

Motivación y redes sociales en la enseñanza de ELE

1 Introducción

La web social ha cambiado nuestro modo de relacionarnos, de buscar y obtener información e incluso de aprender. Tal y como afirma Herrera (2012:4):

Cada día cientos de miles de personas abren su perfil en Facebook, suben un vídeo a You Tube o hacen uso de un artículo de Wikipedia. La red social ha entrado con fuerza en nuestra vida diaria para cambiar la manera en la que nos comunicamos y nos relacionamos con nuestro entorno. De hecho, ha modificado claramente nuestro entorno.

La aplicación de una red social al contexto educativo puede aportar numerosos beneficios y ventajas, especialmente en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras. Esos espacios de comunicación e interacción digital, en los que se crea y comparte conocimiento, también reciben el nombre de ecosistemas digitales. Un ecosistema natural es un lugar en el que una serie de organismos interactúan; si trasladamos esta metáfora al contexto educativo, ese espacio en el que los estudiantes pueden comunicarse e interactuar en la lengua meta, es decir, el ecosistema, estaría representado por las plataformas digitales de aprendizaje. Santamaría (2010:34) emplea la siguiente definición:

Un ecosistema digital es una infraestructura digital auto-organizada que intenta lograr un entorno digital para organizaciones en red que dan soporte a la cooperación, compartición de contenido y al desarrollo de tecnologías abiertas y adaptativas.

Pero, ¿cuál es el papel que desempeñan estos espacios de comunicación dentro del sistema educativo? ¿De qué forma pueden influir en el proceso de aprendizaje y enseñanza de una lengua? Para encontrar la respuesta a estas preguntas debemos partir de la siguiente premisa: el estudio y la práctica de un idioma implican interacción y comunicación así que el hecho de incorporarlas al contexto educativo como ecosistemas o espacios de interacción digital puede tener implicaciones positivas en el proceso de aprendizaje; citando textualmente a Herrera (2012:5): “las redes nos permiten romper las barreras entre contextos de aprendizaje y espacios de práctica real de la lengua”.

En los últimos años, muchos estudios han revelado que las variables afectivas del individuo pueden ejercer una influencia determinante en el aprendizaje de idiomas (Arnold, 2000; Gardner, 1981; Deci y Ryan, 1985; Dörnyei, 1994, 2001, 2001b, 2005; Dörnyei y Ushioda, 2009, 2011) Esto explica que los factores afectivos se hayan convertido en objeto de estudio predilecto en la investigación actual. A pesar de toda esta prolífica investigación en el campo de la motivación, todavía son pocas las investigaciones que se centran en analizar el impacto que las redes sociales como herramienta didáctica tienen en nuestra realidad educativa y qué implicaciones pedagógicas conllevan.

Por lo tanto, el estudio en el que se basó este artículo se contextualiza en un marco teórico en el que la variable afectiva de la motivación se relaciona con la aplicación en el aula de ELE de una red social, Facebook, que funciona como ecosistema digital para fomentar la interacción y la comunicación real. La investigación y la posterior recogida de datos se llevaron a cabo en el semestre de otoño de 2013; en ella participaron 100 estudiantes pertenecientes a tres centros de secundaria del área metropolitana de Reykjavík.

2 La motivación y el aprendizaje en ecosistemas digitales

2.1 *Introducción*

La motivación como área de estudio ha desempeñado un papel importante en el campo de la investigación en psicología y en educación (Dörnyei, 2001a). Este interés se refleja en la percepción que muchos docentes tienen sobre el concepto en sí, al que consideran un factor determinante en el proceso de aprendizaje (Dörnyei, 2001b). Ushioda (1996:6) afirma:

La motivación es una variable afectiva que influye de forma directa sobre el éxito en el aprendizaje de lenguas. Entra en el campo de la afectividad ya que conecta con los sentimientos y cómo estos se manifiestan de forma relevante en el comportamiento del aprendiente¹.

La relación entre motivación y aprendizaje de una lengua queda patente en las palabras de Arnold (2000:267):

La teoría de la adquisición de segundas lenguas no deja duda respecto a la importancia fundamental que tiene la variable afectiva de la motivación, que es en realidad un conjunto de factores que vigorizan la conducta y le dan una dirección.

A rasgos generales podría definirse la motivación como el conjunto de razones que impulsan a una persona a aprender una nueva lengua. Estas razones, de tipo tanto personal como del entorno, son muy diversas y han sido agrupadas en categorías diferentes. En la adquisición de lenguas intervienen diversas variables: las pedagógicas, que se relacionan con el profesor; la metodología y el contexto de aprendizaje; las variables relacionadas con el individuo que aprende y que se dividen en variables individuales (donde se incluyen la aptitud lingüística y las variables de personalidad) y las psicosociales o afectivas, que comprenden la identidad social, la motivación por el aprendizaje y las actitudes respecto a la segunda lengua

¹ Traducción del original: Motivation is conceptualized as an effective variable implicated in language learning achievement. It is affective in the sense that is defined in terms of feelings and how these are manifest in relevant learner behavior.

meta y sus hablantes. También se han de tener en cuenta las variables sociodemográficas y las contextuales sociales o sociopolíticas, que se refieren al estatus que ocupa la lengua en la sociedad; y por último, las variables lingüísticas que hacen referencia a la lengua materna del estudiante. Todas ellas conforman el amplio concepto de la motivación.

¿Pero qué es lo que realmente motiva a los estudiantes? Tal y como sostiene Arnold (2000: 267): “La motivación tiene que ver con los motivos del alumno para intentar adquirir la segunda lengua, pero el quid de la cuestión está precisamente en saber qué crea la motivación”.

En este estudio empírico se planteó precisamente esa cuestión: ¿Usar una red social en el aula de ELE lograría ese propósito?, es decir, ¿influiría en la motivación de los aprendientes? La aplicación de FB como ecosistema de comunicación podría resultar motivador ya que contribuye a potenciar un aprendizaje autónomo y significativo, con un rol del alumno más activo e implicado en su proceso de aprendizaje, lo cual incidiría de forma positiva y contribuiría a aumentar su motivación hacia el estudio de la lengua extranjera (Deci y Ryan, 1985; Ushioda, 1996,1998).

Dos de las variables que se tuvieron en cuenta para analizar el posible cambio en el nivel de motivación de los estudiantes que participaron en esta investigación y la incidencia que supondría el uso de la red social con una finalidad pedagógica fueron las siguientes:

- Las actitudes de los estudiantes hacia la cultura de la lengua meta
- Las razones por las que estudiaban español

Pero no solo el contexto en el que aprendemos ni la interacción con los demás influyen en la motivación, por lo tanto a pesar de que investigaciones más recientes en este campo se han tenido en cuenta para este estudio, resulta inevitable recurrir al trabajo de Gardner y Lambert. Los autores fueron los primeros en demostrar la correlación entre motivación y actitudes, por un lado, y adquisición, por el otro, mediante la aplicación de una batería de cuestionarios llamada AMTB (*Attitude / Motivation Test Battery* o Batería de Pruebas de

Actitud / Motivación), que mide los diferentes aspectos que intervienen en la motivación. Por todo ello, resultaba pertinente analizar también la relación de los estudiantes islandeses con la cultura y la lengua hispanas así como su deseo de integrarse en su comunidad de habla y conocer las razones por las que habían decidido estudiar español y no otra de las lenguas que forman parte del currículum islandés; de ahí que Gardner y Lambert, como principales representantes del período socio-psicológico formen parte de este estudio.

2.2 *Un punto de partida. La motivación en el aprendizaje de lenguas.*

Los estudios de Gardner y Lambert en los años 70 del siglo XX suponen un punto de referencia en el campo de la motivación y el aprendizaje de una lengua extranjera o segunda lengua. En este estudio sirvieron de guía, de punto de partida, tanto para establecer un marco teórico como para poder elaborar una herramienta de recogida de datos fiable.

Los autores establecieron la noción de *Orientation Index* que contrasta la orientación instrumental con la integradora. El título de este subapartado hace referencia a ambos tipos: la pregunta “por qué estudias una determinada lengua” podría responderse aludiendo al hecho de querer encajar y formar parte de una determinada comunidad de habla, es decir, al deseo de integrarse en ella. Esta motivación integradora va acompañada de un sentimiento positivo hacia la comunidad lingüística. La cuestión de para qué estudiar un idioma podría encontrar una respuesta mediante la motivación instrumental, la cual hace referencia a los motivos profesionales, a los intereses de tipo práctico que un sujeto persigue, como por ejemplo, mejorar su expediente académico u obtener una determinada cualificación. Aunque en un principio se sostuvo el carácter mutuamente excluyente de ambas orientaciones, investigaciones posteriores enmarcadas dentro del período cognitivo demostraron que tanto la motivación integradora como la instrumental tenían la misma capacidad de influencia en los logros de aprendizaje.

En esta investigación se pretendía analizar el tipo de motivación de los estudiantes islandeses de secundaria con respecto al estudio del español como lengua extranjera y de ese modo poder comprobar

si al final del semestre esa motivación había variado y si el uso de una red social había influido en ese cambio.

2.3 *Motivación extrínseca e intrínseca*

Tal y como se ha mencionado, una de las principales cuestiones que se plantean los docentes es qué motiva a los estudiantes. ¿Conseguir una buena nota? ¿Estudiar algo que encaje con sus intereses personales? ¿Las dos cosas al mismo tiempo?

La motivación extrínseca se refiere a las razones por las que alguien decide hacer algo y que provienen del exterior; “La motivación extrínseca nace del deseo de conseguir una recompensa o evitar un castigo, el foco está en algo externo a la actividad de aprendizaje misma” (Arnold, 2000: 268). En la intrínseca, por el contrario, el individuo lleva a cabo una actividad concreta como consecuencia de su interés personal o de lo atraído que pueda sentirse hacia su realización. De hecho, tal y como afirman Deci y Ryan (1985), Arnold (2000) y Covington (2000), la motivación intrínseca está presente siempre que la curiosidad y el interés naturales de los alumnos potencien el aprendizaje, es decir, el papel que desempeñan los intereses personales en la motivación del alumnado es fundamental.

Por ello y en relación con el aprendizaje en contexto escolar, Ushioda (1996:20) identifica la motivación intrínseca como aquella generada por el interés y la participación activa que las actividades realizadas en la clase son capaces de despertar en el aprendiente. Tal y como afirma la autora:

Las recompensas generadas por la motivación intrínseca por lo general se definen en términos de sentimientos positivos, como el disfrute, el placer y la satisfacción personal. Estos estímulos surgen directamente de la participación en ciertas actividades, lo que contribuye a desarrollar un patrón de la motivación que genera una participación voluntaria en el proceso de aprendizaje².

2 Traducción del original: The rewards generated by intrinsic motivation are usually defined in terms of positive feelings, such as enjoyment, pleasure, satisfaction, self-indulgence. Since these rewards arise directly from involvement in an activity, they create a self-sustaining pattern of motivation that leads to voluntary persistence at the activity.

Asimismo, Ushioda (1996) sostiene que los estudiantes cuya principal motivación para aprender reside en el hecho de conseguir una buena nota al final del curso, siempre necesitarán incentivos y el planteamiento de objetivos externos por parte del docente. Österberg (2008:192) también relaciona la motivación intrínseca con los avances en la adquisición de una lengua; de hecho, la autora resalta la importancia de la motivación intrínseca o autorregulada para el desarrollo de la competencia comunicativa de los aprendientes.

Igualmente, es fundamental tener en cuenta la influencia del contexto en el grado de motivación para el aprendizaje. Según Dörnyei y Ushioda (2011) en el ámbito de la educación podemos distinguir dos tipos de contexto fundamentales: el que hace referencia a la instrucción³ y el relacionado con las influencias sociales y culturales.

Con respecto a este punto, se insiste en la conveniencia de mantener el estímulo de la motivación presente en el contexto y a lo largo de todo el proceso de aprendizaje. Un análisis de las condiciones favorables para la tarea permite reconocerlas en cada aprendiente y, consecuentemente, potenciarlas; a ello pueden contribuir diversos medios, como la realización de actividades significativas, la utilización de materiales didácticos auténticos o la neutralización de las experiencias negativas del alumno. La incorporación de un espacio digital de aprendizaje a un contexto académico buscaba precisamente fomentar la motivación intrínseca entre el estudiantado, apelando a esa práctica que Cassany (2010) define como vernácula y que entronca con el conocimiento del mundo, con lo que realmente nos gusta hacer, e incorporarla a la práctica pedagógica que tiene lugar dentro de un ambiente académico. Participar en un grupo de FB (en el que deben comunicarse en español y cuyas actividades están destinadas a que los estudiantes aprendan colaborando y juntos creen contenido) puede llegar a influir en la motivación de los mismos. Tal y como sostiene Ushioda (1996), este tipo de experiencias son las que pueden llegar a influir en el nivel de motivación intrínseca del alumnado ya que incorporar un interés, una práctica propia de su mundo personal en el aula puede tener repercusiones

3 El autor utiliza el término inglés "Instructional context".

positivas en el proceso de aprendizaje. En palabras de la autora (1996:44):

Tener en consideración los intereses y motivaciones de la esfera personal de los estudiantes e incorporarlos en el aula puede influir en gran manera en su proceso de aprendizaje. De este modo, los alumnos se darán cuenta de que la lengua que están aprendiendo también está conectada con su mundo, con personas reales, con experiencias y eventos que realmente son de su interés; se darán cuenta entonces de que pueden hacer cosas que les gustan con la lengua que están aprendiendo y que al mismo tiempo pueden aprender un idioma nuevo mientras las hacen⁴.

2.4 Facebook y la representación del yo

El modelo desarrollado por Dörnyei (1994, 2005) resultó especialmente relevante como marco para el presente estudio. Dörnyei (2005) introduce por primera vez el concepto de “automotivación” (*self-motivation*) para desarrollar su “Sistema Motivacional del Yo” (*L2 Motivational Self System*), según el cual el autor divide el proceso de la motivación en deseos iniciales que se transforman en objetivos para luego convertirse en intenciones. Esto conlleva a la realización del objetivo y a una evaluación final del proceso.

Dicho sistema está formado por tres dimensiones (Dörnyei y Ushioda, 2009):

- Yo ideal: imagen idealizada que tenemos de nosotros mismos en la lengua extranjera. Si la persona que admiramos habla esa lengua, entonces el yo ideal se convierte en un elemento motivacional de gran influencia. La motivación instrumental intrínseca y la integración están ligadas a este concepto.
- Yo necesario: se refiere a las cualidades que uno cree que debe tener para poder así cumplir con las expectativas

4 Traducción del original: The business of harnessing students' own motivation agendas and bringing the world of their outside interests and experiences into the classroom can perhaps be most explicitly achieved if the materials and resources they work on to indulge these interests firmly belong in the real world, and deal with real-life people, events and subject matter. They will perceive then that they can choose to do things with the language they are learning and learn the language by doing things they want to do.

deseadas y evitar resultados negativos. Se corresponde con la motivación instrumental más extrínseca.

- Situación de aprendizaje en lengua extranjera: está relacionada con el ambiente de aprendizaje, la figura del profesor, el currículum, los compañeros, los materiales utilizados durante el curso, etc.

El yo ideal de Dörnyei puede conectarse fácilmente con el concepto de que las redes sociales son egocéntricas y están estructuradas en torno al individuo, quien se encarga de presentar su identidad a la comunidad. Dicha identidad puede no ser una representación fidedigna de la realidad, sino de aquello en lo que el usuario desea convertirse, es decir, su yo ideal. Teniendo esto en cuenta, el perfil y la actividad de un estudiante en el grupo de Facebook de un curso de lengua representan la personalidad que el individuo quiere alcanzar como hablante competente de la lengua meta, representan a su yo ideal en la lengua extranjera. Tal y como Antenos-Conforti (2009: 64) afirma:

Las redes sociales están diseñadas como estructuras egocéntricas en las que el lugar central y más destacado está ocupado por el individuo y la identidad que él mismo ha generado para participar en la comunidad. Esta identidad en línea del usuario puede que no sea una representación exacta de sí mismo pero representa las cualidades que se desean compartir con el resto de usuarios de la red⁵.

Dörnyei, partidario de las ideas de Gardner, propone por lo tanto una teoría que no rechaza las investigaciones previas en cuanto a esta materia, sino que es compatible con las mismas y las complementa. Para Dörnyei, integración significa apertura a la cultura y a la comunidad lingüística de la lengua extranjera. Para la creación de su Sistema Motivacional del Yo, el autor tiene en cuenta a diferencia de Gardner, contextos de aprendizaje donde los estudiantes tienen un menor número de posibilidades de estar en contacto con la

5 Traducción del original: Since social network sites are structured as personal or egocentric networks with the individual at the center of their own community, the learner's social network display (i.e., identity) conveys information about the user and his or her membership within the community. This identity users wish to represent online may not be an accurate representation of self, but rather the qualities that they wish to share with the network community.

cultura y los hablantes de la lengua extranjera (lo cual coincide con la situación de los estudiantes que participaron en este estudio) y afirma que “el concepto de identidad puede estar determinado por los valores culturales e intelectuales propios de la L2” (2009:97). Por lo tanto, y siempre según el autor, lo que más influye en estos casos en los que el aprendizaje no se da en contextos bilingües son las percepciones culturales hacia la comunidad lingüística que los estudiantes desarrollan tanto previamente al estudio de la lengua como durante el proceso de aprendizaje, y gracias a las experiencias vividas en las que sí entran en contacto directo con la cultura de la lengua extranjera. Es por ello que la imagen positiva hacia una lengua y su comunidad lingüística influye en la motivación inicial. El estudiante decide aprender español por las percepciones acerca de la cultura y la comunidad lingüística que posee de antemano y que vienen proporcionadas en la mayoría de los casos por el estatus de la lengua en el mundo y la imagen que se tiene de ella junto a su cultura. La idea global que fomenta el deseo por aprender una lengua puede verse modificada a lo largo del proceso de aprendizaje cuando los estudiantes descubren más a fondo la cultura, el estatus y la comunidad lingüística de la lengua extranjera, pero también puede verse modificada debido al proceso de aprendizaje en sí.

En relación a estas percepciones acerca de la cultura y la comunidad lingüística, es interesante mencionar el concepto de “comunidad imaginada” (*imagined community*) contemplado por Norton (2001), quien afirma que en muchos contextos de aprendizaje de segundas lenguas se desarrolla una comunidad imaginada o deseada, que ofrece posibilidades para formar una identidad propia a lo largo del tiempo. De hecho, Norton establece la siguiente fórmula: *a learner's imagined community invites an imagined identity*. Citando textualmente a la autora (Norton, 2001:166): “Creo que esas otras identidades creadas por los usuarios suponen un mecanismo de motivación potente y versátil; representan lo que al individuo le gustaría ser, en lo que le gustaría convertirse⁶”.

Si el yo ideal se relaciona por tanto con el aprendizaje de una lengua extranjera, es decir, si la imagen idealizada de nosotros mis-

6 Traducción del original: I believe that possible selves offer the most powerful, and at the same time the most versatile, motivational self-mechanism, representing the individual's ideas of what they might become, what they would like to become.

mos es la de una persona que se comunica de manera fluida en esa lengua meta, entonces se puede afirmar, según Dörnyei (2005), que existe una disposición integrativa. De ahí que si nuestra disposición en cuanto a la comunidad lingüística de la lengua extranjera es positiva, nuestro yo ideal nos resultará más atractivo. Por ello, la integración es determinante en la imagen del yo ideal. Al aplicar una red social en el aula de ELE, el estudiante puede llegar a comunicarse con mayor fluidez y a participar de una manera más activa y relajada que en una situación cara a cara, sin la presión a hablar ante el grupo o los límites de tiempo característicos e impuestos por el aula presencial. En ese espacio de comunicación digital los alumnos pueden llegar a construir y desarrollar su yo ideal en español, lo cual puede influir de forma positiva en su motivación y en su aprendizaje. Es importante tener en cuenta que Facebook está orientado a que los usuarios hablen de sí mismos. Es decir, a construir una especie de narrativa multimedia e instantánea sobre sus propias vidas, presentes y pasadas. En FB el individuo es netamente autorreferencial; eso no implica que no se genere una interacción con otros usuarios, pero ella tendrá lugar a partir de lo que uno dice o piensa.

La construcción de esa identidad virtual que nos permite lograr dicha red social reafirma la posibilidad de construir y desarrollar un yo ideal, un cómo queremos ser y expresarnos en la lengua meta.

Esos relatos del yo que se generan en Facebook se insertan en la cultura en la que tienen lugar y toman elementos de ella. La identidad del estudiante en FB se modela a partir del contexto cultural en donde la construcción de la misma tiene lugar. Si se considera el grupo de FB como espacio cultural representativo de la lengua que el estudiante está aprendiendo, su influencia en la construcción del yo ideal y por lo tanto en su nivel de motivación puede llegar a ser relevante para su proceso de aprendizaje. En esta línea Deci y Ryan (1985:106) afirman lo siguiente:

Un interés de carácter intrínseco unido a una identidad en la segunda lengua bien desarrollada ayudan a predecir el nivel de esfuerzo que los estudiantes están dispuestos a invertir en su proceso de aprendizaje de un modo más efectivo que mediante motivaciones de tipo extrínseco⁷

7 Traducción del original: Intrinsic interest and a strong self-concept, as embodied by the construct of the ideal L2 self, are more powerful predictors of how much effort students are willing to invest in learning than extrinsic motivational forces

Para alcanzar ese deseo de integración que implique conocer la cultura de la lengua meta que se está aprendiendo, interactuar con la comunidad lingüística e intentar analizar la situación desde una postura abierta e intercultural, es importante para el estudiante visualizarse como hablante de la LE de una manera positiva para poder así desarrollar ese deseo de integración y comunicación intercultural. Tal y como sostiene Dörnyei (2005:68):

El aprendizaje de una lengua extranjera va más allá de las destrezas, las funciones y las reglas gramaticales; implica una modificación, una alteración de la imagen que tenemos de nosotros mismos (de nuestra auto imagen) y la adopción de nuevos comportamientos sociales y culturales, lo cual influye de forma determinante en la naturaleza social del aprendiente⁸.

3. Metodología

Como ya se ha mencionado, en esta investigación empírica se pretende examinar la posible relación entre la aplicación de una red social en el aula de ELE y su efecto en la motivación de los aprendientes. Por ello, se partió de la siguiente hipótesis: los alumnos de los grupos participantes en el espacio de aprendizaje FB estarían más motivados y sus actitudes hacia la lengua de estudio serían más positivas que los integrantes de los grupos de control.

3.1 *Participantes en el estudio y tratamiento de los grupos*

Para el estudio se contó con la participación de 100 estudiantes repartidos entre dos grupos experimentales y dos de control. El grupo de control A estaba formado por 27 alumnos del colegio *Verzlunarskólli Íslands (Verzló)* mientras que el grupo de control B estaba constituido por 26 alumnos del colegio *Fjölbrautaskólinn í Garðabæ (FG)*. Los 24 participantes en el grupo experimental A eran alumnos del centro *Menntaskólinn við Hamrablíð (MH)* mientras que el grupo experimental B estaba formado por 23 estudiantes de *Verzló*. La totalidad de participantes cursaban la asignatura Español

8 Traducción del original: The learning of a foreign language involves far more than simply learning skills, or system of rules, or a grammar; it involves an alteration in self-image, the adoption of new social and cultural behaviors and ways of being, and therefore has a significant impact on the social nature of the learner.

303 (equivalente a un nivel A2 según el MCER). La asignación de los grupos se realizó de forma aleatoria: la investigadora había asignado un número a cada uno de los cuatro grupos (Control A=1; Control B= 2, Experimental A= 3, Experimental B= 4) y en la primera reunión con las profesoras, estas extrajeron al azar un número de una bolsa en la que se habían introducido.

El historial académico y el nivel de los estudiantes era homogéneo. Además los tres centros establecieron criterios comunes para la elaboración del currículum para el *Spänska 303*. También coincidían en el número de horas de clases presenciales repartidas cuatro veces por semana durante un semestre de 12 semanas. En cuanto a los materiales, todos los grupos usaban el mismo manual durante las clases presenciales y el cuaderno de ejercicios y con el que los estudiantes debían trabajar fuera de clase. Por otro lado, con respecto al sistema de evaluación y para que no se produjesen diferencias significativas entre los cuatro grupos en cuanto a este punto se refiere, la investigadora acordó con todas las profesoras que establecerían los mismos parámetros y porcentajes.

Los grupos de control entregaban a sus docentes cada semana una composición escrita sobre la misma temática que aquella que debían realizar los grupos experimentales en FB y que les eran devueltos con las correcciones pertinentes. Es importante recalcar que la tarea escrita de los grupos de control no implicaba la visualización ni la interacción que acompañaba a las tareas de los grupos experimentales. A pesar de esta diferencia, se pretendió en todo momento que las tareas de los grupos de control y experimentales mantuvieran la máxima correspondencia, por lo que los docentes de los grupos experimentales debían proporcionar al alumnado una retroalimentación conjunta y grupal de los trabajos realizados por sus compañeros resaltando el buen trabajo que habían hecho, compartiendo vocabulario y reflexionando de forma conjunta sobre los errores que pudieran haber surgido.

Por la misma razón que se acaba de exponer, es decir, para evitar diferencias significativas entre los cuatro grupos que pudiesen afectar al análisis de los datos, se les pidió a las profesoras encargadas de cada curso que siguiesen el mismo protocolo de actuación en cuanto a los ejercicios que los estudiantes debían realizar en casa y a los contenidos y actividades realizadas en las clases presenciales durante

todo el semestre. Además, se les insistía que en la medida de lo posible no aportasen ningún *input* en forma de material diferente al libro de texto y al cuaderno de ejercicios y si así lo hacían debían de comunicárselo a las otras docentes para que estas pudieran incorporarlo en sus cursos.

Todos los participantes sabían que formaban parte de una investigación ya que las docentes les habían informado de la situación; además la investigadora había acudido a cada uno de los centros participantes al principio del curso para presentarse personalmente, explicarles los cuestionarios y pruebas que llevarían a cabo y agradecerles su participación y colaboración. Al mismo tiempo, se les explicó claramente que la realización de las pruebas y el hecho de completar los cuestionarios no tendría ningún valor sobre su nota final al final del curso, excepto en el caso de los grupos experimentales en los que el espacio de aprendizaje FB sí representaba un porcentaje de la nota final del curso.

Las docentes de los grupos experimentales fueron las encargadas de crear un grupo en *Facebook* para cada curso, es decir, uno para el grupo experimental A y otro para el grupo B. La red social funcionaba como espacio digital para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua meta mediante el cual, los estudiantes interactuaban y se comunicaban en español. Para lograr tal fin, se diseñaron una serie de tareas que promovían un aprendizaje colaborativo, significativo y autónomo.

Las dos profesoras contaban de antemano con la planificación de tareas para el semestre y cada semana, a través de la opción de actualización del estado que ofrece FB bajo el nombre “¿qué estás pensando?”, incluían la descripción e instrucciones correspondientes a cada una de ellas. La actividad en el ecosistema digital era asincrónica y se llevaba a cabo siempre fuera de la clase de español. Los estudiantes contaban con una semana para realizar la tarea y debían acoplarse a ese ritmo de trabajo. Ellos mismos y bajo la supervisión de las docentes se organizaban en grupos o en parejas cuando la actividad así lo requería. Las profesoras corregían las producciones escritas de los estudiantes en el mismo espacio digital de comunicación de tal forma que todos los miembros del grupo tenían acceso a los comentarios y correcciones.

3.2. *El ecosistema digital en Facebook*

El espacio digital para la enseñanza y el aprendizaje que suponía FB en los grupos experimentales fue concebido y diseñado consecuentemente para fomentar la comunicación y la interacción en la lengua meta, para que los estudiantes creasen y compartiesen contenido, para ayudarles en definitiva a ser más autónomos en su proceso de aprendizaje.

El nivel de interacción de las tareas se establecía en torno a dos puntos fundamentales: interacción, que implicaba que los estudiantes participasen e interactuasen con el resto de miembros del grupo FB (incluido el docente) e interacción en entornos digitales, que conllevaba un grado de apertura mayor que el de la mencionada previamente, ya que el grupo se abría fuera del aula integrándose plenamente en la conversación digital. Para ello, varias de las actividades contenían instrucciones explícitas para que los estudiantes compartieran el contenido que habían creado y pudiesen establecer una conversación real y significativa en la lengua meta.

Es importante tener en cuenta los tres planos de actividades en ecosistemas digitales descritos por González y García Ramos (2013):

- Plano 1. En el aula: se propone una tarea que incluye medios digitales y luego se comparte durante la clase.
- Plano 2. Espacio en línea cerrado: se propone una tarea que incluye medios digitales y luego se comparte en un espacio en línea cerrado.
- Plano 3. En la gran conversación: se propone una tarea que permita participar a los estudiantes en la gran conversación de las redes sociales.

Las tareas diseñadas para este estudio se situaban entre los tres planos del esquema de González y García-Ramos (2013). Una parte se mantenía dentro del grupo cerrado y en otras el objetivo era que se pudiese extender la conversación digital más allá del grupo del ámbito estrictamente académico, donde los estudiantes tuviesen acceso a un input totalmente real en la lengua meta y pudiesen establecer una comunicación significativa con otros hablantes. Con este propósito, las docentes de los grupos experimentales gestiona-

ban y controlaban las opciones de privacidad de los dos grupos en *Facebook*, es decir, cuando la tarea propuesta implicaba la interacción en un entorno digital abierto el contenido de los grupos se hacía público pudiendo los estudiantes de esa forma interactuar con otros usuarios de la red social y hablantes de español.

La siguiente presenta un ejemplo de una de las tareas, en concreto la número 2; en ella podemos observar el esquema de creación colectiva y participación que seguirán el resto de ejercicios diseñados para el ecosistema digital FB.

En primer lugar, la profesora plantea un texto de *input* que sirve como modelo y anima a la colaboración. Además de describir los objetivos de la tarea y los niveles de interacción, ese texto incluye información del propio profesor que contribuye a crear un clima de cercanía y proximidad en el entorno de aprendizaje digital.

Tabla 1. Ejemplo de tarea en el ecosistema digital FB

<p>Tarea 2</p>	<p>Modelo de input: Mi verano. Texto del docente del grupo y de los propios estudiantes.</p> <p>Producción: ¿Qué has hecho este verano? ¿Has trabajado? ¿Has viajado por Islandia o ido a algún concierto divertido? ¿Has visitado otro país? Cuéntanoslo en tu muro. No olvides acompañar tu texto de un álbum con 4 imágenes o fotos que ilustren tus vacaciones.</p> <p>Interacción: ¿Conoces alguno de los sitios donde han estado tus compañeros? ¿Te gustaría visitarlos? Pues díselo en un comentario al menos a tres de ellos.</p> <p>Interacción en entornos digitales abiertos: ¿Tienes fotos de Islandia? ¿Cuál es tu lugar favorito en la isla? Visita las páginas en Facebook de las agencias de viajes españolas en Islandia (Tierras Polares y Boreal Travel) y compártelas con una pequeña descripción. Serán de gran ayuda para los turistas hispanohablantes que visiten tu país y también podrás mostrar todo lo hermoso que es.</p>
----------------	---

3.3. El cuestionario de motivación

La herramienta que permitió la recogida de datos fue el cuestionario de motivación basado en tres modelos utilizados en otros estudios y adaptados al contexto de uso, en este caso el islandés. Estos son: *The Attitude toward Learning Spanish Scale* (Gardner, 1985), *The Motivation toward Learning Spanish Scale* (Gardner, 1985) y el Cuestionario

MAALE, técnica para recolección de datos de las variables afectivas motivación y actitudes en el aprendizaje de una lengua extranjera (Minera Reyna, 2009).

El objetivo fundamental de esta herramienta de recogida de datos era analizar si la variable aplicación de FB en el aula tenía una incidencia significativa en el nivel de motivación de los estudiantes y analizar las posibles variables que influían en el proceso. Por ello, para poder comprobar esa posible variación en el tiempo, el cuestionario fue completado dos veces. La primera vez tuvo lugar tres semanas después del inicio del curso y la segunda durante la última semana antes del final del curso y de la evaluación final, para evitar así que las calificaciones pudiesen influir en la percepción de los estudiantes.

El bloque I, en el que se centra el presente artículo, estaba constituido por siete razones para aprender español con el objetivo de identificar el/los tipos de motivación que tenían los informantes y averiguar cuáles eran los predominantes, además de si se producía alguna variación significativa entre los grupos de control y los experimentales. Se tuvieron en cuenta tanto la motivación intrínseca como la extrínseca. Las razones: 2) Porque el español me parece una lengua muy bonita y me gusta, 3) Porque me gustaría vivir en un país hispano, 4) Porque me gusta aprender lenguas extranjeras y 5) Porque me gusta el baile, la comida y en general la cultura latina, conformaban esas experiencias personales y asociaciones subjetivas que dan lugar a la motivación intrínseca.

Con respecto a la motivación extrínseca, en el cuestionario se combinaban las afirmaciones de motivación instrumental (ítem 7) con las de motivación integradora (ítem 1 y 6). Las razones 1) Porque podré comunicarme con personas hispanohablantes y 6) Porque me permite comprender y quiero aprender más sobre la literatura, el cine, la música y el arte hispanos.

En cuanto al resto del cuestionario, y con el fin de proporcionar una visión global de la fase experimental, resulta pertinente mencionar que estaba formado por las siguientes partes: el bloque II cuya finalidad era conocer la actitud que los informantes tenían hacia sí mismos como aprendientes de ELE. Es decir, analizar su nivel de autoconfianza y ansiedad y el bloque III, compuesto por cuatro factores relacionados con la situación de aprendizaje: el pro-

fesor, el grupo de compañeros, el curso y el entorno. Cada uno de ellos se analizó de forma independiente. Para el diseño de esta sección del cuestionario se tuvo en cuenta a Deci y Ryan (1985:56) quienes sostienen que esos cuatro aspectos representan factores fundamentales en cuanto a la motivación del alumnado y afirman lo siguiente:

El contexto de aprendizaje (tipos de tareas, material didáctico empleado y dinámicas de aula) influye de manera fundamental en el aprendiente. Hasta el estudiante de idiomas más altamente dotado y brillante académicamente, puede llegar a sentirse desmotivado por ciertas experiencias negativas relacionadas con la atmósfera del aula, como por ejemplo que la clase esté mal organizada, que los materiales sean aburridos o que el ambiente del curso sea tedioso e incluso intimidante.⁹

Por último, el bloque IV estaba centrado en analizar las actitudes de los informantes hacia el uso de una red social en el aula de ELE como plataforma de comunicación y espacio para generar contenido.

Para el diseño de todos los ítems del cuestionario de motivación se recurrió a una secuencia de preguntas cerradas o *Closed-Ended Questionnaire Items* (Brown, 2001; Dörnyei, 2010; Oppenheim, 1992) cuya principal ventaja, tal y como se ha mencionado anteriormente, es que no deja lugar a la interpretación y posterior medición de respuestas subjetivas.

La escalas de medición que se usó en el bloque I (en cuya presentación de resultados se centra este artículo) siguió el modelo de Likert con cinco opciones de respuesta y la siguiente escala numérica: 1. Mucho, 2. Bastante, 3. Regular, 4. Poco, 5. Nada.

4 Análisis de los datos y discusión

Para poder analizar los datos cuantitativos se aplicó un modelo mixto ANOVA con medidas repetidas. Este procedimiento suele utilizarse cuando, tal y como sucede en este caso, existen variables

9 Traducción del original: Much will depend on the learning atmosphere, the kinds of learning tasks students engage in, the materials they work with, and the roles they play in the socialized context of classroom learning. Even a highly gifted and academically successful language student, for example, may feel turned off by negative motivational experiences, if the class is poorly organized, the materials uninspiring or the learning atmosphere dull or perhaps intimidating.

independientes que han de ser analizadas a nivel intra-sujeto y entre sujetos; teniendo en cuenta que el Análisis de varianza se basa en la comparación de la variabilidad media que existe entre los grupos con aquella que se produce dentro de los grupos, se utilizó un diseño factorial 2x2, ya que existían cuatro grupos diferentes agrupados en control vs. experimental y el cuestionario para comprobar la motivación de los estudiantes se repitió en dos momentos diferentes, es decir, tanto al inicio como al final del semestre.

En el análisis intra-sujeto cada participante fue sometido al experimento, incluidos los participantes en los grupos de control. En este caso, aquello que nos interesaba medir era la influencia del factor tiempo, es decir, si los resultados variaban dependiendo del momento en que se había administrado el cuestionario de motivación 1 y 2. Por otro lado, el análisis entre sujetos nos permitió centrarnos en analizar la diferencia entre grupos experimentales y grupos de control y en comprobar por lo tanto el efecto del uso de FB como espacio de aprendizaje.

Se tuvieron en cuenta además dos tipos de efectos experimentales asociados al análisis de varianza: el efecto principal y el de interacción. El primero de ellos se encarga de analizar el efecto que produce una sola variable independiente en un diseño factorial. El efecto interacción es el que se produce entre dos variables independientes y se encarga de comprobar si el efecto de una de ellas es distinto en varios niveles de la otra. Así, en el modelo estadístico aplicado a este estudio, se tuvo en cuenta el efecto de la variable “grupo” (experimental vs. control) sobre la otra variable independiente del mismo experimento “tiempo” y con distintos niveles (inicio y final del semestre).

El principal supuesto que se ha de tener en cuenta al analizar los diseños de medidas repetidas es el de homogeneidad o igualdad de las varianzas. La prueba que se utilizó en este caso fue el test de esfericidad de Mauchly, según el cual la homogeneidad entre grupos equivale a asumir que la matriz de covarianza tiene una determinada forma denominada esfericidad. Por lo tanto, en este estudio la equivalencia previa de los sujetos no constituye un problema relevante ya que, al ser medidos bajo las mismas condiciones experimentales o con respecto a dos momentos diferentes (inicio y final del semestre), el sujeto actúa como su propio control, no afectando

a la estimación de los efectos las posibles diferencias individuales (Pascual, Frías y García, 1996). Por lo tanto, cuando solo existen dos niveles de medidas repetidas, la variabilidad es eliminada del término error y se asume la esfericidad: W de Mauchly = 1.000 o esfericidad perfecta.

En resumen, se analizó el nivel de motivación de los estudiantes (variable dependiente) teniendo en cuenta las variables independientes intra y entre sujetos en relación con el primer bloque del cuestionario, cuyos ítems representaban la motivación intrínseca de los estudiantes (interés en las manifestaciones culturales de la lengua meta) y la motivación extrínseca (motivación instrumental e integradora).

La siguiente tabla muestra el número total de participantes, la varianza (s^2) y la media correspondiente a la variable dependiente motivación. Se tuvieron en cuenta los valores para las variables intra y entre sujetos.

Tabla 2. Anova variable dependiente motivación

		Grupo		
		Control	Experimental	Total
Tiempo	<i>N</i>	48	41	89
	<i>s</i> ²	7.72	8.67	8.47
	μ	19.35	14.56	17.16
Final semestre	<i>N</i>	48	41	89
	<i>s</i> ²	6.78	8.05	39.01
	μ	9.52	16.32	12.65

En ella podemos observar que el efecto principal en cuanto al tiempo sí nos informa de un efecto significativo e indica que se produjo una variación en la motivación de los participantes entre el inicio del semestre y el final del mismo cuando completaron el segundo cuestionario, $F(1, 87) = 14.503$, $P < .001$, eta cuadrada parcial = .143.

Al mismo tiempo, el efecto de interacción fue significativo, $F(1, 87) = 29.553$, $P < .001$, eta cuadrada parcial = .254. Esto nos indica

que el nivel de motivación variaba entre los grupos de control y los experimentales y que el de los participantes en estos últimos era mayor. La siguiente figura ilustra este efecto:

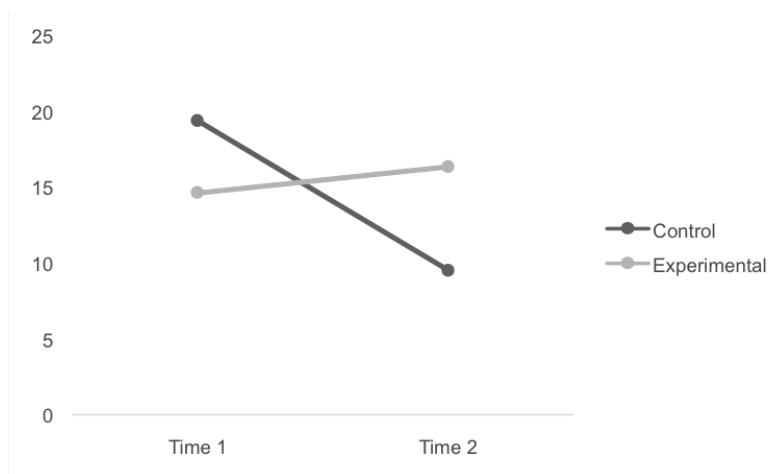


Fig. 1. Efecto interacción para motivación

En resumen, el análisis estadístico nos informa de que la motivación de los participantes en los grupos de control disminuye dramáticamente al final del semestre. En cambio, la de los grupos experimentales que usan FB como espacio de aprendizaje aumenta; sus percepciones hacia la lengua (motivación intrínseca) son más positivas, así como su deseo de integrarse en la comunidad de habla (motivación extrínseca e integradora).

La tabla 3 recoge los ítems que formaban este primer bloque del cuestionario de motivación:

Tabla 3. Ítems Cuestionario motivación Bloque I

¿Por qué estudias español?	
1.	Porque podré comunicarme con personas hispanohablantes
2.	Porque el español me parece una lengua muy bonita y me gusta
3.	Porque me gustaría vivir en un país hispano
4.	Porque me gusta aprender lenguas extranjeras
5.	Porque me gustan el baile, la comida y en general la cultura latina
6.	Porque me permite comprender y quiero aprender más sobre la literatura, el cine, la música y el arte hispanos
7.	Porque me será útil para mi futuro profesional

Los tres tipos de motivación que se contemplaban en el bloque I del cuestionario experimentaron un cambio positivo, siendo la integradora la que obtuvo la valoración más alta. La posibilidad de poder llegar a vivir algún día en un país de habla hispana unido al simple hecho de disfrutar aprendiendo un idioma que les gusta son los motivos principales para aprender español entre los participantes del espacio de aprendizaje digital.

Tabla 4. Resultados grupos experimentales Cuestionario de motivación 2 Bloque I

Motivación Bloque 1		DE	Media
Intrínseca	Ítem 2	1,2	2,8
	Ítem 3	1,0	3,1
	Ítem 4	1,1	1,2
	Ítem 5	0,9	1,0
Extrínseca	Ítem 7	1,2	2,4
Integradora	Ítem 1	1,1	2,5
	Ítem 6	1,3	1,7

Asimismo, la motivación extrínseca e integradora también fue mayor en los grupos experimentales; de hecho, y coincidiendo con esa motivación integradora, la posibilidad de poder llegar a comunicarse con hispanohablantes a través de la red social (mediante la interacción en entornos digitales que se proponía en las tareas, tal y como se ha descrito con anterioridad) es uno de los motivos que recibe valores más altos en los grupos experimentales.

En definitiva, todos los ítems del bloque I del cuestionario de motivación obtuvieron al final del semestre una valoración más positiva por parte de los alumnos en los grupos experimentales. Por lo que podemos afirmar que aumentó la motivación intrínseca, y en menor medida la extrínseca, especialmente la de tipo integrador. Con respecto a esto, resulta pertinente comentar que la participación en la red social implicaba que los estudiantes estuviesen expuestos a un *input* variado; este incluía los contenidos creados y compartidos por ellos y por sus compañeros de grupo así como la comunicación establecida entre los participantes de los grupos experimentales y otros hablantes nativos de la lengua, con los que interactuaban en aquellas tareas que incorporaban la interacción en entornos digitales abiertos. Ese *input* estaba relacionado con elementos culturales de la lengua meta, lo cual puede haber contribuido de forma positiva a reforzar la visión del estudiantado con respecto a la comunidad de habla y a su deseo por conocer más sobre las diversas manifestaciones culturales. Además, los participantes de los grupos experimentales mostraron al final del semestre una fuerte motivación integradora hacia la lengua de estudio, lo cual influye de forma positiva en el aprendizaje de la lengua extranjera (Deci y Ryan, 1985; Dörnyei, 2005). Si consideramos el ecosistema FB como un espacio digital representativo de la sociocultura de la lengua meta, su influencia en la construcción del yo ideal (Dörnyei, 2005) y por lo tanto en su nivel de motivación ha de tenerse en consideración. El desarrollo de una identidad lingüística en la red social se construye mediante el contenido relacionado con la cultura y la sociedad de la lengua meta que los participantes crean y comparten (Androutsopoulos, 2015; Screiber, 2015; Klimanova y Dembovskaia, 2013; Prichard, 2013).

Por otro lado, el hecho de que la motivación extrínseca de tipo instrumental también sea mayor en los grupos experimentales contribuye a reafirmar la teoría de la automotivación de Dörnyei (2005) y su dimensión del “yo necesario”, que está relacionada con cumplir con las expectativas deseadas.

Además, los resultados coinciden con los del estudio de Ruipérez, Castrillo y García Cabrero (2011) que también relacionaban la aplicación de una red social en el aula con el aumento de la motivación

entre el alumnado. Sin embargo, debe mencionarse que este estudio presenta limitaciones, ya que es necesario acotar y delimitar un mayor número de posibles variables diferenciadoras entre grupos de control y grupos experimentales y posteriormente establecer correlaciones entre las mismas, lo cual nos permitirá obtener datos más precisos y fiables sobre el uso de redes sociales y la motivación de los aprendientes.

5 Conclusión

Este artículo describe un estudio empírico que, a pesar de sus limitaciones, pretende establecer un punto de partida, una primera aproximación con respecto a la investigación sobre la aplicación de redes sociales en el aula de español como lengua extranjera.

Los resultados de los grupos experimentales invitan a reflexionar sobre la idoneidad de estos espacios digitales para el aprendizaje de un idioma, pudiendo contribuir a mejorar las actitudes del alumnado hacia la cultura de la lengua que están aprendiendo y aumentar su interés por interactuar y comunicarse con los miembros de esa comunidad. De igual modo, fomentan el desarrollo de una identidad digital y de un yo personal en la lengua meta.

Además, siguiendo un diseño de tareas adecuado, el ecosistema digital permite que los estudiantes colaboren, sean más autónomos y aprendan de un modo significativo y cercano a su realidad; en otras palabras, fomenta una pedagogía más horizontal, que devuelve al alumno el rol protagonista y en la que el docente se convierte en guía; una pedagogía que aprovecha el potencial de la web social para favorecer la interacción y la comunicación en el aula de lenguas.

Es por tanto necesario continuar investigando sobre el uso de las redes sociales como espacios de comunicación en los que nuestros alumnos puedan expresarse en la lengua que están aprendiendo y, lo que es fundamental, que puedan hacerlo en un contexto que encaje con sus intereses personales, con sus gustos y con sus aficiones; en definitiva, que les motive a seguir aprendiendo.

Referencias bibliográficas

- Androutsopoulos, J. (2015). Networked multilingualism: Some language practices on Facebook and their implications. *International Journal of Bilingualism*, 19(2): 185-205.
- Antenos-Conforti, E. (2009). Microblogging on Twitter: Social Networking in Intermediate Italian Classes [en línea]. En L. Lomicka y G. Lord (Eds) *The Next Generation: Social Networking and Online Collaboration in Foreign Language Learning* (59-90) Disponible en <http://chss.montclair.edu/~antenose/mytwitter.pdf> [14/11/2015]
- Arnold, J. (2000). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: CUP.
- Brown, J.D. (2001). *Using surveys in language programs*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Cassany, D. (2010). Prácticas letradas contemporáneas [en línea]. Ministerio de Educación. Gobierno de España. Disponible en http://www.leer.es/wp-content/uploads/webcast/documentos/practicas_letradas/conferencia_DanielCassany.pdf [15/11/2015]
- Covington, M. (2000). Intrinsic versus Extrinsic Motivation in Schools: A Reconciliation [en línea]. *Current Directions in Psychological Science* 9(1). Disponible en http://www.unco.edu/cebs/psychology/kevinpugh/motivation_project/resources/covington00.pdf [15/11/2015]
- Deci, E.L. y R.M. Ryan. (1985) *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behaviour*. Nueva York: Plenum
- Dörnyei, Z. (1994). Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom. *The Modern Language Journal*, 78 (3): 273–284.
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivation and second language acquisition*. Honolulu: Second Language Teaching & Curriculum Center, University of Hawai at Moanoa.
- Dörnyei, Z. (2001b). *Attitudes, Orientations, and Motivations in Language Learning: Advances in Theory, Research, and Applications*. *Language Learning*, 53 (1): 3–32.
- Dörnyei, Z. (2005). *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. Mahwah, N.J.: L. Erlbaum.
- Dörnyei, Z. y E. Ushioda. (2009). *Motivation, Language Identity and the L2 Self*. Bristol, Reino Unido: Multilingual Matters.
- Dörnyei, Z. (2010) *Questionnaires in Second Language Research: Construction, Administration, and Processing*. *Second Language Acquisition Research Series. Monographs on Research Methodology*. Londres: Routledge.
- Dörnyei, Z. y E. Ushioda. (2011). *Teaching and Researching Motivation*. *Applied Linguistics in Action*. Reino Unido: Pearson.
- Gardner, R.C. y P.C. Smythe. (1981). On the development of the Attitude/Motivation Test Battery. *Canadian Modern Language Review*, 37: 510-525.
- González Lozano, J. y J. García-Ramos. (2013). La red social: un nuevo ecosistema, unas nuevas prácticas. XXII Encuentro práctico de profesores ELE.

- International House y Difusión. Barcelona. Disponible en <http://www.encuentro-practico.com/talleres-2013.html> [26/10/2016]
- Herrera, F. (2012). Aprendizaje en red y actividades digitales significativas [en línea]. Mosaico 28. Consejería de Educación en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo. Disponible en <http://www.mecd.gob.es/dms-static/24ed9e92-2c52-4d00-a061-6ece2f21bb89/consejerias-exteiores/belgica/publicaciones/mosaico-28.pdf> [16/11/2015]
- Klimanova, L. y Dembovskaya, S. (2013). L2 identity, discourse, and social networking in Russian. *Language Learning & Technology*, 17(1): 69-88.
- Minera Reyna, L.E. (2009). Motivación y actitudes en el aprendizaje de español como lengua extranjera en Alemania. Tesis doctoral. Madrid: Universidad Antonio de Nebrija.
- Norton, B. (2001). Non-participation, imagined communities and the language classroom. *Learner contributions to language learning: New directions in research*. Londres: Longman/Pearson Education.
- Pascual, J., Frías, M.D. y J.F. García (1996). Manual de psicología experimental. Metodología de la investigación. Barcelona: Ariel psicología.
- Santamaría, F. (2010). Una introducción a los ecosistemas digitales [en línea]. Disponible en <http://fernandosantamaria.com/blog/2010/07/una-introduccion-a-los-ecosistemas-digitales/> [16/11/2015].
- Oppenheim, A. (1992). Questionnaire design, interviewing and attitude measurement. Londres: Pinter.
- Österberg, R. (2008). Motivación, aptitud y desarrollo estructural: un estudio sobre la actuación lingüística en aprendientes suecos de español L2. Departamento de español, portugués y estudios latinoamericanos. Estocolmo: Universidad de Estocolmo.
- Prichard, C. (2013). Training L2 Learners to Use Facebook Appropriately and Effectively. *CALICO Journal*, 30(2): 204-225.
- Screiber, B. (2015). "I am what I am": Multilingual identity and digital trans-languaging. *Language Learning & Technology*, 19(3): 69-87.
- Ushioda, E. (1996). The role of motivation. En Little, D. (Ed.) *Learner autonomy*. Irlanda: Trinity College Dublin.
- Ushioda, E. (1998). Effective motivational thinking: A cognitive theoretical approach to the study of language learning motivation. En Soler, E.A. y V.C. Espurz. (Eds.). *Currents Issues in English Language Methodology*. Castelló de la Plana: Universitat Jaume I.

ABSTRACT

The study described in this paper shows how the usage of Facebook as a digital working environment in the Spanish foreign language classroom can affect the motivation of the students towards the target language. Through collaboration and interaction in the social network, learners' motivation increases while at the same time they develop a digital identity related to the cultural values of the Hispano American society. Facebook works as a learning space where students can create and share contents representative of their personal world and express themselves in Spanish which leads to a more meaningful learning process. An empirical research was conducted and quantitative data collected to determine if the groups participating in the social networking site were more motivated and their attitudes towards the language and the language community were better at the end of the semester.

Keywords: Spanish as a foreign language; Social networks; Facebook; Motivation; Attitudes.

ÚTDRÁTTUR

Áhugahvöt og samfélagsmiðlar í kennslu spænsku sem erlends máls

Rannsóknin sem lýst er í greininni sýnir hvernig notkun á Facebook sem stafræns vinnuumhverfis í kennslu spænsku sem erlends tungumáls getur haft áhrif á áhugahvöt nemenda í tileinkun markmálsins. Með samvinnu og samskiptum á þessum samfélagsmiðli eykst áhugi nemenda ásamt því að þeir skapa stafræna sjálfsmynd sem tengist menningarlegum gildum hins spænskumælandi heims. Facebook nýtist sem rými fyrir nemendur þar sem þeir geta búið til og deilt efni á spænsku sem tengist þeirra persónulega reynsluheimi og tjáð öðrum það, sem aftur leiðir til þess að lærdómsferlið hefur meiri þýðingu. Unnin var rannsókn byggð á raungögnum og beitt var megindlegum rannsóknaraðferðum til að reikna út hvort þeir hópar sem tóku þátt í notkun samfélagsmiðla sýndu meiri áhuga í tungumálanámi og hvort viðhorf þeirra til tungumálsins og mál-samfélagsins væru jákvæðari í lok annar.

Lykilorð: Spænska sem erlent mál, samfélagsmiðlar, facebook, áhugahvöt, viðhorf.