su parte, los grupos de control, realizaban las mismas tareas escritas dentro de los mismos plazos de tiempo, la diferencia es que no las compartían en el espacio de aprendizaje de la red social. Una vez que las terminaban, se las entregaban a su profesora quien se encargaba de corregirlas y entregárselas de nuevo con las observaciones y anotaciones pertinentes.

4. Análisis de los resultados

En este estudio se aplicó un modelo mixto ANOVA con medidas repetidas. Este procedimiento suele utilizarse cuando, tal y como sucede en este trabajo, existen variables independientes que han de ser analizadas a nivel intra-sujeto y entre sujetos. Por lo tanto, se llevó a cabo un diseño factorial 2x2, ya que existían cuatro grupos diferentes agrupados en control vs. experimental y las pruebas (cuestionario sobre motivación y los *pre* y *posttests*) se repetían en dos momentos diferentes.

En el análisis intra-sujeto cada participante fue sometido al tratamiento, incluidos los participantes en los grupos de control. En este caso, lo que nos interesaba medir era la influencia del factor tiempo, es decir, si los resultados variaban dependiendo del momento en que se había administrado la prueba. Por otro lado, el análisis entre sujetos nos permitió centrarnos en analizar la diferencia grupos experimentales vs. control y en comprobar por lo tanto el efecto del uso de FB como espacio de aprendizaje.

Se tuvieron en cuenta además dos tipos de efectos experimentales asociados al análisis de varianza: el efecto principal y el de interacción. El primero de ellos se encarga de analizar el efecto que produce una sola variable independiente en un diseño factorial. El efecto interacción es el que se produce entre dos variables independientes y se encarga de comprobar si el efecto de una de ellas es distinto en varios niveles de la otra. Así, en el modelo estadístico aplicado a este estudio, se tuvo en cuenta el efecto de la variable “grupo” (experimental vs. control) sobre la otra variable independiente del mismo experimento “tiempo” y con distintos niveles (inicio y final del semestre).

Para facilitar el seguimiento de los datos de tipo cuantitativo expuestos a continuación, resulta necesario mencionar dos cuestiones: en primer lugar, el número de participantes total en el estudio aparece reducido, esto se debe a que ciertos estudiantes tanto en el test de pre-actividad como en el de post-actividad no completaron alguna parte de las pruebas (en la mayoría de los casos la de expresión escrita) o el test en su totalidad alegando la dificultad de los ejercicios. La opción más adecuada para el correcto tratamiento de los datos resultó ser la eliminación de estos participantes ya que si no la fiabilidad de los resultados estaría comprometida. La otra cuestión se refiere al hecho de que para la comparación entre grupos, los dos de control y los dos experimentales se unieron en una sola unidad, dando lugar a control vs. experimental. La razón de contar con cuatro grupos en total era simplemente obtener una muestra de población más grande, por lo demás no existían diferencias en cuanto al tratamiento ni las características entre control A y B y experimental A y B.

4.1. Efecto de FB en la expresión escrita

Los datos del análisis estadístico descriptivo con respecto a la variable dependiente resultados en la expresión escrita son los siguientes:

	Control (sin FB) y experimental (con FB)	Media	Desviación estándar	N
Notas <i>pretest</i> en expresión escrita	Control sin FB	12,80	9,031	41
	Experimental con FB	12,84	8,887	44
	Total	12,82	8,903	85
Notas <i>posttest</i> en expresión escrita	Control sin FB	9,51	8,355	41
	Experimental con FB	16,52	7,283	44
	Total	13,14	8,533	85

Tabla 4.1. ANOVA variable resultados expresión escrita

La nota media de los grupos de control y experimentales era muy similar al inicio del semestre, lo cual confirma que no existían diferencias significativas en cuanto al nivel de los participantes que completaron esta prueba. Sin embargo, al final del semestre la diferencia se hace mucho mayor y la nota media de los estudiantes de los grupos de control presenta una mejoría clara con respecto al resto. En la figura 4.1. puede observarse esta disimilitud muy claramente:

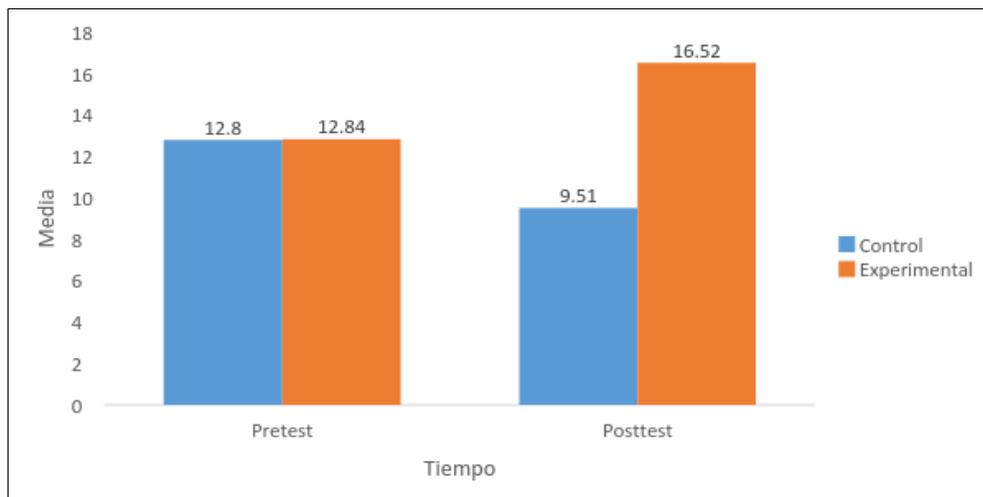


Fig. 4.1. Media notas expresión escrita inicio vs. final semestre

El efecto principal del análisis ANOVA para la variable independiente “grupo control vs. experimental” fue significativo $F(1, 83)=4.043$, $P < .05$, eta parcial cuadrada .046. (Ver figura 4.2.). Los estudiantes que usaban FB en sus grupos mejoraron su expresión escrita con respecto a los participantes en los grupos de control.

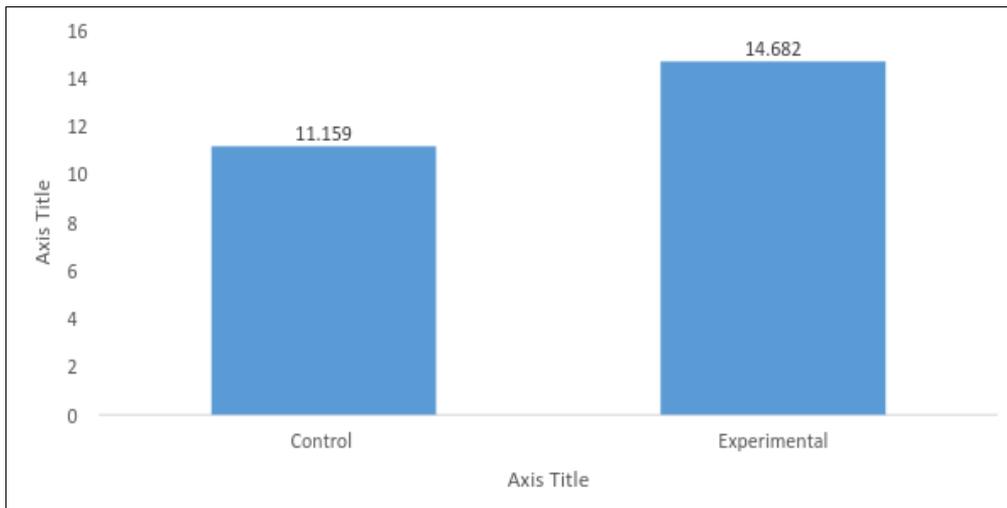


Fig. 4.2. Efecto principal grupo

Por el contrario, el efecto principal en cuanto al tiempo no fue significativo y nos informa de que la diferencia de los resultados entre el *pre* y *posttest* del total de los participantes, tanto a nivel intra como entre sujetos, no proporciona una relevancia estadística.

Sin embargo, el efecto de interacción sí fue significativo $F(1,76) = 60,343$, $P < .001$, parcial $\eta^2 = .443$. Los datos nos permiten afirmar que los resultados de los participantes en los grupos experimentales son mejores que los de los grupos de control al final del semestre.

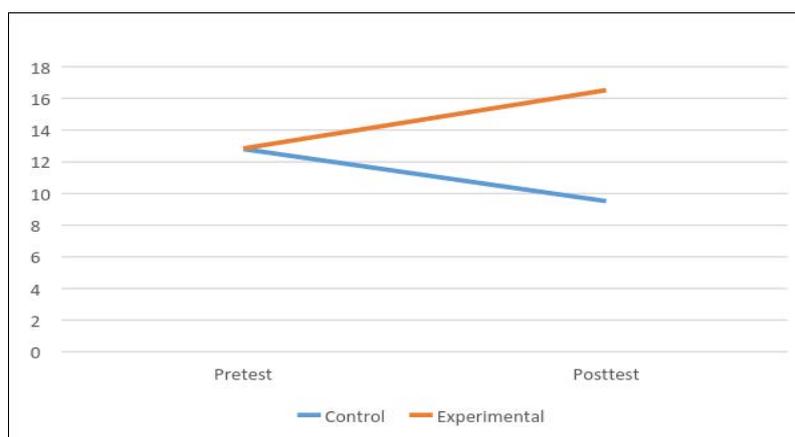


Fig. 4.3. Efecto interacción

4.2. Efecto de FB en la comprensión lectora

Los datos del análisis estadístico descriptivo con respecto a la variable dependiente resultados en la comprensión lectora son los que se muestran a continuación:

	Control con FB y experimental sin FB	Media	Desviación estándar	N
Notas <i>pre-test</i> comprensión lectora	Control sin FB	7,85	2,968	41
	Experimental con FB	5,67	3,658	44
	Total	6,72	3,499	85
Notas <i>pos-test</i> comprensión lectora	Control sin FB	8,61	3,639	41
	Experimental con FB	8,57	2,807	44
	Total	8,59	3,216	85

Tabla 4.2. ANOVA variable resultados comprensión lectora

En la siguiente figura se puede ver la nota media de los resultados en las pruebas de comprensión lectora (*pretest* y *posttest*) de los grupos de control y experimentales.

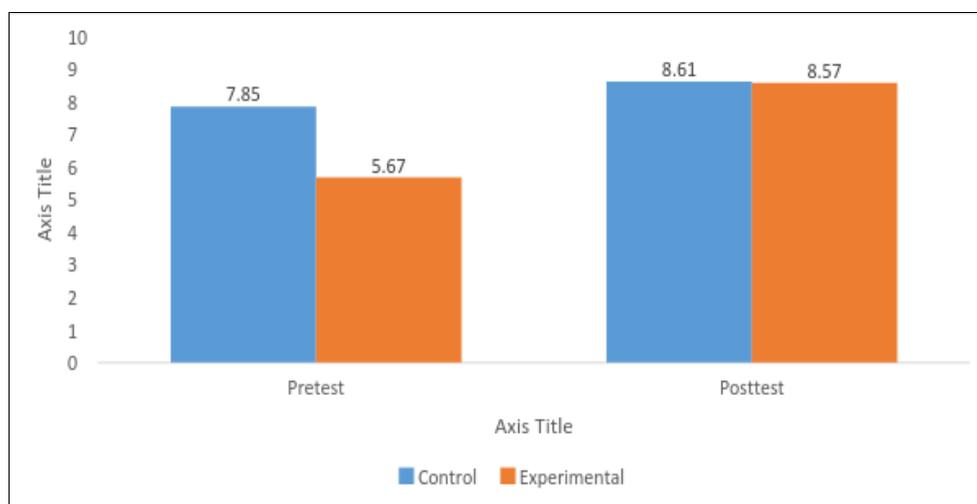


Fig. 4.4. Media notas comprensión lectora inicio vs. final semestre

Los cuatro grupos presentan una mejoría al final del semestre y de hecho, el efecto principal en cuanto a la variable dependiente tiempo es significativo $F(1, 83)=47.307$, $P < .001$, η^2 parcial .363. Todos los participantes, sin distinciones entre grupos de control y experimentales, obtuvieron mejores calificaciones en el *posttest* tal y como se puede observar en la figura que presentamos a continuación:

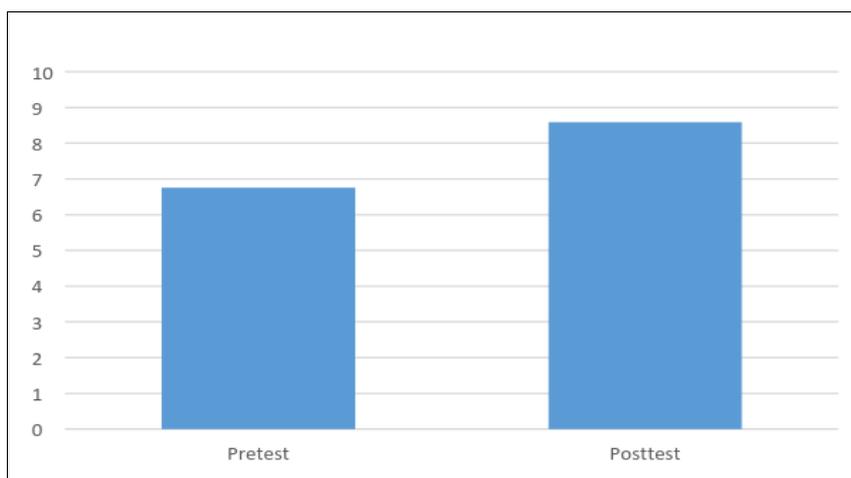


Fig. 4.4. Efecto principal tiempo para H3 (comprensión lectora)

El efecto principal sobre la variable dependiente grupo de control vs. grupo experimental también fue significativo $F(1,83)=2,803$, $P<.05$, eta parcial cuadrada .033. La figura que se muestra a continuación así lo recoge:

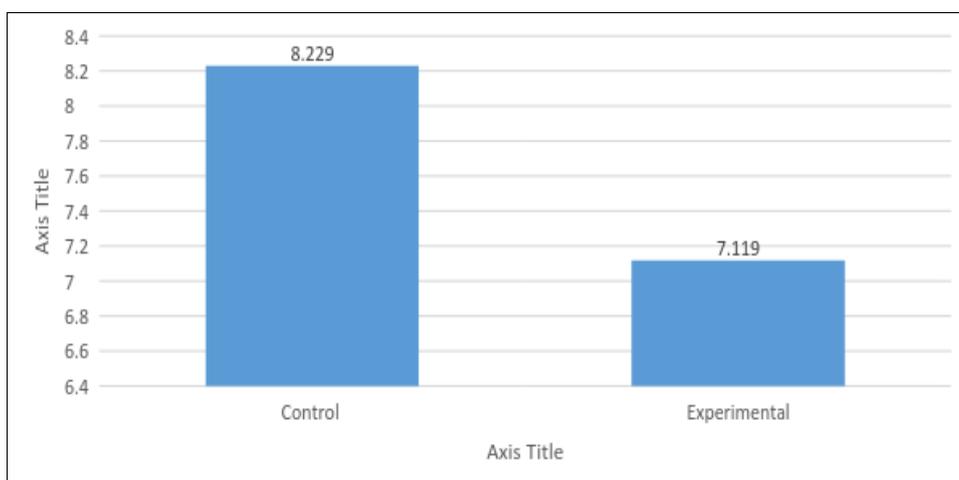


Fig. 4.5. Efecto principal grupo para H3 (comprensión lectora)

En cuanto al efecto interacción este también resultó ser significativo $F(1, 83)=16.106$, $p<.001$, eta parcial cuadrada=.163

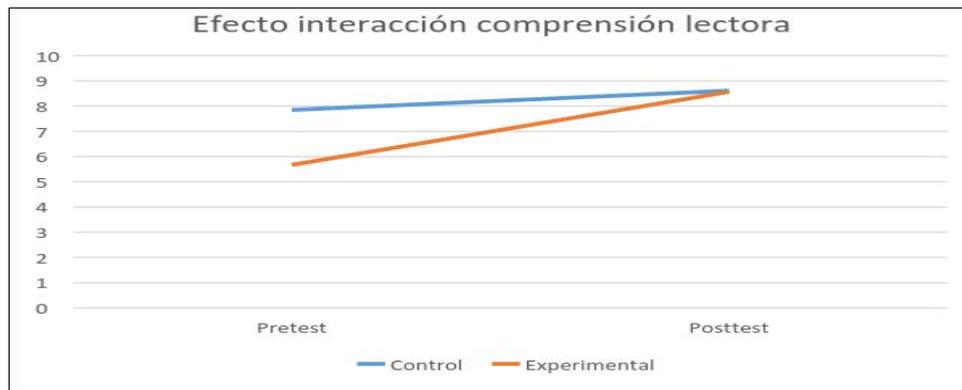


Fig. 4.6.. Efecto interacción

La anterior imagen, que representa el efecto interacción con respecto a la variable independiente resultados comprensión lectora, nos indica que al principio del semestre los estudiantes de los grupos de control obtuvieron mejores resultados que los experimentales en la prueba encargada de medir su competencia en esta destreza. No obstante, al final del semestre los grupos experimentales también experimentan una mejoría y terminan obteniendo prácticamente la misma nota media final que los grupos de control.

5. Discusión de la hipótesis

En primer lugar, es necesario remarcar la diferencia entre los resultados en las pruebas de expresión escrita y de comprensión lectora, existiendo una mejoría más significativa y relevante en el caso de la primera. La corrección de las pruebas escritas también permite extraer información relevante. No hay diferencias notables entre las producciones de los *posttest* de los grupos de control y los experimentales en cuanto a la coherencia textual y al uso de recursos lingüísticos⁴. Sin embargo, en lo tocante a la intención, la interacción y las características de la situación comunicativa sí presentaban diferencias considerables. Los grupos de control no seguían las instrucciones de las pruebas de comprensión lectora, especialmente en lo que se refiere al respeto hacia situación comunicativa que se les proponía. En las producciones escritas de estos estudiantes no se saludaba al interlocutor ni se buscaban puntos en común con él (las instrucciones de la prueba eran claras y explícitas con respecto a esto) sino que la mayoría iniciaba su texto de la siguiente forma: “Mi lugar favorito en el mundo es...”.

⁴ Los elementos lingüísticos incluían aspectos gramaticales y léxicos contemplados en las rúbricas utilizadas para la corrección de las pruebas.

En cambio, los grupos experimentales sí respetaban las consignas del ejercicio en cuanto a interacción e intención comunicativas, e incluían en sus producciones escritas saludos, emoticones y otras expresiones lingüísticas que tenían como objetivo mostrar cercanía y propinuidad.

Antes de la administración del *pre* y del *posttest* la investigadora había decidido junto con las cuatro docentes encargadas de los grupos que las instrucciones de las pruebas estarían en español, no en islandés, pero que los estudiantes podrían preguntar y solicitar la ayuda de las docentes si la comprensión de las mismas les resultaba demasiado complicada. En ningún caso podrían usar el diccionario. Además, la investigadora pudo constatar durante la administración de las pruebas que las profesoras insistieron en que leyeran cuidadosamente las instrucciones concernientes a la prueba de expresión escrita, ya que en ellas se explicaba detalladamente sobre qué contenido debían escribir y que si les resultaba demasiado difícil entenderlas podrían pedir ayuda. Ningún grupo pareció presentar demasiadas dificultades para comprender las instrucciones, ni los estudiantes de los grupos de control plantearon más o menos cuestiones relacionadas con el cumplimiento de las consignas de la actividad.

Teniendo esto en cuenta, la conclusión a la que llegamos es que los estudiantes de los grupos experimentales después de un semestre practicando su expresión escrita con una red social se adaptan al contexto de la situación comunicativa, interactúan con el interlocutor y emplean estrategias lingüístico- discursivas para crear un clima de confianza y cercanía. Por lo tanto, el ecosistema FB influye de forma positiva en el desarrollo de la comunicación y contribuye a que los estudiantes sean conscientes de la importancia y la necesidad de la interacción como noción y parte esencial del estudio de una lengua extranjera.

Por lo tanto, los resultados nos llevan a la confirmación de la hipótesis formulada a priori y que concuerda en lo que a la parte de expresión escrita se refiere con los estudios previos según los cuales las producciones de los estudiantes también habían mejorado con el uso de la red social como espacio de aprendizaje digital (Schreiber, 2015; Seunghee, 2015; Hattem, 2014; Cheng, 2012; Mills, 2011; Ruipérez y otros, 2011; Antenos-Conforti, 2009; González Roberts, 2009).

A través de la información obtenida durante el presente estudio empírico se puede afirmar que el ecosistema digital FB contribuye a que los aprendientes desarrollen su adecuación al contexto y de ese modo sus producciones escritas se adapten a la situación comunicativa. Sea cual sea el nivel de competencia del hablante

este debe poder reconocer y utilizar aquellos elementos que le resulten útiles para cada ocasión comunicativa. Esa capacidad para adecuarse a la situación forma parte de su competencia sociolingüística en la lengua meta; recordemos que dicha competencia “hace referencia a la capacidad de una persona para producir y entender adecuadamente expresiones lingüísticas en diferentes contextos de uso, en los que se dan factores variables tales como la situación de los participantes y la relación que hay entre ellos, sus intenciones comunicativas, el evento comunicativo en el que están participando y las normas y convenciones de interacción que lo regulan.”(*Diccionario de términos clave de ELE.CVC*).

6. Conclusión

La mejoría de los grupos experimentales en los resultados finales obtenidos en la prueba de expresión escrita confirma que FB es un espacio idóneo para la práctica de las destrezas productivas y en menor medida de las receptivas como la comprensión lectora. FB contribuyó a que en las producciones escritas el respeto de la intención, la interacción y de las características de la situación comunicativa fuese tenido en cuenta por parte de los estudiantes. De este modo, la red social se convierte en una herramienta útil para que nuestros estudiantes sean conscientes de la importancia de la interacción y la adaptación al contexto comunicativo en el que esta se desarrolla.

Sin embargo, en la realización de un estudio como este es inevitable encontrar diversos factores que dan lugar a ciertas limitaciones. El primero de ellos es el contexto en el que se desarrolló la investigación y su relación directa con los resultados obtenidos, y que nos lleva a plantearnos si estos hubiesen sido diferentes en el caso de haber realizado el estudio empírico en otro entorno educativo. Es necesario tener en cuenta que la muestra de participantes de los grupos experimentales correspondía a un nivel de estudios de escuela secundaria, con unos estudiantes conectados a FB diariamente, en un país donde el acceso a la tecnología está presente prácticamente en todos los hogares y donde dicha red social es la más popular entre la población. Es por esta razón que para los alumnos islandeses la comunicación y la interacción en una red social no es algo ajeno ni artificial; están acostumbrados a expresar sus opiniones y a compartir información en este espacio digital. No sucede lo mismo por el contrario con otras culturas y sociedades en las cuales expresar las ideas personales en público y más a través de una plataforma digital como esta puede no ser lo más adecuado según sus costumbres sociales (Cheng, 2012). Por lo tanto, esta limitación se convierte en una

razón más para seguir investigando sobre este tema y poder analizar cómo responderían otras muestras de informantes a la aplicación de una red social en el aula de ELE como espacio para la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera.

Otro aspecto a tener en cuenta es el que tiene que ver con los propios participantes. Algunos no llegaron a completar el *pre* o el *posttest* (o ninguno de los dos) ya que, tal y como se ha comentado anteriormente, consideraban que el nivel de dificultad de las pruebas superaba a su nivel real en español. Estos alumnos no se tuvieron en cuenta para el análisis estadístico de los datos y aunque no representan un número alto es necesario mencionar este hecho ya que los datos finales podrían haber variado si se hubiesen tenido en cuenta.

Es por tanto necesario continuar investigando sobre el uso de las redes sociales como espacios de comunicación en los que nuestros alumnos puedan expresarse en la lengua que están aprendiendo y, lo que es fundamental, que puedan hacerlo en un contexto que encaje con sus intereses personales, con sus gustos y con sus aficiones; que puedan vivir auténticas experiencias de aprendizaje en nuestros cursos, y que mientras las viven puedan “ser, hacer, aprender y disfrutar” (Trujillo, 2014).

7. Referencias bibliográficas

Antenos-Conforti, E. (2009). Microblogging on Twitter: Social Networking in Intermediate Italian Classes

http://www.academia.edu/7137541/Micro_Blogging_on_Twitter_Social_Networking_in_Intermediate_Class_The_Next_Generation_Online_Collaboration_in_Foreign_Language_Learning_Lomicka_L_and_G_Lord_eds._CALICO_Monograph_Series_Volume_8_pp._59_90

Ausubel, D.P., Novack, J.D. y H. Hanesian. (1983). Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo. México: Trillas.

Ausubel, D.P. (2002). Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva. Barcelona: Paidós Ibérica.

Benson, P. (2011). Teaching and Researching Autonomy in Language Learning. Londres: Pearson Education.

Benson, P. (2013). Learner Autonomy. TESOL Quarterly 47 (4).

Castells, M. (2005). La era de la información: economía, sociedad y cultura. Vol. I. La sociedad red. Madrid: Alianza. Comunicación.

Cheng, H.Y. (2012). Applying Twitter to EFL Reading and Writing in a Taiwanese College Setting. Estados Unidos: Indiana State University Press [en línea]. Disponible en <http://scholars.indstate.edu/handle/10484/4574> [9/10/2015].

Cobo Romaní, C. (2010). ¿Y si las nuevas tecnologías no fueran la respuesta? En Piscitelli, A., Adaime, I. Y Binder, I. (2010). El proyecto Facebook y la posuniversidad. Sistemas operativos sociales y entornos abiertos de aprendizaje (131-145). Buenos Aires: Ariel Fundación Telefónica.

Centro Virtual Cervantes. Diccionario de términos clave de ELE [en línea] Disponible en <http://cvc.cervantes.es/> [30/12/2015].

Erdocia, I. (2014). Autonomía y aprendizaje de lenguas. Marcoeles, 19.

Freire, J. (2008). Redes sociales: ¿modelos organizativos o servicios digitales? [en línea]. El Profesional de la Información, 17 (6). Disponible en <http://www.elprofesionaldelainformacion.com/contenidos/2008/noviembre/01.html> [16/11/2015].

González Roberts, W. (2009). Facebook interactions and writing skills of Spanish language students. [en línea]. Minnesota: Concordia College Publications. Disponible en <http://www.digitalhorizonsonline.org/cgi-bin/showfile.exe?CISOROOT=/cordtheses&CISOPTR=3&filename=4.pdf> [14/8/2013].

González, F.M., Ibáñez, F.C., Casalí, J, López, J.J. y J.D. Novak. (2000). Una aportación a la mejora de la calidad de la docencia universitaria: los mapas conceptuales. Pamplona: Servicio de publicaciones de la Universidad Pública de Navarra.

Hattem, D. (2014). Microblogging Activities: Language Play and tool Transformation. Language Learning&Technology, 18 (2): 151-174.

Herrera, F. (2012). Aprendizaje en red y actividades digitales significativas [en línea]. Mosaico 28. Consejería de Educación en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo. Disponible en <http://www.mecd.gob.es/dms-static/24ed9e92-2c52-4d00-a061-6ece2f21bb89/consejerias-exteriores/belgica/publicaciones/mosaico-28.pdf> [14/12/2015].

Herrera, F. y Pujolá, J.T. (2012). Tareas plug&play en el aula de español. Didactilingua. [en línea]. Disponible en: <http://franherrera.com/tareas-plugplay-en-el-aula-de-espanol/> [12/12/2015].

Johnson, D. y R. Johnson. (2014). Using technology to revolutionize cooperative learning: an opinion. Frontiers in Psychology, 5.

McLoughlin, C. y M. Lee. (2008). The three P's of Pedagogy for the Networked Society: Personalization, Participation and Productivity. International Journal of Teaching and Learning in Higher Education, 20 (1): 10-27.

Mills, N. (2011). Situated Learning through Social Networking Communities: The Development of Joint Enterprise, Mutual Engagement, and a shared Repertoire. Calico Journal, 28 (2).

Ronfeldt, D. (2007). In search of how societies work. The tribes-the first and forever form [en línea]. RAND Working Papers. Disponible en http://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/working_papers/2007/RAND_WR433.pdf [16/ 12/ 2015].

Ruipérez, G., Castrillo, M.D y J.C. García Cabrero. (2011). El uso de Twitter para mejorar la competencia de la expresión escrita en el aprendizaje de lenguas extranjeras. ARBOR, Ciencia, Pensamiento y Cultura, 187.

Schreiber, B. (2015). "I am what I am": Multilingual identity and digital translanguaging. Language Learning & Technology, 19(3): 69-87.

Seunghye, J. (2015). Using Facebook to Promote Korean EFL Learners' Intercultural Competence. Language Learning & Technology, 19 (3): 38-51.

Sued, G. (2010). Pensando a Facebook, una aproximación colectiva por dimensiones. En Piscitelli, A., Adaime, I. y Binder, I. El proyecto Facebook y la posuniversidad. Sistemas operativos sociales y entornos abiertos de aprendizaje (59-69). Buenos Aires: Ariel Fundación Telefónica.

Stoerger, S. (2009). The digital melting pot: Bridging the digital native-immigrant divide [en línea]. First Monday, 14 (7). Disponible en <http://firstmonday.org/ojs/index.php/fm/article/view/2474/2243> [16/11/2015].

Trujillo, F. (2014). De la provisión de servicios educativos a la creación de experiencias de aprendizaje: notas para un cambio de paradigma en ciernes [en línea]. Fernando Trujillo Web&Blog. Disponible en <http://fernandotrujillo.es/servicio-experiencia-cambio-paradigma/> [28/12/2015].

Villanueva, M.L., Ruiz-Madrid, M.N. y M.J., Luzón. (2010). Learner autonomy in digital environments: conceptual framework. En Digital Genres, New Literacies and Autonomy in Language Learning. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.

Williams, M. y R.L., Burden (1999). Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social. Madrid: Colección Cambridge de didáctica de lenguas.

Anexo 1

Tareas en el ecosistema FB

<p>Tarea 1</p>	<p>Modelo de input: presentación de los docentes de los grupos y del resto de estudiantes. Producción: preséntate, cuéntanos quién eres, de dónde vienes, cuántos años tienes, dónde estudias y qué te gusta hacer en tu tiempo libre. Interacción: mira las presentaciones de los miembros del grupo y busca cuatro con los que compartas gustos o aficiones. Escríbeles un mensaje para saludarles y comentarles que tenéis cosas en común.</p>
<p>Tarea 2</p>	<p>Modelo de input: Mi verano. Texto de los docentes del grupo y de los propios estudiantes. Producción: ¿Qué has hecho este verano? ¿Has trabajado? ¿Has viajado por Islandia o ido a algún concierto divertido? ¿Has visitado otro país? Cuéntanoslo en tu muro. No olvides acompañar tu texto de un álbum con 4 imágenes o fotos que ilustren tus vacaciones. Interacción: ¿Conoces alguno de los sitios donde han estado tus compañeros? ¿Te gustaría visitarlos? Pues díselo en un comentario al menos a tres de ellos. Interacción en entornos digitales abiertos: ¿Tienes fotos de Islandia? ¿Cuál es tu lugar favorito en la isla? Visita las páginas en Facebook de las agencias de viajes españolas en Islandia (Tierras Polares y Boreal Travel) y compártelas con una pequeña descripción. Serán de gran ayuda para los turistas hispanohablantes que visiten tu país y también podrás mostrar todo lo hermoso que es.</p>
<p>Tarea 3</p>	<p>Modelo de input: mi objeto favorito. www.pinterest.com http://pinterest.com/cadavre/mis-objetos/ Producción: ¿Cuál es tu objeto favorito? ¿Cómo es? ¿Quién te lo regaló o dónde lo compraste? ¿Para qué y cuándo lo usas? ¿Por qué te gusta tanto? descríbelo en un pequeño texto en tu muro y cuelga una fotografía para compartirlo con todos. Interacción: lee los textos de tus compañeros y escribe un comentario en el que incluyas los tres objetos que más te gustan. No olvides etiquetar a tus compañeros. Interacción en espacios digitales abiertos: Ve a Pinterest y comparte la foto de tu objeto con la comunidad de usuarios.</p>
<p>Tarea 4</p>	<p>Modelo de input: La canción del verano. http://www.europafm.com/noticias/actualidad/en-la-red/dani-martin-mika-rihanna-lideran-canciones-mas-populares-este-verano_2013082000163.html Producción: De las canciones del verano que más han sonado en España y que propone Europa FM ¿Cuál te ha gustado más? ¿Cuáles crees que ha sido la canción del verano en Islandia? Escríbelo en el muro y añade la siguiente información: ¿Por qué te gusta tanto? ¿Sobre qué trata la letra de la canción? Interacción: ¿Compartes el mismo gusto musical con alguno de tus compañeros? Si es así, escríbeselo en un comentario.</p>
<p>Tarea 5</p>	<p>Modelo de input: Mi palabra preferida en español. Vídeos de la página http://eldiae.es/palabras-del-espanol/ Producción: graba un pequeño vídeo en el que digas cuál es tu palabra favorita en español y por qué te gusta tanto. Interacción: escoge las 4 opciones que más te hayan gustado. Después elaboraremos una lista con las 10 palabras más votadas. Interacción en entornos digitales abiertos: Publicaremos la lista en la página del grupo de FB de hispanohablantes en Islandia, ellos a su vez votarán la palabra que más les ha gustado de vuestro <i>top 10</i>.</p>

Tarea 6	<p>Modelo de input: ¿Tienes algún súper poder? Imagen de Thomas de Santis “Súper poderes inútiles”.</p> <p>Producción: Inventa un súper poder inútil y explica su uso.</p> <p>Interacción: Vota el súper poder que más te haya gustado. Gana el que reciba más <i>me gusta</i>.</p>
Tarea 7	<p>Modelo de input: Aquellos maravillosos años. Texto creado por los docentes y textos de los propios estudiantes.</p> <p>Producción: Escribe en tu muro un pequeño texto en el que describas cómo eras de pequeño, qué programas de televisión y qué música te gustaban, qué deportes practicabas etc. Después envía por FB un mensaje a tu profesora con una foto de aquella época; ella las colgará en un álbum bajo el título de la tarea.</p> <p>Interacción: Ve al álbum y haz hipótesis sobre quién es quién en cada una de las fotografías. ¿Puedes reconocer a todos tus compañeros?</p>
Tarea 8	<p>Modelo de input: El cuestionario. Mediante la herramienta que ofrece FB para la creación de cuestionarios, con ayuda del profesor crearemos en clase uno para conocer mejor a nuestros compañeros. ¿Cuál es su comida favorita? ¿Y la que menos les gusta? ¿Tienen un número de la suerte? ¿Algún piercing o tatuaje? Si es así ¿dónde? ¿Cómo es su chico/chica ideal? ¿su signo del zodiaco? ¿Y su estación del año favorita? Estas son algunas de las preguntas que podéis incluir en vuestro cuestionario.</p> <p>Producción: Responde a las preguntas.</p> <p>Interacción: Busca al menos a 4 personas con las que tengas diversos puntos en común.</p>
Tarea 9	<p>Modelo de input: nuestra ciudad y nuestros lugares favoritos. Una ruta con <i>Woices</i>. www.woices.com</p> <p>Producción: en grupos de tres, vais a elaborar una guía en la que describáis vuestra ciudad y los lugares más importantes y que más os gustan.</p> <p>Interacción: después de ver los vídeos, escoge: 1. La ruta más interesante. 2. La ruta más divertida. 3. La ruta más original.</p> <p>Interacción en entornos digitales abiertos: compártelo en la comunidad <i>Woices</i>.</p>
Tarea 10	<p>Modelo de input: mi barrio y mi escuela. Los vídeos creados por los propios estudiantes. La canción y el vídeo del grupo Amparanoia “En la ciudad” http://www.youtube.com/watch?v=GTM1L41NpA8</p> <p>Producción: con un grupo de tres compañeros graba un vídeo de unos 4 minutos de duración en el que describas y muestres tu barrio, tu escuela y la ciudad donde vives.</p> <p>Interacción: ¿te han gustado los vídeos? ¿has aprendido cosas nuevas? pues díselo.</p>
Tarea 11	<p>Crea tu propia historia o cómic con <i>chogger.com</i> Cómics creados por usuarios de todo el mundo.</p> <p>Producción: crea una historia de amor o de misterio o incluso sobre vampiros, lo importante es que con tu compañero/a escogáis un tema que os guste a los dos.</p> <p>Interacción: después de ver los vídeos, escoge: 1. El cómic más divertido. 2. El cómic más original. 3. El cómic más dramático y publica tu lista de preferencias en tu muro.</p> <p>Interacción en entornos digitales abiertos: comparte tu cómic con la comunidad de usuarios de <i>Chogger</i>.</p>
Tarea 12	<p>Modelo de input: Tradiciones navideñas de países de habla hispana. Páginas web con información: España http://www.viajejet.com/navidad-en-espana-costumbres-y-tradiciones/ Argentina http://www.navidadlatina.com/argentina/ Méjico http://www.terra.com.mx/articulo.aspx?articuloid=126017 Colombia http://www.colombia.travel/es/turista-internacional/actividad/atracciones-turisticas-recomendadas-informes-especiales/navidad-en-colombia</p> <p>Producción: Lee los anteriores textos y busca qué tradiciones son diferentes en Islandia y cuáles son iguales a las de tu país ¿Qué palabras nuevas has aprendido?</p> <p>Interacción en entornos digitales abiertos: comunícate en español con los hispanohablantes de FB de las asociaciones de españoles en Islandia qué tradiciones de su país siguen manteniendo en Islandia y qué costumbres islandesas han adoptado.</p>

