15

Instagram como herramienta para fomentar la expresión escrita en lengua inglesa: investigación-acción

Salvador Montaner-Villalba
UNED, España

Introducción

El objetivo de esta experiencia didáctica está determinado por la necesidad de mejorar la expresión escrita en inglés por parte de alumnos de Bachillerato mediante *Instagram* (www.instagram.com) en su versión móvil. Surge también motivada por la escasez de investigaciones empíricas (Castrillo, Martín-Monje, y Bárcena, 2014; Macías, 2016; Andújar-Vaca y Cruz-Martínez, 2017; Ávila, 2017; Montaner, 2018) en torno al *Instagram* en la enseñanza del inglés en el nivel educativo mencionado anteriormente. Este trabajo está fundamentado en el aprendizaje de lenguas asistido por móvil (en inglés, *Mobile-Assisted Language Learning*), también conocido por su acrónimo *MALL* (en adelante).

Aprendizaje de lenguas asistido por móvil

El aprendizaje electrónico móvil, o *mobile learning*, se define como una forma de aprendizaje que permite la construcción del conocimiento colaborativo (Sharples, 2005), la resolución de problemas y el desarrollo de destrezas diversas de manera autónoma y ubicua a causa de los diferentes dispositivos móviles. El aprendizaje móvil representa el descendiente directo del aprendizaje electrónico o *e-learning* (Pinkwart *et al*., 2003; Ramírez Montoya, 2009), en el que se emplean recursos digitales a los que se pueden acceder mediante dispositivos móviles.

El aprendizaje móvil dispone de una serie de ventajas educativas (Santiago *et al.*, 2015), tales como fomentar la metodología del aprendizaje basado en problemas, facilitando interacción y comunicación al tiempo que promueve el trabajo cooperativo en el aprendizaje, entre otras. Por otra parte, algunos inconvenientes (Lara y Camacho, 2011) están relacionados con la amplia diversidad de dispositivos móviles, generando dificultades con respecto a la creación de contenidos; la ausencia de evaluación, resistencia al cambio por parte de diversos agentes educativos, etc.

Cita sugerida:
Montaner-Villalba, S. (2019). Instagram como herramienta para fomentar la expresión escrita en lengua inglesa: investigación-acción. En Ramírez Paredes, K.G. (Coord.), *Recursos educativos para el aula del siglo XXI.* (pp. 130-137). Eindhoven, NL: Adaya Press. https://doi.org/10.58909/ad19641165

Con respecto al *MALL*, se ha publicado diversas investigaciones empíricas (Castrillo *et al*., 2014; Pareja-Lora *et al*., 2014). Por otra parte, Andújar-Vaca y Cruz-Martínez (2017) analizan *Whatsapp* como herramienta para fomentar las destrezas orales en inglés mientras Montaner (2018) explora *Kahoot* en un curso de inglés en educación secundaria mediante AICLE (Marsh, 1994). Con respecto a trabajos teóricos, Kukulska-Hulme y Viberg (2018) presentan el estado de la cuestión, mientras Traxler et *al*. (2018) exponen un enfoque pedagógico donde se combina aprendizaje móvil, recursos educativos en abierto y aprendizaje social.

Metodología

Contexto y Muestra

El centro, donde se desarrolló la experiencia didáctica, es un instituto público de enseñanza secundaria obligatoria y bachillerato sito en un municipio de la provincia de Valencia, que en 2018 contaba con aproximadamente 16.000 habitantes según el Instituto Nacional de Estadística, siendo sus principales sectores económicos el mueble y la automoción. El instituto dispone de una diversos programas educativos, a saber programas plurilingües, programas de enriquecimiento curricular (Aprendizaje basado en proyectos, Aprendizaje Cooperativo, etc.), programas europeos (Erasmus, KA1), etc.

La muestra estuvo formada por 29 alumnos que, durante el curso 2017-18, estudiaron 1º Bachillerato. 15 estudiantes participaron en modalidad experimental (grupo E) y 14 alumnos contribuyeron en modalidad control (grupo C). Los participantes en grupo E realizaron las actividades mediante *Instagram* mientras los participantes en grupo C realizaron las tareas en *Word Office.* Los alumnos fueron elegidos aleatoriamente por azar, entre los primeros de la lista del docente. La edad del alumnado oscilaba entre 16 y 17 años. En el ámbito académico, algunos alumnos estudiaron educación secundaria en el marco del programa plurilingüe. Por ello, los alumnos participantes tenían nivel B1 según el MCER.

Tratamiento didáctico

Se consideró conveniente que el alumnado participante realizara las correspondientes tareas para incentivar la producción escrita en inglés tanto en modalidad experimental como en modalidad control con la finalidad de contrastar y comparar resultados para así corroborar, al finalizar la experiencia didáctica, si surgió un aprendizaje significativo en ambos grupos o si, por el contrario, pudo haber diferencias significativas entre ambos grupos, en función de la herramienta que utilizaron en esta experiencia. Los alumnos tanto del grupo E como del grupo C realizaron las mismas actividades tanto en *Instagram* (grupo E) como en *Word Office* (grupo C).

Instrumentos

Para obtener los datos cuantitativos de este trabajo, se utilizaron, por una parte, dos producciones escritas por parte del grupo E y, por la otra, se usaron dos actividades escritas por parte del grupo C, constando la experiencia didáctica, por tanto, de un total de cuatro producciones escritas. Todas estas actividades tuvieron lugar en diferentes momentos coincidiendo con el primer y el segundo trimestre respectivamente del curso académico 2017-2018. La primera producción escrita de ambos grupos se realizó durante el primer trimestre. La segunda actividad se llevó a cabo durante el segundo trimestre.

El primer trimestre comenzó a mediados de septiembre y terminó a vísperas de Navidad de 2017. El segundo trimestre empezó la segunda semana de Enero 2018 y finalizó en la primera quincena de marzo. Según el currículo establecido por Decreto 87/2015, el curso de inglés consta de tres sesiones semanales de 45 minutos cada sesión. Cada trimestre consta de 36 horas. No obstante, solo se dedicaron dos sesiones tanto para el grupo E como para el grupo C, siendo un total de 4 sesiones para el primer y segundo trimestre respectivamente. A continuación, en la tabla 1, se observa la distribución de las tareas realizadas durante los dos trimestres en los que esta experiencia tuvo lugar.

Tabla 1.Distribución de actividades realizadas

TRIMESTRE	NÚMERO DE SESIONES	DESCRIPCIÓN ACTIVIDADES
1º TRIMESTRE	4 * 45 minutos cada una	Los alumnos realizaron una descripción de un paisaje con playa incluido
2º TRIMESTRE	4 * 45 minutos cada una	Los alumnos realizaron una descripción de un lugar de montaña con personas

Procedimientos

Durante el periodo en el cual tuvo lugar esta experiencia didáctica en el aula de inglés en Bachillerato, tanto los alumnos participantes del grupo E como los alumnos participantes del grupo C utilizaron 4 sesiones en cada trimestre por lo que, en consecuencia, se emplearon un total de 8 sesiones dedicadas a esta experiencia. Cada sesión tenía una duración de 45 minutos. Toda esta experiencia didáctica se desarrolló en el aula de informática del instituto de educación secundaria durante todo el proceso. A continuación, en la tabla 2., se contemplan los procedimientos empleados durante esta experiencia.

Tabla 2. Procedimientos

PROCEDIMIENTOS	GRUPO	DESCRIPCIÓN
Introducción de la experimentación	E y C	El profesor explica los objetivos, metodología y tiempo de desarrollo. Se reparten las tareas a realizar.
Inicio de la experimentación	E y C	Se imparte 1 sesión en el aula de informática para explicar el funcionamiento de *Instagram* (grupo E) y de *Word Office* (grupo C).
Desarrollo de las actividades propuestas	E y C	Las tareas se desarrollan, durante el primer y segundo trimestre, en el aula del centro, estando presente el profesor, quien guía durante todo el proceso.

Análisis de datos

Se analizaron, en esta investigación, los resultados de las diversas actividades de expresión escrita que el alumnado participante realizó durante esta experiencia didáctica en el primer y segundo trimestre del curso académico 2017-2018. Para ello, se analizaron primero los datos cuantitativos obtenidos a partir del grupo E y, luego, se analizaron los datos cuantitativos conseguidos teniendo en cuenta los resultados del grupo C con el objetivo de determinar si los alumnos tanto del grupo E como del grupo C mejoraron su expresión escrita en inglés mediante *Instagram* (grupo E) y/o mediante *WordOffice* (grupo C).

Se calificaron las diversas actividades de expresión escrita a través de las calificaciones numéricas que, según el sistema educativo español, corresponden entre el 1 y 10. Se calificó de forma numérica las diferentes variables de las que el producto final de los textos constó. Estas variables analizadas fueron el contenido del texto, la organización y la estructura del texto, la gramática, el vocabulario y, por último, la ortografía.

Estas calificaciones numéricas fueron introducidas en *Excel* con la finalidad de calcular el promedio de los datos con respecto a las diferentes variables mencionadas anteriormente. A continuación, se crearon las gráficas correspondientes a partir de los resultados obtenidos con el objetivo, en primer lugar, de analizar los resultados conseguidos y, posteriormente, justificar los resultados obtenidos durante esta experiencia didáctica.

Discusión y resultados

En este apartado, se analizan los datos de las diferentes producciones escritas. Dada la condición de *Instagram* como aplicación únicamente visual, los alumnos tuvieron que redactar textos simplemente descriptivos mediante la práctica de la destreza de síntesis en inglés. Los alumnos realizaron dos actividades, una tarea en el primer trimestre y otra en el segundo trimestre. Para ello, los alumnos crearon previamente una cuenta privada – considerando que son menores de edad- y, a la vez, abierta de modo que pudieran compartir entre el grupo de compañeros tanto las imágenes como las descripciones realizadas. A continuación, se observa la media de los resultados del primer texto descriptivo de los alumnos que participaron en la modalidad experimental.

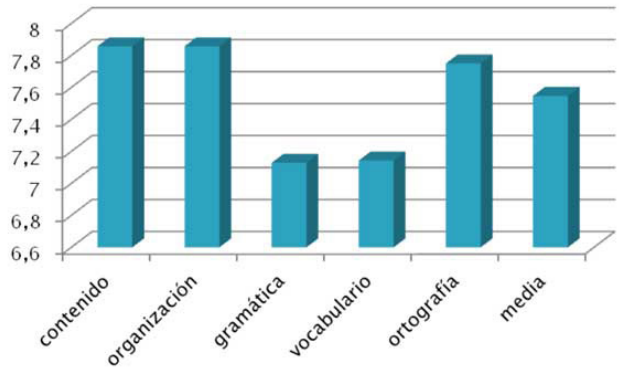

Figura 1. Media de los resultados de la 1ª producción escrita del grupo E

Los dos primeros componentes son *contenido* y *organización* respectivamente con la calificación de 7,85. El tercer componente es *ortografía* (7,75). En cuarto lugar, se encuentra el componente *vocabulario* (7,14). El quinto componente es *gramática* (7,12). La media total del primer texto descriptivo es 7,5. Inicialmente se esperaban mejores resultados, considerando el aspecto innovador de *Instagram.* Esto se debió a la naturaleza visual de esta herramienta, descentrando al alumnado del grupo E, dado que ellos tan sólo estaban habituados a publicar material visual en sus perfiles, y no tenían por costumbre incluir textos debajo de las imágenes. Se observa, en la siguiente gráfica, la media de los resultados del segundo texto descriptivo del grupo E.

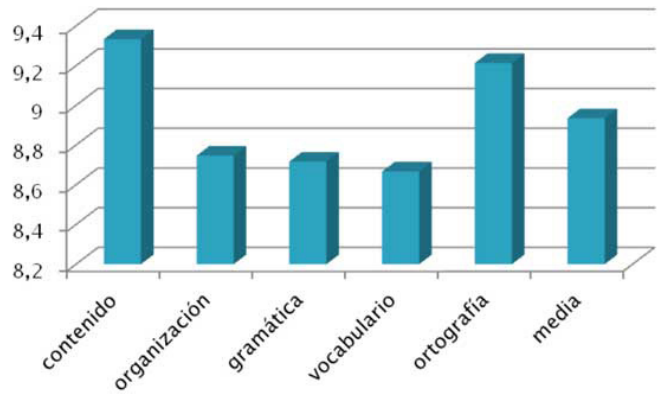

Figura 2. Media de los resultados de la 2ª producción escrita del grupo E

Primero, se encuentra el *contenido* (9,3). Luego está *ortografía* (9,2). El tercero es *organización* (8,74). En cuarto lugar, está *gramática* (8,71) y, a continuación, *vocabulario* (8,6). La media total de esta actividad es 8,93. Si comparamos ambas actividades, la media de esta segunda actividad (8,93) es superior a la media de la primera tarea (7,54) surgiendo un aprendizaje significativo por parte del grupo E. El profesor-investigador dedicó entre 2 y 3 sesiones de formación para enseñar a los alumnos cómo utilizar *Instagram* de modo que se centraran en el objetivo principal de esta experiencia, siendo esta la razón de estos resultados satisfactorios de esta segunda actividad. A continuación, en la siguiente gráfica, se visualiza la media de los resultados del primer texto descriptivo de los alumnos que participaron en la modalidad control.

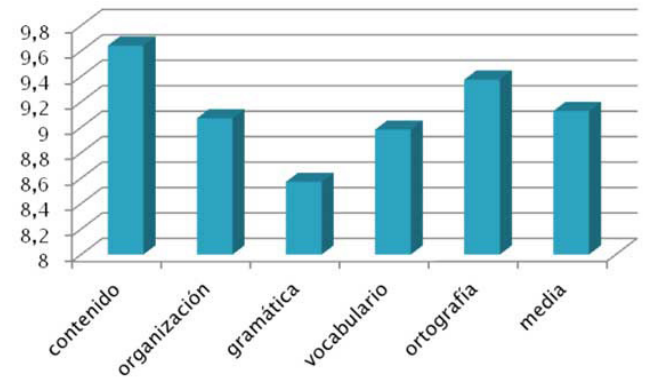

Figura 3. Media de los resultados de la 1ª producción escrita del grupo C

El primer componente es *contenido* (9,6). Luego, se encuentra *ortografía* (9,3). El tercero es *organización* (9,07). En cuarto lugar, está *vocabulario* (8,9) y, finalmente, *gramática* (8,5). La media total de esta primera actividad del grupo C es 9,12. Si comparamos la media de esta actividad entre el grupo E (7,5) y el grupo C (9,12), la media del grupo C es superior a la media del grupo E. No se cumplen las expectativas inicialmente establecidas, pues se esperaba que los resultados por parte del grupo E fueran mejores que los del grupo C. Posiblemente esta diferencia entre ambos grupos se encuentra en la diferencia de nivel del idioma entre ambos grupos. Luego se observan, en la siguiente gráfica, la media de los resultados del segundo texto descriptivo del alumnado que participó en el grupo C.

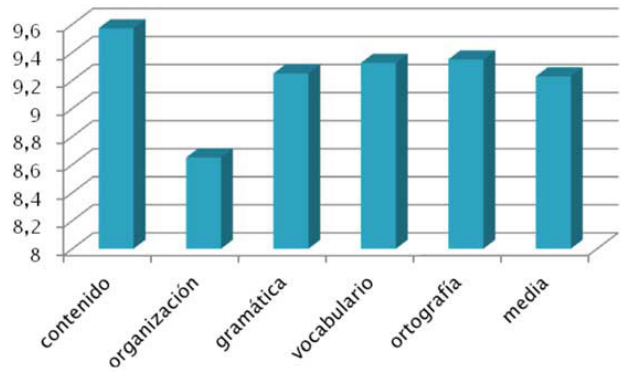

Figura 4. Media de los resultados de la 2ª producción escrita del grupo C

El primer componente es *contenido* (9,5). En segundo lugar, está *ortografía* (9,35). El tercero es *vocabulario* (9,32). En cuarto lugar, se encuentra *gramática* (9,25). El quinto es *organización* (8,65). La media total de esta segunda tarea es 9,22. Si comparamos la media de esta segunda actividad entre el grupo E (8,93) y el grupo C (9,22), se observa un aprendizaje significativo por parte del grupo C en comparación al grupo E al término de esta experiencia didáctica por lo que, tal como se ha comentado anteriormente, no se cumplen las expectativas iniciales.

A este respecto, cabe mencionar que los alumnos del grupo E, por su parte, posiblemente prestaron mayor atención al aspecto visual de *Instagram* mientras los alumnos del grupo C, por la otra, estuvieron más centrados en la redacción de los textos descriptivos dado que sólo accedieron a *Instagram* para compartir fotos e imágenes y, por tanto, no publicaron texto etiquetando material visual. La diferencia entre ambos grupos podría encontrarse pues en factores extrínsecos, a saber la presencia y/o ausencia del elemento visual en función de la modalidad experimental y/o control en la que los alumnos participaron.

Por último, si se comparan los resultados entre la primera actividad (9,12) y la segunda actividad (9,22) por parte del grupo C, se puede observar que existe una ligera diferencia entre ambas actividades, siendo ligeramente superior la media total de la segunda actividad. Por tanto, se puede afirmar que el aprendizaje no fue especialmente significativo en la experiencia didáctica desarrollada por parte del grupo C. Esta ligera diferencia se debe a las calificaciones de los componentes *gramática* y *vocabulario* respectivamente, siendo estas ligeramente superiores en la segunda actividad.

En este trabajo, se ha intentado verificar si el uso de *Instagram* en el aula de inglés puede ser determinante en la mejora de la competencia en producción escrita en estudios de Bachillerato. Finalizada la experiencia didáctica, se puede confirmar que, a partir de los diversos resultados analizados en este trabajo, en el grupo experimental, la expresión escrita en inglés mejoró notablemente. Sin embargo, con respecto al grupo control, no se puede corroborar que la producción escrita haya mejorado significativamente al término de esta experiencia didáctica, objeto de estudio en este trabajo.

A modo de conclusión, considerando que, tras una búsqueda exhaustiva en Google Académico desde 2014 hasta la actualidad centrada en experiencias didácticas en torno al *Instagram* como herramienta de aprendizaje (Castrillo, Martín-Monje, y Bárcena, 2014; Macías, 2016; Andújar-Vaca y Cruz-Martínez, 2017; Ávila, 2017; Montaner, 2018), observamos que no existen publicaciones relacionadas con *Instagram* en el aula de inglés.. Por ello, este trabajo aporta valor significativo en el ámbito de aprendizaje de lenguas mediante dispositivo móvil. A este respecto, se plantean futuras líneas de investigación con respecto al uso de *Instagram* en el aprendizaje del inglés, tales como fomentar la competencia lectora, refuerzo de vocabulario, etc.

Referencias

Andújar-Vaca, A., y Cruz-Martínez, M.S. (2017). Mensajería instantánea móvil: Whatsapp y su potencial para desarrollar las destrezas orales. *Comunicar, 50*(25), 43-52.

Avila Dorante, Mª. E. (2017). Aprendizaje móvil y competencias digitales en el aprendizaje del inglés. *Trabajo de tesis.* Grado de Magisterio en Educación, Universidad de Quintana Roo: México.

Castrillo, M.D., Martín-Monje, E., y Bárcena, E. (2014). Mobile-based chatting for meaning negotiation in foreign language learning. *10th International Conference on Mobile Learning* (pp. 49-58).

Kukulska-Hulme, A., y Viberg, O. (2018). Mobile collaborative language learning: State of the art. *British Journal of Educational Technology*, *49*(2), 207-218.

Lara, T., y Camacho, M. (2011) (Coord.). *M-learning en España, Portugal y América Latina.* Monográfico Scopeo, 3. Salamanca: Universidad de Salamanca.

Macías, C. (2016). Las redes sociales como herramientas de aprendizaje: algunas consideraciones. *RELat, 16*, 225-256.

Marsh, D. (1994). Bilingual Education & Content and Language Integrated Learning. *International Association for Cross-cultural Communication, Language Teaching in the Member States of the European Union* (Lingua). University of Sorbonne, Paris.

Montaner, S. (2018). The use of KAHOOT in the EFL classroom within the CLIL approach. En T. Read, S. Montaner y B. Sedano (Eds.), *Technological Innovation for Specialized Linguistic Domains. Languages for Digital Lives and Cultures. Proceedings of TISLID'18*, Ghent, Belgium (pp. 251-262). Mauritius: Éditions Universitaires Européennes.

Morató, A. (2014). El WhatsApp como complemento de aprendizaje en la clase de E/LE. *Foro de profesores de Español como Lengua Extranjera, 10,* 165-173.

Pareja-Lora, A., *et al.* (2014). Toward Mobile Assisted Language Learning Apps for Professionals that Integrate Learning into the Daily Routine. En L. Bradley y S. Thouësny (Eds.), *20 Years of EUROCALL: Learning from the Past, Looking to the Future. Proceedings of the 2013 EUROCALL Conference*, Évora, Portugal (pp. 206-210). Dublin/ Voillans: Research-publishing.net

Pinkwart, N., Hoppe, H. U., Milrad, M., y Pérez, J. (2003). Educational Scenarios for the Cooperative Use of Personal Digital Assistant. *Journal of Computer Assisted Learning, 19*(3), 383- 391.

Ramírez Montoya, M. S. (2009). Recursos tecnológicos para el aprendizaje móvil (mlearning) y su relación con los ambientes de educación a distancia: implementaciones e investigaciones. *RIED*, *12*(2), 57-82.

Santiago, R., Trabaldo, S., Kamijo, M., y Fernández, A. (2015). *Mobile Learning. Nuevas realidades en el aula. (Innovación Educativa).* Madrid: Digital-Text. Grupo Océano.

Sharples, M. (2005). Learning as conversation: Transforming education in the mobile age. *Proceedings "Seeing understanding, learning in the mobile age".* Budapest (pp. 147- 152).

Traxler, J., Read, T., Barcena, E., y Kukulska-Hulme, A. (2018). Mobile open social language learning: towards a paradigm shift. En T. Read, S. Montaner y B. Sedano (Eds.), *Technological Innovation for Specialized Linguistic Domains. Languages for Digital Lives and Cultures. Proceedings of TISLID'18*, Ghent, Belgium (pp. 397-406). Mauritius: Éditions Universitaires Européennes.

Salvador Montaner-Villalba es Licenciado en Filología Inglesa, Universidad de Valencia. Titulado en Máster Universitario en Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Enseñanza y Tratamiento de Lenguas, UNED. Actualmente está realizando tesis de doctorado (UNED), especializándose en la docencia del inglés mediante la Web 2.0 según el enfoque AICLE. Profesor de inglés como lengua extranjera en la enseñanza secundaria obligatoria, Valencia. Formador de profesores en TIC. Miembro de Comité Editorial y Científico en diversas revistas especializadas universitarias en línea. Colabora en diversos proyectos de investigación a nivel nacional con el grupo de investigación ATLAS-UNED (Applying Technology to Languages).

Licencia CC BY-NC 4.0
ISBN 978-94-92805-11-9