

Capítulo 6. Redes sociales para el aprendizaje de idiomas: Busuu y Wespeke para el aprendizaje de ELE

Miguel Ángel Saona Vallejos
Manchester Metropolitan University[1]

RESUMEN

La investigación en el uso de las Redes Sociales para el Aprendizaje de Idiomas (RSAI) es muy limitada en el campo del español como lengua extranjera (ELE). La mayor parte de esas RSAI se encuentra dominada por el inglés y solo existe una específica para el español. Esta investigación se centra en Busuu y Wespeke, dos RSAI que hasta el momento nunca han sido investigadas en la intersección de aprendizaje combinado (AC), ELE y educación superior. Dos preguntas clave (PC) guían esta investigación: **1)** ¿A qué teorías de adquisición de segundas lenguas se adhieren las RSAI? **2)** ¿De qué manera las prestaciones de las RSAI desarrollan aptitudes para el aprendizaje de ELE? La investigación llena varios vacíos en la bibliografía en relación con la dimensión social de las RSAI (Zourou, 2016). Se adoptó una perspectiva

[1] Este capítulo constituye un resumen de la tesis doctoral del autor; la misma que fue galardonada con el Premio de Investigación de Tesis Doctoral ASELE-Routledge 2023, que consiste en su publicación en formato libro en Routledge Languages. El jurado destacó la originalidad e importancia del tema y la contribución que este trabajo hace a la bibliografía especializada sobre el español LE/L2.

ecológica para investigar las RSAI (Álvarez, 2016) y el AC (Hinkelman, 2018). Se usó un diseño de investigación exploratoria mediante un curso completo de ELE para veinte estudiantes principiantes mediante AC, en la Universidad del Centro de Lancashire (UCLan); se usó un método mixto para recolectar información a través de cuestionarios de experiencia del usuario, cuestionarios de evaluación de la plataforma, hojas de bitácora, y grupos de discusión, y se analizó mediante análisis temático y estadística descriptiva. La conclusión es que no todas las RSAI siguen un enfoque participativo ni tampoco el socio-constructivismo para el aprendizaje de lenguas (Vygotsky, 1978), como se anuncia en su publicidad, sino un enfoque estructuralista con ejercicios repetitivos de práctica, lo cual no favorece el aprendizaje comunicativo de ELE, proceso que el profesor debe guiar.

PALABRAS CLAVE

Redes sociales para el aprendizaje de idiomas; ELE; aprendizaje combinado; educación superior.

ABSTRACT

Research on Language Learning Social Networking Sites (LLSNS) and Spanish as a Foreign Language (SFL) has been limited to date. English as a Foreign Language has dominated LLSNS, and there is only one specifically focused on SFL. This research focuses on Busuu and Wespeke, two LLSNS not previously researched in the intersection of Blended Learning (BL) and SFL in the higher education sector. Two research questions guide the study: 1) What theories of SLA do LLSNS adhere to? 2) How do the features of LLSNS develop SFL learning skills? The study fills several gaps in the literature related to the social dimension of LLSNS (Zourou, 2016). It uses an ecological framework (Alvarez, 2016) to investigate how LLSNS can be used in a BL context (Hinkelman, 2018). An exploratory research design was used involving two stages in a blended Spanish beginners' course developed by the teacher-researcher at the University of Central Lancashire (UCLan) involving twenty students. A mixed-methods approach was designed to collect data via user experience questionnaires, feedback questionnaires, logon sheets and focus groups, and analysed by thematic

analysis and descriptive statistics. The conclusion is that, while LL-SNS are often promoted in line with social constructivist language learning principles (Vygotsky, 1978) and a participative approach, findings suggest that not all LLSNS follow them. Instead, many tend to rely on behaviourist exercises involving repetitive practice, which does not favour the communicative learning of SFL, a process that the teacher should guide.

KEYWORDS

Social Networking Sites for Language Learning; Spanish as a Foreign Language, Blended Learning, Higher Education.

1. INTRODUCCIÓN

Tradicionalmente, las RSAI se han relacionado con contextos de aprendizaje autónomo de idiomas (Abrahim y otros, 2018; Loewen y otros, 2019; Guillén, 2020); sin embargo, los aprendientes no tienen la oportunidad de interactuar con hablantes nativos y aprender de ellos. Para suplir esa interacción, esta investigación propone usar las RSAI como herramientas complementarias para la enseñanza de ELE a través del aprendizaje combinado (AC, parte de él presencial, y parte online). Diversos autores han señalado el socio-constructivismo como la teoría en que se basan las RSAI (Harrison y Thomas, 2009; Clark y Gruba, 2010; Liu y otros, 2015; Álvarez y Fernández, 2019; Rosell-Aguilar, 2018). Otros se refieren a la teoría sociocultural (Jee y Park, 2009; Brick, 2011; Gruba y Clark, 2013; Zourou y Lamy, 2013; Zourou y Loiseau, 2013). Otto (2017) se centra en la adquisición de lenguas sociocultural; mientras que Carhill-Poza y Kurata (2021) reconocen la colaboración social y el crecimiento sociocognitivo.

Álvarez (2016) concluyó que Busuu incluye características pedagógicas y principios de diversas teorías de aprendizaje de idiomas (conductismo, cognitivismo, constructivismo), entrelazados pero confrontados de manera simultánea y complementaria. Hinkelman (2018) sugirió un enfoque ecológico para el AC de lenguas.

La teoría predominante es que las RSAI se basan en el socio-constructivismo, y en línea con ella, estas son las funciones que las redes sociales deberían tener según Boyd y Ellison (2008) y Duffy (2011):

1. Crear un perfil
2. Añadir amigos
3. Buscar nuevos amigos
4. Crear un círculo de amigos
5. Comunicarse con otros en la red a través de múltiples medios
6. Subir contenidos generados por el usuario
7. Recibir comentarios de amigos sobre esos contenidos
8. Saber quién es quién en la red.

Se podría discutir que esas funciones fueron señaladas hace más de diez años y que las RSAI han evolucionado desde entonces. Sin embargo, esos rasgos continúan siendo fundamentales porque capturan el *ethos* intrínseco de una red social. Esas ocho propiedades se corresponden plenamente con el socio-constructivismo, pues todas ellas responden al aprendizaje mediante la interacción. No se puede negar que las RSAI han evolucionado, pero muchas han dejado de ser RSAI para convertirse en aplicaciones de aprendizaje de idiomas, como se demostrará a lo largo de este documento.

De la intersección de los puntos clave de esta investigación (RSAI, ELE y AC) se obtuvieron dos PC, que guían esta investigación:

(1) ¿A qué teorías de adquisición de segundas lenguas se adhieren las RSAI?

(2) ¿De qué manera las prestaciones de las RSAI desarrollan aptitudes para el aprendizaje de ELE?

Finalmente, esta investigación se centra en Busuu y Wespeke, dos RSAI que nunca han sido investigadas en la intersección de AC, ELE y Educación Superior. La Tabla 1 sintetiza su información básica:

	Busuu	**Wespeke**
Fundación	2008	2010
Usuarios	100 millones	5000 instituciones
Modelo	*Freemium*	
Idiomas	12	1
Niveles	A1 – B2 (MCER)	(ACTFL)

Tabla 1. Información básica de Busuu y Wespeke

Una vez definidos los términos clave de esta investigación, se desarrollarán los siguientes temas: investigación sobre las RSAI, metodología, análisis de Busuu, análisis de Wespeke, y conclusiones.

2. INVESTIGACIÓN SOBRE LAS RSAI

Antes de referirnos a los diferentes estudios que se han realizado en la última década en el área de las RSAI, es pertinente citar la siguiente aclaración:

> Un reto fundamental del estudio de las redes sociales es que los diseñadores de estas herramientas innovan muy rápidamente en el tiempo y frecuentemente de manera inesperada. Dados los veloces cambios de las infraestructuras y el tiempo que toman las publicaciones académicas, la plataforma al momento de la toma de datos será probablemente diferente de su representación en la fecha de la publicación. Incluso las características que un investigador analice un año pueden simplemente desaparecer al año siguiente. Por tanto, dos estudios de una particular plataforma que producen diferentes resultados pueden no ser contradictorios, en realidad, pueden haber examinado lo que en esencia son dos contextos socio-técnicos diferentes (traducción libre de Ellison y Boyd, 2013: 58).

Si bien es cierto que el corpus de esta investigación estuvo compuesto de 39 artículos que estudiaron las RSAI desde 2009 hasta 2021, en la medida en que esta se centró en el aprendizaje de ELE, y por

cuestiones de espacio, solamente se van a resumir los artículos encontrados en la intersección de las RSAI y ELE, específicamente focalizados en Wespeke y Busuu; y, en respuesta a la aclaración inicial de Ellison y Boyd (2013), y para entender mejor el contexto, los resumiremos cronológicamente.

La revisión tecnológica de Guikema (2013) es el único estudio centrado en Wespeke. La autora resaltó la comunicación interpersonal como la principal actividad de dicha RSAI. Los aprendientes de idiomas se conectaban con hablantes nativos para discutir temas de interés comunes al mismo tiempo que desarrollaban una relación y se implicaban en oportunidades de auténtico intercambio cultural e idiomático. Las herramientas de mensajería instantánea y horarios permitían a los aprendientes encontrar y conectar con otros usuarios simple y efectivamente. Sobre todo, los botones "escríbelo", "más lento", "repítelo" o "replantéalo", que podían usarse en cualquier momento durante el chat, permitían a los aprendientes establecer estrategias de negociación de los significados, tales como pedir aclaraciones, replantear o asegurarse de la comprensión.

Chik (2015) analizó el aprendizaje recreacional de idiomas y las prácticas digitales, centrándose en los conceptos de posicionamiento y reposicionamiento. La autora prefirió usar la noción de 'posición' en lugar de 'rol' para entender los discursos. Desde su punto de vista, cuando los aprendientes se unen a una lección de Busuu, se les posiciona primero como parte de las operaciones mercantiles de la empresa, antes que miembros de una comunidad de aprendientes, según pretende Busuu en su página de bienvenida. La infraestructura de la plataforma se designó para posicionar a los usuarios de esta RSAI como consumidores bien sea de Busuu o productos o servicios de terceras partes a través de los anuncios. Más aún, se les recuerda constantemente a los usuarios las ventajas de convertirse en usuario premium previo pago. Los participantes de nuestro estudio no sufrieron estos inconvenientes dado que la empresa les permitió dicho acceso hasta tres meses después de terminar el estudio.

Kétyi (2015) realizó una evaluación práctica de Busuu en educación superior. Los resultados de su investigación mostraron que, en el momento

en que se realizó, Busuu y otras aplicaciones de aprendizaje de idiomas similares eran aún nuevas y desconocidas para los estudiantes. Finalmente, al menos un 29% de los participantes se mostró insatisfecho con la experiencia, mientras que un 15% estuvo satisfecho, y la amplia mayoría (57%) consideró a Busuu medianamente útil, pero no la aplicación definitiva para aprender idiomas, conclusión final con la que coincidieron los participantes de nuestro estudio.

La tesis doctoral de Malerba (2015) se centró en el aprendizaje de segundas lenguas en redes sociales, específicamente en interacciones informales en línea en Livemocha (es necesario aclarar que esta RSAI, que fue la primera creada como tal, dejó de existir en abril de 2016) y Busuu entre estudiantes de inglés, italiano y español. Sus resultados empíricos confirmaron una disminución gradual en el tiempo de participación de los aprendientes en las plataformas debido a contradicciones intrínsecas en las estructuras de esas comunidades, confirmando así los resultados previamente obtenidos por Orsini-Jones y otros (2013). Nuestra investigación obtuvo resultados similares, según mostraremos más adelante.

El informe encomendado por Busuu a Vesselinov y Grego (2016) es el único estudio que se centra estrictamente en ELE. Los autores analizaron la mejora en el aprendizaje de 144 aprendientes autónomos que usaron Busuu durante dos meses, con pre- y post-test usados como medidas comparativas. Según los autores, después del período de investigación, el 84% de los participantes había mejorado su competencia escrita, y el 75% había mejorado su competencia oral. Concluyeron afirmando que, de media, los usuarios de Busuu necesitan 22.5 horas de estudio para cubrir los requerimientos de un semestre universitario de ELE. Los resultados finales de nuestra investigación no coinciden con esas cifras.

Por su parte, Peckenpaugh (2018) escribió una revisión de Busuu centrada en la evaluación de un grupo de estudiantes universitarios estadounidenses sobre la plataforma: el 81.6% de los estudiantes indicó que Busuu les ayudó a estar preparados para participar en clase, el 89.2% sostuvo que entendía mejor los conceptos gramaticales y un 63.2% destacó que Busuu les ayudó a mejorar su competencia oral. Contradiremos estos resultados en el punto 4, cuando nos centremos en Busuu.

Rosell-Aguilar (2018) publicó los resultados de una encuesta realizada dos años antes para evaluar la aplicación de Busuu por usuarios que estaban aprendiendo inglés y español autónomamente. La mayor expectativa de los participantes al descargarla fue mejorar sus destrezas orales (seleccionada por 15.6% de respondientes), seguida por las destrezas auditivas (13.6%), lectura (11.5%) y escritura (11.1%). La quinta expectativa más popular (con 10.8% de respuestas) fue tener fluidez en esa lengua estudiada; y con el mismo porcentaje para mejorar el vocabulario (10.8%), y seguida de cerca por gramática (9.8%) y destrezas de traducción (8.6%). La expectativa restante, seleccionada por 6.3% de los respondientes fue conocer gente para practicar el idioma. Cuando se les preguntó a los participantes por el área que creían haber mejorado más, el 27.7% seleccionó "vocabulario", opción que fue seguida por "conversación" (16.2%), "audición" (12.9%), "gramática" (11.1%), "lectura" (8.6%), "escritura" (7.6%), "pronunciación" (6.8%) y "traducción" (3.9%). Finalmente, el 5.1% de los participantes seleccionó como opción "ninguna".

Hasta la culminación de este estudio, la última revisión tecnológica de Busuu había sido realizada por Winans (2020). Se trató de una revisión genérica; sin embargo, mencionó algunos puntos importantes en relación con ELE. Resaltó que la lengua y las culturas deben verse como inseparables de la perspectiva sociocultural, por tanto, al usar afirmaciones amplias y privilegiar variedades estándares, se pierde la oportunidad de desarrollar competencia intercultural. El autor también mencionó los certificados de McGraw-Hill Educación que Busuu otorga a sus usuarios por cada nivel terminado. No obstante, también añadió que las pruebas son breves y no integrales, pues no evalúan la producción oral; por tanto, es difícil casar con fiabilidad el logro de un estudiante a un nivel determinado del MCER. Hay que añadir también que las pruebas solo están disponibles para los usuarios premium.

Finalmente, hay que resaltar que ninguna de las investigaciones resumidas se centró en la intersección de las RSAI, ELE y AC, y mucho menos en el desarrollo de las destrezas comunicativas de la lengua, el cual constituye el vacío que esta investigación busca llenar.

3. METODOLOGÍA

Como ya se ha indicado en la introducción, dos preguntas clave guían esta investigación: 1) ¿A qué teorías de adquisición de segundas lenguas se adhieren las RSAI? 2) ¿De qué manera las prestaciones de las RSAI desarrollan aptitudes para el aprendizaje de ELE?

Según Johnson y Onwuegbuzie (2004: 16), la investigación mixta usa el método y el sistema de la filosofía pragmática, y su lógica incluye el uso de la inducción (descubrimiento de modelos), deducción (prueba de teorías e hipótesis), y abducción (revelación y confianza en un conjunto de explicaciones para entender los resultados de esa investigación). Consecuentemente, para responder a las dos PC mencionadas, se siguió una estrategia abductiva fundamentalmente para describir y comprender los principios a los que las RSAI se adhieren (PC1); sin embargo, una estrategia deductiva también se aplicó para contestar a la PC1 y probar la tesis de Álvarez (2016), que proponía que Busuu cumplía con todos los requerimientos que una RSAI debería tener. Igualmente, también se puso a prueba la investigación de Vesselinov y Grego (2016) que afirmaba que 22.5 horas de uso de Busuu equivaldrían a un semestre universitario completo de ELE para pasar al siguiente nivel. Adicionalmente, se utilizó una estrategia inductiva para establecer generalizaciones y explicar cómo las prestaciones de las RSAI desarrollan aptitudes para el aprendizaje de ELE (PC2).

En cuanto al diseño de la investigación, Creswell y Creswell (2018) lo definieron como los procedimientos que el investigador sigue para examinar un problema. Tradicionalmente, se consideran tres enfoques: cualitativo, cuantitativo, y métodos mixtos.

Específicamente, esta investigación adoptó un enfoque de investigación de acción (Edwards, 2021). En las ciencias sociales, la investigación de acción es un método mixto. Los educadores generalmente la usan para reforzar la práctica educativa. Sus métodos incluyen la acción, la evaluación, y la reflexión. Es un proceso para acumular evidencia para aplicar un cambio en la práctica. Su meta final es "habilitar y apoyar a los educadores en obtener prácticas pedagógicas efectivas para transformar la calidad de las decisiones y acciones educativas,

y consecuentemente reforzar la participación y el aprendizaje de los aprendientes" (Clark y otros, 2020: 16). Es fundamental resaltar que los resultados surgen conforme se desarrolla la acción; sin embargo, no son concluyentes o absolutos sino un proceso en curso (Koshy, 2010: 1-2).

En síntesis, esta investigación siguió un enfoque exploratorio de investigación [cual→cuan], lo que significa que empezó con la clasificación de las distintas RSAI existentes, seguida de la selección y desarrollo de variadas herramientas para recolectar información: cuestionarios, y grupos de discusión (Liu y otros, 2015), así como hojas de bitácora (Brick, 2013). Por tanto, a partir de los resultados obtenidos de la recolección y análisis de la información cualitativa se crearon variables para recolectar y analizar información cuantitativa.

La investigación, en total, tuvo dos fases:

1. Estudio piloto 1 (centrado en Busuu) y estudio piloto 2 (centrado en Wespeke) para contestar la PC1: ¿A qué teorías de adquisición de segundas lenguas se adhieren las RSAI?

2. El estudio principal (centrado en Wespeke) para contestar la PC2: ¿De qué manera las prestaciones de las RSAI desarrollan aptitudes para el aprendizaje de ELE?

El primer estudio piloto tuvo lugar en octubre-noviembre 2016, y duró cuatro semanas. Su objetivo era determinar los fundamentos teóricos de Busuu (PC1). Se escogió Busuu porque parecía ser la RSAI ideal a estudiar, pues había sido ya objeto de estudio de diversas investigaciones. Además, Busuu ofrecía ELE como uno de los doce idiomas a aprender en su plataforma y contaba con lecciones y materiales. Sin embargo, en la primera sesión del estudio piloto, el investigador descubrió que Busuu había cambiado su diseño para hacer la plataforma compatible con dispositivos móviles, lo que significó que las funciones sociales disponibles se habían recortado. Pese a ello, ya que toda la investigación se había planeado basada en los aspectos sociales de la plataforma, el investigador decidió continuar con el estudio y optó por Wespeke como la nueva RSAI a estudiar.

Posteriormente, el segundo estudio piloto se desarrolló en mayo-junio de 2017, y duró cuatro semanas. Su objetivo era determinar los fundamentos teóricos de Wespeke (PC1). Esta RSAI solía ofrecer lecciones y materiales en ocho lenguas extranjeras, pero desde comienzos de 2017 decidieron centrarse en inglés solamente. No obstante, pese a que no ofrecía ELE, la plataforma se usaba como punto de encuentro virtual para intercambio de idiomas. Aún más, Wespeke cumplía con todas las características que una red social debía tener según Boyd y Ellison (2008) y Duffy (2011). Sin embargo, este estudio piloto sirvió para mostrar la dificultad de conseguir una muestra de estudiantes de ELE B1 (MCER) para participar en el estudio; y para el estudio principal, el investigador tuvo que crear un curso intensivo de ELE para principiantes, ya que eran ellos a los que él tenía más fácil acceso.

El estudio principal no solo tuvo que centrarse en un nivel principiante de ELE, sino que también fue necesario aplicar un enfoque de aprendizaje de idiomas basado en tareas. Por tanto, se desarrollaron nuevos contenidos, y las herramientas de recolección de información tuvieron que readaptarse. El estudio principal se abrió al público en general y duró cinco semanas consecutivas de junio a julio de 2018. Su objetivo fue determinar las prestaciones de las RSAI que los aprendientes pensaban que les ayudaban a desarrollar aptitudes para el aprendizaje de ELE (PC2).

Los tres estudios se desarrollaron en la Universidad del Centro de Lancashire (UCLan), ubicada en el noroeste de Inglaterra. En los dos estudios piloto participaron estudiantes universitarios, y en el estudio principal, público en general. En el primer estudio piloto los participantes se obtuvieron a través de muestreo de conveniencia (estudiantes universitarios). Hubo 14 participantes; de los cuales siete tenían un nivel A1 (MCER), tres eran A2, dos B1, y otros dos B2. La media de edad era 33 años. De ellos, nueve eran mujeres, y cinco, hombres. En cuanto a sus lenguas maternas, 11 eran de habla inglesa, y los tres restantes, de otras lenguas. El nivel de estudios era más parejo: siete eran estudiantes universitarios, y los otros siete, graduados universitarios. En el segundo estudio piloto, los participantes se obtuvieron mediante muestreo intencional, es decir se seleccionaron nueve estudiantes con un nivel mínimo B1 de ELE: dos B1, cinco B2, y dos C1. La media de edad era 26 años; ocho eran mujeres, y uno, hombre. En lo tocante a sus nacionalidades

y lenguas maternas: tres eran alemanas, tres italianas, dos ingleses, y una portuguesa. Su nivel académico también era variado: seis eran estudiantes universitarios, y tres graduados.

En el estudio principal, se volvió al muestreo de conveniencia (público en general que se inscribió en el curso gratuito en orden de llegada). El grupo se fijó en 20 participantes, todos ellos con un nivel principiante de ELE. El rango de edad era amplio; había 47 años de edad de diferencia entre la mayor y el más joven de los participantes; la media fue de 32 años. De ellos, 13 eran mujeres, y siete hombres. Similarmente, 13 eran británicos, y siete de otras nacionalidades. De ellos, 14 tenían el inglés como lengua materna; dos, el chino mandarín, y hubo un participante para cada una de estas otras lenguas: polaco, ruso, tamil, y urdu. En cuanto a su nivel de estudios, siete eran estudiantes universitarios, otros siete tenían posgrados, y seis tenían solamente el certificado de educación secundaria. Si bien es cierto que el curso había sido diseñado y estaba dirigido a un nivel principiante, mediante la prueba de nivel previo de Rosetta Stone®, se determinó que seis de esos participantes tenían un nivel A2 (MCER) de ELE, y los catorce restantes, un nivel inferior o igual al A1. En realidad, tal variación de niveles resultó beneficiosa porque los estudiantes con un nivel más alto ayudaron a sus compañeros con un nivel inferior.

Se utilizaron diversas herramientas de recolección de información para contestar las dos PC. Específicamente, pruebas de nivel escrito/oral (solo para la primera fase). Para las fases uno y dos, se usaron otras cuatro herramientas: cuestionario de experiencia del usuario, cuestionario de evaluación de la plataforma, hojas de bitácora, y grupos de discusión. La figura 1 muestra tales herramientas en contexto:

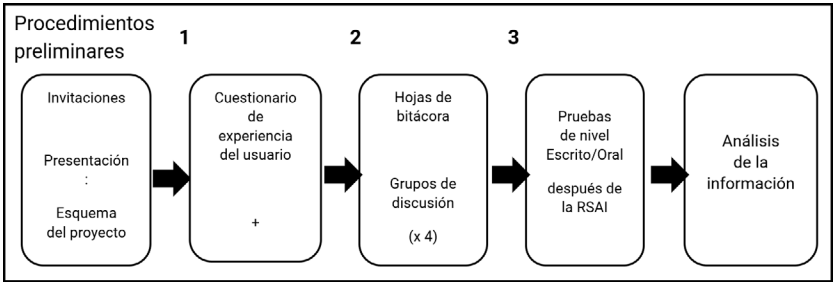

Figura 1. Herramientas de recolección de información.

Si bien es cierto que la información cualitativa se estudió mediante análisis de contenidos con NVivo12 y la cuantitativa se analizó con IBM-SPSS-estadística-27.0, todos esos datos no serán consignados aquí por razones de espacio.

A continuación, se analizarán las dos RSAI materia de esta investigación: Busuu y Wespeke. Es necesario aclarar que se siguen distintos parámetros de análisis para cada una de ellas porque en los estudios piloto, para contestar la PC1, se determinó que Busuu dejó de ser una red social mientras que Wespeke sí lo era; por tanto, sólo quedó Wespeke para poder analizar y contestar la PC2.

4. ANÁLISIS DE BUSUU

Los resultados obtenidos a través de los instrumentos de recopilación de datos, principalmente a través del cuestionario de experiencia del usuario, mostraron que Busuu no sigue los cinco principios fundamentales del socio-constructivismo, teoría en la que supuestamente se basa. Para demostrarlo, sintetizamos tales principios establecidos por Bronack y otros (2007):

1. El aprendizaje es participativo
2. El conocimiento es social
3. El aprendizaje conlleva desarrollo
4. El conocimiento emerge a través de la actividad significativa con otros
5. Los aprendientes desarrollan disposiciones relativas a las comunidades en las que participan

Busuu no sigue el primer principio del socio-constructivismo, el aprendizaje no es participativo en esta RSAI, por el contrario, desde 2016, cuando esta empresa migró su plataforma de ordenadores para hacerlas compatibles con dispositivos móviles, se incentiva el aprendizaje individual. Desde entonces, el diseño de la plataforma contraviene la

comunidad de práctica que debería ser una RSAI, donde los aprendientes comparten metas y participan continua y activamente en un aprendizaje colaborativo y significativo. El enfoque uniforme (*one-size-fits-all*) que se da a los aprendientes conlleva materiales de aprendizaje de baja calidad (Brick, 2011a; Liaw, 2011; Lloyd, 2012; Harrison, 2013). También se les achaca falta de contextualización (Clark y Gruba, 2010; Orsini-Jones y otros, 2013; Álvarez, 2017) y se señala que los ejercicios de estructuras gramaticales requieren más memorización que comprensión (Liaw, 2011).

Ninguno de los participantes en este estudio pudo realizar la tarea de aceptar amigos en el cuestionario inicial de la experiencia de usuario. Desde 2016, cuando Busuu cambió su diseño, suspendió esta función en la plataforma. Sin embargo, según Rosell-Aguilar (2018), a partir de 2016 la función de hacer amigos se ofreció a través de ejercicios de conversación (hablada y escrita) para recibir comentarios personalizados sobre ellos. Lo cierto es que tal modalidad de interacción no ofrece intercambio social auténtico porque es asíncrona y en realidad se trata simplemente de mensajes de voz o escritos basados en ejercicios, no en diálogos verídicos y síncronos.

Tales diálogos estructurados no conllevan oportunidad de negociación de significados, y los "ejercicios de conversación" poco ayudan al desarrollo de la espontaneidad de las destrezas comunicativas, pues en realidad se trata únicamente de recitar frases dadas, sin implementar tales destrezas comunicativas fundamentales para el aprendizaje (Jee y Park, 2009). Desde 2018, Busuu se autodenomina "la mayor comunidad de aprendizaje de idiomas", pero los resultados obtenidos en nuestro estudio sugieren que Busuu no cumple con los requerimientos de las RSAI, contradiciendo así estudios previos (Brick, 2012; Brick, 2013; Chik, 2015; Kétyi, 2015; Álvarez, 2016; Vesselinov y Grego, 2016; Zourou y otros, 2017; Peckenpaugh, 2018; Rosell-Aguilar, 2018).

Al suspender la función de hacer amigos, Busuu también contravino el segundo principio del socio-constructivismo. El aprendizaje dejó de ser socialmente construido y se convirtió en individual en esta plataforma. En nuestro estudio, hubo un 85.7% de usuarios insatisfechos en el cuestionario inicial por no poder encontrar usuarios con quienes

intercambiar idiomas, y un 70% en el cuestionario final de la experiencia de usuario. Estos aprendientes descubrieron que algunas aplicaciones de la web 2.0, y por extensión algunas RSAI, trabajan con una pedagogía de la web 1.0 (Harrison y Thomas, 2009).

En este sentido, las RSAI también han sido categorizadas como "herramientas y oportunidades colaborativas de vanguardia" con materiales que revierten a los métodos de enseñanza y aprendizaje de idiomas más tradicionales (Clark y Gruba, 2010; Chwo y otros, 2012; Orsini-Jones y otros, 2013; Zourou y Loiseau, 2013; Álvarez, 2015; Malerba, 2015). Tal situación lleva a los aprendientes a una secuencia de inicial motivación, seguida por frustración y, por último, desmotivación (Clark y Gruba, 2010; Brick, 2012; Orsini-Jones y otros, 2013), lo que fue confirmado por los resultados de nuestra investigación. Cuando a los participantes se les preguntó si recomendarían Busuu a otros usuarios para aprender español, en el cuestionario inicial de la experiencia de usuario, el 42.9% expresó neutralidad en su evaluación, el 35.7% sostuvo que no la recomendaría, y el 21.4% opinó que sí. Las cifras variaron en el cuestionario final de la experiencia de usuario: el 60% manifestó neutralidad, el 20% expresó que no la recomendaría y solo el 20% estuvo de acuerdo en recomendarla.

Tal secuencia de desmotivación en el uso de las RSAI, encontrada también en nuestra investigación, ha causado que los expertos se pregunten si ese podría ser el origen del alto nivel de deserción en su uso (Stevenson y Liu, 2010; Nielson, 2011; Lin, Warschauer y Blake, 2017). En contrapartida, Jee y Park (2009) prefirieron referirse a la alta disciplina y motivación necesarios para continuar usándolas en la medida en que no hay presión para seguir aprendiendo a través de ellas.

El tercer principio del socio-constructivismo, que se basa en que el aprendizaje conduce al desarrollo, sí es seguido parcialmente por Busuu. Desde 2017, los usuarios pueden únicamente crear un perfil, subir contenidos generados por sí mismos, y recibir comentarios asíncronos sobre sus materiales. Las dos últimas prestaciones se refieren a desarrollar aprendizaje a través de actividades compartidas. Sin embargo, estas no son suficientes para una consistente Zona de Desarrollo Próximo (Vygotsky, 1978) para aprender, y no se han añadido

nuevas prestaciones a la plataforma de Busuu desde entonces. Este aspecto está también relacionado con la constante repetición de las actividades de aprendizaje como desventaja, mencionada en previos trabajos de Ketyi (2015), Malerba (2015) y Rosell-Aguilar (2018).

En referencia al cuarto principio del socio-constructivismo, los participantes de este estudio no tuvieron la oportunidad de obtener un conocimiento útil a través de actividades significativas con otros aprendientes. Como se ha mencionado antes, los usuarios están limitados a intercambiar comentarios escritos y a grabarse oralmente para recibir comentarios adicionales sobre su pronunciación, lo cual no crea oportunidades efectivas de interacción sincrónica. Esta limitación quedó perfectamente reflejada en la evaluación de la participante 2 de nuestro estudio: "Se suponía que esta era una red social para ayudarme a mejorar mi español. Nunca encontré a nadie con quien conectar".

El quinto principio del socio-constructivismo es que los aprendientes desarrollan disposiciones relativas a las comunidades en las que ellos practican, y estas tampoco se encuentran en Busuu. Los resultados obtenidos en los cuestionarios de evaluación de la plataforma mostraron que, desde 2016, Busuu no permite a sus usuarios crear una comunidad de aprendizaje. Nuestros participantes no pudieron desarrollar motivación, persistencia, agilidad y flexibilidad, o metacognición, y esto confirmó la dificultad para que los usuarios se comprometieran a dirigir su propio proceso de aprendizaje en las RSAI. Más aún, en las preguntas cualitativas del cuestionario inicial de evaluación de la plataforma, el 50% de los participantes se quejó de la imposibilidad de contactar con otros usuarios, y ese porcentaje aumentó al 77% en el cuestionario final de evaluación de la plataforma, confirmando así los resultados obtenidos previamente por Chik (2015) en su investigación sobre Busuu.

Los mismos resultados de desmotivación y frustración de nuestra investigación consignados en 4.2 (solo un 20% indicó que sí recomendarían Busuu a otros usuarios para aprender español) pueden usarse para referirse a que los aprendientes no logran desarrollar disposiciones relativas a esta RSAI. Estos resultados contradicen los obtenidos

por el estudio de Kétky (2015: 310), en el que el 73.3% de los participantes afirmó que "Busuu puede ayudar, pero no es la mejor herramienta para aprender idiomas"; o el de Vesselinov y Grego (2017: 26), en el que el 73.7% manifestó estar "satisfecho con Busuu", o el de Rosell-Aguilar (2018: 864), en el cual el 30.5% de los participantes afirmó que Busuu era mejor de lo que la esperaba, y un 61.9% sostuvo que era tal y como la esperaba.

5. ANÁLISIS DE WESPEKE

Antes de entrar en el análisis de esta RSAI, es necesario aclarar que Wespeke dejó de existir en noviembre de 2018. Adicionalmente, puesto que al momento de realizar nuestro estudio solo ofrecía materiales para aprender inglés como lengua extranjera, fue utilizada únicamente como plataforma de intercambio virtual de idiomas (español/inglés), no para obtener materiales complementarios o de refuerzo a los contenidos de las clases presenciales. En el cuestionario inicial de experiencia del usuario, la plataforma recibió críticas positivas. Por ejemplo, algunos de los adjetivos usados por los aprendientes para describirla fueron *útil, rápida, fácil, emocionante* y *divertida*. Cuando se les preguntó qué es lo que más les gustaba de la plataforma,el 87.5% mencionó la facilidad para entrar en contacto con gente interesada en lenguas extranjeras y su deseo de ayudar y compartir su conocimiento sobre esas lenguas.

Como ya se ha mencionado en el punto 2 (Investigación sobre las RSAI) y dado que Guikema (2013) es la única referencia bibliográfica encontrada para Wespeke, a diferencia de Busuu, no tenemos puntos de comparación para los resultados de nuestra investigación. No obstante, la Tabla 2 compara los porcentajes obtenidos de los cuestionarios de evaluación inicial y final de los usuarios después de haber usado esa RSAI durante cinco semanas:

Tabla 2, página siguiente >

CRITERIO	PREGUNTA	CE1	CE2	CE1	CE2
		Positivo (5, 4)		Negativo (2, 1)	
DESTREZAS LINGÜÍSTICAS	9. ¿Te ayuda Wespeke a mejorar tu expresión oral?	41.6%	16.6%	16.6%	33.3%
	10. ¿Te ayuda Wespeke a mejorar tu comprensión auditiva?	25%	33.3%	25%	66.6%
	11. ¿Te ayuda Wespeke a mejorar tu comprensión lectora?	41.6%	66.6%	25%	16.6%
	12. ¿Te ayuda Wespeke a mejorar tu expresión escrita?	50%	66.6%	25%	16.6%
OTRAS DESTREZAS	13. ¿Te ayuda Wespeke a mejorar tu gramática?	25%	50%	25%w	16.6%
	14. ¿Te ayuda Wespeke a mejorar tu pronunciación en español?	16.6%	16.6%	25%	66.6%
	15. ¿Te ayuda Wespeke a mejorar tu vocabulario en español?	33.3%	66.6%	25%	16.6%
	16. ¿Te ayuda Wespeke a mejorar tu cultura hispánica?	16.6%	33.3%	33.3%	50%
PRESTACIONES	17. ¿Fue la función de crear un perfil útil para practicar español?	66.6%	50%	16.6%	33.3%
	18. ¿Fue la función de hacerte amigo de nativos hispanohablantes útil para practicar español?	41.6%	50%	16.6%	16.6%
	19. ¿Fue útil la función de intercambiar idiomas para practicar español?	33.3%	50%	25%	33.3%
	20. ¿Fue la función de recibir comentarios de tus amigos útil para practicar español?	33.3%	66.6%	25%	16.6%
	21. ¿Fue la función de dar comentarios a tus amigos útil para practicar español?	33.3%	33.3%	25%	33.3%

Tabla 2. Comparación entre el cuestionario de evaluación inicial y final.

Antes de explicar la Tabla 2, es necesario puntualizar que las primeras ocho preguntas del cuestionario se referían al diseño de la plataforma, por eso no se incluyen en esta versión. Lo que sí muestra son los porcentajes de satisfacción o insatisfacción de los usuarios en una escala Likert, donde 1 reflejaba la mayor insatisfacción y 5, la mayor satisfacción después de haber usado Wespeke durante cinco

semanas. Como puede verse, hubo dos casos evidentes en que la insatisfacción de los usuarios aumentó cuando evaluaron las destrezas lingüísticas que podrían haber mejorado con Wespeke. En el caso de la comprensión auditiva (pregunta 10), inicialmente hubo un 25% de satisfacción y el mismo porcentaje de insatisfacción. En el cuestionario final, el nivel de satisfacción (33%) se duplica con la insatisfacción (66%), que se vio reflejada por un estudiante cuando afirmó que "la mayor parte de la conversación era a través de texto o mensajería". La pronunciación (pregunta 14) alcanzó un 16.7% de satisfacción en ambos: el cuestionario inicial y el final. Inicialmente, esta destreza obtuvo un 25% de insatisfacción y se disparó a 66.6% en el cuestionario final, resumida por otra estudiante: "Nunca hablé directamente con nadie, solo a través de mensajes de texto".

Por otra parte, otras destrezas también aumentaron. La satisfacción de la comprensión lectora (pregunta 11) se incrementó de 41.6% a 66.6%, y el nivel de insatisfacción disminuyó de 25% a 16.6% en el cuestionario final. El nivel de satisfacción con la gramática (pregunta 13) también subió de 25% al 50%, mientras que la insatisfacción decreció de 25% a 16.7%. El nivel de satisfacción con la cultura hispánica adquirida (pregunta 16) no experimentó la misma tendencia que las anteriores, e incluso se duplicó de 16.7% a 33.3%, pues la insatisfacción también aumentó del 33.3% al 50%. Más aún, cuando a los participantes se les preguntó por su expresión oral (pregunta 9), el nivel de satisfacción cayó del 41.6% al 16.7%, y la insatisfacción se duplicó de 16.7% a 33.3%.

En relación con las prestaciones de la plataforma, no destrezas, el foco de la PC2 de esta investigación, la función de crear un perfil, alcanzó un nivel inicial de 66.6% de satisfacción, que disminuyó a 50% en el cuestionario final. Después de haber usado la plataforma durante cinco semanas, el nivel de insatisfacción se duplicó de 16.7% a 33.3%. La función que aumentó la satisfacción fue recibir comentarios sobre los materiales subidos a la plataforma por los participantes (pregunta 20), que se duplicó de 33.3% a 66.6%, y la insatisfacción disminuyó de 25% a 16.7%. De manera similar, la satisfacción por hacerse amigo de nativos hispanohablantes (pregunta 18) aumentó de 41.6% a 50%, y mantuvo el nivel de insatisfacción en 16.7%. La función de intercambiar idiomas (pregunta 19) no siguió la misma tendencia: aumentó el nivel

de satisfacción de 33.3% a 50%, pero también expandió la insatisfacción de 25% a 33.3%; mientras que hacer comentarios sobre los materiales de otros usuarios (pregunta 21) mantuvo el nivel de satisfacción en 33.3% y aumentó la insatisfacción de 25% a 33.3%.

De los resultados obtenidos del cuestionario de evaluación, para contestar la PC2 de nuestra investigación, y según los usuarios de Wespeke, se puede decir que después de haber usado la plataforma durante cinco semanas, la función más útil para el desarrollo de destrezas lingüísticas fue recibir opiniones de usuarios nativos sobre los materiales que subían en la plataforma (pregunta 20): el 66.6% de los usuarios la consideró útil para aprender ELE. Como el participante 8 lo sintetizó: *"Pude aprender a partir de los errores que cometí, aunque solo fueran pequeños fallos gramaticales"*. Otro 16.6% de usuarios se mantuvo neutral con esta función, mientras que el16.6% restante la consideró inútil.

Hacerse amigo de hispanohablantes nativos fue la segunda función mejor evaluada en ayudar a los usuarios a mejorar sus destrezas. Después de cinco semanas usando Wespeke, su porcentaje subió de 41.6% a 50% en el cuestionario final. Como dijo un estudiante: "Esto fue extremadamente útil. Pude hablar con personas afines, que eran entusiastas y querían ayudarme, lo que significó que mi experiencia fue productiva". Hubo un 16.6% de usuarios que opinó que la función no era útil, y se mantuvo en los dos cuestionarios; sin embargo, no hubo comentarios adicionales por su parte.

El tercer lugar entre estas prestaciones analizadas, según los participantes, fue el intercambio de idiomas. Aunque el nivel de insatisfacción aumentó del 25% al 33.3%, el incremento de la satisfacción duplicó al de la insatisfacción, pasando del 33.3% al 50%.

Por una parte, el nivel de satisfacción disminuyó del 66.6% al 50%, y por otra parte, ese 16.6% se transfirió de satisfacción a insatisfacción, duplicándose a 33.3%, la función de crear un perfil quedó en el cuarto lugar. Finalmente, en la última posición de las prestaciones evaluadas por los participantes, se sitúa la opinión sobre los materiales en inglés subidos por los hispanohablantes. El nivel de satisfacción se mantuvo en 33.3% en ambos cuestionarios, y el de insatisfacción subió del 25%

al 33.3%. Según el mismo estudiante del comentario anterior, fue beneficiosa "porque permitió formar y cimentar la relación entre mis contactos y yo, y mostrarles que yo también quería ayudarles a practicar y mejorar el idioma al igual que ellos me ayudaban a mí".

Más recientemente, otros investigadores se han referido indirectamente a Wespeke como una plataforma web de videoconferencia para conectar a aprendientes con hablantes de la lengua meta alrededor del mundo (Henshaw, 2021), y también como una plataforma de conversación para permitir a los estudiantes participar en conversaciones sincrónicas con hablantes nativos (Russell y Murphy-Judy, 2021). Sin embargo, a diferencia de nuestra investigación, ninguno de esos artículos profundizó en las prestaciones de la plataforma que podrían ayudar a mejorar las destrezas de los usuarios.

6. CONCLUSIONES

La conclusión primordial de este estudio es que el aspecto social de las RSAI juega un papel fundamental en el aprendizaje de L2. Sin embargo, no todas las RSAI siguen un enfoque participativo ni siguen la teoría del socio-constructivismo para el aprendizaje de lenguas (Vygotsky, 1978), sino un enfoque estructuralista con ejercicios repetitivos de práctica, lo cual no favorece el aprendizaje comunicativo de ELE, proceso que el profesor debe guiar.

Busuu no se adhiere completamente a los principios del socio constructivismo: se basa en ejercicios conductistas de práctica repetitiva. Ha retrocedido de una orientación social a cognitiva, de una metáfora de participación a adquisición, del uso de la lengua extranjera a su aprendizaje. Por el contrario, los resultados de la experiencia de usuarios de Wespeke confirmó que sí seguía los principios socio-constructivistas de aprendizaje, al incentivar el aprendizaje mediante el intercambio de idiomas e interacción social en línea.

Adicionalmente, en opinión de los usuarios, las prestaciones presentes en estas RSAI, tales como recibir opiniones de hablantes nativos sobre

los materiales que los aprendientes suben a la plataforma, e intercambiar idiomas, se consideran beneficiosas para desarrollar destrezas lingüísticas. Sin embargo, los participantes prefirieron usar las prestaciones encaminadas a mejorar las habilidades escritas en lugar de las orales debido al nivel principiante que tenían, pues consideraban aún no estar preparados para interactuar oralmente.

La relevancia de esta investigación radica en que el uso de las RSAI mediante AC puede proponerse como un paradigma para otros cursos de lenguas modernas, y sugerirse así un cambio en la metodología de la enseñanza desde la base, en el sentido de que a los estudiantes se les enseña no con el tradicional libro de texto, sino a partir de las necesidades reales del grupo, y siempre poniendo en práctica lo aprendido en el aula a través de las RSAI. A mayor abundamiento, este estudio fortalece la enseñanza basada en la investigación, donde el AC y el intercambio virtual de idiomas pueden promoverse para estimular la responsabilidad de los aprendientes, generando un diálogo inclusivo e interdisciplinario.

Finalmente, se concluye que las RSAI pueden ser herramientas útiles complementarias para el aprendizaje combinado, pero no deben ser usadas como el único medio de aprendizaje.

BIBLIOGRAFÍA

Abrahim, S., Mir, B., Suhara, H., y Sato, M. (2018). 'Exploring academic use of online social networking sites for language learning: Japanese students' perceptions and attitudes towards Facebook', *Journal of Information Technology and Software Engineering,* 8(1), 1-5.

Álvarez, J.A. (2015). 'Language views on social networking sites for language learning: the case of Busuu', *Computer Assisted Language Learning*, 1-15.

Álvarez, J.A. (2016). 'Social networking sites for language learning: Examining learning theories in nested semiotic spaces', *Signo y Pensamiento,* 68, 66-84.

Álvarez, J.A. y Fernández, A. (2019). 'Using social networking sites for language learning to develop intercultural competence in language education programs', *Journal of International and Intercultural Communication,* 12(1), 23-42.

Boyd, D. y Ellison, N.B. (2008). 'Social network sites: Definition, history, and scholarship', *Journal of Computer-Mediated Communication, 13*, 210-230.

Brick, B. (2011a). 'How effective are web 2.0 language learning sites in facilitating language learning?', *Compass: The Journal of Learning and Teaching at the University of Greenwich,* 3, 57-63.

Brick, B. (2011b). 'Social networking sites and language learning', *International Journal of Virtual and Personal Learning Environments (IJVPLE),* 2(3), 18-31.

Brick, B. (2012). 'The role of social networking sites for language learning in UK higher education: The views of learners and practitioners', *International Journal of Computer-Assisted Language Learning & Teaching (IJCALLT),* 2 (3), 35-53.

Brick, B. (2013). 'Evaluating social networking sites for language learning: an inquiry-based student project', Disponible en https://www.academia.edu/6067637/Evaluating_Social_Networking_Sites_SNSs_for_Language_Learning_an_inquiry_based_student_project (Consultado el 26-12-2022)

Bronack, S., Riedl, R. y Tashner, J. (2006). 'Learning in the zone: A social constructivist framework for distance education in a 3-dimensional virtual world', *Interactive Learning Environments,* 14(3), 219-232.

Bündgens-Kosten, J. (2011). 'Blogging in the target language: Review of the "Lang-8" online community', *Studies in Self-Access Learning Journal,* 2(2), 97-99.

Busuu (2022). www.busuu.com (Consultado el 26-12-2022).

Carhill-Poza, A. y Kurata, N. (2021). 'A social network perspective on language teaching', en Carhill-Poza, A. y Kurata, N. (eds.). *Social networks in language learning y language teaching*. London: Bloomsbury, 2237-2248.

Chik, A. (2015). 'Recreational language learning and digital practices. Positioning and repositioning', en Jones, R. H., Chik, A. y Hafner, C. A. (eds.). *Discourse y digital practices: Doing discourse analysis in the digital age*. Oxon: Routledge, 112-129.

Chun, D. M. (2016). 'The role of technology in SLA research', *Language Learning & Technology,* 20(2), 98-115.

Chwo, G. S-M., Lin, Y-S., Chen, P-J., Lai, G-W., Liu, H-C., Ho, C-C., y Wang, Y-P. (2012). 'Engagement with Livemocha as an informal learning resource - Initial findings from a technology university reading course in central Taiwan', *ICCE 2012. The 20th International Conference on Computers in Education. Proceedings,* 609-613.

Clark, C. y Gruba, P. (2010). 'The use of social networking sites for foreign language learning: An autoethnographic study of Livemocha', En Steel, C.H., Keppell, M.J., Gerbic, P., y Housego, S. (Eds.), *Curriculum, technology and transformation for an unknown future. Proceedings ascilite*, 164-173.

Clark, J.S., Porath, S., Thiele, J. y Jobe, M. (2020). *Action Research*. NPP ebooks, 34. Disponible en https://newprairiepress.org/ebooks/34 (Consultado el 26-12-2022)

Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design. Qualitative, quantitative and mixed methods approaches.* 5th ed. London: SAGE Publications.

De Azevedo, C. G. (2013). '*Livemocha: uma rede social de aprendizagem de línguas'* [Trabajo de Fin de Máster]. Minho: Universidade do Minho, Instituto de Educaçao.

Duffy, P. (2011). 'Facebook or faceblock. Cautionary tales exploring the rise of social networking within tertiary education', en Lee, M.,

y McLoughlin, C. (eds.), *Web 2.0-based e-learning: Applying social informatics for tertiary teaching*. Hershey, PA: IGI Global, 284-300.

Edwards, E. (2021). 'The ecological impact of action research on language teacher development: A review of the literature'. *Educational Action Research*, 29(3), 396-413.

Ellison, N.B. y Boyd, D.M. (2013). 'Sociality through social network sites', en Dutton, W.H. (ed.) *The Oxford Handbook of Internet Studies*. Oxford: OUP, 151-172.

Gruba, P. y Clark, C. (2013). 'Formative assessment within social network sites for language learning', en Lamy, M.-N., y Zourou, K. (Eds.), *Social networking for language education. New language learning & teaching environments*. Basingstoke: Palgrave MacMillan, 177-193.

Guikema, J.P. (2013). 'Software review: Wespeke', *CALICO Journal,* 30(3), 465-471.

Guillén, G. (2020). 'Tecnología e impacto social en la enseñanza de español', *DoblELE, Español Lengua Extranjera. Revista de Lengua y Literatura,* 6, 82-96.

Harrison, R. (2013). 'Profiles in social networking sites for language learning – Livemocha revisited', en Lamy, M.-N., y Zourou, K. (eds.), *Social networking for language education. New language learning & teaching environments.* Basingstoke: Palgrave MacMillan, 100-116.

Harrison, R. y Thomas, M. (2009). 'Identity in online communities: social networking sites and language learning', *International Journal of Emerging Technologies and Society, 7*(2), 109-124.

Henshaw, F. (2021). 'Choosing the right tech for the right task', Disponible en https://fltmag.com/favorite-tools-choosing-tech/ (Consultado el 26-12-2022).

Hinkelman, D. (2018). *Blending technologies in second language classrooms*. 2nd ed. London: Palgrave-Macmillan.

Jee, M. y Park, M. (2009). 'Livemocha as an online language-learning community', *CALICO Journal,* 26(2), 448-456.

Johnson, R.B. y Onwuegbuzie, A.J. (2004). 'Mixed methods research. A research paradigm whose time has come' *Educational Researcher,* 33(7), 14-26.

Kétyi, A. (2015). 'Practical evaluation of a mobile language learning tool in higher education', en Helm, F., Bradley, L., Guarda, M., y Thouësny, S. (eds.), *Critical CALL – Proceedings of the 2015 EUROCALL Conference*, Padova, Italy. Dublin: Research-publishing.net., 306-311.

Koshy, V. (2010). *Action Research for Improving Educational Practice. A Step-by-step guide*. 2nd ed. London: Sage Publishing.

Lamy, M-N., y Mangenot, F. (2013). 'Social media-based language learning: Insights from research and practice' en Lamy, M.-N., y Zourou, K. (eds.), *Social networking for language education. New language learning & teaching environments*. Basingstoke: Palgrave MacMillan, 197-213.

Liaw, M.-L. (2011). 'Review of Livemocha', *Language, Learning and Technology,* 15(1), 36-40.

Liu, M., Abe, K., Cao, M.W., Liu, S., Ok, D.U., Park, J.B., Parrish, C. y Sardegna, V.G. (2015). 'An analysis of social network websites for language learning: Implications for teaching and learning English as a second language', *CALICO Journal,* 32 (1), 114-152.

Liu, M., Evans, M.K., Horwitz, E., Lee, S., McCrory, M., Park, J-B. y Parrish, C.M. (2013). 'A Study of the Use of Social Network Sites for Language Learning by University ESL Students' en Lamy, M.-N., y Zourou, K. (eds.), *Social networking for language education. New language learning y teaching environments*. Basingstoke: Palgrave MacMillan, 137-157.

Lloyd, E. (2012). 'Language learners' «willingness to communicate» through Livemocha.com', *ALSIC, Apprentissage des langues et*

systèmes d'information et de Communication, 15(1): *Médias sociaux et apprentissage des langues : (r)évolution ?* Disponible en https://journals.openedition.org/alsic/2437 (Consultado el 26-12-2022)

Loewen, S., Isbell, D.R., y Sporn, Z. (2020). 'The effectiveness of app-based language instruction for developing receptive linguistic knowledge y oral communicative ability', *Foreign Language Annals,* 53, 209–233.

Loiseau, M., Potolia, A. y Zourou, K. (2011). 'Communautés web 2.0 d'apprenants de langue avec parcours d'apprentissage : rôles, pédagogie et rapports au contenu', Université de Mons- Hainaut. *Proceedings of environnements informatiques pour l'apprentissage humain, EIAH 2011*: *A la recherché des convergences entre les acteurs des EIAH*, 111-123.

Malerba Candilio, M.L. (2015). *Social networking in second language learning: Informal online interactions.* [Tesis Doctoral]. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya – Internet Interdisciplinary Institute.

Malerba, M.L. (2011) 'Social networking in language learning', en Ciastellardi, M., Mirya de Almeida, C., y Scolari, C.A. (eds.). *McLuhan Galaxy Conference. Understanding Media, Today. Conference Proceedings*. Barcelona. Universitat Oberta de Catalunya, 142-153.

Malerba, M.L. (2012). 'L2 Learners' informal online interactions in social network communities', Conference paper, *CALL: using, learning, knowing*. Gothenburg. Disponible en http://www.researchgate.net/publication/269243503 (Consultado el 26-12-2022)

Ngo, H.T.P. y Eichelberger, A. (2020). 'Learning ecologies in online language learning social networks: a netnographic study of EFL learners using iTalki', *International Journal of Social Media and Interactive Learning Environments,* 6(3), 181–199.

Orsini-Jones, M., Brick, B. y Pibworth, L. (2013). 'Practising language interaction via social networking sites: The expert student's perspective on personalized language learning' en Zou, B., Xing, M.,

Wang, Y., Sun, M., y Xiang, C. H. (eds.), *Computer-Assisted Foreign Language Teaching & Learning: Technological Advances*. Philadelphia: IGI Global, 40-53.

Otto, S.E.K. (2017). 'From past to present: A hundred years of technology for L2 learning' en Chapelle, C. y Sauro, S. (eds.), *The handbook of technology and second language teaching and learning*. Oxford: Wiley, 10-25.

Peckenpaugh, K. (2018). 'Busuu: Software review', *Die Unterrichtspraxis/Teaching German. A Journal of the American Association of Teachers of German*, 51(1), 97-100.

Pélissier, C. y Qotb, H. (2012). 'Réseaux sociaux et apprentissage des langues – Spécifités et rôles de l'utilisateur', *ALSIC, Apprentissage des langues et systèmes d'information et de Communication*, 15(2). Disponible en <https://journals.openedition.org/alsic/2513> (Consultado el 26-12-2022)

Reinders, H. (2010). 'Towards a classroom pedagogy for learner autonomy: A framework of independent language learning skills. *Australian Journal of Teacher Education*, 35(5), 40-55.

Reinders, H. y White, C. (2011). 'Learner autonomy and new learning environments. Special issue commentary', *Language Learning y Technology*, 15(3), 1-3.

Rosell-Aguilar, F. (2018). 'Autonomous language learning through a mobile application: a user evaluation of the Busuu app', *CALL*, 31(8), 854-881.

Russell, V. y Murphy-Judy, K. (2021). *Teaching languages online*. Oxon: Routledge.

Stevenson, M.P. y Liu, M. (2010). 'Learning a language with web 2.0: Exploring the use of social networking features of foreign language learning websites', *CALICO Journal*, 27(2), 233-259.

Vesselinov, R. y Grego, J. (2016). *The busuu efficacy study.* Disponible en http://comparelanguageapps.com/documentation/The_busuu_Study2016.pdf (Consultado el 26-12-2022).

Wespeke (2018). www.wespeke.com (Consultado el 10-02-2018).

Winans, M.D. (2020). 'Busuu: A social network application to learn languages', *CALICO Journal,* 37(1), 117-126.

Zourou, K. (2016). 'Social networking affordances for open educational language practice', *ALSIC* 19(1). <https://alsic.revues.org/2903#text> (Consultado el 26-12-2022).

Zourou, K., Potolia, A. y Zourou, F. (2017). 'Informal social networking sites for language learning: Insights into autonomy stances', en Cappellini, M., Lewis, T., y Mompean, A.R. (eds.), *Learner autonomy and web 2.0*. Sheffield: Equinox Publishing Ltd., 141-167.

Zourou, K. y Lamy, M-N. (2013). 'Introduction', en Lamy, M.-N., y Zourou, K. (eds.), *Social networking for language education. New language learning & teaching environments* (1-7). Basingstoke: Palgrave MacMillan.

Zourou, K. y Loiseau, M. (2013). 'Bridging design and language interaction and reuse in Livemocha' s culture section', en Lamy, M.-N., y Zourou, K. (eds.), *Social networking for language education. New language learning & teaching environments*. Basingstoke: Palgrave MacMillan, 77-98.