

PIXEL BIT

Nº 57 ENERO 2020
CUATRIMESTRAL

e-ISSN:2171-7966

ISSN:1133-8482

Revista de Medios y Educación





PIXEL-BIT

REVISTA DE MEDIOS Y EDUCACIÓN

Nº 57 - ENERO- 2020

<https://recyt.fecyt.es/index.php/pixel/index>



EDITORIAL
UNIVERSIDAD DE SEVILLA

EQUIPO EDITORIAL (EDITORIAL BOARD)**EDITOR JEFE (EDITOR IN CHIEF)**

Dr. Julio Cabero Almenara, Departamento de Didáctica y Organización Educativa, Facultad de CC de la Educación, Universidad de Sevilla (España).

EDITOR ADJUNTO (ASSISTANT EDITOR)

Dr. Óscar M. Gallego Pérez, Secretariado de Recursos Audiovisuales y NN.TT., Universidad de Sevilla (España)

EDITOR EJECUTIVO/SECRETARIO GENERAL EDITORIAL (EXECUTIVE EDITOR)

Dr. Juan Jesús Gutiérrez Castillo, Departamento de Didáctica y Organización Educativa. Facultad de CC de la Educación, Universidad de Sevilla (España).

CONSEJO DE REDACCIÓN**EDITOR**

Dr. Julio Cabero Almenara. Universidad de Sevilla (España)

EDITOR ASISTENTE

Dr. Óscar M. Gallego Pérez. Universidad de Sevilla (España)

SECRETARIO

Dr. Juan Jesús Gutiérrez Castillo. Universidad de Sevilla (España)

VOCALES

Dra. María Puig Gutiérrez, Universidad de Sevilla. (España)

Dra. Sandra Martínez Pérez, Universidad de Barcelona (España)

Dr. Selín Carrasco, Universidad de La Punta (Argentina)

Dr. Jackson Collares, Universidades Federal do Amazonas (Brasil)

Dra. Kitty Gaona, Universidad Autónoma de Asunción (Paraguay)

Dra. Elvira Esther Navas, Universidad Metropolitana de Venezuela (Venezuela)

Dr. Angel Puentes Puente, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra. Santo Domingo (República Dominicana)

Dr. Fabrizio Manuel Sirignano, Università degli Studi Suor Orsola Benincasa (Italia)

CONSEJO TÉCNICO

Edición, maquetación: Manuel Serrano Hidalgo, Universidad de Sevilla (España)

Diseño de portada: Lucía Terrones García, S.A.V, Universidad de Sevilla (España)

Revisor/corrector de textos en inglés: Rubicelia Valencia Ortiz, MacMillan Education (México)

Revisores metodológicos: evaluadores asignados a cada artículo

Responsable de redes sociales: Manuel Serrano Hidalgo, Universidad de Sevilla (España)

Bases de datos: Bárbara Fernández Robles, Universidad de Sevilla (España)

Administración: Leticia Pinto Correa, S.A.V, Universidad de Sevilla (España)

CONSEJO CIENTÍFICO

Jordi Adell Segura, Universidad Jaume I Castellón (España)

Ignacio Aguedad Gómez, Universidad de Huelva (España)

María Victoria Aguiar Perera, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (España)

Olga María Alegre de la Rosa, Universidad de la Laguna Tenerife (España)

Manuel Área Moreira, Universidad de la Laguna Tenerife (España)

Patricia Ávila Muñoz, Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa (México)

Antonio Bartolomé Pina, Universidad de Barcelona (España)

Angel Manuel Bautista Valencia, Universidad Central de Panamá (Panamá)

Jos Beishuizen, Vrije Universiteit Amsterdam (Holanda)

Florentino Blázquez Entonado, Universidad de Extremadura (España)

Silvana Calaprince, Università degli studi di Bari (Italia)

Selín Carrasco, Universidad de La Punta (Argentina)

Raimundo Carrasco Soto, Universidad de Durango (México)
Rafael Castañeda Barrena, Universidad de Sevilla (España)
Zulma Cataldi, Universidad de Buenos Aires (Argentina)
Manuel Cebrián de la Serna, Universidad de Málaga (España)
Luciano Cecconi, Università degli Studi di Modena (Italia)
Jean-François Cerisier, Université de Poitiers, Francia
Jordi Lluís Coiduras Rodríguez, Universidad de Lleida (España)
Jackson Collares, Universidades Federal do Amazonas (Brasil)
Enricomaria Corbi, Università degli Studi Suor Orsola Benincasa (Italia)
Marialaura Cunzio, Università degli Studi Suor Orsola Benincasa (Italia)
Brigitte Denis, Université de Liège (Bélgica)
Floriana Falcinelli, Università degli Studi di Perugia (Italia)
Maria Cecilia Fonseca Sardi, Universidad Metropolitana de Venezuela (Venezuela)
Maribel Santos Miranda Pinto, Universidade do Minho (Portugal)
Kitty Gaona, Universidad Autónoma de Asunción (Paraguay)
María-Jesús Gallego-Arrufat, Universidad de Granada (España)
Fernando Gamboa Rodríguez, Universidad Nacional Autónoma de México
Lorenzo García Aretio, UNED (España)
Ana García-Valcarcel Muñoz-Repiso, Universidad de Salamanca (España)
Antonio Bautista García-Vera, Universidad Complutense de Madrid (España)
José Manuel Gómez y Méndez, Universidad de Sevilla (España)
Mercedes González Sanmamed, Universidad de La Coruña (España)
Manuel González-Sicilia Llamas, Universidad Católica San Antonio-Murcia (España)
Ángel Pio González Soto, Universidad Rovira i Virgili, Tarragona (España)
António José Meneses Osório, Universidade do Minho (Portugal)
Carol Halal Orfali, Universidad Tecnológica de Chile INACAP (Chile)
Mauricio Hernández Ramírez, Universidad Autónoma de Tamaulipas (México)
Ana Landeta Etxeberria, Universidad a Distancia de Madrid (UDIMA)
Linda Lavelle, Plymouth Institute of Education (Inglaterra)
Fernando Leal Ríos, Universidad Autónoma de Tamaulipas (México)
Paul Lefrere, Cca (UK)
Carlos Marcelo García, Universidad de Sevilla (España)
Francois Marchessou, Universidad de Poitiers, París (Francia)
Francesca Marone, Università degli Studi di Napoli Federico II (Italia)
Francisco Martínez Sánchez, Universidad de Murcia (España)
Ivory de Lourdes Mogollón de Lugo, Universidad Central de Venezuela (Venezuela)
Angela Muschitiello, Università degli studi di Bari (Italia)
Margherita Musello, Università degli Studi Suor Orsola Benincasa (Italia)
Elvira Esther Navas, Universidad Metropolitana de Venezuela (Venezuela)
Trinidad Núñez Domínguez, Universidad de Sevilla (España)
James O'Higgins, de la Universidad de Dublín (UK)
José Antonio Ortega Carrillo, Universidad de Granada (España)
Gabriela Padilla, Universidad Autónoma de Tamaulipas (México)
Ramón Pérez Pérez, Universidad de Oviedo (España)
Angel Puentes Puente, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra. Santo Domingo (República Dominicana)
Julio Manuel Barroso Osuna, Universidad de Sevilla (España)
Rosalía Romero Tena, Universidad de Sevilla (España)
Hommy Rosario, Universidad de Carabobo (Venezuela)
Pier Giuseppe Rossi, Università di Macerata (Italia)
Jesús Salinas Ibáñez, Universidad Islas Baleares (España)
Yamile Sandoval Romero, Universidad de Santiago de Cali (Colombia)
Albert Sangrà Morer, Universidad Oberta de Catalunya (España)
Ángel Sanmartín Alonso, Universidad de Valencia (España)
Horacio Santángelo, Universidad Tecnológica Nacional (Argentina)
Francisco Solá Cabrera, Universidad de Sevilla (España)
Jan Frick, Stavanger University (Noruega)
Karl Steffens, Universidad de Colonia (Alemania)
Seppo Tella, Helsinki University (Finlandia)
Hanne Wacher Kjaergaard, Aarhus University (Dinamarca)



FACTOR DE IMPACTO (IMPACT FACTOR)

FECYT: Ciencias de la Educación. Posición 34. Puntuación: 28,32) DIALNET MÉTRICAS (Factor impacto 2018: 0,94. Q1 Educación. Posición 15 de 225) ERIH PLUS - Clasificación CIRC: B - Categoría ANEP: B - CARHUS (+2018): C - MIAR (ICDS 2017): 9,9 - Google Scholar (global): h5: 21; Mediana: 43 - Criterios ANECA: 20 de 21.

Píxel-Bit, Revista de Medios y Educación está indexada entre otras bases en: SCOPUS, Fecyt, Iresie, ISOC (CSIC/CINDOC), DICE, MIAR, IN-RECS, RESH, Ulrich's Periodicals, Catálogo Latindex, Biné-EDUSOL, Dialnet, Redinet, OEI, DOCE, Scribd, Redalyc, Red Iberoamericana de Revistas de Comunicación y Cultura, Gage Cengage Learning, Centro de Documentación del Observatorio de la Infancia en Andalucía. Además de estar presente en portales especializados, Buscadores Científicos y Catálogos de Bibliotecas de reconocido prestigio, y pendiente de evaluación en otras bases de datos.

EDITA (PUBLISHED BY)

Grupo de Investigación Didáctica (HUM-390). Universidad de Sevilla (España). Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Didáctica y Organización Educativa. C/ Pirotecnia s/n, 41013 Sevilla.
 Dirección de correo electrónico: revistapixelbit@us.es . URL: <https://recyt.fecyt.es/index.php/pixel/index>
 ISSN: 1133-8482; e-ISSN: 2171-7966; Depósito Legal: SE-1725-02
 Formato de la revista: 16,5 x 23,0 cm

Los recursos incluidos en Píxel Bit están sujetos a una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 3.0 Unported (Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual)(CC BY-NC-SA 3.0), en consecuencia, las acciones, productos y utilidades derivadas de su utilización no podrán generar ningún tipo de lucro y la obra generada sólo podrá distribuirse bajo esta misma licencia. En las obras derivadas deberá, asimismo, hacerse referencia expresa a la fuente y al autor del recurso utilizado.

©2020 Píxel-Bit. No está permitida la reproducción total o parcial por ningún medio de la versión impresa de la Revista Píxel- Bit.

índice

- 1.- Construtivist and collaborative methodology mediated by ICT in Higher Education // Constructivismo y metodología colaborativa mediada por TIC en educación superior usando webquest (*Bilingue*)**
María Carmen Corujo Vélez, María Teresa Gómez del Castillo, Alma Elizabeth Merla-González 7
- 2.- Big Data Irruption in Education // Irrupción del Big Data en la Educación (*Bilingue*)**
Pablo Daniel Franco Caballero, Antonio Matas Terrón, Juan José Leiva Olivencia 59
- 3.- Codiseño de un chatbot para facilitar procedimientos administrativos a población migrada // Co-design of a chatbot to facilitate administrative procedures for migrants**
Begoña Gros Salvat, Anna Escofet Roig, Montserrat Payá Sánchez 91
- 4.-Metodologías y Tecnologías para enseñar STEM en Educación Primaria: análisis de necesidades // Methodologies & Technologies to teach STEM in Primary Education: needs analysis**
Javier Arabit García, M^a Paz Prendes Espinosa 107
- 5.- Conocimiento de los estudiantes universitarios sobre herramientas antiplagio y medidas preventivas // University students knowledge on anti-plagiarism tolls and preventive measures**
Violeta Cebrián-Robles, Manuela Raposo-Rivas, Francisco José Ruiz-Rey 129
- 6.- Perfiles de acceso y apropiación de TIC en ingresantes universitarios. Estudio comparativo en dos universidades públicas argentinas // Profiles of access and appropriation of ICT in freshmen students. Comparative study in two Argentine public universities.**
María Luisa Bossolasco, Analía Claudia Chiecher, Daniel Andrés Dos Santos 151
- 7.- Validación de escala MPPUS-A sobre el uso problemático del smartphone // Validation of scale MPPUS-A on the problematic use of the smartphone**
Andrés García-Umaña, Évelyn Córdoba Pillajo 173
- 8.- Desarrollo del oído absoluto a través de aplicaciones móviles // Development of the absolut pitch through mobile applications**
Rosabel Roig-Vila, Facundo San Blas, Àngela Buforn 191
- 9.- Construcción del concepto fanbullying: Revisión crítica del acoso en redes sociales // Building the fanbullying concept: Critical review of social media harassment**
Arantxa Vizcaíno-Verdú, Paloma Contreras-Pulido, María Dolores Guzmán-Franco 211
- 10.- Microblogging educativo en el aprendizaje de idiomas: una revisión sistematizada de las investigaciones publicadas entre 2010 y 2018 // Educational Microblogging for Language Learning: A Systematised Review of Research Publications between 2010 and 2018**
Marta Rosón Jiménez, Daniel Losada Iglesias 231

Microblogging educativo en el aprendizaje de idiomas: una revisión sistematizada de las investigaciones publicadas entre 2010 y 2018

Educational Microblogging for Language Learning: A Systematised Review of Research Publications between 2010 and 2018

Dña. Marta Rosón Jiménez¹

mrosonji@alumnos.unex.es

Dr. Daniel Losada Iglesias²

daniel.losada@ehu.eus



¹Universidad de Extremadura (UEX). Cáceres. (España).

²Universidad del País Vasco – Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU). Facultad de Educación, Filosofía y Antropología. Edificio II. Plaza Oñati, 2. San Sebastián. (España).

RESUMEN

En la enseñanza-aprendizaje de idiomas, algunas formas de comunicación en línea como el microblogging están ganando relevancia, especialmente desde la aparición de las escalas para medir y evaluar la interacción online recomendadas por el Consejo de Europa (2018). En este artículo, se presenta una revisión sistematizada sobre el microblogging en la enseñanza-aprendizaje de idiomas. Siguiendo las pautas de actuación del marco metodológico SALSAS (Grant & Booth, 2009), se seleccionaron 18 artículos con el objetivo de explorar el tipo de investigaciones sobre microblogging realizado entre los años 2010-2018 y el impacto que tiene esta herramienta en la competencia lingüística del estudiante y en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Los resultados obtenidos corroboran la utilidad del microblogging para el desarrollo de la competencia lingüística. No obstante, dichos resultados deben tomarse con cautela, puesto que 11 de las 18 investigaciones analizadas aportan datos sobre la adquisición autopercebida del estudiante. Las conclusiones informan sobre los beneficios del microblogging en relación a la competencia lingüística, especialmente sus componentes léxicos, semánticos y gramaticales. La utilización del microblogging permite aprendizajes contextualizados, auténticos e informales y una ruptura con los límites espacio-temporales. ■

PALABRAS CLAVE

Microblogging educativo; redes sociales; aprendizaje de idiomas; competencia lingüística; comunicación online.

ABSTRACT

In language teaching and learning, some types of communication, such as microblogging, are becoming more important – especially since the Council of Europe (2018) introduced scales to measure and evaluate online interaction. This article presents a systematised review of microblogging in language teaching and learning. Following the SALSAS Framework stages (Grant & Booth, 2009), 18 articles were selected with the objective of exploring the research on microblogging carried out between 2010 and 2018, and the impact that this tool has on both the learners' linguistic competence and the teaching-learning process. The results obtained inform about the usefulness of microblogging in the development of linguistic competence. Yet, these results should be taken with caution, as 11 out of the 18 revised articles are based on the learners' self-perceived acquisition. The conclusions indicate the benefits of microblogging for linguistic competence and, more specifically, for three of its components – lexical, semantic and grammatical competences. The use of microblogging favours contextualised, authentic and informal learning and the overcoming of space and time constraints. ■

KEYWORDS

Educational microblogging; social networks; language learning; linguistic competence; online communication.

1.- Introducción

En la actualidad, se emplean con frecuencia plataformas de comunicación *online* para realizar comunicaciones breves o limitadas a una serie de caracteres. Dicho fenómeno, conocido como microblogging, puede emplearse en la enseñanza-aprendizaje de idiomas, un ámbito en el que existe una tendencia a incorporar “tecnologías y metodologías que involucran el uso de las TIC” (Borromeo, 2016, 43). De hecho, dicha tendencia queda plasmada en la reciente publicación del *Volumen Complementario al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (2018), en el que se incorporan por primera vez escalas para medir y evaluar la interacción *online*. Es por ello que, debido al interés que suscita a nivel social y educativo, resulta necesario conocer qué impacto tiene el microblogging para el aprendizaje de lenguas.

1.1. Microblogging educativo

El microblogging es una forma de comunicación breve en línea que suele tener una limitación de caracteres (Checa, 2013; Perifanou, 2009). Distintos autores establecen diferentes limitaciones, como 140 caracteres (De Pietro, 2013; Perifanou, 2009), 200 (Checa, 2013) ó 280 (Ekinci & Kaya, 2018). Independientemente de la limitación, el microblogging consiste en “intervenciones breves de no más de una o dos oraciones” (traducción propia) (Borau, Ullrich, Femg, & Shen, 2009, 79). Así pues, esta comunicación se daría en plataformas con limitación de caracteres como *Twitter*, *Tumblr*, *identi.ca* o *Yammer*, pero también cuando se realizan intervenciones cortas en publicaciones de estados, comentarios a publicaciones, etc. (Fernández, Revuelta, & Sosa, 2012; Perifanou, 2009).

Por sus características, las plataformas de microblogging están a caballo entre las redes sociales y los blogs. Difieren de estos últimos en cuanto al tipo de comunicación realizada e información publicada. En los blogs, al no existir limitación de caracteres, se tienden a desarrollar los pensamientos y opiniones (Ebner & Schiefer, 2008). Las plataformas de microblogging, en cambio, por su brevedad y rapidez, suelen utilizarse para “actualizaciones, ideas y notificaciones rápidas” (traducción propia) (Ebner & Schiefner, 2008, 156). El microblogging es, pues, “una forma de blogging en pequeña escala” (Checa, 2013, 21).

En cuanto a sus similitudes con las redes sociales, destacan sus posibilidades para compartir contenidos (imágenes, enlaces, etc.), interactuar de forma síncrona y, más habitualmente, asíncrona, así como tener

perfiles abiertos o privados para formar redes de personas (Checa, 2013).

En educación, el microblogging presenta una serie de ventajas. Entre ellas podemos citar el aumento de la participación, que en ocasiones lleva a la creación de comunidades con intereses e inquietudes similares (Costa, Beham, Reinhardt, & Sillaots, 2008; Dunlap & Lowenthal, 2009); las oportunidades para el aprendizaje ubicuo e informal, lo que fomenta la autonomía del estudiante (Checa, 2013; Costa *et. al.*, 2008); el desarrollo de la competencia comunicativa, la metacognición y la capacidad de síntesis, debido al esfuerzo que supone publicar mensajes concisos (Grosbeck & Holote, 2008; Martínez-Rodrigo & Raya-González, 2013); y, por último, la mejora de la motivación, ya que los estudiantes consideran que las plataformas de microblogging son entretenidas (Junco, Heiberger, & Loken, 2011).

Sin embargo, no todo son beneficios. El microblogging puede generar problemas de privacidad y supone tiempo, ya que se debe hacer un seguimiento de las publicaciones y publicar mensajes concisos que no generen malentendidos (Checa, 2013). Dichos mensajes, además, no siempre están relacionados con la asignatura, lo que puede causar distracciones (Dunlap & Lowenthal, 2009; Grosbeck & Holote, 2008). Por otro lado, también requiere dedicación por parte del docente, ya que es necesario planificar las actividades minuciosamente y considerar si el alumnado desconoce y/o desconfía de las plataformas para anticipar posibles problemas derivados de su integración (Martínez-Rodrigo & Raya-González, 2013). Finalmente, la brevedad del microblogging puede influir en un uso incorrecto de la lengua, especialmente de la gramática (Dunlap & Lowenthal, 2009; Grosbeck & Holote, 2008).

1.2. Competencia lingüística

Una de las cuestiones en las que se centra esta revisión es la influencia del microblogging en la competencia lingüística. Según el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCER) (Consejo de Europa, 2002), dicha competencia está formada por las competencias léxica, gramatical, semántica, fonológica, ortográfica y ortoépica.

Al tratarse de una competencia, su desarrollo implica la adquisición de conocimientos declarativos (saber), destrezas y habilidades (saber hacer) y competencias existenciales (saber ser). Es decir, se deben adquirir tanto conocimientos teóricos como habilidades para ponerlos en práctica.



Figura 1. La competencia lingüística y sus componentes.

Fuente: Elaboración propia a partir de Consejo de Europa (2002).

1.3. Investigaciones sobre microblogging educativo

Las investigaciones sobre microblogging educativo incluyen una gran variedad de temas. Entre ellos destacan la influencia del microblogging en la comunicación y la interacción, en la transformación de los procesos de enseñanza-aprendizaje y en ciertas variables psicológicas que afectan al aprendizaje.

Con respecto a la comunicación y la interacción, las plataformas de microblogging permiten que el alumnado se conecte en cualquier momento e interactúe con otros usuarios. Ello redundará en una mejora de la presencia social (Tur & Marín, 2014), la participación (Santoveña & Bernal, 2019) y el desarrollo del pensamiento crítico (Abella, Delgado, & Ausín, 2018), puesto que las plataformas de microblogging favorecen el intercambio de opiniones tanto con otros estudiantes como con personas ajenas a la institución.

La forma en que los estudiantes se comunican en estas plataformas también genera transformaciones en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Por ejemplo, Santoveña y Bernal (2019) destacan las posibilidades del microblogging para el aprendizaje autónomo, mientras que Vázquez y Sevillano (2019) apuntan que el microblogging ofrece oportunidades para el trabajo colaborativo. Otras transformaciones que el microblogging favorece son el rol activo de los estudiantes, los cuales se vuelven prosumidores de

contenidos (Cubero & Villanueva, 2018; García-Ruiz, Ramírez-García & Rodríguez-Rosell, 2014; Sánchez & Contreras, 2012); la inclusión de aprendizajes informales, puesto que los estudiantes ahondan en aspectos no prescritos por los docentes (Dixon, Sanders & Putman, 2018); y el uso de enfoques constructivistas y conectivistas, ya que el aprendizaje surge de la colaboración e interacción entre usuarios y no de la transmisión de conocimientos por parte del profesorado (Abella, Delgado. & Ausín, 2018).

Finalmente, algunos autores han llevado a cabo investigaciones sobre el impacto del microblogging en variables psicológicas que afectan al aprendizaje. Por ejemplo, autores como Hortigüela y Pérez (2015) demuestran el aumento de la motivación y, consecuentemente, una mayor implicación en el aprendizaje cuando se emplea *Twitter e Instagram*.

En cuanto a la enseñanza de idiomas, las primeras investigaciones surgen en 2009. Por ejemplo, Antenos-Conforti (2009) y Perifanou (2009), ambas en la enseñanza-aprendizaje de italiano, analizan, respectivamente, la percepción de los estudiantes sobre la utilidad de *Twitter* y cómo el microblogging y el juego influyen en la motivación y participación. Borau *et al.* (2009), por su parte, investigan el desarrollo de la competencia cultural y comunicativa mediante el microblogging. Aunque a partir de entonces se desarrollan investigaciones sobre diversas temáticas, existe consenso sobre la escasez de las mismas y la imposibilidad de generalizar los resultados obtenidos (Hattem & Lomicka, 2016). Es por ello que resulta necesaria la realización de una revisión sistematizada en la que explore los resultados de distintas investigaciones sobre microblogging en el contexto de la enseñanza-aprendizaje de idiomas.

2.- Metodología

2.1. Diseño

La metodología que se ha seguido en la presente investigación es la revisión sistematizada de la literatura (Petticrew & Roberts, 2006). Este tipo de estudio ayuda al investigador a conocer qué pasos se han dado y qué pasos faltan por dar para alcanzar una mayor comprensión sobre una temática concreta. La revisión sistematizada de la literatura tiene cuatro características principales (Onwuegbuzie & Frels, 2016): (a) son sistemáticas, es decir, no son arbitrarias y tienen rigor científico; (b) son completas, ya que incluyen toda la producción con rigor científico sobre un tema; (c) son explícitas, puesto que detallan cómo se han localizado las fuentes y en base a qué criterios se han incluido; y (d) son reproducibles, ya que el proceso

realizado puede ser comprobado y repetido por otros investigadores. Para garantizar que se dan estas cuatro características en la presente revisión, se han seguido las pautas de realización que caracterizan al marco metodológico SALSA: búsqueda, evaluación, síntesis y análisis (Figura 2).

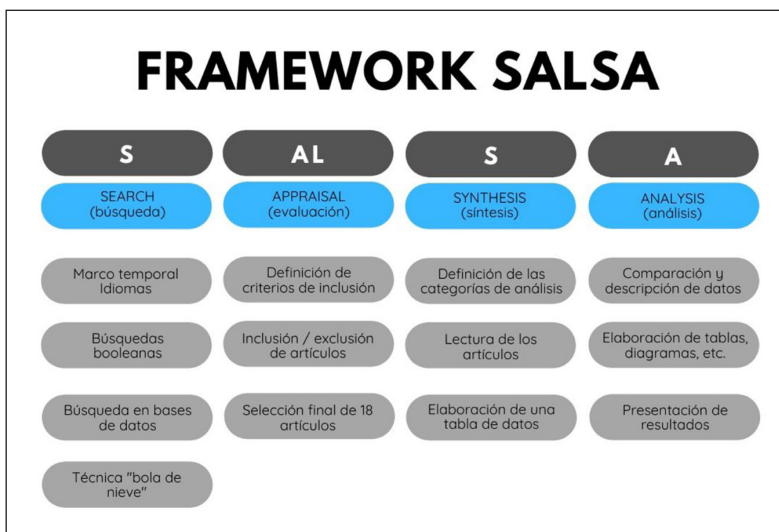


Figura 2. Aplicación del Framework SALSA. Fuente: Elaboración propia a partir de Grant y Booth (2009)

Este artículo tiene como objetivo principal la realización de una revisión sistematizada sobre el microblogging en la enseñanza-aprendizaje de idiomas. Con ella, se busca responder a las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Qué tipo de investigaciones se han llevado a cabo sobre el microblogging en la enseñanza-aprendizaje de idiomas?
2. ¿Qué posibilidades y/o limitaciones tienen las herramientas de microblogging en la competencia lingüística del alumnado?
3. ¿Cómo transforma el microblogging los procesos de enseñanza-aprendizaje?

2.2. Procedimiento

Para la selección de artículos, se realizó una búsqueda de investigaciones en bases de datos internacionales sobre investigaciones con microblogging educativo en la enseñanza-aprendizaje de idiomas. Puesto que la producción sobre este tema es escasa y se encuentra dispersa en distintos países del mundo, se optó

por un marco temporal amplio (2010-2018) y por la inclusión de artículos en inglés y en español. Para localizar las fuentes, se consultaron las siguientes bases de datos: Scopus, Web of Science, ERIC, ScienceDirect, Dialnet, SAGE Journals, SpringerLink y EBSCO Discovery Service, mediante diversas búsquedas booleanas (Tabla 1).

Tabla 1. Tipos de búsquedas Booleanas realizadas en las Bases de Datos

Búsquedas Booleanas	
Inglés	Español
A. Microblogging AND language teaching	D. Microblogging AND enseñanza de lenguas
B. Microblogging AND language learning	E. Microblogging AND enseñanza de idiomas
C. Microblogging AND foreign language	F. Microblogging AND aprendizaje de lenguas
	G. Microblogging AND enseñanza de idiomas

Para la selección de artículos, se definieron siete criterios de inclusión:

1. La temática tratada debe versar sobre microblogging en la enseñanza-aprendizaje de lenguas para seleccionar artículos estrechamente vinculados con el problema de investigación.
2. Las publicaciones deben contener una investigación empírica sobre dicha temática para analizar artículos que tengan rigor científico.
3. Las publicaciones deben ser de libre acceso para que puedan estar al alcance de cualquier persona interesada en la temática.
4. Las publicaciones deben estar escritas en inglés o español para lograr un mayor número de fuentes.
5. La fecha de publicación debe estar entre 2010-2018 para analizar una bibliografía relativamente reciente.
6. Las publicaciones deben investigar, al menos, un componente relacionado con la competencia lingüística para así seleccionar artículos que sirvan para dar respuestas a las preguntas de investigación.

Tras aplicar dichos criterios de exclusión, se seleccionaron 12 artículos (Tabla 2).

Tabla 2. Artículos seleccionados en bases de datos

Artículos seleccionados N= 12	Bases de datos y artículos encontrados							
	ERIC	Science Direct	Scopus	Web of Science	Dialnet	Sage Journals	Springer Link	EBSCO
Alshahrini (2017)				X				
Alsharidi (2018)								X
Davies (2015)	X							
Ekinci y Kaya (2018)								X
Fewell (2014)								X
Hattem (2014)				X				X
Hsiao y Broeder (2014)	X							
Lomicka y Lord (2012)		X						
Montero-Fleta, Pérez-Sabater y Pérez-Sabater (2015)		X		X				X
Murniati y Sanjaya (2017)								X
Pérez Sabater y Montero Fleta (2015)		X		X	X			X
Taskiran, Gumusoglu y Aydin (2018)	X			X				X
Tipos de búsqueda booleana ¹ / Total resultados de búsqueda	B. / 11	B. / 4	A. / 1	B. / 9	D. / 3	A. / 18	A. / 16	B. / 54
		C. / 37	B. / 7	A. / 1		B. / 19	B. / 47	

Nota: ¹ Los tipos de búsqueda realizados se encuentran en la Tabla 1.

Puesto que se consideró que el número de artículos seleccionados era relativamente bajo, se empleó la técnica “bola de nieve” (Merriam, 2009) basada en un muestreo en cadena para localizar más fuentes. Así pues, se revisó la bibliografía de cada artículo seleccionado, se buscaron las fuentes citadas y se aplicaron los siete criterios de inclusión mencionados anteriormente. La bibliografía de los artículos seleccionados fue, igualmente, revisada para encontrar nuevos artículos. Gracias a esta técnica, se localizaron 6 investigaciones más, lográndose conformar así una muestra total de 18 artículos.

Tanto para los artículos localizados en bases de datos como aquellos encontrados mediante la técnica “bola de nieve”, se leyeron en primer lugar el título, resumen y palabras clave para determinar si cumplían los criterios de inclusión establecidos (Tabla 3). En los casos en los que no se obtuvo información suficiente, se procedió a una lectura del texto completo.

Tabla 3. Artículos encontrados mediante la técnica “bola de nieve”

Fuente	Artículos extraídos	Autor/es (Año)
Alsharidi (2018)	2	Ali Said (2015); Mompean y Fouz-González (2016)
Pérez Sabater & Montero Fleta (2015)	2	Hattem (2012); Ruipérez, Castrillo y Cabrero (2011)
Mompean & Fouz-González (2016)	1	Kim (2010)
Davies (2015)	1	Lakarnchua & Wasanasomsithi (2014)
TOTAL	6	

2.3. Recogida y análisis de datos

Para la recogida de datos, se optó por un análisis descriptivo similar al utilizado por Hattem y Lomicka (2016) en una revisión sobre Twitter en la enseñanza-aprendizaje de inglés. Para ello, se elaboró una tabla en la que se recogió información sobre los artículos. Dicha recogida de datos se dividió en dos fases:

1. Fase de análisis de los artículos, en la que se utilizaron las categorías lengua, país de publicación, año de publicación y conceptos clave para recoger información sobre los artículos.
2. Fase de análisis de las investigaciones, en la que se leyeron las publicaciones en profundidad y se definieron las siguientes categorías de análisis: herramienta de microblogging, idioma investigado, metodología empleada, técnicas de recolección de datos, escenario de investigación y participantes, duración, actividades con microblogging, limitaciones de las investigaciones, y competencia lingüística. Éstas se basan en las utilizadas por Hattem y Lomicka (2016), pero se añaden las categorías “herramienta de microblogging” y “competencia lingüística” para así poder dar respuestas a las preguntas de investigación.

Finalmente, se llevó a cabo una exploración descriptiva de frecuencias para analizar la información incluida en la tabla y extraer los resultados para cada categoría.

3.- Análisis de datos

En la primera fase de análisis se recogieron datos sobre la lengua, país, año y conceptos clave de las 18 publicaciones que conforman el total de la muestra. En lo que respecta a la categoría *lengua*, todos los artículos, salvo uno, están escritos en inglés. En cuanto a la categoría *país de publicación*, destacan países

Europeos (27,8%), americanos (16,7%) y asiáticos (55,5%). Entre ellos se encuentran España (N=4), Arabia Saudí (N=3), Estados Unidos (N=3), Japón (N=2), Turquía (N=2), Países Bajos (N=1), Corea del Sur (N=1), Tailandia (N=1) e Indonesia (N=1). Aunque España es el país con más investigaciones, los países asiáticos superan a los europeos y americanos con la publicación de 10 de las 18 investigaciones.

En relación a la categoría *año de publicación*, 2014 y 2015 fueron los años más prolíficos (44,3%), mientras que en 2013 no se publicó ningún artículo. Los artículos restantes fueron publicados en 2018 (16,7%), 2017 (11,1%), 2016 (5,6%), 2012 (11,1%), 2011 (5,6%) y 2010 (5,6%).

Por último, para analizar la categoría conceptos clave, se homogeneizaron distintos términos referidos a una misma idea bajo una etiqueta y se tradujeron al inglés los términos del único artículo en español. De este modo, se pudo realizar un mejor recuento de los *conceptos clave* encontrados. Dichos conceptos se pueden agrupar bajo ideas que se relacionan estrechamente con los temas en los que han ahondado las investigaciones sobre microblogging educativo (Cubero & Villanueva, 2018; Dixon, Sanders, & Putman, 2018; Hattem & Lomicka, 2016; Santoveña & Bernal, 2019; Tur & Marín, 2014). Estas ideas son la interacción social y la comunicación (22,2%), variables psicológicas que afectan al aprendizaje, como la motivación (55,6%) y la confianza (27,8%) y cambios pedagógicos como la transformación del rol del alumnado mediante el constructivismo, la autonomía y la retroalimentación por pares (16,7%). Además, los tipos de aprendizajes realizados pueden ser tanto presenciales como en línea, tal y como sugiere el concepto *blended learning* (22,2%), o estar apoyados en tecnologías, como sugieren los conceptos CMC (38,9%), CALL (16,7%) y Web 2.0 (16,7%).

En la segunda fase de análisis, se analizaron en profundidad las investigaciones en base a las categorías de análisis a las que nos hemos referido anteriormente. En relación a la categoría *herramienta de microblogging*, los resultados evidencian que en la mayoría de los casos se utilizó la plataforma de microblogging *Twitter* (94,4%). Tan sólo en una investigación se emplea una herramienta diferente – *Bubbly* (<http://bubbly.net/>). En lo que respecta a la categoría *idioma investigado*, estas herramientas se integran en la enseñanza-aprendizaje de inglés (83,2%), alemán (5,6%), chino (5,6%) y francés (5,6%). De las 15 investigaciones sobre inglés, en 2 de ellas el idioma se enseña como segunda lengua y en 1 de ellas con fines específicos. Para el resto de artículos e idiomas, el microblogging se emplea en la enseñanza-aprendizaje de idiomas como lengua extranjera.

Del análisis de la categoría *metodología empleada* se desprende que el microblogging en la enseñanza-aprendizaje de idiomas se ha investigado siguiendo metodologías cuantitativas (38,9%), cualitativas (22,2%) y mixtas (38,9%). Los estudios de corte cuantitativo son mayoritariamente cuasi-experimentales pero con diseños variados: diseño pretest-postest con grupo de control (N=2), diseño pretest-postest con único grupo (N=2) y diseño postest con único grupo (N=2). Sólo un trabajo ofrece un estudio observacional de corte descriptivo. La mayoría de las investigaciones cualitativas son estudios de caso (N=3), aunque existe un trabajo basado en la teoría fundamentada (Glaser, 2001). Los estudios mixtos son en su mayoría una recolección de datos cuantitativos y cualitativos (N=3), aunque en uno de los casos el procedimiento central es cuantitativo y los datos cualitativos sirven para ampliar la información.

Con respecto a la categoría *técnicas de recolección de datos*, las investigaciones realizadas usaron cuestionarios (72,2%), tests (38,9%), entrevistas (33,3%), grupos focales (33,3%) y narrativas (5,6%). En cuanto a los cuestionarios, 9 investigaciones optan por preguntas tipo Likert. En aquellas investigaciones en las que se realizaron entrevistas se incluyen entrevistas estructuradas con preguntas abiertas (N=1), semi-estructuradas (N=2), en profundidad (N=2) y retrospectivas (N=1). Los tests, por su parte, miden destrezas y conocimientos como la pronunciación, vocabulario y escritura, siendo esta última la destreza más evaluada (N=4).

En relación al *escenario de investigación y participantes*, salvo en el estudio de Kim (2010), que tiene lugar en dos escuelas y un instituto, los estudiantes en las investigaciones son mayores de 18 años. Los participantes de mayor edad (54 años) aparecen en Mompean y Fouz-González (2016), una investigación realizada en la Escuela Oficial de Idiomas de Murcia. Aunque no todas las investigaciones mencionan la edad de los participantes, del análisis de los 9 artículos que sí lo indican y del hecho de que 16 investigaciones (88,9%) tienen lugar en el contexto universitario, se deduce que la mayoría de los participantes se encuentran en un rango de edad comprendida entre los 20-27 años. En cuanto al número de participantes por investigación, la Tabla 4 muestra que en 11 investigaciones participan menos de 50 estudiantes, mientras que en 6 investigaciones participan 50-100 personas. La muestra de participantes más alta es de 100 estudiantes (Taskiran *et al.*, 2018), mientras que la más pequeña se encuentra en Kim (2010), donde se realiza un estudio de caso múltiple con 3 profesoras.

Tabla 4. Publicaciones analizadas por número de participantes

Número de participantes	N	%
1 - 25	5	27,8
26 - 50	6	33,2
51 - 75	5	27,8
No especificado	1	5,6
Total	18	100,0

Otros datos relacionados con los participantes son el nivel lingüístico de éstos, las asignaturas que cursan y los agrupamientos utilizados en la investigación. El nivel lingüístico se indica en 14 de las investigaciones, de las que se extrae que hay un 16,6% de participantes que tienen niveles básicos A1 y A2, un 44,4% que tienen niveles intermedios B1 y B2 y un 16,6% que cursan niveles avanzados C1-C2. De las 4 investigaciones restantes, 3 no especifican el nivel de los participantes y en 1 los participantes son tres profesoras. En cuanto a las asignaturas, los participantes cursan mayormente asignaturas de idiomas como lengua extranjera (83,3%). Del análisis de las asignaturas en las que se enmarcan las investigaciones se desprende que la mayoría (67%) son para fines generales. El 17% de las investigaciones están focalizadas en el estudio de la gramática. El 18% restante está orientado a temas diversos como el desarrollo del vocabulario, la mejora de la escritura y la utilización de la lengua en el ámbito de la arquitectura. Por último, con respecto a los agrupamientos, solo 6 de las investigaciones (33,3%) incluyen grupos experimentales y de control.

Con respecto a la categoría *duración*, las investigaciones oscilan entre 27 días laborables (Mompean & Fouz-González, 2016) y más de un curso académico (Hattem, 2012). La mayoría de las investigaciones (77,8%) tiene una duración menor de 6 meses.

En lo referente a la categoría *actividades con microblogging*, los resultados muestran que en un 72,2% de los casos son de carácter obligatorio y en un 22,2% de carácter voluntario. El carácter de la actividad no se especifica en uno de los artículos (5,6%). Las actividades implican una periodicidad de publicación diaria (N=3), semanal (N=9), no definida (N=4) o no requieren un número mínimo de mensajes (N=2). Así pues, los datos muestran que en el 50% de las investigaciones se requiere una publicación mínima semanal. Las características de las actividades con microblogging apuntan hacia un rol activo del alumnado. Las actividades pasivas como la lectura de *tweets* y la publicación sin interacción aparecen en

una única investigación. De forma más significativa aparecen actividades que fomentan la interacción entre estudiantes y docentes (27,8%) y entre compañeros (55,6%). En algunos casos, la interacción entre compañeros surge durante actividades de corrección entre pares (16,7%).

Durante la fase de análisis, se codificó la categoría *limitaciones de las investigaciones* en diversas etiquetas. Las limitaciones con mayor incidencia son la escasa muestra de participantes (50%) y la duración (33,3%). En menor medida, se mencionan otras limitaciones como el diseño de la actividad, los límites del microblogging, el rol docente y la especificidad de la investigación, todas ellas con una incidencia del 16,7%. En lo que se refiere al diseño de la actividad, se menciona que éste debe estar mejor fundamentado en la Teoría del Flow (Davies, 2015), permitir el uso de formas lingüísticas no presentes en el currículo (Hattem, 2014) o incorporar mejores propuestas didácticas (Ruipérez *et al.*, 2011). De algún modo, estas sugerencias tienen conexión con otra limitación: el rol docente. Sobre éste se menciona lo siguiente: la visión del docente como experto frena la corrección entre pares (Hattem, 2012); los docentes deben publicar preguntas para fomentar intercambios lingüísticos (Hsiao & Broeder, 2014); y la interacción de éstos no mejora necesariamente la motivación del alumnado (Kim, 2010). Con respecto a la especificidad de la investigación, se considera que el foco en un contexto, aspecto lingüístico, grupo de edad o nivel lingüístico específico hace imposible extrapolar los resultados a otros contextos (Ekinci & Kaya, 2018; Lomicka & Lord, 2012; Taskiran *et al.*, 2018). Por último, en relación con las limitaciones del microblogging, se dice que éste frena el desarrollo de destrezas orales, al no permitirse la publicación directa de audios (Ruipérez *et al.*, 2011), y de la competencia ortográfica, puesto que las plataformas carecen de correctores lingüísticos (Montero-Fleta *et al.*, 2015 y Pérez-Sabater & Montero Fleta, 2015).

En lo que atañe a la categoría *competencia lingüística*, ninguna investigación menciona esta competencia explícitamente, pero sus componentes se trabajan de forma implícita en las investigaciones. Todos los artículos analizados investigan algún elemento de los componentes de la competencia lingüística propuesta por el Consejo de Europa (2002), tales como el vocabulario, la gramática y la pronunciación. Así pues, los resultados muestran que los componentes que más tienden a desarrollarse son la competencia semántica (77,8%), léxica (66,7%) y, en menor medida, la gramatical (44,4%). El menor desarrollo de la competencia fonológica (16,7%) y ortoépica (22,2%) puede deberse a que el microblogging no suele usarse para mejorar la pronunciación o a las limitaciones de éste que, salvo en el caso de *Bubbly*, no

permite la publicación directa de mensajes de voz. En el caso de la competencia ortográfica (27,8%), este menor desarrollo puede también deberse a la ausencia de un corrector ortográfico (Montero-Fleta *et al.*, 2015 y Pérez-Sabater & Montero-Fleta, 2015).

En cuanto a la influencia del microblogging en el desarrollo de dicha competencia, 15 investigaciones (83,3%) arrojan resultados positivos. De ellas, 2 demuestran de forma empírica la mejora lingüística, si bien en una de ellas esta mejora no resulta significativa (Pérez Sabater & Montero Fleta, 2015). De las investigaciones restantes, 2 no aportan datos empíricos y 11 (61,1%) recogen los resultados sobre la adquisición autopercebida del alumnado.

Únicamente 2 investigaciones (11,1%) ofrecen resultados negativos sobre el microblogging en educación. En Murniati y Sanjaya (2017), se explica que los estudiantes se centraron más en los aspectos visuales de la plataforma, por lo que siguieron cometiendo errores gramaticales. Por su parte, Lakarnchua y Wasanasomsithi (2014) recogen las opiniones negativas del alumnado sobre *Twitter* como herramienta para la escritura. Finalmente, 1 investigación (5,6%) recoge resultados inciertos sobre los efectos del microblogging en la adquisición del vocabulario y sintaxis china, puesto que los estudiantes tienden a emplear formas lingüísticas conocidas y no tanto aquellas en las que deben seguir practicando (Hsiao & Broeder, 2014).

4.- Conclusiones y discusión

En el presente estudio se han analizado 18 investigaciones sobre microblogging para la enseñanza-aprendizaje de idiomas publicadas entre los años 2010 y 2018. Para ello, se ha llevado a cabo una revisión sistematizada de la literatura siguiendo las pautas de realización del marco metodológico SALSA con la que se buscaba responder a tres preguntas de investigación: (1) ¿Qué tipo de investigaciones se han llevado a cabo sobre el microblogging en la enseñanza-aprendizaje de idiomas?; (2) ¿Qué posibilidades y/o limitaciones tienen las herramientas de microblogging en la competencia lingüística del alumnado?; y (3) ¿Cómo transforma el microblogging los procesos de enseñanza-aprendizaje?

En cuanto a la primera pregunta, los resultados muestran la utilización de metodologías cuantitativas, cualitativas y mixtas. Esta revisión ha evidenciado que, de forma mayoritaria, los escenarios de investigación se sitúan en contextos educativos para adultos, como la universidad o las Escuelas Oficiales

de Idiomas. Esta tendencia puede deberse a la problemática de utilizar redes sociales con jóvenes (ej.: problemas con la privacidad) o a la edad mínima legal para acceder a dichas plataformas. Para solventar estos problemas, no obstante, se podría optar por plataformas de microblogging educativas como *Twiducate*. De este modo, podrían llevarse a cabo una mayor variedad de investigaciones sobre esta temática. Otros resultados significativos son el predominio de investigaciones en y sobre inglés, así como un interés mayoritario por *Twitter*. Esto nos hace considerar la necesidad de realizar más investigaciones que analicen las posibilidades y limitaciones que diversas plataformas de microblogging tienen en la enseñanza-aprendizaje de distintos idiomas.

En relación a las posibilidades y/o limitaciones del microblogging para el desarrollo de la competencia lingüística, 15 de las 18 investigaciones arrojan resultados positivos. Así pues, se concluye que el microblogging tiene beneficios para el desarrollo de la competencia lingüística. No obstante, esta conclusión debe tomarse con cautela, ya que los resultados de gran parte de las investigaciones se basan en la adquisición autopercebida del alumnado. Por tanto, resulta necesaria la realización de un mayor número de investigaciones que midan la adquisición lingüística de los estudiantes. Teniendo en cuenta las limitaciones expuestas anteriormente, sería conveniente que las futuras investigaciones analizaran una muestra mínima de 50 participantes y que éstos hicieran uso del microblogging durante, al menos, 6 meses. De otro modo, se seguiría incurriendo en las mismas limitaciones.

Por otro lado, con respecto a los componentes de la competencia lingüística, los resultados sugieren que el microblogging ofrece más posibilidades para el desarrollo de las competencias léxica, semántica y gramatical y menos para las competencias ortográfica, fonológica y ortoépica. Probablemente, las escasas posibilidades para desarrollar estas tres últimas se deban a las limitaciones propias del microblogging. Salvo en una investigación, en la que se emplea la plataforma de voz *Bubbly*, las demás utilizan *Twitter*, la cual no permite la publicación de audios. Esto puede influir en un menor desarrollo de las competencias fonológica y ortoépica. Por su parte, la competencia ortográfica puede verse limitada por la ausencia de un corrector automático (Montero-Fleta *et al.*, 2015; Pérez-Sabater & Montero-Fleta, 2015). Como aspecto positivo, sin embargo, se puede concluir que, por la exposición a la lengua, los mayores beneficios del microblogging tienen que ver con la adquisición de vocabulario y, por tanto, con un desarrollo de las competencias semántica y léxica (Alshahrani, 2017; Alsharidi, 2018).

Por último, respondiendo a la pregunta sobre cómo transforma el microblogging los procesos de enseñanza-aprendizaje, se extrajeron las siguientes ideas tras el análisis de las investigaciones: (a) el microblogging favorece la interacción y creación de comunidades y el acceso a materiales y contextos auténticos; (b) aumenta la participación y motivación del estudiante; (c) generalmente reduce la ansiedad y mejora la confianza del alumnado; (d) fomenta la corrección entre pares, aunque el alumnado tiende a preferir la retroalimentación del docente; (e) y rompe con los límites espacio-temporales del aula, favoreciendo la práctica autónoma en cualquier momento y lugar.

Así pues, el microblogging genera transformaciones que permiten el desarrollo de competencias del siglo XXI como la autonomía, la creatividad y la comunicación, así como de competencias del Espacio Europeo de Educación Superior como la competencia en una lengua extranjera y la competencia digital (Alsharidi, 2018; Ruipérez *et al.*, 2011). Las transformaciones, aunque positivas, se pueden ver frenadas en dos situaciones. En primer lugar, Hattem (2014) destaca que, puesto que los aprendizajes que se realizan suelen ser contextualizados, auténticos e informales, se debería permitir el uso de formas no prescritas en el currículo para maximizar las oportunidades que ofrece el microblogging. Por otro lado, el microblogging suele ser bien acogido, pero existen casos de rechazo por desconocimiento de las plataformas o por su exposición y/o limitaciones (Lakarnchua & Wasanasomsithi, 2014). Por ello, resulta necesario dar formación en las plataformas de microblogging para garantizar su correcta integración.

Referencias

- Abella, V., Delgado, V., & Ausín, V. (2018). Microblogging en Educación Superior: ¿Existen diferencias de género?. En D. Losada, L. Fernández-Olaskoaga, & J.M. Correa. (2018). *Jornadas Universitarias de Tecnología Educativa. La competencia y ciudadanía digital para la transformación social*. Bilbao: Servicio de Publicaciones de la Universidad del País Vasco.
- Ali Said, M. A. E. (2015). The Effect of Twitter on Developing Writing Skill in English as a Foreign Language. *Arab World English Journal*, 2, 134-149. <https://www.doi.org/10/c2vm>
- Alshahrani, A. A. S. (2017). Bring a Foreign Language and Its Cultures to Saudi EFL University-Level Classrooms. *International Journal of English Linguistics*, 7(4), 83-94. <https://www.doi.org/10.5539/ijel.v7n4p83>

- Alsharidi, N. K. M. (2018). The Use of Twitter Amongst Female Saudi EFL Learners. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 7(4), 198-205.
<https://www.doi.org/10.7575/aiac.ijalel.v.7n.4p.198>
- Antenos-Conforti, E. (2009). Microblogging on Twitter: social networking in intermediate Italian clases. En L. Lomicka, & G. Lord, (Eds.), *The next generation: social networking and online collaboration in foreign language learning* (pp. 59-90). San Marcos: CALICO publications.
 Recuperado de <http://bit.ly/2QopdE3>
- Borau, K., Ullrich, C., Femg, J., & Shen, R. (2009). Microblogging for language learning: Using twitter to train communicative and cultural competence. *Lecture Notes and Computer Science*, 5686.
https://www.doi.org/10.1007/978-3-642-03426-8_10
- Borromeo, C. A. (2016). Redes Sociales para la Enseñanza de Idiomas: El Caso de los Profesores. *Pixel Bit. Revista de Medios y Educación*, 48, 41-50. <https://www.doi.org/10.12795/pixelbit.2016.i48.03>
- Checa, F. C. (2013). La utilización del microblogging y de twitter como herramienta de enseñanza-aprendizaje. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, 6(11), 19-27.
- Costa, C., Beham, G., Reinhardt, W., & Sillaots, M. (2008). Microblogging In Technology Enhanced Learning: A Use-Case Inspection of PPE Summer School 2008. *Proceedings of the 2nd SIRTEL'08 Workshop on Social Information Retrieval for Technology Enhanced Learning*, 1-9. Recuperado de <https://bit.ly/2kG2c4j>
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Anaya y CVC. Recuperado de <http://bit.ly/2JMGxQv>
- Consejo de Europa (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment: Companion Volume with New Descriptors*. Strasbourg: Council of Europe. Recuperado de <http://bit.ly/2LdQeKB>
- Cubero, K. & Villanueva, L. (2018). Desarrollo de la competencia comunicativa del idioma inglés: gestión de contenido mediante plataformas de microblogging. En P.F. Baldeón & J. C. Arboleda. *Apropiación, generación y uso edificador del conocimiento* (pp. 37-47). Recuperado de <http://bit.ly/34QpR3a>
- Davies, R. J. (2015). Why Tweet When You Can Bubble? Students' Perceptions of a Voice Microblog for the Development of Their L2 Spoken Production Skills. *JALT CALL Journal*, 11(3), 213-233.
 Recuperado de <http://bit.ly/2LjogNC>

- DePietro, P. (2013). Microblogging in the Classroom. *Counterpoints*, 435, 73-83. Recuperado de <https://bit.ly/2pUdMLy>
- Dixon, K., Sanders, A., & Putman, R. (2018). Using Microblogging as a social media tool for discussions in higher education classrooms. *The Journal of Social Media in Society*, 7(1), 339-365. Recuperado de <http://bit.ly/34Uh68j>
- Dunlap, J. & Lowenthal, P. R. (2009). Tweeting the night away: Using Twitter to enhance social presence. *Journal of Information Systems Education*, Recuperado de <http://bit.ly/2WxuOyc>
- Ebner, M. & Schiefner, M. (2008). Microblogging - more than fun? *Proc. IADIS Mobile Learning Conference (2008)*, 155-159. Recuperado de <http://bit.ly/31eIFrT>
- Ekinci, E. & Kaya, E. S. (2018). Effects of Twitter on EFL Students' Academic Success in Writing. *International Journal of Languages' Education*, 6(3), 89-102. <https://www.doi.org/10.18298/ijlet.3136>
- Fernández, M. R., Revuelta, F. I., & Sosa, M. J. (2012). Redes sociales y microblogging: innovación didáctica en la formación superior. *RELATEC: Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 11(1), 61-74. Recuperado de <https://bit.ly/2mjxC0B>
- Fewell, N. (2014). Social networking and language learning with Twitter. *Research Papers in Language Teaching and Learning*, 5(1), 223-234. Recuperado de <https://bit.ly/2DjNLbx>
- García-Ruiz, R., Ramírez-García, A., & Rodríguez-Rosell, M. M. (2014). Media literacy education for a new prosumer citizenship. *Comunicar*, 22(43), 15-23. <https://doi.org/10.3916/C43-2014-01>
- Glaser, B. (2001). *The grounded theory perspective: conceptualisation contrasted with description*. Mill Valley: Sociology Press.
- Grant, M. J. & Booth, A. (2009). A typology of reviews: An analysis of 14 review types and associated methodologies. *Health Information & Libraries Journal*, 26(2), 91-108. <https://www.doi.org/10.1111/j.1471-1842.2009.00848.x>
- Grosseck, G. & Holote, C. (2008). Can we use Twitter for educational activities? *The 4th International Scientific Conference ELSE «ELearning and Software For Education»*. Recuperado de <http://bit.ly/2LdWDFT>
- Hattem, D. (2012). The Practice of Microblogging. *Journal of Second Language Teaching & Research*, 1(2), 38-70. Recuperado de <https://bit.ly/2kRI1QT>
- Hattem, D. (2014). Microblogging Activities: Language Play and Tool Transformation. *Language*

- Learning & Technology*, 18(2), 151-174. Recuperado de <https://bit.ly/2bZj7oE>
- Hattem, D. & Lomicka, L. (2016). What the Tweets say: A critical analysis of Twitter research in language learning from 2009 to 2016. *E-Learning and Digital Media*, 13(1-2), 5-23.
<https://www.doi.org/10.1177/2042753016672350>
- Hortigüela, D. & Pérez, Á. (2015). Uso de las redes sociales como elemento formativo en el aula: Análisis de la motivación del alumnado universitario. *Revista ICONO14. Revista Científica de Comunicación y Tecnologías Emergentes*, 13(2), 95. <https://doi.org/10.7195/ri14.v13i2.788>
- Hsiao, Y. P. & Broeder, P. (2014). Let's tweet in Chinese! Exploring how learners of Chinese as a foreign language self-direct their use of microblogging to learn Chinese. *Journal of the European Confederation of Language Centres in Higher Education*, 4(2), 469-488.
<https://www.doi.org/10.1515/cercles-2014-0024>
- Junco, R., Heiberger, G., & Loken, E. (2011). The effect of Twitter on college student engagement and grades: Twitter and student engagement. *Journal of Computer Assisted Learning*, 27(2), 119-132.
<https://www.doi.org/10.1111/j.1365-2729.2010.00387.x>
- Kim, H. (2010). Three Teachers' Initial Efforts to Use Twitter for Teaching English in Public Schools. *Multimedia-Assisted Language Learning*, 13(2), 129-154. Recuperado de <http://bit.ly/30x1ghH>
- Lakarnchua, O. & Wasanasomsithi, P. (2014). L2 Student Writers' Perceptions of Microblogging. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 11(2), 327-340. Recuperado de <https://nus.edu/32gYJd8>
- Lomicka, L. & Lord, G. (2012). A tale of tweets: Analyzing microblogging among language learners. *System*, 40(1), 48-63. <https://www.doi.org/10.1016/j.system.2011.11.001>
- Martínez-Rodrigo, E. & Raya-González, P. (2013). El «microblogging» en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Una experiencia académica con Twitter. *Historia y Comunicación Social*, 18, 139-149.
https://www.doi.org/10.5209/rev_HICS.2013.v18.44232
- Merriam, S. (2009). *Qualitative research. A guide to design and implementation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mompean, J. A. & Fouz-González, J. (2016). Twitter-Based EFL Pronunciation Instruction. *Language Learning & Technology*, 20(1), 166-190. <https://www.doi.org/10.125/44451>
- Montero-Fleta, B., Pérez-Sabater, C., & Pérez-Sabater, M. L. (2015). Microblogging and Blended

- Learning: Peer Response in Tertiary Education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 191, 1590-1595. <https://www.doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.384>
- Murniati, C. T. & Sanjaya, R. (2017). Students as Producers: A Case Study of Technology-Based Projects. *Celt: A Journal of Culture, English Language Teaching & Literature*, 17(2), 121-138. <https://www.doi.org/10.24167/celt.v17i2.1173>
- Onwuegbuzie, A. J. & Frels, R. (2016). Seven steps to a comprehensive literature review. London: Sage.
- Pérez-Sabater, C. & Montero-Fleta, B. (2015). ESP vocabulary and social networking: The case of Twitter. *Ibérica: Revista de La Asociación Europea de Lenguas Para Fines Específicos (AELFE)*, 29, 129-154.
- Perifanou, M. A. (2009). Language micro-gaming: Fun and informal microblogging activities for language learning. *Communication in Computer and Information Science*, 49(1), 1-14. https://www.doi.org/10.1007/978-3-642-04757-2_1
- Petticrew, M. & Roberts, H. (2006). *Systematic reviews in the social sciences: A practical guide*. Malden: Blackwell.
- Ruipérez, G., Castrillo, M. D., & Cabrero, J. C. G. (2011). El uso de Twitter para mejorar la competencia de la expresión escrita en el aprendizaje de lenguas extranjeras. *Arbor*, 187(3), 159-163. <https://www.doi.org/10.3989/arbor.2011.Extra-3n3138>
- Sánchez, J. & Contreras, P. (2012). De cara al prosumidor: producción y consumo empoderando a la ciudadanía 3.0. *Revista ICONO14. Revista Científica de Comunicación y Tecnologías Emergentes*, 10(3). <https://doi.org/10.7195/ri14.v10i3.210>
- Santoveña, S. & Bernal, C. (2019). Exploring the influence of the teacher: Social participation on Twitter and academic perception. *Comunicar*, 27(58), 75–84. <https://doi.org/10.3916/C58-2019-07>
- Taskiran, A., Gumusoglu, E. K., & Aydin, B. (2018). Fostering Foreign Language Learning with Twitter: Reflections from English Learners. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 19(1), 100-116. <https://www.doi.org/10.17718/tojde.382734>
- Tur, G. & Marín, V. I. (2014). Enhancing learning with the social media: student teachers' perceptions on Twitter in a debate activity. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 4(1), 46–43. <https://doi.org/10.7821/naer.2015.1.102>
- Vázquez, E. & Sevillano, M. L. (2019). Uso y funcionalidad didáctica de Twitter desde la perspectiva del estudiante universitario. Un estudio de caso en la UNED. *Edutec. Revista Electrónica de Tecnología*

Educativa, 68, 15–29. <https://doi.org/10.21556/edutec.2019.68.1311>

Cómo citar este artículo:

Rosón Jiménez, M. & Losada Iglesias, D. (2020). Microblogging educativo en el aprendizaje de idiomas: una revisión sistematizada de las investigaciones publicadas entre 2010 y 2018. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 57, 231-251. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2020.i57.10>