

Utilidad de las redes sociales para el aprendizaje de idiomas en la era post-pandemia^{*}

Wu Heping 武和平

Instituto de Intercambio Cultural Internacional, Universidad Normal del Noroeste

Kang Xiaoming 康小明

Facultad de Letras, Universidad Normal del Noroeste

Resumen: *La transformación histórica de Internet desde la web 1.0 a la web 2.0 ha originado una nueva red centrada en las personas, “legible, escribible y social”, caracterizada por ser altamente participativa, interactiva, personalizada, colectiva y demás, capaz de integrar la subjetividad individual y la sociabilidad, lo que a su vez ha acelerado un cambio de paradigma respecto a la tecnología educativa de idiomas, que ha dejado de considerarse un “complemento de la enseñanza” para convertirse en un “soporte del aprendizaje”: el estudio de segundas lenguas dispone así en la era post-pandémica de un espacio que permite la interacción personal, el aprendizaje independiente y el colaborativo. Este artículo sostiene que las redes sociales son útiles para el aprendizaje de segundas lenguas en virtud de tres aspectos: en primer lugar, trascienden las limitaciones del tiempo y el espacio físicos, proporcionando un entorno amplio, diverso y real para la práctica y la comunicación lingüística, contribuyendo a la construcción identitaria de los estudiantes y enriqueciendo su experiencia psicológica social e intercultural; en segundo lugar, contribuyen a supervisar y evaluar tanto el proceso como los resultados del aprendizaje de idiomas, y al desarrollo de habilidades propias; en tercer lugar, son capaces de integrar el aprendizaje en línea con el presencial, aprovechando plenamente las ventajas de la educación formal e informal, lo cual promueve la adquisición de competencias lingüísticas y comunicación intercultural. Además, argumentamos que el rápido desarrollo de la inteligencia artificial, la computación en la nube, el big data y las redes móviles impulsará el aprendizaje social de idiomas, siempre y cuando sea capaz de combinar las ventajas de la educación presencial con la educación en línea, una tendencia creciente que en la era post-pandémica ayudará a resolver ciertos problemas inherentes a las redes sociales, tales como el “microaprendizaje”, el “aprendizaje superficial” y el “aprendizaje fragmentado”, contribuyendo así a una mayor integración entre las redes sociales y la adquisición de idiomas.*

^{*} Este artículo forma parte de una investigación realizada en la Academia China de Ciencias Sociales (número de proyecto: 09BYY075).

INTRODUCCIÓN

En 2020, la epidemia de coronavirus que asoló al mundo entero tuvo un gran impacto en la enseñanza global de idiomas, acelerando un cambio de paradigma hacia un modelo de educación en línea. Las prácticas y la investigación en este ámbito, centradas al principio en la creación de programas y recursos educativos como medida de urgencia, han propiciado, dada su prolongación, en la normalización de esta nueva modalidad. En consecuencia, ésta debería dejar de concebirse como una mera “respuesta de emergencia”, y pasar a implementarse como un recurso sostenible a largo plazo, es decir, avanzar desde el currículo y los recursos propios de la web 1.0 al aprendizaje en línea autodirigido basado en la web 2.0. En esta dirección, este artículo sugiere formas de integrar las redes sociales en el aprendizaje en línea de idiomas.

1. REDES SOCIALES: DE LA WEB 1.0 A LA WEB 2.0

En la última década, Internet ha evolucionado desde la era web 1.0 a la era web 2.0, es decir, del modelo de navegación HTML al modelo de redes sociales, un sistema más rico, conectado e instrumental (Yang Min y Lu Chenglin 2008). En comparación con el tradicional modelo de información unidireccional servidor-usuario, la descentralización y las redes son las características más prominentes del nuevo modelo (O’Reilly, 2005; Boyd y Ellison, 2007). Según la definición de Wikipedia¹, una red social es un espacio computacional que se basa en teorías y tecnologías de la web 2.0, y que produce, gracias a la capacidad de crear, compartir e intercambiar cualquier tipo de contenido -información, ideas, imágenes o vídeos- una comunidad virtual. En otras palabras, las redes sociales han propiciado un Internet centrado en las personas, “legible, escribible y social”, caracterizado por ser altamente participativo, interactivo, personalizado, colectivo y demás, una red capaz de integrar la subjetividad individual y la sociabilidad, y que sirve de plataforma para la interacción interpersonal y el aprendizaje tanto independiente como colaborativo en nuestra era. Duff (2007) resume cinco características comunes a los distintos tipos de redes sociales: (1) los usuarios pueden crear una página de inicio personal; (2) encontrar personas que comparten sus intereses en línea; (3) las relaciones entre amigos son abiertas o semipúblicas; (4) los amigos pueden compartir contenidos entre sí; y (5) los amigos forman comunidades en línea. Reilly (2006) se refiere a la participación de los usuarios, la apertura y los efectos de red como los tres pilares de las redes sociales.

Con la creciente sofisticación de la tecnología informática y de redes, la connotación, extensión y función del software de red social han cambiado radicalmente. En cuanto a la forma de interacción, las redes sociales permiten comunicación uno a uno (mensajería instantánea, etc.), comunicación uno a muchos (blogs, podcasts, marcadores sociales, etc.), y comunicación muchos a muchos (wikis de web colaborativa, blogs de grupo, etc.); y como medios de comunicación interpersonal, no sólo permiten la comunicación basada en texto, sino también en imágenes (Instagram, Pinterest, Flickr, etc.), audio (Pandora, Last.fm, etc.), vídeo (Youtube, Vimeo, Bilibili, TikTok etc.) y demás. Con el software de redes sociales, podemos interactuar y compartir fácilmente dentro de una única plataforma en línea, pero también entre distintas plataformas (Flipboard,

etc.), e incluso entre distintos medios a través de servicios de agregación de contenidos (Twitter, Facebook, etc., permiten el intercambio entre correo electrónico, mensajería instantánea, páginas web personales y dispositivos móviles). La web 2.0 está ahora estrechamente vinculada a nuestras vidas y se ha convertido en parte integrante de nuestro día a día (Liu Shijuan 2018).

2. LA WEB SOCIAL Y LA TRANSFORMACIÓN DE LA EDUCACIÓN EN EL SIGLO XXI

La aparición de la web 2.0 coincide con la llegada del “nativo digital” a la educación. Este concepto lo acuñó Marc Prensky (2001), reconocido experto en digitalización y gamificación educativa, para referirse a una generación que ha nacido en un entorno digital, rodeada por ordenadores, videojuegos, reproductores de música, cámaras y teléfonos móviles, y que utiliza constantemente tecnologías para intercambiar información y relacionarse. Es una generación “siempre conectada” (Baird, Fisher, 2005); su existencia digital es su forma innata de ser, a diferencia de aquellos otros que crecieron antes del advenimiento de Internet y que son lo que denomina “inmigrantes digitales”. Prensky sostiene que frente a estos, los nativos digitales tienen una forma idiosincrásica de procesar la información, puesto que prefieren: realizar varias tareas a la vez en lugar de procesarlas de forma lineal; la información multimedia a la textual; la interacción colaborativa al aprendizaje independiente; los juegos al trabajo “propriadamente dicho”. Estas características cognitivas de los nativos digitales pueden resumirse en un tipo de aprendizaje multihilo, gráfico, no lineal, en red, de respuesta instantánea y *gamificado* (Prensky, 2001). Esta generación de estudiantes está ahora no sólo adquiriendo conocimientos y experiencia de sus padres, sino también conectada con sus compañeros, profesores, familiares e incluso con gente que no conoce a través de ordenadores, dispositivos portátiles o *wearables*, y tiene acceso al mundo en línea para explorar el conocimiento y encontrar la información que precisa, por lo que en cierto sentido aprenden más rápido y de forma más eficiente, e incluso mayores y maestros tienen que aprender a su vez de ellos. Tapscott (1998) resume el cambio en la forma de aprender de esta nueva generación en las siguientes ocho características: (1) del aprendizaje lineal al multimedia; (2) de la transferencia de conocimientos a la construcción y exploración de los mismos; (3) del profesor como centro a la educación centrada en el alumno; (4) de la memorización de libros de texto al aprendizaje de cómo aprender buscando; (5) de la educación escolar a la educación permanente; (6) de la educación indiferenciada al aprendizaje individualizado; (7) de entender el aprendizaje como una carga a verlo como una diversión; (8) de profesores transmisores de conocimientos a facilitadores del aprendizaje.

Tal como señala Prensky (2001), el “mayor problema” que los nativos digitales plantean al ámbito educativo es que la mayoría de docentes, como inmigrantes digitales, siguen utilizando un discurso anticuado que en general no cuadra con las características cognitivas de esta nueva generación; o en otras palabras, el modelo educativo tradicional de “enseñanza-recepción” para la transferencia de conocimientos ya no satisface sus necesidades y estilos. Para ello, deberían por tanto actualizar sus conceptos y

sistemas de conocimiento, familiarizarse con la mentalidad de Internet y tener un cierto nivel de alfabetización digital en los nuevos medios digitales. Las características de los nativos digitales en cuanto a cognición y procesamiento de la información, así como su afinidad natural por las tecnologías digitales, multimedia y redes, los convierten en el primer colectivo en acercarse, adoptar, seguir, abrazar y promover las tecnologías web 2.0. Su aplicación en el ámbito educativo, por tanto, no supone para ellos ninguna barrera técnica, sino un modelo pedagógico que se adapta perfectamente a sus estilos de aprendizaje y características cognitivas².

El cambio de paradigma en la educación global del siglo XXI, centrado en el alumno en lugar del profesor, así como en los diversos estilos cognitivos de una nueva generación de estudiantes y en el rápido desarrollo y uso generalizado de la web 2.0, ha contribuido al avance de la tecnología educativa, haciéndola pasar de ser un “complemento de enseñanza” a un verdadero “soporte del aprendizaje”. Los ordenadores y la tecnología de internet llevan introduciéndose desde la era de la web 1.0, pero su aplicación sigue estando bajo la influencia del modelo de enseñanza tradicional, donde el papel de los ordenadores en el aula se limita a la presentación del guión del profesor, mientras que la web se utiliza principalmente en el Sistema de Gestión del Aprendizaje (SGA) del centro, como por ejemplo WebCT, Blackboard, Desire2Learn, Moodle, etc. Aunque todos estos sistemas disponen de módulos para la interacción alumno-alumno o profesor-alumno, el punto de partida básico para el diseño de las actividades del curso sigue estando gestionado por el profesor, y así carece de las cualidades abiertas, participativas y de intercambio de la web 2.0, incapaz por tanto de satisfacer las necesidades y el estilo cognitivo de aprendizaje de la nueva generación de alumnos (Downes 2005).

Aunque ciertamente las redes sociales son ante todo herramientas de comunicación y entretenimiento sin fines educativos específicos, la aparición de la web 2.0 se produce en un momento donde las tecnologías informáticas y de Internet son cada vez más sofisticadas, los dispositivos y terminales móviles están cada vez más extendidos y la comunidad educativa mundial comienza a replantearse las deficiencias del tradicional modelo educativo “enseñar-recibir” en un nuevo contexto. La defensa de nuevas formas de aprendizaje a través de la participación y la experiencia, la colaboración e interacción y la exploración independiente, unidos al atractivo de la naturaleza abierta, interactiva, social y participativa de la propia web 2.0, propician su fértil convergencia dando lugar al boom educativo del siglo XXI: la era de la Escuela 2.0 o del Aprendizaje 2.0 (Downes 2005; Lehmann 2007; Redecker et al. 2009; Selwyn 2012).

3. LA INTEGRACIÓN DE LAS REDES SOCIALES CON EL APRENDIZAJE DE IDIOMAS

3.1. Construcción de un entorno de aprendizaje de idiomas basado en redes sociales

Las redes sociales conforman un ecosistema compartido, abierto, accesible, ubicuo y de bajo coste. Este tipo de red “legible, escribible y social” permite a los estudiantes acceder y gestionar la información y los recursos de aprendizaje, comunicarse con estudiantes de todo el mundo de forma sincrónica o asincrónica, y crear un entorno person-

alizado, con mayor autonomía y control sobre su propio proceso y estilo de aprendizaje (Song, Hui y Tan, 2018).

Tabla 1 Herramientas de software de redes sociales aplicadas al aprendizaje de idiomas

| | Herramientas de comunicación | Herramientas de publicación | Herramientas de colaboración | Herramientas de gestión de recursos | Herramientas de comunitarias | Herramientas de juego |
|--|-------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|--|-------------------------------------|-------------------------------------|
| | Comunicación instantánea Email | Blog Microblogging Vlog | Wiki 金山文档 | Marcadores web Netflix Pinterest | Facebook Duolingo 嗨中文 | Second Life The Sims |
| Comunicación en tiempo real | ✓ | | | | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| Comunicación asíncrona | ✓ | ✓ | <input checked="" type="checkbox"/> | | ✓ | |
| Ejecución de la entrega | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | | | <input checked="" type="checkbox"/> | |
| Entrada de idiomas | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | ✓ | | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| Expresión lingüística | <input checked="" type="checkbox"/> | ✓ | ✓ | | ✓ | <input checked="" type="checkbox"/> |
| Comunicación intercultural | ✓ | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | ✓ | ✓ |
| Gestión del conocimiento | | <input checked="" type="checkbox"/> | ✓ | ✓ | <input checked="" type="checkbox"/> | |
| Funciones de grupo | ✓ | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | ✓ |
| Leyenda: ✓ Apoyo total <input checked="" type="checkbox"/> Apoyo parcial | | | | | | |

En el ámbito específico del aprendizaje de idiomas, las redes sociales tienen dos ventajas fundamentales para los estudiantes: en primer lugar, las herramientas de comunicación interpersonal, mediante las cuales pueden romper los límites espacio temporales, experimentar situaciones lingüísticas de la vida real y comunicarse de forma sincrónica o asincrónica con hablantes nativos más allá de las fronteras nacionales. En segundo lugar, las herramientas de comunicación social, como blogs y podcasts, les proporcionan instrumentos para colaborar entre ellos y construir activamente el conocimiento de la lengua (Li, 2006). Por último, las redes sociales les ofrecen un entorno multicultural y multimedia donde pueden aprender idiomas adoptando múltiples roles enriqueciendo su experiencia multicultural. Como muestra la Tabla

1, algunas de las actividades y elementos más importantes del aprendizaje de idiomas pueden lograrse mediante una combinación de herramientas o funciones de la web 2.0 comunes y fáciles de usar. Los estudiantes pueden navegar, consultar, leer, comentar, crear, editar y gestionar una amplia gama de recursos de aprendizaje de idiomas con solo registrarse e iniciando sesión en los portales pertinentes, e interactuar con gente de todo el mundo en entornos comunicativos auténticos (Couros 2010; Dabbagh y Kitsantas 2012). En comparación con los cursos tradicionales, tienen más autonomía y capacidad de elección sobre los recursos, estilos, herramientas, contenidos, compañeros y el progreso general de su aprendizaje, todo lo cual refleja la naturaleza descentralizada de las redes sociales.

La sociabilidad es la característica más importante de estas redes, que casi siempre incorporan funciones de grupo y comunidad. Esto aumenta enormemente el número de personas con las que poder comunicarse, y por tanto amplía el alcance de su comunicación lingüística, principalmente mediante herramientas de comunicación instantánea (QQ, WeChat, Skype, WhatsApp, etc.) o muros de páginas (Facebook, Douban, etc.) que rompen las fronteras del tiempo y el espacio y permiten hablar directamente con otros estudiantes de idiomas e incluso con hablantes nativos de todo el mundo, asociaciones lingüísticas que van configurando comunidades de aprendizaje de idiomas a través del diálogo y la comunicación directa. Por ejemplo, en un proyecto de investigación organizado por Mullen et al. (2009), estudiantes de la Universidad Tsuda de Japón y la Universidad Pittsburgh de Estados Unidos formaron asociaciones lingüísticas a través de Skype, comunicándose regularmente en línea para aprender las respectivas lenguas maternas, optimizando el entorno de comunicación en línea y la experiencia de aprendizaje de idiomas mediante tecnologías web 2.0; en otro estudio (Blattner y Fiori, 2009), los investigadores utilizaron la función de grupo de Facebook para organizar actividades de comunicación dirigidas a los estudiantes, con el fin de aumentar la conciencia lingüística efectiva y el sentimiento de pertenencia al grupo. Utilizando la red social china Renren, investigadores organizaron actividades de aprendizaje colaborativo de escritura y la evaluación mutua anónima, lo que mejoró la precisión de la expresión en inglés de los estudiantes, aumentó su autoconfianza y provocó un cambio positivo en su actitud hacia la escritura en inglés (Chen Meihua y Chen Xiangyu 2013).

Por otro lado, el aprendizaje de idiomas no es simplemente un proceso de adquisición de conocimientos y destrezas, sino también de socialización e identidad lingüística en un contexto dado. Se ha afirmado que tanto el aprendizaje de la lengua natural como el de segundas lenguas implica procesos de socialización y construcción identitaria, así como de identificación lingüística (Duff 2007; Schieffelin, Ochs 1987). El proceso por el cual los estudiantes de una segunda lengua participan en las actividades de un grupo de esa lengua y buscan su identidad dentro del mismo es un proceso de socialización propio de esa segunda lengua. Esta socialización de la segunda lengua puede tener lugar en una comunidad lingüística física o en una “comunidad imaginaria”, como un espacio virtual (Anderson, 2006), donde la construcción de la identidad y el sentimiento de pertenencia pueden lograrse más allá del espacio físico a través de la “imaginación” del alumno. Por ejemplo, Gu (2008) realizó un seguimiento de tres estudiantes de inglés chinos en dos grupos bilingües diferentes, y observó que las estrategias de construcción de la identidad y las experiencias de socialización variaban de un individuo a otro, incluso cuando participaban en el mismo grupo. Lam (2004), por su parte, descubrió

que dos inmigrantes chinos que aprendían inglés en Estados Unidos se distinguían tanto de los estadounidenses de habla inglesa como de los chinos de habla china utilizando una variante híbrida de inglés y chino transcrito para reflejar su doble identidad lingüística. En otro estudio, Reinhardt y Chen (2013) analizaron las publicaciones de una estudiante de doctorado china (Sus) en redes sociales chinas y estadounidenses, descubriendo que la frecuencia con la que Sue publicaba y respondía en Facebook aumentó significativamente tras llegar a Estados Unidos, y que utilizaba esta red social como medio para construir su “comunidad imaginaria” de segunda lengua, construyendo múltiples identidades como profesora, estudiante, amiga y participante en eventos en el espacio virtual, mientras que sus actividades en las redes sociales chinas tenían más que ver con la identidad de su país de origen (Reinhardt, Chen, 2013). Tal diversidad de experiencias sociales y estrategias identitarias brindan la oportunidad de participar en distintas actividades de aprendizaje de idiomas y asumir varios roles sociales e identidades en línea. Estos estudios demuestran que el papel de las redes sociales en el aprendizaje de idiomas no se limita a mejorar las destrezas lingüísticas, sino que proporciona un medioambiente comunicativo auténtico, contextualizado y social en donde participar con distintos grupos, un proceso esencial para el desarrollo general de la competencia comunicativa.

3.2. Redes sociales y aprendizaje autónomo de idiomas

La aparición de las redes sociales marca el advenimiento de la auto-comunicación de masas, con un mayor control y autonomía de los usuarios sobre sus actividades en línea. Para el ámbito específico del aprendizaje de idiomas, esto significa que los alumnos pueden elegir sus propios materiales didácticos, estilos de aprendizaje y formas de progreso, así como supervisar y evaluar todo el proceso y sus resultados (Holec, 1979). Es importante señalar que el concepto de aprendizaje autodirigido no se limita al aprendizaje independiente, sino que las relaciones entre iguales son también una parte fundamental del mismo, una interacción social dinámica que les ayuda a alcanzar su “zona cognitiva de desarrollo más próxima” (Vygotsky 1978). En un estudio experimental, Wang y Vásquez (2014) descubrieron al comparar las publicaciones de dos grupos de Facebook destinados al aprendizaje de chino que los alumnos que publicaban regularmente actualizaciones y comentarios en otras páginas de chino obtenían resultados significativamente mejores en escritura china que el grupo de control, mejorando notablemente su expresión lingüística y la capacidad de comunicación intercultural. En este contexto social interactivo, los alumnos exploraron de forma independiente el sistema de la lengua meta mediante la comunicación y la colaboración con los demás.

La figura 1 muestra la colección de imágenes de un estudiante de chino en Pinterest. Esta aplicación forma su nombre mediante la combinación Pin + interest, y su principal aportación es que las imágenes de un mismo tema o categoría se muestran en formato de cascada, de modo que los usuarios no tienen que pasar páginas para ver imágenes relacionadas, sino que éstas se cargan automáticamente en su parte inferior, lo que permite ir “descubriendo” nuevas relaciones. El alumno marca la imagen en la pestaña “caracteres chinos”, y Pinterest le sugiere otras similares mediante la función “más como esto”, para que pueda seleccionar aquellas que le interesen y seguir almacenándolas. Otros alumnos o profesores pueden ver este aprendizaje a través de la función “compartir”, y también comentar, recomendar, re-pinpear, dar a “me gusta” y marcarlo como favorito, así como generar nuevos contenidos en Internet. A medida que los alumnos leen, reflexionan y evalúan los comentarios de otros usuarios, van formando, vali-

dando y revisando sus conocimientos sobre caracteres chinos y desarrollando sus habilidades de autoaprendizaje de los mimos.



Figura 1 Captura de pantalla de un alumno que comparte imágenes de su aprendizaje de caracteres chinos en Pinterest

Además de aumentar la autonomía de los alumnos, se ha comprobado que las redes sociales aumentan su confianza y motivación y reducen sus niveles de ansiedad. Algunas herramientas de comunicación lingüística asincrónica (microblogs, podcasts, wikis, etc.) ofrecen a los alumnos más margen para la reflexión que la comunicación lingüística directa cara a cara, lo que les permite ser más precisos en el manejo de su segunda lengua (Warschauer 2013).

3.3. Integración de las redes sociales en la enseñanza de idiomas en el aula

La ventaja de las redes sociales es que conforman un entorno de aprendizaje informal de idiomas. A diferencia de los entornos formales, sistemáticos e institucionalizados, que se caracterizan por la “enseñanza-recepción” de conocimientos y competencias, el aprendizaje en redes sociales se inserta en contextos sociales cotidianos, donde los alumnos utilizan fragmentos de tiempo fuera del colegio o el trabajo, con la ayuda de herramientas o tecnologías específicas, y en los que los conocimientos adquiridos no son sistemáticos. El aprendizaje informal es muy diferente del formal y a la vez un complemento útil de éste último. Desde una perspectiva cognitiva, el aprendizaje informal es predominantemente implícito y los conocimientos adquiridos son principalmente procedimentales, dinámicos y contextualizados, orientados a la resolución de problemas, mientras que el aprendizaje formal es predominantemente estático y declarativo, así como descontextualizado. Si podemos combinar ambos en la enseñanza y adoptar un diseño didáctico híbrido, podremos aprovechar al máximo sus respectivas ventajas. Si ambos pueden combinarse en la educación, utilizando un diseño pedagógico híbrido, dando todo el juego a sus respectivos puntos fuertes, podrán complementarse y obtener el doble de resultados con la mitad de esfuerzo.

Aparte de las herramientas especializadas de las redes sociales, como microblogs y podcasts, existen también varias plataformas con servicios de red social, como por ejemplo Elgg y Ning, que integran algunas de sus características más importantes, como amistades, grupos, marcadores, notificaciones, podcasts, blogs, microblogs o intercambio de documentos e imágenes, articulando además distintas funciones según se acceda como administrador o usuario, ya que los administradores pueden determinar sus propias condiciones de acceso a los contenidos que crean. Así procuran una plataforma en línea más extensa para el aprendizaje en red,

proporcionando a los alumnos un abanico más amplio de herramientas de gestión de recursos y comunicación lingüística, combinando actividades de aprendizaje en línea y fuera de línea, y aprovechando así al máximo las ventajas del aprendizaje formal e informal (Zhu Zhiting et al., 2008). Por ejemplo, Patel (2012) utilizó Elgg para configurar el portal de enseñanza de idiomas LARC-NET, facilitando con ello la comunicación lingüística de los alumnos y enriqueciendo su conciencia cultural.

4. RETOS PARA LA APLICACIÓN DE LAS REDES SOCIALES A LA ENSEÑANZA DE IDIOMAS

La aplicación de las redes sociales a la enseñanza de idiomas también se enfrenta a numerosos retos, siendo quizá el más importante el que la propia naturaleza libre y abierta de las redes plantea a la forma de estudiar de los alumnos. Como ya se ha mencionado, las redes sociales pueden ser tanto una herramienta educativa y de aprendizaje como una forma de entretenimiento, un lugar para jugar y socializar, siendo esta última faceta a menudo la más atractiva y tentadora. El uso de las redes sociales con fines educativos requiere un alto nivel de concentración y autocontrol si se desea aprovechar al máximo las ventajas que ofrecen para el aprendizaje de idiomas. Además, la cantidad de información que los alumnos reciben a través de las redes sociales es enorme, los canales muy diversos y de calidad desigual, por lo que deben ser capaces de identificar, filtrar y procesar la información para obtener los recursos adecuados a sus necesidades de aprendizaje. La información en las redes sociales se difunde fragmentada y dosificada, a veces débilmente conectada, poco sistematizada y carente de relevancia, lo que no favorece la adquisición sólida ni el aprendizaje sistemático. Los alumnos suelen utilizar métodos de adquisición del conocimiento superficiales y de bajo nivel, como por ejemplo “reenviar” o “gustar”, lo que tiende a reforzar sus características negativas, a saber, el “micro-aprendizaje”, el “aprendizaje superficial” y el “aprendizaje ligero”.

Ya que la “descentralización” es inherente al ADN de la propia red social, parecería que inevitablemente conduce a un aprendizaje en cierta medida fragmentado y a un procesamiento cognitivo superficial. Existen sin embargo tres maneras de mitigar este efecto: en primer lugar, mediante un mejor aprovechamiento de las funciones de aprendizaje en red social de los actuales sistemas de gestión educativa en línea, lo que permite explotar las respectivas ventajas del aprendizaje formal altamente organizado y del aprendizaje informal relativamente libre. Por ejemplo, la plataforma Blackboard, la más utilizada por las instituciones educativas de todo el mundo, incorpora funciones de redes sociales como podcasts personales, blogs de grupo y edición colaborativa de wikis, herramientas que pueden utilizar los profesores para proponer tareas de aprendizaje social, que motivan a los alumnos y les aportan nuevos incentivos para aprender a medida que publican sus trabajos y ven cómo aumentan indicadores tales como número de seguidores o lecturas, “me gusta”, retweets o comentarios. En segundo lugar, mediante el rol destacado de los docentes, que pueden liderar la creación de plataformas de redes sociales o grupos de aprendizaje de idiomas para crear comunidades acordes con sus necesidades pedagógicas, organizando por ejemplo actividades interesantes y efectivas en redes sociales, tales como fichas diarias para aprender caracteres o el doblaje de películas chinas divertidas y demás, e integrar así bajo su orientación la enseñanza en línea y fuera de línea. En tercer lugar, las actividades en redes pueden servir para fortalecer la concentración de los estudiantes en el uso social del idioma, mediante por ejemplo proyectos en red a largo plazo; de este modo, el

“micro-aprendizaje” y el aprendizaje “fragmentado” pueden servir a la postre para aprender idiomas de forma silenciosa.

5. PERSPECTIVAS DE DESARROLLO DE LA RED SOCIAL PARA LA ENSEÑANZA DE IDIOMAS

Las redes sociales se dirigen hoy hacia una mayor facilidad de uso, una creación y difusión de contenidos más rápida y una transmisión de información más fluida entre plataformas y terminales. La generalización de la tecnología H5 (HTML 5) y el desarrollo de la red semántica permitirán sin duda una mayor integración entre éstas y la enseñanza de idiomas. En particular, en la era post-pandémica, la convergencia de la educación en línea con la inteligencia artificial, la computación en nube, el big data y las redes móviles dotará a los estudiantes de idiomas de unos servicios en red ubicuos y capaces de satisfacer sus necesidades individuales de aprendizaje. Esta tendencia ya es evidente en la aparición de los MOOC, los micro-cursos y la flipped classroom, modalidades educativas que irán sin duda generalizándose en el futuro. A medida que se extiendan se irán resolviendo algunos de los problemas aún inherentes a las redes en tanto plataformas educativas, tales como el “microaprendizaje”, el “aprendizaje ligero” o la “fragmentación”, lo que ayudará a mejorar el nivel y la sofisticación del procesamiento y la adquisición de conocimientos, contribuyendo tanto a la compatibilidad cada vez mayor entre redes así como a su integración en el ámbito del aprendizaje de idiomas.

*Artículo publicado originalmente como “后疫情时代社会性网络在二语学习中的应用”, *International Chinese Language Education* (国际中文教育), vol. 6, año 2021, nº 1, pág. 101-110.*

Traducción: Tyra Díez

NOTAS

¹ Los términos “red social”, “software social”, “plataformas de redes sociales” y “medios sociales” alude básicamente a un mismo repertorio de servicios y suelen utilizarse indistintamente. Wikipedia combina los servicios de redes sociales y los medios sociales introduciéndolos bajo el epígrafe de “medios sociales”, mientras que introduce “red social” como un término sociológico independiente. Aquí hemos optado por utilizar principalmente “red social”.

² Algunos académicos se refieren a lo que Prensky denomina “nativos digitales” como “generación red” (Oblinger et al., 2005), “tribu del pulgar” o “neomilenials” (Dieterle et al., 2007). En los últimos años, algunos investigadores han señalado que los nativos digitales presentan deficiencias en sus estilos cognitivos, tales como faltas de concentración, profundidad reflexiva, alfabetización textual o de discernimiento de la información. Otros sostienen que la distinción entre nativos digitales e inmigrantes digitales se ha exagerado artificialmente, sin que existan diferencias de grupo relevantes ni diferencias cognitivas entre ambos. El denominado estilo cognitivo y de aprendizaje único de los nativos digitales no sería así más que el síntoma de un “pánico moral” en la academia (Bennett et al., 2008).

REFERENCIAS

- Chen Meihua (陈美华), & Chen Xiangyu (陈祥雨) (2013). Ji yu SNS ‘Renrenwang’ de Yingyu xiezuo nimingxing tongban qun ping yanjiu (基于 SNS “人人网” 的英语写作匿名性同伴群评研究). *Waiyu Dianhua Jiaoxue* (外语电化教学), (6): 34-38.
- Li Qing (李青) (2006). Shehuixing ruanjian shidai de waiyu jiaoxue (社会性软件时代的外语教学). *Waiyu Dianhua Jiaoxue* (外语电化教学), (4): 66-70, 79.
- Liu, Shijuan (刘士娟) (2018). Zaixian Zhongwen jiaoxue: shenme he weishenme? (在线中文教学：什么和为什么?). *Guoji Hanyu Jiaoyu* (国际汉语教育), (2): 11-25.
- Song Hui (宋晖), & Tan Zige (谭紫格) (2018). Dui wai Hanyu zaixian jiaoxue de ‘san jiao’ wenti (对外汉语在线教学的“三教”问题). *Guoji Hanyu Jiaoyu* (国际汉语教育) (2): 4-10.
- Yang Min (杨敏), & Lu Chenglin (卢成林) (2008). Shehuixing ruanjian zai wangluo xuexi zhong de yingyong (社会性软件在网络学习中的应用). *Xiandai Yuancheng Jiaoyu Yanjiu* (现代远程教育研究), (3): 66-68.
- Zhu Zhiting (祝智庭), et al. (2008). Weixing xuexi: Feizhengshi xuexi de shiyong moshi (微型学习：非正式学习的实用模式). *Zhongguo Dianhua Jiaoyu* (中国电化教育), (2): 10-13.
- Anderson, B. (2006). *Imagined communities: reflections on the origin and spread of nationalism*. New York: Verso Books.
- Baird, D. E., & Fisher, M. (2005). Neomillennial user experience design strategies: Utilizing social networking media to support “always on” learning styles. *Journal of Educational Technology Systems*, 34(1): 5-32.
- Bennett, S., et al. (2008). The “digital natives” debate: A critical review of the evidence. *British Journal of Educational Technology*, 39(5): 775-786.
- Blattner, G., & Fiori, M. (2009). Facebook in the language classroom: Promises and possibilities. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 6(1): 17-28.
- Boyd, D. M., & Ellison, N. B. (2007). Social network sites: Definition, history, and scholarship. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 13(1): 210-230.
- Couros, A. (2010). Developing personal learning networks for open and social learning. En: Veletsianos, G. (Ed.), *Emerging technologies in distance education*. AU Press: 109-128.
- Dabbagh, N., & Kitsantas, A. (2012). Personal learning environments, social media, and self-regulated learning: A natural formula for connecting formal and informal learning. *The Internet and Higher Education*, 15(1): 3-8.
- Dieterle, E., et al. (2007). Neomillennial learning styles propagated by wireless handheld devices. En: Lytras, M. & Naeve, A. (Eds.), *Ubiquitous and pervasive knowledge and learning management: Semantics, social networking and new media to their full potential*. Hershey, PA: Idea Group, 35-66.

- Downes, S. (2005). *E-learning 2.0* (2005-10-01). <http://elearnmag.acm.org/featured.cfm?aid=1104968>.
- Duff, P. A. (2007). Second language socialization as sociocultural theory: Insights and issues. *Language Teaching*, 40(4): 309-319.
- Gu, M. (2008). Identity construction and investment transformation: College students from non-urban area in China. *Journal of Asian Pacific Communication*, 18(1): 49-70.
- Holec, H. (1979). Autonomy and foreign language learning. <http://eric.ed.gov/?id=ED192557>.
- Lam, W. S. E. (2004). Second language socialization in a bilingual chat room: Global and local considerations. *Language Learning & Technology*, 8(3): 44-65.
- Lehmann, C. (2007). School 2.0: The science leadership academy. *Learning & Leading with Technology*, 34(7): 16-19.
- Mullen, T., et al. (2009). Skype-based tandem language learning and Web 2.0. En: Thomas, M. (Ed.), *Handbook of research on Web 2.0 and second language learning*. New York: Information Science Reference, 101-118.
- Musser, J., & O'Reilly, T. (2006). *Web 2.0 principles and best practices*. Sebastopol, CA: O'Reilly Media, Inc.
- O'Reilly, T. (2005). *What is Web 2.0*. Sebastopol, CA: O'Reilly Media, Inc.
- Oblinger, D., et al. (2005). *Educating the net generation*. Boulder: Educause.
- Patel, M. Y. (2012). *Developing a social networking portal for language learning, communicative competence and cultural awareness*. <http://sdsu-dspace.calstate.edu/xmlui/handle/10211.10/1688>.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants, part 1. *On the Horizon*, 9(5): 1-6.
- Redecker, C., et al. (2009). *Learning 2.0: The impact of Web 2.0 innovations on education and training in Europe*. <https://ideas.repec.org/p/ipt/iptwpa/jrc55629.html>.
- Reinhardt, J., & Chen, H. (2013). An ecological analysis of social networking site-mediated identity development. En: Lamy, M-N., & Zou Rou, K. (Eds.), *Social networking for language education*. New York: Palgrave Macmillan, 11-30.
- Schieffelin, B. B., & Ochs, E. (1987). *Language socialization across cultures*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Selwyn, N. (2012). School 2.0: Rethinking the future of schools in the digital age. En: Jimoyiannis, A. (Ed.), *A Research on e-Learning and ICT in education*. London: Springer, 3-16.
- Tapscott, D. (1998). *Growing up digital: The rise of the net generation*. New York: McGraw Hill.
- Vygotsky, L. S. (1978). Interaction between learning and development. En: Cole, M., & Gauvain, M. (Eds.), *Readings on the development of children*. New York: Scientific American Books, 34-41.

- Wang, S., & Vásquez, C. (2014). The effect of target language use in social media on intermediate-level Chinese language learners' writing performance. *CALICO Journal*, 31(1): 78-102.
- Wang, J., et al. (2013). Students' perception of a wiki platform and the impact of wiki engagement on intercultural communication. *System*, 41(2): 245-256.
- Warschauer, M. (2013). Comparing face-to-face and electronic discussion in the second language classroom. *CALICO Journal*, 13(2-3): 7-26.