



Trabajo Final de Máster
Comunicación y Educación en la Red: de la Sociedad de la Información
a la Sociedad del Conocimiento
Subprograma de investigación Comunicación Digital en la Educación

TWITTER COMO HERRAMIENTA PROFESIONAL
EN EL ENTORNO PERSONAL DE APRENDIZAJE DE LOS
DOCENTES DE INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

Inés del Valle Requena

Tutora: Patricia González Aldea
Febrero de 2015

ÍNDICE

SIGLAS

1. INTRODUCCIÓN AL OBJETO DE ESTUDIO Y JUSTIFICACIÓN	5
2. MARCO TEÓRICO.....	9
2.1. Enfoques históricos en la enseñanza de lenguas extranjeras.....	9
2.1.1. Teorías estructuralistas	10
2.1.2. Cognitivismo.....	11
2.1.3. Constructivismo y enfoque comunicativo.....	12
2.2. Situación actual de la enseñanza de EFL.....	17
2.2.1. Enseñanza de EFL en la Sociedad del Conocimiento.....	19
2.3 .Web 2.0 y redes sociales en la enseñanza de EFL.....	22
2.3.1 Microblogging	24
2.3.2. Twitter	26
2.3.2.1. Docente 2.0 y construcción de la identidad digital	27
2.3.2.2. La definición de currículum del docente de ELF	31
2.3.2.3. Comunidades de aprendizaje.....	38
2.3.2.4. Capacitación y competencias docentes	41
2.3.2.5. Entorno Personal de Aprendizaje.....	48
3. OBJETIVOS E HIPÓTESIS	53
3.1. Objetivos	53
3.2.Hipótesis.....	53
4. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.....	55

4.1. Justificación metodológica	55
4.2. Diseño metodológico	56
4.3. Fases de la investigación	58
5. ESTUDIO Y ANÁLISIS DE RESULTADOS	65
5.1. Análisis cuantitativo	65
5.1.1. Perfiles y usos de Twitter por los docentes de inglés	65
5.1.1.1. Perfil de @burleh	66
5.1.1.2 Perfil de @ j__ortega	69
5.1.1.3 Perfil de @margaalfonso.....	72
5.1.1.4. Perfil de @MonVall	74
5.1.1.5. Perfil de @joseanprado.....	77
5.1.1.6. Perfil de@sguilana	80
5.1.1.7. Perfil de @DidacTEK.....	83
5.1.1.8. Perfil de @Esther Martínez.....	86
5.1.2. Construcción del PLE a través de Twitter.....	88
5.1.2.1 Herramientas estratégicas de lectura	88
5.1.2.2. Herramientas de reflexión	97
5.1.2.3. Estrategias de relación	102
5.2. Análisis cualitativo: entrevistas	106
6. PRINCIPALES HALLAZGOS	113
7. CONCLUSIONES	122
8. BIBLIOGRAFÍA	131
9. ANEXOS	151

SIGLAS

AC: Aprendizaje en comunidad

CA: Comunidad de aprendizaje

CP: Comunidades de práctica

EFL: English as a Foreign Language (Inglés como lengua extranjera)

INTEF: Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado

L2: Segunda Lengua

LE: Lengua Extranjera

MCER: Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de las lenguas

PLE: Personal Learning Environment (Entorno Personal de Aprendizaje)

PLN: Personal Learning Network (Red Personal de Aprendizaje)

TPACK: Conocimiento Tecnológico Pedagógico del Contenido

ZDP: Zona de desarrollo próximo

1. INTRODUCCIÓN AL OBJETO DE ESTUDIO Y JUSTIFICACIÓN

En los últimos años, se ha producido un acercamiento de la educación a la Web 2.0 y en concreto al ámbito de las redes sociales como una de sus manifestaciones más explícita y que mayor incremento de usuarios ha experimentado. De hecho, podemos encontrar una gran cantidad de proyectos educativos que apuestan por las redes virtuales como espacios de trabajo colaborativo para el desarrollo de propuestas de enseñanza. No obstante, entender las redes sociales desde un punto de vista didáctico, supone dejar en segundo plano su trascendencia coyuntural, otorgando una mayor relevancia al uso que se hace de ellas por parte de los usuarios.

En Twitter la ruptura del espacio y el tiempo ofrece la posibilidad de construir un aprendizaje alternativo y significativo. Además, se presenta como escenario facilitador para motivar y conformar comportamientos de aprendizaje en grupo a través del sentimiento de comunidad que se consigue mediante una sensación de proximidad entre los agentes educativos (Peña y Cerrillo, 2012).

Sin embargo, es importante establecer una diferencia entre los usos que se le puede dar a Twitter remarcando la existencia de tres enfoques en cuanto al concepto de comunidad de aprendizaje establecidos por Zhu y Baylen (2005):

- En primer lugar, distinguen la comunidad de aprendizaje (CA) propiamente dicha, enfocada al trabajo colaborativo entre docentes y alumnos y alcanzar objetivos académicos compartidos.
- En segundo lugar se encuentra el aprendizaje en comunidad (AC) que desde un enfoque pedagógico tiene como objetivo apoyar mediante estrategias didácticas las habilidades y los conocimientos de los estudiantes en relación a su vida profesional y personal.
- Por último, tenemos las comunidades de práctica (CP) en la que los estudiantes adquieren conocimientos en relación a su actividad laboral y cuyo último fin es su desarrollo profesional y el conocimiento de la práctica de una actividad profesional.

Las comunidades de aprendizaje o específicamente comunidades de práctica como forma de conectar docentes para compartir nuevas ideas y metodologías o seguir a educadores expertos, suponen un poderoso potencial para el desarrollo profesional en el uso de las nuevas tecnologías (Ash, 2008). Estos espacios se están empezando a utilizar porque fomentan la cohesión profesional, al tiempo que cubren algunas necesidades

específicas de los docentes como puede ser resolver los retos educativos que se presentan en el aula (Vallín, 2012).

No obstante, es oportuno remarcar una distinción respecto a las CP en las que el docente puede interactuar en las redes sociales con aprendices de la lengua como espacio de diálogo y construcción común o con otros profesionales de la docencia en EFL como comunidad de práctica en la que compartir información, estrategias de enseñanza o metodologías (Rinaldo, Tapp y Laverie, 2011; Wenger, 2001; Torga, 2010). Esta relación que establece el docente en cuanto a intencionalidad y cohesión con el resto de participantes es importante para caracterizar las comunidades de aprendizaje y para definir su rol en el espacio 2.0 (Meirinhos y Osório, 2009).

Es interesante anticipar que las comunidades de aprendizaje no forman estructuras consolidadas con un esquema común fácilmente trasladables a contextos o ámbitos distintos. Por ello debemos otorgar mayor importancia al recorrido realizado en ellas y al grado de compromiso docente en detrimento de entender éstas como una etapa con un final predeterminado (Escudero, 2009).

La intención de nuestra investigación no es profundizar en Twitter como herramienta de enseñanza-aprendizaje del alumno a través de las prácticas docentes, sino contemplarlo desde un punto de vista menos estudiado. Este enfoque consiste en el uso de Twitter como herramienta profesional del docente de ‘Inglés como Lengua Extranjera’ (en inglés: English as a Foreign Language, en adelante EFL) en su ‘Entorno Personal de Aprendizaje’ (en inglés: Personal Learning Environment, en adelante PLE)

En las plataformas de las herramientas 2.0 los docentes pueden compartir información con otros especialistas de educación y alfabetización digital en Lengua Extranjera (LE) creando redes informales de trabajo para responder a sus preguntas y aportar ideas nuevas. De esta forma, pueden desarrollarse profesionalmente en los diferentes contextos de microblogging mediante un aprendizaje activo y continuo, generando un cambio de rol en el que algunos docentes hacen de mentores o facilitadores de conocimiento de otros docentes y éstos pasan a ser coaprendices del proceso de capacitación docente (Castañeda y Adell, 2013; Grosseck y Holotescu, 2011).

Las comunidades de práctica están constituidas por tres elementos: el dominio, la comunidad y la práctica. El dominio es el ámbito del conocimiento que define la comunicación de la comunidad en su conjunto y la orienta hacia un fin. La implicación de los miembros en las actividades definen la identidad de los miembros de la comunidad de práctica que tal como refiere Wenger (2004, p.3) “implica que la gente interaccione y que se desarrollen relaciones que permitan abordar problemas y compartir conocimiento”. Y por último la práctica, que se fundamenta en una organización implícita mediante el aprendizaje colaborativo basada en el compromiso mutuo, el emprendimiento conjunto y el repertorio compartido entre los miembros de la comunidad.

Por otra parte, la necesidad de una formación permanente en la docencia requiere, entre otras cosas, estar capacitado para desenvolverse en las nuevas herramientas con el objetivo de facilitar al alumno el fomento de las destrezas adecuadas para enfrentarse a la sociedad actual. En las comunidades de aprendizaje donde se comparte el conocimiento con los demás y el debate es constante y en abierto, el docente debe ser capaz de integrarse en su dinámica y fomentar el compromiso con el diseño del propio proyecto de aprendizaje y la autoevaluación de la práctica docente (Peña y Cerrillo, 2012).

El estudio cualitativo de casos que presentan (González et al, 2013) extrae conclusiones sobre el efecto en los profesores en su participación en comunidades de práctica. En primer lugar, el hecho de aprender de los demás hizo posible que los docentes pudieran apoyarse en otros profesionales con más experiencia o conocimientos y promover así un uso mayor y más seguro de las TIC. Este apoyo mutuo supone un enriquecimiento profesional y facilita la comunicación entre ellos, integrándoles en una postura de apertura para consultar otros enfoques pedagógicos con el objetivo de mejorar y obtener un mayor éxito posteriormente.

Estos nuevos planteamientos, junto a estudios de caso como el mencionado anteriormente constituyen una creciente generación de conocimiento en relación a la profesionalización de los docentes a través su trabajo colaborativo en las redes sociales desde un punto de vista didáctico. La relevancia de nuestra investigación radica en aportar conocimiento en relación al uso de Twitter como herramienta profesional en la construcción del PLE de los docentes de EFL, entendido éste como un conjunto de “herramientas estratégicas de lectura, herramientas de reflexión y estrategias de relación” (Attwell, 2008), que contribuyen a un aprendizaje continuo durante toda su experiencia vital. El docente de EFL también hace uso de estas nuevas herramientas para desarrollar su propia capacitación docente y formación en competencias profesionales, materializada en numerosas ocasiones en las propias comunidades de aprendizaje.

Autores como Adell (2011) consideran que la construcción de un PLE puede emprenderse como una forma de guía y de estudio también entre los educadores como aprendices permanentes que coinciden con el rol de docente prosumidor. De esta forma, un PLE permite al docente organizar las herramientas, la información y los recursos que utilizará posteriormente en el aula de forma más efectiva, rápida y visual, y por otro lado desarrollar su propia capacitación docente a través de su PLE particular. Es por ello que se hace necesario un docente que desarrolle una mentalidad proactiva también más allá de la formación oficial y esté dispuesto a gestionar y enriquecer su entorno personal y a sacarle el máximo partido.

En relación al contexto descrito, revisaremos la literatura relacionada con estudios que valoran el uso de Twitter como herramienta facilitadora en los procesos de enseñanza de una lengua extranjera. En este sentido, es importante remarcar que se ha producido un cambio metodológico en relación al aprendizaje de lenguas enmarcado desde un nuevo

enfoque comunicativo que centra su atención en el estudiante. Este nuevo planteamiento está unido a una transformación muy significativa del papel del docente de EFL que requiere por un lado, el desarrollo de la habilidad de comunicación como objetivo fundamental en el aprendizaje de una lengua y por otro, la necesidad de potenciar un aprendizaje colaborativo desde un espíritu crítico ante estos nuevos medios. Para concluir consideramos la necesidad de teorizar sobre estos usos docentes que pueden ayudar a mejorar los entornos de comunicación en las redes sociales y hacerlos más apropiados para el proceso educativo.

2. MARCO TEÓRICO

Enfoques históricos en la enseñanza de lenguas extranjeras

Las diferentes metodologías procedentes de la lingüística han ido conformando el marco teórico para la enseñanza de lenguas durante el último siglo. El objetivo del siguiente análisis es comprender la situación actual y observar las implicaciones de la intervención docente en las nuevas formas que se derivan de la enseñanza de lengua inglesa como lengua extranjera. Para ello, es importante analizar de qué forma se han desarrollado estas distintas disciplinas reflexionando especialmente sobre el presente de la enseñanza de lenguas extranjeras. Además es importante conocer las estrategias para diseñar y organizar las situaciones de enseñanza - aprendizaje a las que el docente debe de hacer frente en su actividad y desarrollo profesional.

En general, las principales corrientes lingüísticas se han ido sucediendo desde los enfoques más tradicionales, basados en estructuras de repetición, hasta una enseñanza comunicativa en el aprendizaje de lengua extranjera (en adelante LE). Tradicionalmente la disciplina de referencia para la adquisición y la configuración del marco teórico en LE fue exclusivamente la lingüística, sin embargo, durante los últimos años, han comenzado a cobrar importancia los estudios sociolingüísticos y psicolingüísticos para el desarrollo del proceso de aprendizaje. La causa de estos continuos cambios paradigmáticos a lo largo del tiempo, es consecuencia de una búsqueda de los procedimientos más idóneos para conseguir los objetivos didácticos (Blázquez, 2010).

Con el fin de realizar un recorrido histórico a través de las corrientes lingüísticas y metodologías específicas en LE, consideramos importante remarcar previamente la diferencia entre los siguientes términos estrechamente dependientes del contexto del estudiante: segunda lengua (L2) y lengua extranjera (LE):

- La L2 es usada habitualmente por el aprendiz en su contexto social y tiene por tanto presencia en la comunidad en la que reside.
- En cambio, la LE no se usa en la vida diaria del estudiante por no tener presencia en su comunidad y tratarse además de una lengua diferente a la materna.

No obstante, cabe la posibilidad de que en algunos contextos la L2 del aprendiz pueda ser también una LE por lo que esta distinción no es estrictamente indiscutible (Manga, 2008).

2.1.1. Teorías estructuralistas

El estructuralismo puede ser definido a partir de diferentes marcos teóricos, entre ellos el funcionalismo y la psicología conductista de Skinner (1957) que basan su metodología didáctica en un conjunto de hábitos memorísticos y de repetición. En un primer momento y hasta muy entrado el siglo XIX, la metodología clásica para dominar una lengua era el **método de traducción gramatical (1800- 1900)** derivado de los modelos literarios. En él predominaba el modelo escrito, siendo éste su principal referencia junto a una metodología basada en el aprendizaje memorístico de reglas gramaticales.

Con la fundación de la primera escuela específica para la enseñanza de lenguas (Berlitz, 1878) se inicia un importante cambio en el enfoque metodológico de la disciplina que deriva en el **método directo (1890-1930)**. Esta nueva metodología estaba orientada al desarrollo de la destreza oral y la auditiva, basadas en el estudio gramatical de ejercicios de identificación visual o situacional y procedimientos de carácter inductivo. Posteriormente y hasta aproximadamente 1960, la lingüística estructural fue la referencia directa para el desarrollo de los currículos en la enseñanza de LE conformados a partir del estudio del vocabulario y la gramática como unidades básicas.

Unos años más tarde, el método estructural confluye en el **método audio-lingüe (1950-1970)**, que nace en EE.UU. y que también se fundamenta en las teorías conductistas. Su principal argumento es que el estudiante debe aprender la lengua de forma inductiva dando prioridad a la expresión oral y auditiva en la que la lengua es considerada un sistema de sonidos para la comunicación. El objetivo del aprendizaje en este método es la corrección lingüística y el hecho de que el estudiante aprenda el vocabulario por repetición y por asociación de la palabra y la imagen visual. Por otra parte, el uso de los patrones nativos en ejercicios mecánicos y en la imitación de situaciones ejemplificantes remite al conductismo y a las teorías de Skinner.

Paralelamente y como alternativa británica al audiolinguismo, surge el **método situacional (1950-1970)** que pretende corregir los errores de métodos anteriores mediante la revisión de los contenidos gramaticales y léxicos, pero sin abandonar un enfoque conductista. El matiz que marca la diferencia de este método es el de estudiar el habla en su contexto lingüístico y situacional. Por otro lado, la gramática se enseña de forma gradual y se exige a los estudiantes máxima corrección mediante situaciones y procedimientos inductivos. No obstante, las estructuras terminaron teniendo mayor importancia en la programación que la noción de situación, por lo que el método situacional acaba constituyendo únicamente un procedimiento para fijar los significados de las estructuras (Richard y Rogers, 1986; Mei Yi Lin, 2008; Zanón, 2007).

Tanto el método audio-lingüe como el situacional se enfocan en pronosticar los errores comunes en el aprendizaje de una LE. A partir de esta premisa, surge el **método contrastivo** que deriva en una serie de procedimientos destinados a detectar errores en los estudiantes desde el punto de vista lingüístico y en comparación con los hábitos de la lengua materna. La teoría conductista considera la lengua materna como un obstáculo para el aprendizaje de la L2 porque puede producir errores de transferencia. Este planteamiento comienza a recibir ciertas críticas desde las investigaciones lingüísticas, argumentadas con estudios que revelan la existencia de cuatro diferentes tipos de errores en LE y en los que únicamente un 3% podía deberse realmente a un problema de transferencia (Tarone, 1974).

A partir de este análisis metodológico, podemos observar que los modelos conductistas dan lugar a una serie de procedimientos basados en la repetición y el refuerzo de los enunciados correctos frente al rechazo de los incorrectos. En definitiva, se entiende el lenguaje como un comportamiento que dependerá de una serie de hábitos lingüísticos y en el que la semántica, es decir el contexto social de la comunicación, carece de importancia. Por su parte, el docente únicamente debía tener en cuenta las necesidades de los estudiantes relacionadas con la lingüística, sin tomar en consideración sus características personales: nacionalidad, edad, nivel de estudios etc.

2.1.2. Cognitivismo

A partir de los años cincuenta, las nuevas investigaciones para el aprendizaje de una LE comienzan a centrarse en procesos cognitivistas y de mayor complejidad como el pensamiento y el lenguaje. En este momento, se inicia el declive de las antiguas teorías para dar paso a nuevas propuestas que marcan diferencias con respecto a las teorías conductistas, siempre centradas en las respuestas a los estímulos (Vázquez Mariño, 2010). Concretamente en EE.UU., surge la gramática generativa de la mano de Chomsky (1957) que pone en tela de juicio los principios básicos de la lingüística estructural y las teorías de Skinner, negando la adquisición de la lengua a través de hábitos lingüísticos y mecanismos de repetición y refuerzo.

Las teorías chomskianas plantean una reconstrucción de los principios básicos en relación a la capacidad de los hablantes para comunicarse entre sí. Por un lado, señalan la importancia de fomentar la mayor competencia posible de la lengua con el objetivo de que el aprendiz sea capaz de dominarla. Esto significa que comprenda y construya oraciones de forma creativa, tal como indican los principios de la gramática interna del lenguaje. Desde este planteamiento, los hablantes nativos son capaces de producir y entender oraciones inéditas, es decir, sin un conocimiento previo de las estructuras que las forman (Aguilar Alconchel, 2004).

De manera análoga al modelo generativista norteamericano, en Europa surgen las teorías cognitivistas de la mano de Piaget (1961). No obstante, existen diferencias notables entre ambas corrientes. En primer lugar, Piaget (1961) otorga prioridad a la parte cognitiva en cuanto a las estrategias de adquisición de la lengua en detrimento de la lingüística y por otro lado, entiende que el lenguaje forma parte del desarrollo de la inteligencia y le atribuye un papel fundamental en la evolución del ser humano. De hecho, sus teorías señalan el pensamiento como posibilitador del lenguaje y su elaboración social de forma previa, rechazando así la naturaleza innata a la que apelaba Chomsky (López y Flores, 2007).

Las teorías cognitivistas influyeron en gran medida en la enseñanza de lenguas y tuvieron una importante repercusión en las metodologías posteriores. Sin embargo, el código cognitivo sufrió un fracaso debido a una metodología muy poco definida y al rechazo que ejercía sobre los principios de otros métodos (Richards y Rodgers, 1986).

2.1.3. Constructivismo y enfoque comunicativo

Tras este recorrido histórico sobre las diferentes metodologías conductistas y cognitivistas terminamos señalando el surgimiento de un planteamiento innovador con respecto a los marcos teóricos anteriores. A mediados del siglo XX, diversas transformaciones en el ámbito de la educación junto a ciertas aportaciones teóricas desde la psicología, la filosofía y la antropología permitieron el desarrollo de lo que comenzó a conocerse como enseñanza comunicativa de lenguas.

El enfoque comunicativo tiene su origen en las críticas a las metodologías anteriores junto a una propuesta innovadora: entender el lenguaje como comunicación. Para ello se hace necesario relevar la importancia de las necesidades del alumno, que van a ser determinantes en el desarrollo de sus aptitudes para el aprendizaje de la lengua. El objetivo de esta nueva reformulación es el de adquirir conocimiento en situaciones reales mediante materiales auténticos que puedan darse en la vida cotidiana y tomando en consideración los códigos socioculturales. Pese a ello, no debemos entender que los anteriores métodos desaparecen completamente; el enfoque comunicativo también readapta y optimiza muchas de las metodologías anteriores (Bérard, 1995, citado en Maati).

En 1967, Hymes (p.13) describe la **competencia comunicativa** con una propuesta rupturista desde el punto de vista comunicativo, afirmando que “tendrá que haber un estudio del habla (...) cuyo objetivo sea describir la competencia comunicativa que permite a un miembro de la comunidad saber cuándo hablar y cuándo permanecer en silencio, qué código utilizar, cuándo, dónde y respecto a quién”. Hymes destaca que además de la adecuación propuesta por Chomsky, para la descripción de la competencia

se debe incluir el componente social y el contexto cultural con el objetivo de crear interacciones entre los hablantes y fundamentalmente conseguir que tenga lugar la comunicación (Mula, 2010). De esta forma, la competencia ya no se reduce exclusivamente a la formación de oraciones gramaticalmente correctas, son necesarias además otra serie de habilidades para que la utilización del lenguaje sea eficaz y adecuada. Desde este momento, la lingüística queda relegada definitivamente a un segundo plano y el concepto de competencia comunicativa acaba sustituyendo al término chomskiano de competencia lingüística (Mayor Sánchez, 1988).

Efectivamente, durante la década de los setenta la metodología de la enseñanza de LE se enfocó hacia las necesidades comunicativas del aprendiz, sin embargo los diferentes enfoques han ido progresando con el surgimiento de distintas reformulaciones desde las propuestas de Hymes. Desde el punto de vista didáctico empiezan a aplicarse a la enseñanza comunicativa de LE los fundamentos del análisis del discurso desarrollando los conceptos de coherencia y cohesión. Estos mecanismos son introducidos por Widdowson (1978) y aplicados como normas de textualidad que todo discurso debe cumplir y que están relacionadas con las conexiones que se producen dentro y fuera del texto. Sin embargo, una de las aportaciones más importantes que podemos rescatar es la de los autores Canale y Swain (1980) que enfocan la atención en la habilidad para manifestar el conocimiento de la lengua en el acto de comunicación. Esta manifestación se debe producir de la manera más correcta posible, contemplando aspectos discursivos, sociolingüísticos, y estratégicos y ampliando la competencia comunicativa en cuatro subcompetencias:

a) Competencia lingüística o gramatical: capacidad para producir enunciados gramaticales desde el código lingüístico de una lengua. El concepto fue propuesto por Chomsky (1957) y su objetivo último es hacer explícito el conocimiento implícito sobre la propia lengua que tienen los hablantes.

b) Competencia sociolingüística: capacidad para producir y entender adecuadamente expresiones lingüísticas en diferentes contextos de uso atendiendo a las reglas socioculturales y de registro. En cuanto al uso de estas reglas pueden darse cambios de variación lingüística tales como la situación de los participantes y la relación que hay entre ellos respondiendo a sus intenciones comunicativas, el evento comunicativo en el que están participando o las normas y convenciones de interacción que lo regulan. Esta competencia es de suma importancia en el enfoque comunicativo, pues en él se toman en cuenta los hablantes que generan las situaciones de comunicación y no únicamente se presta atención a las formas lingüísticas.

c) Competencia estratégica (adecuación) : capacidad de servirse de recursos verbales y no verbales con el objeto tanto de favorecer la efectividad en la comunicación como de compensar fallos que puedan producirse en ella, derivados de lagunas en el conocimiento de la lengua o bien de otras condiciones que limitan la comunicación.

d) Competencia discursiva o textual (coherencia y cohesión): capacidad para desenvolverse de manera eficaz y adecuada en una lengua, combinando formas gramaticales y significado para lograr un texto oral o escrito en diferentes situaciones de comunicación. Incluye el dominio de las habilidades y estrategias que permiten a los interlocutores producir e interpretar textos, así como los rasgos y características propias de los distintos géneros discursivos de la comunidad de habla en que la persona se desenvuelve. (Centro Virtual Cervantes; Salabarrí, 2007 y Luzón y Soria, 1999)

Debemos tener en cuenta que las competencias lingüísticas son cualificaciones necesarias para el estudiante en el proceso de aprendizaje y en el futuro de la enseñanza de EFL.

Por otra parte, uno de los de los principales autores constructivistas que ha tenido una influencia decisiva en las metodologías actuales de enseñanza de LE, es Vygotsky (1978, citado en Vázquez Mariño, 2011). El autor reivindicará desde la psicolingüística, el papel fundamental del lenguaje como instrumento eficaz de comunicación social que nos facilita llevar a cabo las intenciones comunicativas. De esta forma, se considera esencial que el estudiante interactúe socialmente con otros individuos que le permitan adquirir conocimiento, entendiendo que aprendemos de los demás mediante un **aprendizaje colaborativo**.

En las teorías de Piaget, nos encontramos el aprendizaje sujeto al nivel cognitivo, en cambio Vygotsky defiende desde una perspectiva funcional, una contribución del entorno social en los procesos de adquisición de una lengua que se desarrollan a través de la interacción con los demás y la denominada “zona de desarrollo próximo” (en adelante, ZDP) que define como “la distancia en el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz” (Vygotsky, 1988, p.133, citado en Torga, 2010). Tal como podemos observar, en general las teorías constructivistas atienden los procesos de comunicación y adquisición del lenguaje a través del contexto social para justificar a posteriori una interiorización de estos procesos por parte de la persona (Zegarra y García, 2010).

Vygotsky considera el aprendizaje como un proceso de **andamiaje** en el que el aprendiz relaciona el nuevo conocimiento con aquellos que ya posee, construyendo su propio aprendizaje como actividad social colaborativa a través de la experiencia. En este sentido, el papel del docente debe ser ayudar al estudiante a relacionar el conocimiento organizado en su memoria con los nuevos conocimientos que encuentra en el medio social, garantizando así las herramientas necesarias para hacer posible este proceso (Vázquez Mariño, 2011). En definitiva, sus teorías sobre las etapas del proceso de aprendizaje de una lengua marcarán un nuevo período y su concepción del aprendizaje de forma social, es una de las bases de las actuales teorías de aprendizaje que se desarrollan en los nuevos ámbitos de construcción del conocimiento.

En este escenario de estudio sobre la adquisición del lenguaje y con un modelo nocional-funcional que parte del enfoque comunicativo, algunos autores comenzarán a investigar dando un paso más hacia el estudio de las estrategias para el desarrollo de la comunicación y los procesos psicológicos en el aprendizaje del lenguaje que servirán para la planificación didáctica. En los años 80, comienza a gestarse la idea de que el mero conocimiento funcional del lenguaje y de su contexto social no es suficiente para entender completamente el sistema lingüístico, apelando así a la pluralidad de funciones en el lenguaje (Silverstein, 1985, citado en Vila, 1991). Todos estos planteamientos comenzaron a generar propuestas comunicativas alternativas al modelo nocional-funcional, uno de ellos es el enfoque por tareas muy presente en las actual planificaciones didáctica.

El **enfoque por tareas** se desarrolló en los años 80 desde la corriente comunicativa respondiendo a una necesidad de renovación curricular. Este nuevo método está basado en un conjunto de tareas organizadas en torno a un objetivo lingüístico concreto que consiste en que el aula se convierta en un escenario de comunicación real (Vázquez López, 1996). Para ello se proponen actividades significativas como parte central del proceso de enseñanza otorgando más importancia al significado que a la forma (Luzón y Soria, 1999). Este último aspecto está íntimamente relacionado con el hecho de que el alumno conozca los objetivos de aprendizaje y genere su propio discurso, situándose él mismo como eje del proceso de enseñanza. De esta forma, el docente abandona su anterior rol de mero transmisor de conocimientos para ejercer un papel de facilitador en el proceso de aprendizaje del alumno (Valle-López, 2010, citado en Vázquez Cano, 2014).

El primer paso para desarrollar el enfoque por tareas es elegir el tema a tratar que guiará toda la actividad y que, con el objetivo de alcanzar un mayor grado de implicación y motivación en el proceso por parte del alumno, dependerá de su nivel de conocimiento y de sus intereses. Para la elección de los contenidos se analiza la tarea final a realizar y se seleccionan dos tipos de aspectos: temáticos y lingüísticos que ayudarán a la realización de la actividad en cuestión. De esta forma, la tarea evaluativa se entiende como parte constituyente del proceso de aprendizaje haciendo posible realizar una evaluación más personal e individualizada (García, Prieto y Santos, 1994).

Fernández y Navarro (2010) resumen una serie de directrices que debe tener un trabajo por tareas: en primer lugar es necesario el desarrollo de la competencia comunicativa, que posibilita poner en práctica la lengua y desarrollar íntegramente las cuatro destrezas *lingüísticas* requeridas en el aprendizaje de EFL como formas en que se activa el uso de la lengua: expresión oral, expresión escrita, comprensión auditiva y comprensión lectora (Diccionario Virtual Cervantes). Las tareas deben estar orientadas al aprendizaje mediante la interacción comunicativa para facilitar el proceso de aprendizaje. En segundo lugar, es importante que el docente se adapte a las necesidades lingüísticas de los aprendices y busque la motivación del grupo de esta forma. En tercer lugar, el lenguaje utilizado para el desarrollo de las tareas debe ser auténtico y estar en consonancia con el texto de los contenidos desarrollados en clase. Por último, desde el

enfoque por tareas se involucra al alumno en las decisiones de su propio aprendizaje para que él mismo sea el que potencia sus estrategias de aprendizaje y desarrollo el de su autonomía.

Los objetivos del enfoque por tareas están centrados en conseguir la ejecución de la tarea final, y que el estudiante desarrolle la capacidad de “aprender a aprender” reconociendo los procesos de aprendizaje propios, evaluándolos y sabiendo aplicar los conocimientos adquiridos en las situaciones que se produzcan tanto al margen del contexto educativo como en él (Holec, 1983, citado en Rodríguez Tapia 2006). En cuanto al docente, su papel consistirá en actuar como negociador en las tareas de aprendizaje que deberán describirse desde un punto de vista lúdico, eliminando la barrera entre la educación formal y el entretenimiento (Rodríguez Tapia, 2006).

Las metodologías anteriormente descritas han cedido el protagonismo a estos nuevos modelos constructivistas. De esta forma el actual enfoque de EFL ha terminado centrándose en el aprendizaje por tareas y en la realización por proyectos (Thomas, 2009).

2.2. Situación actual de la enseñanza de EFL

En el ámbito europeo la evolución de la enseñanza de lenguas parte de las iniciativas del Consejo de Europa, como órgano de difusión cultural y educativa, donde se presentan orientaciones para futuras acciones comunitarias en materia de enseñanza-aprendizaje de lenguas. A principios de los años setenta los trabajos orientados al denominado “Nivel Umbral” ponen el punto de partida en la constitución de un sistema de enseñanza válida para todas las lenguas europeas (Maati).

La publicación más importante del Consejo de Europa es el “Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de las lenguas” (en adelante MCER) (2002) que se ha convertido en un documento de referencia y de guía para los docentes en la configuración de los marcos metodológicos. Este documento se centra en las condiciones idóneas para que se produzca el aprendizaje adaptándose a las nuevas necesidades y competencias que se requiere por parte de los estudiantes de lenguas, especialmente en la competencia sociolingüística (Comajoan, 2010).

El concepto de plurilingüismo se circunscribe en los últimos años como una parte central en la perspectiva del Consejo de Europa, haciendo referencia a la idea de que los conocimientos lingüísticos aparezcan integrados en el aprendizaje del individuo y surjan desde su experiencia personal (Zuheros, 2008). Según el MCER (Consejo de Europa, 2002) en el enfoque plurilingüe el estudiante desarrolla una **competencia comunicativa** que le facilita el hecho de que todos sus conocimientos y experiencias lingüísticas interactúen y se relacionen entre sí. El multilingüismo por su parte, hace alusión al conocimiento o la existencia simultánea de varias lenguas en una sociedad determinada y podría ser alcanzado simplemente con una diversificación de las lenguas ofertadas en un sistema o institución educativa y una disminución de forma general de la posición dominante de la lengua inglesa.

Es en el Consejo de Europa donde surge una nueva concepción de la sociedad multilingüe en la que existen hablantes nativos que establecen contactos, desde el punto de vista intercultural y étnico, con hablantes de una diversidad de lenguas y culturas. A la luz de estas nuevas ideas, el MCER (Consejo de Europa, 2002) enfatiza que uno de sus objetivos es desarrollar estrategias para fortalecer e incrementar el aprendizaje de lenguas fomentando el plurilingüismo en la comunidad Europea. En la actual Europa del conocimiento, encontramos numerosas situaciones de inmersión en otras culturas y otras lenguas que responden al proceso de internacionalización mercadotécnico y de globalización cultural en el que nos encontramos envueltos. Las sociedades se caracterizan cada vez más por su multiculturalidad, ya sea por procesos migratorios, fenómenos turísticos o intercambios de diversa índole que nos obligan a diario a establecer contacto con personas de diferentes países y culturas (Paricio Tato, 2012). El multilingüismo ha comenzado a ser algo realmente habitual y requiere poner en conocimiento las lenguas de los estados miembro y un entendimiento internacional desde la funcionalidad de su uso.

Por otra parte, el modelo docente está sufriendo intensos cambios desde la publicación del MCER (Consejo de Europa, 2002). La relación lengua-cultura se ha convertido en un aspecto fundamental e imprescindible para quien quiere aprender una LE. El docente debe por ello tener en cuenta que la lengua se entiende como el vehículo de expresión de la cultura y ésta como el entorno íntimamente relacionado con ella (Di Franco, 2005). De esta forma los planteamientos lingüísticos han avanzado hacia teorías sociolingüísticas en las que se valora que el estudiante tenga en cuenta las convenciones sociales de una comunidad concreta a la hora de aprender una lengua: reglas de cortesía, codificación lingüística de esa comunidad, expresiones del saber popular o idiomáticas, dialectos y acentos, diferencias de registro, además de normas y marcadores lingüísticos en las relaciones intergeneracionales de grupos o clases sociales (Salaberri, 2007). En este sentido Zárata (1995, p. 71 citado en Manga, 2008) nos indica que “adoptando estrechamente sus prácticas de enseñanza al contexto local, el docente confirma la tecnicidad de su profesión, no sólo dominando la lengua que enseña, sus referencias y su campo disciplinar, sino también analizando la relación particular entre el entorno cultural de su enseñanza y la lengua y la cultura que enseña”.

En definitiva, a efectos de currículum el objetivo es el desarrollo de un “hablante intercultural” que tal como se indica desde el MCER (Consejo de Europa, 2002) se basa en la habilidad para aceptar otras formas de entender el mundo, además de poseer la capacidad de interactuar con otros, incluso de actuar como mediador intercultural. Este concepto de hablante intercultural presenta cinco principios interdependientes (Byram, Gribkova, y Starkey, 2002):

- Conocimiento del funcionamiento de las identidades y de los grupos sociales
- Habilidades para comparar, interpretar y relacionar material de otra cultura con la propia
- Habilidades para descubrir nuevos conocimientos de una cultura e interactuar con éstos
- Habilidad para evaluar de forma crítica perspectivas, prácticas y productos tanto de las culturas y países propios como de otros (consciencia cultural crítica)
- Actitud de curiosidad y apertura frente a otras culturas así como la creencia en la propia cultura. No asumir que los valores propios son los únicos posibles

En última instancia debemos hacer referencia a la situación sociolingüística concreta de España; el MCER (Consejo de Europa, 2002), junto a una concepción novedosa del multilingüismo y la situación sociolingüística nacional, conforman las características actuales que definen el panorama de la enseñanza- aprendizaje de EFL en España. En ella encontramos que un 42% de la población reside en zonas donde existen dos lenguas cooficiales, hecho que influye positivamente en el fomento y uso de las lenguas en los estudiantes (Pons y Sorolla, 2008). La diversidad regional está contemplada en el

MCER (Consejo de Europa, 2002) como un punto a favor para enriquecer la consciencia intercultural de los agentes educativos hacia la aceptación de una nueva LE, algo que ocurre al encontrarse inmersos en una pluralidad cultural que es todavía más significativa y enriquecedora si tenemos en cuenta el alumnado de origen inmigrante.

La mayor parte de la población española se escolariza en tres lenguas: las dos lenguas cooficiales y una LE que mayoritariamente es la lengua inglesa (Comajoan, 2010). No obstante, aún siendo mayoritario el estudio de EFL, investigaciones recientes confirman ciertas limitaciones del nivel medio de nuestros estudiantes en inglés y una diferencia muy sustancial entre las destrezas de los estudiantes españoles en comparación con países de referencia como Suecia (INEE, 2012). Por otra parte, los alumnos españoles de bachillerato que han estudiado inglés una media de ocho años, alcanzan un nivel medio de entre A2 y B1 (Berga et al. 2008). Este nivel es inferior a los estudios realizados en algunos países europeos tales como Francia, Italia, Alemania y Finlandia y sería demasiado positivo imaginar que estos estudiantes alcanzarían un B2 al finalizar sus estudios universitarios, tal como el MCER considera idóneo (Comajoan, 2010).

2.2.1. Enseñanza de EFL en la Sociedad del Conocimiento

De forma paralela a las transformaciones que se producen en materia de lenguas, a partir de los años 60 una serie de cambios socioeconómicos y tecnológicos provocaron que diversos autores comenzaran a definir la transición hacia una sociedad post-industrial (Bell, 1973 citado en Krüger, 2006). Este nuevo concepto definió una transformación económica en la que comenzaron a converger múltiples factores; en primer lugar un impacto de las Nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación (en adelante TIC) y por otro lado, un aumento de las actividades relacionadas con el conocimiento.

Posteriormente, en la década de los 80, se produjo una verdadera revolución debido a la digitalización, la expansión de las redes telemáticas y la aparición de dispositivos multimedia que fue el preámbulo de un nuevo panorama social orientado hacia el progreso tecnológico. Todo ello, junto a un proceso de globalización de los mercados, influyó decisivamente en la transformación de la era industrial a la que se denominaría posteriormente la Sociedad del Conocimiento.

El concepto de Sociedad del Conocimiento surge con el objetivo de servir de análisis e integrar esta serie de transformaciones que se estaban produciendo. Específicamente fue definido por Castells (2002, p. 1) como “una sociedad en la que las condiciones de generación de conocimiento y procesamiento de información han sido sustancialmente alteradas por una revolución tecnológica centrada sobre el procesamiento de información, la generación del conocimiento y las tecnologías de la información”. El conocimiento se sitúa como factor clave de la sociedad actual pero además, tal como nos anticipaba Lyotard (1987), se produce una disputa de los Estados- naciones por su dominio; las potencias mundiales han competido históricamente por los territorios y por

la disposición de las materias primas, sin embargo en la actualidad su objetivo es, sin duda, el control del conocimiento como fuente principal de innovación y mayor fuerza de producción en el desarrollo humano.

Por otro parte, la transformación del conocimiento en un recurso económico provoca que sea necesario un **aprendizaje durante toda nuestra experiencia vital**. Tanto es así que Hargreaves (2003) equipara la sociedad del conocimiento con una sociedad del aprendizaje, entendiendo que la cantidad de conocimientos que se generan deben servir para fomentar la capacidad de procesar y potenciar la creatividad. En este sentido, se ha producido un incremento del ámbito laboral relacionado con el conocimiento y con la cualificación profesional de los trabajadores. Nuestra sociedad actual requiere una actualización continua de conocimientos a los profesionales y el desarrollo de nuevas habilidades relacionadas con los procesos tecnológicos. La creación de una cultura del aprendizaje se hace imprescindible en un entorno rodeado de instrumentos tecnológicos (Cabero Almenara, 2009).

Por consiguiente, todo ello implica reconsiderar los nuevos riesgos que conlleva la sociedad moderna y los nuevos planteamientos requeridos para los procesos de enseñanza- aprendizaje en la educación (Mella, 2003). Autores como Gorz (2001, citado en Krüger, 2006) argumentan que se pretende convertir el conocimiento en un capital inmaterial propiedad privada de la empresa. Por ende, es importante recordar que el conocimiento debe ser considerado como un elemento cultural primordial asociado al desarrollo de las relaciones, competencias y capacidades humanas. Sirva de ejemplo la relevancia que, desde diferentes posturas, se le ha otorgado al conocimiento de lenguas extranjeras como condición imprescindible para el desarrollo profesional y académico. De hecho, existe de forma específica, una especial motivación económica y política de las instituciones hacia el aprendizaje del inglés como lengua de referencia internacional (Graddol, 1997). Además, el mundo empresarial considera un requisito indispensable de empleabilidad o de ascenso laboral, el hecho de tener un nivel apropiado en inglés (Fishman, 2002; Hernández Herrero, 2008).

Tenemos en cuenta que, mientras otras disciplinas se han centrado en las ciencias de la educación, el aprendizaje de EFL se ha enfocado en la lingüística durante largo tiempo. (Estébanez, 1992). No obstante, es importante no ceñirse a la mera instrumentalización de la lengua. La educación auténtica no puede obtenerse mediante una idea de la lengua como objetivo de posesión en el currículum. El primer punto a tener en cuenta por el docente, es el de valorar si desde la enseñanza de EFL se produce una formación integral de la persona teniendo en cuenta el MCER (Consejo de Europa, 2002) como marco de referencia.

En los últimos años el predominio del inglés se ha visto reforzado con el desarrollo de Internet, siendo claramente la lengua de referencia con un 87% de todo el contenido que encontramos en la Red (Norris, 2000). Por esta razón, existen grandes desigualdades entre las personas que dominan el inglés y aquellas que no, siendo éste un factor que determinará el uso de Internet de forma eficaz y la posibilidad de beneficiarse de la

información que dispone la Red. Así mismo, la mayoría de los artículos científicos y publicaciones especializadas se encuentran también en inglés por lo que en definitiva, se trata de una situación de desigualdad adscrita a la denominada “brecha digital” y que supone que el simple hecho de su desconocimiento impida el acceso a la mayor parte de la información (Rodríguez Gallardo, 2006).

Es imprescindible que, frente a esta realidad, se cultive y se potencie en los estudiantes el espíritu crítico en el medio social en el que se desarrollan. La propia naturaleza del inglés como lengua tiene una función de representación de la realidad y aporta valores educativos que los docentes deben promover. En nuestro contexto socioeconómico, el sistema educativo tiene el desafío de facilitar los procesos de enseñanza-aprendizaje ante la gran cantidad de información que se genera en todos los ámbitos relacionados con el conocimiento y ante las desigualdades que pueden producir las nuevas formas de acceso a la información (García, Camacho, y Ancona, 2012).

A lo largo de la historia, la educación ha sufrido numerosas e importantes transformaciones que le han permitido adaptarse al marco social vigente. Por todo ello, debemos plantear un reto educativo: la alfabetización digital desde las prácticas docentes con el objetivo de combatir este tipo de desigualdades (Ballesta, Bautista, y Lozano, 2008). Así como un estado continuo de alerta y supervisión del entorno para poder anticiparse a los cambios que podrían afectar al estudiante en su realización personal y poder darles respuesta con autonomía intelectual (Mella, 2003). Porque no podemos comprender el progreso y el bienestar económico de las sociedades postindustriales sin los procesos esenciales de aprendizaje y de educación que definen la sociedad del futuro y que determinan su evolución (Castaño Garrido, 2009).

2.3 .Web 2.0 y redes sociales en la enseñanza de EFL

Sin dejar al margen las desigualdades mencionadas, somos conscientes de que el auge de las TIC ha ampliado claramente las posibilidades comunicativas entre los seres humanos que tienen acceso a la Red. Este hecho se ha producido mediante un incremento de nuevos canales de acceso a la información que ha impulsado transformaciones de los procesos y modelos comunicativos (Castañeda, 2007). En este sentido, afirma Aparici (2009, p. 9) que “en el nuevo contexto tecnológico todos somos potencialmente comunicadores. Las relaciones de comunicación se ven alteradas en sus viejas concepciones o estructuras y se hace necesario redefinir muchas de las teorías de la comunicación y del aprendizaje que se crearon en el siglo XX”. Una de estas propuestas innovadoras que ha sido reformulada es el modelo EMIREC (Cloutier, 1971) en la que emisor y receptor tienen la oportunidad de interactuar e intercambiar sus propios mensajes, desapareciendo de esta forma los roles prefijados de emisión y recepción del anterior modelo unidireccional (Spinelli, 2004).

Respecto a la repercusión de este nuevo modelo de comunicación afirma Kaplún (1998, p. 65) que “todo hombre debe ser visto y reconocido como un EMIREC, todo ser humano está dotado y facultado para ambas funciones, y tiene derecho a participar en el proceso de la comunicación actuando alternativamente como emisor y receptor”. Mediante esta afirmación el autor manifiesta que la comunicación comienza a entenderse desde un punto de vista más participativo y abierto en el que los nuevos espacios tecnológicos y los usos que se generan en ellos, multiplican las posibilidades de producción y generación de conocimiento.

Las TIC nos permiten formas de comunicación innovadoras junto a posibilidades y estrategias educativas que se encuentran en la base de los retos que tiene que afrontar la escuela del siglo XXI (Cabero, 2009). Tal desafío se fundamenta en la necesidad de dar una respuesta a la sociedad desde el ámbito educativo, pues los cambios que se están produciendo no serían posibles sin un paralelo desarrollo del espíritu crítico, de la capacidad individual y de la autonomía de la persona, equiparables a la superación del receptor para convertirse en emisor en el marco del modelo EMIREC. La educación se dirige hacia un escenario en el que es imprescindible formar a personas con capacidades para procesar la información, analizarla y lanzar una mirada crítica hacia la Sociedad del Conocimiento.

A la luz de estas transformaciones tecnológicas, y con el objetivo de definir una finalidad común entre las aplicaciones web que estaban apareciendo, nace el término Web 2.0 acuñado por O'Reilly (2005). Este propósito mutuo por parte de los usuarios en las herramientas 2.0, es el hecho de intentar aprovechar un esfuerzo colectivo para la consecución de objetivos desde un marcado carácter social y un funcionamiento en forma de red (García Aretio, 2007). La manifestación más explícita del término Web 2.0 son las redes sociales y es en ellas donde podemos observar claramente la evolución

producida en Internet, en la que los usuarios participan con un mayor nivel de interacción y de colaboración que en la Web 1.0. (Nafría, 2007, citado en Ortega y Gacitúa, 2008).

En la última década, la generalización y extensión de las redes sociales ha provocado un fuerte impacto social que ha modificado la interacción entre las personas y la forma de entender las relaciones humanas a través de la Red. El Observatorio Nacional de Telecomunicaciones y de la Sociedad de la Información (2011, p.12) recoge varias definiciones de red social que nos parecen acertadas: “un sitio en la red cuya finalidad es permitir a los usuarios relacionarse, comunicarse, compartir contenido y crear comunidades” y “una herramienta de democratización de la información que transforma a las personas en receptores y en productores de contenidos”.

En línea con estas definiciones, hemos de añadir que la revolución más importante de las redes sociales radica por un lado, en la facilidad para poner en contacto personas sin limitaciones espaciales ni geográficas, un hecho que favorece la creación de espacios de interacción, comunidades virtuales de aprendizaje y redes de colaboración entre iguales. Y por otra parte, el cambio de actitud en el usuario en cuanto a su uso, acuñado por algunos autores como una revolución social equiparable a la tecnológica (Ortega y Gacitúa, 2008). Este hecho nos acerca a comprender que las herramientas 2.0 son un producto cultural generado por personas concretas con prioridades y objetivos definidos y situados en un contexto específico (Hine, 2004).

Es evidente que la introducción de esta serie de avances tecnológicos está provocando cambios que se materializan en múltiples aspectos de la vida cotidiana de las personas. Sin embargo, no debemos atribuirles la capacidad de ser determinantes en las actuales transformaciones sociales, tal como apoya cierta literatura en la que se le asigna la tecnología por sí misma la capacidad de actuar como motor de cambio social (Staudenmaier, 1994, citado en Blanco, 2007). La tecnología no influye en los cambios sociales por su propia razón de ser, sino que las transformaciones se derivan de las formas de apropiación social vinculadas a las herramientas educativas y al proyecto pedagógico que cada experiencia desarrolle (Levis, 2011). Por tanto, partimos desde un punto de vista más liberador en el que la sociedad y los tipos de usos que ésta imprime en la tecnología, son los que modelan y determinan su sentido y su orientación (Sancho Gil, 1994; Gutiérrez Martín, 1997).

El potencial de la Web 2.0 hace posible equiparar las redes virtuales a la estructura social del ámbito educativo estrechando así su relación en los últimos años (Espuny, González, Lleixà y Gisbert, 2011). Concretamente, la dinámica de las redes sociales como canales de comunicación, está íntimamente relacionada con los procesos de enseñanza-aprendizaje de una LE, fundamentalmente porque facilitan la comunicación siendo ésta y su desarrollo el pilar fundamental para su aprendizaje (Cáceres y Ortiz de Urbina, 2010). La comunicación es un proceso dinámico y para asimilar los contenidos es necesario desarrollarla como habilidad práctica haciendo uso de ella (Giovanni, 1996

citado en Agudelo, 2011). Esta utilización permitirá practicar la lengua con calidad mediante una comunicación interpersonal en escenarios reales y con materiales actualizados que potencien el trabajo colaborativo y aporten igualdad de oportunidades en competencias tecnológicas (Sotomayor, 2010).

Este acercamiento entre la educación y las redes sociales ha generado una nueva perspectiva de aprendizaje íntimamente relacionada con la idea de construcción de significado alrededor de la tecnología, porque no entendemos la inclusión curricular de contenidos multimedia y herramientas 2.0, sin una paralela preocupación y **formación de los docentes** para la integración y el uso de estos nuevos medios. Es por ello que, la integración de las herramientas 2.0 en el aprendizaje de LE, es un paso necesario para asegurar su adquisición.

2.3.1 Microblogging

En el ámbito de las redes sociales, aquellas que están favoreciendo mayoritariamente el avance de las comunicaciones como fenómeno social a través de Internet, son las redes microblogging. Este servicio puede definirse como “una forma de comunicación o un sistema de publicación en Internet que consiste en el envío de mensajes cortos de texto con una longitud máxima de 140 caracteres a través de herramientas creadas específicamente para esta función. Su finalidad es la de explicar qué se está haciendo en un momento determinado, compartir información con otros usuarios u ofrecer enlaces con otras páginas web” (Cortés, 2009, p.13).

El precedente más inmediato de microblogging es el blog, el cual está principalmente enfocado a la publicación de ensayos cortos donde se fomenta la capacidad analítica y el desarrollo de ideas argumentadas en ocasiones a modo de diario personal. Las herramientas microblogging por su parte, suelen utilizarse para trabajar competencias vinculadas a la gestión y simplificación de la información, así como la publicación de ideas o notificaciones rápidas sobre actividades diarias del usuario (Fernández, Revuelta y Sosa, 2012; Vila Rosas, 2009).

En este sentido, microblogging tiene una mayor frecuencia de actualización en comparación con el blog; normalmente un blogger puede actualizar una vez cada pocos días mientras que un microblogger suele publicar varias veces diarias (Java, Song, Finin y Tseng, 2007). Además, una de las características principales del servicio microblogging es que existe una sensación de copresencia debido a que la información fluye en tiempo real, una particularidad que no podíamos ver en otras plataformas asíncronas como la página web, los foros o los propios blogs (Peña y Cerrillo, 2012). No obstante, algunos autores consideran microblogging como una forma de comunicación en la que se combinan el blog, la red social y la mensajería de texto (Agharazi, Song y Rahimi, 2011).

Una de las características fundamentales de microblogging en cuanto a la interacción social, es la transformación total que sufre el concepto de amistad recíproca dentro de la red. En un perfil público de microblogging deja de existir la petición habitual de amistad y tenemos la opción de seguir y/o ser seguido. Seguir a una persona implica que podremos empezar a leer todos sus mensajes, sin embargo esta persona es libre para decidir si nos quiere seguir o por el contrario decide no hacerlo, una particularidad que genera relaciones abiertas y horizontales entre los usuarios (De Haro, 2010).

La versatilidad de las redes microblogging amplía su capacidad de uso para una gran cantidad de actividades educativas y posibilidades para el aprendizaje y para su aplicación docente (Martínez y Raya, 2013). Algunos estudios realizados revelan la integración con éxito de microblogging en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los aspectos sobre los que se realiza un mayor énfasis en la literatura encontrada son recogidos por Holotescu y Grosseck (2010) y se refieren a las posibilidades que ofrece microblogging de:

- discutir y poner en práctica diferentes tipos de discurso online para organizar ideas y reflexiones
- crear comunidades de forma instantánea y en entornos inesperados
- promover un entorno virtual colaborativo que fomente el proceso orientado al aprendizaje
- facilitar el trabajo del grupo multidisciplinario
- utilizar la colaboración en la gestión de proyectos o para valorar las opiniones de los estudiantes
- utilizar como plataforma viable para la metacognición
- soporte preferido para conferencias u otros eventos
- utilizar en la convergencia de conocimiento
- facilitar la creación de un Entorno personal de aprendizaje y de un entorno de desarrollo profesional
- permitir la exploración del lenguaje coloquial particularidad muy importante en el aprendizaje de una LE

Tal como podemos observar, las autoras hacen mención a la utilización de microblogging en el aprendizaje de LE. En este sentido también Perifanou (2009) afirma de forma específica, que desde un punto de vista lingüístico y comunicativo, microblogging nos sirve para aproximarnos a la enseñanza de una LE. La autora entiende microblogging como una herramienta que ofrece la oportunidad a los estudiantes de idiomas de comunicarse de forma virtual en cualquier momento, compartiendo sus actividades diarias de la misma forma que lo harían en su lengua materna e intercambiando materiales o ideas en el proceso de aprendizaje. Esta posibilidad de intercambio de información se debe a que microblogging facilita la comunicación interpersonal en escenarios reales, es decir, con **hablantes nativos** y no sólo con compañeros de clase o con otros aprendices de la misma lengua. Para llegar a estas conclusiones, Perifanou (2009) expone un estudio de aprendizaje de italiano a través de microblogging, en este caso a través de Edmodo, que demuestra una mejora en

la motivación y la participación de los estudiantes a la hora de practicar las **destrezas lingüísticas**, además de un enriquecimiento del vocabulario en la lengua meta.

2.3.2. Twitter

Twitter es un servicio microblogging que nació en 2006 como parte de un proyecto de investigación y desarrollo de la empresa norteamericana Obvious. En un principio, se utilizaba como herramienta de comunicación interna basada en mensajes SMS en los que los usuarios describían aquello que estaban haciendo en ese mismo momento (Fandos y Silvestre, 2011). Sin embargo, en 2009 los usuarios de Twitter rediseñaron la pregunta “¿Qué estás haciendo?” por “¿Qué está pasando?”, de forma que los mensajes de la red social pasaron a centrarse en aquello que ocurre a nuestro alrededor en detrimento de aquello que le sucede al propio usuario.

Esta reconfiguración de Twitter está vinculada a las teorías constructivistas sobre el rediseño de la tecnología por parte de los usuarios (Yus, 2011). En este sentido, encontramos igualmente redes sociales que no estaban en principio planteadas para el mundo de la educación y a las que se les está dando una utilidad educativa (Menna, 2012). No obstante, este rediseño social también las convierte en transmisoras de ideología. Por ello, algunos expertos en educación destacan la importancia de detectar esta ideología y los intereses económicos que hay detrás de ellas a través de una educación para los medios (Aparici, Campuzano, Ferrés y Matilla, 2010). En cualquier caso, no debemos olvidar que también cada herramienta tiene unos creadores y un origen concreto que depende de empresas de telecomunicaciones con intenciones implícitas de las que no siempre vamos a ser conscientes (Gutiérrez Martín, 1997).

Retomando las características de Twitter, hemos de destacar en primer lugar que permite a los usuarios la creación de sus propios productos digitales con un límite de 140 caracteres denominados “tuits” que suelen tener forma de texto puro o que pueden incluir hipertexto: enlaces a blogs, páginas web, imágenes, vídeos o cualquier otro material online, lo cual genera posibilidades muy diversas en cuanto a variedad de contenidos. De algún modo, cuando se plantea la utilización de Twitter para determinadas actividades, es habitual el uso de servicios externos referenciados a través de la red, quedando así Twitter a modo de punto de encuentro y de referencia al exterior (Naso, Balbi, Di Grazia y Peri, 2012).

Una vez que el usuario crea una cuenta, puede seguir a cualquier otro registrado. De esta forma, podemos leer todos los mensajes que escriban los usuarios que seguimos, sin que exista una necesaria reciprocidad, tal como explicábamos en la definición del servicio microblogging. Además, el usuario de Twitter, puede construir un canal instantáneo y personalizado que se ajuste a su gama de intereses dependiendo de los

usuarios a los que siga que pueden despertar un atractivo personal y/o profesional (Mollet, Moran y Dunleavy, 2011).

Twitter ha sido la primera herramienta con estas características y está teniendo un fuerte impacto social, de hecho el número de usuarios está creciendo de forma muy significativa, siendo en España la tercera red social por índice de penetración, con un 42% de seguidores según el último estudio del Observatorio de Redes Sociales (The Cocktail Analysis, 2013). Diversos estudios vaticinan que en un futuro muy próximo parte de la investigación educativa se centrará en Twitter (Bicen H., Cavus N., 2012) o como afirma Orihuela (2011, p. 31) “en Twitter las palabras valen mil imágenes. La plataforma se ha convertido en el alambique en el que se destila la cultura de nuestro tiempo.”

2.3.2.1. Docente 2.0 y construcción de la identidad digital

Durante la trayectoria histórica que hemos abordado hasta ahora, se pone de manifiesto el papel del docente de forma leve y más o menos indirecta. Esto se debe a que, tal como remarca Martín Peris (2000), la didáctica de lenguas extranjeras estuvo enfocada en sus inicios exclusivamente en la lengua; en los años 70 pasó a centrarse en los contenidos del currículo y finalmente con el enfoque comunicativo, fue el alumno el que se convirtió en el centro de todas las miradas. Con este último hecho, las investigaciones didácticas también han comenzado a considerar el importante papel que el docente juega en el proceso de enseñanza de una LE.

Desde sus inicios el papel del educador se había desarrollado como mero transmisor de conocimientos en el aula y de manera general, los requisitos que un docente de LE debía tener eran el dominio de la lengua meta y una buena formación metodológica (Mora Sánchez, 1996). Sin embargo, los nuevos enfoques comunicativos han redefinido su papel como **facilitador del aprendizaje** y como responsable de proporcionar las condiciones adecuadas en el momento idóneo para que el alumno se involucre en el proceso de adquisición del conocimiento y consiga un aprendizaje eficaz (Ellis, 1986).

Una diversidad de modelos han redefinido el papel del docente en los entornos mediados por las TIC, sin embargo consideramos que el enfoque del autor Del Moral (1998) se ajusta a la generalidad de los requisitos necesarios en estos espacios mediante cuatro posibles roles que puede desempeñar el docente: **diseñador de situaciones mediadas, facilitador del aprendizaje, generador de habilidades de asesoramiento** y por último, **propiciador de transferencia de aprendizajes**. El profesor colaborativo o facilitador, diseña y dinamiza actividades de aprendizaje de calidad para sus estudiantes en las que participan expertos, otros grupos de estudiantes, profesores, etc. que se comunican e interactúan entre sí usando las herramientas tecnológicas apropiadas (Castañeda y Adell, 2013). De esta forma, los docentes ya no deben sólo formarse en su ámbito de conocimientos, además deben conocer las herramientas y metodologías más

adecuadas para transmitir esos conocimientos en los nuevos entornos tecnológicos (Rodríguez Tapia, 2006).

Tal como hemos descrito con anterioridad, desde la Web 2.0 es posible compartir, buscar, crear e interactuar online en un espacio horizontal donde el conocimiento se encuentra abierto y podemos encontrar múltiples fuentes de información. Esta serie de características generan un nuevo rol docente encaminado hacia la posibilidad de crear conocimientos y aprender de forma autónoma y colaborativa desde un espíritu crítico y creativo (García, Camacho y Ancona, 2012).

Ciertamente, la innovación tecnológica se desarrolla a un ritmo mucho más acelerado que lo hace la sociedad, es por ello que todavía podemos encontrar docentes con una formación muy escasa referente a las nuevas herramientas tecnológicas e incluso con posturas marcadas por una actitud tecnófoba (Gutiérrez, Palacios y Torrego, 2010) que contempla la tecnología desde un enfoque hipercrítico o incluso negligente tal como postulaba en su obra Gutiérrez Martín (1997). Es por ello que, algunos autores, señalan una necesaria actitud 2.0 por parte de los profesores que responda a personas auténticas, con empatía, escucha activa y confianza hacia el resto, con un carácter flexible y abierto hacia la inteligencia colectiva y hacia herramientas generadoras de conocimiento (Muñoz y Moreno, 2010).

Ante la rapidez con que avanzan las transformaciones tecnológicas y las nuevas formas de acceso a la información, los docentes no pueden obviar que se está produciendo, por parte de las nuevas generaciones, un cambio en las formas de entender la cultura y de interpretar el mundo. Los alumnos de hoy en día, denominados nativos digitales, han crecido ya inmersos en las herramientas tecnológicas (García, Portillo, Romo, y Benito, 2007). Ante este tipo de planteamientos se hace imprescindible investigar los usos de las redes sociales microblogging en el ámbito educativo para extraer conclusiones. El objetivo del análisis de las diferentes experiencias didácticas en Twitter es comprender de qué forma y con qué objetivos se planifica el docente para trabajar en este tipo de herramientas, así como qué tipos de aprendizaje y qué metodologías están surgiendo o se están favoreciendo con la implantación de las TIC (Rodríguez Tapia, 2006).

Al aproximarnos a un perfil del docente 2.0 advertimos el uso de una variedad de herramientas, pero ante todo es interesante observar cuál es la forma de utilizarlas, pues los espacios participativos han generado que sea el usuario el que configure su propia identidad. La identidad personal se desarrolla en los diversos ámbitos sociales y uno de ellos es el nuevo entorno 2.0. Desde el contexto educativo y profesional se entiende por **identidad digital** la “habilidad de gestionar con éxito la propia visibilidad, reputación y privacidad en la red como un componente inseparable y fundamental del conjunto de habilidades informacionales y digitales, las cuales se han convertido en fundamentales para vivir en la sociedad informacional” (Guiones y Serrat, 2010, p.1).

Este “ser digital” se refuerza porque es capaz de relacionarse con otros usuarios y construir su propia identidad en la Red (Ortega y Gacitúa, 2008). La configuración de la

identidad digital se genera a partir de distintos factores que dependen del usuario y de la información que produce para su construcción en el entorno 2.0. No obstante, los usuarios también pueden verse influenciados por otras personas desde el punto de vista de la interacción social. En el caso de Twitter, el usuario de alguna manera también es responsable del aprendizaje de aquellos a los que sigue y con los que puede entablar relación o mostrar su interés (Meirinhos y Osório, 2009). Por otro lado, desde la parte estrictamente personal, el usuario dejará su huella de identidad en la forma de expresar sus mensajes, su lenguaje, su intención, los temas que trata en su perfil y aquello que evidencia que es de su interés (Castañeda y Camacho, 2012).

La identidad digital se identifica en general a través de las metas y motivaciones personales del propio usuario (Fernández, 2006). Sin embargo, con el objetivo de definirla mejor es importante remarcar la existencia, tal como afirma Wenger (2001), de una estrecha relación entre identidad y práctica. En este sentido la identidad se compone de diferentes aspectos que la definen:

- La experiencia negociada: en el sentido de que el usuario digital se define por la forma en que participa en la comunidad según sus intereses y por el propio entorno digital en el que colabora.
- El nexo de multifiliación: que se deriva de la forma en que conciliamos las distintas facetas de nuestra vida social, profesional, educativa etc. en una sola identidad.
- La relación entre lo local y lo global: los espacios en los que participamos pertenecen a redes más amplias y complejas y a la vez, tienen subredes que crean numerosos espacios de comunicación.

El concepto de profesionalidad y empleabilidad también está íntimamente relacionado con la imagen que damos de nosotros mismos en la Red a través de la identidad digital, es por ello que para construirla los usuarios se definen en una profesión concreta y realizan un seguimiento de la información que aparece relacionada a su propia identidad digital (Torres y Santa, 2013). Debemos encontrar un punto de equilibrio que no se acerque a la falsedad de datos ni a la máxima privacidad potenciando nuestra individualidad hacia una identidad única en la que nos sintamos identificados (Ortega y Gacitúa, 2008).

La calidad de la enseñanza en redes sociales como Twitter dependerá en buena parte de la profesionalidad de los docentes (Holotescu y Grosseck, 2009). Tal como nos indican Castañeda y Adell (2013, p.39) “su tarea más importante será proporcionar a los aprendices un entorno libre y emergente que propicie la indagación, la creación de conexiones en redes, la indagación y el ensayo y error, es decir, un entorno abierto en el cual los aprendices puedan crear conexiones, ver patrones, reflexionar, ser autocríticos, detectar y corregir errores, indagar, poner a prueba y, si es necesario, cambiar sus teorías en uso”. Con estas ideas se hace patente la necesidad de una alfabetización digital desde un espíritu crítico con un docente-guía o “sherpa de la red” que conoce el terreno y que puede asumir distintos roles dentro del proceso de comunicación (Castañeda y Adell, 2013). No se entiende un docente 2.0 que no impulse la autonomía

y la reflexión de sus alumnos y que, a la vez sea usuario de las nuevas herramientas tecnológicas, trabajando como tutor virtual, guía y orientador en el aprendizaje (Martínez y Raya, 2013).

Concretamente para el aprendizaje de una LE el docente siempre debe facilitar la expresión en la lengua meta y para ello es necesario tomar en cuenta la individualidad del alumno respetando los errores y entendiendo éstos como parte imprescindible del proceso de aprendizaje. Un aprendizaje constructivo siempre tendrá lugar fomentando en el alumno su autoestima y una valoración positiva de sí mismo. El reto del docente de hoy requiere la capacidad para diseñar su intervención educativa, evaluar su propia práctica y mantener una formación permanente que le permita adaptarse a los nuevos contextos socioculturales (Lomas, 1996).

Algunas experiencias han evidenciado las ventajas que puede suponer las redes sociales para la docencia. El estudio de redes sociales en lengua alemana (Cáceres y Ortiz de Urbina, 2010) investiga una práctica en la que los docentes actuaban como mediadores en el proceso de aprendizaje e intentaban acercarse a la cultura de la lengua meta confiriendo a ésta el estímulo para motivar a los estudiantes de alemán.

Por otra parte, el estudio de Heyoung (2010) analiza la actividad de tres docentes de EFL en Twitter desde su propia perspectiva pedagógica en relación al uso de los modelos docentes, la interacción con estudiantes, y las percepciones sobre el uso de Twitter para la docencia. La investigación extrae conclusiones respecto a las diferencias existentes en el uso pedagógico de Twitter dependiendo del nivel de escolarización de los alumnos, estableciendo diferencias entre primaria y secundaria. Sin embargo, los tres profesores coincidieron en que Twitter permite buenas prácticas de escritura para estudiantes de cualquier edad y proporciona una gran oportunidad para que utilicen el inglés con fines auténticos y de forma espontánea. Por su parte Kurtz (2009) señala que tras el empleo de Twitter en sus clases de primaria, la red social se presenta como una herramienta facilitadora en la integración de la selección de palabras, ideas y puntuación, como consecuencia del límite de caracteres que obliga a desarrollar la capacidad de síntesis. En general para los estudiantes más jóvenes se percibe como una herramienta adecuada para redactar, editar y revisar contenidos.

En este sentido, las actuales teorías sobre el papel del educador apuntan especialmente a un docente prosumidor. El concepto de prosumidor, como término consecuente del surgimiento de la Web 2.0 y acuñado por Toffler en 1980, viene a significar la simultaneidad de un individuo para comportarse como productor y consumidor de mensajes al mismo tiempo. El usuario prosumidor debe constituirse desde una labor sensibilizadora que se anticipe a la complejidad de la Red y a servir de ayuda a otros usuarios (Aparici y Silva, 2012; Soep, 2012).

Desde el punto de vista pedagógico, el concepto de prosumidor ha sido utilizado para definir el nuevo papel del educador que debe articularse principalmente en torno a **tres ejes: diseño, comunicación y evaluación** y que no sería posible sin un necesario empoderamiento en su papel de prosumidor. El docente debe ser el tutor que articule competencias comunicativas, tecnológicas y pedagógicas para reflexionar sobre su

propia gestión didáctica mediante la interacción con otros compañeros docentes y orientar al estudiante de forma posterior (Giuseppe y Gil, 2012; González, Rincón y Contreras, 2013).

2.3.2.2. La definición de currículum del docente de ELF

La responsabilidad por parte del docente en el aprendizaje de EFL, supone la importancia de la definición del currículum y su adecuación a las necesidades e intereses reales del alumno facilitándole herramientas para su aprendizaje autónomo. Para ello, el equipo docente debe desarrollar métodos de instrucción y recursos que promuevan un aprendizaje activo caracterizado por ofrecer oportunidades a los estudiantes de expresarse y de interactuar en la lengua meta, siendo ésta la actividad más importante para el aprendizaje de una LE (Manga, 2008).

El término currículum se entiende como el “conjunto de fundamentos teóricos, decisiones y actuaciones relacionado con la planificación, el desarrollo y la evaluación de un proyecto educativo” (Moreno de los Ríos, 1998, pg. 9, citado en García Romeu, (2006). El desarrollo del currículum está determinado por la planificación de cuatro fases (Richards, 2013):

- 1) determinar las necesidades de los aprendices
- 2) desarrollar objetivos de un programa que recoja las necesidades identificadas
- 3) determinar un sílabo, en el que se estructure la metodología, la planificación y los contenidos adecuados
- 4) Concluir con una evaluación y revisión del currículum establecido

1) Necesidades

En este sentido, el docente debe identificar las necesidades del estudiante que estarán orientadas hacia la **competencia comunicativa** y hacia la **competencia intercultural** (Consejo de Europa, 2002). Desde la competencia comunicativa, deberá centrarse en las cuatro subcompetencias con el objetivo de concluir en el currículo las habilidades que debe desarrollar el estudiante. Algunos estudios han explorado el potencial de Twitter para desarrollar las subcompetencias:

-Competencia gramatical: La investigación de Arias (2013) que indaga sobre la trascendencia de microblogging en la competencia gramatical de un grupo de docentes en formación, concluye que se experimentó un progreso de la misma por parte de los aprendices, aunque no de forma sustancial. El primer estudio sobre el uso de microblogging en EFL se publicó en 2009 (Borau, Ullrich, Feng y Shen). En él se expone una experiencia centrada en el uso de Twitter como herramienta de comunicación que ofrece la oportunidad de dar uso real a la lengua inglesa desde la **competencia comunicativa y la competencia intercultural**. Por un lado, desde la competencia comunicativa se contemplan dos de las cuatro subcompetencias: la **estratégica y la sociolingüística**.

b) Competencia sociolingüística: Con el objetivo de averiguar el buen uso de esta competencia se analizan los tuits centrándose en la información válida para conocer si se ha usado adecuadamente la lengua al expresarse en ellos. Para ello se realiza una observación de la habilidad del usuario para expresar una determinada actitud y valorar si ha tomado una elección adecuada a la hora de elegir un estilo apropiado en cada caso de acuerdo con el contexto, el tema y la relación que existe entre él y los individuos con los cuales se comunica.

c) Competencia estratégica (adecuación) Por otra parte, respecto al uso de la competencia estratégica que capacita al alumno para manejar problemas de comunicación. En el estudio, los aprendices reaccionaron utilizando la palabra que desconocían en su lengua materna, por lo que se concluye que el uso de Twitter para este tipo de estrategia no es de gran ayuda quizás como consecuencia de la limitación de los 140 caracteres (Borau et al, 2009). De acuerdo con el estudio, Twitter también ofrece la posibilidad de interactuar con personas nativas desde una **competencia intercultural** entendida como una actitud de respeto, comprensión y tolerancia hacia la interacción efectiva con otras culturas. Esta interacción promueve la creación de un sentido de conciencia cultural que genera la capacidad de desenvolverse satisfactoriamente en relación con el uso real y activo de la lengua como herramienta de comunicación conectando simultáneamente el lenguaje con la cultura propia de la lengua de origen (Borau et al, 2009). Esta oportunidad es algo esencial para la adquisición de nuevos conocimientos de una LE y relativamente difícil de darse hasta el momento de la aparición de estas nuevas herramientas, ya que en el contexto diario de los estudiantes es inusual que tengan opciones para comunicarse en la lengua meta.

Para que los alumnos de LE consigan un nivel de competencia intercultural adecuado es imprescindible el conocimiento de la cultura de la lengua por parte del docente y una valoración positiva de la misma que implique trabajar con los alumnos un material didáctico que se corresponda culturalmente con la realidad. Con respecto al estudiante, el estudio considera difícil la medición de la competencia intercultural a través del análisis de los tuits ya que es necesario conocer el destinatario del mensaje diferenciando que se trate de un aprendiz cercano o no al alumno, o un usuario nativo de la lengua meta.

El estudio de Perifanou (2009) también apoya Twitter como un escenario idóneo para el desarrollo de una **perspectiva intercultural** y de inmersión en un entorno lingüístico extranjero. Por su parte los autores Acar y Kimura (2012) recogen opiniones acerca de un estudio en el que se trabaja la interacción de estudiante japoneses con hablantes nativos de lengua inglesa, e concluyendo que esta conexión permite a los aprendices percibir con un mayor interés el aprendizaje de la lengua a través de experiencias informales.

d) Competencia discursiva o textual (coherencia y cohesión): la competencia textual dependerá en parte del grado de madurez que el estudiante tenga en su lengua materna y de la capacidad de trasladar esas destrezas lingüísticas y conocimientos a la LE (Idiazabal y Larringan, 2004). De ello se deriva la necesidad de establecer diferencias en cuanto a los objetivos dependiendo del nivel de edad y de conocimientos del alumno. La adquisición de la competencia textual es necesaria para indicar al aprendiz cómo producir las características textuales correctas que pueden ser totalmente nuevas en cada discurso que emite. A partir del análisis de los géneros textuales que se dan en las redes sociales el docente puede orientar al estudiante hacia un aprendizaje consciente de la lengua inglesa que desarrolle la competencia textual (Mula Ferrer, 2010).

Por otra parte, una de las primeras propuestas llevadas a cabo en el aprendizaje particular de EFL a través de microblogging se centra en la competencia textual y se trató de un proyecto dirigido por un docente de inglés estadounidense para crear un story telling digital en el que participaron cien estudiantes de seis países diferentes creando una historia de ciencia ficción (Ash, 2008). La experiencia concluye en que los alumnos practicaron sus habilidades de escritura, conectando con estudiantes de diferentes partes del mundo y aumentando la participación activa en los cursos de conversación en inglés. Perifanou (2009) define esta técnica concreta como una opción para practicar construcciones verbales y animar al estudiante a ser partícipe construyendo su propio aprendizaje de una forma comprometida y entusiasta.

Por otra parte, según (Dervin, 2009) Twitter permite a los docentes impulsar un aprendizaje basado en tareas para la enseñanza de EFL. Las posibilidades para desarrollar actividades relacionadas con cada una de las destrezas lingüísticas (comprensión oral-auditiva, expresión oral, comprensión lectora y expresión escrita), son muy numerosas, todo dependerá de la creatividad en el desarrollo del aprendizaje.

2) Objetivos

Desde la literatura se recurre a la necesidad de que los docentes de EFL en primer lugar, conozcan en profundidad las herramientas tecnológicas para hacer un mejor uso de sus potencialidades y para poder seleccionar aquella que más se adecue a los objetivos pretendidos del currículum (Martínez y Raya, 2013). En segundo lugar, es imprescindible que se planifique metodológicamente y de forma previa las habilidades actitudinales y los recursos que se van a trabajar con los alumnos, con el fin de integrar las TIC desde un planteamiento que destaque por su coherencia educativa y mediante un diseño pedagógico que se encuentre dentro de unas estrategias preestablecidas de evaluación de la materia (Brittain, 2006).

Es importante señalar que técnica y aprendizaje deben seguir un desarrollo simultáneo evitando separar las prácticas digitales de los **objetivos didácticos** (Herrera, 2007). El currículum no debe incurrir en el error de instrumentalizar la lengua inglesa como un

medio para conseguir más posibilidades profesionales. La planificación debe centrarse en las necesidades del estudiante, ya que sólo de forma individual y desde sus propias fortalezas y particularidades es posible una implantación de estas nuevas tecnologías con objetivos específicos que no sean los estrictamente tecnológicos (Morrisey, 2007). EL MCER (Consejo de Europa, 2002) ha puesto de relieve que el objetivo principal de la enseñanza de LE debe consistir en procurar que se generen procesos de formación integral en los estudiantes mediante una mejora de sus competencias como hablante para generar futuros integrantes activos del contexto social (Díaz y Carmona, 2010)

Por otra parte, y desde la aceptación de las teorías constructivistas, la responsabilidad del proceso de aprendizaje está repartida en el entorno educativo. Los objetivos del currículum deben ponerse en común entre docente y aprendiz con el fin de generar un proceso de **consenso** que permita conciliar las necesidades de los estudiantes con los contenidos, la metodología y los materiales que se deben establecer en el sílabo. Este proceso de **negociación**, entendido como un procedimiento de gestión a través de la experiencia colectiva, implica que el alumno sea consciente de sus propios objetivos de aprendizaje (Breen y Littlejohn, 2000).

El docente, por su parte, debe ser capaz de interpretar los objetivos del aprendizaje y ponerlos en concordancia con el resto del grupo partiendo de una diversidad de necesidades diferentes (Mora Sánchez, 1996). De esta forma, su papel consistirá en actuar como facilitador del consenso, para determinar de forma definitiva los objetivos en el desarrollo del currículum, asegurando una adecuada aplicación de éstos en el diseño de las actividades de aprendizaje y de la configuración del entorno educativo.

3) Sílabo

En el desarrollo del currículum de EFL debemos remarcar la importancia del sílabo que se concibe como un proceso continuo de interacción y negociación entre docente y estudiante de la metodología (a), la planificación (b) y los contenidos (c), del currículum en relación a las necesidades cambiantes de los aprendices. En el sílabo se hace evidente el estilo de aprendizaje por parte del docente y sus percepciones sobre las dificultades y evolución del conjunto de alumnos (Breen y Littlejohn, 2000).

a) Metodología

Hasta los años 70, la realización del currículum en el aprendizaje de LE se basaba en el desarrollo de aspectos formalmente lingüísticos. La relación entre metodología y lingüística siempre había sido una obviedad y para diseñar cualquier plan de estudio se incluían los contenidos del marco teórico lingüístico y los métodos de enseñanza con el objetivo de establecer un orden de este contenido (Blázquez, 2010). Sin embargo a partir de la década de los 80, a la luz del marco del Consejo de Europa (2002), los

expertos comienzan a centrarse en el proceso de diseño, implantación y evaluación del currículum desde un enfoque comunicativo con el objetivo de construir programas más eficaces (Richards, 2013).

A partir de este momento encontramos posiciones contrapuestas en cuanto a la definición del currículum en diversos sentidos. Por un lado, los currículos metódicos y cerrados que responden a la responsabilidad única del docente en contraposición a la de aquellos que defienden un carácter más abierto del mismo, otorgando la responsabilidad a la comunidad escolar en su conjunto. Por otro lado, observamos que existen también dos tendencias distintas en cuanto a la importancia de los diferentes aspectos del currículum; unos están orientados hacia el producto, es decir, la consecución de los objetivos y otros ponen el punto de atención en el proceso, desde enfoques como el **aprendizaje por tareas** (Nunan, 1989).

En definitiva, hemos abordado ampliamente las corrientes metodológicas a lo largo de la historia para concluir que la enseñanza de EFL ha terminado enfocándose desde la perspectiva comunicativa y muy especialmente desde el **aprendizaje por tareas** (Thomas, 2009). El desarrollo de actividades específicas resta importancia a la metodología en el sentido de que aunque partimos del enfoque comunicativo las líneas metodológicas no están delimitadas en el MCER (Consejo de Europa, 2002) como marco de referencia, pues éste no aconseja métodos concretos sino que se inclina por aquellos mediante los que es posible trabajar materiales que permitan satisfacer las necesidades comunicativas de los estudiantes y conseguir los objetivos planteados respecto al uso de la lengua.

b) Planificación

Las decisiones clave de la **programación** también deberán someterse a un proceso de negociación y consulta abierta a nuevas posibilidades (García Romeu, 2006). No obstante, ante todo el docente debe tener en cuenta al realizar la **planificación** del currículum en LE, que los factores que intervienen en la situación de enseñanza-aprendizaje tienen una dependencia mutua desde el principio de coherencia y que por tanto, las decisiones deben tomarse de forma complementaria y apoyadas también en los procesos de desarrollo y evaluación (Johnson, 1989, citado en Núñez, 2008; Breen y Candlin, 1980)

El diseño pedagógico debe concentrarse en facilitar el proceso de desarrollo creando las condiciones para el aprendizaje (Ebner et al. 2010). Es imprescindible una **planificación docente** de las estrategias adecuadas a la modalidad de aprendizaje, además de las destrezas idóneas que generen un sentido de comunidad y de cercanía entre sus miembros para que la formación en este tipo de herramientas tenga éxito y no se produzca una frustración por parte del estudiante (Borges, 2005).

No obstante, el docente debe tener en cuenta a la hora de la planificación un grado de impredecibilidad en el diseño curricular mediante tareas elaboradas que incluyan tanto aspectos predecibles como espacio para la creación de nuevas asociaciones e innovación. El estudio de esta relación entre lo impredecible y aquello que se ha planificado previamente, se ha denominado andamiaje pedagógico (Van Lier, 1996,

2004). Esta relación es un hecho en la estructura y el funcionamiento de las redes sociales cuyos elementos impredecibles pueden servir de estímulo al estudiante y son comparables a lo que sucedería en cualquier situación comunicativa auténtica (Mula Ferrer, 2010)

De forma general la planificación de la realización de actividades en las redes sociales supone para el docente:

- “pensar en el desarrollo y sistema de evaluación de las competencias específicas (uso de las TIC) y la evaluación de esta competencia, a través de conocimientos, capacidades, habilidades adquiridas;
- deliberar sobre el diseño de la actividad, el agrupamiento, la gestión del tiempo del docente las dinámicas de interactividad online y la secuenciación del procedimiento de la actividad;
- reflexionar sobre la potencialidad de conseguir una comunicación más fluida con el alumno a través de sus espacios personales de aprendizaje (PLE) en entornos virtuales” (Fernández et al. 2012).

c) Contenidos

La definición del sílabo implica también tener en cuenta una relación adecuada entre el **contenido** seleccionado y los objetivos generales (Breen, 2002). La elección de contenidos en el currículum supone la selección de temas, destrezas, habilidades, estructuras lingüísticas, aspectos de la lengua y estrategias de comunicación y de aprendizaje, que se desarrollarán durante el curso y que también deben estar expuestas a un proceso de negociación (García Romeu, 2006).

En cuanto a los contenidos que se desarrollarán en Twitter, los docentes deben seleccionar aquellos que sean apropiados y estén en consonancia con los contenidos que se ha determinado trabajar en el currículum. De manera general Rinaldo, Tapp y Laverie (2011) destacan 5 tipos de contenidos diferentes categorizados para el análisis de los tuits de los docentes de su investigación:

- Relacionados con los contenidos del curso
- Específicos sobre medios sociales
- Anuncios de clase y asuntos relacionados con el curso
- Mensajes directos personales a los estudiantes o a otros
- Mensajes personales en general

Además de los tuits, otra forma de compartir contenidos en Twitter es utilizar el lenguaje del retuit. Los retuits son menciones a otros usuarios que pueden estar justificados por diversas razones. Estos retuit forman parte también de la información que nos permitirá conocer la identidad digital del docente mediante el análisis de los mismos. Los autores Boyd, Golder y Lotan (2010) destacan una serie de motivaciones para retuitear:

- ampliar o extender los tuits a nuevos públicos
- entretener o informar a un público específico
- hacer comentarios sobre el tuit de alguien
- añadiendo nuevos contenidos, a menudo para iniciar una conversación
- dejar constancia de que somos lectores de contenidos
- declarar públicamente que estamos de acuerdo con alguien
- validar los pensamientos de otros usuarios
- como un acto de amistad, la lealtad, un homenaje
- llamar la atención
- reconocer o referirse a las personas menos populares o con menos
- contenido visible
- obtener beneficio propio, ya sea para ganar seguidores o reciprocidad de los participantes más visibles
- guardar los tuits para su futuro acceso personal de acceso

4) Evaluación

En el contexto de la enseñanza del español como LE, aplicable a la enseñanza de EFL en este sentido, se entiende la evaluación como “la obtención y el análisis sistemático de toda la información que sea necesaria para llevar a cabo el desarrollo del currículo con el fin de determinar su grado de efectividad y de eficiencia en un contexto determinado, (...) de este modo la evaluación constituye la parte del currículo que incluye, relaciona y da sentido a todos los demás componentes.” (Instituto Cervantes, 1994, p. 129-30).

La información que obtengan los profesores de los resultados de la evaluación será relevante para relacionar la evaluación con el propio currículum y readaptarlo según los cambios que se produzcan en los procedimientos para establecer la programación, los objetivos, la selección de los contenidos, los materiales, el trabajo docente, el desarrollo del curso, y la propia evolución del estudiante.

La mirada evaluativa está debe centrarse en observar el progreso y la consecución de los diferentes indicadores y criterios de evaluación docente enfocados en tareas 2.0 (Vázquez Cano, 2014). Las prácticas docentes requieren ser investigadas para hacer un proceso de evaluación del uso que se está realizando de la tecnología. Es necesario teorizar sobre estos usos que pueden ayudar a mejorar los entornos de comunicación en las redes sociales y hacerlos más apropiados para el proceso educativo. Es esencial

desarrollar un modelo de calidad que concentre indicadores de medida, características y criterios de evaluación sobre los usos que se están realizando de las diferentes competencias, destrezas lingüísticas y habilidades interculturales en la Web 2.0 (Grossek y Holotescu, 2011).

2.3.2.3. Comunidades de aprendizaje

En la actualidad la colaboración para el aprendizaje tiene una repercusión decisiva en la forma de entender las nuevas propuestas pedagógicas de EFL en los espacios 2.0. El concepto de **aprendizaje colaborativo** definido en primera instancia por Vygotsky (1978) y reformulado posteriormente por diversos autores, hace hincapié en la importancia de la construcción de grupos a través de la Red que ha facilitado la creación de una **inteligencia colectiva** clave para comprender los procesos de la sociedad actual (Johnson, 2001).

Como señalan Guitert y Simérez (2000, p. 14) el aprendizaje colaborativo “se lleva a cabo (...) cuando existe una reciprocidad entre un conjunto de individuos que sabe diferenciar y contrastar sus puntos de vista de tal manera que llegan a generar un proceso de construcción de conocimiento (...) en el que cada individuo aprende más de lo que aprendería por sí solo, fruto de la interacción de los integrantes del equipo”. La interacción social que genera este intercambio de información y la pertenencia a un grupo suponen una motivación para que se produzcan los comportamientos requeridos en cuanto a la construcción del aprendizaje en EFL.

La Web 2.0, nos brinda la posibilidad de aprender compartiendo y permite que los agentes educativos participen activamente en un proceso de intercambio de conocimientos y experiencias que revaloriza la alternativa de la negociación mediante el diálogo (Cobo y Pardo, 2007). Aprender de forma colaborativa es considerado ante todo un proceso dialógico cuyo objetivo consiste en llegar a un acuerdo que dará lugar al nuevo conocimiento. De esta forma, el hecho de que la adquisición del conocimiento sea consecuencia de la interacción social mediante el diálogo significa que el aprendizaje en red está relacionado necesariamente con un entorno conversacional, que se ajusta a las necesidades de expresión que requiere el aprendizaje de EFL.

Tal como hemos señalado, los nuevos espacios 2.0 ofrecen una opción de desarrollo profesional y autónomo que supera las limitaciones geográficas, ofreciendo una alternativa a los cursos formativos. Este espacio se caracteriza por la interacción de los docentes en **comunidades de aprendizaje** que tienen como objetivo buscar las prácticas más eficientes y construir significados relevantes relacionados con el uso de las TIC buscando las formas más idóneas de desarrollar su tarea docente para propiciar el aprendizaje del alumno (González et al, 2013).

Existen infinidad de plataformas en las que los usuarios tiene la posibilidad de trabajar en colaboración construyendo conocimientos de forma compartida (Sotomayor, 2010). Indagando en la Red podemos encontrar muy diversas propuestas de incorporación en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Concretamente en la enseñanza de LE la incorporación de las nuevas tecnologías está siendo un factor de cambio asociado a aspectos como el desarrollo de las habilidades lingüísticas del estudiante y su evaluación, además de la generación de nuevas formas de enseñar y aprender de un modo más dinámico e interactivo facilitando el desarrollo de la comunicación en la lengua meta (Vázquez Cano, 2014). Según el Consejo Británico, en la actualidad unos 750 millones de estudiantes de idiomas usan la web 2.0 para aprender una nueva lengua por lo que el uso de las herramientas 2.0 es realmente significativo (Perifanou, 2009; Espuny González, Lleixà y Gisbert, 2011).

Las redes sociales son adecuadas para articular la naturaleza colaborativa en el aprendizaje de LE porque refuerzan el contacto informal y personal mejorando la confianza y la cohesión entre sus miembros (García Sans, 2008; Fernández et al. 2012). El estudiante puede adquirir competencias en la búsqueda, selección y tratamiento de la información y puede fomentar su creatividad construyendo conocimientos de forma compartida. De esta forma, siente que pertenece a un grupo y al mismo tiempo, desarrolla su propia responsabilidad e independencia potenciando así el sentido de comunidad (Gómez y Redondo, 2011; Flores, 2009). Es interesante observar cómo estas interacciones, cuando se producen a través de Internet, dan lugar a **comunidades virtuales de aprendizaje** que comparten un proceso común.

Las comunidades de aprendizaje que se materializan en la Red son nuevas formas de construir conocimientos de forma conjunta, autónoma e interdependiente que generan un grupo de personas que permanecen unidas por intereses comunes y que se organizan para establecer compromisos mediante un aprendizaje compartido (Bolívar, Fernández y Molina, 2004). El aprendizaje en estos espacios facilita el intercambio social y fortalece el sentido de comunidad que suponen una motivación para que se produzcan estos comportamientos requeridos en cuanto a la construcción del aprendizaje de una LE. La parte individual de análisis de la información se desarrolla de forma colaborativa y existe un compromiso de todas las partes para aprender de forma conjunta. En este punto surgirán los conflictos y las negociaciones que fomentan la construcción del conocimiento y la configuración del currículum.

Por otro lado, las redes sociales suponen **la ruptura** de antiguas convenciones tales como la tradicional separación entre **aprendizaje formal e informal**, ya que hacen posible la cohesión entre ambos tipos de aprendizaje en el mismo escenario y con similares objetivos y (Torres, Jara, Valdiviezo, 2013). En la actualidad, el aprendizaje informal para el desarrollo profesional y personal del docente se deriva como un componente esencial en los nuevos entornos y en el aprendizaje orientado al proceso. Por una parte, aparece ligado a experiencias vitales y a un aprendizaje significativo, y por otra se percibe asociado al entretenimiento y al **juego**. Ambos aspectos provocan un

atractivo en la percepción por parte de los estudiantes, muestra de ello es el estudio de Perifanou (2009) que utiliza microblogging en un clase de LE italiana y en la que finalmente el aprendizaje informal mostró una mejora en la motivación y en la participación de los estudiantes además de la posibilidad de practicar las habilidades básicas de la lengua italiana (Alonso y Muñoz de Luna, 2010)

El estudio de Ebner et al. (2010) expone una investigación, desarrollada en educación superior, en la que se usa microblogging para el aprendizaje orientado a los procesos y como nueva forma de comunicación para apoyar el **aprendizaje informal** superando las barreras del aula. Las autoras Grosseck y Holotescub (2011) también confirman en su estudio la posibilidad de trabajar el aprendizaje informal en Twitter y la capacidad de las plataformas microblogging en general para integrar el aprendizaje formal junto al informal y generar un aprendizaje significativo.

Tal como afirma Villanueva (2010, p. 245), “un aprendizaje significativo es un aprendizaje que queda integrado en la estructura pragmático-cognitiva de los estudiantes y se convierte en instrumento de captación de los nuevos conocimientos y de creación de nuevas representaciones”. En definitiva, se produce cuando el estudiante relaciona lo que tiene que aprender con los conocimientos que ya posee en el proceso de construcción de su propio aprendizaje. El papel del docente en este proceso es fundamental y consiste en actuar como facilitador para que los estudiantes organicen correctamente la nueva información y la relacionen con el conocimiento que ya tienen internalizado. Además el alumno, debe descubrir ese conocimiento desde la experiencia propia que le permitirá procesar el nuevo conocimiento adquirido como verdadero (Vázquez Mariño, 2011). Por ello es importante empezar a trabajar con los alumnos un aprendizaje significativo en las redes sociales desde edades tempranas, este hecho les ayudará a familiarizarse con estas plataformas y a comprender las consecuencias de sus actuaciones en ellas (Gómez Redondo, 2011).

Algunos autores consideran que en general se construye un entorno significativo de gran valor en las redes sociales fundamentado en las personas que siguen al usuario y aquellas que él mismo sigue. Debemos preguntarnos en qué medida Twitter proporciona un aprendizaje significativo basado en experiencias y cómo puede incentivarlas el docente de LE. En primer lugar, para propiciar un aprendizaje significativo en EFL será necesario analizar el contenido de los materiales que se generan en Twitter y que nos pueden servir en la red social para el proceso de aprendizaje. Breen (1985, citado en García Mata, 2003) define una tarea como auténtica a aquella que está íntimamente relacionada con la metodología de aprendizaje, problemas o preferencias del aprendiz y con el desarrollo de la clase de LE. Sirva de ejemplo, en el caso del aprendizaje de EFL, los materiales y conocimientos contextualizados en inglés generarán un aprendizaje mucho más auténtico y útil que otro tipo de materiales que no satisfagan el deseo de comunicación en la lengua meta (Trenchs, 2001)

Los espacios de diálogo entre docente y estudiante se utilizan como aproximación a la creación colaborativa y tienen como objetivo fomentar la proactividad de los estudiantes y generar una motivación en el aprendizaje de EFL (Borau, Ullrich, Feng y Shen, 2009). Podemos observar algunos buenos resultados en estudios que analizan un posible **aumento de la implicación del estudiante** al utilizar Twitter. En primer lugar el estudio de Junco, Heiberger y Loken (2010) investiga si el uso de esta herramienta con fines educativos puede influir en el compromiso del estudiante y en sus calificaciones a nivel universitario. La investigación confirma una mayor vinculación de la comunidad de aprendizaje al hacer un buen uso de Twitter de forma colaborativa y mediante un impulso docente para generar un aprendizaje activo desde las propias experiencias de los estudiantes.

Un segundo estudio (Ullrich et al. 2008) confirma que a través de microblogging es posible incentivar en los estudiantes un **sentido de pertenencia a la comunidad** y mejorar el ambiente de la clase aumentando su participación en actividades relacionadas con EFL. Microblogging se presenta en este caso desde una perspectiva lingüística, como herramienta efectiva de comunicación para el aprendizaje de EFL y concretamente para la **destreza oral** porque permite a los estudiantes comunicarse desarrollando experiencias propias de la vida cotidiana en la lengua meta.

En último instancia, la investigación de Dunlap y Lowenthal (2009) concluye que la **presencia social y cognitiva del docente** es clave para el proceso de aprendizaje y para una enseñanza con éxito. El alumno debe percibir que cuenta con el apoyo del docente y que su presencia es real en la comunidad de aprendizaje. Sin embargo ¿de qué forma puede el docente potenciar este contacto? Rinaldo, Tapp y Laverie (2011) exponen un acercamiento del modelo de Kolb (1984) a Twitter, basándose en la relación existente entre el aprendizaje desde la experiencia y que el estudiante sienta un compromiso para involucrarse en el proceso de adquisición de conocimientos.

En nuestra sociedad actual se hace cada vez más patente la necesidad de un aprendizaje permanente, por lo que las comunidades de práctica y el aprendizaje colaborativo como facilitadores de la construcción social del conocimiento se han convertido en un nuevo paradigma de enseñanza (Meirinhos y Osório, 2009). Podemos concluir que las plataformas microblogging ofrecen principalmente un contexto de práctica de comunicación para los estudiantes y una posibilidad de capacitación docente para los profesores (Grosbeck y Holotescub 2011).

2.3.2.4. Capacitación y competencias docentes

Hasta la aparición de las nuevas herramientas tecnológicas, los docentes estaban limitados en su desarrollo profesional por la dispersión geográfica y por los cursos formativos organizados por las instituciones educativas. La Web 2.0 facilita un nuevo espacio para el desarrollo profesional construyendo su identidad profesional mediante

una comunicación real y organizando su propio aprendizaje de forma más eficiente y de acuerdo a sus necesidades específicas (Castañeda y Adell, 2011).

La capacitación docente “debe entenderse como un proceso de actualización que le posibilita realizar su práctica pedagógica y profesional de una manera significativa, pertinente y adecuada a los contextos sociales en que se inscribe y a las poblaciones que atiende”(Camargo et al. 2004 p.81). Es esencial un desarrollo propio del docente en su profesión asumiendo un aprendizaje continuo y la interiorización de las herramientas 2.0 como algo necesario para el posterior uso con los alumnos (Lamy y Hampel, 2007). Su formación continua estará orientada a desarrollar un aprendizaje significativo del alumno desde un pensamiento crítico con respecto a las nuevas herramientas tecnológicas. Es primordial además que el docente diseñe las tareas desde un aprendizaje colaborativo y rescatando aspectos informales tales como la participación y la interacción en los nuevos espacios tecnológicos.

La sociedad actual requiere en el docente una mentalidad nueva, proactiva y autodirigida para conseguir ser el protagonista de su propio desarrollo profesional y de la consolidación de sus competencias docentes. Sin embargo ¿cuál es la metodología formal para la formación de los docentes en su desarrollo profesional? Diferentes entidades y proyectos educativos europeos se ocupan de la capacitación docente mediante cursos institucionalizados. En el caso particular de España, los docentes son atendidos en este ámbito por el departamento de Formación en Red del Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF) que se encarga de la integración de las TIC en las etapas no universitarias.

No obstante, algunas investigaciones actuales sugieren que las instituciones deben proveer a los docentes apoyo mediante mentores o compañeros de profesión con los que compartir las experiencias educativas en el uso de las herramientas tecnológicas. Este apoyo podría facilitarse a través de una organización de expertos docentes especialistas en TIC que exponga a los educadores las posibilidades didácticas y les sirvan de entrenadores mediante un proceso de formación personalizado (Bautista, Nafría y Salazar, 2006).

Lamy y Hampel (2007) ofrecen algunas ideas específicas para el docente de LE facilitando prácticas reflexivas desde una perspectiva profesional en las herramientas online. Estas prácticas parten de la observación a compañeros de profesión inmersos en este tipo de experiencias tecnológicas o desde la integración en situaciones online con otros docentes situados en un papel de aprendiz continuo de estas nuevas herramientas. Este planteamiento se define como un trabajo en red en el que los mentores facilitan a los docentes un aprendizaje en las nuevas herramientas 2.0 (Vázquez y Sevillano, 2011).

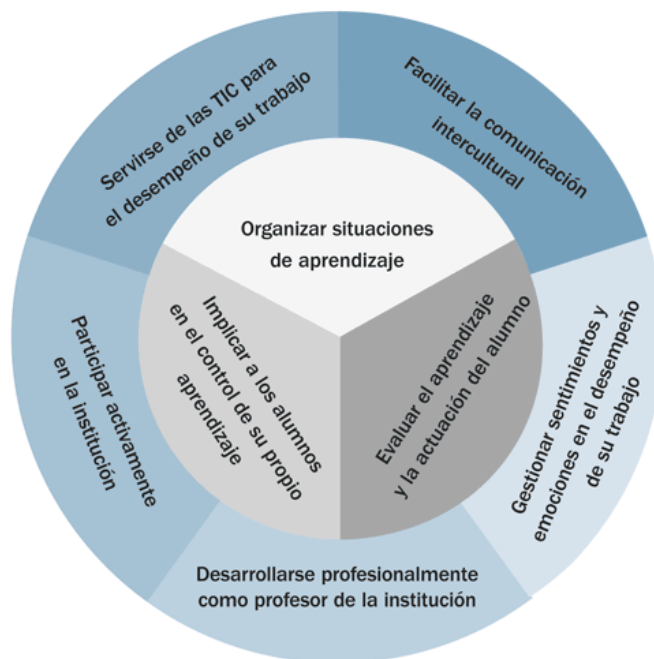
La práctica docente para el desarrollo profesional se entiende como “el constante e iterativo compromiso en la construcción y la reconstrucción del conocimiento profesional utilizando varias perspectivas, incluyendo la investigación, con la intención

de conceptualizar y resolver problemas” (Kelly, 2006, p. 509). Las posibilidades actuales para el desarrollo profesional del docente son múltiples, pero requieren un alto nivel de compromiso personal junto a una implicación cognitiva y emocional para que sean efectivas (Helleve, 2010, citado en Castañeda y Adell, 2011). Así mismo, y con el objetivo de investigar la integración de los educadores en estos nuevos medios, es necesario que nos centremos en sus competencias docentes.

En educación las competencias tienen una estrecha relación con la acción porque se actualizan y se desarrollan en ella e integran los tres saberes que pedagógicamente deben formar a un profesional: el saber, el saber hacer y el saber ser (Imbernón et al. 2011). La competencia digital se relaciona con “el uso seguro y crítico de las tecnologías de la sociedad de la información (Comisión de las Comunidades Europeas, 2005, p.18) y procede del término de competencia que por sí sólo es ”la aptitud para enfrentar eficazmente una familia de situaciones análogas, movilizandole la conciencia y de manera a la vez rápida, pertinente y creativa, múltiples recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción, de evaluación y de razonamiento” (Perrenoud, 2001 p. 509).

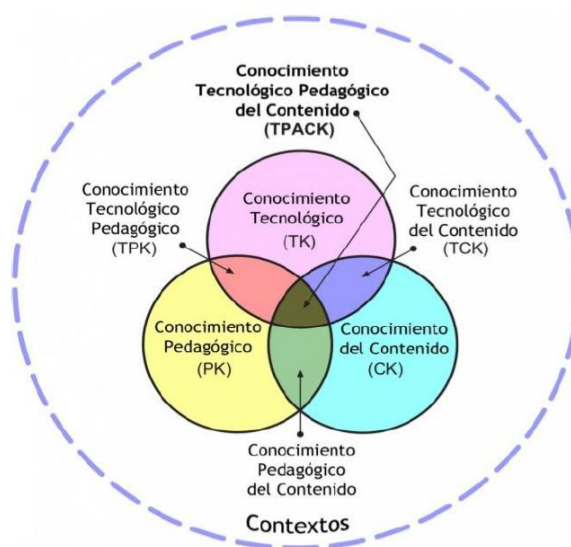
El Instituto Cervantes que tiene como objetivo promover una enseñanza de calidad, define las competencias del profesorado de L2 y LE como “un saber actuar complejo o la aplicación de saberes para dar una respuesta eficaz a las situaciones a las que se enfrenta en su actividad profesional. Las competencias no son los recursos en sí mismos, sino la capacidad del docente para seleccionar, combinar y movilizar los recursos pertinentes a la hora de afrontar situaciones similares, que comparten ciertos rasgos o aspectos.” Esta serie de actitudes docentes tendrán una repercusión importante en la metodología, los contenidos y los criterios de evaluación y definirán la forma de desarrollar estas competencias teniendo en cuenta la realidad del docente y la eficacia del proceso de aprendizaje en LE (Juan y García, 2012).

Las competencias que presenta el siguiente gráfico son algunas de ellas comunes al sector docente (organizar situaciones de aprendizaje, evaluar el aprendizaje y la actuación del alumno, e implicar a los alumnos en el control de su propio aprendizaje) y las demás (facilitar la comunicación intercultural, desarrollarse profesionalmente como profesor de la institución, gestionar sentimientos y emociones en el desempeño de su trabajo; participar activamente en la institución, y servirse de las tecnologías de las TIC para el desempeño de su trabajo) son características propias del docente de L2 y LE aunque también pueden ser comunes a otros profesionales.



Esquema 1. Competencias clave del profesorado de L2 y LE. Instituto Cervantes (2012)

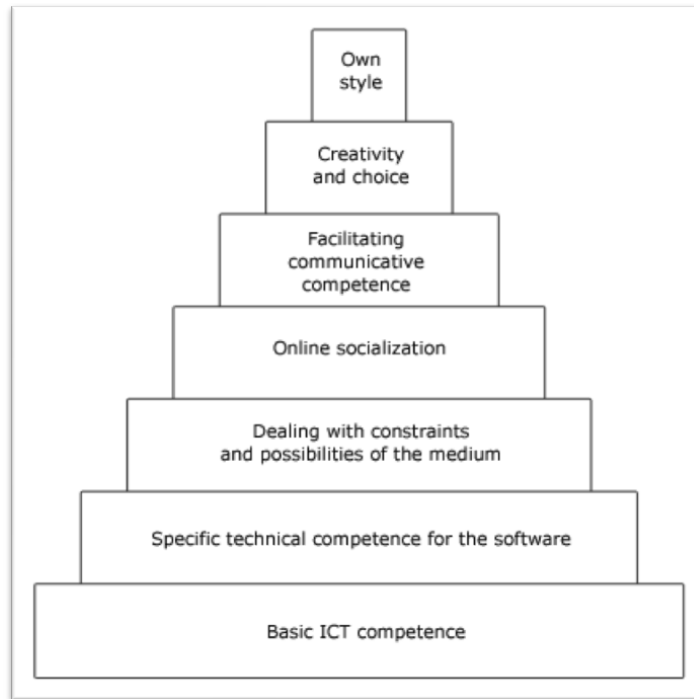
No obstante, además del enfoque metodológico es de suma importancia el interés del docente por aplicar estos recursos tecnológicos desarrollando competencias digitales y definiendo su rol en el espacio 2.0. En este aspecto, distintas teorías han descrito las competencias requeridas de los docentes en los contextos online sin tener en cuenta otro tipo de competencias que no sean las estrictamente tecnológicas. No obstante, existen modelos que contemplan el conocimiento tecnológico como una competencia necesaria más, pero no exclusiva. El Conocimiento Tecnológico Pedagógico del Contenido (TPACK) es un paradigma de conocimientos docentes para la práctica pedagógica efectiva que se basa en tres saberes: el conocimiento tecnológico, el conocimiento del contenido y el conocimiento pedagógico.



Esquema 2: Diagrama que representa el modelo TPACK (Koehler, Mishra, Kereluik, Seob Shin, Graham 2013)

La relación en un contexto definido de estos tres componentes en el marco TPACK: tecnología, pedagogía y contenido, capacita al docente para integrar de manera efectiva la tecnología en la enseñanza y distingue al educador experto de aquel que no lo es (Vallín, 2012).

Sin embargo ¿cuáles son las competencias específicas del docente de LE en el entorno tecnológico? Hampel y Stricker (2005) desarrollan un modelo pirámide que representa las diferentes habilidades requeridas y que incluye: competencia básica en TIC, competencia específica en la herramienta tecnológica, gestionar las limitaciones y las posibilidades de la herramienta, destrezas socio-afectivas, facilitar la competencia comunicativa, enseñar de forma creativa y por último desarrollar un estilo personal de enseñanza.



Esquema 3: Destrezas del tutor online en el aprendizaje de lenguas (Hampel y Strickler a, 2005, p. 315)

El primer nivel, representa unas habilidades informáticas básicas requeridas al tutor, sin la necesidad de tratarse de expertos en informática pero sí con un conocimiento adecuado de la herramienta tecnológica que se está utilizando. Este conocimiento específico se traduce en el siguiente nivel que alude a la capacidad de usar un software concreto de forma competente. El tercer nivel, se corresponde con las características técnicas que puede tener cada aplicación y sus posibilidades o limitaciones para adaptarse al material didáctico. En un nivel superior, vemos representadas las competencias docentes para conseguir que el alumnado se integre con el grupo y tenga su propia identidad en el espacio virtual. El nivel consecutivo, trata sobre el rol del docente como facilitador de que se desarrolle la competencia comunicativa, es decir que los alumnos se expresen en la lengua meta con seguridad y confianza, de ello dependerá en parte la planificación del docente de las tareas o actividades didácticas que se desarrollen. El siguiente nivel hace referencia a la creatividad y la elección, ya que los entornos virtuales ofrecen la posibilidad de desarrollar una inmensa cantidad de tareas creativas, que pueden estar también relacionadas con el diseño de actividades pero también con la elección del material didáctico. En el último nivel de la pirámide, los autores quieren destacar que el docente debe desarrollar su propio estilo personal de enseñanza que promueva de forma activa y eficaz el aprendizaje de la lengua (Hampel y Strickler b, 2005).

En línea con estos esquemas representativos, hemos de remarcar que es imprescindible que el tutor reúna una serie de habilidades específicas en la enseñanza de LE en los

contextos online y que las instituciones deben apoyar a través de la capacitación docente y el desarrollo específico de la actividad educativa. No obstante, los docentes deben destacar también el desarrollo de los valores aportando un papel activo en esta tarea sin limitarse a la adquisición de conocimientos y al desarrollo de destrezas (Galvis, 2007).

McCulloch, McIntosh y Barret (2011) exponen una serie experiencias docentes en el uso de Twitter mediante una diversidad de casos personales que les son de utilidad para extraer conclusiones sobre el uso de las redes sociales para el desarrollo profesional docente y sus beneficios.

Experiencia 1. Docente Neil Hompkin: se trata de un docente director de dos escuelas primarias en Londres que utiliza Twitter desde hace varios años con el fin de recurrir a ideas y experiencias de todas partes el mundo y valorar cómo influye este hecho en el aprendizaje profesional. Su objetivo para el uso de las redes sociales es hacer frente a la ingente información que nos rodea y que está relacionada con la educación. Por otra parte, asegura sentirse entusiasmado por el hecho de compartir en Twitter debido a la rapidez y a la síntesis de los mensajes que permiten ofrecer ideas rápidas y adaptarse al escaso tiempo del que normalmente disponemos. Prefiere utilizar elementos visuales para compartir sus ideas. Considera crucial la figura de un líder en la escuela en cuanto a redes sociales para el desarrollo profesional y para que las TIC se integren con éxito. Y por último, valora que las redes sociales amplían las posibilidades de apoyo ante situaciones complejas que de otra forma estarían limitadas a las ideas de los profesionales del entorno docente junto a la posibilidad de someternos a la evaluación de nuestras propias prácticas por parte de otros docentes como forma de crecer profesionalmente.

Experiencia 2. Docente Marc Faulder: se trata de un maestro de educación primaria que entiende Twitter como una oportunidad para discutir cuestiones cotidianas del trabajo diario, algo que según su punto de vista sería difícil de realizar de otra forma. El gran impacto de Twitter en su trabajo consiste en conectar con docentes y tener la tranquilidad de que existe una comprensión y un apoyo en la **red de aprendizaje personal** que responde a su ayuda si lo necesita. El docente llega a asegurar que el trabajo en redes sociales ha sido su motivación más importante para continuar con su desarrollo profesional. El único inconveniente, según su valoración, es que se borran los límites entre el trabajo y la vida personal.

Experiencia 3. Docente Oliver Quinlan. Profesor de Educación en la Universidad de Plymouth. Se considera a sí mismo un “profesional reflexivo” e hizo uso de las redes sociales durante su formación docente. Comenzó escribiendo en un blog sobre sus experiencias con el objetivo de dar forma a sus propios pensamientos y compartir ideas y recursos con compañeros de trabajo. Oliver ha considerado este blog, y el proceso de reflexión en él, necesarios como aspecto vital de su desarrollo profesional. Posteriormente comenzó a utilizar Twitter y afirma que esta herramienta “no es tanto para hacer conexiones propias si no para recopilar ideas procedentes de otras personas y encontrar nuevas perspectivas docentes”. Así mismo considera que el blog es más

personal y Twitter sirve para conocer otros puntos de vista sin limitación geográfica. Destaca el beneficio de observar otras percepciones docentes sobre múltiples materiales y plantearse la implementación en su propia aula. Señala que los límites entre la vida profesional y particular se difuminan. Por último remarca que el aprendizaje autónomo a través de las redes sociales es indudablemente necesario en la actualidad.

Entre los beneficios que destacan los autores en cuanto al uso de las redes sociales para el desarrollo profesional McCulloch et al. (2011):

- Mantenerse al día con los debates de actualidad
- Valerse de las ideas de todo el mundo desafiando las propias perspectivas e inspirarse con nuevas formas de pensar
- Conectar con otros desde una posición similar con el objetivo de compartir enfoques y apoyarse mutuamente
- Animar a los demás a reflexionar sobre su propia práctica con el fin de dar forma a las ideas por medio de la discusión de esta práctica

2.3.2.5. Entorno Personal de Aprendizaje

Un Entorno Personal de Aprendizaje puede ser definido como un conjunto de herramientas que contribuyen a un aprendizaje continuo y entre las que destacan fuentes de información, conexiones y actividades personalizadas por el propio usuario en Internet. La persona que se implica en la construcción de un PLE realiza una búsqueda selectiva y crítica de su particular red de recursos realizando un seguimiento a personas y flujos de información que sean de su interés (Castañeda y Adell, 2013).

Con el objetivo de comprender ampliamente el planteamiento de los PLEs debemos remarcar que cada persona aprende de una forma distinta y que además puede elegir diferentes enfoques y ritmos de aprendizaje según la temática y la profundidad de estudio que requiera o que le interese. En este sentido, el PLE se plantea como una solución de desarrollo para estos enfoques diferentes de aprendizaje y como sistema de ayuda para que los aprendices gestionen su propio proceso estableciendo sus objetivos didácticos particulares (Martínez y Torres, 2012).

En este sentido Pina (2008) considera el conocimiento de otras lenguas como una competencia necesaria para el nuevo modelo de aprendizaje autorregulado, entendido como el grado en que el aprendiz tiene un papel activo en el proceso de su propio conocimiento. Este nuevo modelo en el que se enmarca la construcción del PLE requiere, en muchas ocasiones, y sin olvidar el análisis de las desigualdades de acceso a la información, el conocimiento de otras lenguas para poder acceder a otras fuentes y recursos disponibles en la Red, que será sin duda aún más necesario si la materia de estudio es el aprendizaje de EFL o de cualquier otra lengua.

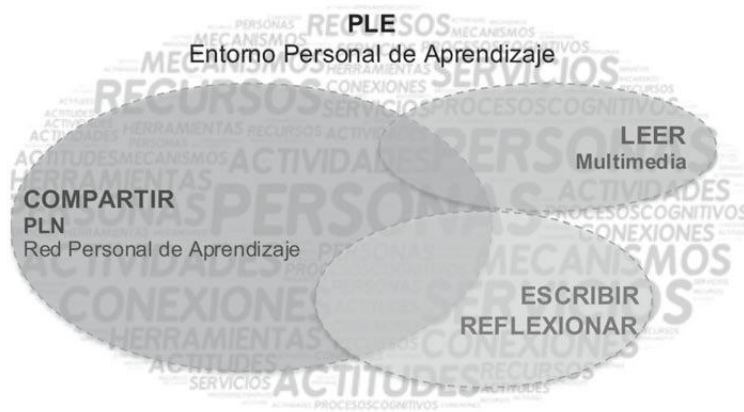
El contenido de un PLE puede enriquecerse del conocimiento facilitado directamente por la Institución y/o aquel que se ha ido aumentando personal y progresivamente con el

uso de las nuevas herramientas (Castañeda y Sánchez, 2009). Sin embargo, aunque pueda parecer una complejidad conciliar el aprendizaje formal de las instituciones con el aprendizaje informal, podemos encontrar que en el entorno del PLE esta relación se hace posible.

En cuanto a la construcción de un PLE no existe un modelo a seguir ya que la formación del usuario es personal e individualizada según sus intereses y necesidades, no obstante podemos citar algunos elementos que suelen formar parte de su desarrollo. En primer lugar, son necesarios ciertos servicios y herramientas en red que nos permitan establecer contacto con otras personas y canalizar la inmensa cantidad de información que podemos encontrar en la Red. Estas herramientas se utilizan para construir un aprendizaje resultado de tres procesos cognitivos: leer, reflexionar y compartir (Attwell, 2008) para los que utilizaremos tres tipos de herramientas.

- Una primera parte del PLE está compuesta por **herramientas estratégicas de lectura** como puede ser el seguimiento de un número manejable de fuentes de información relacionadas con nuestra profesión en las que rescatamos documentos y experiencias materializadas en diversos formatos como newsletters, blogs, canales vídeo, lista de RSS y que integraremos en nuestro PLE como una iniciativa de búsqueda desde el punto de vista pedagógico.
- En segundo lugar, son necesarias **herramientas de reflexión** que pueden ser entornos o servicios en los que la información es transformada o reelaborada como puede suceder en un blog que nos sirve para reconstruir nuestro propio conocimiento y dar un sentido a la búsqueda que hemos realizado con el fin de publicarla haciendo uso de diferentes procesos como la sintetización de la información, la estructuración y la reflexión propiamente dicha.
- Por último, necesitaremos **estrategias de relación** que se materializan en espacios de interacción con fines didácticos como pueden ser las redes sociales que actúan como filtros y a la vez productoras de información. Las estrategias de relación implican el contacto con personas como fuentes de información y experiencias de enriquecimiento personal y profesional a través del entorno social. En este punto no hablamos únicamente de un PLE si no más ampliamente de la Red Personal de Aprendizaje (del inglés: Personal Learning Network, en adelante PLN) entendida como “ las herramientas, los procesos mentales y las actividades que me permiten compartir, reflexionar, discutir y reconstruir con otros conocimiento –y dudas, así como las actitudes que propician y nutren ese intercambio” (Castañeda y Adell, 2013, p. 17).

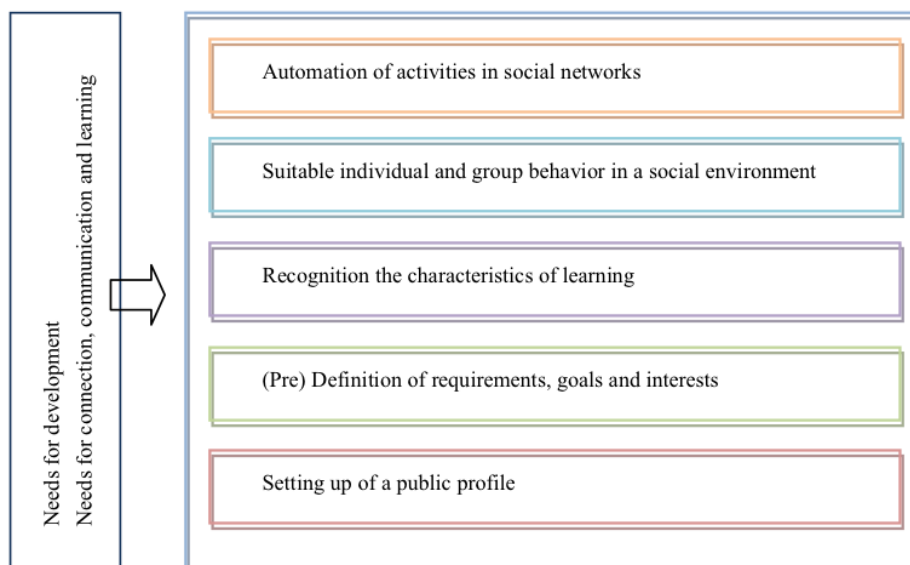
Por tanto el PLN está basado en las herramientas con las que nos relacionamos con otros y en las oportunidades de intercambiar conocimiento.



Esquema 4. Partes integrantes de un PLE. Castañeda y Adell (2013, p. 16)

La PLN como el entorno general en el que se engloba el PLE, ha sido analizada e investigada por los autores Ivanova, Grossek y Holotescu (2012) que señalan resultados positivos en el uso de Twitter para el apoyo a la docencia y el desarrollo profesional y personal con un 62% de los docentes consultados en la investigación que contestaron afirmativamente y añadieron que la red social tiene ciertas ventajas tales como funcionar como medio de comunicación para mejorar el estilo docente y facilitar la comunicación con docentes expertos de forma inmediata. Además en su investigación remarcan el potencial que supone la PLN a través de la posibilidad de compartir recursos, enlaces, actividades, etc.

Los autores han creado un modelo de optimización de la **presencia social de los docentes** que permite la mejora continua de la PLN de acuerdo con los cambios personales y requisitos de aprendizaje relacionados con el comportamiento individual y social, el perfil en la red social, la funcionalidad de los miembros que lo componen, las características del proceso de enseñanza-aprendizaje, y el tiempo consumido en ellas.



Esquema 5. Modelo de optimización de la PLN para la presencia de los docentes (Ivanova et al. 2012)

Este modelo consta de cinco criterios que forman el punto de partida en la evaluación y optimización de la PLN. En primer lugar se toma en cuenta (1) la importancia para los docentes de un perfil público apropiado y correctamente definido que podría facilitar el establecimiento de nuevas interacciones y reconocimientos. Seguidamente se remarca la relevancia de (2) definir con claridad e identificar las necesidades, los objetivos y los intereses para la participación en las redes durante un largo período de tiempo siendo ésta una tarea que puede ahorrar tiempo y trabajo ya que tenemos anticipados los objetivos que queremos conseguir. El siguiente nivel remarca la necesidad de (3) reconocer las características propias del aprendizaje que mejor se adapten a la naturaleza, la personalidad, el estilo y el desarrollo profesional del docente y cómo todo esto se relaciona con las posibilidades de las redes sociales. En cuarto lugar encontramos que es relevante que (4) se constituya un modelo apropiado de conducta individual y grupal que represente las redes sociales con su dinámica y sus particularidades. Y por último (5) se amplían las posibilidades de automatización de diversas actividades tales como la búsqueda de información sobre contactos, filtrar o gestionar y realizar un seguimiento.

Es interesante observar cómo microblogging puede facilitar el desarrollo de prácticas relacionadas con la capacitación docente en nuevas tecnologías tales como la construcción del PLE. Las búsquedas que permiten este tipo de plataformas hacen posible economizar el tiempo para encontrar recursos o asuntos que realmente interesen a los profesores, algo que conlleva una mejora en la producción de contenido y de conocimiento. Desde la concepción del aprendizaje social, microblogging posibilita un espacio para compartir experiencias y realzar la creatividad de los docentes facilitando un aprendizaje continuo y un desarrollo profesional desde su ámbito pedagógico (Grosseck y Holotescu, 2011).

No obstante, además de la relevancia del acceso a la información en un PLE también es importante la comunicación interpersonal y el establecimiento de interacciones efectivas entre los participantes. Las características particulares de Twitter hacen factible que el usuario pueda establecer en su entorno las funciones de comunicación propias para que se establezcan este tipo de conexiones. El hecho de que la relación sea flexible entre los miembros de Twitter resulta muy relevante para la configuración de la PLN porque permite acceder al contenido compartido de usuarios que interesen desde diferentes ámbitos aunque el seguimiento no sea mutuo, de forma que el perfil se puede convertir en un panel de lectura personalizado e individualizado para el usuario (Varo y Cuadros, 2013).

Según Adell (2011) el primer paso para generar un PLE es crear una cuenta en Twitter para seguir a personas interesantes y compartir ideas y descubrimientos manteniendo el contacto con ellos. Twitter, desde la parte social del PLE, y como estrategia de relación puede ser una herramienta idónea para ampliar la PLN. En este sentido, ha surgido una nueva teoría de aprendizaje denominada conectivismo (Siemens, 2004) en la que las conexiones interpersonales son consideradas como una forma de recolectar experiencias vitales de los demás, entendiendo que en la sociedad actual no es posible experimentar y adquirir personalmente todo el aprendizaje. De esta forma, se concibe la construcción de significado a través de la formación de conexiones en comunidades especializadas. Autores como Couros (2010) relacionan a Twitter como método receptivo para medir el conocimiento conectivo en el PLE propio, todo ello en el entorno de esta una nueva forma de aprendizaje basada en los principios de las teorías del caos, redes, complejidad y auto-organización.

Los docentes deben aprovechar la formación permanente en las comunidades de aprendizaje que les facilita las redes sociales y el desarrollo de su propio PLE, para crear espacios que permitan llevar a cabo los objetivos didácticos. De hecho uno de los principales retos a los que se enfrenta el docente 2.0 es la planificación del aprendizaje en la Red (Cáceres y Ortiz, 2010). No obstante desde el ámbito educativo entender Twitter como una herramienta para el aprendizaje, supone en primer lugar que evitemos centrarnos únicamente en que se trate de una herramienta de moda y cuyo uso esté creciendo de forma exponencial. Debemos tener en cuenta que Twitter, como todo soporte tecnológico no es una panacea, es decir presenta ventajas y desventajas que siempre irán relacionadas con las teorías de reconfiguración de la tecnología por parte de los usuarios y de la construcción de significados alrededor de ellas (Fainholc, 2011)

3. OBJETIVOS E HIPÓTESIS

3.1. Objetivos

El propósito de esta investigación es analizar y evaluar el uso de Twitter por parte de los docentes de EFL como herramienta profesional y su implicación en la construcción del PLE.

Para ello como *objetivos generales* destacan:

- Conocer las diferentes herramientas que utilizan los docentes de EFL para la construcción de su PLE
- Investigar el impacto de Twitter en el desarrollo del PLE del docente de EFL
- Valorar si los docentes analizados están haciendo un uso óptimo del PLE.

Objetivos específicos:

- Investigar la implicación de Twitter en el desarrollo del PLE del docente de EFL
- Conocer el papel del docente de EFL en Twitter
- Conocer la identidad digital del docente de EFL en Twitter
- Averiguar los tipos de usos que realiza el docente y los materiales que comparte en Twitter
- Identificar en qué tipo de comunidad de aprendizaje participa el docente de EFL
- Describir las capacidades y competencias profesionales que desarrollan los docentes de EFL en Twitter

3.2. Hipótesis

La realidad que pretendemos estudiar parte de una serie de preguntas sobre las redes sociales y el intento de resolver los procesos que se generan en ellas, por ejemplo: ¿Sirven las funciones comunicativas de las redes sociales para el proceso de enseñanza-aprendizaje de una LE? ¿Mediante qué tipo de herramientas es posible desarrollar esta serie de particularidades en la enseñanza de EFL por parte de los docentes? ¿Qué tipo de procesos se generan en las redes sociales? ¿Se trata de un aprendizaje realmente significativo?, ¿Su uso fomenta el trabajo colaborativo? ¿Qué tipo de utilidades están dando los docentes a las redes sociales? ¿Qué nuevos roles desarrolla el docente de EFL

en ellas? ¿Cuáles son las expectativas y valoraciones de los docentes respecto a las redes sociales? ¿Cuál es su actitud en ellas?...etc.

A partir de estas preguntas se plantean una serie de hipótesis que servirán de guía para el diseño de nuestra investigación. Estos supuestos de partida se basan en la relación de dos variables que nos darán la información necesaria para confirmar las diferentes posibilidades de respuesta y proporcionar claridad en la interpretación de los datos y de la información que queremos demostrar (Callejo y Viedma, 2006).

Hipótesis generales

- Los docentes de EFL usan Twitter como **herramienta de profesionalización** para la construcción del **PLE**
- Twitter puede constituirse como una **comunidad de aprendizaje** para la **capacitación** de los docentes de EFL
- El **uso** que el docente de EFL hace de Twitter proporciona información sobre su **identidad digital, tanto personal como profesional**

Hipótesis específicas

- El **contenido del PLE** puede enriquecerse a través de Twitter mediante el uso **de herramientas** estratégicas de lectura, herramientas de reflexión y estrategias de relación
- Los docentes de EFL hacen **uso** de Twitter como una herramienta de aprendizaje **colaborativo**.
- De los usos que los docentes de EFL realizan de la red social compartir **información TIC y metodologías innovadoras enriquece su formación**
- Los **materiales** que comparten los docentes de EFL en Twitter responden a un **aprendizaje significativo**.
- Los docentes de EFL **utilizan también** Twitter para compartir contenidos relacionados con la práctica de las **competencias** y las **destrezas comunicativas**
- El **papel del docente** de EFL en Twitter es de **prosumidor**

4. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

4.1. Justificación metodológica

Nuestro particular objeto de estudio y los objetivos que pretendemos alcanzar requieren un planteamiento metodológico que permita comprender el fenómeno social de Twitter en relación a su uso como herramienta profesional para los docentes de EFL y su implicación en la construcción del PLE. El contexto general de nuestra investigación requiere que, a partir de la articulación entre el paradigma cuantitativo y cualitativo, utilicemos como **metodología la etnografía virtual**. Este procedimiento proviene de la adaptación de la etnografía propiamente dicha, y quiere significar el estudio de Internet entendido como el análisis de las interacciones mediadas por ordenador, así como el uso y producción social y cultural asociado a este espacio (Mayans y Planells, 2002).

Siguiendo a Levy (2004) lo virtual destaca por su desterritorialización y es posible que se manifieste en varios lugares y tiempos, por tanto la etnografía virtual nos permitirá dar sentido a nuestra investigación considerando que para aproximarnos a la realidad social objeto de estudio, no debemos ceñirnos exclusivamente a los espacios sociales en los que se produce la comunicación dentro del escenario online. Debemos estudiar además el escenario offline, es decir, el contexto y las circunstancias en las que se emplea la red social como herramienta tecnológica. En consecuencia, tomaremos en consideración el contexto para dar sentido a los textos que encontremos; de esta forma entenderemos Internet no como un depósito de textos sino como un espacio de interacciones sociales (Hine, 2004).

Nuestra intención será explorar los modos en que Twitter, como herramienta de profesionalización para los docentes de EFL, adquiere forma por medio de 1) los usos que hacen de ella, 2) su implicación en la construcción del PLE a través de las herramientas utilizadas y 3) las percepciones explícitas que tienen de la red social como medio de comunicación y como tecnología que tiene significados específicos (Hine, 2004). Por tanto analizaremos por un lado, las intenciones y opiniones de los docentes de EFL (análisis cualitativo) y por otro, los usos y las diferentes herramientas para la construcción del PLE que encontremos en su perfil de Twitter (análisis cuantitativo) con el objetivo de aplicar posteriormente el método comparativo para extraer conclusiones.

Además de las técnicas específicas que proponemos a continuación, desde la etnografía virtual es imprescindible la perspectiva del investigador y su capacidad de análisis para la consecución de los objetivos planteados en la investigación, es por ello que las conclusiones finales de este trabajo tendrán su base en la interpretación de los datos respecto a las dimensiones que hemos citado anteriormente.

4.2. Diseño metodológico

El contexto planteado de investigación y los objetivos que pretendemos conseguir requieren un diseño metodológico que tenga en cuenta las revisiones conceptuales descritas en el marco teórico. En primer lugar, debemos considerar los posibles usos de las redes sociales mediante los estudios y clasificaciones analizadas, en segundo lugar realizar una revisión de la construcción del PLE destacando la clasificación que realiza Attwell (2008) (herramientas estratégicas, herramientas de reflexión, estrategias de relación) y por último reexaminar los estudios citados en relación a las experiencias docentes en el uso de Twitter.

En este sentido, intentaremos realizar una aproximación al objeto de estudio, mediante un diseño metodológico que consistirá en la utilización de varias técnicas etnográficas:

Observación participante: en primer lugar se realizará un seguimiento y observación de un listado de perfiles de docentes de EFL según una serie de requisitos que nos permitan seleccionar una muestra válida para nuestro estudio.

Entrevistas: Posteriormente entrevistaremos a cada uno de los docentes de EFL seleccionados en la muestra en la que trataremos de profundizar en cuáles son sus intenciones y opiniones respecto a Twitter. De esta forma realizaremos un acercamiento al contexto real objeto de estudio y con el objetivo de no analizar la información de forma aislada.

Análisis de contenido: Por último procederemos al análisis de contenido de los tuits seleccionados en cuanto a los usos y las diferentes herramientas para la construcción del PLE. Este análisis se realizará mediante una categorización de elaboración propia teniendo en cuenta los datos obtenidos en las entrevistas y las teorías revisadas en el marco teórico. Para finalizar se realizará una comparación entre el análisis de los tuits y los datos obtenidos en las entrevistas.

El análisis de contenido aborda los siguientes puntos:

- **Actividad:** se tomará el total de la muestra de tuits de cada docente con el objetivo de realizar un gráfico comparativo que muestre la actividad de cada uno de ellos en el período establecido (del 7 de enero al 22 de enero)
- **Lenguas:** se procederá al análisis de la lengua utilizada en cada uno de los tuits con el objetivo de realizar un gráfico comparativo en el que observar las lenguas usadas por cada uno de los usuarios.
 - Inglés
 - Español
 - Catalán
 - Otras
- **Usos:** realizaremos un análisis de los diferentes usos que realizan los docentes en los tuits compartidos atendiendo a la información que se integra en su contenido. La **elaboración propia** de las siguientes categorías se ha definido en

relación a la información extraída de las entrevistas y de la observación previa general de los perfiles y tiene como objetivo incluir una aportación original a la investigación. La información del tuit normalmente no ha sido suficiente para la categorización por lo que hemos acudido al contenido del enlace para realizar esta tarea con mayor exhaustividad.

1. Herramientas TIC: tuits en los que su contenido hace referencia a una herramienta tecnológica para desarrollar, almacenar, publicar o enviar cualquier información o material educativo.
2. Metodologías innovadoras: tuits con contenidos relacionados con procesos, métodos de actuación o formas novedosas de aprender y/o de enseñar
3. Destrezas y competencias comunicativas: tuits con contenido o material para el desarrollo de las destrezas comunicativas (oral-auditiva, expresión oral, comprensión lectora y expresión escrita) o las competencias comunicativas (lingüística, sociolingüística, estratégica y discursiva)
4. Formación: tuits con contenido relacionado con formación reglada de docentes o de estudiantes es decir aprendizaje formal.
5. Tarea diaria alumnos: tuits cuyo contenido es una tarea diaria que el docente envía a sus alumnos
6. Otros: todos aquellos tuits que no se puedan integrar en las anteriores categorías

En segundo lugar, realizaremos un análisis en cuanto a la construcción del PLE en Twitter de cada uno de los docentes siguiendo la clasificación del Attwell (2008). El autor distingue tres procesos cognitivos: leer, reflexionar y compartir para los que utiliza tres tipos de herramientas:

- Herramientas estratégicas de lectura: fuentes y **enlaces** de información relacionadas con nuestra profesión en las que rescatamos documentos y experiencias. Esta tipología se materializará en la siguiente tipología de enlaces que se incluyen en los tuits compartidos por cada uno de los docentes en cuanto al tipo de soporte.
 1. Fotografías: enlace a imágenes en general
 2. Vídeos: enlace a contenido audiovisual en general
 3. Blog personal: enlace a la página, blog o perfil personal del propio docente
 4. Educaweb: enlace a toda página web, blog etc de educación
 5. Medios de comunicación: enlace a la página web de medios de comunicación
 6. Tecnoweb: enlace a toda página web, blog etc de tecnología
 7. Otros: todos aquellos tuits que no se puedan integrar en las anteriores categorías
 8. Sin enlaces: todos aquellos tuits que no contengan enlace
- Herramientas de reflexión: entornos o servicios en los que la información es transformada o reelaborada como puede suceder en un **blog** que nos sirve para reconstruir nuestro propio conocimiento. Se contemplará si los docentes tiene

blog o no en los enlaces, observados en la categoría “Blog Personal” (3) referente a las herramientas estratégicas. Además en la información que aparece en el perfil de Twitter de cada docente normalmente se adjunta el enlace del blog propio o página web.

- Estrategias de relación: espacios de interacción con fines didácticos como pueden ser las redes sociales que actúan como filtros y a la vez productoras de información. Las estrategias de relación implican el contacto con personas como fuentes de información y experiencias de enriquecimiento personal y profesional a través del entorno social. Esta categoría se materializará en cuanto a los retuits y menciones que realiza cada uno de los usuarios.

Con el objetivo de facilitar el trabajo de codificación, la imagen creada con todos los tuits de cada uno de los docentes de EFL, se colocó como imagen de fondo en una página de Excel. A continuación se procedía a la codificación conciliando en un mismo espacio los tuits y el proceso de categorización.

4.3. Fases de la investigación

A continuación se expone el diseño metodológico de nuestra investigación dividido en cinco fases principales indicando en cada una de ellas las técnicas utilizadas y los procedimientos específicos para el tratamiento de la información. Es importante destacar que el diseño de la investigación etnográfica requiere un proceso de continua revisión entre los casos de estudio y los problemas planteados, un diseño flexible especialmente en la recogida e interpretación de los datos que tiene como fin ofrecer mayor fiabilidad y validez a los datos (Hammersley y Atkinson, 2003)

1ª Fase	2ª Fase	3ª Fase	4ª Fase	5ª Fase
Seguimiento y observación participante de perfiles	Selección de la muestra	Entrevistas	Recogida y archivo de información	Análisis de datos

Tabla 1. Fases de la investigación

1ª Fase: Seguimiento y observación participante de perfiles

Esta primera fase tiene como objetivo fundamental la selección de una muestra definitiva de docentes de EFL (2ª fase) a partir de conocer el flujo de actividad del usuario en el perfil y realizar un pre-análisis de los tipos de contenidos que comparte para establecer relaciones con el marco teórico.

Durante varios meses, paralelamente a la elaboración del marco teórico y el diseño de la investigación, se ha realizado un seguimiento diario de perfiles. En un primer momento, realizamos una búsqueda de listas predefinidas de docentes de EFL en Twitter. Encontramos un blog, *stopandlearnenglish*¹, en el que se recogen una variedad de listados públicos de usuarios relacionados con la educación en general y particularmente de EFL que además se recomiendan para la construcción del PLE o el PLN. El blog pertenece a una usuaria muy activa en la red social, docente de la Escuela Oficial de Idiomas y que trabaja además para el INTEF.² Posteriormente encontramos una wiki³ con un listado general de docentes en el que es posible distinguir a los docentes específicos de EFL mediante la información que se proporciona.

Desde ambas fuentes comenzamos una búsqueda y subsiguiente seguimiento de docentes de EFL desde nuestra cuenta personal en Twitter. Entre estos perfiles observamos que destaca una profesora con una actividad considerable en la red social y que ha configurado 18 listas que en su mayoría hacen referencia a docentes de EFL. A partir del conjunto de todas estas fuentes comenzamos a seguir a aproximadamente 130 docentes de EFL desde nuestra cuenta de Twitter.

2ª Fase: Selección de la muestra

La visión etnográfica requiere decidir el espacio y el período de tiempo en el que vamos a realizar la observación participante y la recogida de datos. Además debemos seleccionar una muestra concreta sabiendo la información que debemos registrar y cómo lo vamos hacer estableciendo unos criterios para ello. Posteriormente será necesario identificar los datos para definir unas categorías que tengan relación con la información obtenida (Hammersley y Atkinson, 2003). Siguiendo a García, Ibáñez y Alvira (1996) hemos de utilizar la muestra que mejor represente el universo de estudio teniendo en cuenta su adaptación a los objetivos de nuestra investigación y los medios económicos y materiales que dispongamos.

Tal como hemos indicado, el objetivo final del primer seguimiento y observación de perfiles (1ª fase) es la configuración de una muestra de perfiles representativos para el objeto de nuestra investigación. Esta muestra definitiva consistirá en el estudio de **8 docentes que de EFL** escogidos a partir de los perfiles de los aproximadamente 130 docentes de estábamos siguiendo (1ª fase).

Con el objetivo de seleccionar una muestra representativa en relación a los objetivos de nuestra investigación, comenzamos una revisión de la información que contiene el perfil de Twitter de estos usuarios y una observación exhaustiva de su actividad teniendo en cuenta los siguientes requisitos para la selección definitiva de la muestra:

¹ <http://stopandlearnenglish.blogspot.com.es/2014/01/recommended-twitter-lists-for-ones-ple.html>

² <https://twitter.com/mjgsm?lang=es>

³ <http://edutwitter.wikispaces.com/Docentes+en+Twitter>

- Usuarios identificados: fotografía, nombre y profesión.
- Usuarios activos: para ello es necesario observar la regularidad de sus publicaciones. Los usuarios seleccionados tienen varias publicaciones al día o escriben prácticamente a diario.
- Docentes vinculados a una institución española educativa pública. Preferiblemente deben estar trabajando en este momento para asegurarnos que la actividad presente en Twitter está relacionada con una actividad formal en la educación pública. Estos datos se verificarán en el primer contacto que tengamos con los usuarios.
- Se tiene en cuenta que escriban en lengua inglesa.
- Se tiene en cuenta que los perfiles sean de tipo profesional, es decir que los tuits tengan normalmente un uso didáctico.

A partir de los 130 usuarios generamos un listado de 26 docentes de EFL tomando en consideración los requisitos anteriormente descritos. Nuestra intención era conseguir una muestra de 8 perfiles entre los 26 destacados.

El procedimiento que utilizamos consistía en iniciar un primer contacto con ellos a través de Twitter por mensaje privado. La mayoría de ellos no eran seguidores nuestros por lo que realizamos una mención en Twitter con el siguiente mensaje para reclamar su atención:

“Hola @nombreusuario soy estudiante de la UNED y quisiera realizarle una consulta por DM ¿podría seguirme?”.

Hemos de destacar que aproximadamente más de la mitad comenzó a seguirnos. A continuación les enviamos un pequeño mensaje privado por Twitter explicando que estábamos realizando una investigación sobre perfiles de docentes de EFL, y que si estaban interesados en participar le podíamos enviar un correo electrónico explicando el estudio con más detalle (Anexo 1).

Finalmente la muestra definitiva de los 8 docentes de EFL se muestra en la siguiente tabla con sus correspondientes datos identificativos:

DOCENTE	EDAD	GÉNERO	TITULACIÓN	NIVEL EDUCATIVO EN EL QUE IMPARTE EFL
@burleh	54	Masculino	Licenciado Historia y Geografía y en Filología Inglesa	1º y 2º Bachillerato
@DidacTEK	33	Masculino	Licenciado en Filología Inglesa	Secundaria* Imparte además en educación superior
@EstherMartinez	46	Femenino	Máster Filología Inglesa	1º y 3º ESO- 1º Bachillerato
@margaalfonso	48	Femenino	Licenciada en Filología Inglesa	1º y 4º ESO. 1º y 2º Bachillerato
@MonVall	48	Femenino	Filología inglesa, mención en hispánicas. Máster Comunicación Digital Interactiva	2º, 3º y 4º ESO. 1º y 2º de Bachillerato
@j_ortega	38	Masculino	Licenciado Inglés	3º ESO
@joseanprado	38	Masculino	Licenciado en Filología Inglesa	1º ESO * Imparte además Lengua castellana
@sguilana	35-45* ⁴	Femenino	Filología Anglogermánica	Desde 2º ESO hasta 2º Bach. * Imparte además alemán y formación profesorado

Tabla 2. Muestra definitiva de docentes

3ª Fase: Entrevistas

La realización de la entrevista como técnica seleccionada para el diseño metodológico está justificada en el sentido de que es necesario obtener una valoración y explicación por parte del docente respecto a su actividad en Twitter. Tal como nos indicaba Hine (2004, p.67). “el análisis del texto necesita tomar en consideración el contexto en que éste se produce” Nuestra intención por tanto, es comprender a los docentes y con ellos

⁴ La docente ha facilitado el rango de edad: 35-45 años.

su contexto y su realidad que nos ayudará a entender de forma más profunda la construcción de sentido alrededor de esta red social (Corbetta, 2007).

El sentido de realizar la entrevista con anterioridad a la recogida de tuits nos ha ayudado a configurar una muestra definitiva de 8 docentes dependiendo de aquellos que aceptaran participar en la investigación. No obstante, para la configuración de las preguntas partimos de la observación previa que hemos realizado de los perfiles en la primera muestra seleccionada y por supuesto, de los objetivos específicos definidos en nuestra investigación.

En primer lugar hemos intentado que el número de preguntas no fuera excesivamente elevado con el objetivo de que los entrevistados respondieran lo más ampliamente posible. En cuanto a su realización, ofrecimos la posibilidad de realizarla telefónicamente en caso de que les fuera más cómodo pero finalmente las 8 entrevistas se realizaron por escrito a petición de los usuarios. Por tanto el procedimiento fue enviarles un documento adjunto con la siguiente relación de preguntas en caso de que la respuesta al correo electrónico, mencionado en la fase anterior fuese positiva. Además, hemos de remarcar el hecho de que hemos tenido la posibilidad de repreguntar a los docentes a través Twitter aquellas cuestiones que no quedaron claramente especificadas en las respuestas de la entrevista

ENTREVISTA

DATOS IDENTIFICATIVOS

Género:

Edad:

Titulación:

Nivel educativo en el que imparte formación:

PREGUNTAS GENERALES

1. ¿Cree que es posible utilizar Twitter como herramienta para el proceso de enseñanza-aprendizaje de EFL? ¿Qué otras herramientas considera más efectivas?
2. ¿Qué tipo de usos, experiencias y posibilidades didácticas le interesa compartir en su perfil de Twitter?
3. ¿Cuál considera que es su papel como docente de EFL en Twitter?
4. ¿Estima importante trabajar en Twitter las cuatro destrezas comunicativas (oral-auditiva, expresión oral, comprensión lectora y expresión escrita)? En caso afirmativo explique el motivo.

5. ¿Es relevante para usted trabajar en Twitter las cuatro subcompetencias comunicativas (lingüística, sociolingüística, estratégica y discursiva)? En caso afirmativo explique el motivo.
6. ¿Cree que es posible trabajar todas estas destrezas y competencias comunicativas a través de Twitter o sólo algunas de ellas?
7. ¿Qué objetivos didácticos en EFL pretende conseguir compartiendo contenidos en Twitter desde una perspectiva didáctica? ¿Algún ejemplo de proyectos creados por los alumnos?
8. ¿Consigue sus objetivos didácticos? ¿Cómo sabe si los consigue o no?
9. ¿Cuál es su perspectiva y su enfoque de enseñanza- aprendizaje de EFL en Twitter?
10. ¿Cree que es posible promover oportunidades de aprendizaje de EFL en Twitter?
11. ¿Qué tipo de contenidos considera interesante compartir en Twitter respecto a la enseñanza- aprendizaje del inglés?
12. ¿Considera que debe existir relación entre los contenidos que comparte y sus objetivos didácticos?
13. ¿Considera que a través de Twitter está participando en una comunidad de aprendizaje? En caso afirmativo, ¿qué tipo de comunidad?
14. ¿A qué usuarios se dirige la información que comparte en Twitter?
15. ¿Cree que es posible potenciar su desarrollo profesional en Twitter?
16. ¿Qué tipo de competencias profesionales en el aprendizaje del inglés considera que puede desarrollar en Twitter?
17. ¿Twitter forma parte de su Entorno Personal de Aprendizaje (PLE)?
18. ¿Para qué le sirve Twitter en su PLE?
19. ¿Desde cuándo utiliza Twitter en el contexto EFL o como herramienta de enseñanza-aprendizaje EFL?

4ª Fase: Recogida y archivo de información

El objetivo de la recogida de información en los perfiles de Twitter es obtener una muestra representativa de tuits que aporte información relevante para el análisis de contenido, por ello hemos establecido que la periodicidad de la recogida de datos se prolongue durante 14 días.

Nuestra pretensión en un principio, y debido al volumen de tuits que se podía generar, fue el uso de la herramienta Hootsuite que facilita un almacenamiento automático de la información. No obstante, el archivo que genera Hootsuite se encuentra en formato Excel y únicamente con caracteres gráficos que excluyen las imágenes o vídeos que puedan aparecer en el timeline con la consecuente descontextualizados de los tuits.

Esto suponía un problema para nuestro análisis unido a que no es posible realizar una recogida retroactiva, y no disponíamos de mucho tiempo para el período de recogida y su posterior análisis. Por ello, optamos por una recogida de la información de forma manual y en un período de tiempo anterior al presente, teniendo en cuenta que no incluyera período vacacional. Finalmente seleccionamos una muestra que comprendiera todos los tuits incluidos en el perfil de los docentes del 7 al 22 de enero de 2015.

La recogida de datos manual se realizó mediante capturas de pantalla del timeline de los usuarios y la posterior configuración de una imagen creada con todos los tuits que aparecían en el timeline de cada usuario durante el período estimado. Esta opción nos aseguraba un análisis concreto y el contexto real en que se había producido la comunicación pudiendo observar los tuits anteriores y posteriores y con una correcta visualización de los enlaces y menciones que se integraban en los mensajes.

Finalmente la muestra recogida en los perfiles de los 8 docentes ha sido de 585 tuits.

5. ESTUDIO Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

5.1. Análisis cuantitativo

El análisis cuantitativo se realizará atendiendo a una serie de características de cada uno de los perfiles docentes, por lo que se presentarán de manera consecutiva cada uno de los usuarios. En el apartado posterior se presentarán los correspondientes hallazgos.

5.1.1. Perfiles y usos de Twitter por los docentes de inglés

En primer lugar vamos a mostrar el gráfico comparativo de la totalidad de usuarios en cuanto a la actividad en número de tuits de cada uno de los 8 perfiles recogidos en la muestra durante el período del 7 de enero al 22 de enero de 2015.

- El primero de ellos es el perfil del usuario @burleh con una actividad claramente significativa (174 tuits) en relación al resto de docentes.
- En segundo lugar, encontramos a @j__ortega que ha compartido un total de 104 tuits.
- Los perfiles posteriores tienen una actividad decreciente en número de tuits: 70, 59, 50, 47 y 41.
- Por último, la usuaria con menor actividad es @EstherMartinez con 40 tuits.

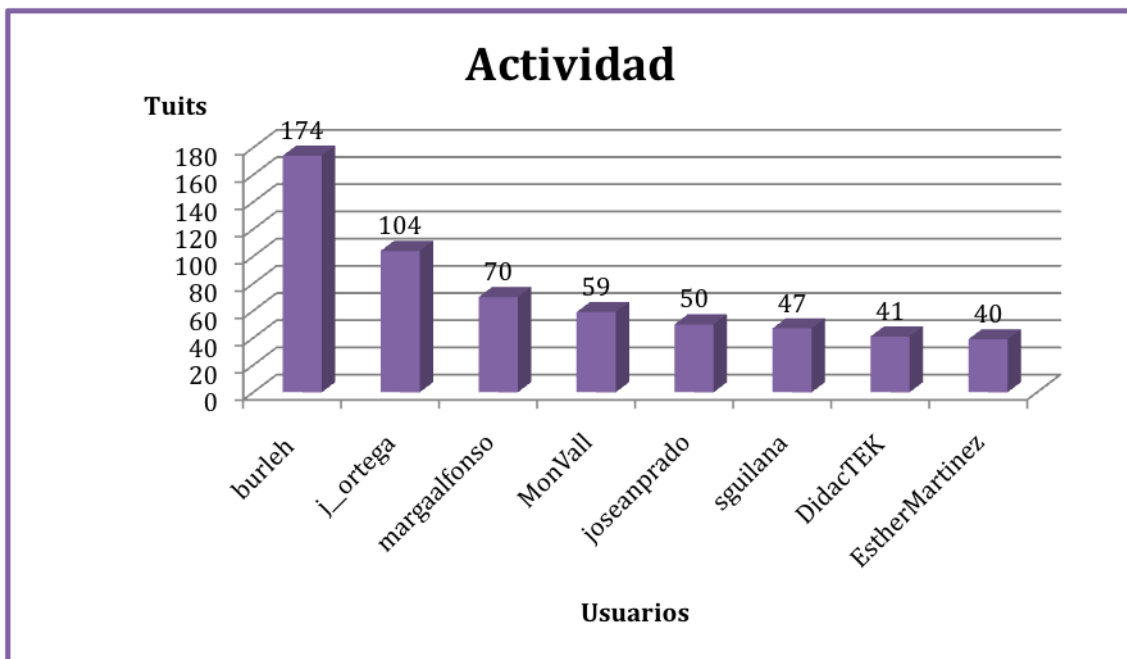


Gráfico 1. Actividad comparativa de cada perfil según el número de tuits.

5.1.1.1. Perfil de @burleh



@burleh se unió a Twitter en 2010. Tal como describe la información de su perfil es profesor de Inglés e Historia. Remarca además que su objetivo es buscar nuevas estrategias de aprendizaje y formas de mejorar su docencia cada día, considerándose a sí mismo un “adicto” al aprendizaje continuo. El perfil de @burleh es el de mayor actividad entre los 8 docentes estudiados con un total de 174 tuits.

En el primer gráfico se muestra el uso que realiza @burleh a nivel lingüístico; tal como podemos observar el docente hace un uso exclusivo de la lengua inglesa en la totalidad de sus tuits (100%), no habiendo por tanto presencia de otras lenguas.

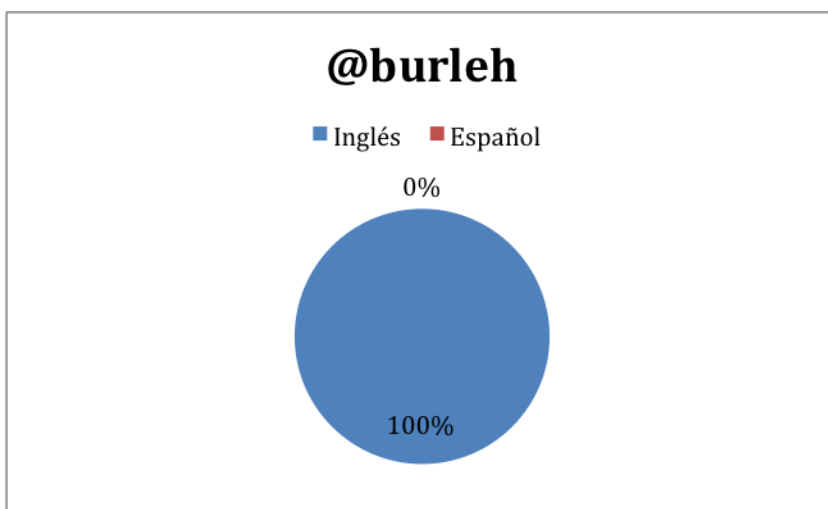


Gráfico 2. Uso de las diferentes lenguas en los tuits del usuario @burleh

La tipología siguiente de usos de los tuits hace referencia, como ya hemos mencionado en la metodología, al contenido de los tuits que comparte.

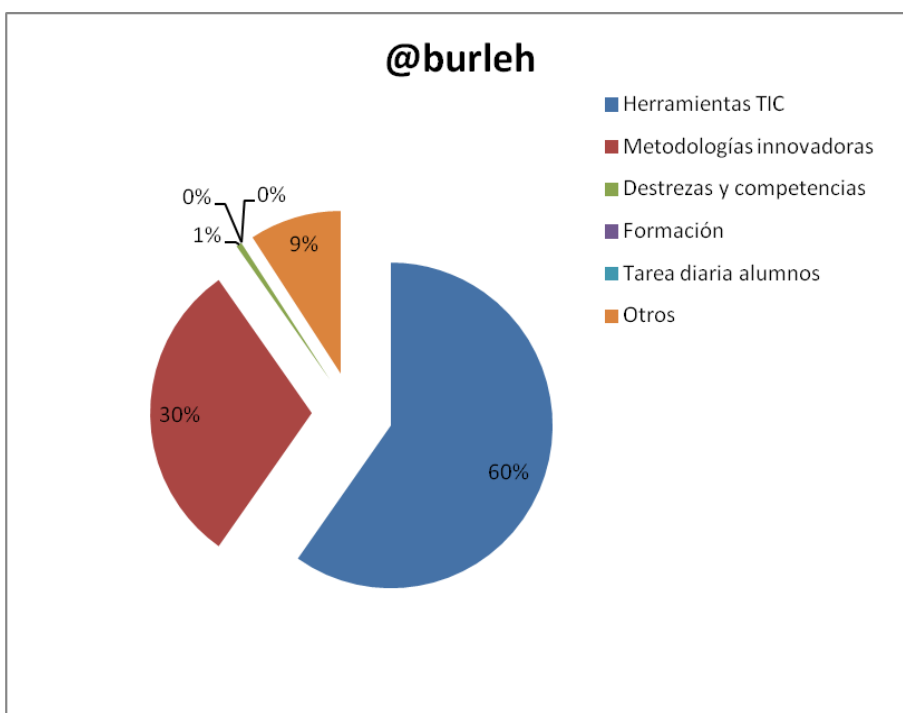
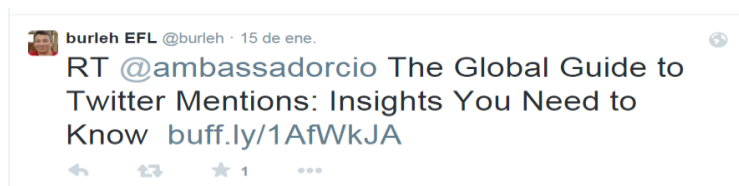
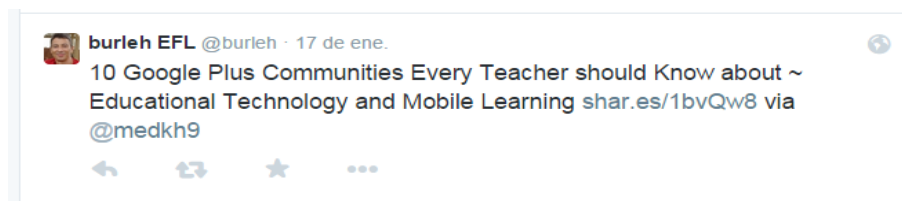


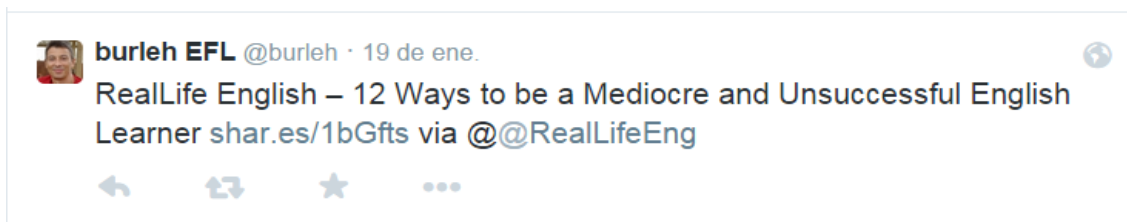
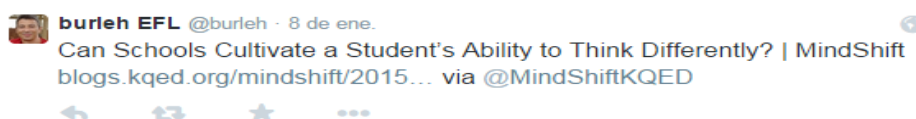
Gráfico 3. Tipología de usos de los tuits del usuario @burleh

El gráfico muestra que un 60% de los tuits se corresponden con la categoría “Herramientas TIC” en la que @burleh comparte contenidos relacionados con

herramientas digitales para la aplicación en el aula, además de consejos específicos sobre técnicas de buena gestión en Twitter y otras herramientas 2.0. Particularmente un 2% de esta categoría son herramientas para EFL.



En segundo lugar encontramos la categoría “Metodologías innovadoras” (30%) en la que los tuits hacen referencia a cuestiones sobre el papel del docente y su relación con la comunidad educativa. Además de consejos sobre el aprendizaje para los estudiantes y metodologías innovadoras como “Mobile learning”. Un 2% de las “Metodologías innovadoras” son específicas para EFL.



En tercer lugar la categoría “Otros” contempla un 9% e integra tuits relacionados con marketing y diseño publicitario.

Con un uso minoritario de un 1% encontramos la categoría “Destrezas y competencias” relacionada con la competencia lingüística en EFL.

No encontramos presencia del resto de categorías, como las referidas a “Formación” o a “Tarea diaria alumnos”.

5.1.1.2 Perfil de @j__ortega



@j__ortega se registró en Twitter en 2011. La información de la página principal de su perfil nos traslada que es profesor de inglés, coordinador de TIC y aprendiz de E-learning. Hace mención a su “pasión” por la ciudad en la que reside y remarca que “la educación pública es la base de la igualdad”.

Hemos recogido una muestra de 104 tuits en el perfil de @j__ortega durante el período estimado de estudio. Respecto al uso de las lenguas prevalece en el docente el uso de la lengua española (64%) frente al uso del inglés (35%).

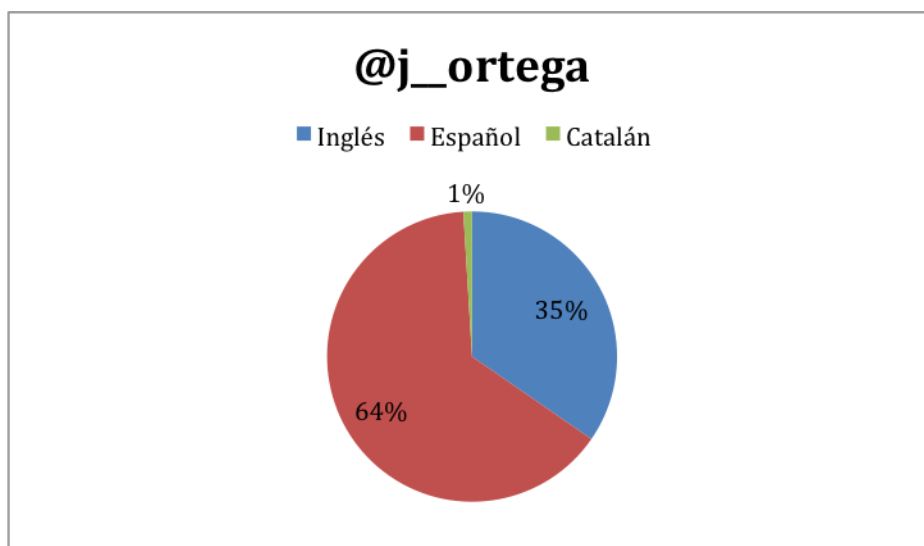


Gráfico 4. Uso de las diferentes lenguas en los tuits del usuario @j__ortega

Cabe mencionar que el resto de lenguas que se utilizan únicamente corresponden a 1% siendo ésta la lengua catalana.

En el gráfico de la tipología de usos de j@ortega destacaremos que podemos identificar presencia de todas las categorías establecidas.

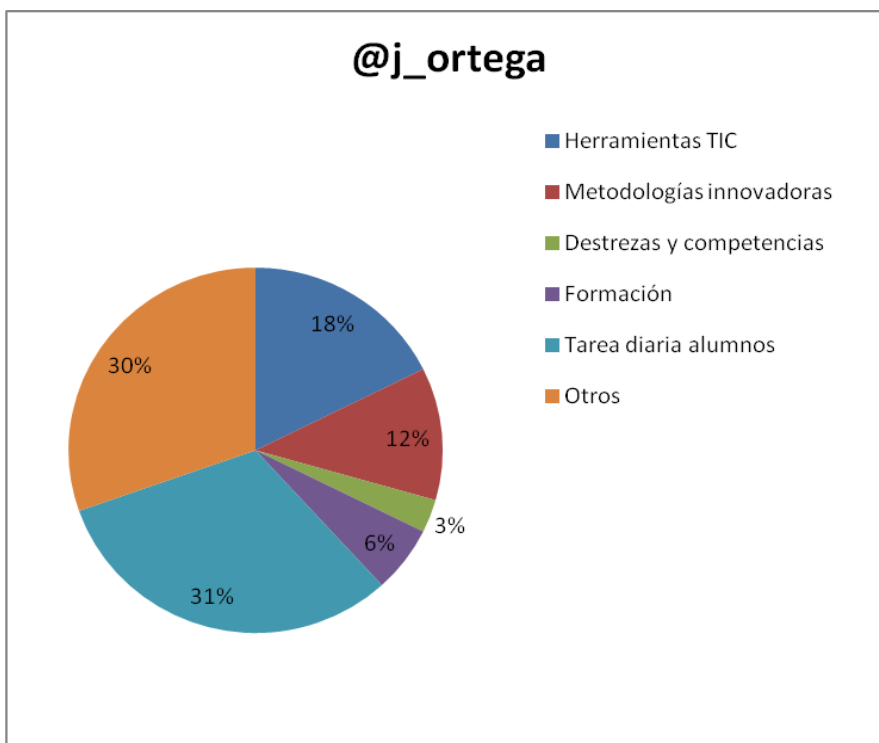
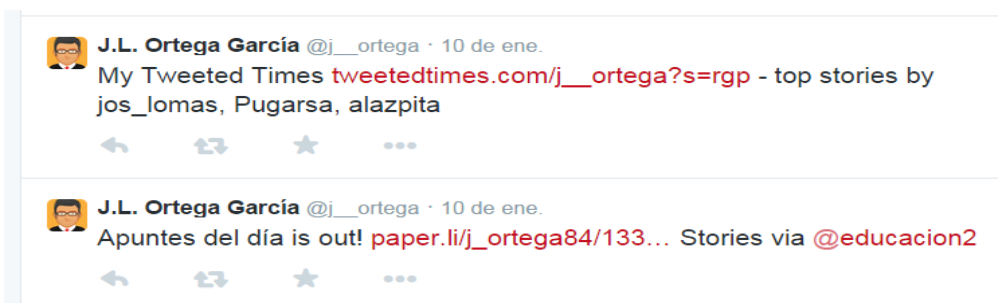


Gráfico 5. Tipología de usos de los tuits del usuario @j_ortega

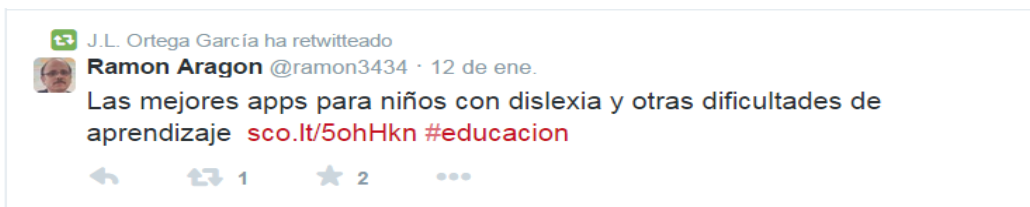
El tuit más recurrente se corresponde con la categoría “Tarea diaria alumnos” (31%) que consiste en dos tuits que se repiten a diario en su timeline y aparecen siempre seguidos temporalmente. El objetivo del docente con este tipo de mensajes es enviar una tarea a sus alumnos en la que se propone elegir dos temas de actualidad a través de los blogs del enlace y realizar un resumen en inglés. Por tanto el dato obtenido en esta categoría se corresponde íntegramente con la enseñanza de EFL.



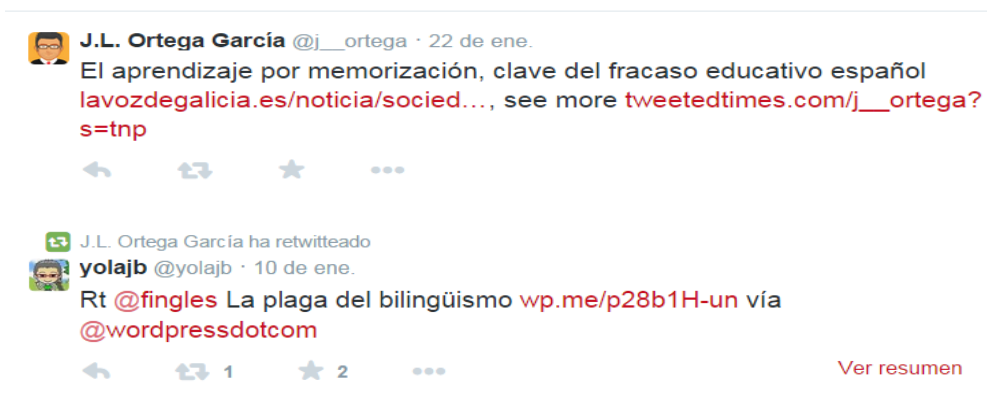
En segundo lugar, se ha obtenido aisladamente en este docente un dato significativo de la categoría “Otros” (30%) y que está relacionado con referencias explícitas a la

política nacional y a reflexiones sobre temas de actualidad. Esta categoría nos servirá para extraer conclusiones en cuanto a su identidad digital y la relación que se establece en el perfil de Twitter entre su vida personal y profesional.

También es relevante la categoría “Herramientas TIC “con un 18% en la que aparecen tuits referentes a apps educativas o herramientas digitales en general.



En la categoría “Metodologías innovadoras” (12%) encontramos tuits sobre el papel actual del docente, incluso ciertas críticas a las formas en que se realizan algunas innovaciones en cuanto a la enseñanza de lenguas y en general a metodologías docentes. Un 1% se corresponde con EFL.



Para finalizar, las últimas categorías se corresponden con “Formación” (6%) relacionada en este caso con temas de competencias docentes y “Destrezas y competencias” (3%) en la que encontramos materiales y recursos para trabajar la competencia lingüística como en el caso del ejemplo.



5.1.1.3 Perfil de @margaalfonso



@magaalfonso se unió a Twitter en 2012. En su perfil únicamente nos informa de que reside en Galicia, es profesora de EFL en la educación pública y blogger. Durante el período de estudio ha compartido un total de 70 tuits.

En relación a su uso lingüístico destaca por tener un 80% de tuits en la lengua que imparte, es decir en inglés, frente a un 20% de español y sin referencias de uso de otras lenguas.

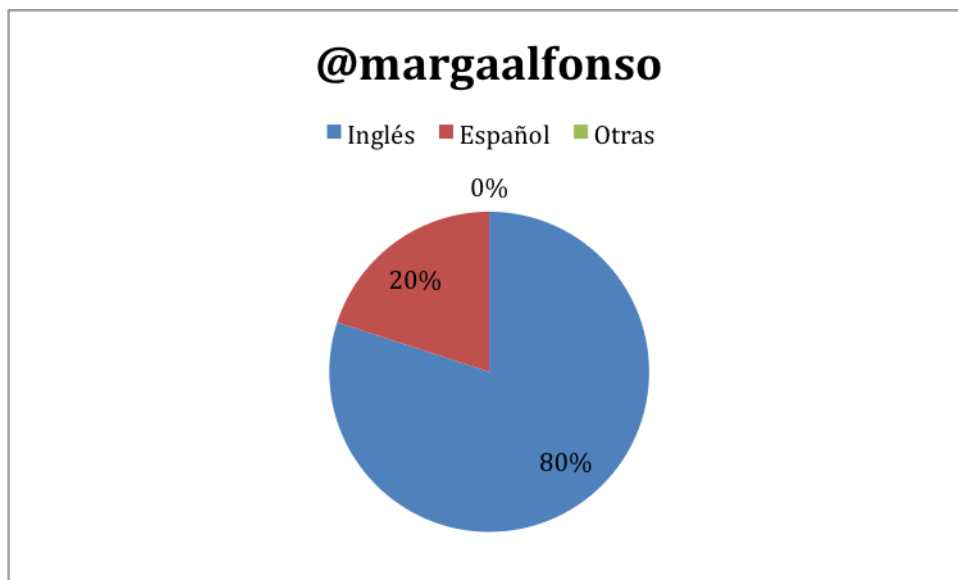


Gráfico 6. Uso de las diferentes lenguas en los tuits de la usuaria @margaalfonso

En relación a la tipología de usos en @margaalfonso destaca de forma significativa la categoría “Destrezas y competencias” con un 64%.

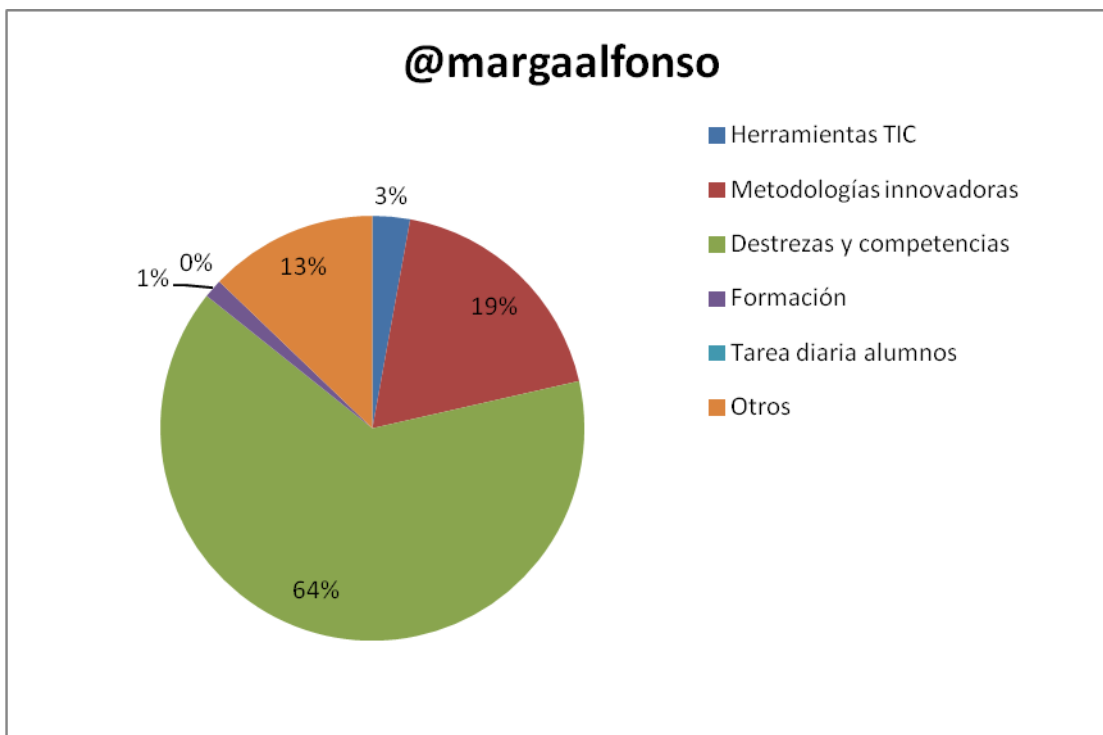
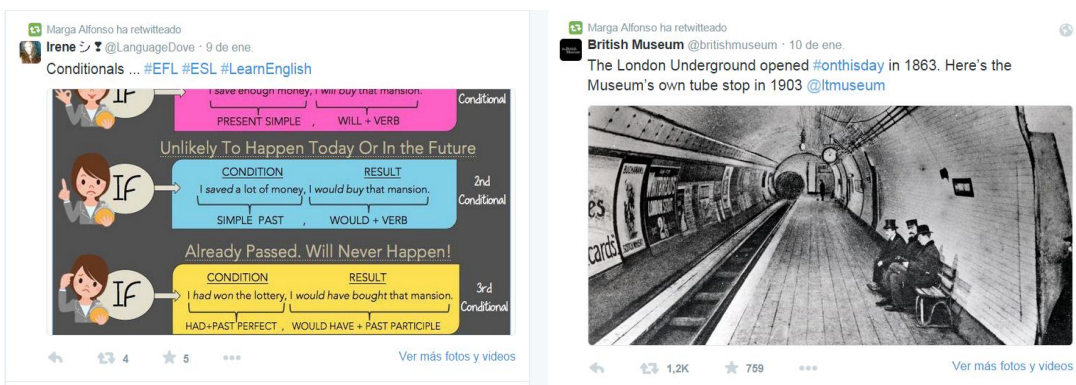
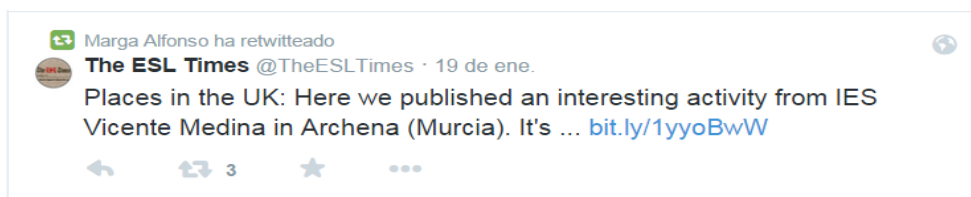


Gráfico 7. Tipología de usos de los tuits de la usuaria @margaalfonso

En “Destrezas y competencias” (64%) incluye fundamentalmente fotografías y enlaces para trabajar la competencia lingüística o temas desde una perspectiva intercultural. Un 60% del porcentaje de esta categoría se corresponden con la enseñanza de EFL.



Es interesante remarcar que en algunos tuits de esta categoría se viraliza trabajos de los propios alumnos desarrollando estas destrezas o competencias comunicativas.



En

segundo lugar predomina la categoría “Metodologías innovadoras” con un 19%. En ella hallamos tuits referentes a diferentes metodologías de enseñanza, un 3% de ellas son específicas de EFL.



Seguidamente encontramos la representación de la categoría “Otros” con un 13% en la que destacan tuits con enlaces a vídeos musicales. A continuación se suceden las categorías “Herramientas TIC” con un 3% y por último formación con 1%. Por último no encontramos presencia de la categoría “Tarea diaria alumnos”.

5.1.1.4. Perfil de @MonVall



@MonVall tiene cuenta en Twitter desde 2009. En su perfil destaca que es profesora de EFL y afirma su preocupación en relación a la identidad digital y la privacidad de los estudiantes. Además menciona los hashtag de aprendizaje digital y educativo para conectar docentes. La muestra de @MonVall es de un total de 59 tuits durante las dos semanas muestreadas.

Atendiendo al gráfico, el 81% de los tuits que comparte son en lengua inglesa, con una presencia mínima del español en comparación con el inglés pues sólo supone un 9%. Por otra parte es notable la presencia de la lengua catalana con un total del 10%. No aparecen otras lenguas además de las mencionadas.

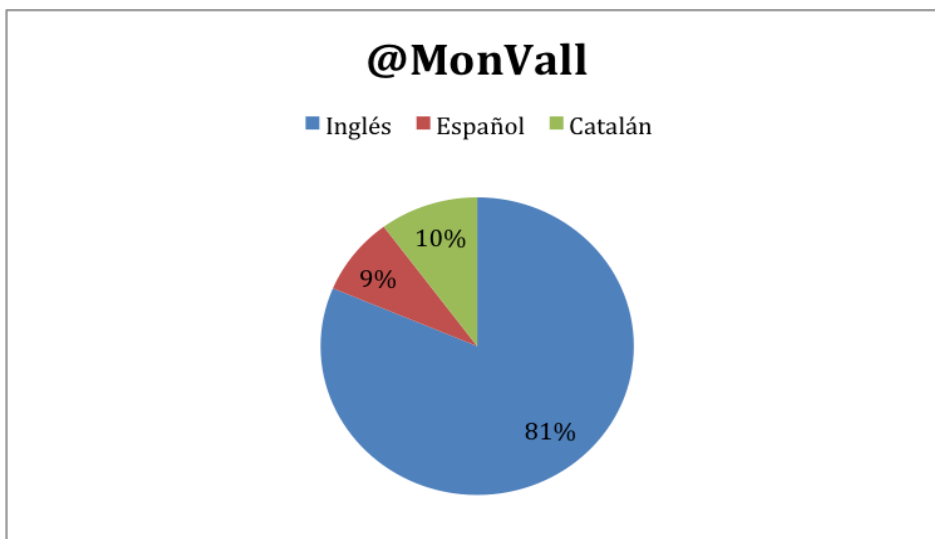


Gráfico 8. Uso de las diferentes lenguas en los tuits de la usuaria @MonVall

El uso que predomina en @MonVall es el de la categoría “Herramientas TIC” con un 59%.

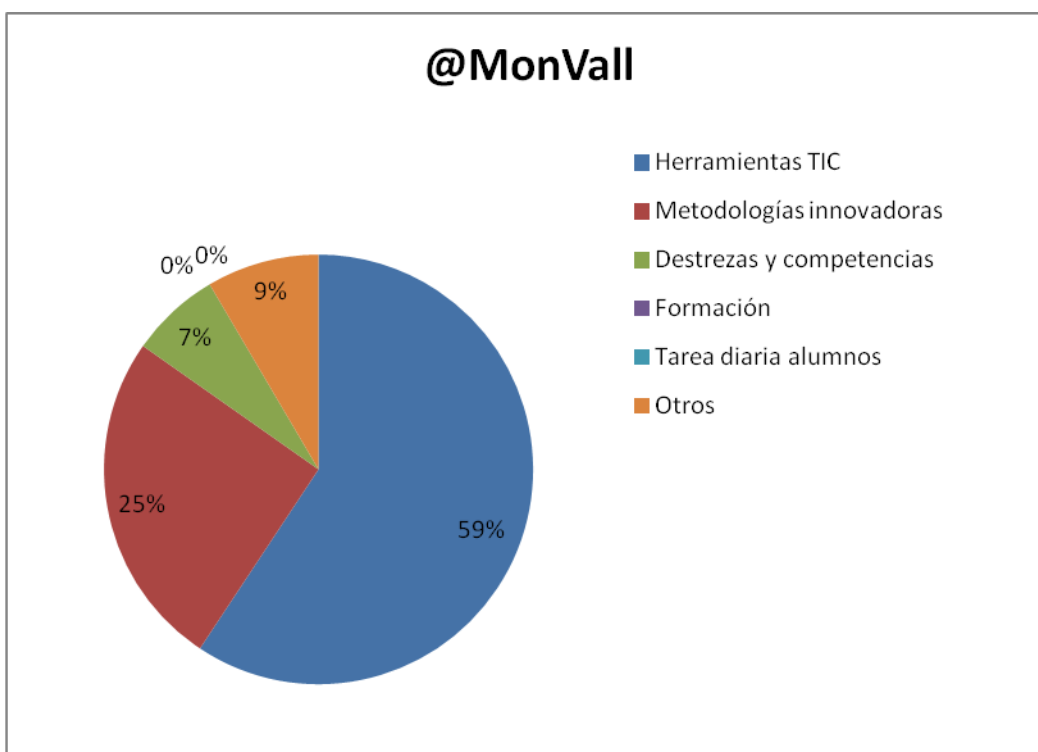
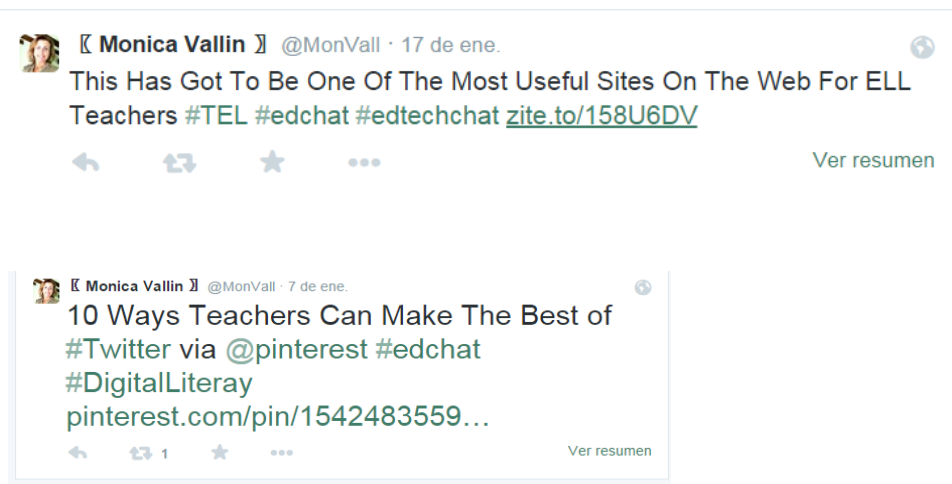


Gráfico 9. Tipología de usos de los tuits de la usuaria @MonVall

En el porcentaje de “Herramientas TIC” podemos hallar un 39% de tuits con enlaces a webs para el aprendizaje específico de inglés, además de enlaces a la aplicación Paper.li como herramienta digital y diario de publicación asociado al perfil de la usuaria que desarrollaremos posteriormente por ser una herramienta estratégica de lectura para la

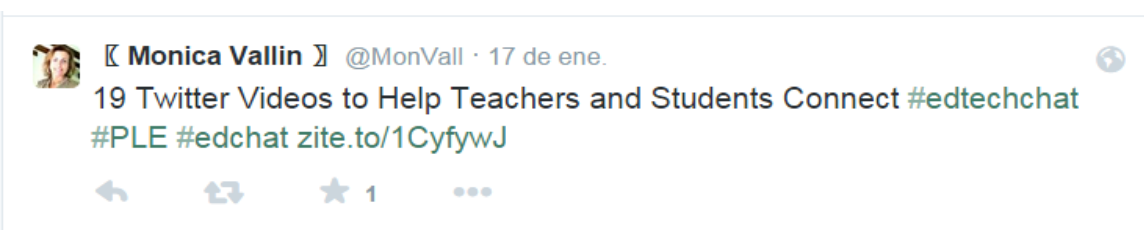
configuración del PLE. Es interesante resaltar que algunos de estos tuits se refieren a Twitter como herramienta educativa.



En segundo lugar destaca la categoría “Metodologías innovadoras” (25%) en la que encontramos un 3% de tuits relacionados específicamente con el papel del docente de EFL y sus prácticas innovadoras en Internet, además de otras metodologías docentes.



En concreto uno de ellos menciona la interacción entre el docente y los alumnos a través de Twitter, y el uso de esta red social para el desarrollo profesional y la construcción del PLE.



Con menos importancia encontramos la categoría “Otros” (9%) en la que destacan tuits de agradecimiento a seguidores de su perfil. Por último la categoría “Destrezas y competencias” mantiene un 7% y en ella observamos tuits con material para ampliar vocabulario en inglés, en este caso se correspondería con la competencia lingüística.



No hay presencia de las categorías “Formación” y “Tarea diaria alumnos”.

5.1.1.5. Perfil de @joseanprado



@joseanprado es usuario de Twitter desde 2009. En su perfil nos indica que es Profesor de Inglés y de Lengua Castellana y su procedencia. Adjunta además la siguiente cita “Las personas inteligentes quieren aprender; las demás, enseñar» (Chéjov). En su perfil hay compartidos un total de 50 tuits entre el 7 y el 22 de enero.

Tal como indica el gráfico predomina el uso de la lengua española (76%) sobre el uso del inglés (22%). Debemos remarcar que minoritariamente hay presencia de otras lenguas con un 2%.

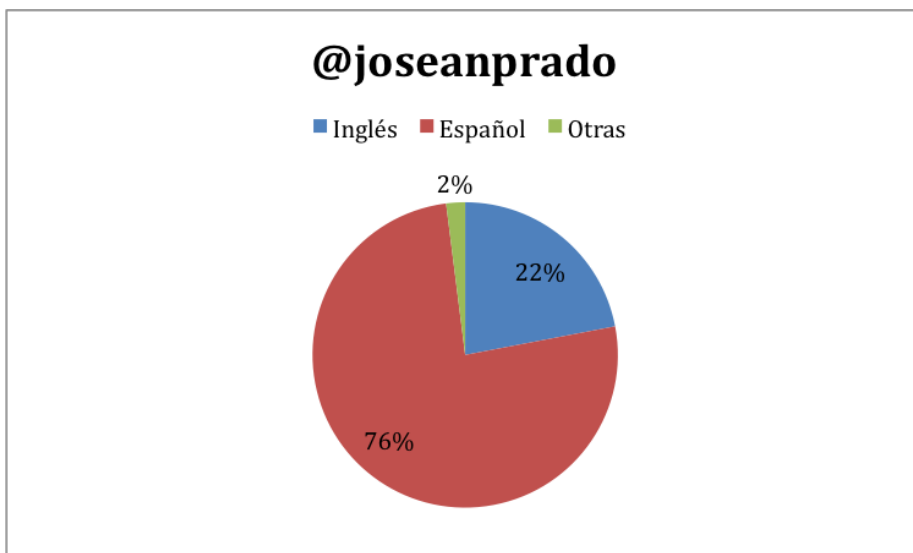


Gráfico 10. Uso de las diferentes lenguas en los tuits del usuario @joseanprado

El gráfico muestra que la categoría con un mayor número de tuits es “Metodologías innovadoras” un 40%. En ella podemos encontrar noticias sobre nuevos modelos educativos tal como representa el ejemplo. Un 2% se corresponden con EFL.

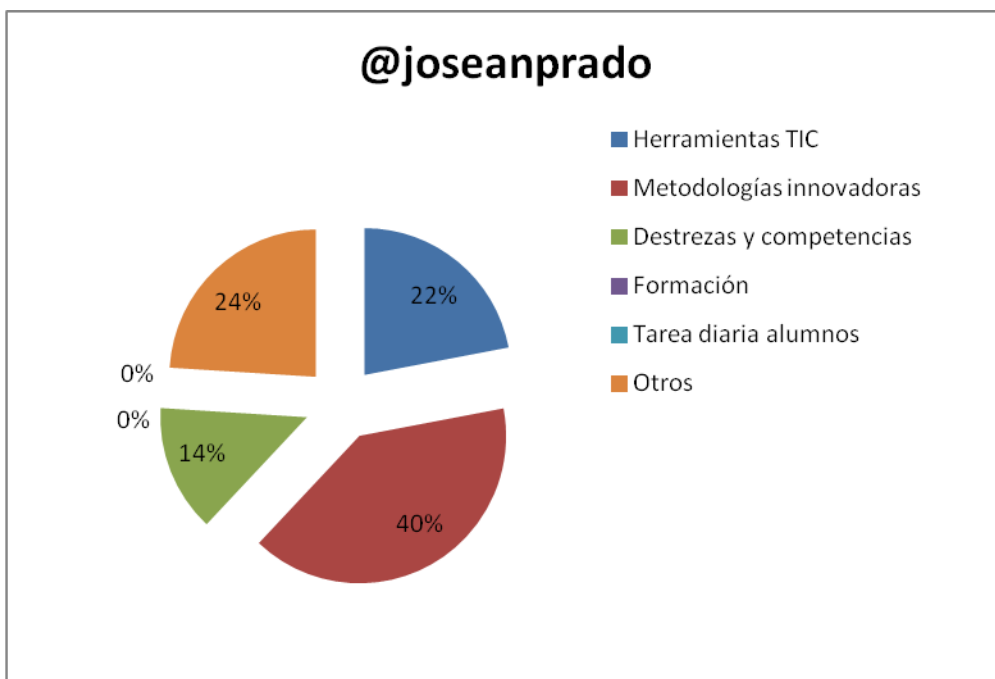


Gráfico 11. Tipología de usos de los tuits del usuario @joseanprado

Josean Prado @joseanprado · 14 de ene.
Excelente noticia RT @agirregabiria: "La UPV-EHU lanza IKD, un nuevo modelo educativo sin apuntes y sin exámenes"
flip.it/1Px5w

🔍 🔄 ⭐ 1 ⋮

[Ver resumen](#)

La segunda categoría es “Otros” (24 %) y en ella destacan temas de actualidad, noticias o referencias explícitas a sus seguidores, A continuación destaca la categoría “Herramientas TIC” (22%) en la que se hace mención a herramientas digitales para su uso en el aula.

Josean Prado @joseanprado · 18 de ene.
11 geniales herramientas para utilizar tu Chromebook en clase flip.it/2IkUG

🔍 🔄 1 ⭐ ⋮

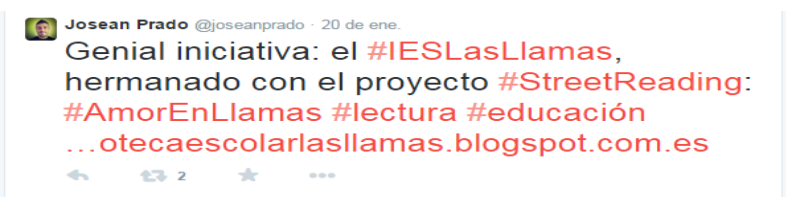
[Ver resumen](#)

Por último la categoría “Destrezas y competencias” con un 14% en la que encontramos materiales para trabajar la comprensión auditiva como vídeos musicales en inglés y referencias a contenidos desde la competencia intercultural como el que podemos apreciar en la imagen de ejemplo y que en su totalidad se corresponden con la enseñanza de EFL.

Josean Prado @joseanprado · 9 de ene.
Una estupenda definición de cultura



También encontramos en esta categoría algún tuit viralizando iniciativas de centros educativos en el desarrollo de estas competencias o destrezas.



Por último las categorías “Formación” y “Tarea diaria alumnos” no tienen presencia en el gráfico.

5.1.1.6. Perfil de @sguilana



@sguilana se unió a Twitter en 2008. En su perfil nos informa de que está aprendiendo nuevas tecnologías para estudiantes, profesores y formadores. En el perfil de @sguilana encontramos 47 tuits durante el período estimado para la muestra.

El uso prioritario en su perfil es de la lengua inglesa (85%). Nos llama la atención la diversidad de lenguas que aparecen en su timeline con respecto al resto de usuarios, ya que en segundo posición podemos visualizar un 9% de lengua española, junto a un 4% de lengua catalana y un 2% de otras lenguas entre las que destaca algún tuit en alemán.

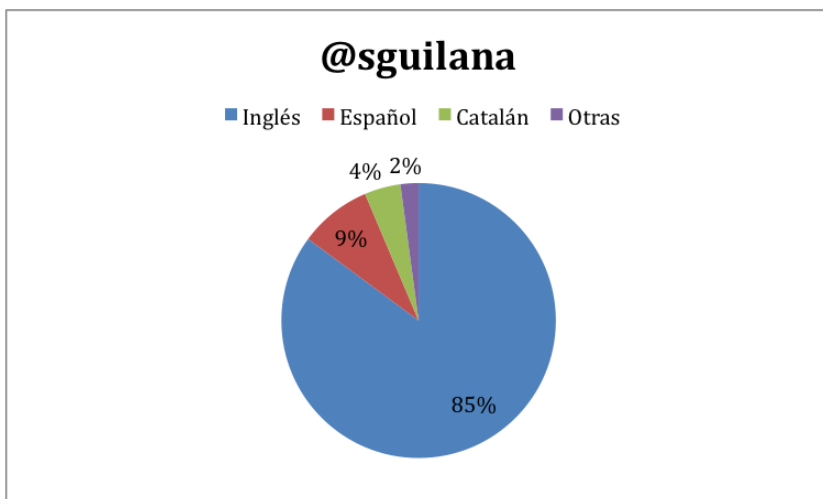


Gráfico 12. Uso de las diferentes lenguas en los tuits de la usuaria @sguilana

En primer lugar, destaca el uso de la categoría “Destrezas y competencias” (28%) de la que un 23% hace referencia a material de EFL, la mayoría relacionado con el desarrollo de la competencia lingüística y específicamente con familias de vocabulario en inglés tal como podemos ver en el ejemplo debajo del gráfico.

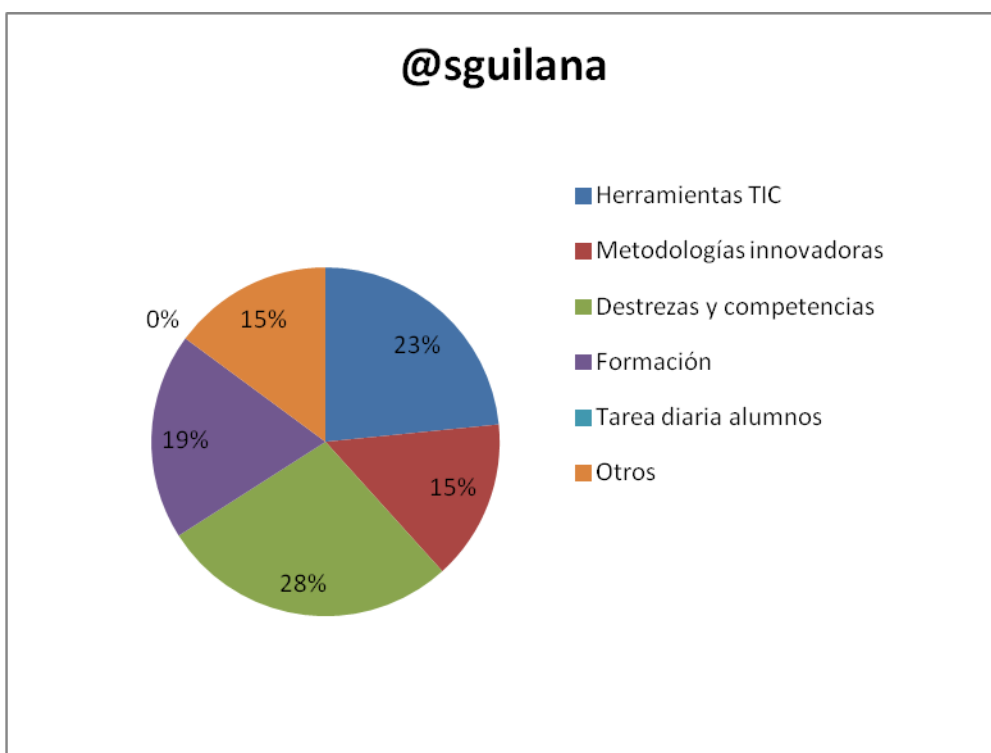
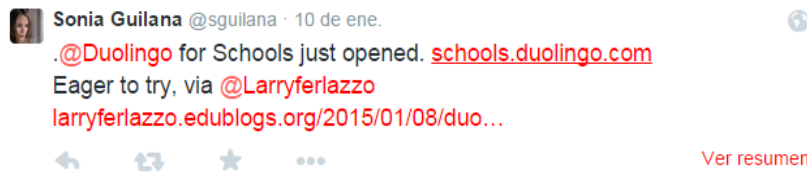


Gráfico 13. Tipología de usos de los tuits de la usuaria @sguilana

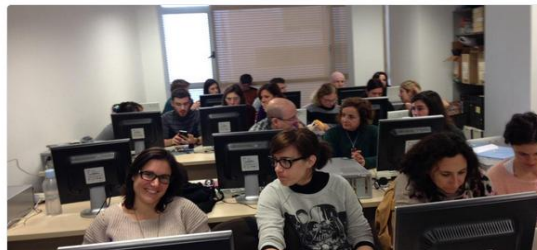
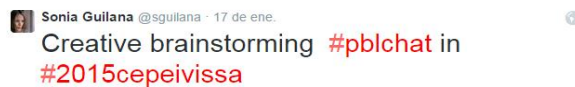
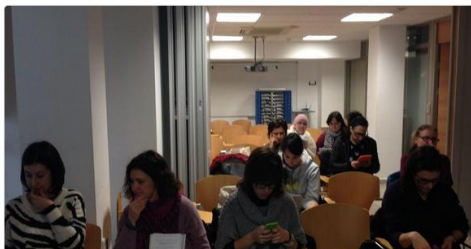
En esta misma categoría se encuentran tres tuits relacionados con trabajos de alumnos desarrollando la destreza oral como muestra la imagen inferior de la derecha.



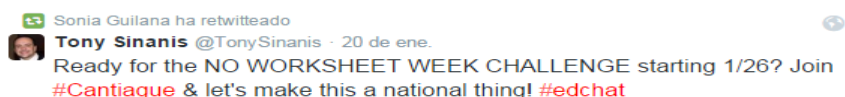
La segunda categoría que destaca es “Herramientas TIC” (23%), en la que un 4% se corresponde con herramientas específicas para uso el de EFL. En esta categoría podemos encontrar enlaces a plataformas de idiomas como “Duolingo” o sitios web para docentes de EFL.



La categoría “Formación” (19%) se posiciona en tercer lugar y en ella predominan numerosas referencias al “CEP d’Eivissa”, un centro de docentes en el que se imparte formación relacionada con la enseñanza de EFL y la metodología de aprendizaje por proyectos en TIC.



Seguidamente con un 15% la categoría “Metodologías innovadoras” destaca por hacer referencia a una propuesta educativa concreta que consiste en una semana sin deberes para los alumnos de EFL. También encontramos artículos relacionados con la identidad del docente.



El resto de tuits de @sguilana son reflexiones personales y alusiones al arte moderno y se han incluido en la categoría “Otros” (15%). Exceptuando la categoría “Tarea diaria alumnos”, encontramos presencia de todas las categorías de uso en el perfil de @sguilana.

5.1.1.7. Perfil de @DidacTEK



@DidacTEK se registró en Twitter en 2013. En su perfil nos indica que enseña inglés en secundaria y español como lengua extranjera. Menciona su formación específica en TIC mediante un máster e incluye varios hashtag relacionados con la educación el aprendizaje y la enseñanza de EFL. Durante las dos semanas de muestreo hemos recogido un total de 41 tuits de su perfil.

En esta muestra de tuits prevalece el uso de la lengua española con un 68% frente a un 32% que se encuentran en inglés. No hay presencia de otras lenguas.

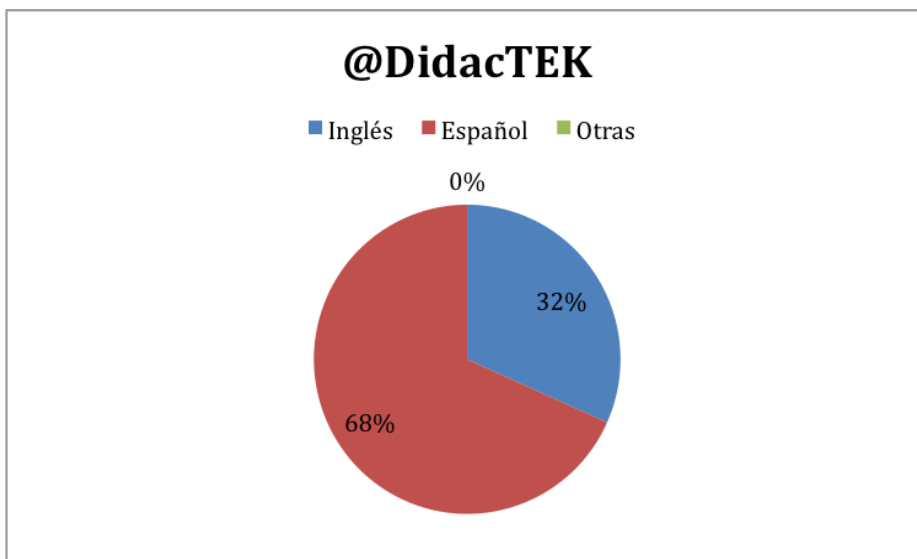


Gráfico 14. Uso de las diferentes lenguas en los tuits del usuario @DidacTEK

En relación al gráfico de la tipología de uso haremos mención en primer lugar a la categoría “Metodologías innovadoras”, con un 44% .

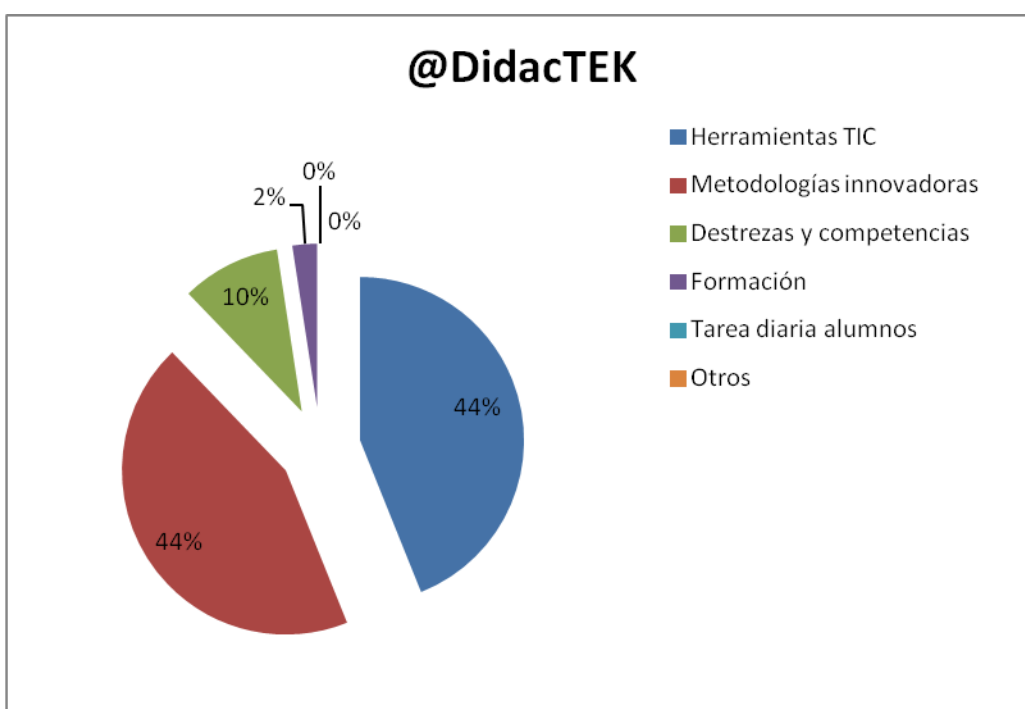
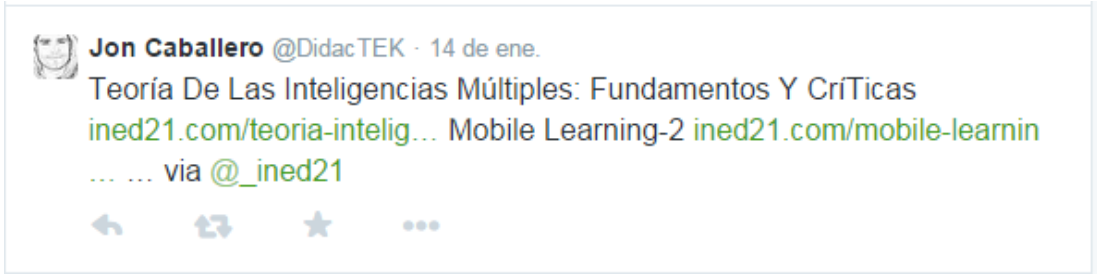


Gráfico 15. Tipología de usos de los tuits del usuario @DidacTEK

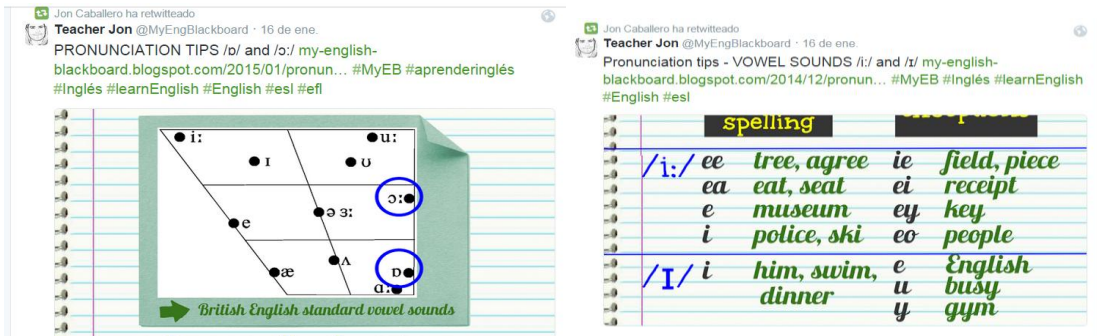
En las metodologías destacan nuevas propuestas de aprendizaje como “Mobile Learning” y estrategias novedosas de evaluación.



La categoría “Herramientas TIC” se posiciona igualmente con un 44% , del que un 7% son tuits relacionados con aplicaciones digitales para la enseñanza de EFL. Además se destaca el uso de Twitter como herramienta para la educación.



La categoría “Destrezas y competencias” tiene un 10% y todos los tuits se refieren a la enseñanza de EFL. En su mayoría se hace referencia a pronunciación y fonética para trabajar la destreza oral y la comprensión auditiva. Estos tuits aparecen con el enlace a una imagen adjunta y diversos hashtag para ampliar la información.



Por último la categoría “Otros” y “Tarea diaria alumnos” no tienen presencia en el gráfico.

En relación a la tipología de usos prevalece la categoría “Herramientas TIC” con un 50% tal como muestra el gráfico.

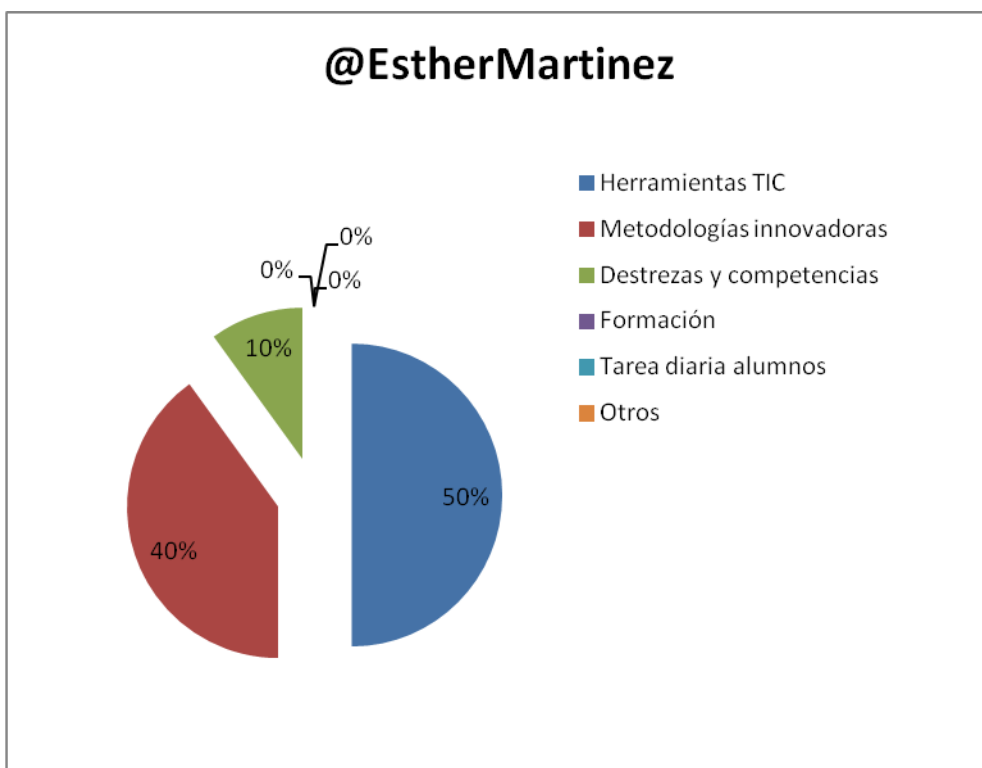
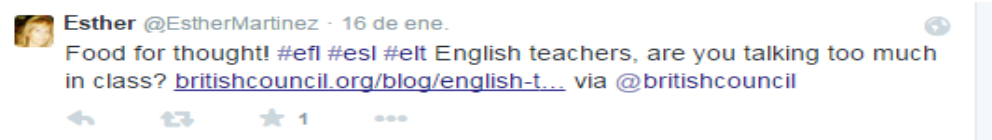
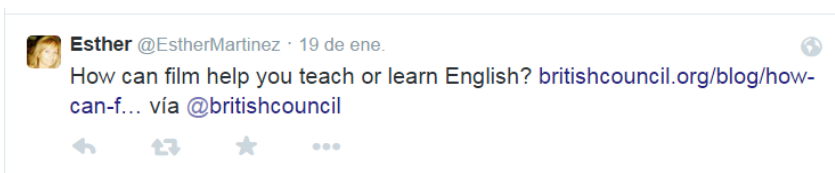


Gráfico 17. Tipología de usos de los tuits de la usuaria @EstherMartinez

En esta categoría destacan tuits con herramientas digitales para su uso en el aula como Instagram y del que un 10% se encuentra exclusivamente enfocado a EFL.



En segundo lugar encontramos un uso significativo de la categoría “Metodologías innovadoras” con un 40% y en la que podemos encontrar tuits relacionados con aprender inglés a través de películas y metodologías docentes innovadoras en general. Un 30% de este último dato está enfocado a la enseñanza de EFL.



Por último encontramos la categoría “Destrezas y competencias” con un 10% que en su totalidad hace referencia a contenidos relacionados con el desarrollo de las competencias y destrezas comunicativas en EFL.



No hay presencia de las categorías “Otros”, “Formación” y “Tarea diaria alumnos”.

5.1.2. Construcción del PLE a través de Twitter

5.1.2.1 Herramientas estratégicas de lectura

A continuación analizaremos los enlaces que se incluyen en los tuits y a través de ellos podremos apreciar cuáles son las fuentes más tuiteadas y por tanto las herramientas estratégicas de lectura que predominan en cada uno de los usuarios.

Enlaces de @burleh

El gráfico de @burleh nos muestra que un 40% de los tuits contienen enlaces a webs relacionadas con tecnología y por tanto adscritos a la categoría “Tecnoweb”. La mayoría de estos enlaces son blogs de expertos en redes sociales o páginas relacionadas con contenido y consejos en la utilización de las TIC.

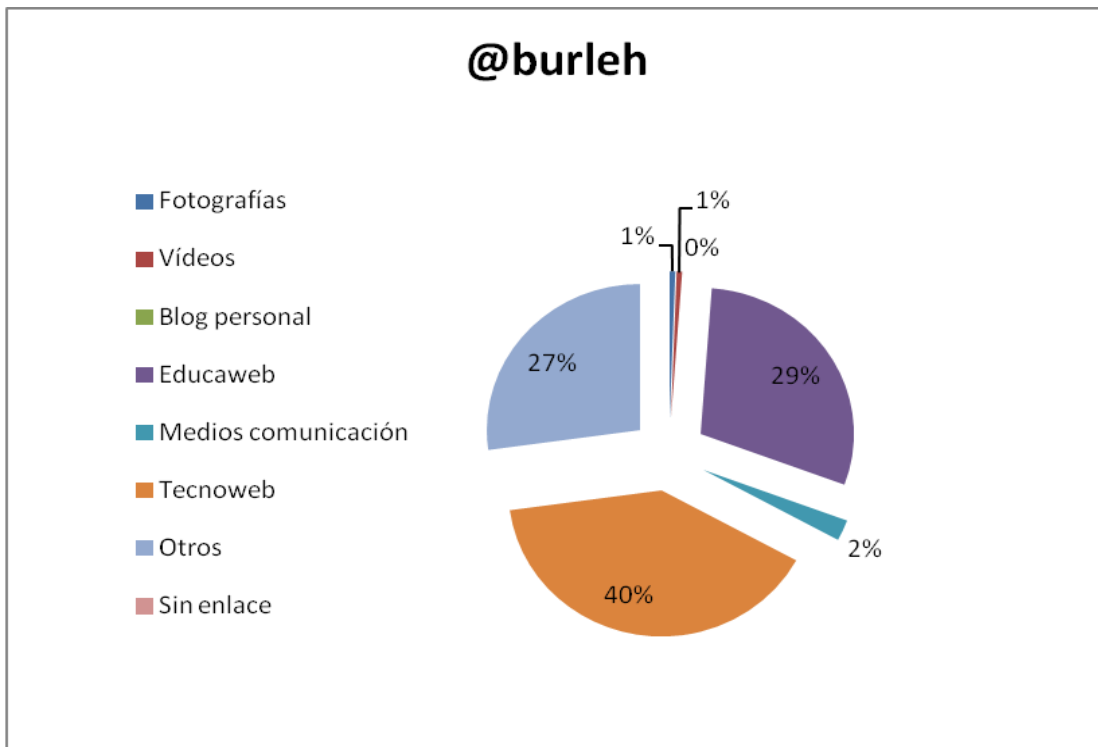
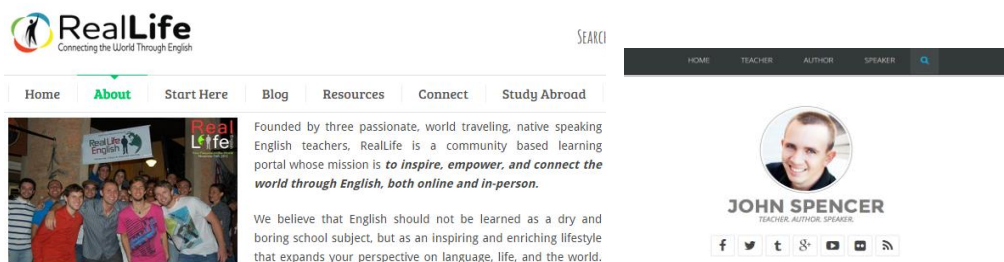


Gráfico 18. Enlaces incluidos en los tuits de @burleh

La segunda categoría más recurrente es “Educaweb”, basada en links a comunidades sobre enseñanza y aprendizaje en EFL, o blogs particulares de docentes. En el ejemplo de la izquierda se muestra “RealLife” una web de aprendizaje en comunidad de inglés y a la derecha el blog de un docente especialista en redes sociales.



Es de destacar que el 27% pertenece a la categoría “Otros” en la que mayoritariamente encontramos webs sobre diseño y comunidades de negocio. Las referencias a “Medios de comunicación” corresponden a un 2%.

Por último “Fotografía” y “Vídeos” únicamente tienen un 1% y debemos destacar que no encontramos en la muestra ningún tuit que no incluya enlace.

Enlaces @j_ortega

Los enlaces más recurrentes en @j__ortega son los de la categoría “Blog personal” (33%) sobre la que profundizaremos en el siguiente apartado “Herramientas de reflexión” (5.1.2.2.)

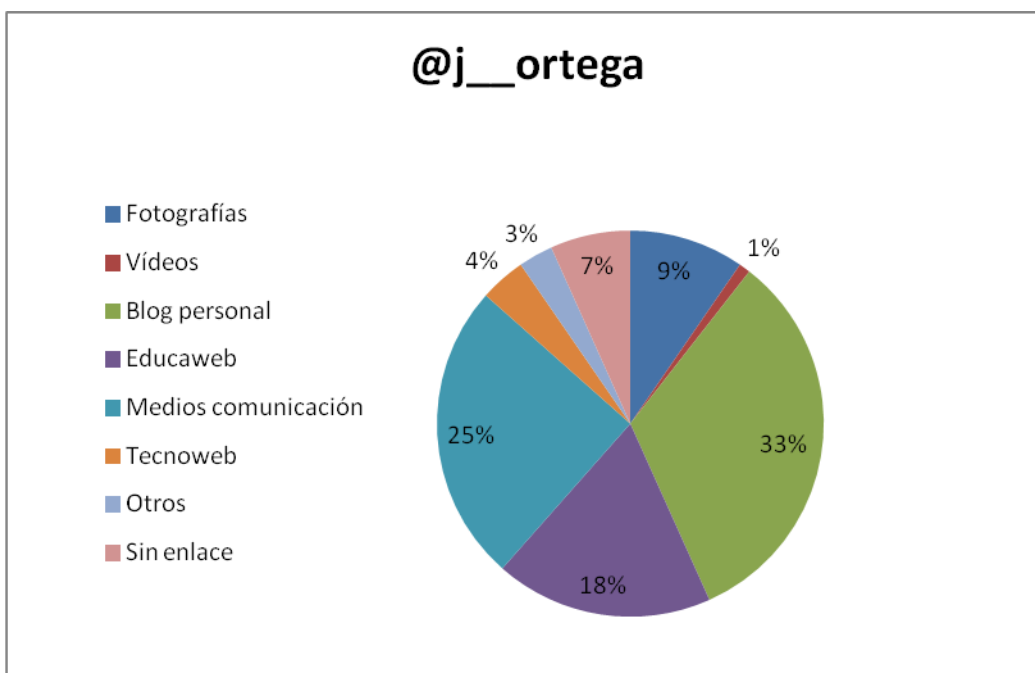


Gráfico 19. Enlaces incluidos en los tuits de @j__ortega

En segundo lugar es de destacar sus enlaces a medios de comunicación (25%) especialmente a “El País”, y a “El diario” en los que se trata temas de actualidad, políticos y relacionados con educación. Hemos de resaltar seguidamente la presencia de la categoría “Educaweb” con un 18% que destaca por referencias a blogs sobre educación y aprendizaje de inglés como el que se muestra en el ejemplo.



Enlaces @margaalfonso

En el gráfico de enlaces de @margaalfonso destaca en primer lugar la categoría “Fotografías“(43%).

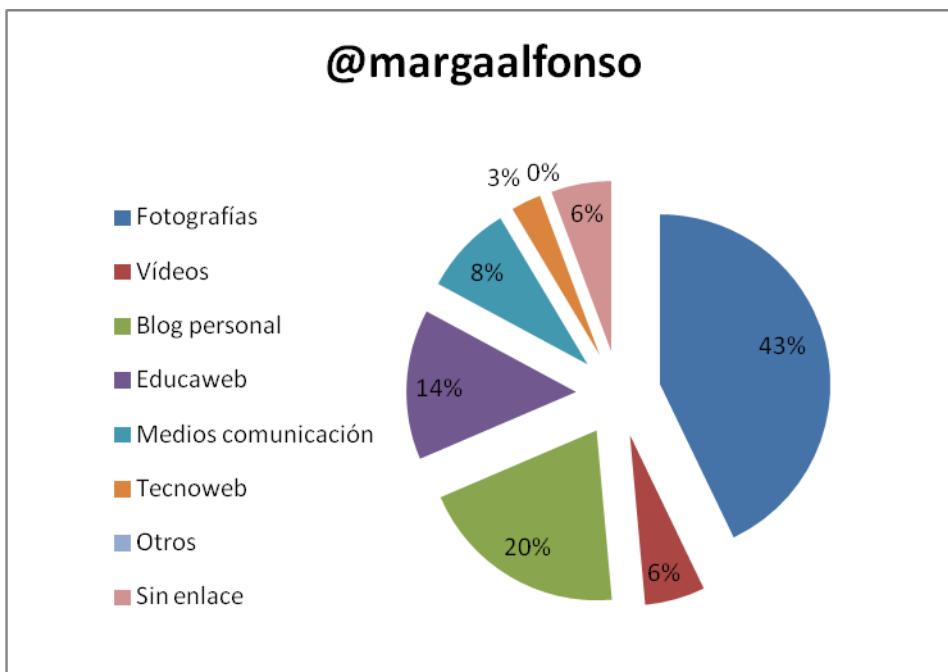
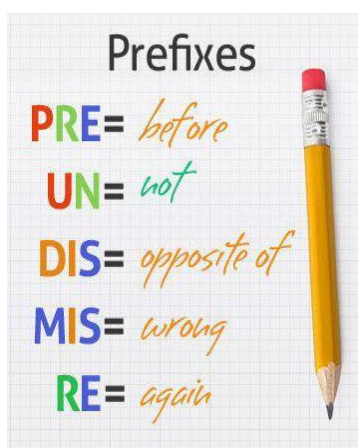


Gráfico 20. Enlaces incluidos en los tuits de @margaalfonso

Las fotos son links a imágenes que en su gran mayoría tienen relación con la gramática o cultura inglesa.



En segundo lugar son importantes las referencias a la categoría “Blog personal” (20%) que destacaremos posteriormente en el apartado “Herramientas de reflexión” (5.1.2.2.).

Un 14% son enlaces de la categoría “Educaweb” en la que se incluyen blogs relacionados con el aprendizaje de inglés. Un 8% se corresponden con la categoría

“Medios de comunicación” con referencias a la página web de “El País”. Podemos observar algunas referencias a “Vídeos” (6%) y a “Tecnoweb” (3%).

Hay un 6% de tuits sin enlace y no se han encontrado referencias a la categoría “Otros”.

Enlaces @MonVall

A partir del gráfico de @MonVall podemos observar que de forma muy significativa destacan los enlaces a su blog o página personal (53%) que desarrollaremos en el apartado posterior (5.1.2.2.).

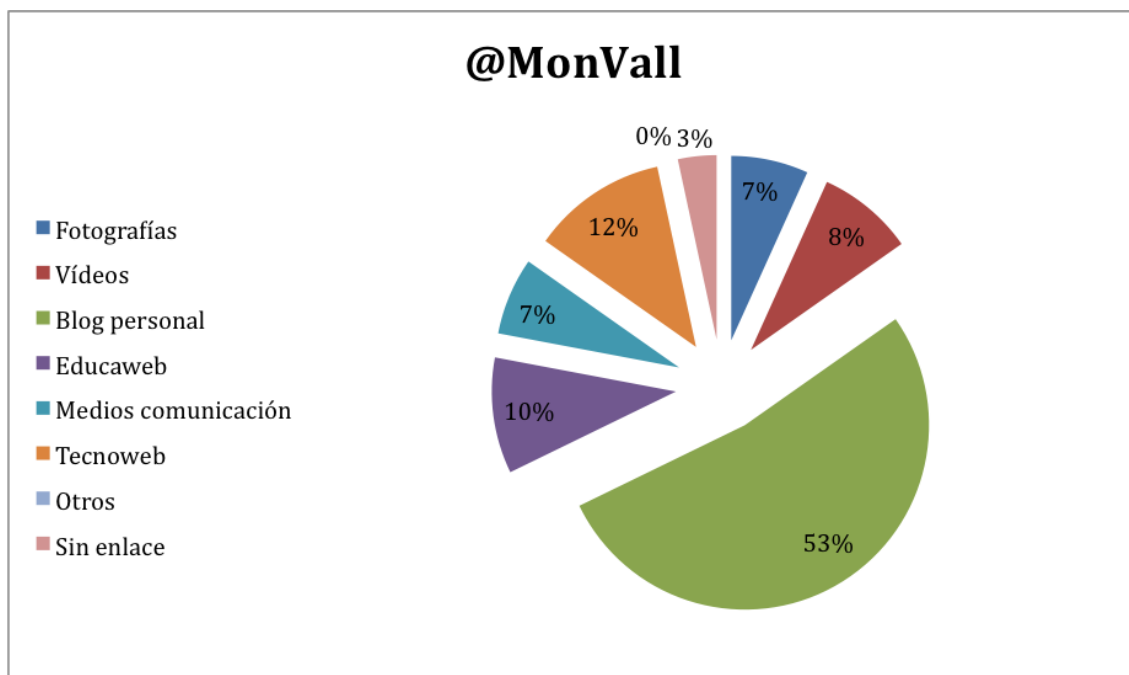


Gráfico 21. Enlaces incluidos en los tuits de @MonVall

La siguiente categoría es “Tecnoweb” (12%) y tiene una diferencia cuantitativa relativamente significativa en relación a la primera categoría. En “Tecnoweb” destacan especialmente enlaces a la herramienta Scoop.it.

Le siguen la categoría “Educaweb” (10%) con links a blogs educativos y “Vídeos” (8%) con enlaces a una plataforma de transmisión de eventos, en este caso de unas jornadas educativas.

“Fotografías” y “Medios de comunicación” tienen un 7% ambas.

Hay un 3% de tuits sin enlaces. No existen referencias a la categoría “Otros”.

Enlaces @joseanprado

De forma general podemos observar en el gráfico que los enlaces de @joseanprado incluyen la totalidad de categorías y que todas ellas se encuentran en valores similares.

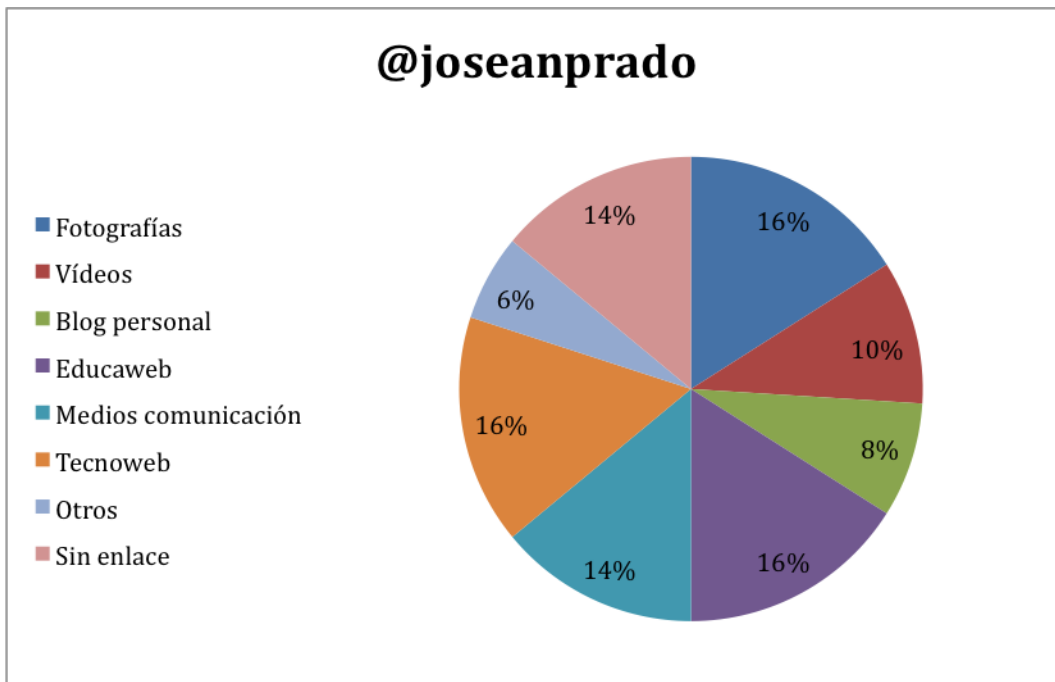


Gráfico 22. Enlaces incluidos en los tuits de @joseanprado

Las tres primeras tienen el mismo porcentaje (16%) y en ellas se encuentran la categoría “Fotografías” que incluye imágenes relacionadas con educación y cultura en general, “Educaweb” con enlaces a blogs de educación como podemos apreciar en la imagen inferior de la izquierda y , por último, “Tecnoweb” que incorpora links a páginas sobre tecnología como el ejemplo inferior de la derecha.



Seguidamente encontramos la categoría “Medios de comunicación” y “Sin enlace” ambas con un 14%.

La categoría “Vídeos” tiene un 10% y en ella encontramos enlaces a Youtube con vídeos musicales.

Por último se encuentran las categorías “Blog personal” y “Otros” que tienen un 8% y un 6% respectivamente.

Enlaces @sguilana

Según observamos en el gráfico de @sguilana un 34% de los enlaces están referenciados a “Fotografías”.

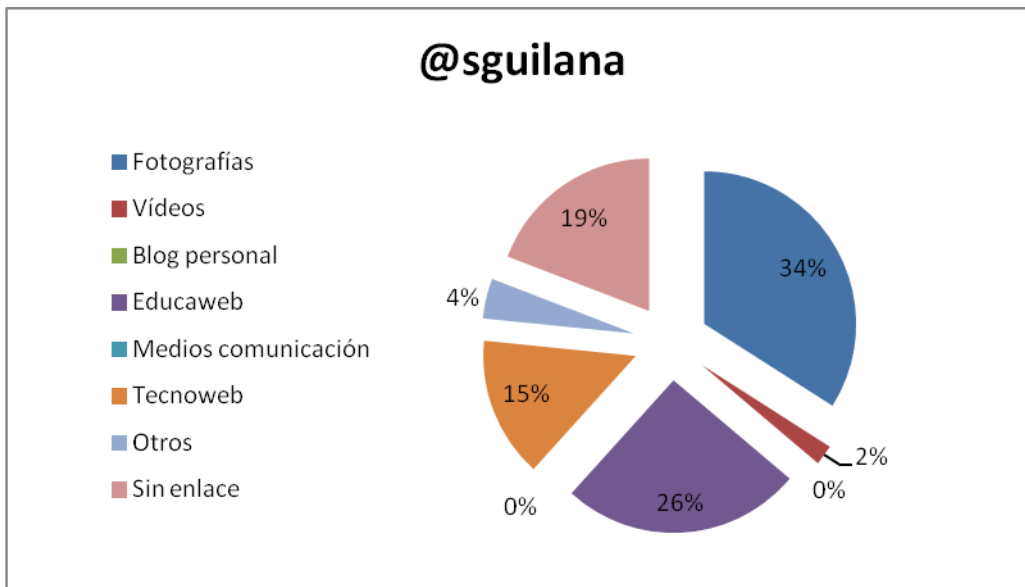
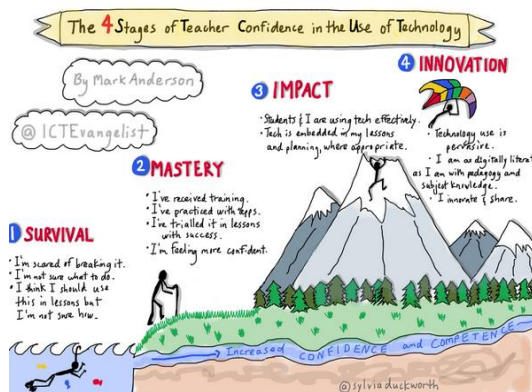
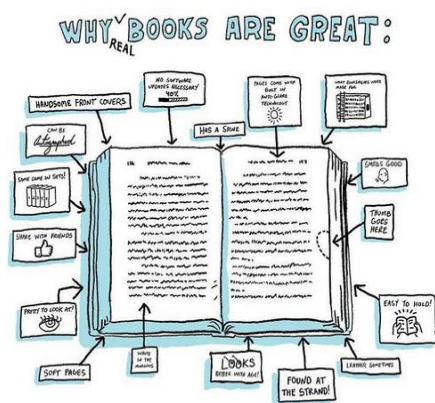


Gráfico 23. Enlaces incluidos en los tuits de @sguilana

En fotografías hay imágenes como las que vemos representadas a continuación y que en su mayoría provienen de blogs sobre educación.



En segundo lugar encontramos con un 26% en referencias a blogs educativos adscritos a la categoría “Educaweb”. Es de destacar que un 19% no tiene enlace y que en su mayoría son tuits que incluyen en reflexiones sobre eventos educativos.

También encontramos referencias a herramientas digitales vinculadas a la categoría “Tecnoweb” (15%).

Por último se encuentran la categoría “Otros” y “Vídeos” con un 4% y un 2% respectivamente.

Enlaces @DidacTEK

Tal como podemos apreciar en el gráfico prácticamente la tercera parte de los tuits (73%) se relacionan a enlaces educativos y que integran por tanto la categoría “Educaweb”.

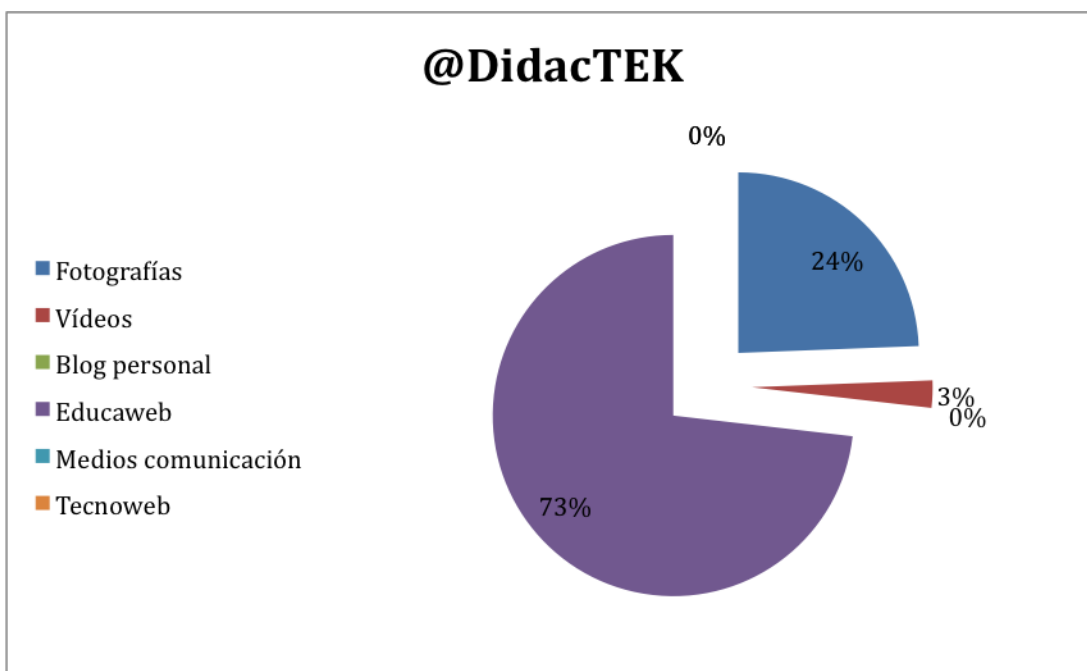


Gráfico 24. Enlaces incluidos en los tuits de @DidacTEK

Se trata en su mayoría de blogs educativos en Wordpress o en Blogger. Fundamentalmente encontramos estos dos links:



Crea y aprende con Laura

Blog de herramientas educativas y algo más que te animo a descubrir.

[Página principal](#) | [Índice de enlaces](#) | [Lo + Destacado](#) | [E11 Conteminate con valor educativo](#) | [Herramientas](#) | [Lenguaje](#) | [HISTORIA](#) | [CONOCIMIENTO DEL MEDIO](#) | [Inglés](#)
[Proceso de obtención Educación y Formación](#) | [Aplicaciones Educativas](#) | [Banco de Recursos TIC y APPs para EDUCACIÓN](#) | [Google+ Tuit Educación](#)



Seguidamente con un 24% se encuentra la categoría “Fotografías” y por último con tan sólo un 6% la categoría Vídeos. No existen tuits relacionados con el resto de categorías.

Enlaces @EstherMartinez

En el gráfico podemos observar que los enlaces más recurrentes en los tuits de @EstherMartinez están relacionados con la categoría “Educaweb” (38%).

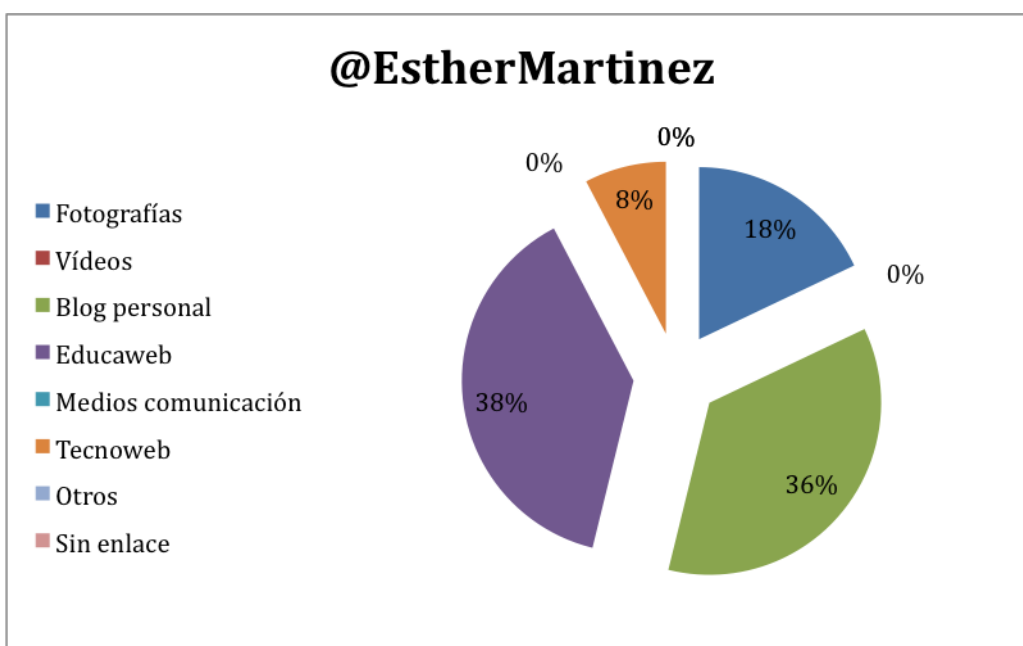


Gráfico 25. Enlaces incluidos en los tuits de @EstherMartinez

En Educaweb los que destacan blogs sobre educación y docencia en general.



Seguido muy de cerca con un 36% encontramos la categoría “Blog Personal” que desarrollaremos en el apartado posterior.

En tercer lugar tenemos un 18% de enlaces a “Fotografías” con imágenes que proceden de webs sobre educación y aprendizaje de lenguas. En la categoría “Tecnoweb” muestra únicamente un 8%. No encontramos referencias del resto de categorías.

5.1.2.2. Herramientas de reflexión

Blog de @burleh

En el caso de @burleh, no existen referencias directas a ningún blog personal en los 175 tuits de su muestra. A modo de excepción respecto al resto de usuarios, el docente nos confirma que no tiene ningún blog aunque le gustaría crear uno en el futuro.

Blog de @j__ortega

Con anterioridad hemos indicado en base al gráfico de enlaces que @j__ortega tiene múltiples referencias a la categoría “Blog personal” (33%). En concreto aparecen dos enlaces diariamente que de hecho se corresponden con la categoría de uso “Tarea diaria alumnos”.

Estos dos enlaces son herramientas de curación de contenidos (Paper.li y Tweeted Times), ambas asociadas a Twitter y que permiten la publicación de un diario personal con los tuits más relevantes de los usuarios a los que sigue el docente.



No obstante en la página principal de su perfil no tiene referenciado ningún blog personal.

Blog de @margaalfonso

El gráfico de los enlaces de @margaalfonso nos indica que un 20% de tuits se atribuyen a la categoría “Blog personal”. Debemos indicar que estos tuits nos referencian a imágenes con vocabulario en inglés de su página en Facebook, en la que se centra en su profesión de docente de EFL compartiendo exclusivamente material relacionado con EFL.



Además de Facebook no encontramos referencias directas en los tuits a otra página personal. No obstante en la página principal de Twitter tiene referenciado el blog que mostramos a continuación, dirigido a estudiantes y que contiene numeroso contenido sobre gramática de EFL.



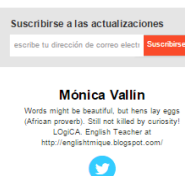
Blog de @MonVall

Tal como mostramos en el gráfico de enlaces del apartado anterior más de la mitad de los links (53%) de @MonVall hacen alusión a su blog o a diferentes páginas personales. Entre ellos destacan los enlaces a la red social Pinterest (ejemplo inferior izquierda) y a la aplicación Paper.li (ejemplo inferior derecha) como diario de publicación asociado a Twitter.

El MonVall Diario

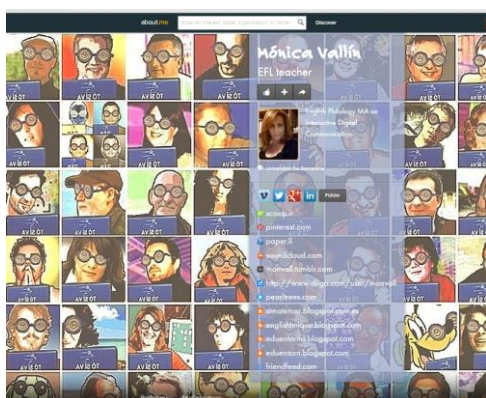
VIDEOS EDUCACIÓN TIEMPO LIBRE TECNOLOGÍA MEDIO AMBIENTE CULTURA Y ESPECTÁCULOS MÁS

Marzo, Feb. 10, 2015 | Próxima actualización en 7 horas | Archivos



@MonVall nos indica que la herramienta paper.li le sirve para estar informada leyendo el diario que aparece cada día y que ella ha configurado previamente mediante etiquetas para la elección de los temas que le interesan de los usuarios a los que sigue.

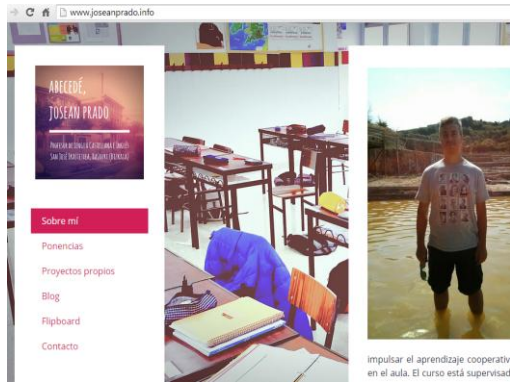
Por otro lado, en la información de su perfil de Twitter, @MonVall ha indicado su blog en “About.me”, un servicio para la realización de una web personal gratuita que nos ofrece vinculación a los múltiples perfiles e identidades de la docente tal como podemos observar en la imagen inferior.



Atendiendo a la imagen anterior hemos de destacar que @MonVall tiene numerosos perfiles abiertos en distintas plataformas.

Blog de @joseanprado

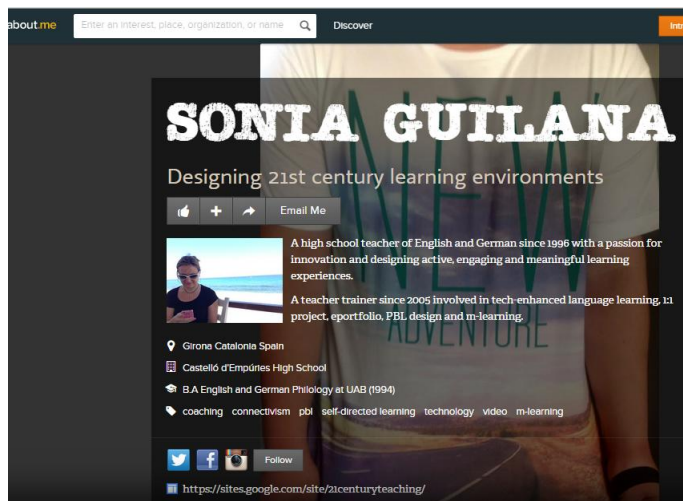
@joseanprado tiene un 8% de referencias a la categoría “Blog personal” tal como hemos indicado en el gráfico de enlaces. Entre estos links observamos una serie de tuits a su web personal (imagen inferior izquierda) y una referencia a “Flipboard” (imagen inferior derecha), una plataforma que permite desarrollar tu propia revista y que en este caso se trata de una publicación sobre aprendizaje cooperativo.



La referencia que encontramos en la información de su perfil de Twitter es igualmente la web personal mencionada anteriormente (imagen superior izquierda)

Blog de @sguilana

Tal como mostrábamos en el gráfico de enlaces, no encontramos referencias explícitas a la categoría “Blog personal”. No obstante en el perfil de Twitter ha referenciado un blog en “About.me” que ofrece vinculación a los diferentes sitios de la docente tal como podemos observar en la siguiente imagen.



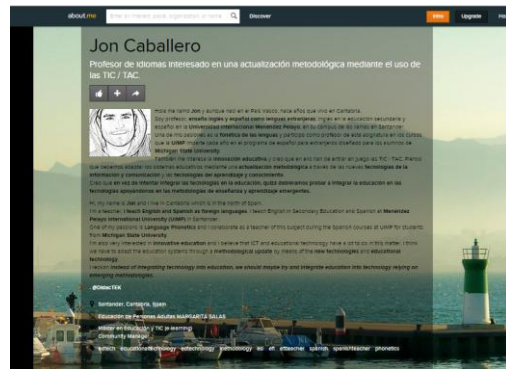
Blog de @DidacTEK

@DidacTEK no tiene referencias directas a su blog personal en los tuits de la muestra. Sin embargo, los tuits atribuidos a la categoría “Fotografías” en el gráfico de enlaces son imágenes que pertenecen a otro perfil de Twitter en el que comparte contenidos relacionados exclusivamente con EFL y concretamente de gramática inglesa. No

obstante este perfil no sería relevante para su análisis cuantitativo debido a una escasa actividad.

En la página principal de su perfil en Twitter está referenciado su blog (imagen inferior izquierda). En él @DidacTEK indica que el sitio se basa en “reflexiones de un profesor de idiomas en el uso de las TIC/TAC en educación”. Podemos encontrar tutoriales sobre herramientas online, cursos de formación docente, lecturas recomendadas etc.

Es interesante remarcar que el blog nos referencia a su perfil de “About.me” (imagen inferior derecha) en el que aparecen vinculados el resto de perfiles del usuario. Además encontramos una descripción más extensa de su perfil personal y profesional. Debemos destacar que @DidacTEK remarca en este último enlace su “pasión” por la fonética de las lenguas que podemos relacionar con varios tuits de la categoría de usos “Destrezas y Competencias” cuyas imágenes hemos incluido con anterioridad.



@EstherMartinez

La totalidad de los tuits que pertenecen a la categoría “Blog Personal” (36%) son referencias directas al perfil que mantiene @EstherMartinez en Paper.li como herramienta de curación de contenidos y publicación diaria asociada a Twitter. Los tuits que incluyen este enlace son un resumen diario de las noticias interesantes de su “claustro tuitero”, nombre con el que denomina a las personas a las que sigue en Twitter.

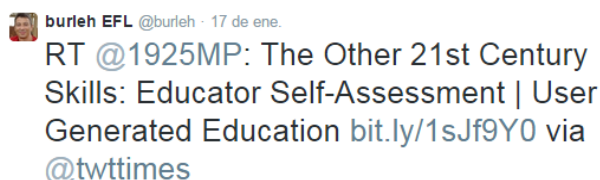


Por otra parte, en la página principal de su perfil en Twitter aparece referenciado un blog de la plataforma “docente. me” utilizado para identidades docentes digitales. En él podemos encontrar el conjunto de blogs y perfiles que tiene abiertos @EstherMartinez, y que, tal como podemos apreciar en la imagen inferior, es muy amplio.



5.1.2.3. Estrategias de relación

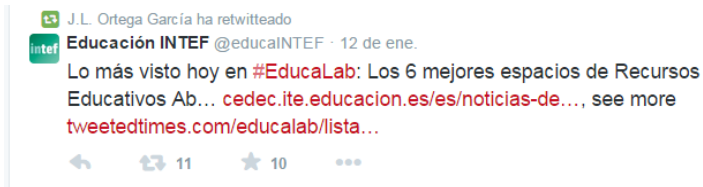
@Burleh tiene únicamente un 17% de retuits en la que la mayoría de ellos son a otros docentes o a perfiles sobre tecnología.



En cuanto a las menciones incluidas en sus tuits observamos un dato significativo (71%) que incluyen especialmente a perfiles de educación



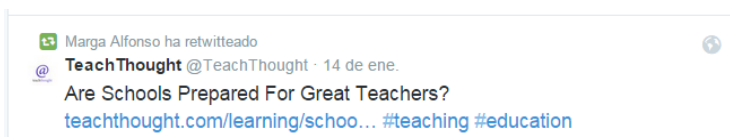
@j_ortega tiene un 35% de retuits en su mayoría al perfil educativo “Docente Dospuntocero” y al perfil del INTEF.



En relación a las menciones observamos que tiene tan sólo un 22% entre los que destacan perfiles educativos y a medios de comunicación como al diario de Castilla La Mancha.



@margaalfonso tiene un total de 61% entre los que encontramos perfiles relacionados con la docencia y el aprendizaje de inglés.



En lo referente a menciones encontramos que un 30% de sus tuits incluyen referencias a otros usuarios y habitualmente a perfiles educativos relacionados con la docencia



@MonVall únicamente tiene un 3% de retuits, todos ellos a docentes.



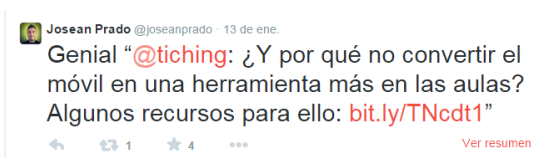
Por lo que respecta a menciones encontramos un porcentaje mucho más elevado, el 58% de los tuits incluye mención que en su mayoría hacen alusión a otros docentes mediante tuits de agradecimiento.



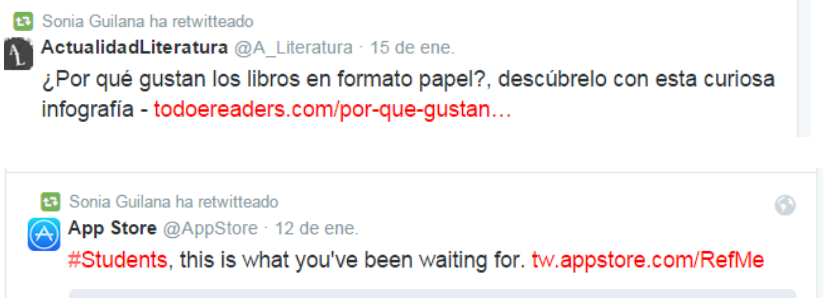
@joseanprado tiene únicamente un 20% de retuits, prácticamente todos son a otros docentes.



En relación a menciones tiene un 54% y se trata de alusiones a perfiles de educación y a perfiles de otros docentes.



@sguilana tiene un 34% de retuits especialmente a otros docentes aunque también a perfiles culturales y de aplicaciones tecnológicas

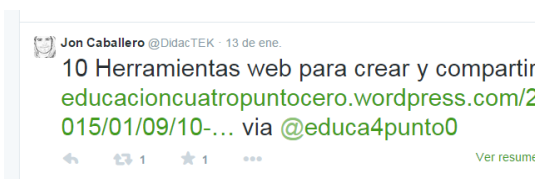


Por otra parte, encontramos en cuanto a menciones la mitad de sus tuits (51%), incluyen una o varias referencias a eventos de formación docente y a docentes a los que felicita y agradece cualquier cuestión



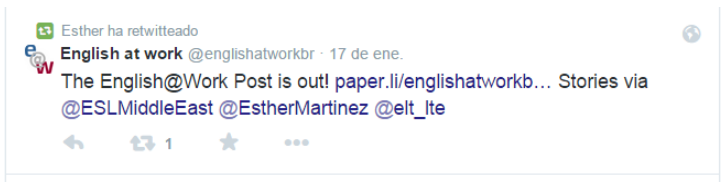
@DidacTEK de forma aislada y significativa no tiene ningún retuit en los tuits que hemos estudiado.

Atendiendo a la cantidad de menciones es interesante que un 78% de sus tuits las incluyan. Fundamentalmente las referencias son a perfiles de educación y tecnología. Destaca el perfil del mismo docente del blog al que tiene numerosos enlaces anteriormente citado.



@EstherMartinez tiene un 35% de retuits entre los que destacan páginas sobre el uso del inglés y especialmente el perfil sobre docencia “EdTechFam”





En cuanto a menciones un 73% de los tuits las incorporan y principalmente hacen alusión a otros docentes en los mensajes con enlace a la herramienta paper. Li Menciones a su claustro tuitero, otros docentes.



5.2. Análisis cualitativo: entrevistas

A continuación se presentan los resultados de las entrevistas (cuestionario en apartado 4.2- 3ª Fase) en profundidad realizadas a los ocho docentes de la muestra investigada que nos proporciona información relativa a sus intenciones y opiniones respecto al uso de la red social con el objetivo de comprender el contexto de nuestro objeto de investigación.

@burleh. Docente de 54 años licenciado en Filología Inglesa e Historia y Geografía. Imparte inglés en 1º y 2º de bachillerato. Hace uso de Twitter para la enseñanza de EFL desde hace más de cuatro años. Considera la red social como herramienta de enseñanza “muy recomendable para compartir experiencias educativas y para conocer las tendencias en el mundo de la educación”.

En relación a otras herramientas, Twitter le parece “más útil” y es la única plataforma que usa exclusivamente de forma profesional. Se muestra interesado por recibir experiencias de sus seguidores y tener la posibilidad de retuitearlas con el objetivo de ampliar la comunidad interesada por el tema educativo así como compartir proyectos, estrategias y/o materiales para su posterior uso en el aula (vídeos, actividades o aspectos relacionados con las nuevas tecnologías).

Desde una perspectiva docente, entiende que es necesario un crecimiento profesional y que en Twitter se agiliza esta tarea por el hecho de poder interactuar con otras personas. Estima importante trabajar en la red social las destrezas comunicativas, especialmente la escrita por la posibilidad de síntesis que ofrece y con el objetivo de potenciarla a nivel personal y mejorar la de sus alumnos. Por otra parte, no ha trabajado con ellos las competencias comunicativas, aunque contempla su utilidad para la competencia sociolingüística, la gramatical y la discursiva.

Considera Twitter como una herramienta informativa de vanguardia en la que él particularmente se apoya en blogs y webs de expertos del mundo educativo para reflexionar sobre cuestiones profesionales relacionadas con las TIC y mantenerse actualizado en relación a nuevas metodologías de enseñanza. Su objetivo didáctico es poner en práctica actividades compartidas en la red social y valorar su funcionamiento. Además, destaca la posibilidad de acceder a oportunidades de aprendizaje en EFL como formación gratuita online y participación en debates.

Está interesado en compartir contenidos con objetivos didácticos relacionados con destrezas comunicativas y el nuevo papel del docente y del alumno. Asegura que la red social le permite participar en una comunidad de aprendizaje y de interacción con otros educadores y personas interesadas en redes sociales y diseño digital. Considera posible potenciar su desarrollo profesional en Twitter y cree que la red social forma parte de su PLE y afirma que es “una herramienta valiosa para compartir, reciclarme, inspirarme y copiar ideas y desarrollar todo tipo de competencias profesionales“

@j_ortega. Docente de 38 años, licenciado en Filología Inglesa. Imparte EFL en 3º de ESO, siendo coordinador de TIC en secundaria. Hace uso de Twitter para la enseñanza de EFL desde hace dos años. Considera esta herramienta como “un link perfecto para inculcar el uso de las TIC a los estudiantes” aunque argumenta que Twitter y Facebook son las redes que más usan los jóvenes pero hay herramientas más efectivas para la enseñanza de EFL.

Su papel en Twitter es coordinar y elaborar proyectos relacionados con nuevas tecnologías. Considera que fundamentalmente es posible trabajar en Twitter la comprensión lectora y la escrita y desde una perspectiva intercultural y descarta su uso para las competencias comunicativas siendo más oportuna la red social Facebook para ello.

El uso que hace de Twitter se basa en un enfoque hacia el “desarrollo de la competencia digital y cívica desde el que teorizar y practicar con las TIC”. Estima la posibilidad de promover oportunidades de aprendizaje de EFL en Twitter a través de la comunicación escrita y desde un enfoque pedagógico. Está interesado en compartir contenidos atractivos para trabajar con el alumnado y con objetivos didácticos para la enseñanza de lenguas. Considera que participa en una comunidad digital “cuyo único objetivo es poner de relieve el uso de las TIC en el aula, respetando todo tipo de respuestas a las diferentes preguntas que esa comunidad pueda formular”. Esta comunidad a la que se dirige está integrada por “docentes, los propios alumnos y los padres”.

Está muy de acuerdo en el potencial de Twitter como herramienta para su desarrollo profesional en Twitter observando y compartiendo otros trabajos y proyectos docentes, usando numerosas fuentes novedosas, desarrollando competencias de apoyo profesional y cultural en el aprendizaje. Opina que Twitter forma parte de su PLE junto a Facebook e Instagram. Específicamente Twitter le sirve para el uso de fuentes informativas y la ampliación de su propio conocimiento en cuanto a temas de diversa índole. Por último

destaca la posibilidad de Twitter como “herramienta para enviar a los estudiantes y a los padres la tarea diaria”.

@margaalfonso. Profesora de 48 años licenciada en Filología Inglesa. Imparte inglés en 1º y 4º de ESO y 1º y 2º de bachillerato. Hace uso de Twitter para la enseñanza de EFL desde hace dos años aproximadamente.

Considera la posibilidad de usar la red social como herramienta de enseñanza junto a otras plataformas de interacción como Skype o blogs. Está interesada en compartir todas aquellas experiencias o posibilidades didácticas que le parecen relevantes o que han funcionado en el aula y que pueden ser implementadas por otros docentes. Afirma que su papel en Twitter es transmitir contenidos relacionados con la enseñanza de EFL.

Además, valora la posibilidad de trabajar en la red social todas las destrezas comunicativas y las competencias, no obstante hace uso de la red social como complemento, centrándose más en ellas en su blog. Considera Twitter como una “herramienta atractiva para promover oportunidades de aprendizaje de EFL” y está interesada en compartir contenidos relacionados con metodologías, experiencias en el aula y vocabulario. En un futuro le gustaría “trabajar con Twitter directamente con sus alumnos” pero actualmente está conociendo en profundidad la herramienta sin objetivos didácticos específicos.

Por otra parte la red social le parece una herramienta “muy enriquecedora” que permite establecer contacto con otros docentes y participar en distintas comunidades de aprendizaje. Principalmente se dirige a otros educadores pero también a estudiantes de inglés por lo que intenta difundir temas culturales que sean de interés general.

Cree que puede desarrollarse profesionalmente y construir su PLE en Twitter porque actualmente es su “mayor fuente de aprendizaje” porque a través de las personas a las que sigue tiene la posibilidad de descubrir y reflexionar continuamente. En relación a sus competencias profesionales considera que lo utiliza especialmente para aprender pedagogía.

@Monvall. Profesora de 48 años licenciada en Filología inglesa, mención en Hispánicas y Máster en Comunicación Digital Interactiva. Imparte inglés en 2º, 3º y 4º ESO y 1º y 2º de bachillerato. Utiliza Twitter desde 2009 de forma general. Considera esta red social una fuente de recursos, más que una herramienta de enseñanza que “puede ser útil para realizar y difundir algunos proyectos concretos”.

Está interesada en compartir recursos, establecer contacto con otros docentes y compartir experiencias como los viajes de intercambio que se llevan a cabo desde su centro escolar. Su papel como docente ha sufrido una evolución en Twitter, en la que en un primer momento fue de gran apoyo para contactar con otros profesores y encontrar

recursos y proyectos para el aula. Sin embargo en este momento ha descendido su actividad aunque la utiliza para mantenerse informada.

Nunca se ha planteado trabajar las destrezas y las competencias comunicativas a través de Twitter, aunque considera esta posibilidad. En este sentido, la considera una herramienta para encontrar recursos educativos y ampliar su entorno de aprendizaje: “su utilización y aprovechamiento es un proceso personal de cada usuario, y por tanto cada experiencia, aunque con muchos puntos comunes, es única y adaptable a cada docente”.

Especialmente el uso que realiza de Twitter es de difusión, centrándose en el tema formativo y en el contacto con otros docentes. Opina que se pueden compartir todo tipo de contenidos en Twitter dependiendo de la creatividad del docente. No se plantea objetivos didácticos concretos en la red social, sino que usa la herramienta de forma más espontánea. Considera que está participando en una comunidad internacional de aprendizaje compuesta por profesionales de la enseñanza y que es “infinita y cambiante”. En principio la información que comparte está dirigida a otros docentes aunque también a otros tipo de comunidades sobre las que tiene interés (arte, tecnología, etc.)

Por otra parte, Twitter hace posible potenciar su desarrollo profesional, de hecho gracias a esta herramienta ha podido involucrarse en “proyectos que de otra manera no habría conocido”. En cuanto a las competencias profesionales que puede desarrollar en la red social destaca la utilización del idioma en un contexto real y de forma inmediata. Twitter forma una parte imprescindible de su PLE porque le sirve para ampliar su conocimiento, facilitar recursos y proyectos que son aplicables a su praxis docente y complementar su propia formación.

@joseanprado. Docente de 38 años licenciado en Filología Inglesa que imparte inglés en 1º ESO. Utiliza Twitter desde 2009. Al principio mantenía dos cuentas, una profesional y otra personal, sin embargo en la actualidad solamente tiene un perfil ya que considera factible la coexistencia de los dos ámbitos.

Aunque valora Twitter como herramienta de enseñanza, cree que hay otras más efectivas como YouTube (para producciones orales y consumo de contenidos), Facebook (por extensión de los textos e interacción), Instagram y Pinterest (para textos escritos con imagen).

En cuanto a las posibilidades didácticas de Twitter afirma que “mi perfil en Twitter es parte de mi identidad digital, por lo que además de ocio y reflexiones que no tienen nada que ver con la educación lo utilizo con fines profesionales”. En relación a la parte profesional se inclina por difundir metodologías innovadoras, compartir materiales pedagógicos propios y viralizar el trabajo de sus alumnos, al mismo tiempo que aprende de otros docentes.

Desde su papel como docente en Twitter afirma que lo utiliza para compartir y aprender. En cuanto a las destrezas afirma que “es posible trabajar la escrita (aunque muy limitadamente) y la auditiva (compartiendo vídeos y audios, por ejemplo). La oral es complicado, a no ser que se graben y lo compartan, pero como canal no lo veo muy claro”. Respecto al uso de las competencias comunicativas “lo vería factible en ciertos contextos, como la realización de algún proyecto en concreto por ejemplo, uno publicitario”. Destaca que la red social tiene limitaciones en relación a su formato tecnológico aludiendo que para algunos contextos es adecuado e incluso ideal, pero otros se verían afectados por la esencia del medio (brevedad, inmediatez y facilidad de compartir enlaces en vez de generar contenidos propios).

Se muestra interesado en difundir proyectos creados por alumnos a través de Twitter, sin embargo respecto a EFL opina que su uso no ha sido muy intenso. Afirma que “se pueden promover oportunidades de aprendizaje para casos concretos pero no como una herramienta global, que cimente toda la estrategia metodológica”. Le interesa difundir contenidos relacionados con avances pedagógicos, experiencias de otros centros y alumnos y que indispensablemente estén relacionados con los objetivos didácticos.

Por otra parte considera que a través de Twitter está participando en una comunidad de aprendizaje “abierta, inquieta y creativa”. Mediante la información que comparte se dirige a docentes y personas relacionadas con la educación, reglada o no. Ha conseguido potenciar su desarrollo profesional en Twitter y potenciar los entornos discursivos en cuanto a competencias profesionales. En conclusión, Twitter forma indudablemente parte de su PLE “como fuente de información y vehículo para compartir”. Destaca que en los comienzos de la red social la utilizó para establecer comunicación profesor-alumnos pero no obtuvo resultados positivos.

@sguilana. Profesora licenciada en Filología Anglogermánica que imparte inglés desde 2º de ESO hasta 2º de bachillerato además de alemán y formación docente. Utiliza Twitter en el contexto de EFL desde 2008. Estima que es posible utilizar Twitter como herramienta para el proceso de enseñanza de EFL, aunque también considera otras herramientas 2.0 como Blogger, Google apps, Podcast etc.

Le interesa compartir experiencias con éxito didáctico en el aula y con posibilidades de implementación en sus alumnos. Afirma que su papel como docente de EFL en Twitter es “compartir mis experiencias, mi conocimiento y aprender con otros”. Valora la posibilidad de trabajar en la red social las destrezas y competencias comunicativas, sin embargo particularmente no las trabaja conscientemente; “cada herramienta tiene su potencial y hay que valorar qué destreza se ajusta a las necesidades del grupo y aporta el recurso o material necesario para ello. Siempre hay que encontrar un equilibrio entre lo que trabajamos en el aula y no únicamente en Twitter”. En definitiva apuesta por un uso más espontáneo de la herramienta atendiendo a las necesidades didácticas pero sin sobrevalorarla.

Su objetivo didáctico es simplemente compartir contenido aunque puede variar dependiendo del proyecto. Destaca también la posibilidad de buscar información para proyectos concretos. En este sentido, considera Twitter como un canal de comunicación e información.

Por otra parte, su enfoque de enseñanza en Twitter es fundamentalmente la enseñanza por proyectos. Considera la posibilidad de promover oportunidades de aprendizaje de EFL como “canal interactivo de comunicación e información con infinitas oportunidades”. Además está interesada en compartir contenidos “que inspiran nuevas ideas, herramientas o formas de aprender desde el punto de vista de metodologías activas”. Opina que debe existir relación entre los contenidos que comparte y sus objetivos didácticos porque “todo está conectado; un profesor siempre mira el mundo a través de su clase, sus alumnos, sus necesidades y oportunidades para aprender”.

Afirma que a través de Twitter está participando en una comunidad informal de aprendizaje de intereses compartidos que invita a la investigación y a probar nuevas herramientas con el objetivo de enriquecerse profesionalmente. Valora que a través de Twitter ha aprendido numerosos conocimientos enfocados a su aula y a sus cursos de formación y quiere continuar compartiendo estas experiencias. En cuanto al tipo de competencias profesionales que desarrolla a través de la red social destaca la innovación y actualización continua de conocimientos. Está convencida de que Twitter forma parte de su PLE junto con otras herramientas como Feedly, Facebook, Diigo etc.

@DidaTek. Docente de 33 años, licenciado en Filología Inglesa, imparte inglés en secundaria y formación en educación superior. Hace dos años que utiliza Twitter como herramienta de enseñanza en EFL. Considera Twitter como una herramienta muy oportuna para la enseñanza de inglés junto a otras como grabadoras de voz y de vídeo, editores de cómic, herramientas de trabajo colaborativo como Google Drive...etc.

Afirma que está interesado en “conectar con otros profesionales, encontrar sitios web actualizados y actuales para desempeñar mi labor...etc”. Según su punto de vista, su papel en Twitter es de agregador de contenidos, más que curador de contenidos que requiere más tiempo del que él dispone.

Considera que es posible trabajar todas las destrezas y competencias aunque algunas son más oportunas para Twitter que otras. Desde su punto de vista Twitter es una herramienta que facilita la comunicación, aunque no ha hecho uso de ella como herramienta para trabajar contenidos concretos.

Por otra parte opina que puede promover oportunidades de aprendizaje y le interesa compartir vocabulario, crear foros de discusión, historias etc. Afirma que a través de Twitter está participando en una comunidad de aprendizaje global y por medio del

contenido que comparte se dirige a profesionales de la educación y a estudiantes de EFL.

Valora la posibilidad de desarrollarse profesionalmente en Twitter a través del contacto con otros profesionales. Para concluir Twitter forma parte de su PLE y le sirve para compartir contenidos.

@EstherMartinez. Docente de 46 años, ha realizado un máster en Filología Inglesa e imparte inglés en 1º y 3º ESO y 1º de bachillerato. Utiliza Twitter en el contexto EFL desde el año 2009. Valora positivamente el uso de Twitter como herramienta de enseñanza, aunque también hace uso de varias redes sociales y herramientas colaborativas (Facebook, Instagram, Pinterest, Symbaloo, Scoop.it).

Está interesada en compartir todo tipo de experiencias relacionadas con EFL, herramientas TIC, publicaciones del blog, formación, proyectos, actividades de biblioteca. Considera que su papel como docente de EFL en Twitter es de curadora de contenido. Cree que es importante trabajar las destrezas y competencias comunicativas de forma conjunta en Twitter y muy especialmente la lingüística y sociolingüística.

Sus objetivos didácticos para compartir son desarrollar la competencia digital y la competencia de aprender a aprender. Con los alumnos la ha utilizado para proyectos de la biblioteca y búsqueda de información a través de hashtag. Su enfoque de enseñanza en Twitter es la autonomía del aprendizaje continuo. Cree que es posible promover oportunidades de aprendizaje de EFL en Twitter y le interesa compartir todo tipo de contenidos, sobre todo para el aprendizaje autónomo y que debe existir relación entre estos y los objetivos didácticos. La información que comparte se dirige a profesores, alumnos y todo aquel que quiera seguir formándose y aprender.

Por otra parte afirma que es posible potenciar su desarrollo profesional en Twitter. En relación al tipo de competencias que se pueden desarrollar destaca el entablar relaciones interpersonales y trabajar en equipo.

Considera Twitter como parte esencial de su PLE y le sirve para compartir con su “claustro virtual y su continua formación”.

6. PRINCIPALES HALLAZGOS

A continuación realizaremos una valoración conjunta de la totalidad de los docentes en referencia a cada una de las partes estudiadas en el análisis cuantitativo apoyándonos en gráficos generales. Posteriormente, en las conclusiones estableceremos una relación comparativa entre estas valoraciones conjuntas y los datos obtenidos en el análisis cualitativo (entrevistas) con el objetivo de verificar o contradecir las hipótesis de nuestra investigación.

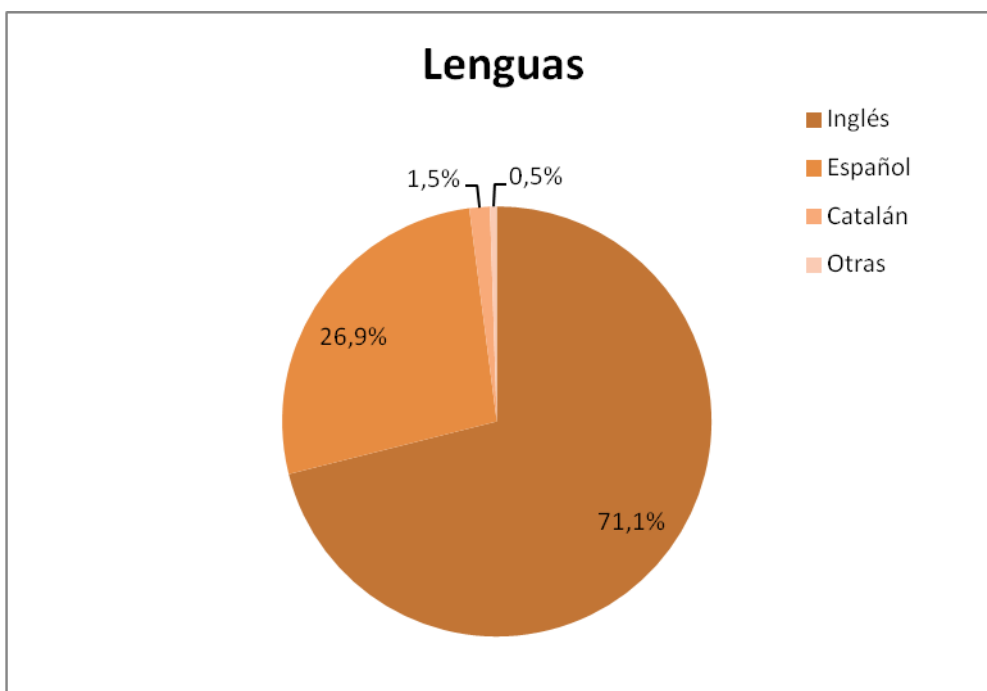


Gráfico 26. Lenguas utilizadas en general por los usuarios

A continuación realizaremos una valoración conjunta de los docentes en relación a los resultados obtenidos en cada una de las categorías de usos de Twitter por los docentes.

En primer lugar observamos que los docentes que tienen un mayor uso de "Herramientas TIC" son @burleh (60%) y @MonVall (59%). Le siguen @EstherMartinez y @DidacTEK con un 50% y 44% respectivamente. Por su parte, s@guilana, @joseanprado y @j__ortega tienen un dato similar con 23%, 22% y 18% respectivamente. Por último, observamos que la docente con un menor uso de "Herramientas TIC" es @margaalfonso con únicamente un 3% de sus tuits.

Usos de Twitter por los docentes

	@burleh	@j_ortega	@margaalfonso	@MonVall	@joseanprado	@sguilana	@DidacTEK	@EstherMartinez
Herramientas TIC	60%	18%	3%	59%	22%	23%	44%	50%
Metodologías innovadoras	30%	12%	19%	25%	40%	15%	44%	40%
Destrezas y competencias comunicativas	1%	3%	64%	7%	14%	28%	10%	10%
Formación	0%	6%	1%	0%	0%	19%	2%	0%
Tarea diaria alumnos	0%	31%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Otros	9%	30%	13%	9%	24%	15%	0%	0%

Tabla 3. Fuente: Elaboración propia con los resultados de la investigación

En referencia a “Metodologías innovadoras” @DidacTEK es el docente que mayor contenido comparte mencionando este tema (44%), correspondiendo esta cifra con casi la mitad de sus tuits. A continuación le siguen @joseanprado y @EstherMartinez ambos con un 40% de tuits relativos a “Metodologías innovadoras”. Por su parte, @burleh y @MonVall tienen un 30% y un 25% respectivamente y le siguen @margaalfonso (19%) y @sguilana (15%) con un uso menos relevante. Por último, tal como podemos observar en la tabla @j_ortega es el docente que menos metodologías innovadoras comparte en su perfil de Twitter.

En tercer lugar, los datos referentes a “Destrezas y competencias comunicativas” son significativos en una de las docentes (@margaalfonso) que comparte un 64% de sus tuits en alusión a esta categoría. La docente valora en la entrevista la posibilidad de trabajar en la red social todas las destrezas comunicativas y las competencias. No obstante afirma hacer uso de Twitter en este sentido como complemento, centrándose más en ellas en su blog.

Por su parte @sguilana tiene un dato que también puede ser relevante en cuanto al uso de esta categoría (28%) y que destacamos porque en la entrevista valora la posibilidad de trabajar en la red social las destrezas y competencias comunicativas pero desde un uso espontáneo sin necesidad de planificación metodológica en este sentido.

Es interesante el análisis cualitativo de @joseanprado que afirma la posibilidad de poder trabajar la escrita (aunque de forma restringida) y la auditiva, considerando limitaciones tecnológicas para el resto de destrezas y competencias. En los datos cuantitativos @joseanprado tiene un 14%.

@j_ortega considera que fundamentalmente es posible trabajar en Twitter la comprensión lectora y la escrita y, en relación a las competencias, descartando el uso para las competencias comunicativas ya que opina que es más oportuna la red social Facebook para ello. No obstante en la muestra recogida únicamente encontramos un 3% de tuits referentes a esta categoría.

@Esthermartinez destaca la importancia de trabajar la competencia lingüística y sociolingüística aunque únicamente tiene un 10% de uso de esta categoría. Con un porcentaje de uso idéntico (10%) @DidacTEK considera la posibilidad de trabajar todas las destrezas y competencias aunque algunas son más oportunas para Twitter que otras.

Por último, una de las entrevistadas (@MonVall) nos confirma no haberse planteado nunca su uso (7%)

Debemos destacar, que la competencia mayoritariamente utilizada es la lingüística con material relacionado especialmente con gramática y fonética.

En relación a la categoría “Formación” observamos datos que se comportan de forma diferente respecto a las categorías anteriormente descritas. En primer lugar, cuatro de los docentes no tienen ningún mensaje relativo a esta categoría. El resto cuenta con datos muy escasos: j_ortega@ (6%), @DidacTEK (2%) y @margaalfonso (1%). Sin embargo, es destacable el dato de @sguilana que con un 19% es la docente que mayor contenido comparte sobre este tema.

La siguiente categoría define un comportamiento claramente representativo y es que los contenidos asociados a ella únicamente tienen presencia en el usuario @j_ortega (31%).

El resto de docentes, atendiendo al período de estudio, no utilizan Twitter para enviar deberes a sus alumnos.

Por último, nos referiremos a la categoría “Otros” que tiene datos no demasiado relevantes en general pero con cifras significativas en @j__ortega (30%) y @joseanprado (24%). Esta cifra entendemos que es representativa de los tuits del un ámbito más personal del docente. En el perfil de @j__ortega encontramos numerosos tuits sobre actualidad política nacional que definen una identidad preocupada por el presente y el futuro de nuestro país. En la entrevista @j__ortega nos informa que es coordinador de TIC en su centro educativo sin embargo únicamente tiene un 18% de tuits compartidos con contenido relacionado con herramientas TIC.

En relación a @joseanprado encontramos también temas de actualidad como el atentado de “Charlie Hebdo”, que puede definir un interés por las noticias de temática internacional. Retomando los datos cualitativos el entrevistado afirma lo siguiente: “mi perfil en Twitter es parte de mi identidad digital, por lo que además de ocio y reflexiones que no tienen nada que ver con la educación lo utilizo con fines profesionales”. En referencia al “ocio” encontramos que comparte algunos vídeos musicales. En relación a la parte profesional afirma una predisposición a difundir metodologías innovadoras y en la muestra obtenida la cifra es de un 22%.

En general por tanto, observamos una conciliación del ámbito profesional y personal en el perfil de @joseanprado. Es significativo que el docente nos confirme que en un principio mantenía dos cuentas, una profesional y otra personal, sin embargo en la actualidad solamente tiene un perfil ya que considera factible la coexistencia de los dos ámbitos.

Le siguen s@guilana con un 15% de tuits adscritos a esta categoría y, posteriormente, @burleh y @MonVall ambos con un 9%. Por último @DidacTEK y @EstherMartinez no tienen ningún tuit en la categoría “Otros”.

En los hallazgos referidos a la construcción del PLE, mostraremos lo concluido en cada una de las tres herramientas: estratégicas de lectura de reflexión y estrategias de relación.

Herramientas estratégicas de lectura: enlaces

	@burleh	@j_ortega	@margaalfonso	@MonVall	@joseanprado	@sguilana	@DidacTEK	@EstherMartinez
Fotografías	1%	9%	43%	7%	16%	34%	24%	18%
Vídeos	1%	1%	6%	8%	10%	2%	3%	0%
Blog personal	0%	33%	20%	53%	8%	0%	0%	36%
Educaweb	29%	18%	14%	10%	16%	26%	73%	38%
Medios de comunicación	2%	25%	8%	7%	14%	0%	0%	0%
Tecnoweb	40%	4%	3%	12%	16%	15%	0%	8%
Otros	27%	3%	0%	0%	6%	4%	0%	0%
Sin enlace	0%	7%	6%	3%	14%	19%	0%	0%

Tabla 4. Fuente: Elaboración propia con los resultados de la investigación

En los datos relativos a la tabla “Herramientas estratégicas: enlaces”, en la primera categoría “Fotografías”, observamos que @margaalfonso es la docente con un mayor número de fotografías incluidas en sus mensajes (43%). Le sigue de cerca @sguilana con un 34% y sucesivamente @DidacTEK con un 24%. Posteriormente se encuentran @EstherMartinez y @joseanprado con un 18% y 16% respectivamente de tuits que incluyen imagen en ellos. Por último los docentes j@ortega y @MonVall tienen un uso minoritario (9% y 7% respectivamente) y finalizamos con @burleh con tan sólo un 1%.

Las cifras referentes a los enlaces a vídeos son limitadas. El docente con un dato más elevado es @joseanprado (10%). Le siguen @MonVall y @margaalfonso con un 8% y 6% respectivamente. El resto de docentes tienen un uso pormenorizado con un 3% o por debajo de esta cifra. Debemos destacar que @EstherMartínez no ha compartido ningún vídeo.

Los datos de la categoría “Blog personal” nos ofrecen información en relación a los enlaces explícitos que los usuarios tienen a su blog. Encontramos que más de la mitad de los enlaces de @MonVall (53%) son referencias a sus perfiles personales, siendo la docente con mayor número de enlaces en esta categoría. Le siguen @Esther Martinez y @j__ortega con 36% y 33% respectivamente. Por su parte, un 20% de los tuits de @margaalfonso tienen link a alguno de sus perfiles personales. Por último, encontramos un 8% de este tipo de enlaces en @joseanprado. El resto de docentes no tiene referencias explícitas a esta categoría.

Tal como nos indica la tabla los datos a enlaces relacionados con webs, blogs o perfiles educativos son claramente significativos en @DidacTEK con un 73% de sus tuits. Las cifras del resto de docentes son menos relevantes. En primer lugar, le sigue @EstherMartinez con un 38%. Posteriormente debemos destacar a @burleh y @sguilana con un 29% y 16% respectivamente. Del resto de docentes hemos obtenido cifras muy similares y entre un 10 y un 15%.

Los enlaces a páginas de medios de comunicación son especialmente relevantes en j__ortega (25%) ya que es el usuario que comparte mayor número de referencias de actualidad informativa. Le sigue @joseanprado con un 14%. En tercer lugar, encontramos a @margaalfonso y @MonVall con un 8% y un 7% respectivamente. Por último se ha obtenido un dato escasamente significativo en @burleh con un 2%. El resto de docentes no tiene representación de esta categoría.

Las alusiones a páginas con contenido tecnológico son muy representativas fundamentalmente en @burleh con un 40%. En segundo lugar y con datos muy inferiores le siguen @joseanprado, @sguilana y @MonVall con 16%, 15% y 12% respectivamente. Posteriormente encontramos a @EstherMartinez con un 8%. Por último los datos de @ortega y @margaalfonso son muy minoritarios (4% y 3%) y no se han obtenido referencias a esta categoría en @DidacTEK.

En relación a aquellos enlaces que no se pueden incluir en el resto de categorías, destacamos un 27% de burleh, siendo el resto de datos poco significativos. Es de destacar que @DidacTEK, @EstherMartinez, @MonVall y @margaalfonso no tienen ninguna referencia a esta categoría

Para finalizar, los tuits que no contienen ningún tipo de enlace son relevantes únicamente en @sguilana (19%) y @joseanprado (14%). @EstherMartinez, @DidacTEK y @burleh tienen enlaces en todos sus tuits.

Herramientas de reflexión: blog

En cuanto a los hallazgos de las herramientas de reflexión, tal como podemos ver en el gráfico el 90% de los docentes tienen un blog personal. Es de destacar que el único usuario que no tiene blog es @Burleh.

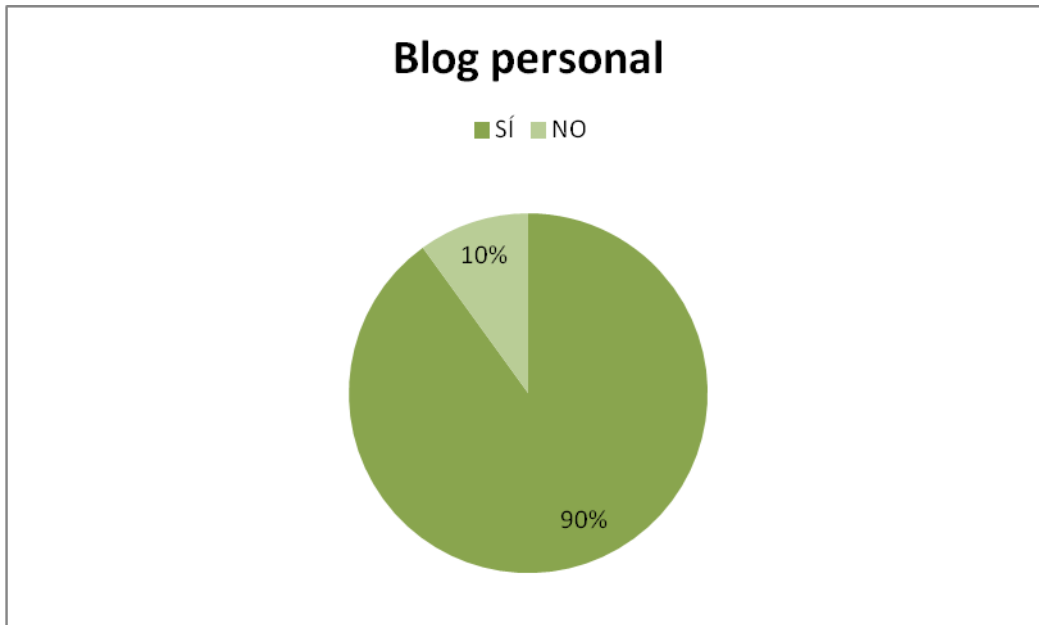


Gráfico 27 .Docentes que tienen blog

Estrategias de relación: retuits y menciones. En el gráfico podemos apreciar diferentes comportamientos en relación a la cantidad de contenidos que retuitean los docentes.

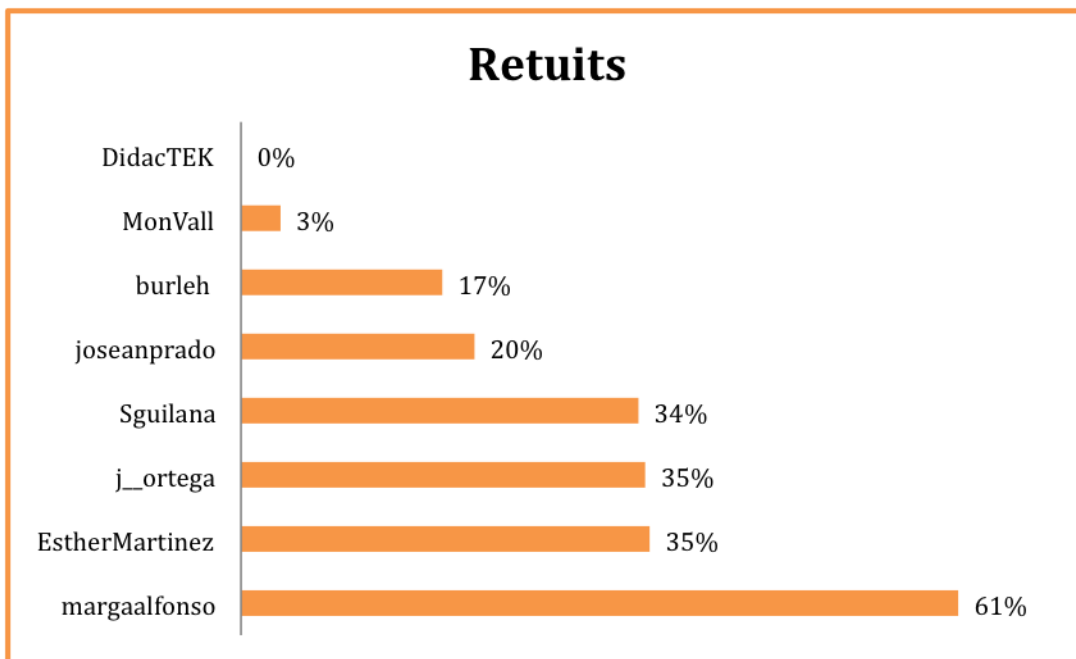


Gráfico 28. Número de retuits en relación al número total de tuits de cada usuario

En primer lugar @DidacTEK es el único usuario que no ha retuiteado ni una sola vez, siendo todo su contenido producido directamente por él mismo. Le sigue @MonVall con únicamente un 3% de retuits.

En un término intermedio se encuentran @Burleh (17%), @joseanprado (20%), @sguilana (34%), j_ortega (35%) y @EstherMartinez (35%).

Por último encontramos que destaca @margaalfonso con un 61% de retuits, por lo que entendemos que comparte más contenido generado por otros usuarios que por ella misma.

En cuanto al número de tuits que incluyen menciones, debemos considerar de forma general que todos los usuarios interactúan con otros a través de sus mensajes en la red social, ya que más del 50% de tuits incluyen menciones.

No obstante destacan @ j_ortega con únicamente un 22% de tuits que incluyen menciones y @margaalfonso que tiene un 30%.

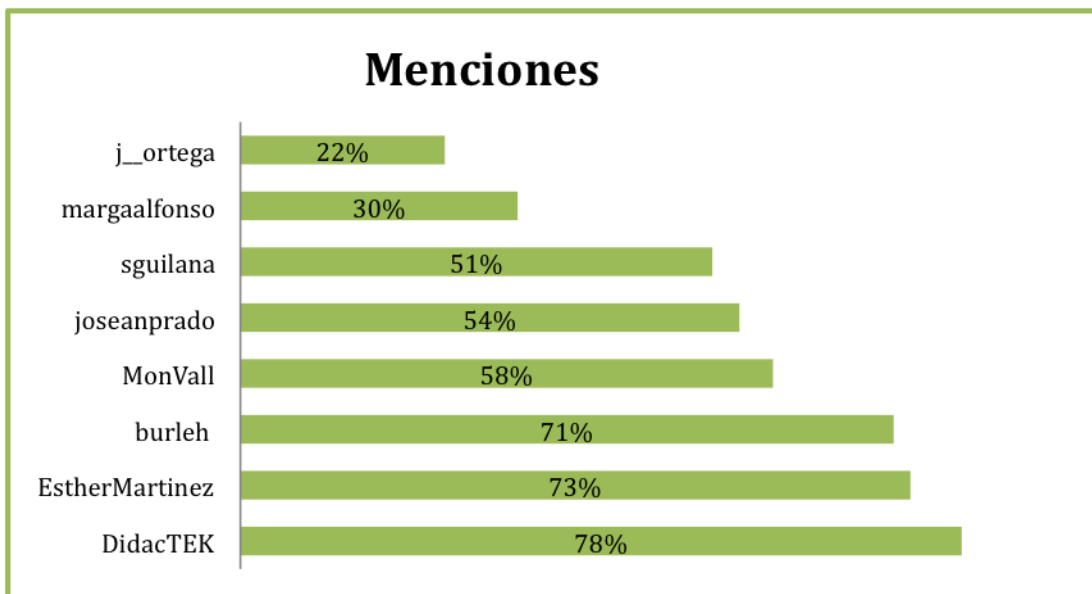


Gráfico 29. Número de tuits que incluyen menciones en cada usuario

En cuanto al número de tuits que incluyen menciones, debemos considerar de forma general que todos los usuarios interactúan con otros a través de sus mensajes en la red social, ya que más del 50% de tuits incluyen menciones. No obstante destacan @j_ortega con únicamente un 22% de tuits que incluyen menciones y @margaalfonso que tiene un 30%.

Los hallazgos de esta investigación nos permiten a continuación confirmar o refutar las hipótesis iniciales de partida.

7. CONCLUSIONES

Atendiendo al estudio llevado a cabo conviene reflexionar sobre los datos obtenidos para extraer una serie de conclusiones que permitirán poner de relieve el cumplimiento de nuestros objetivos y plantear próximos retos o futuras líneas de investigación.

El objetivo general ha sido aportar información relevante en relación al resto de estudios que se enmarcan en la profesionalización docente en los entornos 2.0. Así mismo, el reto fundamental que nos hemos planteado, se concreta en el hecho de observar y valorar estos espacios 2.0 con el objetivo de que se optimicen las estrategias docentes en consonancia con las nuevas metodologías y formas de enseñar de la Sociedad del Conocimiento.

A continuación destacamos una serie de conclusiones a fin de poner en relación y obtener coincidencias entre los estudios sobre esta temática y los hallazgos obtenidos en nuestra investigación.

1) Construcción del PLE a través de Twitter

Nuestro objetivo principal ha sido analizar el uso de Twitter por parte de los docentes de EFL como herramienta profesional y su implicación en la construcción del PLE. La cuestión se ha abordado tomando como modelo de análisis la clasificación de Attwell (2008), (herramientas estratégicas de lectura, herramientas de reflexión y estrategias de relación) junto con los diferentes estudios de los usos de Twitter por parte de los docentes de EFL. En este sentido y tal como revelan Holotescu y Grosseck (2010) **hemos podido validar que Twitter facilita la creación de un PLE y de un entorno de desarrollo profesional.**

Los hallazgos descritos anteriormente aportan información relevante en relación al estudio de Ivanova et al. (2012) y su modelo de optimización de la PLN. En principio, observamos un enriquecedor entorno de profesionalización en Twitter según los docentes estudiados, no obstante la información sobre cómo optimizarlo podría ampliarse en futuras líneas de investigación.

De forma general nuestro análisis cualitativo verifica una valoración muy positiva de los docentes hacia el uso de Twitter como herramienta de profesionalización ya que todos ellos aseguran encontrarse inmersos en un proceso de enriquecimiento profesional en el entorno que facilita la red social. Concretamente los docentes afirman que Twitter:

- agiliza el crecimiento profesional
- cumple su objetivo de enriquecerse profesionalmente
- potencia su desarrollo profesional

- es pertinente para la reflexión profesional
- es pertinente para el apoyo profesional
- facilita involucrarse en nuevos proyectos sin restricciones geográficas
- facilita aprender nuevos conocimientos para desarrollar en el aula
- posibilita el contacto con otros profesionales

La mayoría de los docentes considera Twitter como parte “esencial e imprescindible” de su PLE y afirman que les sirve como herramienta valiosa y fuente de información y aprendizaje para:

- compartir contenidos
- reciclarse
- inspirarse
- copiar ideas
- usar fuentes informativas
- implicarse en su propio conocimiento en cuanto a temas de diversa índole
- descubrir y reflexionar continuamente a través de las personas a las que siguen
- facilitar recursos y proyectos que son aplicables a su praxis docente
- complementar su propia formación.
- contactar con otros profesionales.
- realizar una formación continua
- compartir con un “claustro virtual”

Algunos de ellos también valoran otras herramientas de interacción o trabajo colaborativo para su uso profesional, entre ellas: blogs Facebook, Instagram, Skype, YouTube Pinterest, Google apps, Google Drive Podcast , Feedly, Diigo, Symbaloo, Scoop.it grabadoras de voz y de vídeo, editores de cómic, etc. Conocer el impacto de estas redes sociales puede ser objeto de otro estudio de investigación.

Por otra parte ¿en qué medida se usa Twitter para la construcción del PLE? Este dato debemos extraerlo de manera general observando si se cumplen los tres procesos cognitivos (leer, reflexionar y compartir) materializados en el uso de las herramientas estratégicas de lectura, herramientas de reflexión y estrategias de relación (Attwell, 2008). En primer lugar, en relación a las **herramientas estratégicas de lectura**, hemos hallado que los enlaces que comparten los docentes son fundamentalmente links a webs educativas esto se deriva en una preocupación explícita por su capacitación y por la optimización de la parte pedagógica, en relación a sus competencias profesionales.

En segundo lugar, los enlaces a imágenes también tienen porcentajes elevados de uso en los docentes (en torno al 30% y 40%) por lo que entendemos que se otorga importancia al contenido visual para el aprendizaje virtual.

Es interesante destacar que la gran mayoría de los tuits incluye hipertextualidad por lo que podemos considerar que en general se está realizando un uso óptimo de las herramientas estratégicas de lectura. Los enlaces a páginas sobre herramientas tecnológicas son también significativos, especialmente en uno de los docentes estudiados.

En cuanto a las **herramientas de reflexión**, materializadas en los blogs o páginas personales, podemos decir que tienen una importante representación, ya que el 90% de los docentes estudiados tiene blog o página personal y en torno al 30% y 50% de los tuits son enlaces a este tipo de webs. Teniendo en cuenta estos datos entendemos que los docentes utilizan esta herramienta para enriquecer su PLE.

En lo referente a las **estrategias de relación** el 80% de los docentes incluye menciones en más de la mitad de sus tuits. Únicamente encontramos con valores por debajo del 50% a dos de los entrevistados. Además, tal como hemos mencionado en el análisis cualitativo, los docentes destacan una predisposición a compartir en estos nuevos espacios y, de hecho observamos que generan un ambiente de ayuda mutua que facilita el trabajo del docente y su profesionalización. El espacio 2.0 es considerado por algunos autores como un entorno significativo de gran valor que se fundamenta en la red de contactos del usuario. Las interacciones que observamos en los perfiles de Twitter de los docentes son fruto de esta construcción de nuevos espacios. Estos resultados definen una buena utilización y un uso equilibrado por parte de los docentes de las estrategias de relación disponibles en Twitter y **verifica la hipótesis del uso de Twitter como una herramienta de aprendizaje colaborativo**

En conclusión, el contenido del PLE puede enriquecerse a través de Twitter mediante el uso de herramientas estratégicas de lectura, herramientas de reflexión y estrategias de relación

2) Comunidades de aprendizaje y competencias profesionales del docente

Siguiendo a Gómez y Redondo (2011) o Flores (2009) entre otros autores, hemos enmarcado esta investigación entendiendo que Twitter es un escenario facilitador de aprendizaje en grupo y que en él se genera un sentimiento de comunidad entre los agentes educativos. Nuestro análisis cualitativo puede ofrecer información relevante en relación a esta propuesta teórica, en el sentido en que la totalidad de los docentes entrevistados afirman sentirse partícipes de una comunidad de aprendizaje a través de Twitter que definen como “informal, internacional, abierta, inquieta, creativa, infinita y cambiante”.

No obstante, para comprobar nuestra hipótesis la pregunta que debemos realizarnos es ¿esta comunidad de aprendizaje contribuye a su capacitación profesional? Siguiendo a

Meirinhos y Osório, (2009), existe la posibilidad de definir las comunidades de aprendizaje en cuanto a la intencionalidad y la cohesión que establece el docente con el resto de participantes. Por lo tanto, con los datos obtenidos se ha concretado esta comunidad, como una **comunidad de práctica**, siguiendo la clasificación de Zhu y Baylen (2005).

A este último punto hemos aportado que la comunidad investigada integra la relación entre profesionales de la enseñanza. De hecho, en el análisis cualitativo encontramos que los ocho docentes han confirmado dirigirse fundamentalmente a otros docentes o personas relacionadas con la educación en general. De forma secundaria, tres docentes mencionan también dirigirse a estudiantes de EFL, entre ellos destaca @j__wortega que, en este caso, utiliza Twitter para el envío de una tarea diaria (exclusivamente a sus alumnos) y que tal como hemos podido comprobar en el análisis cuantitativo se corresponde con un 31% de los tuits recogidos en su muestra. De forma aislada este docente también afirma dirigirse a los padres de sus alumnos a través de Twitter. No obstante somos conscientes de que en las redes sociales estos límites pueden ser difusos.

Por otra parte y de forma también particular, @joseanprado afirma interactuar con personas relacionadas con la educación y la formación tanto reglada como no reglada. Este dato es interesante relacionarlo con el supuesto teórico sobre la posibilidad de conciliar en el PLE el aprendizaje institucional y nuestro propio aprendizaje informal mediante el uso de nuevas herramientas (Castañeda y Sánchez, 2009) que en este caso facilita Twitter. En este sentido, entendemos que aunque se puede producir una conciliación entre el aprendizaje formal e informal en Twitter, la presencia de la formación reglada es minoritaria. En síntesis, este aprendizaje en grupo es mayoritariamente informal y sirve para conectar docentes y compartir nuevas ideas y metodologías que pueden resolver los retos actuales del aula.

En cuanto a las competencias profesionales que se pueden generar en Twitter es interesante remarcar que nuestros resultados son similares al estudio de McCulloch et al. (2011) y giran del mismo modo sobre una variedad de utilidades y competencias profesionales que se desarrollan en la red social. En este sentido, esta investigación aporta competencias específicas que remarcan los docentes en su desarrollo profesional en Twitter y que pueden ofrecer información valiosa referente a los estudios sobre esta temática:

- desarrollo profesional en general
- ampliación de su propio conocimiento
- aprender pedagogía
- uso de la lengua inglesa en un contexto real e inmediato
- innovación y actualización continua de conocimientos
- entablar relaciones interpersonales
- trabajar en equipo

En resumen, el objetivo general que manifiestan los docentes, en referencia a esta comunidad de aprendizaje, es desarrollarse profesionalmente a través de la interacción con otros docentes. Este planteamiento se extrae de ciertas afirmaciones de los

entrevistados, tales como el interés por recibir experiencias de sus seguidores y tener la posibilidad de retuitearlas para ampliar la comunidad interesada por el tema educativo, así como compartir proyectos, estrategias y/o materiales para su posterior uso en el aula (vídeos, actividades o aspectos relacionados con las nuevas tecnologías). Por otra parte, afirman que la comunidad de aprendizaje que se forma en Twitter “invita a probar nuevas herramientas con el objetivo de enriquecerse profesionalmente”. Por último destacan el hecho de potenciar su desarrollo profesional en Twitter y potenciar los entornos discursivos en cuanto a sus competencias profesionales.

3) **Identidad digital y papel del docente 2.0**

El concepto de docente prosumidor (Adell, 2011) entiende al individuo como productor y consumidor de mensajes de forma simultánea. Este concepto relacionado con la docencia, se aproxima a un aprendiz permanente que utiliza el propio aprendizaje para su posterior uso en el aula y para su capacitación profesional.

Con el objetivo de definir el papel del docente en el espacio 2.0 destacaremos en primer lugar el gráfico de retuits (número 28) que confirma que, los docentes mayoritariamente son productores más que curadores de contenidos, a excepción de una de las docentes (@margaalfonso) que tiene un 61% de retuits, prevaleciendo por tanto su parte consumidora de mensajes antes que la de productora de los mismos. En la entrevista ella misma se define, de forma general, como transmisora de contenidos en Twitter.

En el análisis cualitativo observamos que la mayoría de ellos, destacan el hecho de compartir para ayudar a los demás y generar un aprendizaje colaborativo. En este sentido, confirmamos que existe una predisposición de ayuda mutua, característica también del aprendizaje en colaborativo e importante para definir el rol del docente prosumidor.

Por otra parte, las herramientas de reflexión también son una muestra para la **verificación de su rol como prosumidor**. En rasgos generales, hemos observado una actividad importante en cuanto al uso de estas herramientas, algunos de ellos tienen numerosos perfiles abiertos en la Red, entre ellos @MonVall, y por tanto con espacios que invitan a esta reflexión que se entiende como producción de contenidos. Excepcionalmente @DidacTEK es el único docente que no tiene blog o página personal, aunque nos confirma su interés por tener uno en el futuro. En cuanto a estas herramientas de reflexión hemos de añadir, como uno de las futuras líneas de investigación, la observación más exhaustiva de ellas **para** definir completamente cómo se están usando y aproximarlas a la optimización de la PLN.

Por otra parte, debemos destacar que el uso de Twitter por parte del docente de EFL revela también otros datos en relación a su identidad digital y su rol en la Red. Las redes sociales junto a las nuevas ideas y metodologías que se generan en ellas, requieren que

los docentes conozcan estos espacios virtuales e implican una continua actualización de conocimientos.

Los contenidos, los espacios y la forma de relacionarse que se derivan de los usos de Twitter son reveladores de este rol y de la identidad digital de los docentes. Los datos de nuestra investigación confirman en su mayoría los docentes de EFL mantienen una predisposición a actualizarse constantemente. Los perfiles estudiados muestran que se valoran nuevas ideas y otro tipo de metodologías, aunque todo dependerá del espacio y del entorno significativo que genere el propio usuario.

En relación al marco teórico, hemos destacado el **modelo TPACK** (Koehler, et al. 2013) como paradigma de referencia en cuanto a los conocimientos docentes requeridos en los contextos online y que se encuentra integrado por el conocimiento tecnológico, el conocimiento del contenido y el conocimiento pedagógico. Según Vallín (2012) la complementariedad de estos tres aspectos distingue al educador experto de aquel que no lo es.

Los usos que los docentes han hecho de Twitter pueden proporcionarnos información relevante en este sentido y en cuanto a la hipótesis planteada. En primer lugar, y tal como podemos observar en la Tabla 3 **los docentes comparten mayoritariamente contenidos relacionados con herramientas TIC**, lo que supone una preocupación por el **conocimiento tecnológico** y un posible aprendizaje informal a través de Twitter.

En segundo lugar, **encontramos también un uso significativo de metodologías innovadoras**, que muestra un interés de los docentes de EFL por su capacitación y en particular por el **conocimiento pedagógico**. En relación a este punto, debemos destacar la manifestación explícita de @margaalfonso en la entrevista en cuanto a su interés por aprender pedagogía a través de Twitter.

Por otra parte y desde la categoría “Formación” únicamente hemos considerado la capacitación reglada. Los datos revelan que tan solo una de las docentes (@sguilana) tiene una cifra significativa de tuits compartidos en relación a “Formación” (19%). Este dato puede entenderse porque, según los datos identificativos, @sguilana también imparte formación docente.

En cuanto al **conocimiento del contenido** tenemos de destacar que la mayoría considera, según los resultados del análisis cualitativo, que se podría compartir material sobre destrezas y competencias comunicativas. En lo referente al análisis cuantitativo hemos de remarcar que principalmente los datos son significativos en @margaalfonso (64%) que sin embargo afirma hacer uso de Twitter en este sentido como complemento, centrándose más en ellas en su blog. El resto de docentes tiene valores entre 10% y 30% exceptuando dos de ellos que están por debajo.

En relación a esta categoría debemos resaltar que todos los materiales que se comparten son de EFL por lo tanto producen un aprendizaje significativo. Por otra parte,

observamos que los docentes comparten fundamentalmente material relacionado con la competencia lingüística centrándose en contenido gramatical.

La conclusión debiera ser que los docentes utilizan Twitter para compartir contenidos relacionados con la práctica de las destrezas y competencias comunicativas en EFL. No obstante, este uso está limitado a la competencia lingüística, y según los datos cualitativos, es posible que no se tomen en consideración de forma consciente y desde una planificación metodológica.

En cuanto al aprendizaje significativo, anteriormente mencionado, hemos de resaltar que además de producirse este tipo de aprendizaje en destrezas y competencias también lo observamos en “Formación” que aunque escasamente representada en general, hace alusión de forma exclusiva a EFL. No obstante las categorías “Herramientas TIC” y “Metodologías innovadoras” tienen un escaso porcentaje que trate específicamente sobre EFL. Estas categorías hacen alusión mayoritariamente a herramientas y metodologías educativas a nivel general. Aunque es interesante remarcar que una cantidad importante de tuits de estas dos últimas categorías destacan el uso de Twitter para la educación. Así mismo, la tarea diaria que envía @j__ortega y que sólo encontramos en su perfil, se refiere también a EFL.

Por otra parte, debemos hacer referencia al gráfico general (número 26) de las lenguas más utilizadas por los docentes en sus tuits en el que observamos que un 71% están escritos en lengua inglesa. En este sentido, podemos confirmar el uso mayoritario del inglés respecto al de otras lenguas y que por tanto generará un aprendizaje más significativo al satisfacer el deseo de comunicación en la lengua meta (Trenchs, 2001).

En conclusión, en cuanto a las lenguas usadas el aprendizaje es claramente significativo y en lo referente al conocimiento del contenido es significativo en algunas de las categorías. Uniendo ambos datos, **verificamos la hipótesis de que los materiales que comparten los docentes de EFL en Twitter responden a un aprendizaje significativo.**

En cuanto a la identidad digital en relación a los términos de Wenger (2001) sobre el **nexo de multifiliación** que se deriva de la forma en que conciliamos las distintas facetas de nuestra vida profesional y personal en una sola identidad podemos esclarecer cierta información.

De manera general, observamos que el uso profesional de la herramienta es significativamente mayoritario en relación al uso personal. Para ello hemos tenido en cuenta que la categoría “Otros” es la que proporciona información sobre la vida personal del usuario (intereses, ocio, reflexiones personales, agradecimientos a otros usuarios, etc.), o al menos, no estrictamente profesional como el resto de categorías. En relación a esta información se aprecia que el uso de la categoría “Otros” es escasamente significativo en los docentes, habiendo únicamente dos de ellos con datos relevantes

(@j__ortega 30% y @joseanprado 24%). Por lo tanto, de todos los docentes investigados únicamente dos combinan el ámbito profesional y personal en el perfil de Twitter, y con una escasa representación de éste última. En este sentido, **podemos refutar la hipótesis de que el uso que el docente de EFL hace de Twitter proporciona información sobre su identidad digital, tanto personal como profesional.**

Por último, es preciso remarcar que el papel del docente y su identidad digital pueden ser investigados en mayor profundidad, y entendemos que a partir de ellos se podría generar un nuevo trabajo de investigación.

4) Potencialidades de Twitter

Es interesante recordar que la totalidad de nuestros docentes afirman que Twitter puede enriquecer su desarrollo profesional. En este sentido y retomando a Ivanova et al. (2012) señalaremos que su estudio muestra resultados positivos en el uso de Twitter para el apoyo a la docencia en un 62% de los docentes entrevistados. Estos docentes afirmaron que la red social tiene ciertas ventajas tales como funcionar como medio de comunicación para mejorar el estilo docente y facilitar la comunicación con docentes expertos de una forma inmediata.

De nuestra investigación se concluye que el hecho de funcionar como medio para comunicarse con el resto de docentes a través de una comunidad de aprendizaje internacional, facilita salir del claustro del centro educativo para compartir con un “claustro virtual”, tal como nos indicaba una de las docentes entrevistadas. Esta posibilidad amplía definitivamente el abanico de posibilidades de interacción y dispersa los límites geográficos.

Con el objetivo de aportar otras posibles potencialidades que podrían estudiarse en mayor profundidad destacaremos algunas relacionadas con los datos obtenidos:

- la posibilidad de Twitter como herramienta para enviar a los estudiantes y a los padres la tarea diaria
- la búsqueda de información a través de hashtag
- difundir proyectos creados por los alumnos a través de Twitter

5) Retos planteados

Esta investigación proporciona información en relación al docente y a su actividad en la construcción del PLE a través de Twitter, no obstante los datos obtenidos invitan a plantearse futuras líneas de investigación. Un primer reto podría estar relacionado con la reflexión sobre la potencialidad de obtener mayor fluidez en la comunicación con el

alumno a través de sus espacios personales de aprendizaje (Fernández et al. 2012). La interacción entre el docente y el alumno en estos nuevos espacios es también un tema pertinente y que podría abordarse ampliamente.

Por otra parte y en relación al estudio de Ivanova et al. (2012) y su modelo de optimización de la PLN como entorno general en el que se engloba el PLE, planteamos el reto de comprobar si efectivamente se está construyendo un modelo docente apropiado de conducta individual y grupal que represente las redes sociales con su dinámica y sus particularidades. Este modelo de optimización se ha definido de acuerdo con los cambios personales y requisitos de aprendizaje, el perfil en la red social, la funcionalidad de los miembros que lo componen, las características del proceso de enseñanza-aprendizaje y el tiempo consumido en ellas.

8. BIBLIOGRAFÍA

Acar, A. y Kimura, N. (2012). *Twitter as a tool for language learning: The case of Japanese learners of English*. Eighth International Conference on eLearning for Knowledge-Based Society, 23-24. Extraído el 6 de octubre de 2014 desde <http://www.elearningap.com/eLAP2011/Proceedings/paper24.pdf>

Adell, J. (2011). *Sobre Entornos Personales de Aprendizaje*. Univesitat Jaume I. Extraído el 8 de junio de 2014 desde <http://es.calameo.com/read/00057299632ce8b79e66e>.

Agharazi M, Song H., Rahimi S. (2011). Micro blogging as an Educational Tool to Advance Learning: Case Studies and Recent Reports. *Edulearn11 Proceedings*, 6191-6196. Extraído el 20 de julio de 2014 desde http://scholar.google.com/citations?view_op=view_citation&hl=en&user=KThU8UwAAA&citation_for_view=KThU8UwAAA:u5HHmVD_uO8C

Agudelo S.P. (2011). *Los métodos de enseñanza en ELE: El método comunicativo revisado*. Tesis no publicada. Université de Montréal. Extraído el 21 de julio de 2014 desde <http://umontreal.academia.edu/SandraPaolaAgudelo>

Aguilar Alconchel M.A. (2004). Chomsky, La Gramática Generativa. *Revista digital Investigación y Educación*, nº7 vol 3. Extraído el 30 de enero de 2014 desde <http://es.slideshare.net/CatherinRojas/chomsky-y-la-gramatica-generativa-10487350>

Aparici R., Campuzano A., Ferrés J. y Matilla A. (2010). *La educación mediática en la escuela 2.0*. Informe elaborado para el Instituto de Tecnologías Educativas (ITE) del Gobierno de España. Extraído el 3 de julio de 2014 desde http://ntic.educacion.es/w3/web_20/informes/educacion_mediatica_e20_julio20010.pdf

Aparici, R. y Silva, M. (2012). Pedagogía de la interactividad. *Revista digital la educ@ción*, 145, 51-58. Extraído el 3 de junio de 2014 desde <http://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=38&articulo=38-2012-07>

Aparici, R. y Torrent, J. (2009). *Educomunicación: Participación ciudadana y creatividad*. Fundación Kine, Cultural y Educativa, y UNICEF Oficina de Argentina. Extraído el 4 de febrero de 2014 desde http://www.1minutoxmisderechos.org.ar/noticia_popup.php?id_noticia=3

Ash K..(2008). *Educators Test the Limits of Twitter Microblogging Tool*. Digital Directions. Extraído el 6 de septiembre de 2014 desde http://www.edweek.org/dd/articles/2008/06/24/01twitter_web.h02.html

Attwell G. (2007) The Personal Learning Enviroments- the future of eLearning? eLearning Papers, vol no. 1 Extraído el 15 de enero de 2014 desde <http://digtechitalia.pbworks.com/w/file/etch/88358195/Atwell%202007.pdf>

Attwell, G. (2008). Personal Learning Enviroments: The future of education? (Presentación visual). Extraído el 15 de enero de 2014 desde <http://www.slideshare.net/GrahamAttwell/personal-learning-enviroments-the-future-of-education-presentation>

Ballesta Pagán, FJ, García-Vera A.B. y Lozano Martínez J. (2008). Una mirada formativa a la brecha digital. *Primeras Noticias. Comunicación y Pedagogía*, n° 227, 17-20. Extraído el 15 de enero de 2014 desde <http://europa.sim.ucm.es/compludoc/AA?articuloId=675181>

Bartolomé Pina, A. (2008). Entornos de aprendizaje mixto en Educación Superior. *RIED: revista iberoamericana de educación a distancia*, 11, 15-51. Extraído el 6 de Junio de 2014 desde <http://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/955/874>

Berga, M., Cots, J.M., Escobar, C., Figueras, N., Gómez P. (2008). *Estudi sobre les mesures adequades per aconseguir una millor integració i presència de la llengua anglesa en l'activitat acadèmica del sistema universitari català*. Generalitat de Catalunya, Departament d'Innovació, Universitats i Empresa, Extraído el 6 de septiembre de 2014 desde <http://goo.gl/gJMNNm>

Bicen, H., Cavus N. (2012). Twitter usage habits of undergraduate students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences* 46, 335-339. Extraído el 12 de junio de 2013 desde <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042812012463>

Blanco Sánchez, J. A. (2007). *Las Tecnologías de la Información y Comunicación: Factores determinantes de los cambios culturales entre jóvenes usuarios*. Proyecto de proceso de investigación. Extraído el 19 de noviembre de 2014 desde <http://www.razonypalabra.org.mx/anteriores/n49/bienal/Mesa%2012/JorgeBlanco.pdf>

Blázquez Ortigosa A. (2010). Metodología de enseñanza del inglés como segunda lengua. *Innovación y Experiencias Educativa*, n°30. Extraído el 19 de noviembre de 2014 desde http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_30/ANTONIO_BLAZQUEZ_ORTIGOSA_02.pdf

Bolívar, A., Fernández Cruz, M. y Molina Ruiz, E. (2004). Investigar la identidad profesional del profesorado: una triangulación secuencial. *Forum Qualitative Sozialforschung*. Vol 6. Extraído el 15 de agosto 2014 desde <http://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/9233>

Borau K., Ullrich C. Feng J., Shen R. (2009). *Microblogging for Language Learning: Using Twitter to Train Communicative and Cultural Competence*. ICWL '09

Proceedings of the 8th International Conference on Advances in Web Based Learning, 78–87. Extraído el 7 de enero de 2014 desde http://link.springer.com/chapter/10.1007%2F978-3-642-03426-8_10

Borges, F. (2005). La frustración del estudiante en línea. Causas y acciones preventivas. *Digithum*, Núm. 7. Extraído el 15 de septiembre de 2014 desde <http://www.uoc.edu/digithum/7/dt/esp/borges.pdf>

Boyd D. Scoot G. Gilad L.. (2010). Tweet, Tweet, Retweet: Conversational Aspects of Retweeting on Twitter. HICSS-43. IEEE: Kauai, HI. Extraído el 2 de mayo desde <http://research.microsoft.com/apps/pubs/default.aspx?id=135165>

Breen, M. P. (2002). Syllabus design en Carter, R. *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*. Cambridge University Press. pp. 151-159. Extraído el 15 de septiembre de 2014 desde <http://ebooks.cambridge.org/chapter.jsf?bid=CBO9780511667206&cid=CBO9780511667206A032>

Brittain S., Glowacki P., Van Ittersum J., Johnson L. (2006) Podcasting Lectures. Formative Evaluation strategies helps identify a solution to a learning dilemma. *Educase Quartely*, vol 29-3. Extraído el 7 de mayo desde <http://www.educause.edu/ero/article/podcasting-lectures>

Byram, M, Gribkova, B y Starkey, H. (2002). *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching: a practical introduction for teachers*. Language Policy Division, Directorate of School, Out-of-School and Higher Education, Council of Europe, Strasbourg. Extraído el 15 de octubre de 2014 desde http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/guide_dimintercult_en.pdf

Cabero Almenara, J. (2009). Educación 2.0. ¿Marca, moda o nueva visión de la educación? En C. Castaño Garrido, *Web 2.0.: el uso de la web en la sociedad del conocimiento*. Investigación e implicaciones Educativas. Universidad Metropolitana, Caracas, Venezuela. . Extraído el 3 de enero de 2014 desde <http://tecnologiaedu.us.es/tecnoedu/images/stories/castanio20.pdf>

Cáceres Würsig I. y Ortiz-de-Urbina Sobrino P. (2010). Redes sociales para el aprendizaje de lenguas extranjeras: de Goethe a Rammstein con escala en Schubert *Encuentro 19*, pp. 9-19. Extraído el 12 de junio de 2014 desde http://www.encuentrojournal.org/textos/C_ceres%20y%20Ortiz%20%28definitivo%29.pdf

Callejo, J. y Viedma, A. (2006) *Proyectos y estrategias de investigación social: la perspectiva de la intervención*. Madrid, McGraw Hill

Camargo A Vergara M, Calvo G., Franco M.C., Garavito C, Londoño S., Zapata J., (2004) Las necesidades de formación permanente del docente. *Educación y educadores*, N°. 7, 2004, págs. 79-112. Extraído el 15 de enero de 2014 <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2041051>

Canale, M. y Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, pp. 1-47. Extraído el 28 de enero de 2014 desde <http://ibatefl.com/wp-content/uploads/2012/08/CLT-Canale-Swain.pdf>

Castañeda y Sánchez (2009). Entornos e-learning para la enseñanza superior: entre lo institucional y lo personalizado. Pixel-Bit. *Revista de Medios y Educación*. N° 35 pp. 175–191. Extraído el 15 de octubre de 2010 de <http://www.sav.us.es/pixelbit/pixelbit/articulos/n35/14.pdf>

Castañeda, L. (2007). Software social para la Escuela 2.0: Más allá de los Blogs y Wikis. *EduTec. Inclusión digital en la educación superior: Desafíos y oportunidades en la sociedad de la Información*. X. Extraído el 12 de enero de 2014 desde <http://www.utn.edu.ar/aprobedutec07/docs/126.pdf>

Castañeda, L. Camacho, M. (2012). Desvelando nuestra identidad digital. *El profesional de la información*. v. 21, n. 4, pp. 354-360. Extraído el 12 de octubre de 2014 desde <http://eprints.rclis.org/17350/1/2012EPI.pdf>

Castañeda, L. y Adell, J. (2013). *Entornos Personales de Aprendizaje: claves para el ecosistema educativo en red*. Alcoy Marfil. Extraído el 23 de septiembre de 2014 desde <http://www.edutec.es/sites/default/files/publicaciones/castanedadayadellibrople.pdf>

Castañeda, L. y Adell, J. (2011). El desarrollo profesional de los docentes en entornos de aprendizaje (PLE). En R. Roig Vila, C. *La práctica educativa en la Sociedad de la Información: Innovación a través de la investigación*. Alcoy, Marfil, pp. 83-95. Extraído el 12 de septiembre de 2014 desde <http://digitum.um.es/jspui/bitstream/10201/24647/1/CastanedaAdell2011preprint.pdf>

Castaño Garrido C. (2009). *Web 2.0.: el uso de la web en la sociedad del conocimiento Investigación e implicaciones educativas*. Universidad de Caracas. Extraído el 12 de enero de 2014 desde

Castells M. (2002). *La dimensión cultural de Internet*. Universitat Oberta de Catalunya. En Debates Culturales. Universidad de Caracas. Extraído el 12 de enero de 2014 desde <http://www.uoc.edu/culturaxxi/esp/articles/castells0502/castells0502.html>

Centro Virtual Cervantes. *Diccionario Virtual Cervantes. Términos clave de ELE*. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/

Corbetta, P. (2003) Metodología y Técnicas de Investigación Social, Madrid, McGraw Hill

Chomsky N. (1957). Estructuras sintácticas. Siglo XXI. (2004) 8ª Edición.

Cobo Romaní, C. Pardo Kuklinski, H. (2007). *Planeta Web 2.0. Inteligencia colectiva o medios fast food*. Grup de Recerca d'Interaccions Digitals. Barcelona: Universitat de Vic/ Flacso México. Extraído el 16 de febrero de 2014 http://sgpwe.izt.uam.mx/files/users/virtuami/file/ext/misueas_colabo_wiki_actv_aprendi_zajecolabo.pdf

Comajoan, L (2010). La enseñanza de lenguas en España y el reto del multilingüismo europeo. *Hispania, Vol 93, N° 1*, pp. 123-129. Extraído el 12 de enero de 2014 <http://tecnologiaedu.us.es/mec2011/htm/mas/4/41/11.pdf>

Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Secretaría General Técnica del MEC, Anaya e Instituto Cervantes. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco.

Cortés, M. (2009). *Nanoblogging. Los usos de las nuevas plataformas de comunicación en la red*. Barcelona: UOC.

Couros, A. (2010). Developing Personal Learning Networks for Open and Social Learning. *Emerging Technologies in Distance Education*, 109–128. Extraído el 23 de septiembre de 2014 desde http://www.aupress.ca/books/120177/ebook/06_Veletsianos_2010-Emerging_Technologies_in_Distance_Education.pdf

De Haro Ollé J.J (2009). Las redes sociales aplicadas a la práctica docente. *Revista DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia* . Núm. 13: Marzo. Extraído el 7 de enero de 2014 desde <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2934817>

De Haro Ollé J.J. (2010). *Redes sociales para la educación*. Editorial Anaya

Dervin F. (2009). *Microblogging and language learning and teaching (LLT): another step to classroom 3.0*. Artículo no publicado. Extraído el 16 de septiembre de 2014 desde <http://users.utu.fi/freder/dervintwitter.pdf>

Di Franco, C. (2005). La relación lengua- cultura en el aprendizaje de ELE por parte de los italianófonos. ASELE Universidad de Oviedo, En *La competencia pragmática y al enseñanza del español como lengua extranjera*, 279-28. Extraído el 16 de enero de 2014 desde

Díaz A.E. y Carmona N.C. (2010). La formación integral: una mirada pedagógica desde los docentes. *Colomb. Appl. Linguist. J.N° 12*, 7-26. Extraído el 16 de septiembre de 2014 desde <http://www.scielo.org.co/pdf/calj/v12n1/v12n1a02>

Diccionario Virtual Cervantes. Términos clave de ELE. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/

Dunlap J.C., Lowenthal P.R. (2009). Tweeting the Night Away: Using Twitter to Enhance Social Presence. *Journal of Information Systems Education*, 20(2). Extraído el 12 de junio de 2013 desde http://www.patricklowenthal.com/publications/Using_Twitter_to_Enhance_Social_Presence.pdf

Ebner, M., Lienhardt, C., Rohs, M. y Meyer, I. (2010). Microblogs in Higher Education. A chance to facilitate informal and process-oriented learning? En *Computers & Education*, 55 (1), 92–100. London: Elsevier. Extraído el 15 de enero de 2014 desde <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0360131509003418>

Ellis, R. (1986) *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: O.U.P.

Escudero Muñoz, J.M (2009). Comunidades docentes de aprendizaje, formación del profesorado y mejora de la educación. *Ágora*, 10, 7-31. Extraído el 15 de enero de 2014 desde http://www5.uva.es/agora/revista/10/agora10_escudero.pdf

Espuny, C., González, J. , Lleixá, M., Gisbert, M. (2011). Actitudes y expectativas del uso educativo de las redes sociales en los alumnos universitarios. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)* vol 8 pg 171-185. Extraído el 16 de febrero de 2014 desde <http://www.raco.cat/index.php/Rusc/article/viewFile/225630/306986>

Estébanez Estébanez C. (1992). Un modelo pedagógico en la enseñanza del inglés. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*. N° 15. pp. 173-181. Extraído el 15 de junio de 2014 desde <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=618865>

Esteve, F. (2009). Bolonia y las TIC: de la docencia 1.0 al aprendizaje 2.0. En: *Cuestión Universitaria*, n° 5, p. 59-68. Extraído el 15 de enero de 2014 desde http://ictlogy.net/articles/20120608_ismael_pena-lopez_agusti_cerrillo_microblogging_en_el_aula_de_la_informacion_a_la_participacion_%28comunicacion%29.pdf

Fainholc B. (2011). Un análisis contemporáneo de Twitter. *RED. Revista de Educación a Distancia*. N° 26. Extraído el 15 de junio de 2014 desde <http://www.um.es/ead/red/26/fainhold.pdf>

Fandos M. y Silvestre R. (2011) Servicios de microblogs en la enseñanza de secundaria. *EduTec* n° 38. Extraído el 14 de febrero desde http://edutec.rediris.es/Revelec2/Revelec38/pdf/EduTec-e_38_Fandos_Silvestre.pdf

Fernández, M. (2006). Desarrollo profesional docente. Granada: Grupo Editorial Universitario.

Fernández López, S. y Navarro Blanco A. (2010). *Enfoque por tareas: propuestas didácticas*. Ministerio de Educación. Extraído el 18 de enero de 2014 desde <http://www.mecd.gob.es/brasil/dms/consejeriasexteriores/brasil/2014/publicaciones/enfoquetareas.pdf>

Fernández M.R., Revuelta F.I y Sosa M.J. (2012). Redes sociales y microblogging: innovación didáctica en la formación superior. *RELATEC: Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, Vol. 11, Nº. 1, 61-74. Extraído el 15 de julio de 2014 desde http://www.unex.es/didactica/RELATEC/sumario_5_2.htm

Fishman J.A. (2002). El nuevo orden lingüístico. UOC Digit. *HVP revista digital d'humanitats*. Extraído el 16 de febrero de 2014 desde http://www.uoc.edu/humfil/articles/esp/fishman/fishman_imp.html

Flores J.M. (2009) Nuevos modelos de comunicación, perfiles y tendencias en las redes sociales *Comunicar*, nº 33, v. XVII, pg.73-81. Extraído el 15 de febrero de 2014 desde <http://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=33&articulo=33-2009-09>

Gao F., Luo T. and Zhang K..(2012). Tweeting for learning: A critical analysis of research on microblogging in education published in 2008–2011. *British Journal of Educational Technology*. Nº 43, 783–801.Extraído el 12 de junio de 2013 desde <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-8535.2012.01357.x/abstract>

García Aretio L. (2007). ¿Web 2.0 us Web 1.0? Boletín Electrónico. Extraído el 14 de enero de 2014 <http://www.raco.cat/index.php/dim/article/viewFile/76637/98327>

García Mata J. (2003). *La autenticidad de los materiales de enseñanza aprendizaje y el uso de los medios de comunicación audiovisuales en la clase de E.L.E.* XIV Congreso Internacional de ASELE. Burgos. Extraído el 13 de junio de 2014 desde http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/14/14_0883.pdf

García Sans, A. (2008). *Las redes sociales como herramientas para el aprendizaje colaborativo: una experiencia con Facebook*. Actas del XIII Congreso Internacional en Tecnologías para la Educación y el Conocimiento: la Web 2.0. Madrid: UNED Extraído el 12 de junio de 2013 desde http://www.mentalidadweb.com/wp-content/uploads/2008/07/comunicacion_facebook_annagarciasans.pdf

García, C., Camacho, M., Ancona, M. (2012). El uso de las tecnologías digitales como un proceso educativo en la sociedad del conocimiento. *EticaNet*. Nº12 Vol 1.Extraído el 20 de junio de 2014 desde <http://www.ugr.es/~sevimeco/revistaeticanet/numero12/Articulos/Formato/articulo5.pdf>

García, F., Portillo, J., R, Romo, J., y Benito, M. (2007). *Nativos digitales y modelos de aprendizaje. IV Simposio Pluridisciplinar sobre Diseño, Evaluación y Desarrollo de Contenidos Educativos Reutilizables*. Extraído el 15 de mayo de 2014 desde <http://spdece07.ehu.es/actas/Garcia.pdf>

García Ferrando, M. Ibañez . y Alvira F.. (1996): El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación social. Madrid, Alianza Editorial

García, M., Prieto, C., Santos, M. J. (1994). El enfoque por tarea en la enseñanza/aprendizaje del francés lengua extranjera: una experiencia para la reflexión. *Comunicación, lenguaje, educación*, 24, pp. 71-78. Extraído el 15 de junio de 2014 desde <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2941389>

García Romeu, J. (2006). Análisis de necesidades para la programación de cursos de fines específicos. Actas del III CIEFE. Extraído el 14 de junio de 2014: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/pdf/03/cvc_ciefe_03_0014.pdf

Gómez Naranjo, J.A. Y Redondo Castro, C. (2011, octubre): Las redes sociales como fuente de conocimiento en la Enseñanza Primaria, en el XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación. Extraído el 15 de mayo desde <http://www.cite2011.com/Comunicaciones/TIC/150.pdf>

Giuseppe, P. y Gil, J. (2012). Un proceso de construcción participada del perfil docente en una red de Instituciones de Educación Superior de América Latina. *Revista de Docencia Universitaria*, 12 (2), 121-148. Extraído el 20 de junio de 2014 desde <http://red-u.net/redu/index.php/REDU/article/view/382>

González, R. M., Castañeda, A., Torres, M., Banda, R., Vargas, R., & Ruiz, F. (2013). Colaboración en comunidad de práctica para el desarrollo profesional del profesor. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 42, 103–113. Extraído el 2 marzo desde <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=36825582009>

González Guerrero K., Rincón Caballero D.A., Contreras Bravo L.E. (2013). Caracterización y ejemplificación del docente-prosumidor desde la web 2.0 en educación superior. *Revista virtual Universidad Católica del Norte. N°40*. Extraído el 12 de julio de 2014 desde <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/viewFile/445/936>

Gorz A. (1998). *Misérias del presente, riqueza de lo posible*. Paidós. Extraído el 12 de junio de 2013 desde <http://www.rebelion.org/docs/133236.pdf>

Graddol, D. (1997). *The future of English*. London: The British Council. Extraído el 17 de junio de 2014 desde <http://www.webalice.it/t.christiansen/learning-elt-future.pdf>

Grossek G, Holotescu C. (2011). Teacher education in 140 characters – microblogging implications for continuous education, training, learning and personal development. *Procedia Social and Behavioral Sciences*. N° 11, 160-164. Extraído el 17 de enero de 2014 desde <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042811000553>

Guiones, A. y Serrat, M. (2010). La gestión de la identidad digital: una nueva habilidad informacional y digital. *BID Textos universitarios de biblioteconomía i documentació*, 24. Extraído el 15 de enero de 2014 desde <http://bid.ub.edu/24/giones2.htm>

Guitert, M. y Simérez, F. (2000). *Trabajo cooperativo en entornos virtuales de aprendizaje*. Aprender de la Virtualidad. Gedisa. Extraído el 12 de junio de 2014 desde <http://especializacion.una.edu.ve/Telematicaeducativa/paginas/Lecturas/UnidadIII/TCEV.pdf>

Gutiérrez Martín A. (1997). *Educación multimedia y nuevas tecnologías*. Madrid, Ediciones de la Torre.

Gutiérrez Martín, A., Palacios Picos, A., Torrego Egado, L. (2010). Tribus digitales en las aulas universitarias. *Comunicar*, n° 34, pp. 173-181. Extraído el 12 de junio de 2014 desde <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/4245/b15678519.pdf?se%C2%ACquence=2>

Hammersley M. y Atkinson, P. (2003). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona, Paidós

Hampel, R. y Stickler, U. a (2005). New Skills for new classrooms. Training tutors to teach languages online. *CALL (Computer Assisted Language Learning)*. 18 (4). pp. 311 - 326. Extraído el 12 de junio de 2014 desde http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09588220500335455#.VK6QSyuG_Xo

Hampel, R. y Stickler, U. b (2005). Online teaching skills for language tutors. Extraído el 30 de junio de 2014 desde <https://www.llas.ac.uk/resources/gpg/2530>

Hargreaves, A. (2003). Enseñar en la sociedad del conocimiento. Capítulo 1. *Enseñar para la sociedad del conocimiento: educar para la creatividad*. p.p. 19-42. Ed. Octaedro. Extraído el 14 de enero de 2014 desde http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/recensiones/n5_rec_jbc.htm

Hernández Herrero A. (2008). El inglés en Costa Rica: requisito indispensable en un mundo globalizado. *Revista Electrónica publicada por el Instituto de Investigación en Educación Universidad de Costa Rica*. Vol 8, N° 2 pp. 1-23 Extraído el 12 de junio de 2014 desde http://revista.inie.ucr.ac.cr/uploads/tx_magazine/ingl.pdf

Herrera Jiménez, F. J. (2007). Web 2.0 y didáctica de lenguas: Un punto de encuentro. *Glosas Didácticas*, n° 16. Extraído el 16 de febrero de 2014 desde <http://www.um.es/glosasdidacticas/gd16/02herrera.pdf>

Herrero Arnanz S. (2013). *Retos en la integración curricular de las TIC en la enseñanza de Inglés Una propuesta para el desarrollo de un aprendizaje social, personalizado y significativo*. Trabajo final de Grado. Extraído el 18 de julio de 2014 desde <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/4028>

Heyoung K.(2010). Three teachers' initial efforts to use Twitter for teaching English in public schools. *Multimedia-Assisted Language Learning*, 13(2). 129-154. Extraído el 2 de noviembre de 2014 desde <http://kmjournal.bada.cc/wp-content/uploads/2013/05/13-2-6HKim.pdf>

Hine C. *Etnografía virtual* (2004). Universitat Oberta de Catalunya (UOC).

Holotescu C., Grosseck G. (2009). Using microblogging for collaborative learning .Proc. the New Technology Platforms for Learning–Revisited, Budapest, Hungary. Pp. 71-80. Extraído el 15 de enero de 2014 desde http://www.academia.edu/2755642/Using_microblogging_for_collaborative_learning

Holotescu C., Grosseck G. (2010). Learning to microblog and microblogging to learn. A case study on learning scenarios in a microblogging context. Conference proceedings of eLearning and Software for Education. (eLSE) N° 01. Pp. 365-37.: Extraído el 16 de enero de 2014 desde <http://es.scribd.com/doc/29219830/Learning-to-microblog-and-microblogging-to-learn-A-case-study-on-learning-scenarios-in-a-microblogging-context>

Hymes, D. (1967). Models of the interaction of language and social settings. *Journal of Social Issues*, 23 (2), pp. 8-28. Extraído el 16 de enero de 2014 desde <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1540-4560.1967.tb00572.x/abstract>

Idiazabal I. & Larringan L.M. (2004) La competencia discursiva: una noción clave para la didáctica de las lenguas y la didáctica del plurilingüismo. Lorenzo. *Bilingual Socialization and Bilingual Language Acquisition: Proceedings from the Second University of Vigo International Symposium on Bilingualism*, 2002. Vigo: Servizo de Publicacións da Universidade da Vigo, 2004, 611-628. Extraído el 14 de enero de 2014 <http://webs.uvigo.es/ssl/actas2002/03/13.%20Itziar%20Idiazabal.pdf>

Imbernón, F., Silva, P., Guzmán, C. (2011). Competencias en los procesos de enseñanza-aprendizaje virtual y semipresencial. *Comunicar*, n° 36. pp. 107-114. Extraído el 18 de enero de 2014 desde <http://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=36&articulo=36-2011-13>

Instituto Cervantes (1994) La enseñanza del español como lengua extranjera. Plan Curricular del Instituto Cervantes. Anaya. Instituto Cervantes.

Instituto Cervantes (2012). Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y lenguas extranjeras. Extraído el 2 de enero desde http://cfp.cervantes.es/imagenes/File/competencias_profesorado.pdf

Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) (2012) *Estudio Europeo de Competencia Lingüística (EECL)*. Volumen 1: Informe Español. Extraído el 17 de junio de 2014 desde <http://www.mecd.gob.es/dctm/ievaluacion/internacional/eeclvolumeni.pdf?documentId=0901e72b813ac515>

Ivanova, M., Grosseck, G. y Holotescu. C. (2012). *Analysis of Personal Learning Networks in Support of Teachers Presence Optimization*. PLE Conference 2012. Extraído el 12 de agosto de 2014 desde <http://revistas.ua.pt/index.php/ple/issue/current>

Java A., Song X., Finin T., Tseng B. (2007). *Why We Twitter: Understanding Microblogging Usage and Communities*. Proceedings of the 9th WebKDD Conference. Extraído el 15 de enero de 2014 desde http://ebiquity.umbc.edu/file_directory/papers/369.pdf

Juan A.D., García I.M. (2012) Los diferentes roles del profesor y los alumnos en el aula de lenguas extranjeras. *Revista Digital: Reflexiones y Experiencias Innovadoras en el Aula*.Nº-38. Extraído 14 de marzo desde http://didacta21.com/documentos/revista/Marzo12_Juan_Rubio_Antonio_Daniel_y_Garcia_Conesa_Isabel_Maria.pdf

Junco R., Elavsky C.M., Heiberger G. (2013). Putting Twitter to the test: Assessing outcomes for student collaboration, engagement and success. *En British Journal of Educational Technology, Articles in Press*. nº 4, 273–287. Extraído el 21 de junio de 2013 desde <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-8535.2012.01284.x/abstract>

Junco R., Heiberger G. y Loken E. (2010) .The effect of Twitter posts on students perceptions of instructor credibility. *Journal of Computer Assisted Learning*, 27 (2), 119–132. Extraído el 20 de julio de 2013 desde http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/17439884.2010.534798#.VK05xyuG_Xo

Kaplún M. (1998). *Una pedagogía de la comunicación*. Madrid: Editorial de la Torre. Extraído el 12 de enero de 2014 desde <http://dspace.universia.net/bitstream/2024/996/1/Kaplun&a=bi&pagenumbe>

Kelly, P. (2006). What is teacher learning? A socio-cultural perspective. *Oxford Review of Education Vol 32*, pp. 505-519. Extraído el 20 de marzo de 2014 desde <http://www.jstor.org/discover/10.2307/4618675?sid=21105026368661&uid=4&uid=2a>

Koehler, M.J. Mishra P., Kereluik K., Shin T., Graham C.R.(2014) The technological pedagogical content knowledge framework. Michael, *Handbook of Research on Educational Communications and Technology*. Pp. 101-111. Extraído el 11 de mayo de 2014 desde http://www.matt-koehler.com/publications/Koehler_et_al_2013.pdf

Kolb, D.A. (1984): *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Extraído el 11 de mayo de 2014 desde <http://academic.regis.edu/ed205/kolb.pdf>

Krüger K. (2006). El concepto de sociedad del conocimiento. *Revista bibliográfica de geografía y ciencias sociales*. Vol. XI, n° 683. Extraído el 28 de enero de 2014 desde <http://www.ub.edu/geocrit/b3w-683.htm>

Kurtz, Jeff (2009) *Twittering About Learning: Using Twitter in an Elementary School Classroom*. *Horace Summer Vol. 25 No. 1*. Extraído el 11 de septiembre de 2014 desde <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ859276.pdf>

Lamy M.N., Hampel R. (2007). *Online Communication in Language Learning and Teaching*. New York: Palgrave Macmillan.

Levis, D. (2011). Redes educativas 2.1. Medios sociales, entornos colaborativos y procesos de enseñanza y aprendizaje. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. Vol. 8, n° 1, pp.. 7-24. UOC. Extraído el 20 de julio de 2014 desde <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=78017126002>

Lomas, C. (1996). La comunicación en el aula. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 17. Extraído el 17 de enero de 2014 desde <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/3508/b15760844.pdf?sequence=1>

López, S. y Flores, M. (2007). La ambivalencia del término "competencias comunicativas" *Odiseo, revista electrónica de pedagogía*, Año 5, n° 9. Extraído el 27 de junio de 2014 desde <http://www.odiseo.com.mx/2007/07/lopez.flores-ambivalencia-competencias.html>

Lowe B., Laffey D. (2011). *Is Twitter for the Birds? : Using Twitter to Enhance Student*

Luzón, J. M., Soria, I. (1999). El Enfoque Comunicativo en la enseñanza de lenguas. Un desafío para los sistemas abiertos de enseñanza y aprendizaje abiertos y a distancia. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, N°2. Extraído el 24 de junio de 2014 desde <http://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/2077>

Lyotard, J. (1987) *La condición Postmoderna*. Madrid Ediciones Cátedra. Versión online. Extraído el 18 de marzo desde <https://centrito.files.wordpress.com/2011/06/5-lyotard.pdf>

Maati Beghadid, H. (s.f.) *El enfoque comunicativo, una mejor guía para la práctica docente*. Centro Virtual Cervantes. Extraído el 23 de julio de 2014 desde

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/oran_2013/16_beghadid.pdf

Manga A. (2008). Lengua segunda (L2) Lengua extranjera (LE): factores e incidencias de enseñanza/aprendizaje. *Revista electrónica de estudios filológicos*. nº 16. Extraído el 25 de junio de 2013 desde <http://www.um.es/tonosdigital/znum16/secciones/estudios--10-Ensenanza.htm>

eris, E. (1998). “El profesor de lenguas extranjeras: papel y funciones. Extraído el 14 de enero desde http://www.upf.edu/pdi/df/ernesto.martin/archivos/articulos/ensenanza_alumno.pdf.

Martínez, A. Torres, L. (2012). Los entornos Personales de Aprendizaje (PLE) Del cómo enseñar, al cómo aprender. *EDMETIC. Revista de Aplicación Mediática y TIC*. 2 (1), P.P. 39-57. Extraído el 17 de junio de 2014 desde <http://www.edmetic.es/Documentos/Vol2Num1-2013/3.pdf>

Martínez-Rodrigo, E., Raya González, P. (2013) El microblogging en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Una experiencia académica con Twitter. *Historia y Comunicación Social. Vol. 18 N° Especial*. 139-149. Extraído el 18 de junio de 2014 desde <http://revistas.ucm.es/index.php/HICS/article/view/44232>

Mayans i Planells, J. (2002). *Género chat: o cómo la etnografía puso un pie en el ciberespacio*. Barcelona, Gedisa.

Mayor Sánchez, J. (1988). Presupuestos psicológicos de la didáctica de la lengua y la literatura. En J. García Padrino. *Didáctica de la lengua y la literatura*. Madrid, Anaya.

McCulloch J, McIntosh E., Barrett T. (2011). *Tweeting for teachers: how can social media support teacher professional development?* London: Pearson. Extraído el 6 de octubre de 2014 desde <http://www.itte.org.uk/sites/default/files/Tweetingforteachers.pdf>

Mei Yi Lin, A. (2008). Cambios de paradigma en la enseñanza de inglés como lengua extranjera: el cambio crítico y más allá. *Revista Educación y Pedagogía*, vol. XX, núm. 5. Extraído el 20 de julio de 2014 desde <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/viewFile/9894/9090>

Meirinhos, M. y Osório, A. (2009). Las comunidades virtuales de aprendizaje: el papel central de la colaboración. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 35, 45-60. Extraído el 15 de mayo desde <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=36812381004>

Mella, E. (2003). La educación en la sociedad del conocimiento y del riesgo. *Revista Enfoques Educativos*. Vol. 5, Núm. 1, pp. 107-114. Extraído el 4 de junio de 2014 desde

http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/enfoques/07/Mella_LaEducacionenlaSociedaddelConocyelCambio.pdf

Menéndez A., Sánchez C.M. (2013). Uso de plataformas social media en la práctica docente universitaria: investigación biográfico-narrativa en un estudio de caso. *Signo y Pensamiento*. Vol 32 nº 6, pp 152 – 168. Extraído el 7 de mayo de 2014 desde <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/signoypensamiento/article/viewFile/6948/5538>

Menna, L. (2012). Nuevas formas de significación en red: el uso de las # etiquetas en el movimiento 15M. *Estudios de Lingüística del Español*. Extraído el 15 de octubre de 2014 desde http://elies.rediris.es/elies34/Tesina_L-Menna.pdf

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. *La enseñanza de lenguas extranjeras en España*. Secretaría General Técnica. Resumen disponible en: <http://goo.gl/253tCL>

Molina, E. (2005). Creación y desarrollo de comunidades de aprendizaje: hacia la mejora educativa. *En Revista de Educación*, 337. pp. 235- 250. Extraído el 20 de octubre de 2014 desde http://www.revistaeducacion.mec.es/re337/re337_12.pdf

Mollet A., Moran D. y Dunleavy P. (2011). *El uso de Twitter en la investigación universitaria, la enseñanza y el impacto en las investigaciones: una guía para los académicos e investigadores*. Curso de formación “Redes Sociales en Educación”. Universidad de León. Extraído el 15 de enero de 2014 desde <http://estebanromero.com/wp-content/uploads/2012/07/El-uso-de-Twitter-en-la-universidad.pdf>

Mora Sánchez, M.A. (1996). El papel del profesor en la autonomía del aprendizaje del alumno de ELE, en S. Montesa. *Tendencias actuales en la enseñanza de español como lengua extranjera*. pp. 219-226 Extraído el 15 de enero de 2014 desde http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/05/05_0217.pdf

Morrissey, J. (2007). El uso de TIC en la enseñanza y el aprendizaje. Cuestiones y desafíos. En J.C. Tedesco. *Las TIC: del aula a la agenda política*. IPE-UNESCO, Sede Regional Buenos Aires, pp 81/90. Extraído el 17 de enero de 2014 desde http://www.oei.es/pdfs/las_tic_aula_agenda_politica.pdf

Mula Ferrer J. (2010). La web 2.0 como contexto para el desarrollo de la competencia textual de los estudiantes de ELE. Extraído el 19 de marzo de 2014 desde http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/21/21_0621.pdf

Muñoz Catalán, E., Moreno Rofa, J.M. (2010). *La actitud 2.0 en la docencia universitaria ante los nuevos planes de estudio del EEES*. Proyecto de innovación docente de la Universidad de Huelva. Extraído el 16 de enero de 2014 desde http://tecnologiaedu.us.es/tecnoedu/images/stories/curso_actitud_2_0.pdf

Nafría Ramos A.M. (2005). El innatismo lingüístico de Noam Chomsky y sus antecedentes históricos. Tesis. Universidad Centroamericana José Simeón Cañas. Extraído el 15 de enero de 2014 desde <http://www.uca.edu.sv/filosofia/admin/files/1304975918.pdf>

Naso, F., Balbi, M. L.; Di Grazia, N.O.; Peri, J.A (2012). *La importancia de las redes sociales en el ámbito educativo*. VII Congreso de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología. Extraído el 16 de febrero desde http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/18296/Documento_completo_.pdf?sequence=1

Norris P. (2000). *The Worldwide Digital Divide: information poverty, the Internet and development*. Paper for the Annual Meeting of the Political Studies Association of the UK. Extraído el 30 de enero de 2014 desde <http://www.hks.harvard.edu/fs/pnorris/Acrobat/psa2000dig.pdf>

Nunan, D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

Núñez París, F. (2008) Teoría del currículum y didáctica de las lenguas extranjeras. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas Número 4*. Extraído el 15 de enero de 2014 desde http://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_531f2c7ea2c17.pdf

O'reilly, T. (2005). *What Is Web 2.0? Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software*. Extraído el 20 de enero de 2014 desde <http://www.oreilly.com/pub/a/web2/archive/what-is-web-20.html>

Observatorio Nacional de Telecomunicaciones y de la SI, España (2001) Estudio de las redes sociales en Internet. Extraído el 25 de mayo de 2014 desde http://www.osimga.org/export/sites/osimga/gl/documentos/d/20111201_ontsi_redes_sociais.pdf

Ortega S. y Gacitúa J.C (2008). Espacios interactivos de comunicación y aprendizaje. Construcción de identidades. Monográfico «Comunicación y construcción del conocimiento en el nuevo espacio tecnológico». *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento Vol 5 n°2*. Extraído el 5 de enero de 2014 desde http://www.uoc.edu/rusc/5/2/dt/esp/ortega_gacitua.html

Paricio Tato, M.S. 2005. La dimensión cultural en los libros de texto de lenguas extranjeras: pautas para sus análisis. *Glosas didácticas n° 15*. Extraído el 14 de marzo desde http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero21/14%20%20Silvina.pdf

Peña-López, I. y Cerrillo i Martínez, A. (2012). *Microblogging en el aula. De la información a la participación*. III Jornadas sobre docencia del derecho y TIC. Extraído el 24 de enero de 2014 desde http://www.uoc.edu/symposia/dret_tic2012/pdf/3.2.pena-ismael-y-cerrillo-agusti.pdf

Perifanou M.A. (2009). Language micro-gaming: fun and informal microblogging activities for language learning. *Best Practices for the Knowledge Society. Vol 49*, pp 1-14. Extraído el 18 de enero de 2014 desde http://link.springer.com/chapter/10.1007%2F978-3-642-04757-2_1

Perrenoud, P. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. *Revista de Tecnología Educativa, XIV, 3*, pp. 503-523. Extraído el 6 de febrero de 2014 desde http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_36.html

Piaget J. (1961). *Formación del símbolo en el niño: imitación, juego y sueño*. Fondo de Cultura Económica

Pons E. y Sorolla N. (2008) *Informe sobre la situación de la llengua catalana (2005–2007)*. Observatori de la llengua catalán.

Richards J. C. (2013). Curriculum Approaches in Language Teaching: Forward, Central, and Backward Design. *RELC Journal 44(1)*, pp. 5–33. Extraído el 12 de junio de 2013 desde <http://www.professorjackrichards.com/wp-content/uploads/Curriculum-Approaches-in-Language-Teaching.pdf>

Richards, J. C. y Rodgers T. S (1986). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge. Resumen disponible, extraído el 10 de agosto de 2014 desde <http://goo.gl/Hw3vUM>

Rinaldo S.B., Tapp S. y Laverie D.A. (2011). Learning by Tweeting : Using Twitter as a Pedagogical Tool. *Journal of Marketing Education, Vol 33(2), 193-203* Extraído el 12 de junio de 2013 desde <http://jmd.sagepub.com/content/early/2011/02/28/0273475311410852.abstract>

Rodríguez Gallardo A. (2006). *La brecha digital y sus determinantes*. Centro Universitario de Investigaciones Biblio- tecnológicas, UNAM, Extraído el 16 de junio de 2013 desde http://132.248.242.3/~publica/archivos/libros/brecha_digital_y_determinantes.pdf

Rodríguez Tapia E. (2006). *Incidencia de las nuevas tecnologías en el aprendizaje autónomo de lenguas extranjeras*. Memorias del 6º Encuentro Nacional e Internacional de Centros de Autoacceso de Lenguas. La autonomía del aprendiente: escenarios posibles. Extraído el 15 de junio de 2014 desde <http://cad.cele.unam.mx:8080/RD3/prueba/pdf/rodriem7.pdf>

Salaberri Ramiro M.S. (2007). Competencia comunicativa Intercultural. *Opiniones*, pp. 61-76. Extraído el 20 de junio de 2014 desde http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portal/com/bin/Contenidos/IEFP/Publicacion/es/PERSPECTIVA_CEP/1209368660027_05_opinion_compet.pdf

Sancho Gil J.M (1999) ¿Tecnologías de la Información o Tecnologías de la Educación? *Educación* 25, 205-228. Extraído el 25 de marzo desde <http://educar.uab.cat/article/view/326>

Skinner BF (1957) *Verbal Behavior*. NY: Appleton Century Crofts.

Soep, E. (2012). Generación y recreación de contenidos digitales por los jóvenes: implicaciones para la alfabetización mediática. *Revista digital la educ@ción*, 145, 93-100. Extraído el 19 de enero de 2014 desde <http://revistacomunicar.wordpress.com/2012/02/29/generacion-y-recreacion-de-contenidos-digitales-por-los-jovenes-implicaciones-para-la-alfabetizacion-mediatica/>

Sotomayor García G. (2010). Las redes sociales como entornos sociales de aprendizaje colaborativo para segundas lenguas (L2). *Revista Edutec*, n°34. Extraído el 20 de junio de 2014 desde http://edutec.rediris.es/Revelec2/Revelec34/pdf/Edutec-e_n34_Sotomayor.pdf

Spinelli, E. (2004). *Modelos de comunicación*. Artículo no publicado. Extraído el 15 de enero de 2014 desde http://www.infoamerica.org/documentos_pdf/spinelli01.pdf

Tarone A. (1974). Discussion of the Dulay and Burt Studies. Working Papers on Bilingualism, N° 4. Extraído el 17 de enero de 2014 desde <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED123876.pdf>

The Cocktail Analysis (2013). *5º Oleada de El Observatorio de Redes Sociales*. Extraído el 14 de octubre de 2014 desde <http://tcanalysis.com/blog/posts/el-70-de-los-usuarios-de-redes-sociales-se-muestran-receptivos-a-la-presencia-de-marcas-en-este-entorno>

Thomas M. (2009). *Handbook of Research on Web 2.0 and Second Language Learning* Hershey, PA, USA. IGI Global. Extraído el 15 de enero de 2014 desde <http://uned.summon.serialssolutions.com/>

Torga M.C. (2010). *Vygotsky y Krashen: Zona de desarrollo próximo y el aprendizaje de una lengua extranjera*. Escuela Superior de Idiomas Universidad Nacional del Comahue. Extraído el 16 de agosto de 2014 desde <http://www.fchst.unlpam.edu.ar/iciels/164.pdf>

Torres J.C. Jara D.I., Valdiviezo P. (2013). Integración de redes sociales y entornos virtuales de aprendizaje. *Revista de Educación a Distancia Vol 35*. Extraído el 18 de mayo de 2014 desde http://www.um.es/ead/red/35/torres_et_al.pdf

Torres Valdés, R.M., Santa Soriano, A. (2013). *Construcción de identidad digital profesional de estudiantes y docentes*. SocialOVTT, una experiencia de innovación educativa orientada a la empleabilidad. XI Jornadas de Redes de Investigación en Docencia. Extraído el 15 de enero de 2014 desde <http://web.ua.es/es/ice/jornadas-redes/documentos/2013-comunicaciones-orales/335110.pdf>

Trenchs, Mireia (2001) “Nuevas tecnologías para el autoaprendizaje y la didáctica de lenguas” Madrid: Milenio

Ullrich, C., Borau, K., Luo, H., Tan, X., Shen, L., y Shen, R. (2008). *Why Web 2.0 is Good for Learning and for Research: Principles and Prototypes*. World Wide Web Conference. Pp. 705-714. Extraído el 6 de septiembre de 2014 desde <http://www2008.org/papers/pdf/p705-ullrichA.pdf>

Vallín Blanco, M. (2012). *Hacia la autoformación permanente de los docentes en las comunidades de práctica: los talleres de Internet en el Aula, un modelo factible de formación*. Tesis Fin de Máster Investigación en Comunicación Digital Interactiva. Departamento de Comunicación, Facultad de Empresa y Comunicación Universidad de Vic. Extraído el 15 de marzo de 2014 desde http://repositori.uvic.cat/bitstream/handle/10854/1878/trealu_a2012_vallin_monica_hacia_autoformacion.pdf?sequence=1

Van Lier, L.(1996). *Interaction in the language curriculum: awareness, autonomy and authenticity*. Extraído el 15 de enero de 2014 desde <http://tr.sagepub.com/content/1/1/87.full.pdf+html>

Vázquez Cano E. (2014). Tareas 2.0 para el aprendizaje y evaluación de segundas lenguas en entornos virtuales de aprendizaje. *Revista de Medios y Educación*. Nº 44, pp. 185-199. Extraído el 16 de junio de 2014 desde <http://acdc.sav.us.es/pixelbit/images/stories/p44/13.pdf>

Vázquez López, M (1996). Aplicaciones prácticas del enfoque por tareas, en Miguel, L y Sanz. N. Didáctica del español como lengua extranjera. Extraído el 15 de febrero desde http://marcoele.com/descargas/expolingua1996_vazquez.pdf

Vázquez Mariño I. (2010). *Aportaciones del constructivismo de Vygotsky a la enseñanza de español como lengua extranjera*. Congreso Geres Nº 3. Extraído el 16 de junio de 2014 desde http://psaprendizaje.weebly.com/uploads/6/3/5/7/6357007/aportes_vigotzky_espaol_como_lengua_extranjera.pdf

Vázquez Mariño, I. (2011). Aplicación de teorías constructivistas al uso de actividades cooperativas en la clase de ELE. *Revista electrónica de didáctica / español lengua extranjera*. RedELE nº 21. Extraído el 19 de junio de 2014

desde http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2011_21/2011_redELE_21_08Vazquez.pdf?documentId=0901e72b80dcdfda/

Vázquez-Cano, E. y Sevillano, M. L. (2011). *Educadores en Red. Elaboración y edición de materiales audiovisuales para la enseñanza*. Madrid: UNED-Ediciones Académicas.

Verdía, E. (2011). De la adquisición del conocimiento al desarrollo de la competencia docente: profesionalización de los profesores de ELE en *Actas II Encuentros Comillas*. Extraído el 15 de enero de 2014 desde <http://es.scribd.com/doc/48200528/II-Encuentros-Comillas-Nov-2010-vDEFscribd>

Vila Rosas J. (2009). Twitter y el microblogging con fines educativos. Comunicación y pedagogía: Nuevas tecnologías y recursos didácticos. N° 238 pp. 26-29. Extraído el 3 de diciembre de 2014 desde <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3082335>

Vila, I. (1991). Lingüística y adquisición del lenguaje. *Anales de Psicología*, 7(2) pp. 111-122. Extraído el 20 de enero de 2014 desde http://www.um.es/analesps/v07/v07_2/02-07_2.pdf

Villanueva M.L. (2010). Los estilos de aprendizaje ante los retos de la Europa multilingüe. *Didáctica del español como lengua extranjera N° 10*. Extraído el 19 de junio de 2014 desde http://marcoele.com/descargas/expolingua_2002.villanueva.pdf

Vygotsky L. S. (1977). *Lenguaje y Pensamiento*. Buenos Aires: La Pléyade.

Wenger, E. (2001). *Comunidades de prácticas, significado e identidad*. Barcelona: Paidós. Extraído el 14 de marzo de 2014 desde <http://cmap.javeriana.edu.co/servlet/SBReadResourceServlet?rid=1JP2KX093-1GX1ZY0-28S>

Wenger, Y. (2004). Knowledge management as doughnut: Shaping your knowledge strategy through communities of practice. *Ivey Business Journal, January February*. 1-8 Extraído el 2 de junio desde <http://iveybusinessjournal.com/publication/knowledge-management-as-a-doughnut/>

Widdowson, H. G. (1978). *Teaching Language as Communication*. Oxlord: O.U.P. Extraído el 20 de enero de 2014 desde <http://www.jstor.org/discover/10.2307/3586242?sid=21105029516691&uid=4&uid=2>

Yus Ramos, F. (2010). *Ciberpragmática 2.0. Nuevos usos del lenguaje en Internet*. Barcelona, Ariel. Disponible resumen en versión inglesa: <http://goo.gl/WJD6FX>

Zanón, J. (2007). Psicolingüística y didáctica de las lenguas: Una aproximación histórica y conceptual. *Revista de Didáctica n°5*, pp. Extraído el 10 de enero de 2014 desde <http://www.marcoele.com/num/5/02e3c099650f54607/psicolingüistica.pdf>

Zegarra, C. García, J. (2010). *Pensamiento y lenguaje: Piaget y Vygotsky*. Trabajo final Seminario. Extraído el 16 de enero de 2014 desde http://www.academia.edu/1370404/Pensamiento_y_Lenguaje_Piaget_y_Vygotsky

Zuheros Garrido L. (2008). *El desarrollo de la competencia plurilingüe en el aula*. Trabajo Final Máster. Instituto Cervantes – UIMP. Extraído el 15 de enero de 2014 desde http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2010_BV_11/2010_BV_11_1er_trimestre/2010_BV_11_23Zuheros.pdf?documentId=0901e72b80e19521

Zhu, E., y Baylen, D. M. (2005). From learning community to community learning: Pedagogy, technology, and interactivity. *Educational Media International*, 42(3), 251-268. Extraído el 2 de junio de 2014 desde <http://www.knowledgemobilization.net/wp-content/uploads/2014/02/From-learning-community-to-community-learning-.pdf>

9. ANEXOS

Anexo 1. Correo electrónico de presentación para los docentes:

Mi nombre es Inés del Valle, soy estudiante del Postgrado “Comunicación y Educación en la Red” de la UNED. Estoy realizando un trabajo de investigación sobre los usos de Twitter por parte de docentes de EFL que estén actualmente trabajando en instituciones públicas españolas.

El objetivo de mi estudio es comprender cuál es el papel del docente y cuáles son las estrategias y herramientas que utiliza en la red social, por lo que me encuentro particularmente interesada en perfiles como el suyo.

Le agradecería enormemente si pudiera dedicar algo de tiempo a relatarme su experiencia. Si accede a participar en la investigación le enviaré al correo electrónico una serie de preguntas.

Si quiere comprobar mi currículum, le dejo el enlace de LinkedIn:
<https://www.linkedin.com/pub/in/%C3%A9s-del-valle-requena/84/5a1/762>

Espero su respuesta y, en caso de que no le interese, disculpe las molestias.

Un saludo y muchas gracias

Inés del Valle