

# Uso de redes sociales en el aprendizaje del inglés en estudiantes universitarios

## Use of social networks in learning English in university students

MANTILLA, Luis Francisco C.<sup>1</sup>  
 NARVÁEZ, César Augusto V.<sup>2</sup>  
 CARRILLO, Mayra Alexandra R.<sup>3</sup>  
 ARROBO, Johanna Maritza C.<sup>4</sup>

### Resumen

La presente investigación tiene como objetivo principal caracterizar el porcentaje de utilización de redes sociales en el aprendizaje del inglés en 406 estudiantes universitarios de segundo nivel de la Escuela Superior Politécnica de Chimborazo, situada en Riobamba, Ecuador, durante el periodo marzo- agosto 2018 y septiembre 2018- marzo 2019.

**Palabras clave:** educación superior, redes sociales, aprendizaje del inglés

### Abstract

The main objective of this research is to characterize the percentage of use of social networks in learning English in 406 second level university students of the Polytechnic School of Chimborazo, located in Riobamba, Ecuador, during the period March-August 2018 and September 2018 - March 2019.

**Key words:** higher education, social networks, english learning

---

## 1. Introducción

Hasta décadas precedentes los recursos habitualmente utilizados en la enseñanza de lenguas eran esencialmente de tipo audiovisual y se recurría al empleo de textos y ejercicios repetitivos de escritura. La extensión de las Tecnologías de la Información (TIC), unida al ingente potencial de Internet, brindan nuevos mecanismos para el desarrollo de las destrezas lingüísticas en el aprendizaje de un idioma mediante redes sociales, video, audio, documentos en línea, páginas interactivas, canales de radio, televisión, documentales, revistas, power point, imágenes, chats, mundos virtuales, videoconferencias, entre otros (Colli y Becerra, 2014).

No obstante, a esta fuerte evolución de las TIC, no se puede afirmar que la praxis docente dominante en el espacio áulico se haya transformado de manera patente. Se muestra un desfase entre la potencialidad de las TIC insertadas en las aulas y la exigua renovación de los procesos pedagógicos. Las TIC se han ido incorporando en

---

<sup>1</sup> Licenciado en Ciencias de la Educación, profesor de inglés. Magister en Lingüística Aplicada a la Enseñanza Bilingüe, español – inglés. Escuela Superior Politécnica de Chimborazo, Riobamba, Ecuador. Luis.mantilla@epoch.edu.ec

<sup>2</sup> Licenciado en Ciencias de la Educación, Máster en Gerencia y Liderazgo Educacional. Centro de Idiomas, Escuela Superior Politécnica de Chimborazo. Riobamba, Ecuador. Cesar.narvaez@epoch.edu.ec

<sup>3</sup> Licenciada en Educación y Magister en Lingüística Aplicada a la Enseñanza Bilingüe – español – inglés. Centro de Idiomas, Escuela Superior Politécnica de Chimborazo. Riobamba, Ecuador. mayra.carrillo@epoch.edu.ec

<sup>4</sup> Licenciada en Ciencias de la Educación. Profesora de Inglés. Instituto Superior Tecnológico Riobamba. Riobamba, Ecuador. Arrobo7276@mail.com

las instituciones de educación superior, generalmente relacionadas con prácticas docentes directivas y escasamente participativas. En muchos ejemplos solo se han sustituido los tradicionales pizarrones de las aulas por presentaciones PowerPoint o han desaparecido las colas de reprografía, al ponerse los archivos en la red. Sin dudas, se trata de una muestra explícita de que las tecnologías en sí no posibilitan innovación educativa. Solo al relacionarse con apropiadas prácticas educativas pueden constituir una significativa fuente de posibilidades de aprendizaje contextualizado (Esteve, 2009).

Cañarte, Quevedo y García (2016) proponen una serie de falencias al emplear estructuras caducas a la actual generación que aprende en un mundo en constante cambio. Se pueden destacar las manifestaciones siguientes no deseadas en el proceso de enseñanza aprendizaje del inglés:

- La comunicación, entendida como un proceso de intercambio de conocimientos, no profesa todas las incidencias sociales positivas en los alumnos durante la clase de inglés.
- Los estudiantes se presentan inseguros para emplear el idioma inglés en los intercambios comunicativos orales.
- La práctica comunicativa en el espacio áulico no les posibilita el desarrollo de la expresión oral ni se conecta con las frases y palabras que emplean por otras razones en otros ambientes reales.
- El empleo de la tecnología resulta escaso para las posibilidades de desarrollo del aprendizaje del código oral en el idioma inglés en la actualidad.
- La propensión es traducir al español todo lo que se dice en inglés en el aula, si no la información no se comprende del todo.
- El objetivo profesional de la enseñanza del inglés a educandos universitarios de algunas carreras no se cumple de forma real.

Significativas inversiones en infraestructura se han ejecutado para otorgar los medios requeridos para la realización de actividades educativas consecuentes con nuevas metodologías docentes. En la actualidad, un 64% de las aulas universitarias posee un proyector multimedia, el 86% de las aulas tienen conexión wifi, o el número de pizarras digitales ha aumentado en un 166% en relación con el 2004, hasta llegar a una pizarra digital por cada diez aulas en 2011. Más allá de todos estos recursos tecnológicos que la universidad ha ido asumiendo, también se han efectuado cursos de formación destinados a los docentes, para capacitarlos en el empleo técnico y didáctico de estos instrumentos, con el objetivo de optimizar las dinámicas formativas que se trazan tanto en las aulas como fuera de estas (Esteve y Cervera, 2011).

Fuera del espacio áulico la generación actual de nativos digitales se desarrolla en los medios sociales virtuales, se encuentra acostumbrada a comunicarse instantáneamente con todos, en todo tiempo y espacio, a compartir eventos sociales, a participar al unísono con varios jugadores en línea; en resumen, a fungir con total eficiencia como activos productores y consumidores de vídeos, imágenes, podcasts, publicidad, comentarios sobre la actualidad, películas, videojuegos, y de un número extendido de diversas aplicaciones gratuitas que les brinda la red (Martín, 2012).

Es en este ambiente en el que el análisis de redes sociales (ARS) facilita la comprensión de comportamientos de cualquier clase de comunidad, conquista elementos propios, entre otros, de la antropología, la sociología y la teoría de grafos. En consecuencia, el ARS posibilita la descripción y la ejecución de inferencias relacionadas con el comportamiento de los grupos sociales. Empleado este análisis en los ambientes educativos digitales, las comunidades virtuales de aprendizaje se ejecutan como una red social y las redes a su vez como mediadoras en los procesos de aprendizaje, las cuales mediante estrategias de comunicación efectiva y orientaciones

pedagógicas oportunas, pueden devenir en escenarios colaborativos y manifestación de inteligencia colectiva, consecuentes con las dinámicas sociales contemporáneas vistas como ejemplares en la construcción de conocimiento (Pineda, Meneses y Téllez, 2013).

Por lo tanto, la educación ha sido una de las disciplinas más favorecidas con la penetración de este fenómeno, hecho verificable en la amplia oferta de nuevas aplicaciones online que están abriendo enormes potencialidades tanto a la educación como a la investigación. Algunas constantes de empleo educativas son: redes sociales: herramientas para diseñar y gestionar comunidades virtuales, gracias a las que los individuos, motivados por un grupo de intereses comunes, se comunican de forma natural y efectiva, determinan lazos, contactos, intercambian contenidos, recobran y comparten todo clase de información provechosa para el interés grupal, como Facebook, Myspace o Tuenti (Sotomayor, 2010).

Las redes sociales permiten variadas opciones para emplear una nueva dimensión a los procesos de aprendizaje y conocimiento. En esencia, permiten a los alumnos conectarse a entornos de aprendizaje formales e informales, para que puedan hallar sujetos con posturas análogas y organizar el intercambio de conocimiento informal con objetivos educativos. Estos rasgos hacen pensar que su empleo sería factible en contextos educativos con el objetivo de fomentar disímiles aspectos como la participación del alumnado en el proceso de enseñanza y aprendizaje, interacción y motivación de este, aprendizaje autónomo, creatividad y creación de redes de colaboración e intercambio con continuidad. No obstante, el empleo de redes sociales en la docencia universitaria muestra diversas cuestiones relacionadas con si favorece o no el empleo de estas en el trabajo educativo (De La Hoz, Acevedo y Torres, 2015).

Existen innumerables ejemplos de estas formas sociales, desde los comentarios publicados en respuesta a artículos en línea, páginas de Facebook, blogs con enlaces cruzados, Wikipedia y otros medios sociales destinados a usualmente cualquier sujeto de aprendizaje en potencia; hasta sitios comerciales que contienen pormenorizados informes de satisfacción de los consumidores, centrándose en los patrones y las experiencias de otros consumidores. La sociabilidad de la información en línea y los recursos de aprendizaje resultan tan invasivos que es más ventajoso no pensar en hechos precisos o segmentos de información como mecanismos discretos, sino como nódulos ubicados dentro de redes sociales de significado y propósito (Burbules, 2014).

En este novedoso contexto educativo, la fusión entre los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera que ocurren en el espacio áulico y los que tienen lugar mediante entornos virtuales a distancia ha provisto una nueva clase de alfabetización de naturaleza digital. Los aprendices del inglés como lengua extranjera se alfabetizan no solo en función de las macro-habilidades en el ámbito áulico tradicional, sino mediante el desarrollo de competencias adaptadas al empleo de la computación (Fernández, Marchegiani, Picelille y Raspa, 2014).

En la enseñanza del inglés, el profesor ha empleado las nuevas tecnologías de la información y comunicación para el conocimiento directo de la lengua extranjera, así también de las costumbres de los distintos países de habla inglesa. Por ende, el docente de inglés siempre ha sumado recursos para incrementar la atención y motivación del estudiante, recreando o bien haciéndolo participe tanto de la lengua inglesa como de sus costumbres (Venzal, 2012).

El aprendizaje de una lengua extranjera incluye varios factores que confluyen y se interrelacionan de forma tal que el estudiante pueda conseguir el dominio de una lengua y, con ello, significar una realidad y brindar valor a los componentes que conforman los aspectos sociales y culturales de esta. El proceso de aprendizaje del inglés se actualiza, en la actualidad, mediante el empleo de las TIC en el aula. Las nuevas tecnologías no solo conforman un grupo de herramientas en función de las actividades de enseñanza y aprendizaje, sino que construyen un ambiente, un espacio, un ciberespacio, en el cual tienen lugar las interacciones humanas. (Díaz y Bruce, 2011).

La presente investigación tiene como objetivo principal caracterizar el porcentaje de utilización de redes sociales en el aprendizaje del inglés en 406 estudiantes de segundo nivel de la Escuela Superior Politécnica de Chimborazo, situada en Riobamba, Ecuador, durante el periodo marzo- agosto 2018 y septiembre 2018- marzo 2019.

---

## 2. Metodología

Se realizó un estudio de intervención con estudiantes de la Escuela Superior Politécnica de Chimborazo durante el período marzo- agosto 2018 y septiembre 2018- marzo 2019.

La población estuvo constituida por el total de estudiantes de segundo nivel. La muestra quedó formada por 406 estudiantes divididos en ocho paralelos en segundo nivel. Los cuatro paralelos tenían las mismas características, por eso la muestra fue elegida por muestra aleatoria. Se dividieron en dos grupos: uno control con 203 estudiantes y el experimental, con 203 estudiantes.

Se trabajó con dos instrumentos para medir el cambio en el grupo control y el experimental; con el grupo experimental compuesto por 203 estudiantes de las ESPOCH, se trabajó con redes sociales durante un año en el periodo marzo- agosto 2018 y septiembre 2018- marzo 2019. Al grupo experimental y al grupo control se les aplicó, previo consentimiento de participar en la investigación, un test estandarizado de Cambridge KE (Key English Test) sobre 150 puntos obteniendo los siguientes resultados en las destrezas comunicativas Writing, Speaking, Listening and Reading y en el total de la calificación.

También se aplicó una guía de observación sobre el uso de redes sociales en el aprendizaje del inglés estudiantes ESPOCH, al grupo experimental; la observación se dividió en trimestres para su respectivo análisis.

Se utilizaron medidas resumen para variables cualitativas, como fueron las frecuencias absolutas y porcentajes y para las cuantitativas la media y la desviación estándar previa comprobación del cumplimiento de los supuestos (Prueba de Kolmogorov-Smirnov para la normalidad de las observaciones). Las estimaciones puntuales del porcentaje y la media fueron acompañadas de estimaciones por intervalos de confianza (IC 95%) con el método de la normal; se utilizó un nivel de confianza del 95%.

Para identificar posible diferencia del puntaje medio entre los grupos control y experimental en el post-test se utilizó la prueba paramétrica Comparación de medias para muestras independientes, al tratarse de dos grupos independientes (control y experimental) y como variable dependiente la puntuación global obtenida en el Key English Test, que fue cuantitativa. Se utilizó un nivel de significación del 5%.

---

## 3. Resultados

La tabla 1 muestra los resultados obtenidos de la aplicación del KET test del grupo control en el pre y el post-test; se aprecia que en el pre-test el mayor valor de puntuación media fue para Speaking, con 87,2 puntos (DS=6,94 puntos; IC 5%=86,2 – 88,2), seguido de Reading, con 85,1 (DS=9,80 puntos; IC 5%=83,7 – 86,5) y de Writing, con 84,6 (DS=6,01 puntos; IC 5%=83,8 – 85,4). La menor media fue para Listening, con 74,3 puntos (DS=6,50 puntos; IC 5%=73,4 – 75,2).

En el caso del post-test la media mayor fue para Reading, con 93,7 puntos (DS=8,95 puntos; IC 5%=92,5 – 99,9), seguido de Writing, con 92,1 puntos (DS=6,50 puntos; IC 5%=91,2 – 93,0). La menor puntuación media fue para Listening, con 77,5 puntos (DS=11,10 puntos; IC 5%=76,0 – 79,0).

Los IC 95% fueron estrechos lo cual habla a favor de estimaciones puntuales de las medias bastante precisas.

**Tabla 1**  
Resultados del KET test del grupo control en el pre y post-test

KET test	Pre-test		Post-test	
	M (DS)	IC 95%	M (DS)	IC 95%
Speaking	87,2 (6,94)	86,2 – 88,2	87,8 (7,12)	86,8 – 88,8
Writing	84,6 (6,01)	83,8 – 85,4	92,1 (6,50)	91,2 – 93,0
Listening	74,3 (6,50)	73,4 – 75,2	77,5 (11,10)	76,0 – 79,0
Reading	85,1 (9,80)	83,7 – 86,5	93,7 (8,12)	92,5 – 99,9

Nota: M: media, DS: desviación estándar,  
IC 95%: intervalo de confianza al 95% para la media

Se observan en la tabla 2 los resultados obtenidos de la aplicación del KET test del grupo experimental en el pre y el post-test; se obtuvo en el pre-test el mayor puntaje medio en Writing, con 84,7 (DS=8,10 puntos; IC 5%=83,6 – 85,8) siendo muy similar al del grupo control en este primer test, seguido de Reading, con 84,4 (DS=9,39 puntos; IC 5%=83,1 – 85,7). Los valores medios fueron menores de 80 puntos para Speaking, con 72,4 puntos (DS=7,60 puntos; IC 5%=71,3 – 73,4) y para Listening, con 76,2 puntos (DS=9,15 puntos; IC 5%=74,9 – 77,5).

En el caso del post-test la media mayor fue para Reading, con 97,9 puntos (DS=8,73 puntos; IC 5%=96,7 – 99,1), seguido de Writing, con 97,5 puntos (DS=9,76 puntos; IC 5%=96,2 – 98,9). La menor puntuación media fue para Listening, con 82,8 puntos (DS=7,29 puntos; IC 5%=81,8 – 83,8).

Los IC 95% también fueron estrechos lo cual las estimaciones puntuales del puntaje medio tuvieron precisión.

**Tabla 2**  
Resultados del KET test del grupo experimental en el pre y post-test

KET test	Pre-test		Post-test	
	M (DE)	IC 95%	M (DE)	IC 95%
Speaking	72,4 (7,60)	71,3 – 73,4	88,2 (9,12)	86,9 – 89,5
Writing	84,7 (8,10)	83,6 – 85,8	97,5 (9,76)	96,2 – 98,9
Listening	76,2 (9,15)	74,9 – 77,5	82,8 (7,29)	81,8 – 83,8
Reading	84,4 (9,39)	83,1 – 85,7	97,9 (8,73)	96,7 – 99,1

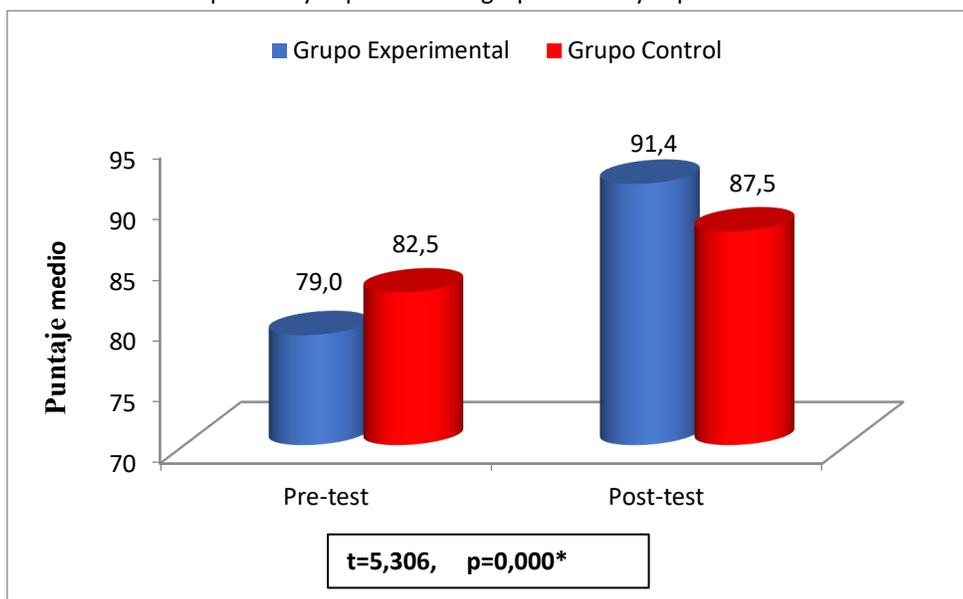
Nota: M: media, DS: desviación estándar,  
IC 95%: intervalo de confianza al 95% para la media

El gráfico 1 ilustra los resultados del KET test Total Score Level of English, para el pre-test y para el post-test. En el caso del pre-test el puntaje medio fue mayor para el grupo control, con 82,5 puntos (DS=9,67 puntos; IC 5%=81,2 – 83,8).

Para el post-test el puntaje medio mayor correspondió al grupo experimental, con 91,4 puntos (DS=9,67 puntos; IC 5%=90,4 – 92,4). Se buscó diferencia de los puntajes de las medias entre ambos grupos obteniéndose significación estadística de esa diferencia (Diferencia=3,900,  $t=5,306$ ,  $p=0,000$ ; IC 95% para la diferencia=2,46 y 5,34). Con este resultado se rechazó la hipótesis nula de no diferencia entre las medias de ambos grupos por lo tanto puede afirmarse con un nivel de significación del 5% que hubo suficiente evidencia para plantear que existió diferencia del puntaje medio en el post-test entre ambos grupos, donde la media mayor fue para el grupo experimental.

**Gráfico 1**

Resultados del KET test Total Score Level of English, para el pre-test y el post-test en grupo control y experimental



Legenda: t: estadígrafo t de la prueba Comparación de medias para muestras independientes

\*:  $p < 0,05$

Es apreciable en la tabla 3 los resultados del uso de redes sociales para el aprendizaje de Inglés durante los cuatro trimestres del estudio en el grupo experimental. Se destaca que, para todas las categorías hubo un incremento notable del porcentaje del uso de las redes; así puede verse que para los comentarios orales en inglés sobre videos en Facebook en el primer trimestre hubo solamente un 3,0% (seis comentarios) en tanto fue aumentando hasta alcanzar el 9,13% en el cuarto trimestre (189 comentarios; IC 95%: 89,4 – 96,8).

En relación con los mensajes enviados en grupo de Whatsapp entre estudiantes iniciaron con casi el 10,0% en el primer trimestre (22 mensajes; IC 95%: 6,3 – 15,4) para culminar el cuarto trimestre con 94,1% (191 mensajes; IC 95%: 90,6 – 97,6).

Para la categoría de mensajes enviados por los estudiantes al docente se iniciaron con el 3,4% (siete mensajes), para terminar con el 87,2% en el último trimestre (177 mensajes; IC 95%: 82,3- 92,0).

Con los mensajes enviados por el docente a los estudiantes, en el primer trimestre se obtuvo el 2,0% (cuatro mensajes) para terminar el cuarto trimestre con un 65,0% (132 mensajes; IC 95%: 58,2 – 71,8).

En la categoría de participación en debates Whatsapp y Facebook, se iniciaron con dos mientras que ya al finalizar el último trimestre se incrementó hasta alcanzar el 52,2% (106 mensajes; IC 95%: 45,1 – 59,3).

Para la publicación de videos en inglés en redes sociales se iniciaron con dos durante el primer trimestre, sin embargo, finalizó con el 40,9% (83; IC 95%: 33,9 – 47,9), siendo esta categoría la que obtuvo menor porcentaje de uso de redes sociales en el grupo experimental.

**Tabla 3**  
Resultados del uso de redes sociales para el aprendizaje de Inglés durante los cuatro trimestres del estudio en el grupo experimental

Categorías del uso de redes	Primer Trimestre		Segundo		Tercer		Cuarto	
	No.	% (IC 95%)	No.	(%) IC 95%	No.	(%) IC 95%	No.	(%) IC 95%
Comentarios orales en inglés sobre videos en Facebook	6	3,0 (1,0 – 5,5)	57	28,1 (21,7 – 34,5)	116	57,1 (57,1 – 64,2)	189	93,1 (89,4 – 96,8)
Mensajes enviados en grupo de Whatsapp entre estudiantes	22	10,8 (6,3 – 15,4)	53	26,1 (19,8 – 32,4)	128	63,0 (56,2 – 70,0)	191	94,1 (90,6 – 97,6)
Mensajes enviados por los estudiantes al docente	7	3,4 (1,3 – 6,2)	26	12,8 (8,0 – 17,7)	93	45,8 (38,7 – 52,9)	177	87,2 (82,3- 92,0)
Mensajes enviados por el docente a los estudiantes	4	2,0 (1,0 – 5,1)	35	17,2 (11,8 – 22,7)	79	38,9 (32,0 – 45,9)	132	65,0 (58,2 – 71,8)
Participación en debates Whatsapp y Facebook	2	1,0 (-)	49	24,1 (18,0 – 30,3)	63	31,0 (24,4 – 37,6)	106	52,2 (45,1 – 59,3)
Publicación de videos en inglés en redes sociales	2	1,0 (-)	24	11,8 (7,1 – 16,5)	75	37,0 (30,1 – 43,8)	83	40,9 (33,9 – 47,9)

### 3.1. Discusión

Numerosos estudios se han dado a la tarea de caracterizar el empleo de redes sociales en el aprendizaje del idioma inglés por estudiantes de instituciones de educación superior en América Latina.

Arteaga (2011) determina la existencia de alguna relación entre la tipología de recursos tecnológicos empleados por estudiantes del Programa de Fomento a las Lenguas Extranjeras (PFLE) de la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA) y la opinión sobre estos recursos como soporte para el aprendizaje del idioma inglés. La opinión de los estudiantes sobre las destrezas que pueden practicar con las actividades a las que acceden a través de recursos web señala cómo las respuestas para cada aseveración se encuentran más inclinadas a la escala de acuerdo que en desacuerdo; el 73.1 por ciento de los individuos estuvieron al menos de acuerdo con emplear recursos web para practicar reading. En la actividad listening, los encuestados declararon una tendencia similar, pues el 73.2 por ciento se situaron en estas categorías de respuesta, seguida por writing, con 66.9 por ciento. Se destaca que la destreza menos practicada fue la de speaking, con 55.5 por ciento de los entrevistados al menos de acuerdo ante el hecho de emplear recursos con acciones para desplegar esta habilidad.

En tanto, la investigación ejecutada por Baker-Smemoe, Dewey, Bown & Martinsen (2014) estudió 102 hablantes de inglés que participaron en programas de intercambio en los países: China, Egipto, España, Francia, México y Rusia, y para comprender los factores que determinan que sea provechosa o no la estancia en el extranjero para aprender el idioma local. Las variables bajo investigación fueron: tiempo en el extranjero, oportunidades para emplear el idioma, sensibilidad cultural, sexo y edad de los participantes, personalidad, y redes sociales del participante (el tamaño, la dispersión y la densidad de las redes). Los autores hallaron que las variables que mejor anuncian el aumento en competencia fueron la sensibilidad cultural y las redes sociales.

Por su parte, Saavedra y Solís (2016) estudian de qué forma el empleo de la red social Facebook como herramienta didáctica mediadora beneficia el desarrollo de las destrezas básicas del idioma Inglés. La investigación tuvo lugar en la Facultad Regional Multidisciplinaria FAREM-Estelí, con alumnos de la carrera de Licenciatura en Inglés, durante el periodo 2015. Los resultados comunican que la gran mayoría de profesores y alumnos cuentan con un perfil en la red social Facebook, los primeros no utilizan Facebook como herramienta didáctica, por lo que desaprovechan las bondades que posibilita, y los alumnos requieren actividades educativas en otros tipos de contextos.

Algunos autores proponen un modelo de aprendizaje de lenguas que se vale de las redes sociales para posibilitar un aprendizaje contextualizado y conectado en comunidades, denominado: modelo SMILLA (redes sociales como instrumentos para el aprendizaje de lenguas). Los resultados de su aplicación indican un potencial efecto sobre los estudiantes, al generar usuarios más activos en contextos socialmente significativos, preparados para la autorreflexión sobre el empleo que hacen de esa lengua, y con un menor requerimiento de intervención del profesor.

---

#### 4. Conclusiones

Se caracterizó la utilización de redes sociales en el aprendizaje del inglés en estudiantes de segundo nivel de la Escuela Superior Politécnica de Chimborazo, durante el periodo marzo- agosto 2018 y septiembre 2018- marzo 2019.

Los resultados del uso de redes sociales para el aprendizaje del inglés durante los cuatro trimestres del estudio en el grupo experimental destacan que para todas las categorías hubo un incremento notable del porcentaje del uso de las redes; así puede verse que para los comentarios orales en inglés sobre videos en Facebook en el primer trimestre hubo solamente seis comentarios, en tanto fue aumentando hasta alcanzar en el cuarto trimestre 189 comentarios.

En relación con los mensajes enviados en grupo de Whatsapp entre estudiantes iniciaron con casi el 10,0% en el primer trimestre (22 mensajes) para culminar el cuarto trimestre con 94,1% (191 mensajes).

Para la categoría de mensajes enviados por los estudiantes al docente se iniciaron con siete mensajes, para terminar en el último trimestre con 177 mensajes.

Con los mensajes enviados por el docente a los estudiantes, en el primer trimestre se obtuvo cuatro mensajes, para terminar el cuarto trimestre con 132 mensajes.

En la categoría de participación en debates Whatsapp y Facebook, se iniciaron con dos mientras que ya al finalizar el último trimestre se incrementó hasta alcanzar 106 mensajes.

Para la publicación de videos en inglés en redes sociales se iniciaron con 2 durante el primer trimestre, sin embargo, finalizó con 83, siendo esta categoría la que obtuvo menor porcentaje de uso de redes sociales en el grupo experimental.

---

#### Referencias bibliográficas

- Arteaga, C. (2011). Uso de las TIC para el aprendizaje del inglés en la Universidad Autónoma de Aguascalientes. *Apertura. Revista de innovación educativa*, 3(2). Recuperado de <http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura/article/view/206/221>
- Baker-Smemoe, W., Dewey, D. P., Bown, J. & Martinsen, R. A. (2014). Variables affecting L2 gains during study abroad. *Foreign Language Annals*, 47(3), 464-486.
- Burbules, N. C. (2014). El aprendizaje ubicuo: nuevos contextos, nuevos procesos. *Revista Entramados - Educación y Sociedad*, 1(1), 131-135.
- Cañarte, J. W., Quevedo, N. y García, N. (2016). Una estrategia para el aprendizaje desarrollador del inglés en el estudiante de carreras técnicas con la modalidad combinada. *Revista Magazine de las Ciencias*, 1(1), 51-60.

- Colli, D. y Becerra, M. (2014). Evolución de la enseñanza aprendizaje del Inglés a través del uso de la tecnología. *Revista de Educación y Desarrollo*, 31, 87-93.
- De La Hoz, L. P., Acevedo, D. y Torres, J. (2015). Uso de Redes Sociales en el Proceso de Enseñanza y Aprendizaje por los Estudiantes y Profesores de la Universidad Antonio Nariño, Sede Cartagena. *Formación Universitaria*, 8(4), 77-84.
- Díaz, C. H. y Bruce, L. J. (2011). El aprendizaje del inglés y el uso de tecnologías: percepciones de estudiantes y profesores de inglés del nivel secundario chileno. *Revista Electrónica Matices en Lenguas Extranjeras*, 5, 1-37.
- Esteve, F. (2009). Bolonia y las TIC: de la docencia 1.0 al aprendizaje 2.0. *La Cuestión Universitaria*, 5, 58-67.
- Esteve, F. M. y Cervera, M. G. (2011). El nuevo paradigma de aprendizaje y las nuevas tecnologías. *Revista de Docencia Universitaria*, 9(3), 55-73.
- Fernández, N., Marchegiani, P., Picelille, S. y Raspa, J. (2014). Los estudiantes adultos mayores y las nuevas tecnologías en el aprendizaje de inglés en la UNLaM. Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación, Buenos Aires, Argentina.
- Martelo, R., Pitre, I., y Martelo, P. M. (2017). Incidencia de las redes sociales en el rendimiento académico de los estudiantes de la universidad de La Guajira (Colombia). *Revista ESPACIOS*. Disponible en <https://www.revistaespacios.com/a17v38n45/a17v38n45p24.pdf>
- Martín, A. N. (2012). Explorando Nuevos Recursos Virtuales con Alumnos de Informática: Aplicaciones educativas a las clases de Inglés. *Revista Iberoamericana de Educación en Tecnología y Tecnología en Educación*, 8, 34-44.
- Pineda, E., Meneses, T. y Téllez, F. R. (2013). Análisis de redes sociales y comunidades virtuales de aprendizaje. Antecedentes y perspectivas. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 38, 40-55. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1942/194225730004.pdf>
- Saavedra, L. E. y Solís, F. J. (2016). Facebook como Herramienta Didáctica Mediadora para Favorecer el Desarrollo de las Habilidades Básicas del Idioma Inglés. *Revista Científica de FAREM-Estelí. Medio ambiente, tecnología y desarrollo humano*, 18(5), 27-38.
- Sotomayor, G. (2010). Las redes sociales como entornos de aprendizaje colaborativo mediado para segundas lenguas (L2). *EDUTEC, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 34, 1-16. Recuperado de <https://www.edutec.es/revista/index.php/edutec-e/article/view/423/159>
- Venzal, R. (2012). *Las TICs en la Enseñanza del Inglés (tesis de maestría)*. Universidad de Almería, España.