

ESTUDIANTES DIGITALES: LA INCLUSIÓN DE *TWITTER* EN LA CLASE DE ELE

DIGITAL STUDENTS: THE USE OF TWITTER IN A SPANISH FOREIGN LANGUAGE CLASS

Laura Rubio

Ana Belén Álvarez

The University of Alabama

RESUMEN

Hoy en día *Twitter* es la plataforma de *microblogging* por excelencia y una herramienta fácil que permite crear textos cortos (tuits) y combinarlos con vídeos, imágenes y encuestas. Teniendo en cuenta que la nueva generación de usuarios digitales prefiere recibir información por múltiples canales, y se inclina por un aprendizaje relevante y útil al instante, en el presente artículo analizamos la efectividad de *Twitter* en el aula de español como lengua extranjera (ELE). Examinamos el uso generalizado que hacen los estudiantes de las redes sociales, cómo se sienten utilizándolas en clase, y su incidencia en la adquisición de las habilidades lingüísticas en la clase de ELE. De acuerdo con los datos recogidos concluimos que, a pesar de tener en nuestras aulas usuarios digitales activos, estos no se sienten cómodos empleando sus cuentas personales para uso educativo; en cuanto a las habilidades lingüísticas los participantes tienen la percepción de haber mejorado la comprensión y expresión escrita. Estos resultados no se ajustan a parte de la literatura revisada, haciéndonos cuestionar la definición de *nativos digitales*, acuñada por Prensky (2001), e inclinándonos hacia la categoría establecida por White & Le Cornu (2011) de *visitantes* y *residentes*.

PALABRAS CLAVE: redes sociales; estudiantes nativos digitales; *Twitter*; español como lengua extranjera (ELE).

ABSTRACT

Nowadays, Twitter is the microblogging platform and an easy tool to create short texts (tweets) and combine them with videos, images and surveys. Bearing in mind that the new generation of digital users prefer to receive information through multiple channels, and are inclined towards instantly relevant and useful learning, in this article we analyze the effectiveness of Twitter in the Spanish as a foreign language

(FL) classroom. We examine how students use social networks, how they feel using them in the classroom, and its impact on the acquisition of language skills in the Spanish FL classes. According to the collected data, we conclude that despite having active digital users in our classrooms, they do not feel comfortable using their personal accounts for educational purposes; regarding language skills, the participants perceive having improved their reading and writing skills. These results do not conform to part of the reviewed literature, making us question the definition of *digital natives*, coined by Prensky (2001), and leaning towards the category established by White & Le Cornu (2011) of *visitors* and *residents*.

KEYWORDS: social network; native digital learners; *Twitter*; Spanish as a Foreign Language.

1. Introducción

La aparición de las nuevas tecnologías y su incorporación en la vida diaria produce grandes avances y cambios en el orden establecido por la sociedad. Dentro del mundo de la tecnología aparecen, en 1995, las redes sociales como una herramienta para poder conectar con gente con la que, en un mundo no globalizado, es prácticamente imposible. En estos veinticinco años, las redes sociales iniciales han evolucionado hasta convertirse en plataformas que permiten compartir información, debatir, enlazar con otros portales y páginas web, etc., además de mantener la función de conectar a sus usuarios. La creencia actual de que todo debe reestructurarse alrededor de la tecnología de la información y la comunicación (TIC) lleva a que incluso se replanteen los métodos educativos. Investigadores como Tapscott (1999) o Prensky (2001) son los primeros en estudiar la relación entre tecnología y educación. Tapscott (1999) alude a la brecha generacional entre estudiantes y maestros que se crea desde el momento en que se implementan todos los nuevos recursos tecnológicos que están apareciendo. Por su parte, Prensky (2001) acuña el término *nativo digital* para referirse a este nuevo grupo de estudiantes que se está formando mediante un lenguaje digital. Como resultado, este colectivo posee ciertos rasgos cognitivos característicos que afectan positivamente tanto a su desarrollo personal como a sus relaciones con los demás.

De acuerdo con Tapscott (1999) y Prensky (2001), muchos docentes comienzan a incorporar las redes sociales dentro del aula como una herramienta que permite reforzar los contenidos académicos de un modo más accesible para los estudiantes. Como consecuencia, y apuntando a la escasez de producción científica, el mundo académico muestra, por un lado, resultados enfocados en los beneficios de la utilización de la tecnología en el aula (Lenhart *et al.* 2001; Pedró 2006; Prensky 2012), y por otro, a artículos que los cuestionan (Kennedy *et al.* 2006; Cabra & Marciales 2009; White & Le Cornu 2011). Dentro del amplio catálogo educativo, la enseñanza de español como lengua extranjera (ELE) no queda exenta de esta dicotomía, aunque con menos literatura entre la que comparar. Hoy en día se da por hecho que la tecnología debe estar presente en cualquier ámbito, por lo que en ocasiones los investigadores no se cuestionan la utilidad de los recursos tecnológicos.

La dualidad de opiniones académicas existente hace que en este estudio planteemos la hipótesis de que las nuevas generaciones tienen cierta tendencia hacia el uso de las nuevas tecnologías, pero no en todos los aspectos de su vida. En el presente artículo, partimos del

hecho de que nuestros estudiantes de español nos pidieron material adicional para reforzar su aprendizaje. Surgió así la idea de que, no solamente los proveamos de una lista de recursos externos, sino de que los usen de manera interactiva dentro y fuera del aula. Para tal fin, creamos un perfil en la red social *Twitter* en la que, en un tono más informal al usado dentro de clase, publicamos diferentes tipos de tuits. Algunos están en consonancia con el material didáctico utilizado en la clase y otros van dirigidos a la facilitación de recursos planteada inicialmente.

Con esta investigación nos proponemos analizar la incidencia de usar la red social *Twitter* dentro del aula de ELE. El desarrollo de esta actividad y posterior recogida de datos se lleva a cabo durante el semestre de primavera de 2019 en el marco de la Universidad de Alabama en Tuscaloosa, al sur de los Estados Unidos. Los participantes, 37 en total, son estudiantes de ELE, cuyo nivel se encuadra dentro del nivel B1 según el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER), o *Intermediate Low* según la *American Council on the Teaching of Foreign Languages* (ACTFL). Guiamos nuestro estudio en torno a tres preguntas de investigación. En primer lugar, queremos saber el uso general que hacen de las redes sociales los estudiantes. A continuación, nos centramos en el uso de *Twitter* como complemento de los contenidos educativos que se estudian dentro de la clase de ELE. Finalmente, analizamos la repercusión de esta red social en las destrezas comunicativas de los estudiantes, sobre todo la habilidad oral y la escrita. Para poder dar justificación a nuestra hipótesis, usamos un cuestionario con preguntas tanto de selección múltiple como de respuesta abierta, ya que consideramos necesario tener presente la voz de los estudiantes. Esta investigación es de naturaleza mixta con una estrategia de triangulación concurrente (CUAN+CUAL), combinando tanto la toma de datos en el análisis como su interpretación. Debido a la escasez de investigaciones sobre redes sociales y la adquisición de lenguas extranjeras, esperamos que los resultados contribuyan al campo científico y educativo en general.

2. Redes sociales y educación

La idea de red social surge en 1995 cuando Randy Conrads crea el sitio web *classmates.com* con el objetivo de ayudar a la gente a encontrar a sus antiguos compañeros de escuela. De este modo, la red se forma por un grupo de personas que tienen algún tipo de relación en el ámbito escolar. Precisamente estos son, según Ponce (2012), los dos factores que caracterizan una red social: personas o entidades y una relación o interés común; además, añade que son una nueva “forma en la que se estructuran las relaciones personales” (Ponce 2012:2).

Con el paso de los años, las plataformas digitales han evolucionado a una velocidad vertiginosa, dando lugar a redes sociales y sistemas de comunicación y mensajería cada vez más especializadas. A día de hoy, las plataformas más destacadas se pueden clasificar de la siguiente manera: las generales como Facebook o Twitter; las profesionales como LinkedIn; las basadas en fotografías, como, Instagram, Pinterest o Tumblr; las telecomunicativas como Skype, Zoom, FaceTime, Messenger o WhatsApp; y muchas otras como YouTube, Snapchat, Telegram y Tik-Tok. También se pueden clasificar en redes sociales horizontales, es decir, las que están dirigidas a todos los públicos; o verticales, siendo estas las especializadas en alguna temática o dirigidas a un determinado colectivo (Cuadros 2014).

En esta era en la que mucho de lo que nos rodea está digitalizado, se presupone que las nuevas generaciones van a estar completamente conectadas o van a tener preferencias por los métodos tecnológicos, en vez de los tradicionales. Sin embargo, esta nueva inclinación hacia el mundo digital no lleva directamente a una educación digitalizada en su totalidad. Múltiples han sido los intentos del mundo educativo por basar el aprendizaje de segundas lenguas en la tecnología, sin un resultado final satisfactorio para todas las partes (Herrera 2014). Además, se ha enfocado la educación hacia esta nueva dirección digital sin conocer cuáles son las motivaciones reales de los estudiantes o sus opiniones sobre el uso de las redes sociales. El uso de las TIC empieza a introducirse en el ámbito educativo alrededor de los años 60, cuando los libros de texto vienen acompañados de casetes, posteriormente de DVD-CD y se incorporan los ordenadores en los laboratorios de lengua, para acceder a diferentes páginas web. Actualmente, existen múltiples aplicaciones que se pueden descargar en los ordenadores y teléfonos móviles, con las que se puede acceder a sitios de ocio y también a sitios de Internet creados con fines educativos.

Según Galindo (2014), hoy en día las redes sociales son parte de la imagen del sector educativo, tanto de instituciones, como de editoriales, centros de enseñanza, asociaciones y profesores. Así, Herrera (2014) extrapola el uso de la tecnología al campo del aprendizaje de lenguas extranjeras y afirma que estas herramientas permiten poner en relación el contexto tradicional de la enseñanza con nuevas oportunidades para practicar la lengua. En la misma línea, Fernández (2012) defiende que incorporar las redes sociales a las clases de ELE aporta “elementos lúdicos y creativos, [ellas] desarrollan la autonomía del estudiante, el estudiante está familiarizado con ellas, tienen el apoyo de lo audiovisual, se tratan más temas que los del currículum” (p. 5). Pese a que en una situación idílica este argumento sería cierto, Bartolomé (2014) apunta que, en realidad, es difícil que los estudiantes participen en las actividades que se llevan a cabo a través de las redes sociales porque lo más probable es que las consideren como un medio privado y no como una plataforma de aprendizaje, aunque no queda demostrado en su investigación. Hoy en día, además, la gran mayoría de instituciones utilizan plataformas digitales en sus cursos que cuentan con tablón de notas, foros y actividades en línea, entre otros, que ya darían por cumplido ese nuevo requisito de incluir la tecnología en el aula. La realidad es que el ámbito educativo apuesta por la utilización de las herramientas digitales en el aula sin que lleguen a eclipsar por completo los métodos tradicionales (Bartolomé 2014; Cuadros 2014).

Algunas investigaciones señalan que, aunque las nuevas tecnologías de la comunicación sean ampliamente aceptadas y utilizadas, no significa que sean efectivas o tengan valor en el ámbito educativo (Levy & Kennedy 2005). Por otro lado, Mason (2006) llega a afirmar que el uso de estos recursos es compatible con una buena educación donde se promueva tanto el pensamiento crítico de los estudiantes como los contextos sociales del aprendizaje. También es importante tener en cuenta otro aspecto mencionado por Chromey *et al.* (2016) cuando exponen que no se puede asumir que los estudiantes vayan a tener las habilidades necesarias para utilizar las redes sociales como una herramienta educativa. Consideramos que en materia académica hay que tener en cuenta las políticas tanto de la administración como el papel de los docentes y dicentes, ya que estos últimos van a ser los principales receptores de las decisiones tomadas por los educadores, como en este caso sería la integración o no de las redes sociales en el aula.

3. Usuarios digitales

Dentro de las investigaciones relacionadas con el uso de herramientas digitales, Prensky (2001) reflexiona sobre la nueva generación de estudiantes que utiliza la lengua digital, a quienes denomina *nativos digitales*. Estos usuarios se caracterizan por ser mucho más visuales que sus predecesores, buscan acceder a la información de manera rápida, y prefieren procesos multitarea y multidisciplinarios. En el mismo sentido, Fernández (2012) amplía las características de este grupo y explica que les atrae el acceso arbitrario proporcionado a través de los enlaces, buscan la recompensa al aprendizaje de manera inmediata y aprender junto a su grupo de iguales, lo que la autora denomina aprendizaje *just in time* y no *just in case*. El problema es que Fernández (2012) no diferencia entre plataformas educativas digitales y redes sociales, pues ambas no ofrecen las mismas oportunidades de aprendizaje ni son utilizadas por los aprendices del mismo modo. A su vez, Prensky (2001) categoriza las generaciones anteriores que se han digitalizado por necesidad como *inmigrantes digitales*. Según este investigador, en el aula, los nativos digitales son los estudiantes y, por el contrario, los inmigrantes digitales son los profesores. El hecho de que unos tengan que aprender a dominar el espacio virtual y los otros no, provoca una brecha que puede quedar al descubierto en el aula cuando los estudiantes tienen unas necesidades que los profesores no pueden o no saben cómo cubrir. En este sentido, dicha carencia en ocasiones no es suplida, ya sea por un bajo estímulo por parte de las propias instituciones educativas, por falta de motivación de los profesores o a causa del propio estigma que estas generaciones adultas se imponen en cuanto a la tecnología.

Por otro lado, White & Le Cornu (2011) categorizan de manera diferente a los usuarios digitales, refiriéndose a ellos como *visitantes* y *residentes*. Los visitantes son aquellos que tienen un objetivo o una tarea específica para la cual acuden a una herramienta digital que los ayude a conseguirla. Los residentes, en cambio, acuden a la red desde una perspectiva más social, ya que buscan compartir información y conectar con otras personas. De este modo, tan solo los residentes tienen una identidad digital en cuanto a que están registrados y son usuarios de ciertas plataformas en las que muestran una identificación y una actividad asidua. Estas dos categorías no son excluyentes y una misma persona puede ser visitante o residente en diferentes circunstancias, según sus necesidades.

Mientras que Prensky (2001) señala que la diferencia entre nativos e inmigrantes digitales es resultado de la brecha generacional, White & Le Cornu (2011) resaltan que tal brecha no existe, sino que todo depende de los lugares digitales en los que los usuarios se muevan, acuñando así los conceptos de usuarios visitantes o residentes. Teniendo en cuenta estas dos concepciones, en este artículo abogamos por ambas. Así pues, y según la propuesta de Prensky (2001), el tipo de estudiantes que hoy en día tenemos en nuestras aulas es nativo digital en el sentido de que las nuevas tecnologías, y en concreto las redes sociales, están presentes en sus vidas. Sin embargo, creemos que esto no implica que lo estén en el mismo grado dentro de las tecnologías del ámbito educativo, sino que, como señalan White & Le Cornu (2011), depende de la familiaridad que tengan con las herramientas tecnológicas usadas por sus profesores y el interés que les generen. Por esa razón, queremos conocer hasta qué punto los estudiantes se sienten cómodos al mezclar la tecnología que emplean en

su esfera privada con la esfera educativa, y su opinión al respecto. En este artículo vamos a observar cómo el continuo uso de estos medios por parte de los estudiantes no implica que ellos quieran utilizarlos en todos los ámbitos de su vida, convirtiéndose en usuarios digitales flexibles.

4. *Twitter* en el aula de ELE

A pesar de la escasez de literatura sobre redes sociales y la adquisición de lenguas extranjeras, la relación con la enseñanza de ELE se ha estudiado de manera conjunta desde diferentes perspectivas. Hattem & Lomicka (2016:6-7) recogen de manera exhaustiva algunas de las formas en las que se ha analizado el uso de *Twitter* en cuanto al aprendizaje de idiomas: el análisis que hacen los estudiantes de tuits escritos por hablantes nativos (Blattner *et al.* 2015, 2016b); las interpretaciones que hacen los estudiantes de los *hashtags* (Blattner *et al.* 2016b); el desarrollo del vocabulario (Pérez-Sabater & Montero-Fleta 2015); la práctica de pronunciación (Fouz-Gonzalez & Mompean 2012; Mompean & Fouz-Gonzales 2016); la evaluación dinámica (Cacchione 2015); la práctica gramatical (Hattem 2012, 2014); el desarrollo de la autonomía (Leis 2014); el fomento de la competencia cultural (Antenos-Conforti 2009; Borau *et al.* 2009); el aprendizaje colaborativo (Stepanyan *et al.* 2010); el desarrollo comunitario (Kim & Lim 2010; Lomicka & Lord 2011; Stepanyan *et al.* 2010); la motivación (Kim & Lim 2010); el desarrollo de la presencia social (Lomicka & Lord 2011) y la potenciación de la escritura colaborativa (Castrillo de Larreta-Azelain 2013).

Herrera (2014) señala la utilidad de *Twitter* como herramienta complementaria para los docentes de ELE, dado que sirve de espacio profesional y crea un entorno comunicativo entre pares, tales como profesores, formadores y creadores de materiales. Sin embargo, puntualiza que, cuando se trata de usar *Twitter* dentro del aula como recurso didáctico en la adquisición de una L2, “se tiene la sensación de que el interés por usar la herramienta ha primado por encima de la táctica docente” (p. 8), es decir, en ocasiones el docente ha forzado el uso de estos recursos educativos en el aula, siguiendo la tendencia actual por encima de su implicación pedagógica. Bartolomé (2014) enfatiza que “muchas de las actividades realizadas con redes sociales resultan forzadas y el objetivo planteado puede cumplirse con medios tradicionales o que los estudiantes tienen integrados en la plataforma de estudio” (p. 30). Esta investigadora habla incluso de fracaso cuando las han intentado utilizar (especialmente *Facebook* y *Twitter*) en clases presenciales, dado que no son una metodología de enseñanza, sino un elemento más al que los estudiantes tienen que prestar atención. Sin embargo, Galindo (2014:47) resalta que “Las investigaciones que se han llevado a cabo al respecto (Erdocia, 2012; Fernández, 2012; Ríos & Zizi, 2013; Cuadros & Villatoro, 2014) nos permiten afirmar que las redes sociales son un instrumento de gran validez para el desarrollo de las competencias clave del profesorado de segundas lenguas y lenguas extranjeras”. Por lo tanto, no parece haber consenso en cuanto a la integración o no de tecnología adicional a la usada por los propios centros educativos.

En el estudio que aquí se expone se ha elegido la red social *Twitter*, una red de mensajería instantánea y de *microblogging* a través de la cual los usuarios pueden enviar y recibir mensajes (Fernández 2012). Esta plataforma fue clasificada como la cuarta mejor

herramienta, sobre 200, para la enseñanza en el año 2019 según Jane Hart del Centro de tecnologías de aprendizaje y rendimiento. En el siguiente Cuadro se recogen tres tipos de clasificaciones: herramientas de aprendizaje autónomo personal y profesional (*PPL100-Top Tools for Personal & Professional Learning*), herramientas de aprendizaje en el lugar de trabajo (*WPL100-Top Tools for Work place Learning*) y herramientas para la educación superior (*EDU100-Higher Education*).

Ranking	Change from '18	Tool		PPL100	WPL100	EDU100
1	Same	YouTube	Video platform	1	3	1
2	Up 1	Google Search	Web search engine	2	2	6
3	Down 1	PowerPoint	Presentation app	5	1	2
4	Same	Twitter	Social network	3	19	11
5	Same	LinkedIn	Social network	4	15	
6	Same	Google Docs& Drive	File sharing and collaboration	6	8	3
7	Same	Word	Word processing app	8	4	4
8	Up 3	Wikipedia	Online encyclopaedia	7	11	25
9	Down 1	WordPress	Blogging/ Website platform	10	14	14
10	Same	Zoom	Video conferencing platform	25	7	5

Cuadro 1. *Top 200 Tools for Learning 2019* ‘Las 200 herramientas para enseñanza más utilizadas en 2019’

Dentro de la falta de investigación científica respecto al uso de redes sociales en la enseñanza de ELE, *Twitter* es una de las plataformas más estudiadas (Herrera, 2014). En este sentido, múltiples son las cuentas administradas por profesores de ELE que se encargan de compartir sus materiales didácticos con otros profesionales o que están dirigidas específicamente a personas interesadas en aprender una segunda lengua, español en este caso. Aunque *Twitter* tiene disponibles etiquetas, no da la opción de seguirlas, como es el

caso de *Instagram*. Sin embargo, estas resultan una buena herramienta para catalogar tuits y, en consecuencia, para encontrarlos. También en la propia red social se puede buscar información relacionada con este ámbito a través de las etiquetas #ELE o #ClasedeELE, por ejemplo. De esta manera, se ha creado una red que conecta a una gran cantidad de personas relacionadas de diferente modo con el español como lengua extranjera.

La principal característica que distingue a *Twitter* de otras redes que se señalan en la clasificación de Hart es que los mensajes que se envían tienen, hoy en día, un máximo de 250 caracteres. Por consiguiente, se crean tuits breves, estructurados y espontáneos que hacen que esta herramienta fomente una nueva construcción comunitaria (Lomicka & Lord 2012). Esta plataforma permite acceder a opiniones diversas, estar al día con los temas de interés, seguir a personajes interesantes y, sobre todo, hace posible que el usuario se sienta parte activa de esta plataforma mediante la publicación de mensajes (Toro 2010). Además, incorporar *Twitter* en el aula de ELE, o de cualquier otra lengua, significa estar expuesto a muestras reales de la lengua meta y la posibilidad de practicar cualquiera de las cuatro destrezas (hablar, escuchar, leer y escribir) que se potencian en las clases, en especial la escritura y la lectura. En este sentido, la plataforma se convierte en un espacio en el que los estudiantes pueden escribir microrrelatos colaborativos, inventar personajes ficticios o hacerse pasar por otros reales, comentar eventos, debatir, o ser simplemente una especie de tablón de anuncios del curso (Toro 2010; Fernández 2012; Cuadros 2014). Del mismo modo, se favorece la lectura, si el estudiante decide participar de manera pasiva simplemente leyendo los tuits.

Sin embargo, *Twitter* no deja de ser una red social más que, evidentemente, también funciona en la lengua materna, por lo que puede ser un foco de distracción para los estudiantes, ocasionar falta de privacidad y generar un sentimiento de sobreexposición. Del mismo modo, el propio valor educativo queda en entredicho si los estudiantes no son capaces de distinguir entre el lenguaje formal e informal de los mensajes que leen. Incluso, aunque su gramática discursiva está en desarrollo, la limitación de caracteres requiere una gran capacidad de síntesis haciendo que, en ocasiones, se produzcan malas prácticas gramaticales (Toro 2010), que pueden llegar a fosilizarse.

En este estudio decidimos utilizar la red social *Twitter* por la amplia gama de posibilidades que ofrece como plataforma: el estudiante puede escribir, publicar imágenes o vídeos, realizar encuestas y participar en las mismas, conectar con otras plataformas y páginas web, entre otras. Del mismo modo, como asegura Fernández (2012), permite la prolongación del proceso de aprendizaje más allá del espacio físico y temporal del centro, así como la posibilidad de integración de contenidos propios y de otras personas. Todas estas posibilidades que ofrece la red social nos parecen idóneas para cumplir con los objetivos planteados inicialmente, ya que fomentan la comunicación espontánea y, además, estimulan el aprendizaje autónomo.

5. Preguntas de investigación

Una vez analizada la literatura sobre las redes sociales, sobre *Twitter* y sus usos dentro del área educativa, para el presente estudio partimos de la hipótesis de que las nuevas generaciones de estudiantes tienden al uso de herramientas tecnológicas, pero no por igual

en todos los aspectos de su vida. Por ello se diseñan las siguientes preguntas de investigación en relación con el uso general de las redes sociales, y también el uso específico de *Twitter* en las clases de ELE por una representación de estudiantes que forman parte de este estudio.

1. ¿Qué uso prefieren hacer los estudiantes de las redes sociales?
2. ¿En qué medida *Twitter* es un medio idóneo para proporcionar recursos adicionales en la clase de ELE?
3. ¿Qué incidencia tiene el uso de la red social *Twitter* en la expresión y comprensión oral y escrita de los estudiantes de ELE?

6. Metodología

Entre los estudios relacionados con el uso de las redes sociales, no se ha encontrado ninguno enfocado en el uso de *Twitter* como complemento de las clases de ELE dentro de la enseñanza terciaria. En este artículo vamos a analizar, en primer lugar, qué relación tienen nuestros estudiantes con las redes sociales en general; en segundo lugar, cuál es la efectividad de *Twitter* en el aula de ELE desde diferentes perspectivas: cómo se sienten los estudiantes utilizándolo en clase y su incidencia en la adquisición de sus habilidades. Mediante los tuits publicados, se pretende fomentar la libre involucración, aportación e interacción entre los estudiantes donde el profesor va a tener el papel de facilitador.

El estudio se lleva a cabo durante las últimas ocho semanas, de un total de 14, del semestre académico de la primavera de 2019, sin haber hecho previamente un estudio piloto que hubiera ayudado a solventar las posibles deficiencias. Para implementar el estudio no es necesario modificar el programa de clase que se usa de forma general, dado que la incorporación de redes sociales forma parte de la programación y organización diaria. El calendario que siguen las clases de la universidad americana donde se lleva a cabo la investigación es híbrido, con clases presenciales los lunes, los miércoles y los viernes, y tareas para completar en línea los domingos, los martes y los jueves. Para poder llevar a cabo la investigación, creamos una cuenta única y exclusivamente para la clase de español donde tuiteamos los días previos a la clase presencial, coincidiendo que estos días los estudiantes siempre tienen que completar las tareas asignadas, según el programa de lenguas. El hecho de tuitear siempre los mismos días conecta a los estudiantes con una rutina que permite crear “un espacio de aprendizaje informal en el que hay un flujo constante de información en un proceso colaborativo de consolidación y creación del conocimiento” (Fornara 2011:1052). Cada día publicamos un tuit en referencia a la parte gramatical de la lección que toca cubrir al día siguiente y que va en consonancia con dicha tarea en línea. De esta manera, el propio tuit nos ayuda a iniciar la clase aprovechando su explicación y, por ende, a la explotación didáctica correspondiente.

A través de *Twitter*, queremos apoyar las clases presenciales compartiendo tanto temas culturales, como de actualidad y algunos puntos gramaticales, siempre en relación con el material estudiado en clase. También utilizamos *Twitter* como herramienta de comunicación en la que publicar eventos relacionados con la universidad y otros tuits con enlaces de tipo lúdico. Al respecto, les sugerimos películas y series que pueden encontrar en plataformas de contenido audiovisual, páginas web en las que practicar la comprensión oral completando las

letras de canciones en español y también otras cuentas de *Twitter* que abordan la gramática del español con un tono más informal. Además, cada día compartimos el tuit de la Real Academia Española (@RAEInforma) que muestra la palabra del día. Ante este tipo de tuits, los estudiantes no tienen que generar ninguna respuesta, pero reciben *input* en la lengua meta y los enlaces les dan acceso a un contenido mucho más amplio para seguir aprendiendo de diferentes maneras.

El último paso de la investigación es la entrega en la semana 14, la última semana de clase, de un cuestionario que recoge información general sobre los aspectos demográficos de la población estudiada, su actitud hacia el uso de redes sociales en general y en las clases de ELE, y su propia experiencia con el uso de *Twitter*. El cuestionario consiste tanto en preguntas cerradas de selección múltiple, como en preguntas abiertas, con el objetivo de poder dar voz a los estudiantes y conocer sus opiniones y percepciones de primera mano. De este modo, se busca hacer un análisis cuantitativo de los datos obtenidos en el cuestionario y, a su vez, cualitativo sobre las respuestas que los participantes escriben en el mismo.

El nivel de los participantes de este estudio es intermedio, de acuerdo con las clases impartidas por las instructoras que, en este caso, también son las investigadoras. Este aspecto ayuda a mantener la objetividad de la investigación, ya que el comportamiento de las educadoras con los estudiantes es similar en todas las clases, sin contar con el riesgo de tener diferentes docentes con otros estilos de enseñanza y acercamiento a los estudiantes. La población elegida está compuesta por alumnos universitarios con la participación total de 37 estudiantes (N=37) distribuidos en tres clases. Cabe señalar que para este estudio no se cuenta con un grupo experimental y otro de control, por lo que es difícil controlar completamente muchas variables individuales (género, edad, aptitud, motivación, etc.), así como variables externas (uso de L2 en las lecciones, el cansancio de los estudiantes, el horario de las clases, etc.), y a veces hay poco margen para saber si los resultados podrían haber sido distintos a los obtenidos. En el siguiente Cuadro, se puede observar la distribución de los participantes por género y año académico en el que se encuentran en el semestre en que se lleva a cabo el estudio:

	Frecuencia	Porcentaje
Hombres	8	21,6%
Mujeres	29	78,4%
Primer año académico	16	43,2%
Segundo año académico	16	43,2%
Tercer año académico	3	8,1%
Cuarto año académico	2	5,5%

Cuadro 2. Distribución demográfica de los participantes

Entre los datos demográficos recogidos, el rango de edad oscila entre 18-26 años con una media de 19 años. Con relación a la especialidad académica, tan solo cinco estudiantes (13,5%) tienen español elegido como primera especialidad,¹ frente a 26 estudiantes (70,3%) que lo han elegido como segunda especialidad. Además, para el 75,7% de los estudiantes el curso en el que están inscritos es obligatorio, pero el 24,3% se inscribe por decisión propia.

7. Análisis de los datos

Una vez expuestos los objetivos que perseguimos con nuestra investigación y el diseño de esta, pasamos a analizar de manera individual las preguntas que guían el presente estudio.

7.1 ¿Qué uso prefieren hacer los estudiantes de las redes sociales?

El objetivo que se persigue con esta pregunta es recabar información sobre el uso que hacen los estudiantes de las redes sociales en general y, además, conocer su grado de familiaridad con la red social *Twitter*, pues consideramos que esto puede influir en su desempeño en la clase.

De las respuestas del cuestionario usado para extraer nuestros datos, obtenemos que todos los estudiantes (100%) usan las redes sociales, de los cuales el 89,2% las usan con una frecuencia de varias veces al día. Dentro de las plataformas preferidas, sobresale *Instagram*, seguida de *Snapchat*, *Twitter* y *YouTube*. En el Gráfico 1 se muestran las redes sociales nombradas con el porcentaje de preferencia de la muestra:

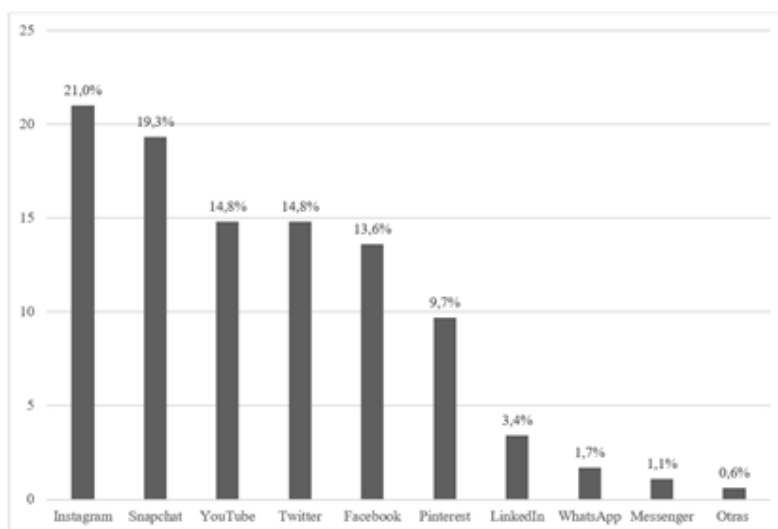


Gráfico 1. Redes sociales más usadas

Estos resultados vienen a corroborar lo anteriormente expuesto (ver apartado 3) de que, tanto los conceptos establecidos por Prensky (2001) como por White & Le Cornu (2011), son válidos. Además, en el caso de esta investigación, las aulas están formadas por nativos digitales bastante activos y conocedores de varias plataformas y, por ende, según defienden White & Le Cornu (2011) tienen una identidad digital. Según los datos de la encuesta, el 89,2% de los participantes utiliza las redes sociales varias veces al día, el 8,1% una vez al día y solo el 2,7% de manera semanal. Ellos, como usuarios, comparten cierta información personal y son productores de fuentes no tradicionales, lo cual deja un rastro social persistente. Sin embargo, como venimos señalando, el hecho de que estos estudiantes sean considerados nativos digitales de manera individual, no implica que estén dispuestos a utilizar las nuevas tecnologías ni las redes sociales en todos los aspectos de su vida. No obstante, estas afirmaciones no implican que los estudiantes encuestados utilicen las redes sociales como herramienta para completar una tarea u objetivo que tengan, es decir, no sabemos hasta qué punto son también visitantes. Una misma persona puede ser visitante, cuando accede a la web para obtener ayuda en la consecución de una tarea, sin dejar ningún rastro social digital, o residente, si accede para conectarse con otras personas, dejando un rastro digital visible según el sitio web escogido.

La red social *Twitter*, objeto de esta investigación, aparece en los datos del Gráfico 1 en tercer lugar junto con *YouTube*, aunque extrapolando los datos, obtenemos que el 70,3% de la población ya utiliza *Twitter* antes de comenzar este estudio. A pesar de no ser una red social preferente, el 91,9% de los encuestados se siente seguro y cómodo usándola y, en base a sus respuestas, encontramos usuarios tanto activos como pasivos. Los más activos expresan: *Yea, it's easy*. 'Sí, es fácil'; *Yes, because I have been using it for years*. 'Sí, porque lo he usado durante años'; *Yes, I have used social media since I was a kid*. 'Sí, he usado las redes sociales desde que era un niño'; *Yes, I have a lot of experience with social media*. 'Sí, tengo mucha experiencia con las redes sociales'; *Yes, I regularly use it so I know the app*. 'Sí, la uso regularmente, por lo que conozco la aplicación'; *Yes, I use it daily and know how it works*. 'Sí, la uso diariamente y sé cómo funciona'; *Yes, I am familiar with them & the proper usage*. 'Sí, estoy familiarizado con ellas y su uso adecuado'; *Yes, I am good at navigating Twitter*. 'Sí, soy bueno navegando en *Twitter*'. En cambio, entre los más pasivos confiesan: *I don't post much on my Twitter, I just go on it to see what's going on and what other people are up to*. 'Yo no publico mucho en mi *Twitter*, solo entro para ver qué está pasando y qué están haciendo otras personas'; *I get on social media but I don't post often*. 'Entro en las redes sociales, pero no publico a menudo'; *I don't like to write my own posts, just scroll and like others*. 'No me gusta escribir mis propias publicaciones, solo desplazarme hacia abajo y dar me gusta en las publicaciones de los demás'; *I feel confident however I am not on Twitter frequently*. 'Me siento seguro, pero no estoy en *Twitter* con frecuencia'.

Además de saber si conocen y usan *Twitter* como residentes digitales, también queremos averiguar hasta qué punto están de acuerdo con utilizar esta red social como visitantes, es decir, para realizar las pequeñas tareas de clase. De esta manera, el 32,4% de los participantes comentan no estar de acuerdo con utilizar *Twitter* para los objetivos de la clase, aludiendo a otras redes sociales que utilizan con mayor frecuencia o a la aparente poca privacidad que

ofrece esta plataforma. En cambio, el 67,6% explica que *Twitter* ha sido el medio idóneo para las actividades planteadas, incluso cuando confiesan no ser usuarios de esta plataforma.

Por estas razones, podemos concluir que muchos de los estudiantes encuestados son residentes digitales en las redes sociales, porque son usuarios de estas. Además, la mayoría está también dispuesto a cambiar su modo de percepción de *Twitter* para ser visitante y cumplir con los objetivos de este estudio. Estas conclusiones vuelven a corroborar la teoría de White & Le Cornu (2011) en cuanto a que un usuario puede ser visitante y/o residente según el contexto. En la siguiente pregunta, analizaremos si esta predisposición también se encuentra presente dentro del ámbito académico, específicamente en la clase de ELE.

7.2 ¿En qué medida *Twitter* es el medio idóneo para proporcionar recursos adicionales en la clase de ELE?

Con esta segunda pregunta se pretende averiguar cómo se sienten los estudiantes usando la red social *Twitter* en la clase de ELE, a diferencia del uso generalizado que manifestaron en la primera pregunta. En términos generales, el 62,2% de los participantes afirma que el *Twitter* creado para la clase ha sido útil y, sobre todo, hace alusión a que utilizar los conocimientos adquiridos dentro de la clase en la red social les ayuda a integrar sus estudios en la vida diaria. El 24,3% está parcialmente convencido del beneficio de *Twitter*, especificando que ha sido útil para revisar algunos puntos gramaticales. Por otro lado, un 13,5% de estudiantes menciona que perciben esta red social como una plataforma de ocio, por lo que ven más inconvenientes en su uso académico: *Students use Twitter to get away from school and the lives to enjoy posts not to do more homework and activities outside the classroom*. ‘Los estudiantes usan *Twitter* para desconectar de la escuela y la vida, para disfrutar de las publicaciones, no para hacer más tareas y actividades fuera del aula’. Otros estudiantes justifican su nula participación a una reacción exponencial, es decir, perciben una escasa iniciativa de la clase que les desmotiva a participar.

En cuanto al grado de implicación y participación de los estudiantes, el 13,5% de los estudiantes afirma participar activamente en las actividades o ejercicios propuestos en los tuits publicados. Por el contrario, el 37,9% participa a veces, incluyendo justificaciones como *I check Twitter in my free time. Answering the questions felt like doing homework during my free time* ‘Reviso *Twitter* en mi tiempo libre. Responder a las preguntas me hacía sentir como hacer la tarea durante mi tiempo libre’ o *I did at the beginning but fell back*. ‘Lo hice al principio, pero me eché para atrás’. Referente a los estudiantes que deciden no participar, el 13,5% alude a que no tiene cuenta de *Twitter* y no ha querido crearla solo para la clase; y el 21,6% hace referencia a su voluntad de alejarse por completo de las redes sociales durante el semestre para centrarse en sus estudios.

El grado de implicación que se desprende de estos datos demuestra que no todos los estudiantes son nativos digitales, según la noción de Prensky (2001), sino que es más patente la dualidad de White & Le Cornu (2011) entre usuarios visitantes y residentes. Pese a estos resultados, creemos importante y necesario destacar que, en la última semana de la investigación, a uno de los tres grupos, se le ofrece la posibilidad de conseguir crédito

extra en sus notas, siempre y cuando interactúen en todos los tuits publicados a partir de ese momento. El objetivo es observar cuan condicionados están los estudiantes, o bien a la tarea de usar tuits en las lecciones, o bien a la motivación extrínseca derivada de la nota adicional ofrecida. Sin embargo, en cuanto a la motivación se refiere, también se deben tener en cuenta otras variables como las pedagógicas, la metodología y el contexto de aprendizaje y las relacionadas con el individuo, tal y como indica Coello (2016) en su estudio sobre motivación y redes sociales en el aula de ELE.

El resultado obtenido se refleja en el Gráfico 2, en el que se detalla la actividad que ha tenido lugar en la cuenta de *Twitter* creada para la clase entre los días 17 y 26 de abril de 2019. El 21 de abril es el día en que a uno de los tres grupos de clase se le ofrece crédito extra y es la fecha en la que en el gráfico comienza a observarse un incremento en el número de contribuciones. Sin embargo, estadísticamente no es significativo pues solo representa el 2,7% de participantes. Además, el aumento es mucho más pronunciado porque partimos de los días previos en los que no hay actividad, ya que es fin de semana y solo publicamos un tuit el domingo, coincidiendo, como siempre, con el día en que tienen que entregar la tarea. Esto nos lleva a concluir que el crédito extra motiva puntualmente, aunque, posiblemente, si la actividad interactiva de las redes sociales hubiera formado parte de la nota total del curso desde el comienzo del estudio, la implicación hubiera sido más uniforme.

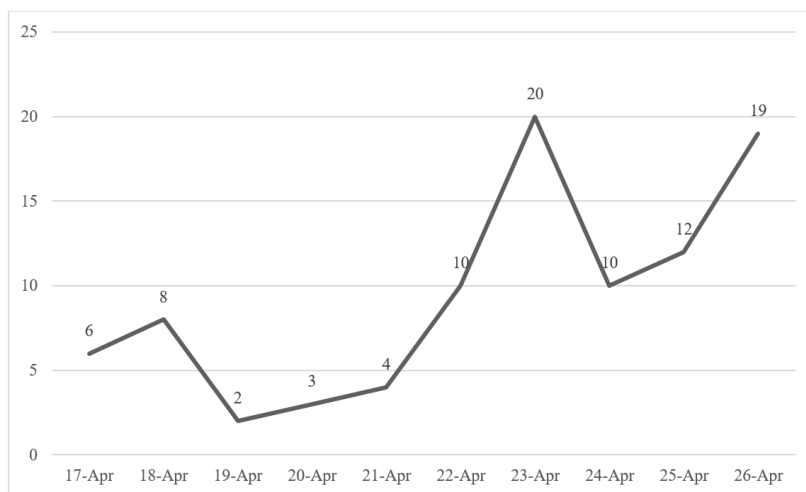


Gráfico 2. Evolución de la actividad en *Twitter* entre los días 17 y 26 de abril de 2019

7.3 ¿Qué incidencia tiene el uso de la red social *Twitter* en la expresión y comprensión oral y escrita de los estudiantes de ELE?

Tras analizar el papel que juegan las redes sociales en nuestros estudiantes y su reacción al usar *Twitter* en la clase de ELE, decidimos observar cómo el uso de *Twitter* como

complemento de la clase repercute en las habilidades oral y escrita de los estudiantes. Tal y como mencionamos anteriormente, la finalidad de los tuits es generar más oportunidades para practicar tanto el léxico como los puntos gramaticales que se estudian en clase, de una manera más espontánea e interactiva a través de actividades lúdicas y culturales.

Para este punto de la investigación se pregunta a los estudiantes sobre qué aspectos de su aprendizaje de español consideran que han mejorado tras participar en el *Twitter* de clase. Las respuestas obtenidas son variadas: un 43,2% afirma que el aspecto donde ha ganado confianza es en la lectura; un 19% en la escritura; el mismo porcentaje de estudiantes, el 5,4%, considera que ha mejorado tanto en el conocimiento de aspectos culturales relacionados con el idioma como en el pensamiento crítico; y el porcentaje restante de estudiantes, un 27%, alude a no haber utilizado el *Twitter* de clase durante la investigación. Entre las razones que justifican estos resultados destacan: *Sometimes I didn't exactly understand what the tweet meant or was asking me to do*. 'A veces no entendía exactamente lo que significaba el tuit o lo que me pedía que hiciera'; *I did not always know what to post or respond*. 'No siempre sabía qué publicar o responder'; *Honestly if I had to really think about my answer I would get distracted and forget about it*. 'Honestamente, si tenía que pensar realmente en mi respuesta, me distraía y lo olvidaba'. Asimismo, alegan que su inactividad en las actividades propuestas en *Twitter* se debe al miedo que sienten a equivocarse ante su grupo de iguales: *People don't want to mess up in Spanish online in front of all their peers*. 'La gente no quiere equivocarse en español delante de todos sus compañeros'; *I just always thought it was so hard to switch to my Spanish brain while using Twitter, and I didn't want to look stupid in front of my classmates*. 'Siempre pensé que era muy difícil cambiar a español mientras usaba *Twitter* y no quería parecer estúpido frente a mis compañeros de clase'.

Del mismo modo, los resultados obtenidos están en consonancia con el tipo de tuits publicados y el interés que despiertan en los estudiantes. Entre los tuits con más favoritos destacan los relacionados con el cine/TV, al igual que los más retuiteados; y entre los más comentados resaltan los relacionados con aspectos gramaticales o culturales comentados en clase. El Cuadro 3 especifica los tuits más relevantes junto con el número correspondiente de favoritos, retuits y comentarios, en cada caso.

Cabe destacar que estos resultados contrastan con los porcentajes obtenidos en relación con la habilidad escrita (19%) comentada anteriormente, pues, aunque los estudiantes no lo resaltan como uno de los aspectos de su aprendizaje, curiosamente donde más interacción hay es en los tuits donde los estudiantes tienen que responder por escrito. Los progresos lingüísticos derivados de la actividad no son fácilmente identificables, pero creemos que al ser preguntados sobre las habilidades mejoradas no destacan la escritura porque las actividades escritas hechas en clase son siempre textos formales y de mayor longitud, y posiblemente no ven en los tuits una herramienta más para fomentar la escritura. Este bajo porcentaje de estudiantes que cree haber mejorado en la habilidad escrita coincide con el número de estudiantes que más participan. Sin embargo, esta respuesta no implica haber respondido a los tuits, ya que algunos estudiantes hacen los ejercicios propuestos en su cuaderno para, igualmente, venir preparados a clase al día siguiente.

	Tuit publicado	Objetivo
Tuits con más favoritos	Os dejamos otra recomendación por aquí... ¡El ministerio del tiempo! (17)	Lúdico
	¡Nueva recomendación! En la lección 10 hablamos sobre diversidad, incertidumbre, extrañar, adaptarse... Todas estas palabras del vocabulario se ven reflejadas en esta bonita historia sobre la familia. Thi Mai. (7)	Lúdico
Tuit con más retuits	Os dejamos otra recomendación por aquí... ¡El ministerio del tiempo! (17)	Lúdico
Tuits más comentados	¿Dónde y cómo te ves en 10 años? (15)	Gramática
	¿Qué características hacen que tu país sea único en el mundo? (13)	Gramática
	Antes de viajar a una ciudad me gusta... (13)	Gramática
	Si pudieras viajar a un lugar con todos los gastos cubiertos, ¿cuál sería? (10)	Gramática

Cuadro 3. Tuits más relevantes

Finalmente, se les pregunta qué otras actividades les hubiera gustado hacer: un 27% no tiene ninguna sugerencia o argumenta que las actividades propuestas ya le han parecido correctas. El resto de las respuestas oscilan entre tuits administrativos, informativos y hasta lúdicos: *Surveys*. ‘Encuestas’; *Schedule*. ‘Horario’; *More informational to the class, like what we are doing the next day*. ‘Más información sobre la clase, como lo que íbamos a hacer el próximo día’; *Homework reminders*. ‘Recordatorios de tareas’; *Questions about the class*. ‘Preguntas sobre la clase’; *Games*. ‘Juegos’; *Articles in Spanish*. ‘Artículos en español’; *Recommending books, movies, reviews*. ‘Recomendaciones de libros, películas, críticas’; *Word of the day*. ‘La palabra del día’; *Memes*. ‘Memes’; *Cultural things*. ‘Cosas culturales’; *Discussion forum*. ‘Foros de discusión’; *Fun opinion-based questions* ‘Preguntas divertidas basadas en opiniones’.

En conclusión, podemos decir que las habilidades mejoradas son la comprensión y la expresión escrita, posiblemente por el refuerzo visual que ofrecen las publicaciones. Aunque los tuits orales destacan entre los favoritos, ningún estudiante deja constancia de que ayudara en su comprensión y expresión oral. Entre las razones que podemos argüir están que siempre han sido tuits asignados de manera voluntaria y nunca se les ha pedido que los comenten de manera obligatoria, por lo que la parte oral ha tenido un output pasivo.

8. Conclusión

Hoy en día, no hay duda del auge de la tecnología y su incorporación en la vida diaria. No solo ha crecido como medio de ocio, sino que también ha hecho que el sector educativo invierta tiempo y esfuerzo para aprovechar estas nuevas oportunidades. Asimismo, múltiples han sido los intentos por acomodar el aprendizaje de segundas lenguas con la tecnología, sin un resultado satisfactorio (Herrera 2014), existiendo disparidad de opiniones en cuanto a estas propuestas. En esta misma línea de investigación, Levy & Kennedy (2005) apuntan que pese a la amplia aceptación que existe de las TIC, no implica eficiencia y valor en el sector educativo. En este estudio, esta misma premisa vuelve a quedar validada con los resultados obtenidos, aunque el tamaño de la muestra elegida en esta investigación no garantiza que sea necesariamente aplicable a todos los estudiantes de ELE.

Consideramos que la confusión en torno a esta problemática radica en que, en ocasiones, se parte de concepciones erróneas. En general, se cree que los estudiantes son nativos digitales por haber crecido rodeados de las TIC, estar permanentemente conectados a Internet y ser usuarios de las redes sociales; son más visuales, demandan inmediatez y rapidez para realizar las tareas. No obstante, según los resultados obtenidos con nuestra muestra, estas percepciones no implican ni que sean competentes en estos nuevos medios, ni que quieran incluir las nuevas herramientas digitales en su educación. Esta última apreciación se produce cuando sienten que el mundo educativo invade su vida personal, ya que ellos sienten las redes sociales como un medio privado y no como otra herramienta de aprendizaje. Además, “les resulta artificioso e inútil, publicar algo para la clase cuando al día siguiente van a encontrarse con el profesor y los compañeros de clase” (Bartolomé 2014:28), por lo que la dualidad propuesta por White & Le Cornu (2011) se considera una forma más precisa de clasificar a los usuarios digitales.

En base a los resultados obtenidos y las justificaciones de los participantes de este estudio, queremos puntualizar que el término *nativo digital* no implica querer utilizar las nuevas tecnologías en todos los ámbitos. En otras palabras, esta nueva generación de estudiantes puede ser etiquetada como nativos digitales por la propia definición de Prensky (2001) y, sin embargo, esto no conlleva que las actividades que se les propongan, por mucho que se realicen a través de las nuevas tecnologías, sean satisfactorias para ellos. Más allá de concluir si son nativos digitales o no, o si les gusta utilizar las redes sociales en la clase de ELE, es importante conocer el porqué de los resultados finales. De este modo, hemos podido corroborar otros estudios, como el llevado a cabo por Bartolomé (2014), que apunta al hecho de diferenciar entre educación y ocio, y plataformas digitales educativas y redes sociales. Hemos sabido que algunos estudiantes se sienten intimidados y sienten vergüenza o temor a responder mal ante su grupo de iguales en el momento de utilizar las redes para fines educativos y que crearse una cuenta nueva no es una solución factible para ellos. También resulta destacable conocer que hay estudiantes que durante el semestre congelan sus redes sociales para centrarse en los estudios.

Del mismo modo, Tapscott (1999) hace referencia a la brecha generacional que se comienza a formar entre estudiantes y profesores y, por su parte, Prensky (2001) denomina a este último grupo *inmigrantes digitales* porque tienen que pasar por un período de adaptación a las TIC. Entendemos que, entre finales del siglo XX y principios del XXI, cuando surge este nuevo mundo digital, hay personas, profesores en el caso que nos compete, que necesitan un tiempo para aprender a manejar estas nuevas herramientas. Sin embargo, hoy en día, la vida diaria se ha digitalizado en tantos aspectos que usar una red social en el aula no va a suponer un gran esfuerzo para el profesor. Es más, parte de este mismo grupo de profesionales puede ser ya considerado nativo digital y, además, visitante o residente, según sus necesidades.

A pesar de la escasez de investigación científica en el uso de redes sociales en el ámbito educativo, específicamente en las clases de ELE, hay diversidad de opiniones. Es por esta razón por la que el objetivo de este artículo es indagar si a través del uso de redes sociales, en concreto *Twitter*, dentro del aula de ELE a nivel universitario, los estudiantes se involucran de igual manera que en su ámbito privado. Dos son las grandes justificaciones de la falta de participación en esta actividad por parte de los estudiantes. Por un lado, según sus testimonios, la falta de privacidad de la que carece la red hizo que muchos estudiantes fueran participantes pasivos, es decir, se limitaron a leer los tuits para evitar que sus contactos los juzgaran. Y, por otro lado, otro grupo de estudiantes hizo alusión al miedo que sentían de cometer errores ante sus compañeros.

Finalmente es importante señalar el llamado *cansancio experimental* (Cuadros 2014:38), y que nosotras también corroboramos. La idea inicial es que los estudiantes sean los protagonistas y tengan la iniciativa de crear hilos con los tuits que publicamos, siendo el nuestro un rol secundario, de facilitadoras. Sin embargo, debido a la limitada participación, nosotras mismas adoptamos un rol activo, dinamizador, al comentar nuestros propios tuits para que les sirviera de ejemplo a los estudiantes, lo que nos llevó a un cansancio emocional. Además, la inclusión de *Twitter* en nuestra programación supuso mayor inversión de tiempo, en primer lugar, pensando, buscando y analizando los contenidos que queríamos compartir, y, en segundo lugar, adaptándolos a nuestra metodología, que, aunque se fundamenta en el enfoque comunicativo, también requiere una programación detallada. Los docentes tienen que hacer un doble esfuerzo al aprender sobre la marcha sobre todos los avances tecnológicos que van apareciendo y, además, tener que aplicarlo dentro del aula.

Con estas conclusiones, queremos seguir contribuyendo a la literatura de un tema que ya forma parte de nuestra vida, y que en el ámbito educativo está cada vez más presente y poco a poco se hace más permanente, pero en el que todavía es necesaria más investigación. Consideramos que compete a los educadores, bien sea dentro de las clases de ELE o en el campo de la educación en general, tener en cuenta que, aunque esta nueva generación de estudiantes sea digital, no significa que los métodos educativos hayan de serlo, ni que incluir las redes sociales en el aula sea una obligación. Se deben tener en cuenta las necesidades y percepciones de los estudiantes sobre las herramientas digitales.

9. Limitaciones

A pesar de las conclusiones alcanzadas con este estudio, somos conscientes de las limitaciones que se han dado, y, como se mencionó previamente, se podrían haber implementado con un estudio piloto previo. Aun así, nos gustaría considerar las limitaciones que a continuación se exponen como una aportación positiva para futuras líneas de investigación.

En primer lugar, si se realiza un estudio similar, consideramos necesaria la inclusión de dos grupos, uno experimental y otro de control, para así poder contrastar y validar los resultados que se obtengan.

En segundo lugar, si realmente se quiere incorporar el uso de las redes sociales en el aula, creemos que ha de formar parte del currículo o diseño del programa de clase, pues como se ha probado con testimonios de los propios estudiantes, si no se recibe una recompensa, la participación de los alumnos no es estable ni consistente. Posiblemente, si la actividad interactiva de estas plataformas hubiera formado parte de la nota total del curso, la implicación hubiera sido más constante. En una posible línea de investigación, se puede observar el involucramiento de los estudiantes dependiendo de si las actividades realizadas a través de la red social son parte de la nota del curso y por tanto obligatorias, o si por otra parte las actividades se completan voluntariamente.

En tercer lugar, teniendo en cuenta la percepción de los estudiantes ante el uso de *Twitter*, tal vez sea mejor usar una plataforma más neutral, en la que no tengan que exponer sus cuentas personales y sientan invadida su privacidad. Además, *Twitter* cuenta con la desventaja cronológica de la red, ya que los tuits se van actualizando a tiempo real, y si se es un usuario activo, es más fácil que los tuits (de la clase) se pierdan y haya que hacer una búsqueda intencionada.

Finalmente, uno de los problemas de que los estudiantes tengan acceso a un infinito número de cuentas en la lengua meta es que, dependiendo de su nivel, pueden no diferenciar si lo que están leyendo es un lenguaje formal o informal, lo cual puede influir en su proceso de aprendizaje.

Abreviaturas

ACTFL *American Council on the Teaching of Foreign Languages*; ELE español como lengua extranjera; L2 segunda lengua; MCER Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas; TIC tecnologías de la información y la comunicación.

Notas

- ¹ En los Estados Unidos, se denomina educación de grado inferior (*undergraduate*) al nivel que sigue tras la secundaria. Los estudios universitarios generales de EE.UU. suelen tener una duración de 4 años; en este periodo de tiempo los estudiantes cursan un *major* e incluso un *minor*, aunque esta

segunda opción no es obligatoria. El *major* es la concentración o especialidad principal y el *minor* es una especialidad secundaria de menor duración. La duración de cada concentración se rige por un determinado número de créditos establecidos por cada universidad. Después de los estudios universitarios generales cabe la opción de continuar con estudios graduados.

Referencias

- Bartolomé, P. 2014. Redes sociales en la enseñanza de ELE [participación en mesa redonda], en: Morimoto, Y., Pavón, M. V. & R. Santamaría Martínez (eds.) *La enseñanza de ELE centrada en el alumno. XXV Congreso Internacional ASELE*, 26-32. Madrid: Copysan.
- Cabra, F. & G. Marciales. 2009. "Mitos, realidades y preguntas de investigación sobre los 'nativos digitales': una revisión", en: *Revista Universitas Psychologica* 8(2). 323-338.
- Chromey, K. J., Duchsherer, A., Pruett, J. & K. Vareberg. 2016. "Double-edged Sword: Social Media Use in the Classroom", en: *Educational Media International* 53(1). 1-12.
- Coello, P. C. 2016. "Motivación y redes sociales en la enseñanza de ELE", en: *Milli Måla* 8. 43-69.
- Cuadros, R. 2014. Redes sociales en la enseñanza de ELE [participación en mesa redonda], en: Morimoto, Y., Pavón, M. V. & R. Santamaría Martínez (eds.) *La enseñanza de ELE centrada en el alumno. XXV Congreso Internacional ASELE*, 33-42. Madrid: Copysan.
- Fernández, T. (2012, julio 3-5). *Facebook y Twitter en la enseñanza del español como lengua extranjera* [sesión de conferencia]. XVII Congreso Internacional de Tecnologías para la educación y el conocimiento, Tecnología emergentes, UNED, Madrid. Disponible en: http://www.ocendi.com/descargas/Redes_sociales_Congreso_Madrid.pdf
- Fornara, F. 2011. "Microtextos ubicuos: Twitter y la práctica constante de la L2", en: De Santiago Guervós, J., Bongaerts, H., Sánchez Iglesias, J. J. & M. Seseña Gómez (eds.) *Del texto a la lengua: La aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE*, 1049-1060. Salamanca: Kadmos.
- Galindo, M. 2014. Redes sociales en la enseñanza de ELE [participación en mesa redonda], en: Morimoto, Y., Pavón, M. V. & R. Santamaría Martínez (eds.) *La enseñanza de ELE centrada en el alumno. XXV Congreso Internacional ASELE*, 42-48. Madrid: Copysan.
- Hart, J. (2020, 4 de abril). *Results of the 13th Annual Learning Tools Survey*. Top Tools 4 Learning. Disponible en: <https://www.toptools4learning.com>
- Hattem, D. & L. Lomicka. 2016. "What the Tweets Say: A Critical Analysis of Twitter Research in Language Learning from 2009 to 2016", en: *E-learning and Digital Media* 13(1-2). 5-23.
- Herrera, F. J. 2014. "Twitter en el aula de segundas lenguas: el desafío de una gramática digital propia", en: Cuadros, R. y J. Villatoro (eds.) *Twitter en la enseñanza y aprendizaje de ELE*, 222-236. Málaga: Ediciones EdiEle.
- Kennedy, G., Krause, K., Gray, K., Judd, T., Bennett, S., Maton, K., Dalgarno, B. & A. Bishop. 2006. "Questioning the Net Generation: A Collaborative Project in Australian Higher Education", en: Markauskaite, L., Goodyear, P. & P. Reimann (eds.) *Who's Learning? Whose technology? Proceedings Australian Society for Computers in Learning in Tertiary Education*, 413-417. Sydney: Sydney University Press.

- Lenhart, A., Rainie, H. & O. Lewis. (2001, 20 de junio). *Teenage Life Online: The Rise of the Instant-message Generation and the Internet's Impact on Friendships and Family Relationships*. Pew Internet & American Life Project, s/p. Disponible en: https://www.pewresearch.org/internet/wp-content/uploads/sites/9/media/Files/Reports/2001/PIP_Teens_Report.pdf.pdf
- Levy, M. & C. Kennedy. 2005. "Learning Italian Via Mobile SMS", en: Kukulska-Hulme, A. & J. Traxler (eds.) *Mobile learning: A handbook for educators and trainers*, 76-83. Londres: Taylor & Francis.
- Lomicka, L. & G. Lord. 2012. "A Tale of Tweets: Analyzing Microblogging Among Language Learners", en: *System* 40(1). 48-63.
- Mason, R. 2006. "Learning Technologies for Adult Continuing Education", en: *Studies in Continuing Education* 28(2). 121-133.
- Pedró, F. 2006. *Aprender en el nuevo milenio: un desafío a nuestra visión de las tecnologías y la enseñanza*, s/p. Banco Interamericano de Desarrollo. Disponible en <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Aprender-en-el-Nuevo-Milenio-Un-Desaf%C3%ADo-a-Nuestra-Visi%C3%B3n-de-las-Tecnolog%C3%ADas-y-la-Ense%C3%B1anza.pdf>
- Ponce, I. (2012, 17 de abril). *Monográfico sobre Redes Sociales*. Observatorio Tecnológico. Madrid: Ministerio de educación, cultura y deporte. Disponible en: <http://recursostic.educacion.es/observatorio/web/es/internet/web-20/1043-redessociales?start=1>
- Prensky, M. 2001. "Digital Natives, Digital Immigrants", en: *On the horizon* 9(5). 1-6.
- Prensky, M. 2012. *From Digital Natives to Digital Wisdom: Hopeful Essays for 21st Century Learning*. California: Corwin Press.
- Tapscott, D. 1999. *Growing Up Digital: The Rise of the Net Generation*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Toro, G. 2010. "Usos de Twitter en la educación superior", en: *Serie Bibliotecología y Gestión de Información* 53. 1-30.
- White, D. S. & A. Le Cornu. 2011. "Visitors and Residents: A New Typology for Online Engagement", en: *First Monday* 16(9). s/p. Disponible en: <https://doi.org/10.5210/fm.v16i9.3171>