Las redes sociales en el aula de ELE: Facebook como entorno digital de aprendizaje en un curso de secundaria en Islandia

María del Pilar Concheiro Coello (Universidad de Islandia)

1. INTRODUCCIÓN

Tanto internet como la web social han supuesto un cambio fundamental en el modo en el que nos comunicamos hoy en día. Tal y como Cross afirma, «la Red permite que personas de todo el mundo estén conectadas a una escala sin precedentes en la historia de la humanidad» (2007: 177). Nuestro modo de relacionarnos, de buscar y obtener información e incluso de aprender ha cambiado y está condicionado por las nuevas formas de interacción y producción textual que la web colaborativa nos ofrece. La red ocupa un lugar importante en la vida de los estudiantes de hoy en día, quienes confían y se apoyan en ella para obtener información y mantenerse informados sobre los problemas sociales, así como para la comunicación interpersonal. Por lo tanto, sus demandas de conectividad e interacción se satisfacen a través de las redes sociales. «There is a general consensus that Digital Natives enjoy computer and Internet based resources in their classes». (Luke 2006: 27). Con respecto a esta transformación social y al modo en el que nos relacionamos, Herrera (2012: 4) afirma lo siguiente:

> Cada día cientos de miles de personas abren su perfil en Facebook, suben un vídeo a YouTube o hacen uso de un artículo de Wikipedia. La red social ha entrado con fuerza en nuestra vida diaria para cambiar la manera en la que nos comunicamos y nos relacionamos con nuestro entorno. De hecho, ha modificado claramente nuestro entorno. Una red participativa, centrada en el usuario, nos da la oportunidad de establecer la digitalidad como nuestro horizonte personal, laboral o educativo.

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. 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».

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

2. EL PROYECTO FACEBOOK

Durante el semestre de otoño de 2013 se llevó a cabo en dos centros de secundaria del área metropolitana de Reikiavik el proyecto FB, cuyo principal objetivo era examinar la relación entre la aplicación de esta red social y su efecto en el proceso de aprendizaje. La totalidad de participantes cursaban la asignatura Español 303 (equivalente a un nivel A2 según el MCER) y durante un curso utilizaron este ecosistema digital como espacio de comunicación más allá del aula presencial.

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

Con el fin de lograr estos objetivos, a la hora de diseñar las actividades que los estudiantes realizarían en el ecosistema digital FB surgieron las mismas cuestiones que Surribas y Vilaseca (2013) se plantearon en su investigación: ¿qué hace que una tarea resulte motivadora?; ¿qué aspectos influyen en la implicación de los alumnos en una tarea concreta para que esta se realice con éxito? ; y, en definitiva, ¿qué despierta en los alumnos este interés intrínseco por la tarea de aprendizaje, que hace que estén activos y que repercute finalmente en su autonomía como aprendientes?

Para poder responder a estas preguntas y conseguir así que los estudiantes estuviesen motivados, 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 de 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 y contenidos gramaticales y léxicos propios del nivel al que pertenecían los cursos, y estaban pensadas para que los estudiantes pudiesen reflexionar sobre su propia cultura y su propia identidad.

Por otra parte, el hecho de que se incluyese una actividad como la *Agenda de aprendizaje* (sección en la que los estudiantes aportaban cuestiones sobre el uso de la lengua) contribuía a fomentar entre los estudiantes la reflexión sobre su propio proceso de aprendizaje.

Todas las tareas, excepto la *Agenda de aprendizaje*, 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 a través de FB.

La secuenciación de las actividades estaba basada en una progresión en la que los estudiantes empezaban describiendo de forma individual su propia identidad (quiénes son, de dónde vienen, qué les gusta, etc.), para más adelante poder describir la identidad colectiva a la que pertenecían a través de diversas actividades —mini proyectos que fomentaban el aprendizaje colaborativo y que incorporaban el uso de dispositivos móviles y de aplicaciones en línea gratuitas, como la plataforma *Woices*[2] para localizar geográficamente lugares y crear rutas mediante audios—. En definitiva, se trataba de aplicar en el aula con fines pedagógicos y educativos determinadas plataformas y servicios web gratuitos que los estudiantes podían llegar a conocer y utilizar en su vida diaria.

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 estas pudiesen ser utilizadas en el aula con una finalidad pedagógica, así como 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, que puede ser de tres tipos: 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 de FB (incluido el docente), e interacción en entornos digitales, que iba más lejos que la mencionada previamente, ya que el grupo se abría fuera de los límites 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.

---

2 Plataforma disponible en <http://woices.com/>.

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

Las tareas pretendían seguir los principios establecidos por McLoughlin y Lee (2008: 15): «*Learning tasks should be authentic, personalized, experiential, and learner driven and designed, and enable the creation of content and innovative ideas by learners*».

Es importante tener en cuenta los tres planos de actividades en ecosistemas digitales descritos por González y García Ramos (2013):

- Plano 1. En el aula: se propone una tarea que incluye medios digitales y luego se comparte durante la clase.
- Plano 2. Espacio en línea cerrado: se propone una tarea que incluye medios digitales y luego se comparte en un espacio en línea cerrado.
- Plano 3. En la gran conversación: se propone una tarea que permita participar a los estudiantes en la gran conversación de las redes sociales.

Las tareas diseñadas para el proyecto FB se situaban entre los tres planos del esquema de González y García-Ramos (2013). Una parte de estas tareas se mantenía dentro del grupo cerrado, y en otras el objetivo era que se pudiese extender la conversación digital más allá del grupo del ámbito estrictamente académico, donde los estudiantes tuviesen acceso a un *input* totalmente real en la lengua meta y pudiesen establecer una comunicación significativa con otros hablantes.

A continuación podemos observar un ejemplo de tarea que presenta los dos niveles de interacción:

Tarea 2	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.

Tabla 1. Ejemplo tarea proyecto FB

Además, es importante mencionar las redes sociales como espacios digitales de aprendizaje que se usan desde la experiencia del aprendiz y conectan con su conocimiento previo (Herrera y Pujolá 2012b). Dichas redes 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 (tal y como se plantea en la tarea de la tabla anterior), 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 actividad 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.

Además, este tipo de ejercicios posee una trascendencia educativa que va más allá de la tarea en sí misma e intenta aportar un valor real a la vida de los estudiantes.

2.1. La evaluación del proyecto

Facebook representaba una parte de la evaluación final y los estudiantes debían cumplir ciertas consignas como la realización de cada una de las tareas propuestas y la participación activa en el grupo a través de las opciones de etiquetado, *Me gusta* y comentarios. No se les exigía que realizasen un número determinado de comentarios, tal y como sucedía en estudios previos como el de Antenos-Conforti (2009), para evitar de ese modo intervenir demasiado en el proceso y dar lugar a cierta espontaneidad por parte del estudiante que nos permitiría evaluar de forma más realista el valor de FB como plataforma para generar interacción dentro de un curso. Además, las tareas propuestas ya incluían instrucciones explícitas sobre cómo debían interactuar los estudiantes y, por lo tanto, podría resultar una intervención demasiado dirigida por parte del docente llegar a pedirles un número determinado de comentarios por semana. Era importante no forzar el control férreo por parte del docente ya que, tal como sostiene Ushioda (1996: 48):

> The imposition of external controlling influences, even in the shape of rewards, can reduce a person's sense of intrinsic motivation by encouraging the belief that the conditions of task engagement are being externally dictated. Working with peers in collaborative learning ventures on the other hand, entails the negotiation of these conditions and the sharing of initiatives in the framework of peer-group solidarity rather than hierarchical control.

En cuanto al *feedback* o retroalimentación, la sección de la agenda de aprendizaje funcionaba para tal fin, ya que los alumnos reflexionaban sobre el uso de la

lengua que habían llevado a cabo durante una determinada tarea (nuevas estructuras sintácticas, vocabulario y/o expresiones idiomáticas). Además de esa sección creada especialmente para contribuir a la reflexión metacognitiva y con el objeto de ayudar a los estudiantes a «aprender a aprender», el profesor realizaba e incorporaba diversos comentarios y correcciones.

La aplicación de FB en el aula como un espacio digital para fomentar la comunicación y la interacción entre los estudiantes buscaba establecer un puente entre la práctica vernácula y la académica (Cassany 2010). Por un lado, apelaba a la motivación intrínseca del proceso de aprendizaje, caracterizada por el simple hecho de disfrutar realizando una determinada tarea (en este caso conectarse a la red social para conversar con amigos, ver fotos y estar al día de lo que pasa en su círculo más cercano). Por otro, este espacio de comunicación digital formaba parte de una asignatura en una institución educativa formal, donde la consecución de unos ciertos objetivos académicos sigue estando determinada fundamentalmente por una evaluación formal basada en un sistema de notas. Es por ello por lo que la participación y la realización de las tareas en grupos de FB suponían un determinado tanto por ciento de la nota final del curso.

El sistema de evaluación debía encajar, por lo tanto, con esa concepción del espacio de aprendizaje como un lugar a medio camino entre la vida diaria personal de los estudiantes y la académica. Para establecer los criterios de evaluación se tuvo en cuenta el trabajo de Ushioda (1996: 24), en el que se afirma lo siguiente:

> If we wish students to enhance their self-perception of competence and intrinsic learning motivation, we need to define learning goals and values in terms of absolute performance criteria and personal mastery of target skills.

Los estudiantes, tal y como se ha mencionado anteriormente, debían cumplir con la realización de esas tareas semanales. Sin embargo, el número de comentarios que escribiesen los estudiantes no era vinculante ni formaba parte de la nota final, aunque la participación en el grupo sí. Con esto se pretendía preservar y mantener un nivel de interacción más natural, menos forzado y dirigido por parte del docente. Se buscaba que los estudiantes hicieran suyo ese espacio digital y decidieran cuándo y cómo debían participar.

Para la evaluación de actividades se optó por una rúbrica o matriz de valoración, la cual permitía a los estudiantes conocer previamente los criterios con los que iban a ser evaluados. Tal y como afirma Pujolás (2013) las rúbricas o matrices de valoración permiten un *feedback* más objetivo, explícito y consistente para este tipo de tareas. Además, según el autor, son una buena herramienta para medir el esfuerzo de los alumnos y su trabajo de manera cooperativa.

La rúbrica de evaluación que se les propuso usar a los docentes de los grupos experimentales estaba basada en el estudio de Martín y Mejías (2012) para el uso de una red social (Twitter en este caso) como herramienta de evaluación académica.

Esta se adaptó al contexto islandés, a los objetivos de esta investigación y a la red social objeto de estudio en este caso. Los puntos que se tenían en cuenta a la hora de evaluar a los alumnos eran: la participación (mediante la realización de las tareas y el cumplimiento de las consignas que las caracterizaban), la corrección gramatical y el vocabulario utilizado en las producciones escritas. Es importante mencionar que los docentes de los grupos que formaban parte del proyecto Facebook, después de cada tarea, proporcionaban un refuerzo positivo en forma de retroalimentación o, como la denomina Ushioda (1996), *positive evaluative feedback*. De este modo, el docente de los grupos experimentales añadía comentarios positivos en FB mediante frases como «bien hecho» o «buen trabajo», o emoticones, cuando los estudiantes publicaban una tarea.

Además, este *feedback* elaborado, informativo, que va más allá de una visión conductista del aprendizaje en la que se premia al estudiante con un mensaje de «correcto» y se le castiga con un «incorrecto», promueve la autonomía en el alumno (Pujolás 2013).

Por último, para fomentar la autoevaluación y que los propios estudiantes reflexionasen sobre su proceso de trabajo y sus habilidades para trabajar de manera cooperativa en aquellas tareas que implican la elaboración de un producto final grupal, los alumnos debían completar, semanalmente y después de la realización de cada tarea, una ficha basada en el modelo de Concheiro (2015), que debía incluir los siguientes puntos:

Nivel de esfuerzo personal (alto, medio, bajo):
Cosas que he hecho con el resto de mis compañeros:
Cosas que he hecho yo personalmente:
Cuál ha sido mi nivel de participación e interacción dentro del grupo (alto, medio, bajo):
¿Qué he aprendido colaborando con mis compañeros?
Poder ver los textos de los demás ha servido para mejorar mi español (Sí/No):
Vocabulario nuevo que he aprendido:
Estructuras lingüísticas que he practicado. Por qué y para qué las he usado:

Tabla 2. Ficha autoevaluación

3. CONCLUSIONES

El uso de Facebook como espacio de aprendizaje encaja con el modelo de sociedad en el que vivimos, en el que las redes sociales desempeñan un rol fundamental; un espacio de aprendizaje acorde también con una pedagogía afín y cuyo principal objetivo reside en fomentar un aprendizaje colaborativo, autónomo y significativo.

Su empleo como herramienta didáctica demostró ser un elemento motivador para los estudiantes, además de funcionar como espacio idóneo para generar contenido y practicar la lecto-escritura en la lengua meta.

Asimismo, contribuye a que los estudiantes colaboren, sean más autónomos y aprendan de un modo motivador, significativo y cercano a su realidad. En otras palabras, fomenta una pedagogía más horizontal, que devuelve al alumno el rol protagonista y en la que el docente se convierte en guía; una pedagogía que aprovecha el potencial de la web social para favorecer la interacción y la comunicación en el aula de lenguas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Antenos-Conforti, E. (2009). «Microblogging on Twitter: Social Networking in Intermediate Italian Classes», en *The Next Generation: Social Networking and Online Collaboration in Foreign Language Learning*. Eds. L. Lomicka y G. Lord. CALICO Monograph Series 8: 59-90.

Cassany, D. (2010). «Prácticas letradas contemporáneas». Ministerio de Educación. Gobierno de España. Documento de internet disponible en <https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/21294/Cassany_LEERES.pdf?sequence=1>. Fecha de consulta 15.09.2015.

Concheiro, P. (2015). *ELE y la web social*. Santiago de Compostela: Servicio de publicaciones Universidad de Santiago de Compostela.

Cross, J. (2007). *Informal Learning: Rediscovering the Natural Pathways That Inspire Innovation and Performance*. San Francisco: Pfeiffer.

González Lozano, J. y J. García Romeu (2013). «La red social: un nuevo ecosistema, unas nuevas prácticas», en *XXII Encuentro práctico de profesores ELE*. Documento de internet disponible en <http://www.academia.edu/8564014/La_red_social_un_nuevo_ecosistema_unas_nuevas_pr%C3%A1cticas>. Fecha de consulta 15.09.2015.

Herrera, F. (2012). «Aprendizaje en red y actividades digitales significativas», en *Mosaico* 28: 4-7.

Herrera, F. y J.T. Pujolá (2012). «Actividades Triple C para el aula de ELE: consumir, crear y compartir información en redes sociales». Disponible en <http://www.slideserve.com/joella/actividades-triple-c-para-el-aula-de-ele-consumir-crear-y-compartir-informaci-n-en-redes-sociales>. Fecha de consulta 15.09.2015.

Luke, L.L. (2006). «Situating CALL in the broader methodological context of foreign language teaching and learning: Promises and possibilities», en *CALICO Monograph* 5: 21-41.

Martín, A. y M. Mejías. (2012). «Cómo evaluar el uso de Twitter con estudiantes de ELE». Documento de internet disponible en <http://www.scribd.com/doc/80108864/Como-evaluar-el-uso-de-Twitter-con-estudiantes-de-ELE#scribd>. Fecha de consulta 15.09.2015.

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

Pujolás, P. (2009). *9 ideas clave. El aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Graó.

Sued, G. (2010). «Pensando a Facebook, una aproximación colectiva por dimensiones», en *El proyecto Facebook y la postuniversidad. Sistemas operativos sociales y entornos abiertos de aprendizaje*. Eds. A. Piscitelli, I. Adaime, e I. Binder. Buenos Aires: Ariel Fundación Telefónica.

Surribas, E. y L. Vilaseca. (2013). «Autonomía y motivación», en *Cuestiones de Autonomía en el aula de lenguas extranjeras*. Barcelona: Horsori.

Ushioda, E. (1996). «The role of motivation», en *Learner autonomy*. Ed. D. Little. Irlanda: Trinity College Dublin.