

Retos y logros en la articulación de las Redes Sociales para el Aprendizaje de Lenguas (RESAL) en programas de formación de profesores de lenguas extranjeras

Challenges and Achievements in the Articulation of Social Networking Sites for Language Learning (SNSLL) in Foreign Language Teacher Education Programs

José Aldemar Álvarez Valencia

UNIVERSIDAD DEL VALLE
COLOMBIA

jose.aldemar.alvarez@correounivalle.edu.co

Jorge Andrés Mejía-Laguna

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
COLOMBIA

j-mejial@javeriana.edu.co

Recibido: 26-VII-2019 / Aceptado: 04-V-2022

DOI: 10.4067/S0718-09342023000100004

Resumen

El presente estudio exploró la articulación pedagógica entre las Redes Sociales para el Aprendizaje de Lenguas (RESAL) y las clases presenciales de inglés en la licenciatura en lenguas extranjeras de una universidad pública colombiana. Mediante una investigación mixta, se recogieron datos a través de encuestas, un diario del investigador, grupos focales, fichas de aprendizaje (*learning logs*) y la grabación de las pantallas de los computadores de los estudiantes durante el uso de la RESAL Livemocha. Los resultados indican que el éxito de la integración pedagógica de este tipo de redes sociales en las clases depende del nivel de competencia comunicativa de los estudiantes, la capacidad del docente para adaptar las actividades de la RESAL, y las actitudes y creencias de los estudiantes sobre aprender lenguas en ambientes virtuales. Además, la preparación de clase, la presencia del profesor y la creatividad juegan un papel preponderante en la implementación. Las percepciones de los estudiantes indican que las RESAL contribuyen al desarrollo de competencias comunicativas, aunque también resaltan la desmotivación que producen las fallas técnicas. Con base en este ejercicio investigativo, el cual tuvo lugar durante un semestre académico, los docentes-investigadores identifican etapas para la integración de este tipo de espacios educativos virtuales en clases presenciales de programas de formación docente.

Palabras Clave: Redes sociales para el aprendizaje de lenguas, redes sociales educativas, inglés como lengua extranjera, formación de docentes, comunicación mediada por computadores.

Abstract

This study explored the pedagogical articulation between SNSLL (Social Networking Sites for Language Learning) and face-to-face English classes in a teacher education program at a Colombian public university. Drawing on a mixed method approach, the data was collected through surveys, a researcher's journal, focus groups, learning logs, and screen recordings of students while using a SNSLL known as Livemocha. Results indicate that the success of the pedagogical integration of this type of social networking site in face-to-face language classes depends on the level of communicative competence of the students, the teacher's ability to adapt the activities of the SNSLL interface, and the students' attitudes and beliefs about learning languages in virtual environments. In addition, class preparation, teacher presence, and creativity play an important role in integrating SNSLL. Students' perceptions suggest that SNSLL contribute to the development of communication skills, although students highlight the lack of motivation caused by technical failures. Based on this research study, which took place during an academic semester, the teacher-researchers identify stages for the integration of these types of virtual educational spaces in face-to-face classes in teacher education programs.

Keywords: Social networking sites for language learning, educational social networking sites, English as a foreign language, teacher education, computer mediated communication.

INTRODUCCIÓN

Una de las preocupaciones más generalizadas en los contextos de enseñanza de lenguas extranjeras, probablemente acentuada por la actual situación mundial de pandemia, se relaciona con la creciente necesidad de acceder a opciones pedagógicas novedosas que permitan el contacto con las lenguas extranjeras de manera auténtica. En los últimos años ha habido una explosión de ambientes virtuales que han adaptado las características redes sociales como Facebook para cumplir propósitos educativos (Reinhardt, 2019). A pesar del aparente potencial que tienen estos espacios, denominados Redes Sociales para el Aprendizaje de Lenguas (RESAL) (Clark & Gruba, 2010), para responder a necesidades educativas, los estudios acerca de las redes sociales son escasos y pocas investigaciones las han examinado en cuanto a su estructura, sus usos y lo más relevante: la posibilidad de integrarlas en clases formales de lenguas. Con base en esta necesidad, este estudio buscó determinar la relación pedagógica que se puede establecer entre las RESAL y las clases de lengua. Las RESAL son redes diseñadas específicamente para el aprendizaje de segundas lenguas, los cuales presentan una estructura instruccional organizada a partir de contenidos lingüísticos, comunicativos y temáticos, niveles de proficiencia y oportunidades de interacción entre sus usuarios.

Los desarrollos investigativos específicamente sobre las RESAL son incipientes a nivel internacional. Los pocos estudios que analizan este tipo de herramientas virtuales han girado principalmente en torno a su usabilidad (Clark & Gruba, 2010; Liaw, 2011; Zourou, 2012, 2013); sin embargo, no se ha explorado la integración de estos recursos

en clases presenciales de lenguas y desde perspectivas socioculturales (Kern, 2006; Blyth, 2008; Reinhardt, 2012). Hasta el momento la RESAL que ha recibido más atención es Livemocha, aunque se encuentran otros trabajos sobre Busuu, Palabea y Babel. Por ejemplo, Stevenson y Liu (2010) estudiaron la usabilidad de Livemocha, Palabea y Babel y concluyeron que a pesar de que estas páginas utilizan interfaces de la *Web* 2.0, algunos usuarios no se sentían cómodos debido a que no poseían los conocimientos técnicos para su navegación. Otros autores (Brick, 2011b; Jee & Park, 2009; Clark & Gruba, 2010; Liaw, 2011) han estudiado aspectos del uso de las RESAL, criticando la calidad de los materiales, pero resaltando el potencial del contacto con hablantes nativos y la retroalimentación en los ejercicios de lengua. Otros estudios han examinado la promoción de la autonomía (Chotel & Mangelot, 2011), los roles de los usuarios (Loiseau, Potolia & Zourou, 2011; Péliissier & Qotb, 2012), las pedagogías (Potolia, Loiseau & Zourou, 2011), la evaluación (Gruba & Clark, 2013), la experiencia de los usuarios (Saona-Vallejos & Thomas, 2020) y los procesos de interacción (Lin, 2012; Chotel, 2012, 2013) en estos ambientes virtuales.

Otros trabajos han reportado que las RESAL incrementan la disposición de los aprendices para entablar comunicación (Lloyd, 2012) y tienen un gran potencial para el desarrollo de procesos de socialización, desarrollo pragmático e intercultural (Malerba, 2012; Loiseau & Zourou, 2012; González, 2013; Álvarez Valencia & Fernández, 2019). Autores como Álvarez Valencia (2016a, 20016b, 20016c, 2017), desde una perspectiva más teórica, han explorado las visiones de lengua, de aprendizaje e identidades que subyacen a los diseños semióticos (estructura, presentación y contenido) de las RESAL. En conclusión, esta investigación aporta a las descripciones que han hecho estudios previos sobre el potencial pedagógico de las RESAL, en la medida en que permite entender mejor su apropiación en contextos formales de enseñanza de lenguas, y en particular, en licenciaturas o programas de formación de profesores de inglés como lengua extranjera.

El presente estudio tuvo por objetivo general determinar la relación pedagógica que se puede establecer entre el uso de RESAL y el proceso de enseñanza y aprendizaje en el contexto de dos clases de inglés de un programa de formación de docentes de lengua extranjera. Se abordaron las siguientes preguntas de investigación:

- 1) ¿Cuáles son las percepciones que los estudiantes de licenciatura construyen acerca de la RESAL Livemocha y su integración en la clase de inglés en su programa de formación docente?
- 2) ¿Cuáles son los retos y posibilidades que puede enfrentar un profesor en la implementación de una RESAL en la clase de lengua extranjera?
- 3) ¿De qué manera las RESAL se pueden integrar en las clases presenciales de inglés de un programa de formación docente?

1. Marco teórico

1.1. Redes Sociales para el Aprendizaje de Lenguas (RESAL)

Sin lugar a duda, las nuevas tecnologías de la información y la comunicación han traído consigo un potencial importante para generar oportunidades diversas y significativas de aprendizaje para los estudiantes de lenguas extranjeras o segundas (O'Dowd, 2007). En relación con las redes sociales específicamente, un número importante de académicos que ha explorado el uso Facebook, Instagram y Twitter en el aprendizaje de lenguas (Lomicka & Lord, 2009; Mills, 2011; Solmaz, 2017, 2018; entre otros) han concluido que estos ambientes virtuales tienen un gran potencial para optimizar múltiples prácticas pedagógicas. Sin embargo, al contrario de las redes sociales anteriormente mencionadas, existen otros espacios virtuales que desde su gestación y diseño buscan combinar propósitos pedagógicos con las características de conexión entre usuarios (*networking*) de las redes sociales más comunes (Boyd & Ellison, 2007; Álvarez Valencia, 2017). Dentro de este grupo amplio de Redes Sociales Educativas se encuentran las RESAL, las cuales surgieron inicialmente en el año 2007 con la aparición de una página web conocida como Livemocha (Mejía-Laguna, Hernández & Álvarez Valencia, en prensa).

Las RESAL son espacios virtuales que combinan páginas *web* y aplicaciones móviles para ofrecer contenidos, actividades y comunidades relacionados con el aprendizaje de lenguas segundas o extranjeras (Ej. Busuu, Livemocha, Babel, italki, Speaky, Duolingo, HiNative, etc.). En general, estos ambientes educativos ofrecen cursos de lenguas organizados en niveles de proficiencia, los cuales presentan una variedad de actividades interactivas relacionadas primordialmente con la gramática, el vocabulario, la pronunciación, diálogos, comprensión auditiva, lectura, escritura y traducción (Brick, 2011a, 2011b; Liaw, 2011). Además, estas redes permiten que los usuarios interactúen a través de *chat*, *video chat*, y algunas incluso cuentan con sistemas de recompensas virtuales a partir de la retroalimentación entre usuarios. Son precisamente estas posibilidades de interactuar de manera auténtica con otros hablantes (de la lengua que se intenta aprender) y de recibir retroalimentación las características que suelen ser más valoradas por sus usuarios (Jee & Park, 2009; Brick, 2011b; Liaw, 2011; Liu, Evans, Horwitz, Lee, McCrory, Park & Meadows, 2013; Lin, Warschauer & Blake, 2016; Mejía-Laguna et al., en prensa). El potencial de las RESAL para brindar otro tipo de experiencia de contacto con la lengua sustenta la necesidad de investigar la manera en que estos ambientes pueden articularse en procesos formales de aprendizaje-enseñanza en instituciones educativas.

2. Metodología

Este estudio siguió los principios de un enfoque mixto de tipo anidado concurrente (Creswell & Plano Clark, 2011), en donde el enfoque predominante es de

naturaleza cualitativa, y los análisis cuantitativos cumplen un rol menos prioritario. En el ámbito cualitativo, el estudio privilegió los significados que los participantes construyeron respecto a su experiencia en la RESAL y buscó obtener respuestas profundas, detalladas, descriptivas y contextualizadas sobre los objetivos de investigación del estudio. Desde lo cuantitativo, se integraron procedimientos e instrumentos como encuestas y se cuantificaron datos cualitativos que facilitaron la comprobación y la validez de los hallazgos (Creswell & Plano Clark, 2011).

Los participantes de esta investigación fueron dos grupos de estudiantes (31 en total) de cuarto semestre de un programa de licenciatura en lenguas extranjeras en una universidad pública colombiana. Los estudiantes inician estos cursos en un nivel de lengua preintermedio o B1 según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. Las edades de los estudiantes fluctuaron entre los 19 y los 25 años y su participación se formalizó mediante la firma de un formato de consentimiento informado. Para salvaguardar su identidad, en este reporte se usan iniciales para referirse a los estudiantes participantes (por ejemplo, FM, MG, etc.). La Universidad es una institución oficial con estudiantes de clase media y baja, mayoritariamente provenientes de diferentes poblaciones cercanas a la ciudad en donde se encuentra la universidad. Uno de los investigadores actuó como observador participante durante el proceso en tanto que fue el profesor encargado de los dos cursos.

La información se recolectó durante el segundo semestre de 2015 y la primera parte del primer semestre de 2016. La recolección de datos giró alrededor de la utilización de la RESAL Livemocha, la cual fue seleccionada por su posicionamiento en el momento como una de las RESAL más populares y por ofrecer un contenido programático organizado en diferentes habilidades y micro habilidades tales como escucha, escritura, gramática, vocabulario, y lectura. Para la recolección de datos se utilizaron cinco instrumentos:

- **Encuesta inicial sociodemográfica:** incluyó información demográfica que contribuyó a indagar sobre las experiencias, expectativas, conocimiento y temores de los estudiantes acerca de las RESAL (ver Anexo 1).
- **Ficha de aprendizaje (*learning log*):** formato con preguntas abiertas y cerradas en donde los estudiantes documentaron sus experiencias luego de cada sesión en la RESAL (246 registros en total) (ver Anexo 2).
- **Grabación de pantalla:** dado que la RESAL se utilizó una vez por semana en la sala de sistemas, se hicieron las adecuaciones técnicas para grabar cada sesión de trabajo de los estudiantes a través del uso del programa de captura de pantalla conocido como Camtasia. Se obtuvieron 321 videos con un total de 357 horas de grabación. El objetivo fue observar las interacciones de los estudiantes con otros usuarios de Livemocha y las interacciones con el diseño semiótico de la página web.

- **Diario de campo del investigador:** dado que el objetivo principal del estudio fue determinar la manera como se puede articular la RESAL con las clases de una licenciatura, el investigador principal escribió un diario para registrar las reflexiones y observaciones frente a la planeación y desarrollo de las clases utilizando la RESAL. Se elaboraron registros 12 con una total de 8905 palabras.
- **Grupo focal:** para desarrollar el grupo focal se dividieron los estudiantes de cada clase en dos grupos cada uno, por lo cual se realizaron cuatro sesiones de grupos focales de 1:45 minutos cada una. Las entrevistas tuvieron lugar al final del proceso de recolección de información y fueron grabadas en audio y video y luego transcritas. Su objetivo fue el de profundizar en temas hallados en los otros instrumentos analizados y explorar otros elementos de la experiencia de los estudiantes en la implementación de la RESAL en la clase.
- **Encuesta de percepciones:** administrada al final del proceso de investigación como una estrategia para personalizar más las respuestas de los estudiantes y comprobar algunas de las respuestas enunciadas en los grupos focales.

Debido a la gran cantidad de información que se recogió, se tomó una muestra de estudiantes correspondiente a 10 grabaciones de pantalla por cada curso. Se seleccionó una muestra de 41 videos, es decir, 39 horas de grabación, favoreciendo aquellos que incluyeran interacciones en el *chat* de Livemocha. Además, se tomó una muestra de 75 fichas de aprendizaje provenientes de 10 estudiantes (5 de cada curso) con base en su compromiso para responder las preguntas de estos registros de manera clara y completa. Se obtuvieron estadísticas de las preguntas de tipo cerrado incluidas en las dos encuestas y en las fichas de aprendizaje, mientras que la información proveniente de preguntas de tipo abierto, se analizó buscando temáticas comunes que contribuyeran a responder las preguntas de investigación. Para analizar el diario del investigador y los grupos focales, se utilizó el *software* de análisis de datos cualitativos *OpenCode* versión 4.03. Mediante este se establecieron códigos, temas recurrentes y luego categorías de análisis. Se crearon matrices de análisis para establecer la frecuencia de apariciones de elementos recurrentes en las fichas de aprendizaje, los grupos focales y las grabaciones de interacciones en el *chat*. Los resultados no solo fueron triangulados (Marshall & Rossman, 2010) mediante la recolección de datos de diferentes fuentes, sino además mediante el contraste y comparación a que fueron sometidos los instrumentos y métodos de análisis por los investigadores y asistentes de investigación de postgrado y último año de pregrado. Para establecer la confiabilidad de los instrumentos se desarrollaron etapas de pilotaje por parte de los investigadores que incluyeron múltiples sesiones de calibración y revisión de pares (*peer-debriefing* –Marshall & Rossman, 2010).

3. Resultados y discusión

En este apartado se da respuesta a las preguntas de investigación. En primera instancia, se reportan las percepciones de los estudiantes que surgieron de la integración RESAL en sus clases de inglés. Luego, se discuten los retos y posibilidades de la integración de la RESAL, y finalmente, se describen la manera y los procesos en que las RESAL pueden ser integradas en clases de inglés como lengua extranjera.

3.1. Del estudiante

Esta sección reporta los resultados sobre las percepciones que los estudiantes de la licenciatura construyeron acerca de las RESAL y su integración en la clase de inglés.

La encuesta sociodemográfica, la cual tuvo lugar antes de la utilización de la RESAL, indagó sobre qué opinión tenían los estudiantes acerca del aprendizaje de lenguas mediante redes sociales. Las percepciones de los estudiantes en general fueron positivas, indicando que estos espacios les podrían permitir aprender, mejorar, practicar y desarrollar habilidades de la lengua, interactuar con extranjeros, conocer y relacionarse con otras personas y culturas, y aprender de forma más ‘natural’. En la misma encuesta se les preguntó sobre sus expectativas en caso de utilizar una RESAL en la clase de inglés y algunos subrayaron la posibilidad de establecer contacto, conocer, interactuar, compartir, socializar, relacionarse con gente de otras culturas y puntos de vista, además de poder poner en práctica la lengua y conocer sobre la cultura extranjera. Aunque algunos también señalaron expectativas negativas relacionadas con que “las redes sociales no siempre son serias o confiables para trabajar” (JP) o como lo indicó la participante MG: “No lo disfruto, para mí las tecnologías no son el mejor método para aprender”. Algunos estudiantes también se refirieron a los temores de integrar una RESAL en la clase, con respecto a la privacidad (“que mi información personal sea manipulada para objetivos a los cuales yo no he autorizado” –JQ), la interacción (“Interactuar con personas desconocidas” –AA) o “chatear con personas con malas intenciones” –AG), cometer errores (“que mis errores en el aprendizaje de la lengua sean objetivo de burla en la red social” –JQ), y el coqueteo cibernético (“que sean usadas para ‘buscar pareja’ –OG). En general, estas preocupaciones no son únicas de este grupo de estudiantes; es más, investigaciones como las de Harrison y Thomas (2009) y Harrison (2013) reportan que la privacidad y el coqueteo cibernético son dos de las preocupaciones más comunes de los jóvenes que buscan utilizar las RESAL.

3.1.1. Percepciones negativas

Como se observa en la Gráfico 1, la integración de la RESAL Livemocha trajo consigo algunas percepciones negativas, especialmente relacionadas con lo tecnológico, lo interaccional y lo actitudinal. Como se mencionará más adelante, estos

factores deben tenerse en cuenta para la integración de una RESAL en aula de aprendizaje de lenguas extranjeras.

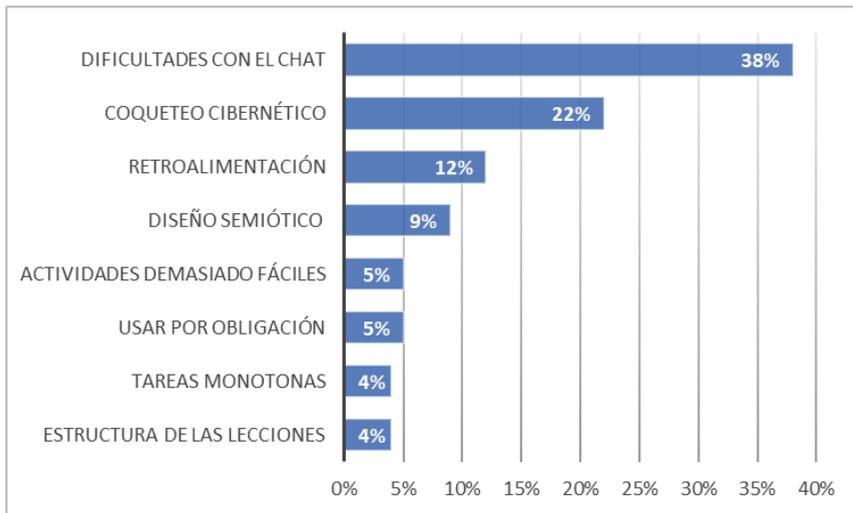


Gráfico 1. Aspectos negativos reportados en los grupos focales.

Nota: El 100% corresponde a un total de 161 comentarios.

Aspectos tecnológicos

Uno de los aspectos que generó más descontento y dificultó la integración de Livemocha fue su plataforma tecnológica y, en particular, el *chat* que es la funcionalidad que generalmente atrae más a los usuarios de las RESAL. Como se puede observar en el Gráfico 1, el funcionamiento del *chat* sobresale dentro de las dificultades con un 38% de desfavorabilidad (61 comentarios negativos), seguido por otros elementos que serán abordados luego. Uno de los ganchos publicitarios de este tipo de interfaces es la posibilidad de comunicarse con ‘nativos’ de la lengua objeto; sin embargo, la interfaz del *chat* presentaba múltiples dificultades, como por ejemplo el que no se pudiera establecer cuáles usuarios estaban en línea en cualquier momento, la lentitud en enviar los mensajes y los excesivos tiempos de espera para poder interactuar con otros usuarios de la comunidad. A pesar de que el análisis de las interacciones del *chat* demostró que sí es una herramienta que ofrece muchas posibilidades de desarrollo lingüístico y comunicativo, estas ventajas se vieron opacadas por los problemas del funcionamiento que contribuyeron a crear una actitud negativa frente a Livemocha y su estructura. En este sentido un estudiante afirmó:

“Al principio, estaba muy motivado para trabajar en el sitio *web*, pero cuando comencé a usarlo con regularidad mi motivación disminuyó porque tiene ciertos errores en la forma en que fue diseñado y también las lecciones son muy monótonas y básicas. El *chat* es muy incómodo porque casi tenemos que adivinar quién está

disponible y los mensajes se muestran de una manera incómoda. (LD, encuesta de percepciones)¹⁷.

La percepción de LD se alinea con resultados de otros estudios, como el Clark y Gruba (2010), quienes concluyen que a pesar de que Livemocha generaba motivación proveniente de la creación de un sentido de comunidad, también producía frustración y desmotivación a causa de fallas en el diseño de la página y las actividades de aprendizaje.

Aspectos interaccionales

Otra de las percepciones negativas se relaciona con el desconocimiento de las dinámicas interaccionales de las RESAL. La encuesta socio-demográfica indicó que la mayoría de los participantes conocían dichas dinámicas y algunos incluso habían utilizado redes, como Facebook, Livemocha o YouTube para propósitos educativos y de socialización; no obstante, a través de las observaciones de aula en las sesiones de Livemocha se evidenció que había un desconocimiento generalizado de las formas de interacción que se desarrollan en estos ambientes. Uno de los casos más notorios fue el de un estudiante de género masculino con el cual se presentó la siguiente interacción en clase:

Más tarde, durante el trabajo en el chat, FM me llamó; se estaba riendo. Dijo: “profesor, un hombre está pidiendo mi Skype”. Sonaba como si fuera sospechoso que un hombre preguntara por el nombre de usuario de Skype de otro hombre. Mi respuesta fue: “tal vez él quiera hacer amigos”. El estudiante respondió “sí (sonido alargado), claro”, sonando un poco sarcástico. (Diario del investigador, 27 de enero de 2016).

Esta no fue la única ocasión en la que los estudiantes hombres con risa nerviosa comentaban que otro usuario de Livemocha les estaba preguntando si podían comunicarse por otro medio. Basado en un estudio autobiográfico de uno de los investigadores (Álvarez Valencia, 2016a, 2016b, 2016c), y en otros estudios relacionados (Harrison & Thomas, 2009; Lin, 2012; Harrison, 2013), la explicación más plausible se relaciona con el hecho de que en algunas de estas plataformas la comunicación sincrónica no suele ser las más propicias dadas las limitaciones técnicas, de manera que algunos miembros de estas comunidades acuerden encuentros a través de otras plataformas como Messenger o WhatsApp con el propósito de mantener una interacción más fluida. Dado que los estudiantes-participantes eran en su mayoría nuevos en este tipo de hábitos interaccionales, su interpretación se desvió hacia los riesgos de coqueteo cibernético.

Adicionalmente, esta actitud puede explicarse más profundamente si se piensa que las RESAL utilizan como estrategia un diseño semiótico parecido a las redes sociales, lo que inconscientemente lleva a algunos usuarios a pensar que una de las funciones

de la comunidad es la de facilitar encuentros o incluso relaciones sentimentales (Álvarez Valencia, 2014). En el caso del estudiante FM, su risa sarcástica acompañada de la expresión ‘sí (sonido alargado), claro’ parecía comunicar que era muy extraño y afeminado que otro hombre le estuviera solicitando esta información. Esto sucede quizás por asociación con las comunicaciones cara a cara en donde este tipo de comportamiento entre dos personas que acaban de conocerse es tradicionalmente aceptado entre parejas heterosexuales, pero asociado con un comportamiento inadecuado para los hombres. Es claro que a esta incomodidad experimentada por algunos de los participantes le subyace la construcción ideológica de la masculinidad en el contexto sociocultural colombiano (Viveros, 2001).

Por otro lado, no se puede negar que el coqueteo cibernético es un hecho en las RESAL, como lo han reportado diferentes estudios (Harrison & Thomas, 2009; Brick, 2011b; Harrison, 2013). El Gráfico 1 muestra que este es el segundo elemento que causó mayor dificultad en la integración de Livemocha con un promedio de 22% (35 menciones), lo cual, como reporta Harrison (2013), es un elemento desmotivador para los usuarios. Aunque en algunas ocasiones el ‘coqueteo cibernético’ reportado no era tal, como en el caso de FM, sí se presentaron casos evidentes de este tipo de comportamiento en que los interlocutores utilizaron expresiones como: “las colombianas son muy lindas,... te amo dame tu Skype” (Grupo focal, febrero 19, 2016).

Aspectos actitudinales

Algunas percepciones sobre las RESAL tienen origen en las preconcepciones de los estudiantes acerca de la tecnología y la enseñanza y aprendizaje de lenguas. Uno de los principales objetivos de la educación es cuestionar creencias y conceptos que pueden ser negativos para el desarrollo cognitivo, actitudinal y socio-cultural de los estudiantes (Freire, (2000 [1970])). No obstante, en ocasiones las creencias se cristalizan fuertemente, tornándose inamovibles e impactando el desempeño y actitudes de los estudiantes en una clase. Este fue el caso de algunos participantes, quienes constantemente se mostraron inconformes con la integración de Livemocha en la clase. Algunos de ellos manifestaron en el grupo focal y en la encuesta de percepciones que les interesaba más un estilo de enseñanza centrada en el profesor, y con actividades más tradicionales. Un claro ejemplo de cómo las preconcepciones pueden ser difíciles de transformar fue el caso de la estudiante MG, quien en la encuesta sociodemográfica aplicada el primer día de clase aseveró lo siguiente frente a esta pregunta:

¿Qué expectativas tienes sobre la integración de una RESAL en uno de tus cursos de idiomas?

No lo disfruto. Para mí, las tecnologías no son el mejor método para aprender. Considero que el contacto y la estimulación que un maestro le da a una persona es mucho mejor. (Encuesta sociodemográfica, agosto 26, 2015)

Luego de un semestre de trabajo en la RESAL, en uno de los grupos focales, MG expresó lo siguiente:

“Prefiero sentarme y leer un libro durante todo un día que chatear con alguien o ingresar a un sitio web para aprender inglés o francés o lo que sea ... luego, si puedo elegir entre un sitio web donde puedo trabajar sola siempre que lo desee y una hora de una conversación agradable con alguien, prefiero la hora [con la persona].” (Grupo focal, febrero 12, 2016)

Cuando se analizan estas dos citas, se observa que la experiencia en Livemocha no produjo ningún cambio en el discurso de la estudiante frente a la utilización de las tecnologías digitales en la educación. Esta actitud se evidenció también, de acuerdo con el diario de investigación, cuando, por ejemplo, MG abandonaba por largos periodos las sesiones de trabajo con Livemocha. Es importante anotar que, a pesar de esta posición personal frente a las tecnologías, la estudiante resaltó, en concordancia con la mayoría de los participantes de la investigación, que la RESAL puede contribuir al aprendizaje de la lengua a pesar de no coincidir con su estilo de aprendizaje.

3.1.2. Percepciones positivas

El Gráfico 2 muestra los aspectos positivos que recibieron más menciones durante los grupos focales. En general estos aspectos se pueden organizar en tres categorías: (1) Potenciación del proceso de aprendizaje (Practicar y Aprender la Lengua, Corregir a Otros y Temas); (2) Posibilidades de interacción e involucramiento intercultural (Aspecto (inter)cultural, Interacción en *Chat*, Contacto con hablantes nativos y Conocer gente); y (3) Atractivo del diseño semiótico (Diseño semiótico y Organización de las lecciones). Sin embargo, es necesario aclarar que varias de estas percepciones se traslapan.

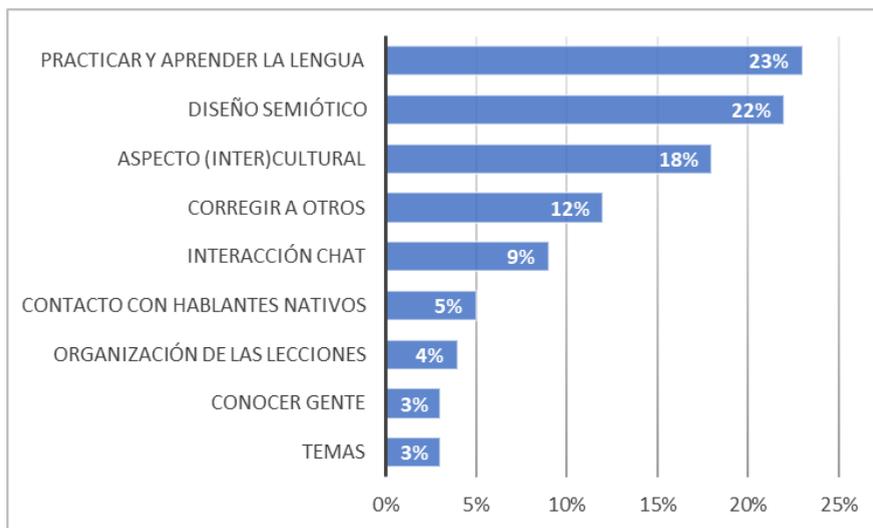


Gráfico 2. Aspectos positivos reportados en los grupos focales.

Nota: El 100% corresponde a un total de 225 comentarios.

Potenciación del proceso de aprendizaje

Las actividades de práctica lingüística y comunicativa potenciaron el proceso de aprendizaje de la lengua de los estudiantes. El aspecto positivo con mayor porcentaje (23%; 52 menciones) fue la actividad de ‘practicar y aprender la lengua’ mediante los ejercicios de de escucha, gramática, vocabulario y escritura, entre otros. Esta opinión es altamente corroborada mediante las estadísticas del análisis de las fichas de clase en las que los estudiantes reportaban las actividades que realizaban en las unidades temáticas de Livemocha. Se encontró que el 46,7% de las actividades se centraron en el aprendizaje de vocabulario, mientras que el 34,9% privilegiaron actividades de gramática. Igualmente, los estudiantes señalaron que ‘corregir a otros miembros de la comunidad’ les permitió desarrollar habilidades metalingüísticas no solo en inglés sino en español. Los temas también aportaron al proceso de aprendizaje. El presentar los temas lingüísticos y comunicativos a través de contenidos culturales generó procesos de aprendizaje más significativos.

Posibilidades de interacción e involucramiento intercultural

Una de las expectativas recurrentes en la encuesta inicial fueron las oportunidades que podría ofrecer la RESAL para ‘interactuar con extranjeros’, ‘conocer culturas’ o ‘acercar a las personas’. En las fichas de aprendizaje, a la pregunta sobre si los temas discutidos en el *chat* eran relevantes, la estudiante AG respondió:

“sí, porque me encanta aprender más sobre nuevas culturas y sus lógicas porque la gente está interesada en aprender español y especialmente ampliar mi mente con la forma en que otras personas ven el mismo mundo que yo veo todos los días.” (9 de septiembre de 2015).

En el grupo focal el aspecto (inter)cultural tuvo una frecuencialidad del 18% (40 veces), lo que concuerda con otros estudios que han indicado que la dimensión cultural es uno de los principales atractivos de este tipo de ambientes digitales (Liaw, 2011; Lloyd, 2012; Álvarez Valencia & Fernández, 2019). En el análisis de las grabaciones de pantalla se encontró que todas las unidades temáticas iniciaban con una introducción en la que abordaban temas como el Titanic, el Super Bowl, Christmas entre otros que servían de contexto para discusiones culturales y la integración de visión intercultural. Los estudiantes también señalaron aspectos positivos como la posibilidad de interacción en el *chat* con hablantes nativos, lo cual relacionaron con oportunidades de mejorar su nivel de lengua, pero además la posibilidad de desarrollar la competencia intercultural. Álvarez Valencia y Fernández (2019), en una publicación previa en el marco de esta misma investigación, exploraron cuáles dimensiones de la competencia comunicativa intercultural propuesta por Byram (2021) surgieron en las discusiones del *chat* y la estructura semiótica de Livemocha. Los autores encontraron que las dimensiones más predominantes fueron el conocimiento cultural y las actitudes de apertura hacia la otra cultura.

El atractivo del diseño semiótico

Estudios anteriores han demostrado que las RESAL generan sentimientos positivos y de motivación proveniente de la creación de un sentido de comunidad (Clark & Gruba, 2010) y de la estructura multimodal de su diseño semiótico (Álvarez Valencia, 2016c). Con un 22% de frecuencialidad en la discusión del grupo focal, la mayoría los estudiantes resaltaron la importancia del diseño semiótico de la página web en cuanto a su estructura multimodal, la cual era fácil de navegar, atractiva y combinaba diversos tipos de textos en la organización de las lecciones que facilitaban el desarrollo de las habilidades de la lengua, como se muestra en el siguiente comentario:

“Lo que me gusta de eso es que se utilicen las cuatro habilidades al mismo tiempo en un contexto. Uno escribe, habla, escucha, entonces uno las puede ensayar al mismo tiempo, a diferencia de una clase que en las clases a veces se da, esto es lo que se va a enfocar solamente en la gramática, ‘hoy vamos a trabajar solamente gramática’ y eso termina volviéndose aburrido. Sino entonces se dedica a listening, listening y listo, ahí; pues [en Livemocha] no se trabaja el listening o no se trabaja en gramática o en speaking;...uno trabaja las cuatro habilidades al mismo tiempo.” (Estudiante SI, Grupo focal, febrero 19, 2016).

Para cerrar esta sección, se concluye que las RESAL ofrecen diferentes experiencias de aprendizaje que evocan percepciones positivas y negativas en relación con su estructura semiótica, es decir, la navegabilidad, sus contenidos y su presentación, al igual que estructura general. Se resalta el potencial de estas interfaces como espacios de encuentro de personas de diferentes orígenes lo que expone a sus

usuarios a situaciones de negociación no solo comunicativa sino intercultural. A pesar del potencial de la interfaz para el aprendizaje de lenguas, las fallas técnicas pueden producir desmotivación y frustración en los usuarios. Una manera de balancear los aspectos positivos y negativos es a través de la mediación de los profesores. En la siguiente sección discutimos el papel del docente en la utilización de estos ambientes en las clases de inglés.

3.2. Del profesor

Preparación de la clase, presencia del profesor y creatividad

Esta sección aborda el segundo objetivo de investigación respecto a los retos y oportunidades que enfrenta un profesor en la implementación de una RESAL en clases de lengua para estudiantes de licenciatura.

Tabla 1. Retos y potencialidades de la integración de las RESAL.

Retos pedagógicos al integrar las RESAL en clases de inglés	Potencial de integrar las RESAL en clases de inglés
- Cómo guiar y monitorear el desarrollo del trabajo de los estudiantes	- Oportunidades para llevar a cabo procesos de planificación cuidadosos y creativos
- Cómo usar la RESAL (estructura de la lección, interacción en chat, aspectos técnicos)	
- Cómo manejar creencias contradictorias o erróneas de los estudiantes sobre las redes sociales	- Oportunidades para reflexionar sobre nuevos paisajes de comunicación
- Cómo recibir y proporcionar retroalimentación	- Oportunidades para reflexionar acerca de su papel como futuros profesores de lengua
-Cómo manejar las ganancias versus las pérdidas: instrucción centrada en el profesor vs. instrucción centrada en el estudiante. ¿En qué ambiente aprenden más y mejor los estudiantes?	- Posibilidades para desarrollar la conciencia metacognitiva: aprendizaje L1 y L2
	- Posibilidades para desarrollar comportamientos autónomos
	- Acceso a otros hablantes de inglés, incluidos hablantes “nativos”
	- Oportunidades para enfocarse en la comunicación multimodal en lugar de la lengua: procesos de socialización

La Tabla 1, derivada de la triangulación de los diferentes instrumentos, muestra que uno de los mayores retos cuando se trabaja en las RESAL es el poder guiar y monitorear el trabajo de los estudiantes. Es imposible monitorear todo lo que los estudiantes hacen y, de hecho, es indeseable puesto que ellos deben construir sus propias trayectorias de aprendizaje dentro de las RESAL, sin embargo, la manera más adecuada de responder a este reto es planear cuidadosamente, estableciendo un diálogo entre los contenidos que ofrece la RESAL, el nivel de lengua de los estudiantes y el programa de la clase que se enseña. Los profesores deben familiarizarse muy bien con el funcionamiento de la página *web* (y su respectiva aplicación móvil) para poder anticipar y resolver de manera creativa posibles problemas de tipo técnico. No es recomendable guiarse plenamente por los tipos y

secuencias de actividades de las RESAL, sino modificar y combinar creativamente estas actividades con otras que fomenten oportunidades de aprendizaje a través del *'engagement'* o involucramiento cognitivo, emocional y físico, el cual sucede cuando las tareas son interesantes, significativas y permiten crear nuevos significados (Álvarez Valencia, 2021).

Otro de los retos de la RESAL fue cómo aprovechar mejor la posibilidad de ofrecer y recibir retroalimentación acerca de la producción comunicativa en la página *web*. En los grupos focales, seis (19%) de los 31 estudiantes participantes declararon que, a pesar de no recibir muchas correcciones sobre sus escritos, ellos encontraron un beneficio importante al poder corregir a otros hablantes de la lengua con el mismo o menor nivel de competencia comunicativa. Según ellos, esta actividad les ayudó a pensar más en la lengua desde lo metalingüístico. Igualmente, la corrección a hablantes que estaban aprendiendo español les llevó a ser conscientes de la complejidad del aprendizaje de una lengua y a pensar en su papel como futuros profesores, especialmente, en relación con una de las actividades más comunes entre los maestros, que es hacer correcciones: ¿cómo se debe corregir mejor?, ¿cuál debe ser el tono de la corrección? etc. Estas son interrogantes que todavía no se resuelven para las RESAL. Álvarez Valencia (2014), al igual que otros investigadores (Brick, 2011a; Jee & Park, 2009; Liaw, 2011; Gruba & Clark, 2013; Potolia & Zourou, 2013), encontró que las potencialidades socio-colaborativas de estos ambientes digitales fortalecen la naturaleza de las RESAL en cuanto a su estatus de comunidades de aprendizaje; no obstante, advierte que se debe examinar con cuidado la calidad de la retroalimentación que en algunas ocasiones puede ser más o menos detallada o incluso contradictoria cuando varios miembros de la comunidad retroalimentan un mismo texto.

Uno de los retos más interesantes que surgió del análisis de los grupos focales está relacionado con la tensión de optar por una clase regular de lengua o una clase en la que una vez a la semana se utiliza una RESAL. Aquí se identificaron dos discursos: el que favorecía una clase más centrada en la presencia del profesor y el que concibe que el centro es el estudiante (más cercano al enfoque de una RESAL). Un punto de encuentro intermedio para zanjar la discusión estaría en incrementar la participación del profesor durante las sesiones en una RESAL. No se trata de instruir a los estudiantes para que realicen una unidad de la RESAL y la reporten al final, sino que el profesor intervenga con explicaciones y actividades complementarias, como mirar el video clip introductorio de una lección con la clase u organizar sesiones de *chat* en las que los estudiantes trabajen en parejas y envíen escritos al *chat* del profesor. Las iniciativas de los estudiantes también cuentan en cuanto a inclinar la balanza hacia una clase más centrada en el estudiante, en donde se desarrolle la autonomía. Por ejemplo, aunque no fue generalizado, varios estudiantes expresaron haber utilizado la página web con frecuencia fuera de la clase para repasar algunos temas o simplemente para comunicarse con otros aprendices que habían conocido en Livemocha.

Finalmente, integrar las RESAL en las clases de un programa de lenguas permite pensar el aprendizaje y la enseñanza del inglés u otra lengua desde la perspectiva más amplia de la comunicación. Diferentes académicos han criticado el verbocentrismo imperante en la enseñanza de lenguas que ha llevado a obviar otros elementos centrales del proceso de la construcción de significado y la comunicación (Kress, 2000; Royce, 2007; Álvarez Valencia, 2016d, 2018). Dado que las RESAL son interfaces multimodales, los estudiantes tienen acceso a experiencias de aprendizaje donde pueden crear textos escritos, orales con base en contenidos que combinan la imagen, el sonido, la interactividad, el color, el espacio y otros elementos que demuestran que la producción de significado no gira alrededor del código escrito u oral simplemente. Este aspecto multimodal de Livemocha, preponderante en el diseño semiótico de las RESAL, fue resaltado por un estudiante como una característica relacionada con diferentes estilos de aprendizaje:

“Yo creo también que la página tiene en cuenta como los diferentes tipos de aprendizaje ... porque digamos que es si usted es más visual, ahí están los colores, está la imagen, de todo entonces uno puede relacionar, pues si la persona es más auditiva pues tiene los audios y simplemente cierra los audios y dice que el que aprende más por repetición y eso pues también son visuales, entonces también.” (SL, Grupo focal, febrero 19, 2016).

Autores como Stein (2008) y Archer y Newfield (2014) introdujeron el concepto de pedagogía multimodal para referirse a un enfoque que:

“reconoce que la enseñanza y el aprendizaje ocurren a través de una variedad de modos -imagen, escritura, discurso y gesto- y proponen tareas pedagógicas que requieren múltiples formas de representación” (Archer & Newfield, 2014: 1).

Álvarez Valencia (2021) presenta diferentes aplicaciones de los principios de pedagogías multimodales en el diseño de tareas digitales con estudiantes de lenguas extranjeras, aduciendo que el nuevo paisaje geopolítico, intercultural y comunicacional implica que entendamos la ‘apropiación’ de una lengua y cultura como un proceso de socialización hacia los marcos interpretativos de la comunidad hablante de la lengua que se aprende. Dadas las condiciones materiales actuales en donde las tecnologías multimodales digitales están presentes en cada ámbito de la vida, el concepto de pedagogía multimodal tiene un potencial importante dentro del campo del aprendizaje y la enseñanza de lenguas. Asimismo, los espacios de aprendizaje como Livemocha pueden articularse con dicho enfoque.

3.3. Integración de la RESAL en clases de inglés de licenciatura: Etapas del proceso

Este apartado describe los pasos que se podrían seguir en la implementación de una RESAL. Teniendo en cuenta que, aunque Livemocha ya desapareció, las

recomendaciones que se hacen aquí aplican a otras RESAL como Busuu que se inspiraron en Livemocha para su creación y, por lo tanto, comparten muchas características similares en su modelo de organización de contenidos y actividades de aprendizaje. La propuesta que se hace aquí proviene del análisis del diario del investigador, el grupo focal y la encuesta de percepciones que se aplicó al final del curso. Con respecto a la manera en que se implementó la RESAL en la clase de inglés de los dos cursos, en general, los estudiantes destacaron que sí hubo un nivel de integración satisfactorio entre la RESAL y la clase. Un estudiante en la encuesta de percepciones afirma:

“El profesor explicaba el tema para trabajar en Livemocha por adelantado, y más tarde en la plataforma este trabajo se complementaba. Esto también nos permitió sentir que realmente había una integración y clases eran no aisladas de lo que se trabajó en el sitio web. Las lecciones elegidas fueron igualmente relevantes y de acuerdo con el nivel de clase. (LPT, Encuesta de percepciones, febrero 24, 2016)”.

Por otro lado, los estudiantes proponen otras formas de integración que podrían potencializar más la integración de una RESAL en clases de formación docente. En la encuesta de percepciones se preguntó si ellos integrarían una RESAL como Livemocha en las clases de un programa de licenciatura (ver Figura 3). El 76% respondió que lo haría, mientras que el 24% expresó lo contrario. Del 76%, un 52% modificaría la manera de utilizar la RESAL. Algunas recomendaciones incluyeron: (1) mayor articulación con los contenidos curriculares de la clase; (2) mejorar su componente técnico; (3) ser complementadas con otras actividades, como presentación de documentales y clubes de conversación; y (4) estudiar la posibilidad de utilizarla por fuera de la clase como apoyo al trabajo autónomo y de esa manera desarrollar estrategias de seguimiento y evaluación del progreso. Otros estudiantes indicaron que su uso no debería ser obligatorio y, que si se hace, debería hacerse en cursos de semestres inferiores.

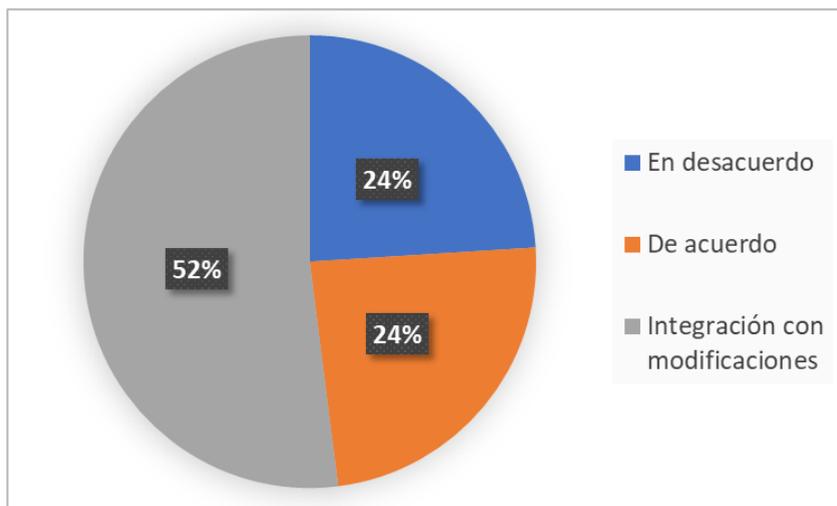


Gráfico 3. Opinión de los estudiantes sobre continuar integrando las RESAL en clases inglés de licenciatura en lenguas extranjeras.

Con respecto a cuáles podrían ser las etapas para implementar una RESAL, a continuación presentamos los diferentes estadios que surgieron durante la intervención pedagógica (ver Figura 1). Más que pretender ofrecer una estructura prescriptiva, se presenta la construcción y el proceso que emergió de la experiencia en la implementación en los dos cursos de inglés. Este diseño proviene principalmente de las observaciones y las reflexiones que surgieron del diario del investigador, aunque se hicieron modificaciones con base en la retroalimentación de los estudiantes.

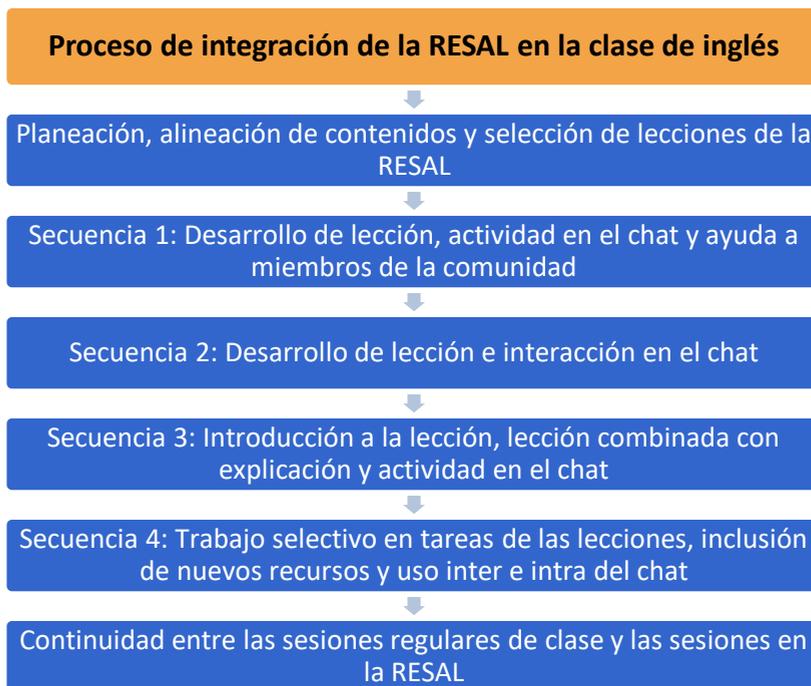


Figura 1. Etapas de la integración de la RESAL.

Como se observa en la Figura 1, en una primera etapa, el enfoque de integración de la RESAL se centró en planear la clase alineando los contenidos y luego, durante la sesión de trabajo con los estudiantes, se implementaba la lección seleccionada de Livemocha. Para esto se instruía a los estudiantes completar la lección con sus diferentes ejercicios en la página *web*. Posteriormente, la clase se estructuró en tres partes (secuencia 1). Inicialmente se debía desarrollar una lección, luego se debía utilizar el *chat* y, finalmente, se debía ayudar a otros miembros de la comunidad mediante la corrección de sus composiciones. En la medida en que la clase avanzó, se notó que el tiempo no era suficiente para completar las tres actividades, además, los estudiantes no mostraban motivación para realizar la tercera actividad. Con base en esto, se hicieron modificaciones y se estableció una nueva secuencia instruccional basada en dos momentos (secuencia 2): se pasó de exigir que se completara toda una lección con sus múltiples tareas, y en cambio se hizo una selección más focalizada de estas. Debido a lo anterior, buscaba permitir más interacción en el *chat*. Las observaciones indicaron que los estudiantes estaban omitiendo algunos ejercicios debido a su dificultad o facilidad y que faltaba más acompañamiento en la manera en que estaban utilizando la página. Debido a esto, se aumentó la presencia del profesor (secuencia 3) y se empezó a realizar una planeación que involucrara una introducción al tema de la lección de Livemocha. Esta consistió en interactuar con los estudiantes para establecer los antecedentes del tema y de manera general introducir los contenidos comunicativos, lingüísticos o culturales tratados en la lección. Posterior a

esto, se proponían pausas con explicaciones en la medida en que los estudiantes iban avanzando en las diferentes secciones de la lección en Livemocha.

En la secuencia 4, se empezó a modificar el orden, a adaptar u omitir algunas tareas de las lecciones de Livemocha y se combinaron con otros recursos externos a la RESAL, como por ejemplo videos. Por otro lado, a causa de la dificultad que estaban enfrentando algunos estudiantes en encontrar compañeros de *chat* en la plataforma, se decidió hacer adaptaciones y crear actividades de chat ‘intra’-clase (trabajo con otros compañeros a través del *chat*) o externo a la clase (trabajo con otros miembros de la comunidad). Finalmente, con base en sugerencias de los estudiantes en los grupos focales, se estableció una etapa adicional en la que se debía enlazar el trabajo en RESAL con las siguientes sesiones de clase en las que no se utilizaba esta herramienta. Es de aclarar que de las tres sesiones de inglés a la semana (lunes, miércoles y viernes), la sesión de Livemocha se llevaba a cabo los miércoles. Los estudiantes indicaron que sí había conexión clara entre lo que estaban haciendo en la clase antes de llegar a la sesión de trabajo en la RESAL; sin embargo, al terminar la sesión de trabajo en Livemocha, no se estaban reciclando los contenidos para la siguiente clase. Este es un aspecto que deben considerar quienes deseen integrar RESAL como Busuu u otras que también ofrecen un programa de lesiones organizadas alrededor de temas gramaticales y lexicales.

CONCLUSIONES

En esta investigación se realizó una intervención pedagógica integrando la RESAL Livemocha en dos cursos de inglés de un programa de formación docente. El propósito fue indagar sobre las percepciones de los estudiantes, identificar los retos y posibilidades en la implementación y establecer una secuencia didáctica sobre cómo integrar RESAL en licenciaturas. Los resultados demuestran que las percepciones positivas incluyen las oportunidades de mejorar las habilidades de la lengua, el desarrollo de la competencia intercultural y la motivación que genera el diseño semiótico de este tipo de ambientes virtuales. A pesar de esto, hay aspectos negativos que reducen el interés en las RESAL, como los problemas técnicos, las experiencias de interacciones negativas con otros miembros de la comunidad y las mismas creencias de los estudiantes frente al valor de aprender lenguas en este tipo de ambientes informales. Estos resultados subrayan la necesidad de analizar las RESAL desde un prisma pedagógico y de diseño instruccional de ambientes digitales, dado que en general quienes diseñan estos materiales pedagógicos no siempre son expertos en áreas como la adquisición y enseñanza de segundas lenguas o lenguas extranjeras. Para mejorar estos ambientes virtuales es necesaria una interlocución interdisciplinaria entre los diseñadores de estas plataformas, las teorías pedagógicas y la investigación.

La experiencia del profesor y los estudiantes indica que sí es posible articular las RESAL con clases de inglés de un programa de formación docente. No obstante, hay

diferentes retos que tienen que ver, por ejemplo, con llenar las expectativas y creencias de los estudiantes respecto a la integración de este tipo de plataformas en su formación profesional, la asistencia en la solución de problemas técnicos y la determinación del papel del profesor en este tipo de articulación. Dentro de las posibilidades que ofrecen estas plataformas en los programas de formación sobresalen el desarrollo de la autonomía y la conciencia metalingüística y la oportunidad de reflexionar sobre su papel de los estudiantes como futuros docentes. Finalmente, de la propuesta de integración que surgió se concluye que el punto central es la planeación del profesor, la cual debe partir de una simbiosis entre los contenidos, la metodologías y herramientas de la RESAL y el currículum y la pedagogía de su clase. Esto implica establecer qué se debe utilizar de las lecciones de la RESAL y cuál va ser su papel en el desarrollo de las clases. Las actividades y contenidos se deben adaptar creativamente y se deben hacer modificaciones con base en la respuesta de los estudiantes y las limitaciones que se vayan estableciendo en el transcurso de utilizar la RESAL.

En la actualidad existen diferentes opciones de RESAL como Busuu o Duolingo que conservan características del modelo propuesto por Livemocha. La adaptación de estas plataformas para integrarlas en ambientes más formales de aprendizaje exige un proceso de análisis desde lo curricular (ejes temáticos), lo pedagógico (estrategias y actividades de aprendizaje y enseñanza) y del diseño instruccional para ambientes virtuales (diseño audiovisual, navegabilidad y funcionalidad). Se debe establecer cuáles son los mejores niveles de lengua con los cuales se puede integrar la plataforma, además de las características de los estudiantes para determinar las posibles reacciones y actitudes frente a este tipo de innovación pedagógica. En general, un proceso constante de diálogo, observación y reflexión constituye la mejor estrategia para desarrollar el mejor modelo de implementación de este tipo de ambientes de aprendizaje. Los diferentes factores que confluyen en una correcta integración de las RESAL en contextos de educación formal, como los cursos de inglés de programas de formación docente, involucran tanto al profesor como a los estudiantes y la interfaz de la RESAL, en este sentido la respuesta a cuál es la mejor manera de integrar las RESAL es contingente a la interacción de estos tres elementos. De esta forma, la pregunta sobre el potencial de las RESAL sigue abierta y este estudio es, por lo tanto, un aporte a un área que es aún incipiente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez Valencia, J. A. (2014). *Language, Learning, and Identity in Social Networking Sites for Language Learning: The Case of Busuu*. Tesis doctoral, Universidad de Arizona, Arizona, Estados Unidos.
- Álvarez Valencia, J. A. (2016a). Social Networking Sites for Language Learning: Examining Learning Theories in Nested Semiotic Spaces. *Signo y Pensamiento*, 35(68), 66-84.

- Álvarez Valencia, J. A. (2016b). Language Views on Social Networking Sites for Language Learning: The Case of Busuu. *Computer Assisted Language Learning*, 29(5), 853-867. DOI: 10.1080/09588221.2015.1069361
- Álvarez Valencia, J. A. (2016c). Framing Learners' Identity through Semiotic Designs on Social Networking Sites for Language Learning. En J. A. Álvarez, C. Amanti, S. Keyl & E. Mackinney (Eds.), *Critical Views on Teaching and Learning English Around the Globe* (pp. 17-35). Charlotte, NC: Information Age.
- Álvarez Valencia, J. A. (2016d). Meaning Making and Communication in the Multimodal Age: Ideas for Language Teachers. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 18, 98-115.
- Álvarez Valencia, J. A. (2017). Examining Language-Learning Websites: Discourses about Language, Learning, and Learners. *Folios*, 45(1), 127-143.
- Álvarez Valencia, J. A. (2018). Visiones de lengua y enseñanza de lengua extranjera: Una perspectiva desde la multimodalidad. En M. Machado (Ed.), *Reflexões, perspectivas e práticas no estágio supervisionado em letras* (pp. 56-72). Cáceres, MG: Editora Unemat.
- Álvarez Valencia, J. A. & 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. DOI: <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/17513057.2018.1503318>
- Álvarez Valencia, J. A. (2021). Practical and Theoretical Articulations Between Multimodal Pedagogies and an Intercultural Orientation to Second/Foreign Language Education. En J. A. Álvarez Valencia, A. Ramírez & O. Vergara (Eds.), *Interculturality in Teacher Education: Theoretical and Practical Considerations* (pp. 41-69). Cali: Programa Editorial Universidad del Valle.
- Archer, A. & Newfield, D. (Eds.) (2014). Challenges and Opportunities of Multimodal Approaches to Education in South Africa. En *Multimodal approaches to research and pedagogy* (pp. 1-18). Londres: Routledge.
- Blyth, C. (2008). Research Perspectives on Online Discourse and Foreign Language Learning. En S. Magnan (Ed.), *Mediating Discourse Online* (pp. 47-70). Ámsterdam: John Benjamins.
- Boyd, D. & Ellison, N. (2007). Social Network Sites: Definition, History and Scholarship. *Computer Mediated Communication*, 13(1), 210-230. DOI: <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/j.1083-6101.2007.00393.x>

- 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*, 2(3), 18-31.
- Byram, M. (2021). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence: Revisited*. Bristol: Multilingual Matters.
- Chotel, L. (2012). *Interactivite et interactions sur un site d'apprentissage et de réseautage en langues: Analyse systémique de l'activité de trois apprenants*. Tesis Doctoral, Universidad Stendhal Grenoble 3, Grenoble, Francia.
- Chotel, L. (2013). Pratique d'une langue étrangère en autoformation sur un site d'apprentissage et de réseautage en langues: Analyse des interactions médiatisées par chat. En C. Dejean, F. Mangenot, E. Nissen & T. Soubrié (Eds.), *Actes du colloque Epal, 1-12*. Grenoble: Universidad Stendhal Grenoble 3.
- Chotel, L. & Mangenot, F. (2011). Autoformation et sites d'apprentissage et de réseautage en langues. En C. Dejean, F. Mangenot & T. Soubrié (Eds.), *Actes du colloque Epal 2011* [en línea]. Disponible en: http://w3.u-grenoble3.fr/epal/dossier/06_act/pdf/epal2011-chotel-mangenot.pdf
- Clark, C. & Gruba, P. (2010). The Use of Social Networking Sites for Foreign Language Learning: An Autoethnographic Study of Livemocha. En C. H. Steel, M. J. Keppell, P. Gerbic & S. Housego (Eds.), *Curriculum Technology & Transformation for an Unknown Future, Proceedings of the 2010 ASCILITE Conference* (pp. 164-173) [en línea]. Disponible en: <http://ascilite.org.au/conferences/sydney10/procs/Cclark-full.pdf>
- Creswell, J. W. & Plano Clark, V. (2011). *Designing and Conducting Mixed Methods Research* (2nd ed.). Los Angeles, CA: SAGE Publications.
- Freire, P. (2000 [1970]). *Pedagogy of the Oppressed*. Nueva York: Bloomsberry Publishing.
- Gonzalez, A. (2013). Development of Politeness Strategies in Participatory Online Environments: A Case Study. En N. Taguchi & J. M. Sykes (Eds.), *Technology in Interlanguage Pragmatics Research and Teaching* (pp. 101-120). Filadelfia: John Benjamins.
- Gruba, P. & Clark, C. (2013). Formative Assessment within Social Network Sites for Language Learning. En M. N. Lamy & K. Zourou (Eds.), *Social Networking for Language Education* (pp. 177-193). Londres: Palgrave Macmillan.

- Harrison, R. (2013). Profiles in Social Networking Sites for Language Learning: Livemocha Revisited. En M. N. Lamy & K. Zourou (Eds.), *Social Networking for Language Education* (pp. 100-116). Londres: Palgrave Macmillan.
- Harrison, R. & Thomas, M. (2009). Identity in Online Communities: Social Networking Sites and Language Learning. *International Journal of Emerging Technologies & Society*, 7(2), 109-124.
- Jee, M. J. & Park, M. J. (2009). Livemocha as an Online Language-Learning Community. *CALICO Journal*, 26(2), 448-456.
- Kern, R. (2006). Perspectives on Technology in Learning and Teaching Languages. *TESOL Quarterly*, 40(1), 183-210.
- Kress, G. (2000). Multimodality: Challenges to Thinking about Language. *TESOL Quarterly*, 34(2), 337-340.
- Liaw, M. (2011). Review of Livemocha. *Language Learning & Technology*, 15(1), 36-40.
- Lin, C.H. (2012). *Language Learning through Social Networks: Perceptions and Reality*. Tesis doctoral, Universidad de California, California, Estados Unidos.
- Lin, C. H., Warschauer, M. & Blake, R. (2016). Language Learning through Social Networks: Perceptions and Reality. *Language Learning & Technology*, 20(1), 124-147.
- Liu, M., Evans, M., Horwitz, E., Lee, S., McCrory, M., Park J. B. & Meadows, C. (2013). A Study of the Use of Social Network Sites for Language Learning by University ESL Students. En M. N. Lamy & K. Zourou (Eds.), *Social Networking for Language Education* (pp. 137-157). Londres: Palgrave Macmillan.
- Lloyd, E. (2012). Language Learners' Willingness to Communicate through Livemocha.com. *Alsic*, 15(1). DOI: <https://doi.org/10.4000/alsic.2437>
- Loiseau, M. & Zourou, K. (2012). Paradoxes of Social Networking in a Structured Web 2.0 Language Learning Community. En L. Bradley & S. Thouëсны (Eds.), *CALL: Using, Learning, Knowing. EUROCALL Conference, Gothenburg, Sweden, 22-25 August 2012, Proceedings* (pp. 182-186). Dublín: Research-Publishing.
- Loiseau, M., Potolia A. & Zourou, K. (2011). Comunidades Web 2.0 d'apprenants de langue avec parcours d'apprentissage: Rôles, pédagogie et rapports au contenu. *ELAH 2011: A la recherche des convergences entre les acteurs des ELAH* (pp. 111-123). Bélgica [en línea]. Disponible en :<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00598762v3>

- Lomicka, L. & Lord, G. (2009). Introduction to Social Networking, Collaboration, and Web 2.0 Tools. En L. Lomicka & G. Lord (Eds.), *The Next Generation: Social Networking and Online Collaboration in Foreign Language Learning* (pp. 1-11). Texas: CALICO.
- Malerba, M. L. (2012). L2 Learners' Informal Online Interactions in Social Network Communities. En L. Bradley & S. Thouésny (Eds.), *CALL: Using, Learning, Knowing. EUROCALL Conference, Gothenburg, Sweden, 22-25 August 2012, Proceedings* (pp. 198-203). Dublin: Research-Publishing.
- Marshall, C. & Rossman, G. (2010). *Designing Qualitative Research*. Los Angeles, CA: Sage.
- Mejía-Laguna, J. A., Hernández, S. & Álvarez Valencia, J. A. (en prensa). Pre-Service Teachers' Perceptions on Integrating a Social Networking Site for Language Learning into English Classes. *Signo y Pensamiento*, 40(78). DOI: <https://doi.org/10.11144/Javeriana.syp40-78.ptpi>
- Mills, N. (2011). Situated Learning Through Social Networking Communities: The Development of Joint Enterprise, Mutual Engagement, and a Shared Repertoire. *CALICO Journal*, 28(2), 345-368. DOI: <https://doi.org/https://doi.org/10.11139/cj.28.2.345-368>
- O'Dowd, R. (2007). New Challenges in Foreign Language Education. En R. O'dowd (Ed.), *Online Intercultural Exchange: An Introduction for foreign Language teachers* (pp. 3-16). Clevedon: Multilingual Matters.
- Péllissier, C. & Qotb, H. (2012). Réseaux sociaux et apprentissage des langues – Spécificités et rôles de l'utilisateur. *Alsic*, 15(2). <https://doi.org/10.4000/alsic.2513>
- Potolia, A. & Zourou, K. (2013). Rétroaction et entraide dans les communautés Web 2.0 d'apprenants de langue. En C. Ollivier & L. Puren (Ed.), *Mutations technologiques, nouvelles pratiques sociales et didactique de langue, Recherches et applications. Le Français Dans Le monde*, 108-119.
- Potolia, A., Loiseau, M. & Zourou, K. (2011). Quelle(s) pédagogie(s) voi(en)t le jour dans les (grandes) communautés Web 2.0 d'apprenants de langue? En C. Dejean, F. Mangenot & T. Soubrié, (Eds.), *Proceedings of EPAL conference* [en línea]. Disponible en: http://w3.u-grenoble3.fr/epal/dossier/06_act/pdf/epal2011-potolia-et-al.pdf

- Reinhardt, J. (2012). Accommodating Divergent Frameworks in Analysis of Technology-Mediated L2 Interaction. En M. Dooly & R. O'Dowd (Eds.), *Researching Online Interaction and Exchange in Foreign Language Education: Methods and Issues* (pp. 45-77). Bern: Peter Lang.
- Reinhardt, J. (2019). Social Media in Second and Foreign Language Teaching and Learning: Blogs, Wikis, and Social Networking. *Language Teaching*, 52(1), 1-39. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0261444818000356>
- Royce, T. (2007). Multimodal Communicative Competence in Second Language Contexts. En T. Royce & W. Bowcher (Eds.), *New Directions in the Analysis of Multimodal Discourse* (pp. 361-403). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Saona-Vallejos, M. & Thomas, M. (2020). An Investigation of Social Networking Sites for Language Learning and the User Experience: The Case of Busuu and Spanish as a Foreign Language. En B. Zou & M. Thomas (Eds.), *Recent Developments in Technology-Enhanced and Computer-Assisted Language Learning* (pp. 72-98). Londres: IGI Global. DOI: <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-1282-1>
- Solmaz, O. (2017). Autonomous Language Learning on Twitter: Performing Affiliation with Target Language Users through #hashtags. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 13, 204-220.
- Solmaz, O. (2018). A Critical Review of Research on Social Networking Sites in Language Teaching and Learning. *Contemporary Educational Technology*, 9(3), 315-330. DOI: <https://doi.org/10.30935/cet.444120>
- Stein, P. (2008). *Multimodal Pedagogies in Diverse Classrooms, Representation, Rights and Resources*. Londres & Nueva York: Routledge.
- Stevenson, M. & 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.
- Viveros, M. (2001). Masculinidades. Diversidades regionales y cambios generacionales en Colombia. En M. Viveros, N. Olavaria & N. Fuller (Eds.), *Hombres e identidades de género. Investigaciones desde América Latina* (pp. 37-143). CES: Universidad Nacional.
- Zourou, K. (2012). On the Attractiveness of Social Media for Language Learning: A Look at the State of the Art. *Alsic*, 15(1) [en línea]. Disponible en: <http://alsic.revues.org/2436>

Zourou, K. (2013). Research Challenges in Informal Social Networked Language Learning Communities. *eLearning Papers*, 34, 1-11 [en línea]. Disponible en: www.openeducationeuropa.eu/en/elearning_paper

ANEXOS

Anexo 1. Encuesta sociodemográfica inicial

Encuesta inicial proyecto: Las Redes Sociales para el Aprendizaje de Lenguas (RESAL): Un Estudio de Caso Múltiple en Licenciaturas de Idiomas Colombianas

Objetivo: Indagar sobre las experiencias previas de los estudiantes en programas de formación en relación con el uso de redes sociales para el aprendizaje de lenguas.

Nombre: _____ Edad: _____
Género: _____ Nivel de lengua que está cursando: _____

1. Frente al manejo de la tecnología, su nivel de competencia es:

___ Básico ___ Intermedio ___ Avanzado ___ Experto

2. ¿Desde cuándo ha tenido acceso a las siguientes tecnologías digitales?

Computador: ___ desde que nació ___ hace más de 10 años ___ los últimos 5 años
Smartphone: ___ desde que nació ___ hace más de 10 años ___ los últimos 5 años
Internet: ___ desde que nació ___ hace más de 10 años ___ los últimos 5 años
Tablet: ___ desde que nació ___ hace más de 10 años ___ los últimos 5 años

3. ¿Cuál(es) de la(s) siguiente(s) expresión(es) sería(n) la(s) mejor(es) para caracterizar su relación con las herramientas tecnológicas (internet, tablet, computador, smartphone, etc.). Marque máximo dos.

- ___ Me gusta utilizar las porque me acercan a la gente y a la información.
- ___ Las herramientas tecnológicas son útiles pero me siento algo perdido cuando las utilizo.
- ___ Soy bueno(a) utilizando las, pero no son indispensables
- ___ El uso de las herramientas tecnológicas son complicadas, no las entiendo y puedo vivir sin ellas.
- ___ Creo que las herramientas tecnológicas me ayudan con las tareas académicas

4. ¿Ha utilizado páginas web para el aprendizaje de lenguas? Mencione algunas.

5. ¿En qué aspectos del aprendizaje de una lengua se ha enfocado cuando utiliza páginas web para estudiar inglés? Marque las opciones que correspondan.

- a. ___ Reforzar vocabulario
b. ___ Interactuar con otros

- c. Aprender sobre la cultura propia
- d. Aprender sobre la cultura foránea
- e. Practicar gramática
- f. Mejorar la pronunciación
- g. Practicar la lectura
- h. Practicar la escritura
- i. Practicar la escucha
- j. Practicar la producción oral
- k. Otro ¿Cuál? _____

6. ¿Ha utilizado o utiliza estas redes sociales para propósitos de socialización? Señale las opciones que correspondan.

- Facebook Ning Twitter Youtube Instagram
- LinkedIn Google+ Flickr Hi5 Myspace
- Pinterest Tumblr Badoo Four Square
- Otra ¿Cuál?: _____

7. ¿Ha utilizado o utiliza redes sociales con el propósito de aprender lenguas? Señale las opciones que correspondan.

- Facebook Ning Twitter Youtube Instagram
- LinkedIn Google+ Flickr Hi5 Myspace
- Pinterest Tumblr Badoo Four Square Livemocha
- Itaki Duolingo Babbel Busuu
- Otra ¿Cuál?: _____

8. ¿Ha utilizado o utiliza redes sociales con el propósito de enseñar lenguas? Señale las opciones que correspondan.

- Facebook Ning Twitter Youtube Instagram
- LinkedIn Google+ Flickr Hi5 Myspace
- Pinterest Tumblr Badoo Four Square Livemocha
- Itaki Duolingo Babbel Busuu
- Otra ¿Cuál?: _____

9. Si ha utilizado redes sociales para el aprendizaje de lenguas, ¿con qué propósitos lo ha hecho? Señale las opciones que correspondan.

- l. Reforzar vocabulario
- m. Interactuar con otros
- n. Aprender sobre la cultura propia
- o. Aprender sobre la cultura foránea
- p. Practicar gramática
- q. Mejorar la pronunciación
- r. Practicar la lectura
- s. Practicar la escritura
- t. Practicar la escucha
- u. Practicar la producción oral
- v. Otro ¿Cuál? _____

10. ¿Cuáles herramientas ofrecidas por las redes sociales para el aprendizaje de lenguas le gustan más?

a. ___ Chat b. ___ Videochat c. ___ Foro d. ___ Otro ¿Cuál? _____

11. ¿Encuentra alguna diferencia entre aprender lenguas a través de redes sociales y otros recursos, por ejemplo, libros de textos? Menciona algunas.

12. ¿Qué opinión tiene sobre la utilización de redes sociales en el aprendizaje de lenguas?

13. ¿Qué expectativas y/o temores le genera el integrar una red social para aprender lenguas a uno de sus cursos de lengua?

Expectativas:

Temores:

Anexo 2. Ficha de aprendizaje

Learning Log # ___

Please complete this learning journal after each session on Livemocha.

Class: _____

Date: _____

Time spent on the website: _____

1. What activities did you do on Busuu today?
2. What do you think you learned new (vocabulary, grammar, etc.) today?
3. Did you communicate with any member of the community during this session?
Yes_____ NO_____
4. What means of communication did you use?

Written Chat_____ Video Chat_____ Email_____

Other? Which ones?_____

5. What themes did you talk about during your exchange?

6. Were those themes interesting or relevant to you? why?

7. What cultural aspects could you identify during the exchange?

8. What languages did you use during the exchange?

Spanish_____ English_____ French _____

Other? Which ones?_____

9. Who did you interact with? (write 1,2,3 etc. according to the number of people you interacted with today)

Woman_____ Man_____

10. Mark the nationalities of the members of the community you interacted with:

Colombian_____ American_____ Canadian_____ British_____ French_____

German_____ Australian_____ Italian_____ Algeria_____ Indian_____

Others? Which ones?_____

11. What difficulties did you find during this session?

a. Using the computer and tools needed to access the website_____

Mention the specific difficulty?

How did you solve it?

b. Understanding the navigation and organization of the website_____

Mention the specific difficulty?

How did you solve it?

c. Understanding contents in the lessons_____

Mention the specific difficulty?

How did you solve it?

d. Communicating and interacting with members of the community_____

Mention the specific difficulty?

How did you solve it?

e. Other. Which one?

Thank you for your collaboration!!

NOTAS

¹ Las citas de los estudiantes fueron traducidas del inglés.