Università
Ca'Foscari
Venezia

Corso di Laurea magistrale
in Scienze del Linguaggio

Tesi di Laurea

Instagram como entorno para el aprendizaje informal de una L2

Relatrice
Ch.ma Prof.ssa Marcella Menegale

Correlatrice
Ch.ma Prof.ssa Maria Eugenia Sainz

Laureanda
Elena Ferrari
Matricola 889738

Anno Accademico
2025 / 2026

Prendi la strada che porta fortuna
Prendi la via che fa più paura
Prendi la cosa così
La vita è dura

Non ti fermare davanti a niente
Non ascoltare nemmeno la gente
Non ti distrarre perché
La vita è tua
[...]
Prendi la strada che porta lontano
Scegli la via che ti prende la mano
Non lamentarti perché
La vita è dura

Non ti lasciare convincere
Che nessun'altro può scegliere quello che è meglio per te
La vita è tua
(Vasco Rossi, 2011)

ÍNDICE

ABSTRACT V

INTRODUCCIÓN VI

CAPÍTULO 1. Revolución digital y nuevos entornos de aprendizaje 1

1.1. La revolución digital 1

1.2. Digitalización y educación 4

1.3. Las teorías pedagógicas para los nuevos contextos de aprendizaje 8

1.4. Las políticas europeas que apoyan los nuevos entornos de aprendizaje 13

CAPÍTULO 2. El aprendizaje informal a través de las redes sociales 19

2.1. Las tres tipologías de aprendizaje: formal, no formal e informal 19

2.2. Aprendizaje informal intencional e incidental 24

2.3. El aprendizaje informal y sus implicaciones 25

2.3.1. Autonomía 25

2.3.2. Motivación 27

2.3.3. Dimensión afectiva y ansiedad en el aprendizaje de lengua 29

2.4. Instagram: una herramienta para el aprendizaje informal de idiomas 31

2.5. Retos y limitaciones 35

2.5.1. Validación del aprendizaje informal 36

2.5.2. La cuestión ética 39

2.5.3. Otras limitaciones 41

CAPÍTULO 3. El estudio empírico 45

3.1. Objetivo y preguntas de investigación 45
3.2. Participantes 46
3.3. Método de investigación e instrumentos 49
3.3.1. Cuestionario 50
3.3.2. Entrevistas 52
3.4. Análisis de los datos 53
3.5. Resultados 54
3.5.1. Cuestionario 54
3.5.2. Entrevistas 64
CAPÍTULO 4: Discusión de los datos 70
4.1. Triangulación 70
4.1.1. Prácticas de exposición y uso de la L2 en Instagram: intencionalidad y exposición algorítmica 70
4.1.2. Percepción de la contribución de Instagram a la autonomía en el aprendizaje lingüístico informal 72
4.1.3. Relación entre el uso/exposición a la L2 en Instagram y la ansiedad ante el error en el aula 75
4.2. Limitaciones del estudio 77
4.3. Implicaciones para futuras investigaciones 78
CONCLUSIONES 80
BIBLIOGRAFÍA 81
WEBGRAFÍA 95
ANEXO 97

ABSTRACT

La revolución digital de la última década ha transformado la vida cotidiana de las personas, incluso las oportunidades de aprendizaje informal, que se han amplificado y diversificado, poniendo a disposición entornos y prácticas para el aprendizaje que sobrepasan los contextos educativos formalmente estructurados. Este estudio se enfoca en el papel de la red social "Instagram" como entorno para el aprendizaje lingüístico, considerando también sus efectos sobre la autonomía, la motivación, la dimensión afectiva y la ansiedad en el aprendizaje de idiomas.

Más específicamente, el estudio se estructura en tres niveles. En primer lugar, se delinean los fenómenos digitales que han llevado a la transformación del aprendizaje, como el paso de la Web 1.0 a la 2.0 y el surgimiento de la inteligencia colectiva y de las sociedades en red; a continuación, se analizan las bases teóricas que sustentan el fenómeno: desde el constructivismo, pasando por el conectivismo, hasta el *learning by doing*, tratando también los orígenes de las comunidades de práctica. Al final de esta primera parte, se analizan también las políticas europeas relacionadas con esta modalidad de aprendizaje.

La segunda parte introduce los tres tipos de aprendizaje (formal, no formal e informal) para luego enfocarse en el aprendizaje informal en sus dos dimensiones: la incidental y la intencional. A continuación, se examinan las implicaciones del aprendizaje informal en términos de autonomía, motivación y dimensión afectiva, y se analizan las redes sociales como herramienta para el aprendizaje informal intencional e incidental.

Al final, el segundo capítulo trata los límites y los retos conectados. La investigación empírica se realiza con estudiantes universitarios y analiza cómo utilizan Instagram para aprender, cuál es la percepción en términos de eficacia y autonomía y si perciben una relación entre la exposición informal a la L2 y una menor ansiedad en el uso de la lengua. Los resultados de la investigación permiten reflexionar sobre la percepción de los estudiantes respecto a esta modalidad, que sobrepasa el concepto tradicional de aprendizaje, para centrarse en las necesidades y preferencias del alumno.

INTRODUCCIÓN

Este trabajo de tesis profundiza el estudio de los nuevos entornos para el aprendizaje informal, y su eficacia como herramienta para el aprendizaje de idiomas.

Gracias al desarrollo de Internet y de las herramientas informáticas, la sociedad asistió a una revolución en ámbito tecnológico: esta "Infratecnologia" (Spina 2001, p.8) ha cuestionado incluso los entornos formales, considerados desde el principio el principal lugar de aprendizaje (Collins & Halverson, 2014), dando espacio al surgimiento de nuevos contextos de aprendizaje informales.

Estos entornos, caracterizados por modelos comunicativos horizontales (Castells, 2010) puestos dentro de ambientes virtuales, parecen lugares aptos al cambio y a la compartición de experiencias entre los participantes (La Grassa, 2016).

La tecnología se presenta, por tanto, como un recurso para el aprendizaje, que puede ampliar las competencias lingüísticas y culturales del discente, independientemente del momento y la forma (Troncarelli, 2016). Esto responde también a la visión europea del aprendizaje permanente (Consejo Europeo, 2000), que no pretende jerarquizar las tipologías de aprendizaje, sino considerarlos como sistemas complementarios (Dib, 1998).

Así pues, el aprendizaje informal, que constituye la base de la presente investigación, se refiere a un aprendizaje no estructurado que tiene lugar fuera del ámbito escolar y que puede ser intencional si es el alumno quien establece los objetivos y las modalidades (CEDEFOP, 2000; Garner, 2015), o incidental cuando se produce de manera inconsciente (Tirocchi, 2024). Más concretamente, lo que ocurre dentro de las redes sociales también puede definirse en términos glotodidácticos, ya que, al poder desarrollar habilidades también a través de interacciones con otros usuarios, se siguen principios y constructos desarrollados desde hace tiempo (La Grassa, 2016; Troncarelli, 2016), como el constructivismo (Piaget, 1967; Vygotski, 1978), el conectivismo (Siemens, 2005; Downes, 2016), el *learning by doing* (Dewey, 1938) y la comunidad de práctica (Wenger, 1998).

Más allá de las teorías mencionadas, a nivel europeo hay documentos que reconocen el aprendizaje informal, como el "Memorándum sobre el aprendizaje permanente" (2000)

y “Hacer realidad un espacio europeo del aprendizaje permanente” (2001). También la validación y su proceso están relacionados con documentos europeos como las “Directrices europeas para la validación del aprendizaje no formal e informal” emitidas por el CEDEFOP, que determinan los pasos y las figuras involucradas, para que el discente pueda oficializar las habilidades consideradas tacitas hasta ahora (Marsick & Watkins, 1990).

Empezando por las bases teóricas mencionadas antes, el objetivo central de la investigación es delinear el marco general del aprendizaje informal, distinguiéndolo de las otras tipologías y especificando sus subcategorías. De este marco emergen las implicaciones de dicho proceso en términos de autonomía, motivación e impacto en la dimensión afectiva.

Los retos y las limitaciones se delinean primero teóricamente a través de una revisión de la literatura, y posteriormente a través de una investigación.

La presente investigación utiliza un enfoque metodológico mixto, que combina un análisis cuantitativo y cualitativo de los datos. Estos se recogen mediante un cuestionario ad *hoc*, con el objetivo de evaluar la frecuencia, las razones y el impacto en términos de autonomía y emotividad respecto al enfoque no guiado en el aprendizaje de la lengua.

La tesis está compuesta por cuatro capítulos: el primero se enfoca en las motivaciones que han llevado a una revolución digital, capaz de influir también en el entorno didáctico, y luego se sigue con las teorías que apoyan el aprendizaje informal y las políticas europeas que reconocen esta modalidad. El segundo capítulo distingue tres tipos de aprendizaje, con un enfoque adicional en el aprendizaje informal y sus subcategorías, destacando sus efectos en términos de autonomía, motivación y dimensión afectiva. A continuación, se presenta Instagram como ejemplo de entorno informal para el aprendizaje, abordando los retos para el discente. Las dificultades del usuario en la red se examinan en términos de dispersión, calidad y fiabilidad de los contenidos, pero también en términos de validación del proceso; además, se destacan las normas que protegen al usuario expuesto a riesgos relacionados con la seguridad y la ética en la red. En el tercer capítulo se subrayan las preguntas de investigación y las características del estudio, como la

metodología, la muestra y los resultados de la investigación. En el cuarto y último capítulo se discuten los resultados de la investigación, indicando también sus límites y las implicaciones para futuros estudios en este ámbito.

CAPÍTULO 1. Revolución digital y nuevos entornos de aprendizaje

El primer capítulo presenta la "revolución tecnológica" (Castells, 2010), primero en términos generales (1.1) y después aplicada al ámbito del aprendizaje (1.2): se analizan cuáles fueron los mecanismos que impulsaron el movimiento y cuál fue el cambio más importante en cada período, junto con las implicaciones en el contexto didáctico. En el apartado 1.3 se delinean, en términos pedagógicos, las teorías que se desarrollaron a lo largo del tiempo para apoyar al aprendiente, así como los instrumentos que lo han acompañado. Por último, en el apartado 1.4, la investigación se enfoca en el papel de la Unión Europea a la hora de reconocer esta revolución, las observaciones realizadas y las medidas activadas para proteger y apoyar al ciudadano europeo que debe enfrentarse a los cambios vinculados a la digitalización.

1.1. La revolución digital

La revolución tecnológica de las últimas décadas ha determinado una transformación profunda y capilar de las sociedades (Collins, 2014). La difusión de las tecnologías ha modificado, de hecho, todos los aspectos de la vida cotidiana, incluso el educativo, incidiendo en las modalidades con las que un individuo desarrolla conocimientos; por lo tanto, antes de subrayar las transformaciones ocurridas en el ámbito de la didáctica de las lenguas, se debe comprender el contexto más general en el que se produjeron dichos cambios.Diversos estudiosos han sintetizado lo que ha pasado hasta la fecha (Castells, 2001; Brown, 2011; Selwyn, 2012) empezando por los años sesenta, período en el que se asiste al desarrollo de Internet, uno de los elementos fundamentales para la siguiente transformación digital.Internet se desarrolla inicialmente en el ámbito militar, gracias a la ARPA (Advanced Research Projects Agency, Agencia de Proyectos de Investigación Avanzados), de la cual toma el nombre de ARPANET: una red orientada a la protección de las comunicaciones militares estadounidenses en caso de guerra nuclear contra los soviéticos.

Posteriormente, los científicos comienzan a tratar a través de este canal también temáticas ajenas al ámbito militar. Esto complica la comunicación y conduce a una división entre la red para fines militares (MILNET) y la red para fines científicos, ARPANET (Stanford Research Institute, 1983). El conjunto de redes interconectadas se reconoce en los años ochenta como ARPA-INTERNET, el antecesor de Internet. Tras veinte años de servicio, ante su declive, la National Science Foundation crea NSFNET: una red troncal de Internet (Castells, 2010).

Después Internet se privatiza: la falta de una autoridad central en la red lleva a algunas instituciones a establecer y gestionar de forma autónoma direcciones de Internet y configuraciones, empezando un fenómeno sin vuelta (Castells, 2010). Cabe destacar que Internet sigue siendo un sistema complejo de utilizar hasta los años noventa, momento en el que la sociedad asiste al nacimiento de la Web, denominada después como "Web 1.0" (Berners-Lee, 1989). Tim Berners-Lee tras numerosos estudios e intentos, logra crear un sistema descentralizado que permite organizar, mediante enlaces hipertextuales e interconectados (Aghaei, 2012; Nematbakhsh & Farsani, 2012), las informaciones que antes estaban "dispersas" de manera ilógica y temporal por Internet.

En esta fase todavía no existe un sistema interactivo, porque los usuarios son pasivos y se limitan a enriquecer los enlaces de otros usuarios a través de los "hipervínculos": la *World Wide Web* es como un tablón dentro de Internet que permite acceder y crear conexiones entre contenidos, independientemente del tiempo y del lugar en que uno está situado (Patel, 2013).

Aunque en este período se desarrollaron tecnologías fundamentales para la sociedad actual, el fenómeno inicialmente no se difunde de manera significativa: hacia la mitad de los años noventa, menos del 1% de la población mundial utiliza Internet (Kemp, 2025). Sin embargo, Internet ya puede definirse como un medio social, porque en aquel período nacen las primeras aplicaciones que favorecen la interacción entre personas (Halpin & Tuffield, 2010).

A principios de la década de los 2000, alrededor de trescientos millones de usuarios utilizaban Internet (Kemp, 2025); fenómeno impulsado también por el nacimiento de la

Web 2.0, término establecido por Dale Dougherty a principios de los años 2000 pero oficializado en octubre de 2004 por Tim O'Reilly (Hiremath & Kenchakkanavar, 2016). Esto no representa solo una nueva versión de la Web 1.0, sino que se convierte en un "intermediario automatizado" (O'Reilly, 2007, p.21), que permite una interacción activa y horizontal entre el usuario local y el global: el sujeto puede crear y modificar contenidos y también aprender de los ya existentes, según una lógica colaborativa y participativa (Midoro, 2015).

En este contexto interconectado e interactivo se desarrollan los primeros *social software*, como por ejemplo Wikipedia, YouTube, pero también aplicaciones de mensajería como Skype. Nace también el *Social Networking*, que impulsa las relaciones entre usuarios a través de un mecanismo colaborativo que favorece el crecimiento y el desarrollo de los individuos tanto en el ámbito profesional como en el relacional: LinkedIn y Facebook son dos ejemplos (Lamandini, 2009).

La difusión de estas herramientas permite transformar las modalidades de interacción de los individuos, alcanzando una audiencia global que se comunica a través de redes *peer to peer*, en las que están contenidos multimodales que pueden descargarse, personalizarse y redistribuirse, creando una auténtica "sociedad virtual" (Castells, 2009, p.68, trad. mía). Gracias a su dimensión participativa (Spina, 2014), la Web 2.0 es un entorno favorable al desarrollo de la inteligencia colectiva: quien participa contribuye a la construcción del conocimiento, logrando aprender y enriquecer el saber colectivo (Lévy, 1996).

Además, Lévy (1996) subraya cómo esta relación entre individuos parece productiva, ya que se desvincula de reglas y, por lo tanto, favorece una mayor libertad lingüística y expresiva. Esta dinámica, que une a los individuos a través de la colaboración, remite a la teoría de las comunidades de práctica y de aprendizaje: el primer concepto se refiere a un aprendizaje de tipo colaborativo (que puede estar en red o no) entre individuos, en el que compartir experiencias resulta fundamental para alcanzar objetivos precisos. Se trata de una práctica social en la que el individuo está implicado en una experiencia concreta del mundo (Wenger, 1998), pero necesita un objetivo (o empresa conjunta) y un

repertorio compartido entre un grupo de individuos para acabarla (Midoro, 2002). El segundo concepto, en cambio, indica un grupo de individuos comprometidos en alcanzar un objetivo puramente didáctico; por lo tanto, la comunidad también puede disolverse una vez alcanzada la meta. El grupo, compuesto por los participantes del curso, primero negocia su propio rol, y después, a través de sus propias experiencias, añade valor y negocia significados (Midoro, 2002).

A pesar de que las redes sociales representan un entorno favorable a la colaboración, ya que incentivan el rol activo y creativo del usuario (Troncarelli, 2016), la simple suscripción a dichas plataformas, o la participación en interacciones ocasionales, no es suficiente para incluir al usuario dentro de las comunidades de práctica. Es necesario que los usuarios compartan a lo largo del tiempo un interés, un problema o una actividad, y que cada individuo participe activamente en la comunidad: solo a través de la interacción se negocian, modifican y construyen significados (Wenger, 1998). Además, en este proceso, la práctica modifica los saberes y la identidad del individuo, perfeccionando también su propia identidad dentro del grupo.

Las dinámicas participativas en la web siguen evolucionando hasta la consolidación de la "Web 3.0", término desarrollado a partir de los estándares del *World Wide Web Consortium* y conectado al pensamiento de Tim Berners-Lee. En esta versión de la web, las operaciones entre máquinas comprenden e interpretan los contenidos y los datos de los usuarios, gracias también a la colaboración con las primeras formas de inteligencia artificial: los datos (como, por ejemplo, el historial, los intereses y los deseos de los usuarios) se organizan y se asocian a descripciones, de modo que la web pueda establecer conexiones para personalizarse y adaptar las actitudes futuras del usuario, mejorando su experiencia en línea (Chalopin, s.f.).

1.2. Digitalización y educación

Una revolución que transforma los hábitos de una sociedad tiene efectos en todos los aspectos de esta, incluso el aprendizaje. Los primeros cambios tecnológicos en ámbito didáctico se producen en los años veinte, con la primera "máquina de enseñar" *(teaching*

machine, Midoro, 2015, p.59, trad. mía), pero solo en los años cincuenta nacen los primeros *softwares* elementales para ayudar al estudiante. La idea de una primera "tecnología didáctica" se oficializa solo en 1954, momento en el que Skinner publica *"The science of learning and the art of teaching"*, que trata, entre otros temas, el uso de las máquinas en el aprendizaje. Solo a la mitad de los años setenta nacen dispositivos compactos para acoger interfaces hombre-máquina: los miniordenadores, que integran al *Intelligent Tutoring System*, un sistema que simula la figura de un tutor, logrando apoyar al estudiante a lo largo de su recorrido (Midoro, 2015). Aunque se trata de un enfoque más estructurado, que prevé que el discente sea guiado por un "tutor", este modelo anticipa la idea de una tecnología que puede apoyar al discente fuera de los contextos formales.

A principios de los años noventa se desarrolla el PC, un instrumento para impartir los primeros cursos individuales de lenguas extranjeras, capaz de dar *feedback* al estudiante (Ruggiano, 2018). En cuanto al papel del PC en el entorno didáctico, Porcelli (1994) revalúa el rol de las tecnologías didácticas con respecto al del docente: antes considera el ordenador un medio que puede sustituir al profesor en el proceso didáctico y en el seguimiento del aprendizaje y de las prestaciones; después lo nombra *pedagogus*, un co-docente que acompaña a los estudiantes en actividades de refuerzo o recuperación autónoma.

A partir de este momento, el PC se considera un "subsidio didáctico integrado" (Porcelli, 1994, p.138, trad. mía): ya no se percibe como un sustituto del profesor (Messina, 2002), sino como un instrumento que puede acompañar al estudiante, ampliar sus conocimientos, su curiosidad y su autonomía (Tanoni, 2005). Esta evolución de pensamiento, aunque centrada en el PC, anticipa el papel que se atribuirá a las redes sociales en el ámbito del aprendizaje informal décadas más tarde.

Con la Web 1.0 se mejoran los instrumentos y se perfeccionan las primeras modalidades de *e-learning*, un proceso que alterna estudio en presencia e interacciones en línea (Midoro, 2015).

Sin embargo, el primer medio interactivo para la producción y el intercambio de contenidos, en el que aprender de forma colectiva (Lamandini, 2009), es la Web 2.0: a partir de este momento comienzan los estudios sobre el aprendizaje informal y autorregulado (Midoro, 2015), también a través de las redes sociales (Lamandini, 2009). Este cambio involucra a toda la sociedad: quién desea aprender puede formar parte de comunidades virtuales, gestionadas por expertos o por personas que quieren adquirir nuevos conocimientos, adaptando a sí mismo también el entorno de estudio (Midoro, 2015).

En tales entornos, hay un aprendizaje entre pares, en el que se recibe un *feedback* recíproco que apoya el aprendizaje. Con respecto a eso, Mason y Rennie (2007) sostienen que la comunicación entre grupos es lo que motiva a los jóvenes y los impulsa a seguir con su empresa. Los mismos autores, hablando de las redes sociales, afirman que los espacios comunitarios compartidos y las comunicaciones entre grupos representan lo que entusiasma a los jóvenes (Mason & Rennie, 2007, p.199), induciéndolos a no desempeñar un rol pasivo, sino a organizarse de manera autónoma para satisfacer sus elecciones, controlando su propio plan y participando activamente en la producción y distribución de productos (Tapscott & Williams, 2007).

A pesar de eso, las tecnologías de la información y la comunicación no se han difundido de manera igual, porque han entrado antes en los entornos domésticos que en las escuelas (Comisión Europea, 2000); esta idea está respaldada también por Prensky (2001), quien sostiene que, en la era de los "nativos digitales", sigue siendo mayor el uso de las tecnologías fuera de las aulas escolares.

Por último, durante la era de la Web 3.0 y la pandemia, se ha registrado un aumento en el uso de las plataformas digitales para el aprendizaje (Tirocchi, 2024), promoviendo un marco tecnológico en el que las diversas formas de aprendizaje pueden combinarse, creando un entorno personal de aprendizaje para el usuario/aprendiente, quien puede gestionar los recursos y organizar el aprendizaje según sus propias preferencias (Tosh & Wermuller, 2004; Wilson, 2005).

Considerando la relación entre el aprendizaje y las nuevas generaciones, resulta relevante lo que observa Prensky (2001): los estudiantes de hoy no representan el público para el que fue concebido el sistema educativo, ya que la tecnología digital ha cambiado la forma de aprender. Prensky (2001) y Pedrò (2006) añaden que esta generación está más predispuesta a procesos multitarea, prefiere un aprendizaje discontinuo y a través de fuentes digitales, y prefiere enfocarse antes en el aspecto visual y solo después en la información. Por lo tanto, el ritmo que los discentes experimentan fuera de los entornos escolares se apaga o se frena por el sistema educativo tradicional, en el que los "inmigrantes digitales", es decir, los docentes nacidos en la era predigital tienen dificultades para encontrar un "idioma" común con sus alumnos, los "nativos digitales" (Prensky, 2001).

Lo que afirma Prensky ha tenido fuerte influencia en el debate educativo (Selwyn, 2015); sin embargo, su constructo ha sido cuestionado por diversos estudiosos, que lo siguen analizando hoy en día de manera crítica, por la falta de pruebas empíricas.

Las investigaciones en este ámbito subrayan la ausencia de una generación de estudiantes tecnológicamente más avanzados (Bennett *et al.,* 2008, como mencionado en Mertala *et al.,* 2024); por lo tanto, al contrario de lo que sostenía Prensky (2001), no es necesaria ninguna revolución en la educación para superar dichos cambios generacionales (Jones y Shao, 2011; citado en Mertala *et al*., 2024). Asimismo, Matamala *et al*. (2024) demuestran que los estudiantes universitarios poseen escasas competencias digitales en la producción de contenidos, mientras que resultan más desarrolladas las competencias colaborativas en entornos digitales y la búsqueda de información.

Además, a raíz del reconocimiento de la competencia digital como competencia básica de los ciudadanos europeos (Comisión Europea, 2017), diversos estudios analizan el nivel de competencia digital de los estudiantes recién licenciados, señalando que la mayoría posee un nivel básico-intermedio (Rodríguez y Murgiondo, 2024). Del mismo modo, la UNESCO (2023), basándose en el “El Marco de Competencias Digitales para los Ciudadanos” (Carretero *et al*., 2017), pone de relieve los bajos niveles de competencias digitales y las diferencias derivadas del género y la situación socioeconómica (UNESCO, 2023, citado en

Rodríguez y Murgiondo, 2024). También los resultados del "Programa para la Evaluación Internacional de las Competencias de la Población Adulta" (PIAAC) de la OCDE apoyan este panorama y añaden que el nivel educativo de los padres también influye en la adquisición de competencias digitales por parte de los estudiantes (OCDE, 2019b, según Matamala, 2024).

Para concluir, las evidencias disponibles no suportan la idea de una generación homogéneamente dotada de competencias digitales innatas. El panorama, demuestra que la competencia digital se vincula a factores como la formación y el tiempo de exposición. En 2022, Vishnu *et al.* (citados en Matamala, 2024) observaron que los recién graduados y los doctorandos poseen mayor competencia digital que los estudiantes de primer año; sin embargo, no se registraron diferencias significativas en cuanto a la colaboración, la comunicación y la capacidad de resolución de problemas. Esto sugiere también que la competencia de los estudiantes no se desarrolla de manera uniforme: algunas prácticas en línea están más comunes porque requieren habilidades más sencillas de adquirir, mientras que las competencias más específicas se forman solo mientras avanza el recorrido universitario, gracias al desarrollo de una alfabetización digital consolidada a lo largo del tiempo (Wilson *et al.,* 2022; citados en Mertala *et al.,* 2024).

1.3. Las teorías pedagógicas para los nuevos contextos de aprendizaje

La revolución digital ha desarrollado nuevas modalidades de aprendizaje, que se forman tanto en entornos formales como no formales. Si bien el desarrollo de lo digital en el ámbito didáctico es un fenómeno reciente, tiene bases teóricas del aprendizaje establecidas en los años sesenta (Piaget, 1967); solo posteriormente, con la evolución de los estudios pedagógicos, se desarrollan teorías específicas para el aprendizaje a través de las nuevas plataformas.

La primera teoría es el constructivismo: sus bases se delinearon ya en el siglo XVII por Giambattista Vico, pero se consolidan definitivamente en el siglo XX gracias a estudiosos como Piaget, Vygotski y Dewey, quienes sostienen que el aprendizaje es un proceso activo y social (Piaget, 1967; Vygotski, 1978). Se abandona la idea de un aprendizaje frontal, para

obtener una construcción personal del saber que surge de la reflexión sobre las experiencias realizadas (Merril, 1991). Otro aspecto fundamental del constructivismo es la dimensión social del aprendizaje: se evidencia la importancia de la interacción entre estudiantes también desde el punto de vista cultural (Vygotski, 1978), dado que el significado se construye a través de la negociación y la colaboración entre perspectivas diferentes (Jonassen, 1994). Además, Cunningham (1991) sostiene que es el choque entre distintos saberes y experiencias lo que genera múltiples soluciones para un mismo problema, de manera que el individuo desarrolle un punto de vista propio. El constructivismo considera relevante también el contexto, como se evidencia en los estudios que originaron el concepto de "aprendizaje situado" (Brown, Collins & Duguid, 1989, pp. 32-42, trad. mía): el conocimiento se adquiere a través de experiencias coherentes con la realidad, ya que el saber está necesariamente inmerso en un marco de referencia específico (Sandberg & Wielinga, 1992).

De manera análoga, Jonassen (1994) sostiene que un entorno de aprendizaje debe reproducir plenamente el mundo real, con sus ventajas y límites, para que todo el proceso didáctico constituya un recorrido emergente y recursivo, y no una secuencia programada de fases específicas. El objetivo final es, de hecho, la construcción de conocimiento a través de tareas auténticas: la autenticidad induce al aprendiz a reflexionar sobre la mejor manera para resolverlas, convirtiendo el aprendizaje en una verdadera experiencia (Dewey, 1916). Dicho proceso constituye una experiencia que conduce a la construcción de significados, y es lo que Bevilacqua (2011, sobre la base de Jonassen *et al.,* 2008) delinea a través del aprendizaje significativo. Se trata de un recorrido que se inicia una vez comprendido el objetivo de la tarea y su procedimiento correspondiente: los aprendices reflexionan mediante la toma de conciencia (Claparède, 1918), es decir, el mecanismo según el cual se percibe primero una diferencia que una semejanza, ya que la primera genera una especie de desorientación que impulsa a profundizar la situación. Para superar dicho obstáculo, el estudiante debe unir experiencias y conocimientos previos con los actuales, a través de una negociación interna de significados.

Es necesario profundizar también una variante del constructivismo, por la contribución que aporta a dicha teoría. El "constructivismo social" de Vygotski (1987) es relevante ya que introduce el concepto de "zona de desarrollo próximo" (Vygotski, 1987), que corresponde a la diferencia entre lo que el aprendiz ya conoce y lo que puede adquirir con la ayuda de un guía o de un igual (Barboni, 2023).

Las bases del constructivismo también han sido retomadas por estudiosos que se han dedicado al aprendizaje informal a través del uso de tecnologías. Esto se debe a las herramientas tecnológicas que representan tanto el medio a través del cual encontrar contenidos como una forma de conectar a las personas e incentivar el entorno colaborativo (Dolci, 2004); las redes sociales, por ejemplo, se consideran uno de los entornos que más influyen en la vida cotidiana por lo que se refiere a la comunicación y la interacción (Cotroneo, 2016).

En cuanto al aprendizaje informal de una lengua a través de las redes sociales, las plataformas pueden permitir al usuario que controle su propio aprendizaje, liberándose de límites de diversa naturaleza. Al mismo tiempo, el discente que interactúa con otros usuarios puede confrontarse y mediar en la construcción de los significados, para reflexionar individualmente sobre ellos. Además, a través de contenidos creados por perfiles de hablantes nativos, el discente en red tiene acceso tanto a contenidos creados específicamente con fines didácticos (en el caso de perfiles dedicados) como a publicaciones, historias o *reels* de perfiles de hablantes nativos, que permiten entrar en contacto con la lengua auténtica y favorecer un aprendizaje que siga el enfoque constructivista.

Una teoría que se desarrolla con la llegada de la Web 2.0 y que comparte raíces comunes con el constructivismo es el "Conectivismo". Desarrollada por George Siemens y Stephen Downes en 2005, se centra en las nuevas necesidades del usuario que aprende y en el papel de la tecnología a lo largo del proceso (Cotroneo, 2016). Según los dos autores, no se aprende exclusivamente con métodos y medios tradicionales (conferencias y libro y cuaderno para apuntes y ejercicios), sino que también las nuevas plataformas, las redes sociales y las comunidades en línea pueden constituir instrumentos para aprender o

integrar el conocimiento de las redes con el tradicional. Seleccionar las informaciones correctas, que puedan enriquecer el conocimiento, resulta fundamental, ya que el individuo está continuamente expuesto a estímulos e informaciones (Siemens, 2005) que pueden resultar engañosos y no verdaderos, como ocurre en el caso de la difusión de informaciones falsas o no verificadas a través de las redes sociales. En el fondo de la teoría conectivista se sitúa un aprendizaje de tipo autodirigido (Dron and Anderson, 2014), en cuanto el usuario es responsable de su propio proceso, construyendo el conocimiento a través de conexiones entre fuentes, acciones y experiencias diferentes, definiendo autónomamente objetivos y estrategias (Downes, 2010, 2012).

Dicha autonomía es posible también gracias a la naturaleza virtual del proceso, que permite superar los límites de espacio y tiempo, dejando al usuario libre de seguir según sus propios ritmos (Hop & Hill, 2008). Dado que está desvinculado de modalidades fijas, a través del conectivismo se puede incentivar el aprendizaje permanente, un proceso que dura toda la vida (Alam, 2023): el aprendiz, por tanto, no se para en lo aprendido durante los años de la instrucción formal, sino que puede actualizar sus conocimientos y habilidades, adaptándose a situaciones y circunstancias en continua evolución (Kim & Bonk, 2017).

Además, la variabilidad del panorama social y económico reduce las oportunidades del aprendiz de adquirir experiencia en cualquier campo (Vas, 2018), por eso, a través de la interacción, el usuario no solo aprende de contenidos ajenos, sino que puede compartir sus propios conocimientos en la red, valorizando cada contribución (Alam, 2023). Dado que la teoría se enfoca en la importancia de la conexión entre significados para construir conocimiento (Siemens, 2004), Landauer y Dumais (1997) sostienen que las personas disponen de conocimientos más amplios respecto a los que están expuestos. Esto porque la mente establece conexiones incluso entre informaciones levemente relacionadas entre sí, y dichos vínculos, si se refuerzan de manera oportuna, enriquecen lo que se aprende, construyendo saber no solo cuando se estudia de forma tradicional.

El conectivismo ofrece, por tanto, una clave interpretativa del aprendizaje lingüístico informal a través de las redes sociales, ya que sitúa en el centro la construcción de

conexiones entre conocimientos previos, nuevas informaciones y recursos disponibles en la red. Además, esta teoría explica cómo las redes sociales pueden contribuir a enriquecer lo adquirido en contextos formales, favoreciendo también su potencial actualización desde una perspectiva de *life-long learning*.

Otra teoría que respalda un proceso de aprendizaje basado en la experiencia es la teoría *"Learning by doing",* surgida gracias a John Dewey en 1938. La idea de base queda recogida en una cita del autor: "Una onza de experiencia es mejor que una tonelada de teoría, simplemente porque solo en la experiencia una teoría puede adquirir un significado vital y verificable" (Dewey, 2008, p. 185, traducción mía). El autor considera fundamental la experiencia para alcanzar el conocimiento, sosteniendo que la experiencia solo resulta enriquecedora si se une a una reflexión sobre el significado efectivo de dicha práctica; de lo contrario, "hacer" sin "pensar" no conduce a una experiencia significativa (Mortari, 2014, sobre la base de Dewey, 1993). Aunque Dewey subraya la importancia de la experiencia en la educación, señala que no todas las experiencias son necesariamente educativas (Dewey, 1938) e identifica dos criterios de evaluación.

En primer lugar, se menciona el principio de continuidad, que subraya la relación entre hábito y experiencia. En particular, Dewey sostiene que cualquier experiencia modifique a quien actúa e influye en las experiencias sucesivas; por eso el autor se refiere con "principio de continuidad" al continuum entre experiencias: cada una recibe algo de la precedente e influye en el valor de las futuras. Dewey (1938) subraya también que este principio es de aplicación universal; sin embargo, no ayuda a discernir las experiencias educativas de las anti educativas, porque se debe considerar la calidad de las experiencias presentes para determinar el modo en que dicho principio se aplicará en el futuro (Dewey, 1938, 1949).

El segundo criterio es el de la interacción, en el que el autor analiza la experiencia en función de su eficacia educativa, enfocándose en condiciones internas y objetivas. En concreto, la experiencia no se produce solo en el interior del individuo, sino que es la interacción entre el discente y el ambiente lo que forma lo que el autor define como "situación". Situación e interacción deben coexistir siempre: solo cuando las necesidades

y los deseos del individuo se encuentran con el ambiente se forma la experiencia. Para determinar el valor y el significado de una experiencia, los dos criterios deben considerarse como un único constructo; por ejemplo, por lo que se refiere a la interacción, si el material propuesto no está alineado con las necesidades del individuo (o viceversa), es posible que la experiencia no resulte particularmente significativa para el aprendiz (Dewey, 1938, 1949). La teoría de Dewey, aunque no sea reciente, se aplica al ámbito del aprendizaje informal de una lengua a través de las redes sociales, ya que estas pueden ofrecer al discente un contexto lingüístico del cual aprender, a través de contenidos de diverso tipo. Sin embargo, se deben tener en cuenta algunas críticas: en primer lugar, los contenidos propuestos por la plataforma no siempre están adecuados respecto a los intereses del usuario. En segundo lugar, no siempre la interacción con dichos contenidos permite un nuevo conocimiento, creando el fenómeno del *scrolling*, caracterizado por una recepción pasiva de los contenidos, sin ninguna reflexión sobre la experiencia vivida. Por último, la experiencia en las redes sociales puede resultar poco provechosa también cuando los contenidos propuestos necesitan competencias que los usuarios no poseen, impidiendo incluso la comprensión más básica de lo que el discente ve.

1.4. Las políticas europeas que apoyan los nuevos entornos de aprendizaje

En el presente subcapítulo se analizan los documentos redactados en ámbito europeo sobre el aprendizaje a través del uso de las tecnologías y el papel del discente no solo como usuario, sino también como ciudadano al que se requiere una actualización continua de sus competencias.

El primer documento fija las bases para los desarrollos posteriores en el panorama europeo: se trata de un documento redactado por la Comisión de las Comunidades Europeas el 31 de octubre de 2000 en Bruselas, titulado "Memorándum sobre el aprendizaje permanente". El documento expone el plan de acción hecho durante el Consejo Europeo de Lisboa de marzo de 2000. En particular, se puso de manifiesto que Europa estaba entrando en la era del conocimiento a través de una revolución repentina que influía en la vida cultural y socioeconómica de los ciudadanos europeos (Comisión

Europea, 2000). Al ser las personas parte de la transformación cultural, étnica y lingüística, se hizo necesario un cambio, modificando modelos de vida y de aprendizaje; de hecho, ya en los años noventa se reconoce un tipo de instrucción y formación que pueda perdurar toda la vida (Comisión Europea, 2000).

En el año 2000, a través del documento ya citado se especifica que los ciudadanos deben adaptarse a nuevos modelos de comportamiento, mientras que los que ya existen deberán modificarse, activando una transición que empiece por los sistemas de instrucción europeos, delineada a través de seis mensajes clave.

Antes de analizar las directrices, es necesario comprender cuáles son los entornos de aprendizaje responsables de la educación y formación permanente. El memorándum identifica tres tipologías principales: la primera es el aprendizaje formal, es decir, el que se realiza dentro de las aulas escolares, pero también en los centros de formación acreditados; el objetivo es el logro de diplomas y/o certificados que acrediten las competencias adquiridas.

La segunda es el aprendizaje no formal, que tiene lugar en organizaciones como asociaciones o sindicatos y puede referirse a actividades complementarias a la instrucción formal, como por ejemplo cursos de refuerzo antes de exámenes. Por último, el núcleo de la presente investigación, es decir, el aprendizaje informal. Se refiere a un tipo de aprendizaje que se realiza en la vida cotidiana, que puede ser incidental o intencional; a causa de la espontaneidad (Troncarelli, 2016) de este método, resulta difícil evaluarlo y reconocerlo adecuadamente (Comisión Europea, 2000).

Antes de continuar, cabe subrayar que el aprendizaje informal y no formal resultan subestimados porque los resultados de estos procesos son aparentemente no visibles y carecen de valor para el mercado (Comisión Europea, 2000). Sin embargo, infravalorar estas dos formas de aprendizaje es un error: un ejemplo es el aprendizaje informal, que es la primera modalidad a través de la cual el niño aprende (Comisión Europea, 2000).

A nivel europeo, el aprendizaje permanente se fomenta a través de directrices europeas para el aprendizaje permanente, que definen con el término inglés *lifelong learning*, un proceso que dura toda la vida, a ritmo constante o con intervalos precisos (Comisión

Europea, 2000). Desde hace tiempo, además del *life-long*, se incluye también el término *life-wide learning*, es decir, un aprendizaje que se produce en cada fase de la vida, independientemente del momento y del lugar, y que abarca todos los ámbitos de la existencia, y por eso es necesario considerar las tres modalidades de aprendizaje como un único constructo (Comisión Europea, 2000). Aunque lo que se ha señalado esté presente en el memorándum europeo, las tres tipologías de aprendizaje se definen a nivel nacional; el documento europeo solo indica qué actividades pueden incluirse en cada contexto de aprendizaje (Comisión Europea, 2000).

En cuanto a las directrices que deben seguirse para un *life-long* y *life-wide learning,* estas aspiran formar un marco que delinee las perspectivas futuras para la instrucción y formación permanente, alcanzando la adquisición de conocimientos extendidos a toda la comunidad y distribuidos a lo largo de toda la vida.

El memorándum define que se incluirán también actualizaciones para integrarse mejor en la sociedad del conocimiento, desarrollando entornos y técnicas adaptadas al individuo y a las distintas categorías en la sociedad. En cuanto a las modalidades, se incentiva el uso de las TIC, no solo para garantizar a los ciudadanos un acceso fácil y capilar a la instrucción, sino también para modernizar los métodos de enseñanza y aprendizaje (Comisión Europea, 2000). La Unión Europea, a través de este documento, propone el desarrollo de métodos de evaluación para certificar la adquisición y la participación del discente en contextos de aprendizaje informal y formal. Tras la redacción del memorándum, el 21 de noviembre de 2001 se publica una comunicación de la Comisión Europea titulada "Hacer realidad un espacio europeo del aprendizaje permanente"; esta acción deriva del Consejo Europeo de Lisboa, que el año anterior había encargado a la UE el objetivo de convertirse en una economía sólida y competitiva basada en el conocimiento; por eso, la Comisión redactó un informe sobre los objetivos que debía presentar al Consejo Europeo en 2002.

El informe quiere crear un espacio europeo para el aprendizaje permanente que permita a los ciudadanos desplazarse a cualquier entorno, aprovechando sus conocimientos y

habilidades. Gracias a dicha flexibilidad, se puede lograr un clima de tolerancia e integración no solo en el espacio europeo (Comisión Europea, 2001).

En cuanto al aprendizaje permanente, la Comisión está de acuerdo con el memorándum analizado anteriormente, pero subraya que los objetivos del aprendizaje no se refieren únicamente a la acumulación de saber, sino también al logro de una ciudadanía activa e inclusiva que permita a todos los ciudadanos realizarse. Para apoyar el aprendizaje permanente, la Comisión fija en dicho documento algunas prioridades basadas en las directrices mencionadas en el memorándum, especificando que estas se adaptan posteriormente a nivel nacional, de modo que cada país miembro pueda aplicar sus propias estrategias.

En relación con las competencias clave para el aprendizaje permanente, en 2006 se redactó una Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, que se ha modificado posteriormente el 22 de mayo de 2018 por el Consejo de la Unión Europea; esta última versión, es la que se analiza en este trabajo de tesis, ya que introdujo cambios en las competencias para el aprendizaje permanente.

En su primera parte, el documento establece que cada persona tiene derecho a una instrucción y formación permanente y de calidad, que permita participar con éxito en la sociedad y en los cambios del mercado laboral. Si lo necesita, el individuo tiene derecho a ser asistido por entidades y organizaciones para mejorar su situación e invertir en sus propias capacidades.

El texto especifica que, respecto a la versión de 2006, las competencias requeridas han cambiado: numerosos puestos de trabajo se han automatizado o requieren la ayuda complementaria de las tecnologías; por eso es necesario desarrollar competencias en múltiples ámbitos para que el individuo pueda enfrentarse a los cambios. Para alcanzar este objetivo, es esencial que el individuo reciba una instrucción innovadora, acompañada por actividades extracurriculares que permitan el uso de las tecnologías no solo como medio para adquirir competencias, sino también para acercarse a los instrumentos de la nueva sociedad (Consejo de la Unión Europea, 2018).

El documento considera además otro cambio de perspectiva: memorizar y archivar saberes sigue siendo fundamental, pero en la nueva sociedad resulta necesario desarrollar también habilidades de *problem solving*, de razonamiento crítico y pensamiento creativo, además de saber trabajar en grupo de manera colaborativa. Se pretende sostener métodos de validación de las competencias formales, pero también valorizar las competencias adquiridas por el ciudadano en el ámbito informal y no formal, a través de las disposiciones ya existentes y del Marco Europeo de Cualificaciones.
Considerados estos cambios, se profundiza el anexo del documento, en el que se establece que el individuo, a lo largo de la vida, debe poseer y desarrollar habilidades que pueden resumirse en ocho competencias (Consejo de la Unión Europea, 2018):

- competencia en lectoescritura,
- competencia multilingüe,
- competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería,
- competencia digital,
- competencia personal, social y de aprender a aprender,
- competencia ciudadana,
- competencia emprendedora,
- competencia en conciencia y expresión culturales.

La presente investigación se enfoca en el papel de la competencia digital: cada individuo debería estar alfabetizado desde el punto de vista informático y digital, para ser capaz de utilizar críticamente las tecnologías con el fin de trabajar, aprender y comunicar con la sociedad (Consejo de la Unión Europea, 2018). Además, el usuario debe ser consciente de que el uso conlleva también una responsabilidad en términos de riesgos, límites y efectos relacionados con la ciberseguridad y la propiedad intelectual. Asimismo, considerando la cantidad de redes de las que se dispone, es necesario razonar críticamente respecto a lo que se encuentra en la red, verificando que el contenido sea válido y fiable, teniendo en cuenta los principios éticos y legales relacionados.

Surgen problemáticas también en relación con la instrucción permanente, junto con sugerencias para abordarlas de manera responsable. En primer lugar, la multitud de enfoques y contextos de aprendizaje podría ser resuelta mediante el uso de tecnologías digitales por parte de educadores, personal docente y cualquier otro proveedor de instrucción; además, la colaboración entre contextos educativos y formativos puede garantizar el desarrollo de competencias a lo largo de toda la vida. Una última cuestión crítica se refiere a la evaluación y validación de las competencias, sobre todo en ámbito no formal e informal: para paliar este problema se sugieren instrumentos ya existentes como *Europass* y *Youthpass* (Consejo de la Unión Europea, 2018).

El penúltimo documento es la Decisión del Parlamento Europeo y del Consejo n.º 2481 de 2022. A través del programa estratégico de la Década Digital para 2030, se apunta a hacer más responsables y autónomos a los ciudadanos, aprovechando la transformación digital y garantizando "el respeto de los derechos fundamentales, el Estado de Derecho y la democracia, la inclusión, la accesibilidad, la igualdad, la sostenibilidad, la resiliencia, la seguridad, la mejora de la calidad de vida (...)" (Parlamento Europeo y Consejo de la Unión Europea, 2022, considerando 1), cuidando a los objetivos del ciudadano.

Sin embargo, los objetivos se refieren a los ámbitos en los que la transformación digital incide en mayor medida, es decir: "capacidades digitales, infraestructuras digitales, digitalización de las empresas y digitalización de los servicios públicos" (Parlamento Europeo y Consejo de la Unión Europea, 2022, considerando 10). El programa estratégico de la Década Digital para 2030 tiene como objetivo crear un entorno que favorezca la innovación y la inversión, a través de una directriz para la transformación digital y el logro de objetivos digitales medibles para 2030. Entre los artículos de la decisión, el artículo 3 especifica las finalidades del programa: se garantiza que el entorno digital tendrá como prioridad principal al individuo dentro de un contexto transparente, en el que las tecnologías y los servicios constituirán un medio para reforzar los valores de la Unión Europea. Además, estos instrumentos serán accesibles para todos, garantizando a cada ciudadano la posibilidad de instrucción y formación, eliminando cualquier tipo de brecha (Parlamento Europeo y Consejo de la Unión Europea, 2022).

CAPÍTULO 2. El aprendizaje informal a través de las redes sociales

Este capítulo se enfoca en las diferentes tipologías de aprendizaje: formal, no formal e informal (apartado 2.1) y, conectado a estas, se descubren los conceptos de aprendizaje incidental e intencional (apartado 2.2). A continuación, el apartado 2.3 reflexiona sobre el aprendizaje informal y las implicaciones sobre la autonomía y la motivación, incluso el impacto del filtro afectivo del estudiante. Para concluir, en el apartado 2.4 se introduce Instagram como herramienta para el aprendizaje informal de idiomas y en el apartado 2.5 se consideran los retos y las limitaciones conectados al empleo de Instagram como medio para el aprendizaje informal.

2.1. Las tres tipologías de aprendizaje: formal, no formal e informal

Durante muchos años, la instrucción y la formación se han basado en procesos formales, dejando de lado todo lo que quedaba fuera de las escuelas.

Posteriormente, con la revolución digital, se reconoció la necesidad de una educación que no terminara con la escolarización, sino que esta constituyera solo una base que ampliar también en la fase más madura de la vida (Collins & Halverson, 2009).

El mundo de la educación necesitaba una transformación, y la primera respuesta se dio en la quinta Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos, celebrada en Hamburgo en 1997 y organizada por el Instituto de la UNESCO para la Educación. De esta conferencia surgieron dos documentos fundamentales (la Declaración de Hamburgo sobre Educación de Adultos y la Agenda para el Futuro), en los que se apunta a construir una sociedad participativa y equitativa, considerando los retos futuros.

Como especifica el segundo punto de la declaración, la educación de adultos ya no es solo un derecho de los ciudadanos, sino el punto de partida para un desarrollo social, científico y económico. Durante la conferencia, y después en el punto tres de la declaración, se especifica el término "educación de adultos":

> *"Por educación de adultos se entiende el conjunto de procesos de aprendizaje, formal o no, gracias al cual las personas cuyo entorno social considera adultos desarrollan sus capacidades, enriquecen sus conocimientos y mejoran sus competencias técnicas o profesionales o las reorientan a fin de atender sus propias necesidades y las de la sociedad (…)"*
>
> (UNESCO, 1997, p. 1)

la educación del adulto se considera fundamental para un desarrollo tanto a nivel personal como social del individuo.
Además, surge un nuevo horizonte respecto a las modalidades de instrucción:

> *"La educación de adultos comprende la educación formal y la permanente, la educación no formal y toda la gama de oportunidades de educación informal y ocasional existentes en una sociedad educativa multicultural, en la que se reconocen los enfoques teóricos y los basados en la práctica."*
>
> (UNESCO, 1997, p. 1)

Más claramente, a través del apoyo del Estado, se garantiza la formación de los adultos también fuera del ámbito laboral, de modo que dicha actualización ayude a responder a las necesidades de las nuevas sociedades del conocimiento.
Este cambio refleja la exigencia de una transformación educativa que apunta a la colaboración en red entre contextos formales e informales.
De manera similar, el "Memorándum sobre el aprendizaje permanente" (Comisión Europea, 30 de octubre de 2000) subraya que las tecnologías digitales habían originado cambios a nivel social, cultural y económico: por eso, la Unión Europea, modificando sus propios sistemas de instrucción, apunta a fomentar un *life-long* y *life-wide learning*.

Gracias a organismos como el Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (CEDEFOP), en el glosario de 2004 se oficializa la existencia de tres tipologías de aprendizaje: formal, no formal e informal. Se especifica que el aprendizaje formal es un proceso que tiene lugar tradicionalmente en un entorno creado específicamente para el aprendizaje, orientado a la obtención de un certificado que acredite el logro de una cualificación: se trata, por tanto, de un aprendizaje intencional, planificado y evaluado.

En cuanto al aprendizaje no formal, es un proceso que se produce en actividades y situaciones estructuradas y planificadas fuera de la educación formal. En este tipo de aprendizaje, el aprendiz (principalmente adulto, pero no solo) decide voluntariamente participar en las actividades, a menudo impartidas por expertos, instructores y facilitadores. Las actividades no impartidas por entidades de instrucción o formación pueden dar lugar a certificados de asistencia u otras certificaciones menores relativas a las competencias adquiridas (Cedefop, 2004). La Unión Europea incluye entre los ejemplos la formación en la empresa y los cursos organizados en la sociedad civil (Consejo de la Unión Europea, 2012). Estos, en algunos casos, no tienen como objetivo principal el aprendizaje basado en resultados cognitivos como en la primera tipología, pero constituyen momentos clave para desarrollar diferentes habilidades (Madjar & Cohen-Malayev, 2013).

El aprendizaje informal se introduce en los años sesenta como "Aprendizaje voluntario" (*Voluntary learning*) (Johnstone & Rivera, 1965); sin embargo, se define hacia finales de los años noventa, cuando Eraut lo describe como el conjunto de prácticas que modifican las competencias de una persona y que se producen sin instituciones educativas ni certificaciones (Eraut, 1997). El autor se refiere sobre todo al aprendizaje en el ámbito laboral, o "*Workplace Learning*" (aprendizaje en el lugar de trabajo) (Eraut, 2004, p. 263), ya que los resultados del proceso en este entorno se consideran como saber personal, que permiten al individuo razonar y actuar dependiendo del contexto.

A principios de 2000, surgen diversos documentos a nivel europeo que amplían el concepto de aprendizaje informal. En 2000, el documento del Cedefop, es decir, el Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional, señala que el aprendizaje

informal incluye procesos que se producen en contextos que no son ni educativos ni formativos y que en ciertas ocasiones implican dinámicas de grupo. El documento "Hacer realidad un espacio europeo del aprendizaje permanente" incluye dentro de la esfera del aprendizaje informal todo lo que se aprende a partir de actividades cotidianas laborales, familiares o de ocio; además, se define como un proceso no estructurado en términos de objetivos, tiempos y recursos, y por eso no está reconocido por ninguna certificación (Comisión Europea, 2001).

En 2004, otro documento del Cedefop añade la acepción de aprendizaje experiencial; por lo tanto, a partir de la publicación de este documento, entre las prácticas de aprendizaje informal se consideran también actividades conscientes y no solo de tipo fortuito y no intencional, dando lugar a la distinción entre aprendizaje informal intencional e incidental.

Tras la definición de las tres formas de aprendizaje, es necesario precisar que las categorías mencionadas no siempre son claramente distinguibles entre sí y que todavía hoy determinadas actividades no están definidas de manera unívoca.

Las razones son diferentes: por un lado, la investigación ha privilegiado históricamente el estudio del aprendizaje formal, dejando de lado las otras dos modalidades; por otro, las tres tipologías pueden coexistir en el mismo entorno de aprendizaje. Por último, al variar elementos y modalidades de impartición de una determinada actividad, esta adquiere una finalidad distinta en el proceso del discente, reduciendo la posibilidad de determinar a cuál de los tres contextos pertenece cada actividad.

Un ejemplo puede ser un viaje realizado por un estudiante universitario a través del programa Erasmus. El viaje en cuestión está incluido dentro de un plan institucional bien definido, y por eso la experiencia pertenece al ámbito del aprendizaje formal, ya que la estancia se planifica para alcanzar determinados objetivos reconocidos formalmente por la institución universitaria, en forma de créditos ECTS (equivalentes a los CFU italianos) y eventuales certificaciones.

Sin embargo, si durante la estancia el estudiante decide inscribirse a un curso de idiomas extracurricular, o bien participa en un proyecto ofrecido por la *Erasmus Student Network* (como los *National Erasmus Games*), la experiencia se sitúa en el ámbito del aprendizaje

no formal: ambas son actividades estructuradas, con un objetivo predefinido, que carecen de reconocimiento dentro del recorrido académico: la primera no se valida en términos de créditos formativos universitarios, pero puede dar lugar a una certificación menor (como un certificado de asistencia al curso); mientras que en el segundo caso, a pesar de que se trata de un proceso estructurado que permite adquirir conocimientos, no conlleva ningún tipo de reconocimiento.

Se incluye en el contexto del aprendizaje informal incidental una actividad rutinaria realizada durante el viaje, en la que el estudiante aprende de manera inconsciente una costumbre, un término coloquial, etc., a través de la inmersión en el contexto local y el contacto con los habitantes del lugar. De manera similar, el estudiante que durante la estancia decide visitar un museo para conocer las raíces culturales e históricas del territorio puede adquirir conocimientos incluidos en la esfera del aprendizaje informal intencional: no se trata de un programa definido ni estructurado, no conlleva reconocimientos, pero el estudiante, a través de esta decisión, puede profundizar su conocimiento histórico-cultural del territorio.

Por lo tanto, al término de estas experiencias informales, el estudiante puede acumular saberes sin haberse dedicado plenamente a una actividad de aprendizaje: estas actividades, aunque no estén reconocidas ni certificadas por ninguna entidad, pueden aportar beneficios concretos en términos de conocimiento, de los que se puede disfrutar también en contextos formales y no formales.

El ejemplo tratado muestra cómo, en una sola experiencia, pueden coexistir múltiples procesos, modalidades, finalidades y funciones. Citando a Colardyn y Bjornavold (2004), se puede decir que es el nivel de intencionalidad y de estructuración del proceso lo que determina si se trata de un aprendizaje de tipo formal, no formal o informal. Además, como sostiene la UNESCO (1997), para educar de la mejor manera a los jóvenes y adultos de este mundo en rápida evolución, es necesario aspirar a la colaboración entre contextos formales e informales, sin considerarlos sistemas en contraposición.

2.2. Aprendizaje informal intencional e incidental

Marsick y Watkins (1990, 2015) afirman que aprendizaje informal e incidental no son exactamente sinónimos: el aprendizaje incidental es lo que se produce mientras el individuo realiza otra actividad y por eso no es planificado ni intencional, sino una consecuencia indirecta de otra actividad; de manera análoga, Allaste (2021) sostiene que dicho aprendizaje puede generar conocimientos no necesariamente buscados.

Al aumentar el grado de consciencia, intencionalidad y orientación, se entra en el ámbito del aprendizaje informal intencional, porque este puede ser planificado y tener un buen resultado dependiendo de la capacidad del individuo de encuadrar la cuestión (Marsick & Watkins, 1990, 2015).

En este sentido, Marsick y Watkins observan que el concepto de consciencia podría remitir al aprendizaje formal; sin embargo, la ventaja del aprendizaje informal intencional reside en la concreción de los entornos en los que se produce (entornos laborales, vida cotidiana), siempre que el discente identifique las ocasiones para aprender. Gardner (2015) afirma que este tipo de aprendizaje no impone obligaciones, ya que el eje central no es el sistema escolar, sino el aprendiz que decide autónomamente iniciar el proceso: el aprendizaje informal intencional contempla, por tanto, la posibilidad de aprender por un deseo personal y no por motivaciones externas (Botturi et al., 2014), eligiendo deliberadamente actividades que puedan satisfacer las necesidades de competencia, autonomía y relación (Ryan & Deci, 2017).

Marsick y Watkins (1990; 2015) identifican también tres factores que permiten al discente maximizar las potencialidades del aprendizaje informal intencional. Un primer aspecto fundamental es la proactividad, es decir, el deseo del aprendiz de ser parte activa del proceso, esforzándose para aprovechar todas las ocasiones de crecimiento que ofrece el entorno circundante; además, a través de la reflexividad crítica puede revisar constructos tácitos o ya interiorizados. Por último, la creatividad permite el desarrollo de varias alternativas dentro de una misma situación, así que se pueda ir más allá de los esquemas ya prefijados que a veces impiden el aprendizaje de nuevos saberes.

En el proceso informal, la centralidad absoluta del discente (Marsick & Watkins, 1990, 2015) es un factor que puede constituir tanto una ventaja como un punto en contra; esto se debe a que, como especifica Jarvis (1987), no siempre el individuo está dispuesto a modificar sus propios esquemas mentales, y por eso no es automático que el individuo aprenda dentro de la experiencia cotidiana.

2.3. El aprendizaje informal y sus implicaciones

En este apartado se explora como el aprendizaje informal a través de las redes sociales incida en aspectos como: autonomía, motivación y dimensión afectiva.

2.3.1. Autonomía

Diversos estudiosos se han dedicado al estudio de la autonomía en el ámbito del aprendizaje de una L2, a partir de Holec (1981), quien define la autonomía en el aprendizaje de lenguas como "la habilidad de asumir su propio aprendizaje" (p. 3, trad. mía).

En el ámbito de la educación de adultos, esta definición representa un cambio de perspectiva importante: el estudiante deja de ser un receptor pasivo de nociones y asume mayor responsabilidad en la gestión de su aprendizaje. El adulto autónomo asume la responsabilidad de establecer sus propios objetivos, seleccionar los materiales, elegir las estrategias metodológicas más adecuadas a su propio ritmo y evaluar críticamente los progresos alcanzados.

Esta asociación entre autonomía y edad adulta no es casual, sino que responde a exigencias psicológicas e históricas precisas. En los años setenta, en los proyectos del Consejo de Europa para la movilidad de los trabajadores, se puso claramente de manifiesto que los métodos escolares tradicionales presentaban ciertas limitaciones respecto a las necesidades de los adultos. Los adultos, de hecho, ya poseen un bagaje de experiencias, disponen de poco tiempo debido a compromisos laborales y familiares, y manifiestan una fuerte necesidad de autodeterminación.

Holec anticipa lo que se señala en los documentos más recientes de la Unión Europea (véase el subcapítulo 1.3), es decir que es necesario promover la autonomía del individuo para que pueda ser libre, desarrollando capacidades que le permitan actuar de manera más responsable dentro de la sociedad en la que vive. La visión de Holec contribuyó a cuestionar la rigidez del aula tradicional, ofreciendo procesos flexibles y personalizados basados en la motivación intrínseca del discente.

En 2009, el autor propone una visión más profunda de la autonomía, sosteniendo que existe "más de un paradigma" (Holec, 2009, p. 22, traducción mía) para describir las prácticas que conducen a la autonomía: el "aprendizaje co-dirigido" contempla la participación creciente del estudiante en las decisiones del docente, mientras que el enfoque "autodirigido" considera al aprendiz como quien se hace plenamente cargo de su propio aprendizaje.

Aunque se hayan presentado como dos subcategorías, Holec (2009) afirma que ambos paradigmas pueden considerarse tanto independientes como dos principios que operan dentro de un mismo entorno de aprendizaje. Esto conduce a diversos grados de *self-direction* (autodirección) en el aprendizaje, de modo que el aprendiz pueda ser responsable de su propio aprendizaje sin tener que ser plenamente autónomo durante el proceso (Holec, 2009).

Tras la formulación inicial de Holec, el concepto de autonomía ha experimentado una profunda evolución teórica. Desde los años noventa, estudiosos como Little (1991, 1995, 2007) y Benson (2001, 2011) han ampliado el modelo, incluyendo la capacidad de razonamiento crítico y la dimensión social y política del aprendizaje. Con la llegada de la era digital, la autonomía ha evolucionado aún más en relación con los nuevos entornos de aprendizaje, como, por ejemplo, los Entornos Personales de Aprendizaje (*Personal Learning Environments*, PLE) (Attwell, 2021).

Sin embargo, la transformación más radical ha afectado a la extensión de la conceptualización de la autonomía a todos los grupos de edad. Teorizada inicialmente para los adultos, la autonomía ha sido reconocida posteriormente como una competencia clave para la vida (*lifelong learning*) de todos, incluidos los niños y los adolescentes. Se

debe subrayar que, el desplazamiento del modelo de los adultos a los jóvenes requiere una inversión pedagógica: si para el adulto la autonomía puede ser el punto de partida, para el joven representa el punto de llegada. Dado que ser autónomo y saber gestionar el propio aprendizaje requiere una gran voluntad y determinación, es necesario que la motivación para hacerlo sea alta.

2.3.2. Motivación

Mientras que Holec y sus colegas explican qué es la autonomía en la práctica educativa (la capacidad de gestionar el propio aprendizaje), la "Teoría de la Autodeterminación" (*Self-Determination Theory*, SDT/TAD) de Ryan y Deci (2017) explica el motor psicológico, es decir, por qué y cómo un individuo encuentra la motivación interna para hacerlo.

La TAD sostiene que las personas son intrínsecamente propensas al crecimiento y a la integración psicológica y, en consecuencia, al aprendizaje, al dominio y a la conexión con los demás (Ryan & Deci, 2020). Sin embargo, la realización de lo afirmado no está garantizada, ya que se requieren apoyos que desarrollen las necesidades psicológicas básicas, es decir, la necesidad de autonomía, competencia y relación (Di Domenico *et al.*, 2019).

En particular, la autonomía es un sentido de apropiación de las propias acciones, favorecido por experiencias en las que se puede disfrutar de la posibilidad de elección. No obstante, los estudiosos han constatado que esta percepción puede verse comprometida por experiencias de control externo que no son aceptadas o consideradas significativas. En cuanto a la competencia, se percibe como sentido de dominio y de crecimiento, alcanzable solo si los entornos circundantes ofrecen retos calibrados y *feedback*; la relación, por su parte, surge del sentido de pertenencia y conexión con los demás (Ryan & Deci, 2020).

Los dos autores confirman también que los entornos informales pueden ofrecer condiciones favorables para la motivación intrínseca, en particular cuando sostienen las necesidades de competencia, autonomía y, en ocasiones, relación (Ryan & Deci, 2017);

sin embargo, la ausencia o la frustración de las tres necesidades conduce a la falta de motivación e interiorización en el discente (Ryan & Deci, 2020).

Además, la TAD reconoce que el discente puede estar motivado tanto a nivel intrínseco como extrínseco; sin embargo, en el aprendizaje de una lengua extranjera, la motivación intrínseca no es solo el deseo de aprender una lengua, sino lo que incide en la frecuencia con la que los aprendices utilizan estrategias de aprendizaje lingüístico (Oxford & Shearin, 1994), o sea razonamientos y acciones voluntarias para facilitar el aprendizaje de nueva información relativa a la lengua (Richards & Platt, 1992).

Un estudio relativo al constructo motivacional incorpora la teoría de los "*yos posibles*" es decir, las diversas imágenes creadas por el aprendiz a nivel mental, que incluyen visiones de sí mismo proyectado en el futuro respecto a lo que el aprendiz podría llegar a ser, querría llegar a ser o teme llegar a ser (Markus & Nurius, 1986).

Dörnyei (2005, 2009) retomó la teoría de los "yos posibles", combinándola con estudios motivacionales relativos al aprendizaje de una L2, dando así origen al "Sistema Motivacional del Yo en L2" (*L2 Motivational Self System*). Esta teoría sostiene que, si el individuo tiene una imagen futura de sí mismo en la que utiliza con éxito una segunda lengua, esto puede generar un fuerte impulso motivacional que lo acompaña durante todo el proceso.

Dicha teoría se compone de tres dimensiones: el "*Ideal L2 Self*" corresponde a la imagen del aprendiz cuando ya ha aprendido una L2. La discrepancia entre el "yo actual" y el "yo futuro" puede motivar al aprendiz a activar comportamientos capaces de reducir dicha diferencia (Martinović, 2018). El "*Ought-to L2 Self*", es decir, el yo debido o impuesto, se refiere a las características que una persona cree que debe poseer para evitar resultados negativos.

Por último, la teoría incluye también la "*L2 Learning Experience*", es decir, el entorno y la experiencia de aprendizaje previa del individuo, que pueden influir en la motivación actual del discente (Dörnyei, 2008).

Por último, la motivación de los discentes en entornos informales caracterizados por el uso de la tecnología es abordada también por Stockwell (2013), quien afirma que la

tecnología puede desempeñar un papel importante en el desarrollo de la motivación para interactuar en lengua extranjera. De manera análoga, Plumb (2013) sostiene que instrumentos como las redes sociales permiten una mayor libertad expresiva respecto a la confrontación tradicional en el aula; en consecuencia, puede reducirse la presión de los discentes y aumentar la motivación para aprender.

2.3.3. Dimensión afectiva y ansiedad en el aprendizaje de lengua

El último factor que incide en el aprendizaje informal es el filtro afectivo (Krashen, 1982), un aspecto psicológico del discente estudiado desde hace años en el ámbito del aprendizaje, pero que solo recientemente se ha observado en relación con el aprendizaje informal. Sabemos hoy cuánto influyen los aspectos psicológicos en el discente en el momento de la adquisición (De Wilde et al., 2020), y la hipótesis que explica cómo los factores afectivos se relacionan con la adquisición de una segunda lengua recibe el nombre de filtro afectivo. Dicho constructo fue teorizado a finales de los años setenta por Dulay y Burt (1977) y profundizado posteriormente por estudiosos como Krashen (1981), quienes identificaron tres categorías de variables afectivas.

La primera variable es la motivación: quienes poseen una motivación alta pueden obtener resultados más satisfactorios, aunque esta generalización no sea válida para todos los discentes. Una segunda variable es la confianza en sí mismo: creer en las propias habilidades puede ayudar a obtener mejores resultados en el aprendizaje de la L2. La tercera variable es la ansiedad, que puede repercutir durante el proceso, llegando a comprometer los resultados lingüísticos.

Krashen (1982) sostiene que la relación entre las variables afectivas y la adquisición incide en la intensidad del propio filtro afectivo; por eso, si se producen actitudes poco propicias a la adquisición, el discente se expondrá con menor frecuencia, y la parte del cerebro encargada de la adquisición lingüística acoge de manera parcial o rechaza el mensaje procedente del externo. Esto resulta más frecuente durante el proceso de adquisición que durante el de aprendizaje (el conocimiento consciente y explícito de lo que constituye una

lengua): al tratarse de un proceso inconsciente, el discente no es consciente de la adquisición de nuevos esquemas lingüísticos, sino únicamente del uso de la lengua.

Por este motivo, el éxito lingüístico experimentado por el discente puede ser mayor si deriva de pruebas u ocasiones que permitan ejercitar la capacidad comunicativa ya adquirida (Krashen, 1982); además, el discente comprometido en la adquisición busca más ocasiones para experimentarla, por lo que el filtro afectivo puede ser más débil y el input lingüístico tiende a recibirse a un nivel más profundo (Krashen, 1982; Stevick, 1976).

Inicialmente, los estudiosos consideraban que los niños adquirían la lengua, mientras que los adultos solo podían aprenderla. Krashen (1982), sin embargo, sostiene que también en la edad adulta es posible adquirir una lengua a través del mismo dispositivo natural de adquisición que poseen los niños: aunque no siempre conduzca a un alto nivel de competencia en la L2, sigue siendo un mecanismo muy potente para el desarrollo de conocimientos también en la edad adulta.

Según lo que se ha expuesto hasta ahora, la búsqueda de situaciones y entornos que favorezcan una reducción del filtro afectivo puede llevar a la adquisición por parte del discente, poniendo de relieve el valor del entorno informal.

Sin embargo, según Hatch *et al.* (1975), el entorno informal no siempre ofrece al discente adulto inputs comprensibles, es decir, estructuras ligeramente por encima del nivel actual de conocimiento del aprendiz (Krashen, 1982), porque las expectativas hacia los adultos son más elevadas, y esto hace que los inputs resulten más complejos de asimilar. Incluso los aprendices principiantes podrían necesitar más tiempo antes de recibir un input comprensible dentro del entorno al que están expuestos, ya que la brecha es demasiado amplia respecto a sus competencias (Krashen, 1982).

Considerando la relación entre aprendizaje informal y filtro afectivo, Lee (2022) observa cómo el aprendizaje digital informal del inglés (*Informal Digital Learning of English*, IDLE) puede potenciar la dimensión afectiva y comunicativa del aprendizaje de una lengua extranjera. Además, se ha constatado que en estos contextos los aprendices se muestran autónomos y definen, según su propia voluntad, objetivos y modalidades de crecimiento.

Por último, el estudio de Lee (2022) pone de relieve que los aprendices que operan en contextos informales presentan un filtro afectivo bajo. Esto se debe a diversos factores: la ausencia de fuentes de preocupación o ansiedad, la posibilidad de permanecer en el anonimato (por ejemplo, mediante el uso de un nombre de usuario) y la posibilidad de recurrir a modalidades asíncronas de interacción y búsqueda. Dichas modalidades permiten, además, utilizar recursos complementarios, como los motores de búsqueda o los diccionarios en línea.

Según Lee (2022), el entorno de aprendizaje informal puede contribuir al proceso formativo, ya que permite a los aprendices experimentar una sensación de logro al definir y alcanzar sus propios objetivos; además, favorece modalidades multimodales de aprendizaje (imágenes, vídeos, canciones), en un entorno a veces asíncrono y sin la presencia física de otros individuos. Este aspecto es definido por el autor con el término "modelado social" (trad. mía): a través de la observación de otros hablantes (publicaciones en Instagram, vídeos en YouTube, etc.) se imita el comportamiento.

Por último, los aprendices que participan en comunidades en línea para compartir intereses pueden beneficiarse del intercambio, en la lengua y entre pares, de conocimientos y dudas, recibiendo respuestas en la misma lengua. En consecuencia, los discentes implicados en un contexto de aprendizaje informal pueden recibir y utilizar una L2 sin que se eleve el filtro afectivo o el nivel de ansiedad (Lee, 2022), favoreciendo la autoeficacia, es decir, la confianza que tiene el discente de ser exitoso en una determinada situación (Bandura, 1997).

2.4. Instagram: una herramienta para el aprendizaje informal de idiomas

En el presente subcapítulo se examinará el uso de las redes sociales, en particular de Instagram, como ejemplo concreto de aprendizaje informal tanto intencional como incidental, ya que se trata de una herramienta que puede ofrecer a las personas una mayor flexibilidad para comunicar e interactuar en esta era digital (Maulina *et al.*, 2019, 2020, 2021; Saputra *et al.*, 2021).

Comprender su estructura y particularidades permite entender por qué Instagram puede constituir un recurso para el aprendizaje informal. Instagram nace en 2010 como una plataforma para compartir fotografías, con el objetivo de subir fotos de pequeño tamaño, compartidas con un amplio público de usuarios.

Con el paso del tiempo, se han introducido modalidades visuales diferentes: las principales son las publicaciones (*posts*), es decir, fotos o vídeos que permanecen en el perfil del usuario que los ha publicado, y las historias (*stories*), contenidos que desaparecen a las 24 horas, aptos para actualizaciones rápidas. Posteriormente, en tiempos recientes, se han añadido también los *reels*, vídeos de formato breve, ideales para alcanzar a un público amplio, que va más allá de los seguidores (Meta, s.f.).

Las funcionalidades básicas de la plataforma se centran en el usuario, quien puede "seguir" a otros usuarios, es decir, elige acceder a sus contenidos (Meta, s.f.).

Dichos contenidos se muestran al pulsar el icono de la casa en la parte inferior, en la página principal de Instagram, es decir, el *feed*, en el que aparecen los contenidos de todos los usuarios seguidos según una tecnología que estudia la interacción actual y pasada del usuario con un determinado perfil, el número de personas que ya han interactuado con el contenido y las cuentas añadidas entre los favoritos.

Contribuyen a hacer interactivo este espacio elementos como los comentarios y los *likes*, es decir, los "me gusta" de la plataforma hermana Facebook (Meta 10-K, 2021), que pueden añadirse, según la voluntad del usuario, mediante los iconos correspondientes (respectivamente el bocadillo de diálogo y el corazón) del contenido publicado por otro usuario, en el que se acumulan comentarios y "me gusta" de los usuarios que han interactuado con dicho contenido.

Otra forma de interactuar con los usuarios, pero de manera privada, es a través de los Mensajes Directos (también conocidos como DM), es decir, conversaciones que aparecen en el perfil del usuario en la sección marcada con el icono del avión de papel, en la parte inferior. Se pueden enviar textos, audios, fotos y vídeos, así como compartir publicaciones, *reels* o historias, tanto a un único usuario como a un grupo más amplio. En el caso de la compartición de publicaciones, *reels* o historias, el contenido público se comparte en un

espacio más íntimo y restringido respecto a la sección de comentarios, donde se puede discutir con un círculo reducido de usuarios o con un único usuario.

Además de estas funciones, en tiempos recientes Instagram ha añadido nuevas modalidades de interacción, es decir, los *stickers*: "adhesivos" aplicables a historias y *reels*; están disponibles de diversos tipos: un ejemplo son las encuestas, en las que el usuario que publica plantea una pregunta a los otros usuarios, quienes responden instantáneamente mediante respuestas múltiples a cuestiones relacionadas con el contenido publicado, y pueden también consultar el porcentaje de usuarios que han votado por una determinada respuesta. Eventualmente, quien publica puede también dejar un *sticker* con una pregunta, a la que los usuarios pueden responder abiertamente, o bien usar *stickers* para añadir enlaces externos a la plataforma.

Una función útil para los usuarios es la opción "Guardar". A través del icono de marcador en la esquina inferior derecha de cada publicación o *reel*, es posible guardarlos en la sección correspondiente del propio perfil, para poder consultarlos más adelante. Lo que se guarda es visible únicamente para el usuario, sin que se envíe ninguna notificación al autor de la publicación; además, el usuario puede dividir los contenidos guardados en "colecciones", es decir, carpetas temáticas que también pueden compartirse con otros usuarios, quienes a su vez pueden enriquecer dicho espacio.

Además del *feed*, una sección importante es "Explorar": un espacio dedicado al descubrimiento de nuevos contenidos, procedentes de perfiles no seguidos. Al pulsar el símbolo de la lupa en la parte inferior, se proponen contenidos gracias a un algoritmo que los selecciona en función de los intereses del usuario; así, el algoritmo analiza las interacciones pasadas (mediante "me gusta", comentarios, etc.) para comprender las preferencias del usuario, teniendo en cuenta también las publicaciones que personas con intereses similares han considerado relevantes y aquellas con más interacciones en el menor tiempo. Por último, el usuario, mediante acciones como "me gusta", comentarios o guardado de contenidos, puede perfeccionar el algoritmo para obtener sugerencias pertinentes a sus intereses; por el contrario, al denunciar contenidos, el algoritmo evita proponer determinados elementos (Meta, s.f.).

Estas funcionalidades han contribuido al crecimiento exponencial de la plataforma (Erarslan et al., 2019), atrayendo en 2025 a cerca de 2,99 mil millones de usuarios mensuales en todo el mundo (Statista, 2025), creando una nueva forma de comunidad (Rinda *et al.,* 2018). Los usuarios que más utilizan la plataforma son precisamente los estudiantes (Rizal & Farikhah, 2021), atraídos por un entorno considerado un espacio abierto de colaboración, convivialidad y creatividad (Selwyn, 2012). Esto se debe a que, respecto al aprendizaje informal, los medios de interacción mencionados (ya sean comentarios, DM, "me gusta" o compartidos) contribuyen a la creación de una comunidad en la que los usuarios pueden ampliar sus contactos e intercambiar saberes, *feedback*, experiencias o información (Soviyah & Etikaningsih, 2018, citado en Pujati *et al*., 2019).

Basándose en dichas actividades, Naaman *et al.* (2010, citado en Hu *et al.,* 2014) definen Instagram como un flujo de conciencia social, transformando al usuario en una persona que, en red, crea, descubre, comparte y establece vínculos a través de contenidos y actividades digitales (Selwyn, 2012). Esto convierte a Instagram en una potencial herramienta de aprendizaje, capaz de generar una experiencia atractiva y alternativa (Stojanović et al., 2019), sin alejarse de los entornos de aprendizaje constructivistas, caracterizados por la participación activa y la colaboración como medio de aprendizaje (Selwyn, 2012).

Mason y Rennie (2007) han señalado que lo que permite a los discentes seguir en el estudio es la ocasión de aprender en entornos compartidos, formados por grupos que pueden comunicarse; además, dado que el aprendizaje debería ser un proceso social participativo (Lee & McLoughlin, 2010) en el que cada discente forma parte activa en la producción de conocimiento, las redes sociales se presentan como un entorno potencialmente capaz de sostener los constructos mencionados.

En particular, algunos estudios han señalado que Instagram podría ser un recurso para desarrollar habilidades comunicativas (Siemens & Weller, 2011). Además, gracias a las diversas posibilidades disponibles en la plataforma, Instagram es un lugar en el que docentes, aprendices, estudiantes o incluso hablantes nativos pueden participar en

actividades colaborativas (Rajani & Chalak, 2021) no supervisadas (Naghdipour, 2017; Triana & Nugroho, 2021), aprovechando también la ocasión del *feedback* entre pares (Selwyn, 2012).

En concreto, Lee (2019) sostiene que plataformas como Instagram pueden permitir actividades receptivas, como leer noticias o escuchar contenidos en lengua extranjera, y actividades productivas, como escribir comentarios o enviar mensajes en una lengua distinta de la materna. Además, aunque las plataformas sociales se utilicen principalmente para aprender contenidos poco complejos (AlGhamdi, 2018), resultan particularmente idóneas para fines didácticos porque representan lugares familiares para los usuarios, permitiendo una mayor libertad: en primer lugar, en términos de flexibilidad espacial y temporal (Rizal & Farikhah, 2021), y en segundo lugar, en términos de modalidad, sobre todo respecto a las plataformas utilizadas en contextos formales (Duffy, 2011). Sin embargo, se debe hacer una precisión: como sostiene Aloraini (2018), el uso de Instagram en el estudio de una lengua extranjera puede constituir una buena práctica solo si se utiliza de manera responsable y para fines didácticos.

2.5. Retos y limitaciones

Los apartados anteriores han subrayado el valor del aprendizaje informal para el desarrollo de las competencias lingüísticas; no obstante, es necesario poner también de relieve los retos relacionados con este tipo de aprendizaje. Al tratarse de un proceso no estructurado, el aprendizaje informal en línea expone al aprendiz a riesgos y limitaciones de distinta naturaleza: algunos, como la validación de dicho proceso o la cuestión ética, están regulados por normativas europeas y nacionales, mientras que otros retos son aparentemente secundarios, pero inciden de manera concreta en quienes viven estos entornos.

2.5.1. Validación del aprendizaje informal

A nivel internacional, las prácticas de identificación y validación de experiencias informales y no formales se difundieron hacia el final de la Segunda Guerra Mundial en América del Norte, y se extendieron a Europa hacia finales de los años ochenta (Franchini, 2008). Aunque no todas las experiencias resultan idóneas para el aprendizaje, el objetivo es "hacer visible" (Bjornavold, 2000) cualquier forma de aprendizaje, de modo que la validación pueda constituir un instrumento útil tanto para el discente, que se hace consciente de sus propias habilidades, como para el mercado, entendido como el circuito laboral y formativo que se beneficia de las ventajas derivadas del *life-long learning* (Franchini, 2009).

Uno de los primeros documentos europeos que promueve el reconocimiento de todas las formas de aprendizaje fue publicado en 2009 por la Comisión Europea y por el Cedefop (es decir, el Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional): después de la buena acogida de la propuesta, en 2012 se aprobó un acto normativo o sea la "Recomendación del Consejo, de 20 de diciembre de 2012, sobre la validación del aprendizaje no formal e informal", en la que se invitó a los Estados miembros a establecer mecanismos de validación del aprendizaje no formal e informal antes de 2018 (Cedefop, 2016). El diseño de dichos mecanismos fue posible también gracias a las "Directrices europeas para la validación del aprendizaje no formal e informal" (Cedefop, 2009, 2015, 2023), publicadas por el Cedefop, que, aunque hayan sido actualizadas varias veces desde la Recomendación del Consejo de 2012, sigue siendo inalterada la definición de validación, describiéndola como:

> *"Validación: proceso por el que un organismo autorizado confirma que una persona ha adquirido los resultados de aprendizaje medidos respecto a un nivel pertinente y consta de las cuatro fases distintas siguientes:*
> *identificación, documentación, evaluación y certificación."*
>
> (Consejo de la Unión Europea, 2012)

Emerge, por tanto, la voluntad a nivel europeo de hacer visible lo aprendido de manera informal, presentando diversas alternativas en función del objetivo y del destinatario de la validación; el Cedefop pretende además desarrollar una validación al servicio del individuo, capaz de captar todos los matices de la persona.

Según la tercera edición del documento "Directrices europeas para la validación del aprendizaje no formal e informal" del Cedefop (2023), la primera fase de la validación está representada por la identificación, es decir, el paso a través del cual el sujeto se hace consciente de los resultados que ya posee: para los discentes no siempre resulta fácil ser conscientes; por esto, en algunos países europeos existe una fase preliminar que evalúa si el individuo puede acceder a la validación. Se comienza comparando los resultados del discente con un modelo de referencia y se reflexiona sobre las experiencias y sobre lo que implica el acceso a la validación en términos de costes y beneficios futuros, todo junto a un asesor que puede presentar las diferentes facetas del proceso. Posteriormente, la documentación tiene como objetivo crear un currículum en el que se añaden datos, información, pero también ejemplos de trabajos y demostraciones prácticas del aprendizaje adquirido.

El tercer paso se refiere a la evaluación, en la que se comparan los resultados del aprendizaje con los estándares establecidos, mediante instrumentos que permiten describir el proceso de cada discente; esta fase varía en función del estándar de referencia considerado; sin embargo, si el aprendiz se basa en la explicitación de lo que ha aprendido, no habrá obstáculos para la evaluación, y podrá ayudarse con términos de referencia (como "dónde", "durante cuánto tiempo"), útiles para guiar el proceso de reconocimiento de las competencias. Puede ser necesario combinar métodos e instrumentos similares a los utilizados en la educación formal, no solo para captar las diversas facetas del aprendizaje, sino también para contrarrestar la percepción de falta de fiabilidad del método por parte de sujetos externos.

Sin embargo, los estándares y los criterios de referencia establecidos para la evaluación del aprendizaje formal no siempre son adecuados para evaluar competencias informales,

ya que no siempre logran captar experiencias espontáneas en contextos no estructurados (Cedefop, 2023).

La última fase está constituida por la certificación, que puede llevarse a cabo de diversas maneras según el organismo certificador y el ámbito (formativo o laboral) en el que se formaliza el proceso.

Al término del proceso de validación, se reconocen al aprendiz las experiencias adquiridas en el ámbito social y/o laboral, con un impacto en la realización personal del individuo, también en términos de trayectoria profesional.

En cuanto a las metodologías e instrumentos en los que se apoya el proceso de validación, es necesario comprender primero las diferencias entre los enfoques formativos y sumativos: los primeros delinean un panorama en el que se ponen de relieve los puntos fuertes y débiles del discente, para que se pueda mejorar a partir de lo que emerge; los segundos, en cambio, sirven para la formalización de los diversos resultados obtenidos.

Entre estos destaca el portafolio: se trata de uno de los métodos más complejos, pero que logra combinar prácticas de validación formativas y sumativas. Tras su digitalización, el portafolio es uno de los métodos más utilizados, ya que reduce la subjetividad en el momento de la validación, mediante diversas estructuras y mecanismos que recogen evidencias y resultados del sujeto.

El portafolio lleva al discente a autoevaluarse, a través de criterios cualitativos que le permiten reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje.

Para garantizar la imparcialidad y la corrección a lo largo del proceso, en algunos países se ha introducido una fase adicional, en la que el contenido del portafolio es evaluado por sujetos externos (Cedefop, 2023).

En conclusión, aunque no exista una modalidad de validación única para todos los individuos, cada discente debería tener la oportunidad de hacer emerger los resultados derivados del aprendizaje formal e informal, otorgando el valor justo a procesos a menudo relegados a un segundo plano.

2.5.2. La cuestión ética

Con la revolución digital ha surgido otro entorno en el que puede desarrollarse un aprendizaje de tipo informal: el de las redes sociales, que poseen características que las convierten en un medio ideal para el aprendizaje lingüístico y para el desarrollo de habilidades comunicativas (Siemens & Weller, 2011). Plataformas como Instagram, Facebook, etc., son las más frecuentadas entre los usuarios jóvenes, por lo que representan instrumentos capaces de influir en la identidad y de construir competencias, favoreciendo también la formación de vínculos sociales (Twenge, 2017; Kahne *et al*., 2015, citados en D'Emilio *et al.,* 2025). No obstante, siguen siendo entornos que plantean cuestiones éticas, como la elaboración de perfiles de datos personales, la difusión de contenidos inapropiados, la violación de la privacidad y el uso de algoritmos que exponen a los usuarios a información no siempre fundamentada (D'Emilio *et al*., 2025).

Aunque los usuarios, al inicio de su experiencia en línea, están informados sobre los términos de servicio de las plataformas, los mecanismos de consentimiento resultan a menudo ambiguos y de difícil comprensión. Por eso, a nivel europeo, desde el 25 de mayo de 2018 se aplica el Reglamento (UE) 2016/679, denominado Reglamento General de Protección de Datos (RGPD), que establece normas orientadas a garantizar el derecho a la protección de los datos personales de las personas físicas, centrándose especialmente en los menores, considerados sujetos vulnerables en estos contextos (D'Emilio *et al*., 2025).

Dicho reglamento se aplica "al tratamiento total o parcialmente automatizado de datos personales" y al tratamiento no automatizado de datos personales contenidos o destinados a ser incluidos en un archivo (Parlamento Europeo & Consejo de la Unión Europea, 2016, art. 2). Según el artículo 5, los datos personales deben ser exactos y "tratados de manera lícita, leal y transparente", y además deben recogerse con fines determinados, explícitos y legítimos, coherentes con las finalidades del tratamiento.

Por último, en el capítulo 3 se tratan los derechos del interesado, en el que se afirma que el responsable del tratamiento debe proporcionar al usuario toda la información pertinente mediante un lenguaje claro y transparente (Parlamento Europeo & Consejo de

la Unión Europea, 2016, arts. 16-17). Aunque este reglamento constituye un punto de partida para regular la relación entre los proveedores de servicios en línea y los usuarios, las plataformas operan principalmente en función de objetivos económicos, y las normas representan un punto de encuentro entre plataformas y usuarios (Ballel, 2018, citado en D'Emilio *et al.,* 2025); de hecho, estas últimas intentan facilitar el acceso a sus servicios, ya que un procedimiento demasiado complejo podría desalentar a los nuevos usuarios.

En cuanto al entorno en línea, a nivel europeo se ha observado que la mayoría de los ciudadanos utiliza servicios digitales en línea cada día, y esto es lo que plantea nuevos retos tanto para los destinatarios de los servicios como para las empresas, dando lugar a la introducción de normas que regulan dichos servicios en beneficio de la sociedad (Parlamento Europeo & Consejo de la Unión Europea, 2022). Por esta razón, desde el 17 de febrero de 2024 se aplica el reglamento sobre los servicios digitales, es decir, el Reglamento de Servicios Digitales (RSD, conocido también como *Digital Services Act*), que apunta a la creación de un entorno en línea seguro, mediante normas que, por un lado, protegen los derechos de los consumidores y, por otro, establecen las responsabilidades de las plataformas en línea y las redes sociales, gestionando, por ejemplo, contenidos ilícitos, formas de odio y desinformación.

El reglamento pretende crear un entorno en línea seguro, mediante un mayor control sobre lo que los usuarios visualizan en línea y una mayor información respecto a la publicidad a la que están expuestos. Se ocupa también del reconocimiento de contenidos o productos ilícitos y desinformación, a través de la transparencia de los algoritmos utilizados para la recomendación de productos y contenidos. Reforzando los mecanismos de supervisión y el papel de los coordinadores de servicios digitales en cada Estado miembro, es posible mitigar los riesgos que comprometen la seguridad o la salud pública, a través de obligaciones que eviten un uso indebido del sistema y que establezcan garantías para los menores y límites al uso de datos con fines de publicidad dirigida.

El reglamento informa también a los usuarios sobre el modo en que las recomendaciones inciden en las modalidades de visualización de las informaciones y en cómo estas se presentan (Parlamento Europeo & Consejo de la Unión Europea, 2022).

Por ejemplo, el RSD protege la salud mental y física de los usuarios adultos y menores de edad, a través de la adecuación de los sistemas de moderación de contenidos, el aumento de las medidas correctivas y la mejora de la calidad y rapidez en la tramitación de las denuncias, con la consiguiente eliminación de contenidos ilegales dentro de veinticuatro horas.

Por último, en el artículo 16 se establece que los prestadores de servicios deben informar a los usuarios de manera clara, a través de las condiciones generales, sobre las medidas empleadas para moderar los contenidos y para gestionar el proceso algorítmico y la verificación humana; mientras que el artículo 35 adopta medidas de mitigación relativas a los contenidos y a los sistemas algorítmicos y de recomendación, y especifica que los prestadores de plataformas en línea deben marcar, y hacer que los usuarios marquen, cualquier elemento generado o manipulado que remita a personas, objetos o lugares efectivamente existentes, de manera que los individuos puedan distinguir un contenido falso de uno auténtico.

2.5.3. Otras limitaciones

Después de la haber abordado la cuestión ética y las medidas para la protección del usuario, el aprendizaje informal presenta límites que, aunque todavía no han sido abordados por ningún organismo u organización, constituyen obstáculos importantes para quienes aprenden diariamente en contextos informales.

El primero se refiere a la brecha digital y a la accesibilidad. Es erróneo asumir que todos tienen acceso a dispositivos tecnológicos e Internet, independientemente del lugar en que se encuentre el discente (Selwyn, 2012).

A este respecto, según encuestas a nivel mundial realizadas por DataReportal, aproximadamente el 73,8 % de la población mundial tiene acceso a Internet, es decir, 6120 millones de personas (Kemp, 2026); sin embargo, las identidades de usuarios en redes sociales son aproximadamente 5790 millones, cifra que no debe confundirse con la

de personas registradas, ya que un mismo individuo puede poseer varios perfiles en línea. Además, a nivel global, las zonas en las que se registra un menor número de identidades de usuarios en redes sociales son las zonas de África y de Asia meridional y central, aunque solo los territorios de Pakistán, Bangladesh, Nigeria y Kenia presentan un débil acceso a Internet (Kemp, 2026), por lo que el uso de las redes sociales queda totalmente excluido no por elección propia, sino por obstáculos de diversa naturaleza, como el estatus social y económico, la clase social, la edad y el nivel de estudios. Además, Selwyn (2012) señala que las redes sociales o los dispositivos tecnológicos no pueden anular por completo las discapacidades presentes en el mundo fuera de línea; no obstante, existen diversas medidas en términos de accesibilidad para ampliar los tipos de usuarios que se benefician de los medios y servicios digitales.

Otro límite está relacionado con el aprendizaje efectivo y con la cuestión de la pasividad durante el proceso. En particular, Selwyn (2012) señala que los discentes no siempre se muestran entusiasmados con el uso de los medios digitales; de hecho, si por un lado se consideran instrumentos potentes para fomentar el aprendizaje colectivo, por otro lado no puede asumirse que todo lo que se observa dentro de las redes sociales pueda considerarse útil para el aprendizaje. Además, en dichos entornos no está garantizado el intercambio activo de contenidos; más bien se habla de una "lógica de la acción colectiva" (Olson, 1983, trad. mía), en la que los esfuerzos de pocos son aprovechados por muchos, dando lugar así a la distinción entre "tecnologías de la vida" y "tecnologías del aprendizaje" (Hosein et al., 2010, trad. mía).

Estudios que remontan a 2009, aunque no tengan en cuenta el cambio producido en la última década, muestran que las aplicaciones utilizadas por los usuarios no tienen finalidades particularmente innovadoras o participativas (Jones *et al.*, 2009 como en Selwyn, 2012), especialmente en el caso de los estudiantes universitarios (Head & Eisenberg, 2010; Margaryan et al., 2011), y que lo que ocurre dentro de dichos entornos es más bien un "intercambio con un ancho de banda reducido" de información y conocimiento (Crook, 2008, trad. mía). A este respecto, DataReportal parece confirmar la

tendencia anterior, al sostener que las cuentas más seguidas en las redes sociales en abril de 2026 son las de familiares y amigos, seguidas de las de actores, programas de televisión, entretenimiento y música, y que solo al final de la clasificación aparecen las cuentas seguidas por motivos de trabajo o para obtener noticias del mundo (Kemp, 2026).

Surge otra cuestión crítica al observar la relación entre el aprendizaje formal y el informal, ya que en el primero los estudiantes se encuentran en entornos en los que pueden concentrarse en objetivos y modalidades bien definidos, mientras que en los entornos informales los discentes pueden distraerse o detenerse en aspectos marginales y no relacionados con los objetivos que se han fijado de manera autónoma (Halverson, 2011). Como explica Baars *et al.* (2022), no siempre resulta fácil para los estudiantes acostumbrados a contextos estructurados decidir su propio itinerario sin una guía; del mismo modo, resulta complejo juzgar si sus decisiones son realmente adecuadas para sus objetivos, o si es necesario modificar el recorrido.

El cuarto problema se refiere a la identidad y a la confusión que puede surgir entre la vida personal y profesional, ya que dentro de los contextos formales se habla de personas identificadas en función de su condición de estudiantes, mientras que en línea las dos figuras se confunden. Por tanto, sería conveniente permitir a los discentes separar ambos perfiles (Duffy, 2011), pero esto generaría un clima que se apartaría tanto de las relaciones formales como de las formas de diálogo espontáneo que suelen crearse en las redes sociales (Siemens & Weller, 2011).

Por último, una última cuestión crítica se refiere a la falta de funcionalidades y prácticas específicas para el aprendizaje; en particular, la velocidad con la que aparecen publicaciones, historias y contenidos de diverso tipo dificulta el archivo de los contenidos (por el momento, el usuario puede limitarse a guardar el contenido en la sección "Guardados" de su perfil) y, en consecuencia, la construcción de conocimiento; además, las prácticas efectivamente formalizadas para aprovechar al máximo este entorno siguen

siendo escasas, por eso el discente se encuentra en un contexto en el que solo a través de sus propios hábitos personales puede alcanzar sus objetivos (Manca & Ranieri, 2013).

CAPÍTULO 3. El estudio empírico

Como se ha subrayado en los capítulos anteriores, los entornos informales pueden constituir contextos para el aprendizaje de una L2. Tras una breve introducción a la investigación, en la que se exponen las motivaciones que han llevado a este estudio, se presentan las tres preguntas de investigación (apartado 3.1) y se describen el contexto en el que se ha llevado a cabo la investigación y las características de los participantes (apartado 3.2). En el apartado 3.3 se introducen el método de investigación y los instrumentos, para pasar después al análisis de los datos (apartado 3.4). Por último, los resultados obtenidos a partir del cuestionario y de las entrevistas realizadas se presentan en el apartado 3.5.

3.1. Objetivo y preguntas de investigación

La presente investigación indaga las formas en que los estudiantes universitarios utilizan la red social Instagram para aprender fuera del contexto formal. En particular, se examina la frecuencia de uso de dicha plataforma con el fin de comprender si los contenidos con los que interactúan los usuarios proceden de perfiles elegidos voluntariamente (porque los han buscado o los siguen) o si provienen de la recomendación algorítmica. Además, se analiza la eficacia percibida por los estudiantes en términos de autonomía en el aprendizaje informal de lenguas, considerando si el usuario elige los contenidos, los métodos y los objetivos de adquisición.

También se examinan las diferencias entre el contexto formal y el informal en lo que respecta a la dimensión afectiva y a la ansiedad durante el aprendizaje. En concreto, las preguntas de investigación son las siguientes:

PI1: ¿Qué prácticas de exposición y uso de la L2 en Instagram declaran los estudiantes y en qué medida dichas prácticas son intencionales o derivan de la exposición algorítmica?

PI2: ¿Cómo los estudiantes perciben la contribución del uso de Instagram a su autonomía en el aprendizaje informal de lenguas?

PI3: ¿Cómo los estudiantes perciben la relación entre el uso o la exposición de la L2 en Instagram y la ansiedad o el miedo a cometer errores en el aula?

Con el fin de dar respuesta a las preguntas de investigación, en los siguientes apartados se describen las condiciones en las que se ha llevado a cabo la investigación.

3.2. Participantes

La muestra total que participó en la cumplimentación del cuestionario está formada por 29 participantes; de ellos, 27 se declararon usuarios de Instagram y, por tanto, pudieron continuar con la cumplimentación de las distintas secciones del cuestionario. En cuanto a la entrevista, solo 4 participantes accedieron a realizarla.

La administración del cuestionario se realizó entre agosto y septiembre de 2026 a través de dos canales principales. El primero consistió en el envío del enlace mediante la plataforma de mensajería instantánea WhatsApp, aprovechando los grupos formados por estudiantes universitarios con quienes la investigadora compartía cursos o actividades específicas.

El cuestionario se difundió también a través de la red social Instagram, aprovechando la visibilidad del perfil “SpottedUnive” (@spottedunive), gestionado por estudiantes pasados de la Universidad Ca' Foscari y seguido por más de 25 000 usuarios, entre estudiantes de Ca' Foscari y de otras universidades, que a través de este perfil se mantienen informados sobre plazos y actividades relacionados con el ámbito universitario. Mediante los mensajes directos (DM), la página recoge las solicitudes de los estudiantes (anuncios, consejos para exámenes, etc.), que después se publican en el perfil, en forma de publicaciones, o se comparten de forma anónima en las historias, de modo que la comunidad pueda implicarse. Esta modalidad resultó útil también para la difusión del presente cuestionario.

Las entrevistas posteriores se realizaron de forma anónima a través de la plataforma de videoconferencia de Google, es decir, *Google Meet*, una vez que los participantes en el cuestionario facilitaron su correo electrónico en el apartado correspondiente para que se los pudiera contactar de nuevo para la entrevista.

La investigación se basó en una muestra de estudiantes universitarios, independientemente de la comunidad académica de procedencia; no obstante, dados los canales utilizados para la difusión del cuestionario, la mayoría pertenece a la comunidad de Ca' Foscari. De los resultados que se exponen a continuación surge una prevalencia de participantes de género femenino: de un total de 29 participantes, 25 son mujeres y 4, hombres. Por lo que respecta a las entrevistas, se realizaron con 4 participantes, todas de género femenino.

La tabla 1 recoge la información obtenida del cuestionario sobre los participantes, con el fin de perfilar de manera más detallada las características de la muestra objeto de estudio.

Participantes	Edad	Tipo de titulación	Nombre de la titulación	Curso	Género
29	41,4% 22-24 años (12 participantes) 31% 25-27 años (9 participantes) 13,8% más de 30 años (4 participantes) 13,8% 19-21 años (4 participantes)	51,7% máster universitario (corso di laurea magistrale) (15 participantes) 44,8% grado (corso di laurea triennale) (13 participantes) 3,4% ya titulado/a (1 participante)	31,0% Scienze del linguaggio (*Ciencias del lenguaje*) (9 participantes) 10,3% Lingue, civiltà e scienze del linguaggio (*Lenguas, civilizaciones y ciencias del lenguaje)* (3 participantes) 10,3% Lingue, culture e società dell'Asia e dell'Africa Mediterranea *(Lenguas, culturas y sociedades de Asia y África mediterránea)* (3 participantes)	34,5% segundo curso de máster (Secondo anno di magistrale) (10 studenti) 20,7% Tercer curso de grado (Terzo anno di laurea triennale) (6 participantesi) 17,2% Primer curso de master (Primo anno di laurea magistrale) (5 participantesi) 13,8% Segundo curso de grado (Secondo anno di laurea	86,2% género femenino (25) 13,8% género masculino (4)

			6,9% Conservazione e gestione dei beni culturali *(Conservación y gestión de los bienes culturales)* (2 participantes) 6,9% Lingue dell'Asia e dell'Africa mediterranea per l'impresa e la cooperazione internazionale *(Lenguas de Asia y África mediterránea para la empresa y la cooperación internacional*) (2 participantes) 6,9% Lingue e letterature europee, americane e postcoloniali *(Lenguas y literaturas europeas, americanas y poscoloniales*) (2 participantes) 3,4% Commercio estero e turismo *(Comercio exterior y turismo)* (1 participante) 3,4% Ingegneria informática *(Ingeniería informática)* (1 participante) 3,4% Library and archival science *(Biblioteconomía y*	triennale) (4 participantesi) 6,9% *Fuori corso* de grado (Fuori corso di laurea triennale) (2 participantesi) 3,4% Primer curso de grado (Primo anno di laurea triennale) (1 participantese) 3,4% Ya titulado/a(1 participantese)	

			archivística) (1 participante) 3,4% Mechatronics engineering *(Ingeniería mecatrónica)* (1 participante) 3,4% Relazioni Internazionali comparate *(Relaciones internacionales comparadas)* (1 participante) 3,4% Scenografia *(Escenografía)* (1 participante) 3,4% Traduzione e mediazione culturale *(Traducción y mediación cultural)* (1 participante) 3,4% Urbanistica e pianificazione del territorio *(Urbanismo y planificación del territorio)* (1 participante)		

Tabla 1. Datos de la muestra de investigación

3.3. Método de investigación e instrumentos

La recogida de datos incluyó tanto un componente cuantitativo, mediante la administración de un cuestionario, como un componente cualitativo, mediante entrevistas.

En concreto, el estudio sigue un diseño secuencial: el cuestionario se administró antes de las entrevistas; no obstante, la submuestra cualitativa se constituyó de forma voluntaria y

por autoselección: en la última sección del cuestionario figuraba una pregunta sobre la disponibilidad para participar en una posterior entrevista de profundización.
De los encuestados que manifestaron dicha disponibilidad, se contactó a quienes confirmaron después su participación, por un total de cuatro entrevistados.

3.3.1. Cuestionario

El cuestionario se administró en italiano y se dividió en seis secciones principales. Para facilitar la organización y la cumplimentación del cuestionario, se utilizó la plataforma *Google Forms.* Los datos recogidos mediante el cuestionario se trataron respetando el anonimato de los participantes (como se especificaba en la introducción del cuestionario): los datos destinados al análisis se anonimizaron y se conservaron por separado de los datos de contacto, para ser contactados para la entrevista, de modo que se garantizara la confidencialidad de los encuestados y la imposibilidad de identificarlos durante el tratamiento de los resultados.
La mayoría de los ítems son preguntas de opción múltiple, dispuestas en cuadrícula o de forma individual. Algunos ítems se dividieron en franjas (como en el caso de la edad) para favorecer la agrupación de los datos y su posterior análisis. En otros casos, como en la pregunta final, optar por una pregunta abierta o añadir la opción abierta "Otro" permitió enriquecer la investigación con alternativas a las propuestas, de manera que se recogiera también la perspectiva de cada participante.
La primera sección contiene preguntas destinadas a recoger datos maestros que permitieron perfilar la muestra respetando el anonimato. En concreto, se solicitaba la franja de edad, el género y datos relativos al recorrido universitario, como el tipo de titulación, su nombre y el curso.
La sección B se centra en preguntas conductuales, relativas al contacto con la lengua fuera de la universidad; antes de continuar, se pedía a los participantes que especificaran la lengua (denominada en el cuestionario "lengua meta") a la que se referirían al cumplimentarlo, con el fin de facilitar la reflexión sobre la experiencia lingüística previa. No especificarla habría generado, en efecto, confusión durante la cumplimentación y

habría comprometido los resultados. Más concretamente, se pedía indicar con qué frecuencia se entra habitualmente en contacto con la lengua meta fuera de la universidad y si es la misma que se estudia en contextos formales: esto permitió comprender si los contextos informales acompañan a los contextos estructurados o si los primeros pueden ofrecer un punto de partida para la adquisición de nuevos conocimientos. En esta sección se indagaron también los medios a través de los cuales el aprendiente se expone a la lengua, clasificados por tipos de *input;* la opción "Otro" permitió al estudiante añadir otros en caso de que no figuraran en la lista.

La tercera sección incluye preguntas específicas sobre el uso de la red social Instagram. Como primera pregunta filtro, el estudiante debía confirmar que utilizaba la plataforma, para acceder después a otras preguntas sobre la frecuencia de uso, tanto semanal como diaria. La segunda parte de la sección indaga los hábitos del usuario en la plataforma en relación con los contenidos en lengua meta. En primer lugar, se pedía estimar de forma aproximada cuántos contenidos en dicha lengua se visualizan en Instagram, para seleccionar después si esto es fruto de una actividad intencional, como seguir perfiles en esa lengua, o si se trata de propuestas derivadas del algoritmo. También se preguntaba con qué frecuencia se buscan contenidos en esa lengua.

La sección D propone preguntas de tipo conductual relativas a Instagram. En concreto, mediante una cuadrícula de opción múltiple, se proponían diversas actividades, como ver *reels*, historias o vídeos, leer publicaciones, guardar contenidos, buscar el significado de palabras desconocidas, etc. Para cada una de ellas, el usuario indicaba con qué frecuencia la realiza, con el fin de comprender en qué medida y de qué modo participa en la plataforma (de forma activa o pasiva) en términos de exposición a la lengua.

Por último, la pregunta final de la sección pedía al usuario que seleccionara, entre los ítems propuestos en la lista, los tipos de cuentas que sigue, eligiendo entre distintas categorías. Esta pregunta permitió comprender la naturaleza de la exposición y distinguir si la actividad estaba motivada por un interés por la lengua (a través de perfiles específicos para el aprendizaje) o si se trataba de una exposición derivada de seguir contenidos ofrecidos de manera natural en la lengua meta.

La penúltima sección trata temas actitudinales e incluye preguntas sobre la percepción subjetiva del aprendizaje y la autonomía en el aprendizaje de la lengua meta en Instagram. En concreto, en las tres preguntas se pedía responder, mediante una escala *Likert*, a diversas afirmaciones que se detallan más adelante. Con la primera pregunta se indagaba cómo se distribuía la percepción subjetiva del aprendizaje entre las distintas competencias, mientras que la segunda se refería a la contribución percibida en términos de autonomía, con el objetivo de profundizar en las prácticas que el aprendiente lleva a cabo para organizar su aprendizaje en las redes sociales en cuanto a métodos, técnicas y objetivos.

La última pregunta de la sección exploraba el papel del componente afectivo durante el proceso de aprendizaje informal e invitaba a los aprendientes a reflexionar también sobre los contextos formales. La última sección aborda la relación entre el aprendizaje lingüístico en contextos formales e informales. Se preguntaba si los participantes aprendían sobre todo en el aula, en Instagram, o si los dos contextos eran similares o complementarios; como alternativa, figuraba la opción "No sabría decirlo". La última pregunta indagaba si era posible aprender algo que difícilmente se adquiere en el aula, y esto es lo que aportaba elementos de profundización para la entrevista. Los datos derivados del cuestionario se recopilaron y sintetizaron mediante representaciones gráficas e indicadores cuantitativos generados automáticamente por la plataforma *Google Forms*, para interpretarlos después mediante un análisis estadístico descriptivo.

3.3.2. Entrevistas

Las entrevistas se organizaron por correo electrónico con quienes habían facilitado su dirección en el apartado correspondiente del cuestionario y se realizaron por medios en línea. Antes de participar en la entrevista, cada participante cumplimentó un formulario de consentimiento informado, en el que se explicitaban las finalidades de la investigación, la posibilidad de retirarse del estudio en cualquier momento sin necesidad de dar ninguna explicación, así como las informaciones relativas a la grabación de audio de la entrevista para una posterior transcripción y análisis. Mediante la aceptación del formulario, los

participantes dieron su consentimiento para la entrevista y para el uso de los contenidos surgidos en ella a los fines de la presente investigación.

Las entrevistas semiestructuradas se realizaron en lengua italiana, de forma individual, a través de *Google Meet,* una plataforma de videollamadas que facilitó su realización. Cada entrevista siguió un guion compuesto por 17 preguntas abiertas, divididas en cuatro bloques, con el fin de llevar al entrevistado a una reflexión pormenorizada sobre las prácticas específicas que había adoptado previamente. Las dos preguntas adicionales de cierre versan sobre opiniones generales relativas a la práctica del aprendizaje informal, de modo que lo que ha surgido pueda constituir también un punto de partida válido para investigaciones futuras.

3.4. Análisis de los datos

Los datos del cuestionario se analizaron mediante estadística descriptiva, considerando las frecuencias absolutas y los porcentajes de cada ítem.

En cuanto a los datos de las entrevistas, se recogieron a partir de entrevistas realizadas de forma individual a través de canales específicos, como *Google Meet*. Estas, previo consentimiento informado, se grabaron y se transcribieron mediante una aplicación específica, con el fin de garantizar el anonimato de los participantes, los nombres se sustituyeron por códigos identificativos (P1, P2, P3, P4), utilizados de manera coherente en todas las fases de transcripción, análisis y presentación de los resultados, de modo que se impidiera cualquier posibilidad de identificar a las personas implicadas. Las transcripciones de las entrevistas se sometieron a un análisis temático.

En una primera fase, cada transcripción se leyó íntegramente para obtener una comprensión general de los contenidos surgidos. Posteriormente, se identificaron y seleccionaron los pasajes pertinentes y recurrentes, que se organizaron en categorías temáticas coherentes con las preguntas de investigación, en concreto: prácticas en Instagram, características de los contenidos, autonomía y conciencia, ansiedad, miedo al error y contraste con el aula.

Dichas categorías se definieron a partir de las preguntas de investigación y del guion de la entrevista, que a su vez se estructuró a partir de las preguntas del cuestionario. Por ejemplo, la última pregunta de la entrevista remitía a la última pregunta del cuestionario, con el fin de ofrecer a los participantes la posibilidad de profundizar y explicitar de forma discursiva lo que ya habían expresado brevemente por escrito, y de permitir un nivel de análisis más rico y articulado con respecto a los datos cuantitativos por sí solos.

3.5. Resultados

Los resultados proceden del cuestionario y de las entrevistas realizados entre agosto y septiembre de 2026. Los resultados del cuestionario se han resumido en gráficos disponibles en el anexo.

3.5.1. Cuestionario

El análisis de los datos recogidos mediante el cuestionario permite obtener una visión general del fenómeno estudiado. En concreto, las primeras preguntas se dirigen a recoger los datos maestros de los participantes: para garantizar el anonimato del cuestionario, se plantearon preguntas de carácter general que no permiten reconocer a cada participante, sino que identifican características pertinentes de la muestra de la presente investigación, ya expuestas en el apartado 3.2 de este capítulo.



Gráfico 1. Lengua de referencia para la investigación

La segunda sección del cuestionario indaga el contacto con la lengua fuera de la universidad y recoge resultados que introducen la primera pregunta de investigación. En concreto, la primera pregunta recoge la lengua meta, es decir, aquella a la que se refieren los sujetos al cumplimentar el cuestionario. Se observa que:

- El 37,9 % de los participantes se refiere a la lengua inglesa (11 participantes).
- El 17,2 %, a la lengua española (5 participantes).
- El 10,3 % de los participantes (3 participantes) indicó la lengua china y otro 10,3 % indicó la lengua francesa.
- Al 3,4 % (1 participante por categoría) corresponden lenguas como el árabe y el hebreo, el coreano, la lengua de signos italiana (LIS), el sueco y el serbocroata. Entre los porcentajes más bajos se encuentran también estudiantes que se refirieron a varias lenguas a la vez, como árabe, turco y español, o inglés y español (1 participante por categoría).

En cuanto a la exposición a la lengua meta, la mayoría de los participantes declara una exposición diaria (44,8 %, 13 participantes) o varias veces por semana (37,9 %, 11 participantes). Porcentajes menores corresponden a un contacto más esporádico: el 10,3 % (3 participantes) entra en contacto con ella raramente, mientras que un participante (3,4 %) lo hace aproximadamente una vez por semana y otro (3,4 %), una o dos veces al mes. Además, para el 69 % de los participantes (20 participantes) la lengua meta a la que están expuestos corresponde a la que estudian en la universidad, el 10,3 % (3 participantes) se refiere a una lengua distinta y el 20,7 % (6 participantes) no estudia lenguas en la universidad.

Antes de abordar los hábitos de los participantes en relación con Instagram, se presentan las actividades generales mediante las cuales cada participante entra en contacto con la lengua meta. Los datos muestran que el uso de las redes sociales es la actividad más extendida para acercarse a la lengua meta, ya que fue seleccionada por el 86,2 % de los

participantes (25 personas), seguida de la música y los pódcast (79,3 %, 23 personas) y de las películas, series de televisión y otros programas (75,9 %, 22 participantes). El 48,3 % de los participantes (14 personas), en cambio, prefiere los sitios web, blogs y foros; el 41,4 % (12 participantes) utiliza chats y mensajería en línea, mientras que el 37,9 % (11 personas) recurre a libros, cómics o textos en papel como medio de acercamiento a la lengua meta.

Las actividades menos señaladas son las conversaciones con otras personas (31 %), los videojuegos (10,3 %) y el trabajo (6,9 %). En la opción "Otro", el 3,4 % de los participantes (1 participante) indicó vídeos, *vlogs* en redes sociales y YouTube, y otro 3,4 % especificó que piensa directamente en la lengua meta, considerándola también una forma de acercamiento a la lengua.

Cabe precisar que en este caso cada encuestado pudo seleccionar varias actividades a la vez; por eso, la suma de los porcentajes supera el 100 %.

A continuación, se presentan los resultados relativos a la primera pregunta de investigación, orientada a indagar las prácticas de exposición y uso de la L2 en Instagram, con especial atención al carácter intencional o algorítmico de dicha exposición.

De los 29 participantes, el 93,1 % utiliza Instagram (27 participantes), mientras que solo el 6,9 % (2 participantes) afirma no utilizarlo. Esta tendencia concuerda con lo señalado anteriormente, donde las redes sociales figuran entre los medios preferidos para entrar en contacto con la lengua meta. Es necesario subrayar que, a partir de esta pregunta, los participantes en el cuestionario pasan a ser 27 y no 29, ya que quienes no utilizan Instagram (véase la pregunta anterior) eran redirigidos a la opción final "Enviar formulario".

En cuanto a la frecuencia de uso, se observa que, del total de los participantes, el 96,3 % (26 participantes) utiliza Instagram varias veces al día, mientras que el 3,7 % restante (un participante) accede una vez al día o casi. En concreto, en una jornada de uso, el 37 % de los participantes (10 participantes) dedica una o dos horas a Instagram, el 29,6 % (8 participantes) de treinta minutos a una hora y el 18,5 % (5 participantes) de quince a

treinta minutos. El 11,1 % (3 participantes) lo utiliza entre dos y tres horas, mientras que el 3,7 % (1 participante) lo utiliza más de tres horas.

Por lo que respecta a la cantidad de contenidos en lengua meta en Instagram, el 44,4 % de los participantes declaró que aproximadamente una cuarta parte de los contenidos consumidos en Instagram están en lengua meta, mientras que el 18,5 % afirma que lo están menos de una cuarta parte. Las restantes categorías "aproximadamente la mitad", "aproximadamente tres cuartas partes" y "casi todos o todos" se sitúan en torno al 11,1 %, mientras que solo un participante (3,7 %) afirma que ninguno o casi ninguno de los contenidos de Instagram está en lengua meta.

Los contenidos y los perfiles correspondientes a los que están expuestos los usuarios son seguidos de forma intencional por el 81,5 % de los participantes (22 participantes), mientras que el 18,5 % restante (5 participantes) accede a ellos no por haber elegido seguir determinadas cuentas, sino por efecto de los mecanismos algorítmicos de la plataforma. A este respecto, el 44,4 % (12 personas) sostiene que algunas veces consume contenidos en lengua meta procedentes de cuentas recomendadas por Instagram, mientras que el 29,6 % (8 participantes) sostiene que Instagram propone muy a menudo contenidos en lengua meta de cuentas que no sigue. El 22,2 % (6 participantes) afirma que está expuesto a menudo a tales contenidos, mientras que a un solo participante (3,7 %) se le proponen raramente contenidos en lengua meta de cuentas que no sigue.

Aunque la exposición algorítmica afecta a una parte relevante de los participantes, de los datos recogidos se desprende que la búsqueda intencional de contenidos en lengua meta en Instagram constituye igualmente una práctica extendida entre los participantes: el 40,7 % (11 participantes) declara buscar algunas veces contenidos en lengua meta, el 22,2 % (6 participantes) lo hace a menudo y el 18,5 % (5 participantes) raramente. El 11,1 % (3 participantes) afirma buscar muy a menudo contenidos en lengua meta en Instagram, mientras que el 7,4 % (2 participantes) declara no haberlos buscado nunca.

Los datos obtenidos hasta ahora definen las modalidades de exposición a la lengua meta en Instagram; si se observan, en cambio, los hábitos de los participantes en cuanto a la

frecuencia con que realizan determinadas actividades, se aprecia una clara distinción entre prácticas receptivas y productivas en lengua meta. En concreto:

- Ver *reels*, historias o vídeos es una actividad que realizan muy a menudo el 55,5 % de los participantes (15 participantes), a menudo 6 (22,2 %) y algunas veces 5 (18,5 %). Solo 1 declara que raramente realiza estas actividades (3,7 %).
- Leer publicaciones, descripciones o comentarios es una actividad que realizan a menudo el 40,7 % de los participantes (11 participantes), muy a menudo 8 (29,6 %) y algunas veces 7 (25,9 %). Un participante declara que raramente se dedica a este tipo de actividad (3,7 %).
- Guardar un contenido para volver a verlo es una actividad que realizan muy a menudo el 29,6 % de los participantes (8 participantes), a menudo 7 (25,9 %), y algunas veces y raramente 6 participantes en cada caso (22,2 %). Ningún participante declara no haber realizado nunca esta actividad.
- Buscar en Instagram el significado de expresiones que no se conocen es una actividad que 14 participantes realizan algunas veces (51,9 %), 5 realizan a menudo (18,5 %), y raramente y muy a menudo registran el mismo número de respuestas (4, 14,8 %).
- Nueve participantes (33,3 %) afirman buscar algunas veces otros contenidos relacionados con el tema del contenido consumido, mientras que 7 lo hacen a menudo (25,9 %) y 6 raramente (22,2 %). Tres participantes declaran no hacerlo nunca (11,1 %) y 2 personas, en cambio, buscan muy a menudo otros contenidos en lengua meta (7,4 %).

En cuanto a las actividades productivas, se registran resultados que contrastan con los de las receptivas. En concreto:

- Catorce participantes declaran no escribir nunca comentarios en lengua meta (51,9 %), 6 declaran hacerlo raramente (22,2 %) y 4 algunas veces (14,8 %). Solo

2 participantes realizan esta actividad a menudo (7,4 %) y 1 lo hace muy a menudo (3,7 %).

- Enviar mensajes directos (DM) en la lengua meta es una actividad que el 48,1 % (13 participantes) no realiza nunca, 8 raramente (29,6 %) y 4 algunas veces (14,8 %). Es una actividad realizada a menudo y muy a menudo por 1 participante en cada categoría (3,7 %).
- Dieciocho participantes no crean ni publican nunca contenidos en la lengua meta (66,7 %), mientras que 4 lo hacen raramente (14,8 %) y otros 4 algunas veces (14,8 %). Solo una persona realiza esta actividad muy a menudo (3,7 %).

Además de la naturaleza receptiva o productiva de las prácticas adoptadas, el cuestionario indagó también los tipos específicos de cuentas que siguen los participantes, un dato que permite caracterizar con mayor precisión la naturaleza de la exposición a la lengua meta. Dado que era posible seleccionar varias opciones a la vez, la suma de los porcentajes es superior al 100 %.

De los datos se desprende que el 81,5 % de los participantes (22 personas) sigue cuentas de amigos, familiares y personas conocidas personalmente; a continuación, con porcentajes inferiores, figuran las cuentas dedicadas a intereses personales (70,4 %, 19 personas) y las cuentas educativas o divulgativas (63 %, 17 personas). Este último porcentaje lo comparten también las cuentas de *influencers* y creadores de contenido, seguidas asimismo por el 63 % de los participantes, mientras que el 59,3 % (16 usuarios) sigue a personajes públicos y celebridades. Las categorías “cuentas de entretenimiento y memes”, “cuentas dedicadas al aprendizaje de la lengua meta” y “cuentas de usuarios que utilizan habitualmente la lengua meta pero no publican contenidos con fines didácticos” alcanzan, por último, el 48,1 % (13 usuarios) de los participantes.

Las cuentas de instituciones, empresas y organizaciones son seguidas por 9 participantes (33,3 %).

La quinta sección, titulada “Percepción del aprendizaje y autonomía en el aprendizaje de la lengua meta en Instagram”, recoge los datos que permiten responder a la segunda pregunta de investigación, centrada en la percepción de los participantes sobre la contribución del uso de Instagram a su autonomía en el aprendizaje informal de lenguas. Los datos se recogieron mediante una escala *Likert*, en la que los participantes indicaban su grado de acuerdo con cada uno de los ítems en una escala del 1 al 5 (donde 1 corresponde a “totalmente en desacuerdo” y 5 a “totalmente de acuerdo”), relativa al logro de determinados objetivos a través de Instagram.

Los resultados obtenidos se resumen en la tabla 2.

	Totalmente en desacuerdo				Totalmente de acuerdo
Item	1	2	3	4	5
1. Considero que los contenidos en la lengua meta que encuentro en Instagram han contribuido a ampliar mi vocabulario.	0 participantes 0%	5 participantes 18,5%	10 participantes 37,0%	5 participantes 18,5%	7 participantes 25,9%
2. Considero que los contenidos de audio y vídeo de Instagram han contribuido a mejorar mi comprensión auditiva.	0 participantes 0%	2 participantes 7,4%	8 participantes 29,6%	10 participantes 37,0%	7 participantes 25,9%
3. Instagram me permite entrar en contacto con aspectos culturales relacionados con la lengua meta.	1 participante 3,7%	0 participantes 0%	8 participantes 29,6%	5 participantes 18,5%	13 participantes 48,1%
4. A través de Instagram encuentro y aprendo expresiones informales o coloquiales en la lengua meta.	0 participantes 0%	1 participante 3,7%	4 participantes 14,8%	9 participantes 33,3%	13 participantes 48,1%

Tabla 2. Contribución percibida en el aprendizaje informal de la lengua meta

Una segunda tabla (tabla 3) indaga de manera más específica cómo contribuye Instagram a la percepción de autonomía en el aprendizaje informal, con ítems relativos a las modalidades mediante las cuales los participantes organizan de forma autónoma su aprendizaje a través de las redes sociales.

	Totalmente en desacuerdo				Totalmente de acuerdo
Item	1	2	3	4	5
1. Elijo personalmente qué aprender en Instagram.	4 participantes 14,8%	4 participantes 14,8%	11 participantes 40,7%	3 participantes 11,1%	5 participantes 18,5%
2. Elijo mis objetivos futuros (elijo si busco determinados temas).	5 participantes 18,5%	7 participantes 25,9%	7 participantes 25,9%	3 participantes 11,1%	5 participantes 18,5%
3. Elijo conscientemente los métodos y las técnicas que utilizo para aprender la lengua meta en Instagram (guardo la publicación, interactúo, activo las notificaciones).	4 participante 14,8%	7 participantes 25,9%	6 participantes 22,2%	5 participantes 18,5%	5 participantes 18,5%
4. Elijo cuánto tiempo dedico al aprendizaje en Instagram.	9 participantes 33,3%	7 participantes 25,9%	6 participantes 22,2%	3 participantes 11,1%	2 participantes 7,4%
5. Soy capaz de darme cuenta de cuánto he aprendido de la lengua meta en Instagram.	6 participantes 22,2%	6 participantes 22,2%	7 participantes 25,9%	3 participantes 11,1%	5 participantes 18,5%

Tabla 3. Contribución percibida en términos de autonomía durante el aprendizaje informal

La última parte del cuestionario responde a la tercera pregunta de investigación, que indaga la percepción de los participantes sobre la relación entre el uso y la exposición a

la L2 en Instagram y la ansiedad o el miedo a cometer errores en el aula. En concreto, la tabla 4 propone ítems centrados en el papel del componente afectivo en el aprendizaje de la lengua meta en Instagram, con especial referencia al nivel de ansiedad y de seguridad que perciben los participantes al usar la lengua meta en Instagram en comparación con el contexto del aula. Los datos se recogieron mediante una escala de Likert, en la que los participantes indicaban su grado de acuerdo con cada uno de los ítems en una escala del 1 al 5 (donde 1 corresponde a "totalmente en desacuerdo" y 5 a "totalmente de acuerdo").

	Totalmente en desacuerdo				Totalmente de acuerdo
Item	1	2	3	4	5
1. Me siento más a gusto usando la lengua meta en Instagram que durante las actividades en el aula.	8 participantes 29,6%	3 participantes 11,1%	9 participantes 33,3%	4 participantes 14,8%	3 participantes 11,1%
2. En Instagram temo menos cometer errores cuando uso la lengua meta.	5 participantes 18,5%	9 participantes 33,3%	6 participantes 22,2%	4 participantes 14,8%	3 participantes 11,1%
3. Cuando uso la lengua meta en Instagram, me preocupa menos el juicio de los demás.	7 participantes 25,9%	6 participantes 22,2%	4 participantes 14,8%	6 participantes 22,2%	4 participantes 14,8%
4. Siento menos presión cuando uso la lengua meta en Instagram que cuando la uso en el aula.	5 participantes 18,5%	5 participantes 18,5%	4 participantes 14,8%	7 participantes 25,9%	6 participantes 22,2%
5. Considero que usar la lengua meta en Instagram, o encontrarme con ella con frecuencia, me ha dado más seguridad cuando la utilizo en el aula.	1 participante 3,7%	2 participantes 7,4%	12 participantes 44,4%	8 participantes 29,6%	4 participantes 14,8%
6. Considero que mi experiencia con la lengua meta en	4 participantes 14,8%	6 participantes 22,2%	9 participantes 33,3%	6 participantes 22,2%	2 participantes 7,4%

Instagram ha contribuido a reducir mi miedo a cometer errores en el aula.					

Tabla 4. Percepción sobre el componente afectivo durante el aprendizaje informal de la lengua meta

Por último, como complemento de los datos anteriores, el 51,9 % de los participantes (14 participantes) sostiene que el entorno formal y el informal contribuyen de manera complementaria al aprendizaje de la lengua meta, mientras que el 29,6 % (8 participantes) considera que aprende principalmente en el aula. Las categorías "Aprendo sobre todo a través de Instagram" y "Los dos contextos contribuyen de manera similar" obtienen el mismo resultado (7,4 %, 2 participantes por categoría), mientras que el 3,7 % de los participantes (1 participante) declara no comprender aún con claridad la relación entre los dos contextos.

Entre los participantes que reconocen un papel al contexto informal, se observa además que este se percibe como especialmente favorable para el aprendizaje de aspectos relacionados con el lenguaje coloquial, como el *slang,* los coloquialismos y las "expresiones idiomáticas de reciente invención". A ello se añade, para muchos participantes, la posibilidad de entrar en contacto con variedades no estándar de la lengua, como dialectos, acentos y pronunciaciones regionales. Por ejemplo, un participante sostiene que, en el caso del árabe, no existe únicamente la lengua estándar que se aprende en la universidad, sino diversas variedades diatópicas; por eso, Instagram es una forma "divertida" de disponer de más fuentes. Otro participante sostiene asimismo que Instagram permite estar en contacto con hablantes nativos, lo que amplía la visión sobre la cultura y los acentos.

También se señalan ventajas para el aprendizaje de contenidos culturales y audiovisuales como "recetas, bailes caribeños y rumba cubana" (en el caso del español), aspectos que, para algunos participantes, se dejan de lado en el ámbito académico para dar espacio a temas más científicos. Por último, se subraya también la posibilidad de mejorar las propias destrezas de comprensión auditiva, expresión oral y comprensión lectora. Sin embargo,

algunos participantes sostienen que en dicho entorno no hay modo de aprender, mientras que otros siguen sin estar seguros de los beneficios percibidos.

3.5.2. Entrevistas

La entrevista semiestructurada se divide en cuatro bloques principales que se centran, en primer lugar, en las prácticas de los usuarios durante el uso de Instagram (preguntas 1-4), profundizando en lo surgido en el cuestionario. El segundo bloque (preguntas 5-7), complementario del anterior, permite responder a la primera pregunta de investigación sobre el uso de Instagram para aprender en términos de frecuencia, tipo de contenidos y si estos los elige el usuario o se los propone el algoritmo. Las preguntas del tercer bloque (8-12) se refieren a la segunda pregunta de investigación, sobre la percepción en términos de autonomía, mientras que el cuarto bloque propone preguntas guía para responder a la tercera pregunta de investigación (preguntas 13-17). Durante la entrevista se plantearon también dos preguntas finales que indagan la percepción general de los estudiantes sobre el contexto informal para el aprendizaje.

Antes de continuar, se presentan las características generales de las cuatro personas entrevistadas, que se resumen en la tabla 5:

Persona entrevistada	Género	Edad	Lengua meta	¿Estudian lenguas a la universidad?
P1	Mujer	22-24	Francés	No, solo en secundarias
P2	Mujer	22-24	Inglés	No, solo en secundarias
P3	Mujer	22-24	Inglés	No, nunca las ha estudiado
P4	Mujer	25-27	Inglés e español	Sí

Tabla 5. Características de las cuatro entrevistadas

Primera sección: prácticas generales de las entrevistadas en Instagram. Seguimiento de cuentas, comprensión e interacción.

Dos de las cuatro entrevistadas declaran no seguir perfiles en lengua meta, sino que en la sección “Explorar” encuentran cuentas de celebridades o creadores de contenido que

simplemente se expresan en lengua meta sobre temas relacionados con sus búsquedas anteriores. P4 sigue perfiles educativos sobre la lengua meta, aunque muchos contenidos le llegan propuestos por el algoritmo a partir de las búsquedas que realiza. P3, en cambio, sigue principalmente perfiles de *influencers* o creadores de contenido que hablan la lengua meta sin fines educativos.

Todas las entrevistadas coinciden en la dificultad para comprender ciertos contenidos. P2 y P3 "intentan interpretar el significado global" a partir de aspectos como el contexto y las imágenes, y P3 utiliza además la función "Ver traducción" de la aplicación; solo P1 profundiza la búsqueda mediante recursos externos en línea como "*Reverso o Word Reference*", mientras que P4 ignora los términos desconocidos.

Lo que se desprende de las entrevistas respalda los datos obtenidos en el cuestionario: dos participantes (P1 y P2) han interactuado raramente en lengua meta, mientras que las otras dos no han interactuado nunca. En cuanto al tipo de interacción, las frases formuladas eran esenciales, mientras que P1, a través de mensajes directos (DM), chateó con un contacto hablante nativo y dejó una pregunta bajo una publicación educativa. Sin embargo, al no obtener respuesta alguna a su comentario, se sintió poco motivada para comunicarse después.

Segunda sección: preferencias, características y eficacia percibida de los contenidos consumidos.

Tres de las cuatro participantes (P1, P2 y P3) sostienen que los *reels* son los más eficaces. Por ejemplo, P1 considera que los *reels* que "duran pocos segundos o minutos son más eficaces". P4 tiene una posición distinta: considera que los vídeos breves con imágenes responden solo a la necesidad de consumir rápidamente muchos contenidos, sin resultar útiles para el aprendizaje; de hecho, admite que "cuando estoy en Instagram no tengo ganas de ver un vídeo de tres minutos o más, tengo más ganas de ver muchas cosas rápidamente; así que, por cómo soy yo, nunca los he encontrado utilísimos".

Las ventajas de este tipo de contenido son las siguientes: para P2, poner el *reel* en pausa y poder volver a ver el contenido resulta útil si no se comprende el concepto. Además,

P1, P2 y P3 sostienen que los subtítulos o descripciones ofrecen un apoyo que compensa posibles carencias en la comprensión auditiva y de lectura, y hacen que el contenido sea accesible con independencia del momento y del lugar.

A pesar de ello, P2 y P3 consideran que este tipo de uso no conduce a la adquisición de competencias lingüísticas elevadas, aunque puede, según P3, "animar a profundizar" en la lengua. P1 y P4, pese a tener opiniones discordantes, aprecian el componente lúdico que proponen algunos creadores de contenido en los contenidos educativos, y subrayan cómo elementos como los *hacks*, los *sketches* y las situaciones cotidianas divertidas contribuyen a aligerar nociones percibidas como pesadas en los contextos formales, y esto es lo que facilita su memorización.

Tercera sección: autonomía, estrategias y conciencia.

De las entrevistas se desprende que ninguna participante sigue un verdadero itinerario de aprendizaje dentro de la plataforma. P4 "había pensado en empezar uno", pero reconoce que otras redes sociales (ej., YouTube) ofrecerían un recorrido más fácil y fluido. En coherencia con lo observado anteriormente, para todas las participantes la mayor parte de los contenidos los propone el algoritmo y "aparecen en la sección Explorar" (P3), y eso dificulta la planificación; en el caso de P4, los distintos tipos de contenido presentes en el *feed* dificultan mantener la concentración, porque "no salen solo cosas hechas expresamente para aprender español, sino que hay toda una mezcla".

En cuanto a las estrategias de consolidación de los contenidos, tres de las cuatro participantes guardan publicaciones (P1, P3 y P4), aunque P4 raramente lo mira otra vez. P2 y P4 declaran no aplicar estrategias para fijar los contenidos a largo plazo, porque consideran que la relevancia personal del contenido favorece por sí sola su memorización.

Cuarta sección: dimensión afectiva y comparación con el aula.

Dos de las cuatro participantes (P2 y P4) experimentan ansiedad durante la interacción en el aula, debido al temor al juicio ajeno y al miedo a cometer errores considerados banales en relación con el propio nivel lingüístico. A este respecto, según P2, esta

dinámica no es distinta en Instagram, donde el fenómeno afecta, sin embargo, a la interacción escrita y no a la oral: en efecto, aunque se puede recurrir a herramientas externas para corregir el mensaje antes de enviarlo, la comunidad puede reaccionar tanto con comentarios positivos como negativos, y esto genera sensaciones negativas también en este entorno.

Utilizar herramientas externas para verificar o corregir los propios mensajes antes de su publicación en Instagram es común a tres de las cuatro participantes (P1, P2 y P4). Sin embargo, esta estrategia produce resultados distintos en el plano afectivo: mientras que para P4 contribuye a no percibir, en este contexto, la misma presión que siente en el aula, para P2 no resulta suficiente para eliminar la ansiedad ligada a la posible reacción de la comunidad. También P1, aunque no encuentra dificultades de expresión en contextos formales y no teme el error en Instagram precisamente gracias a la posibilidad de verificar los contenidos mediante dichos recursos, teme (dada la amplitud de la comunidad) no lograr expresarse con suficiente claridad, con el riesgo de que el mensaje se malinterprete. P3, por último, refiere "percibir el esfuerzo" asociado al uso oral de la lengua en clase, mientras que en Instagram adopta un enfoque predominantemente pasivo.

Un elemento adicional de diferencia entre los dos entornos concierne a la composición de la comunidad de referencia. P1 y P4 perciben la de Instagram como amplia y, en ocasiones, excesivamente heterogénea, dado que incluye hablantes nativos y expertos, pero también usuarios novatos o que interactúan de forma incoherente con el contenido consumido (por ejemplo, comentando con temas ajenos a la publicación). Sin embargo, para todas las participantes la clase se asocia a un objetivo compartido y unívoco, que genera una mayor sensación de guía y una menor confusión. De hecho, para P2 y P3 el aula es un entorno más "seguro", en el que el intercambio tiene una naturaleza distinta de la del entorno en línea.

En cuanto a la percepción de Instagram con fines de aprendizaje lingüístico, surgen dos posiciones contrapuestas entre las participantes. Dos de ellas (P1 y P2) reconocen a la plataforma una contribución positiva, aunque circunscrita a ámbitos específicos: P1

atribuye a la exposición a la lengua en Instagram un papel positivo en la adquisición de nuevos conocimientos, que no siempre se pueden utilizar en el aula por la naturaleza más "didáctica" de la lengua que se enseña en ese contexto, salvo en las horas de *lettorato* (clases de lengua impartidas por lectores nativos), en las que quien impartía la clase reconocía y alentaba el esfuerzo de la estudiante en la búsqueda autónoma de nuevos aspectos de la lengua. P2, aunque no observa mejoras en sus destrezas productivas, identifica en cambio un progreso en la comprensión auditiva, debido al uso de contenidos multimedia acompañados de subtítulos, que le ha permitido ejercitarse con distintos acentos y velocidades en la lengua meta.

Las otras dos participantes (P3 y P4), por el contrario, no consideran Instagram un recurso útil para el aprendizaje lingüístico. P3 considera que la rapidez de los contenidos no ha favorecido la memorización de material reutilizable, aunque reconoce a la plataforma la capacidad de "mantenerse entrenada" en los períodos en que las ocasiones de interacción en la lengua son menos frecuentes; P4, en cambio, no considera en absoluto útil la plataforma, pues juzga que el entorno está lleno de elementos distractores y que los contenidos son excesivamente esquemáticos.

La última pregunta de este bloque retomaba lo surgido en la pregunta 23 del cuestionario, relativa a lo que se puede aprender con más facilidad en Instagram en comparación con el aula.

Dos participantes (P1 y P4) identifican en la plataforma una utilidad específica para el aprendizaje de términos coloquiales, como el *slang* o las formas abreviadas, difícilmente presentes en un uso didáctico de la lengua. P1 se declara además intrigada por las expresiones utilizadas para introducir los contenidos, como "¿Quieres hablar como un nativo?", que la inducen a seguir viéndolos, a diferencia de lo que ocurre a veces en el aula, donde el tema tratado no siempre resulta atractivo. P4 subraya que la comprensión y la memorización del *slang* resultan facilitadas cuando este se explica mediante referencias familiares, como "frases de películas o canciones" ya conocidas.

P2 identifica, en cambio, un beneficio específico en el aprendizaje de funciones comunicativas ligadas a situaciones prácticas, como el “diálogo con la camarera del bar o con una azafata de vuelo” o “frases útiles para cuando te encuentras mal”, cuya memorización resulta facilitada por la asociación con el contenido visual. P3, por último, considera Instagram útil para “mantener entrenadas” sus competencias lingüísticas, aunque se muestra incierta sobre la posibilidad de aprender en esta plataforma contenidos que no se puedan adquirir de otro modo en el aula.

CAPÍTULO 4: Discusión de los datos

En este capítulo se discuten los datos obtenidos del análisis estadístico descriptivo de los datos del cuestionario y del análisis temático cualitativo de las entrevistas, con el fin de responder a las preguntas de investigación (apartado 3.1). Los datos se interpretan primero para responder individualmente a cada pregunta de investigación (apartado 4.1); a continuación, se señalan las limitaciones de la investigación, indicando también las implicaciones para futuras investigaciones en este ámbito (apartado 4.2). En el apartado 4.3 se exponen las conclusiones.

4.1. Triangulación

La triangulación que se presenta a continuación permite, mediante la integración de los datos cualitativos y cuantitativos obtenidos, responder a las preguntas de investigación descritas previamente.

4.1.1. Prácticas de exposición y uso de la L2 en Instagram: intencionalidad y exposición algorítmica

La primera pregunta de investigación (PI1: ¿Qué prácticas de exposición y uso de la L2 en Instagram refieren los estudiantes, y en qué medida dichas prácticas son intencionales o derivan de la exposición algorítmica?) se centra en las modalidades mediante las cuales los participantes entran en contacto con la lengua meta a través de la plataforma, así como en la naturaleza, intencional o algorítmica, de dicha exposición.

Por lo que respecta a la exposición a la lengua meta fuera de contextos formales, del cuestionario se desprende que la mayoría de los participantes declara una exposición diaria o que se produce varias veces por semana; además, los medios más utilizados son las redes sociales, entre las que destaca Instagram, empleada por la mayoría de los participantes varias veces al día. Este patrón se confirma también en las entrevistas, donde ninguno de los cuatro participantes describe una exposición ocasional o

esporádica a la lengua meta en Instagram, sino que, por el contrario, muestran una integración de la plataforma en sus hábitos cotidianos, con independencia del grado de intencionalidad con el que dicha exposición se produce.

En cuanto a la naturaleza de esta exposición, se observa un claro predominio del componente intencional frente al algorítmico: la mayoría de los participantes declara, en efecto, seguir y buscar conscientemente contenidos en la lengua meta, mientras que solo una minoría se limita a consumirlos por efecto de los mecanismos algorítmicos de la plataforma. Ello no excluye, sin embargo, un papel relevante de dichos mecanismos algorítmicos: una parte considerable de los participantes declara consumir, con frecuencia variable, contenidos en la lengua meta propuestos por Instagram al margen de las cuentas seguidas, y la búsqueda activa de tales contenidos resulta, en todo caso, una práctica extendida, aunque con frecuencia ocasional.

El cuestionario indagó también los tipos específicos de cuentas seguidas por los participantes, dato que permite precisar mejor el tipo de exposición a la lengua meta. Los resultados muestran que la mayoría de los participantes sigue principalmente cuentas no vinculadas específicamente al aprendizaje lingüístico, sino de amigos, conocidos, intereses personales, celebridades y contenidos de entretenimiento, mientras que una proporción menor sigue cuentas específicas dedicadas a la lengua meta o a su enseñanza. Este patrón confirma que la exposición de los participantes es predominantemente intencional, pero no está orientada específicamente a la lengua: la decisión de seguir una cuenta parece guiada más por intereses personales y sociales que por un proyecto de aprendizaje lingüístico, de modo que la exposición a la L2 constituye un efecto secundario de prácticas de consumo más generales de la plataforma.

Las entrevistas permiten profundizar en este dato, mostrando que la distinción entre exposición intencional y exposición algorítmica resulta menos nítida de lo que indicaba el cuestionario: algunos entrevistados, aunque no siguen perfiles específicamente dedicados a la lengua meta, encuentran contenidos en dicha lengua a través de la sección "Explorar", donde el algoritmo propone cuentas de celebridades o creadores de contenido a partir de las búsquedas previas del usuario. Esta dinámica puede enmarcarse

en el contexto conectivista: el sistema algorítmico actúa, en efecto, como un medio capaz de ampliar o restringir las conexiones lingüísticas disponibles en función de las interacciones previas del usuario. Así lo confirma también el relato de una de las entrevistadas (P1), quien refiere que, en el período en que cursaba activamente el estudio de la lengua, seguía perfiles dedicados a esta, orientando así al sistema algorítmico a proponerle contenidos pertinentes.

En cuanto a los hábitos en línea de los usuarios, se observa que la mayoría se dedica a actividades receptivas más que productivas: tanto los resultados cuantitativos como los cualitativos muestran que ver *reels,* historias o vídeos es una de las actividades realizadas con mayor frecuencia, mientras que escribir, enviar mensajes o publicar contenidos en la lengua meta es una actividad realizada solo por una minoría de participantes y, en todo caso, con baja frecuencia, tal como confirman también las entrevistas. Este patrón evidencia que lo sostenido por autores como Alam (2023) no siempre encuentra respaldo en los datos recabados: la ventaja de este entorno no parece residir, en efecto, en la interacción, dado que la evidencia demuestra que no se trata de un entorno predominantemente interactivo, lo cual confirma, en cambio, lo sostenido por Selwyn (2012) y Jones et al. (2009, come citato in Selwyn, 2012).

4.1.2. Percepción de la contribución de Instagram a la autonomía en el aprendizaje lingüístico informal

El tema de la segunda pregunta de investigación (PI2: ¿Cómo perciben los estudiantes la contribución del uso de Instagram a su propia autonomía en el aprendizaje lingüístico informal?) es la autonomía percibida por los estudiantes, entendida como "la capacidad de hacerse cargo del propio aprendizaje" (Holec, 1981, p. 3). Como se desprende del cuestionario, la mayoría de los participantes coincide en que Instagram ha contribuido a ampliar, a través de diversos tipos de contenidos (como publicaciones, audios, vídeos), el vocabulario, la comprensión oral, los conocimientos culturales y los saberes vinculados a la esfera pragmática (como coloquialismos, etc.) de la lengua meta.

Sin embargo, Instagram no siempre propone contenidos acordes con el nivel de conocimiento de los usuarios: de hecho, del cuestionario se desprende que la mayoría de los participantes recurre solo ocasionalmente a la búsqueda del significado de expresiones desconocidas, mientras que las entrevistas permiten profundizar en qué herramientas se utilizan efectivamente con este fin: algunos entrevistados afirman apoyarse en el contexto y en los elementos visuales de la publicación para reconstruir el significado global del mensaje; otros recurren a la función de traducción automática integrada en la aplicación, mientras que un solo entrevistado declara profundizar su comprensión mediante recursos externos específicos, como diccionarios en línea.

Estas herramientas pueden interpretarse, en clave constructivista, como formas de mediación que permiten al discente reducir la distancia entre lo que es capaz de comprender de manera autónoma y lo que lograría comprender con un apoyo adecuado, en línea con el concepto de zona de desarrollo próximo (ZDP) formulado por Vygotski. No obstante, las modalidades de andamiaje o los contenidos propuestos por la plataforma no siempre resultan proporcionados a las competencias o a los intereses del discente: así, de las entrevistas se desprende que, para dos participantes, los contenidos de la plataforma no conducen "a la adquisición de competencias elevadas", sino que "animan a profundizar" en la lengua, gracias también al carácter a veces lúdico con el que se presenta un contenido.

Además, aunque 3 de cada 4 participantes valoran los *reels* como un medio potencial para el consumo de contenidos en la lengua meta (gracias a la posibilidad de pausarlos o de verlos con subtítulos), contribuyendo también a la zona de desarrollo próximo (Vygotski, 1987), en realidad estos responden, como sostiene una entrevistada, a la necesidad del usuario de consumir muchos contenidos con rapidez, sin prestar verdadera atención al contenido en sí. Esto encuentra respaldo en la teoría de Dewey (1993, tal como la describe Mortari, 2014), quien subraya la importancia de vivir la experiencia, pero también que esta solo resulta enriquecedora si va unida a una reflexión, en la medida en que actuar sin pensar no conduce a la adquisición de nuevos saberes. Esta percepción tiene, por tanto, consecuencias para el constructo de la autonomía en el entorno informal.

La mayoría de los participantes en la entrevista confirma la ausencia de un verdadero itinerario autónomo dentro de la plataforma en lo que respecta al aprendizaje de la lengua meta. En este sentido, se observa que los participantes no forman parte activa en la elección de contenidos, métodos, técnicas y tiempos de aprendizaje, por lo que les resulta difícil determinar si se ha producido una mejora en sus competencias. Esto resulta coherente con lo observado en las entrevistas: ningún participante ha elaborado nunca un verdadero plan de aprendizaje a través de Instagram, y admiten tanto que otras redes sociales permitirían un itinerario más sencillo como que, dada la naturaleza también algorítmica del consumo, resulta difícil planificar la visualización de determinados contenidos, obteniendo solo una "mezcla" de contenidos.

En cuanto a las estrategias de archivo, tanto el cuestionario como las entrevistas evidencian un uso ocasional de técnicas para guardar contenidos con vistas a un consumo futuro, y una de las entrevistadas admite no volver a verlos nunca. Dos entrevistados sostienen, además, que la única forma en que "mantienen archivado" el saber adquirido consiste en consumir contenidos acordes con sus propios intereses personales, más que en recurrir a estrategias activas de guardado. Por eso, como señalan Manca y Ranieri (2013), la ausencia en la plataforma de funcionalidades pensadas específicamente para el aprendizaje, sumada a la rapidez con la que se suceden los contenidos en el *feed*, dificulta un archivo sistemático del material consumido. Por este motivo, la consecución de determinados objetivos de aprendizaje depende en gran medida de los hábitos personales de cada usuario, más que de los apoyos y las modalidades propuestos por la propia plataforma.

Esta falta de autonomía en el discente encuentra respaldo en la literatura, en particular en la Teoría de la Autodeterminación de Ryan y Deci (2017, 2020). Según esta teoría, las personas están intrínsecamente inclinadas hacia el crecimiento y la integración psicológica y, en consecuencia, hacia el aprendizaje, el dominio y la conexión con los demás. Sin embargo, la realización de esta tendencia no está garantizada, ya que requiere el apoyo de tres necesidades psicológicas básicas: autonomía, competencia y relación (Ryan & Deci, 2020; Di Domenico et al., 2019). En particular, la autonomía se ve favorecida

por experiencias en las que el discente puede disfrutar de una posibilidad real de elección; sin embargo, esta percepción puede verse comprometida cuando el entorno no ofrece condiciones suficientes para sostenerla.

Aunque Ryan y Deci (2017) reconocen que también los entornos informales pueden ofrecer condiciones favorables para el desarrollo de la motivación intrínseca, dicho apoyo solo se produce cuando estos satisfacen efectivamente las necesidades antes mencionadas. En este sentido, la ausencia o la frustración de una o más de estas necesidades conduce a una falta de motivación y de interiorización del proceso de aprendizaje por parte del discente (Ryan & Deci, 2020): así, en el caso analizado, la escasa autonomía observada en los participantes parece atribuible precisamente a una carencia similar de condiciones favorables dentro del entorno informal considerado.

4.1.3. Relación entre el uso/exposición a la L2 en Instagram y la ansiedad ante el error en el aula

A través de la tercera pregunta de investigación (PI3: ¿Cómo perciben los estudiantes la relación entre el uso/exposición a la L2 en Instagram y la ansiedad o el miedo a cometer errores en el aula?) se examina la relación que los estudiantes perciben entre la exposición a la L2 en Instagram y la ansiedad o el miedo a cometer errores en el aula. Del cuestionario se desprende un panorama heterogéneo respecto a la dimensión afectiva vinculada al uso de la lengua meta en Instagram. Aunque una mayoría declara que usar la lengua meta en Instagram permite una mayor seguridad en el aula, una parte reconoce que Instagram no parece ser un entorno en el que sentirse más seguro al utilizar la L2: en ambos entornos, el juicio ajeno y el miedo a cometer errores afectan al filtro afectivo del aprendiente.

Un patrón distinto surge, en cambio, cuando se pregunta a los participantes si la experiencia en Instagram ha contribuido efectivamente a una mayor seguridad o a un menor miedo al error también en el aula. En este aspecto, las respuestas se concentran en mayor medida en posiciones intermedias, lo que indica que los participantes perciben

con incertidumbre una transferencia de los beneficios afectivos del entorno en línea al contexto del aula, aunque sí reconocen un alivio de la presión en el entorno digital.

Los datos recabados son coherentes con la hipótesis del filtro afectivo formulada por Krashen (1982). También en las entrevistas, para dos de los participantes el aula se configura como un entorno en el que el filtro afectivo resulta elevado a causa del temor al juicio ajeno y del miedo a cometer errores: condiciones que, según Krashen, pueden reducir la disposición del discente a exponerse a la lengua y, en consecuencia, la profundidad con la que se procesa el input. El panorama que emerge en relación con Instagram resulta, sin embargo, poco coherente con la teoría del aprendizaje informal digital del inglés (IDLE) propuesta por Lee (2022). En efecto, si para P4 la plataforma parece ofrecer efectivamente una reducción del filtro afectivo, para P2 dicha reducción resulta solo parcial: la ansiedad vinculada al juicio ajeno varía únicamente entre la interacción oral y la escrita, pero persiste también en línea, alimentada por la posible reacción de la comunidad.

El recurso a herramientas externas para verificar los propios mensajes antes de su publicación, observado en tres de los cuatro participantes (P1, P2, P4), puede interpretarse como uno de los recursos adicionales identificados por Lee (2022) entre los factores que contribuyen a reducir el filtro afectivo en entornos digitales. Sin embargo, los datos muestran que el acceso a dichas herramientas no garantiza automáticamente una reducción de la ansiedad: para P1, por ejemplo, la posibilidad de revisar los contenidos antes de publicarlos no elimina el temor a ser malinterpretada por una comunidad tan amplia y heterogénea. Esto sugiere que, en el contexto observado, el filtro afectivo en línea no depende únicamente de la disponibilidad de apoyos externos, sino también de la percepción subjetiva del público al que se expone el discente: un aspecto no contemplado en la teoría de Lee (2022), pero que, a la luz de los datos obtenidos en esta investigación, cobra importancia.

También la composición percibida de la comunidad, descrita por P1 y P4 como amplia y heterogénea, parece incidir en la dimensión afectiva vinculada al uso de la lengua en Instagram. Si, por un lado, el aula se caracteriza por un propósito compartido y una

sensación de guía, en línea con la idea de un entorno capaz de ofrecer input comprensible (Krashen, 1982; Hatch et al., 1975), por otro lado Instagram, aunque puede ofrecer, según Lee (2022), condiciones favorables gracias a modalidades multimodales y a una forma de "modelado social" a través de la observación de otros hablantes, expone al discente a un público heterogéneo y compuesto por usuarios no siempre interesados en el tema: factores que pueden generar aprensión y confusión.

Por último, la percepción de la utilidad de Instagram para el aprendizaje lingüístico divide a los participantes en dos posturas contrapuestas, lo que refleja en qué medida la plataforma ha logrado satisfacer las condiciones identificadas por Lee (2022) como favorables para la reducción del filtro afectivo. Para P1 y P2, que reconocen una contribución positiva pero limitada, Instagram parece haber favorecido una adquisición más libre de ansiedad, en línea también con lo teorizado por Krashen (1982). Para P3 y P4, en cambio, elementos como la rapidez de los contenidos y la presencia de distractores parecen haber obstaculizado una adquisición real, lo que sugiere que la reducción del filtro afectivo, aunque posible en entornos informales, no es una condición automática, sino que depende de la calidad y de la gestión subjetiva de la exposición.

4.2. Limitaciones del estudio

El presente estudio pone de manifiesto algunas limitaciones que deben tenerse en cuenta a la hora de interpretar los resultados. En primer lugar, la muestra considerada, tanto para los datos cuantitativos como para los cualitativos, es una muestra de conveniencia y autoseleccionada, ya que procede del cuestionario difundido a través de canales sociales a los que la investigadora tenía acceso directo (grupos personales de *WhatsApp* e *Instagram*) o indirecto (una página de Instagram externa que compartió el enlace en sus historias), y no de un procedimiento de muestreo sobre la población de referencia; además, solo los participantes en el cuestionario interesados en tomar parte en la entrevista aceptaron continuar en la investigación. El tamaño reducido de la muestra no permite generalizar los resultados a una población más amplia, sino que ofrece resultados

útiles para delinear un panorama exploratorio, con patrones y tendencias que conviene profundizar en futuras investigaciones.

Asimismo, aunque la muestra cualitativa ha aportado datos y perspectivas interesantes, no recoge la variedad de experiencias posibles entre los estudiantes que utilizan Instagram para el aprendizaje informal de la lengua meta.

Otra limitación se refiere a la composición de la muestra, integrada en gran parte por estudiantes matriculados en titulaciones del ámbito lingüístico, también debido a los canales empleados para su difusión. Esta característica podría haber influido en los resultados obtenidos: los estudiantes de lenguas, por su propia elección académica, podrían mostrar un mayor interés por la lengua meta incluso fuera del contexto formal, adoptando prácticas de exposición y consumo de contenidos en Instagram no necesariamente representativas de un público más heterogéneo. De hecho, los estudiantes procedentes de otros ámbitos disciplinares podrían presentar hábitos distintos de los observados.

Otra limitación más se refiere a la naturaleza auto informada de los datos recabados, tanto a través del cuestionario como de las entrevistas: la información recogida se basa enteramente en la percepción subjetiva de los participantes, sin un contraste mediante la observación directa de las prácticas digitales. Por último, el estudio se centró exclusivamente en Instagram, dejando de lado otras plataformas sociales que tanto los participantes en el cuestionario como los entrevistados consideraron relevantes en su experiencia de aprendizaje informal (en particular, YouTube y TikTok).

4.3. Implicaciones para futuras investigaciones

A partir de las limitaciones señaladas, es posible delinear algunas líneas útiles para futuras investigaciones sobre este tema. En primer lugar, podría aspirarse a una muestra más heterogénea que incluya a estudiantes universitarios procedentes de distintas facultades, de modo que los resultados puedan aplicarse a una población más amplia y heterogénea, permitiendo comprender si las prácticas observadas son específicas de un perfil que ya posee ciertas aptitudes lingüísticas, o si, por el contrario, están más extendidas.

Sería conveniente ampliar el número de entrevistas realizadas, adoptando eventualmente una estrategia de muestreo más específica: por ejemplo, seleccionando a los participantes en función de perfiles de uso concretos identificados en el cuestionario, de manera que se garantice una mayor diversificación de los casos analizados y se profundice en las diferencias individuales ya observadas en este estudio.

En segundo lugar, sería útil complementar los datos auto informados recabados mediante el cuestionario y las entrevistas con el análisis directo de los contenidos consumidos por los participantes, o con el uso de diarios de registro, con el fin de verificar la coherencia entre las prácticas declaradas y las efectivamente llevadas a cabo.

Otra línea de desarrollo posible concierne a la extensión del estudio a otras plataformas digitales, en particular YouTube y TikTok, mencionadas por los participantes como entornos informales alternativos para el aprendizaje lingüístico informal. Optar también por un enfoque multiplataforma permitiría examinar cómo se distribuyen e integran las prácticas de exposición y aprendizaje entre distintos entornos digitales, ofreciendo así un panorama más completo del aprendizaje informal contemporáneo.

CONCLUSIONES

El presente trabajo tenía como objetivo investigar las prácticas de exposición y uso de la lengua meta en Instagram entre estudiantes universitarios, explorando tres dimensiones principales: las modalidades de exposición a la L2, con especial atención a la naturaleza intencional o algorítmica de dicha exposición (PI1); la percepción de la contribución de la plataforma a la autonomía en el aprendizaje lingüístico informal (PI2); y la relación entre el uso de Instagram y la ansiedad o el miedo a cometer errores en comparación con los entornos formales (PI3).

De los resultados se desprende que la exposición a la lengua meta en Instagram es un fenómeno predominantemente intencional, aunque el componente algorítmico resulta relevante y, en ocasiones, coincide con las elecciones conscientes del usuario. Las prácticas adoptadas resultan, además, predominantemente receptivas más que productivas, con una limitada propensión a la interacción en la lengua meta.

En cuanto a la autonomía, los datos muestran un panorama globalmente débil: la mayoría de los participantes no sigue un itinerario de aprendizaje estructurado a través de la plataforma, un aspecto coherente con lo ya señalado por autores como Ryan y Deci (2017, 2020). Por último, en relación con la dimensión afectiva, los resultados indican que Instagram puede efectivamente contribuir, para algunos participantes, a reducir la presión percibida en el uso de la lengua meta respecto al aula; sin embargo, este beneficio se limita al propio entorno digital y no siempre se percibe como transferible al contexto formal. Por eso, la reducción del filtro afectivo en línea no constituye una condición automática, sino que depende de la gestión subjetiva de la exposición por parte de cada discente. En suma, el estudio pone de manifiesto que la experiencia en Instagram, aunque ofrece oportunidades de contacto con la lengua meta fuera del contexto formal, no puede definirse como un itinerario de aprendizaje autónomo, estructurado o exento de implicaciones afectivas. Los resultados obtenidos, aunque no sean generalizables, permiten reflexionar sobre el papel de las redes sociales como medio alternativo para el desarrollo lingüístico y sobre el desarrollo de futuras investigaciones orientadas a profundizar en esta relación.

BIBLIOGRAFÍA

Adolphs, S., Clark, L., Dörnyei, Z., Glover, T., Henry, A., Muir, C., Sánchez-Lozano, E., & Valstar, M. (2018). Digital innovations in L2 motivation: Harnessing the power of the Ideal L2 Self. System, 78, 173–185. https://doi.org/10.1016/j.system.2018.07.014

Agustin, R. W., & Ayu, M. (2021). The impact of using Instagram for increasing vocabulary and listening skill. Journal of English Language Teaching and Learning, 2(1), 1–7. https://doi.org/10.33365/jeltl.v2i1.767

Al Fadda, H. A. (2020). Determining how social media affects learning English: An investigation of mobile applications Instagram and Snap Chat in TESOL classroom. Arab World English Journal, 11(1), 3–11. https://doi.org/10.24093/awej/vol11no1.1

Alam, M. A. (2023). Connectivism learning theory and connectivist approach in teaching and learning: A review of literature. Bhartiyam International Journal of Education & Research, 12(2), 1–15.

Alberici, A., & Di Rienzo, P. (2013). Apprendimento permanente e università: La convalida dell'apprendimento non formale e informale. Scuola democratica, 1, 57–78. https://doi.org/10.12828/73376

Alhourani, M. K. A., Singh, M. K. A. M., & Alzubi, A. A. F. (2025). Reducing fear of negative evaluation in EFL speaking through Telegram-mediated language learning strategies. Open Education Studies, 7(1), 20250115. https://doi.org/10.1515/edu-2025-0115

Anwar, A. A. (2022). A survey of semantic web (Web 3.0), its applications, challenges, future and its relation with Internet of things (IoT). Web Intelligence, 20(3), 173–202. https://doi.org/10.3233/WEB-210491

Attwell, G. (2021). Personal learning environments: Looking back and looking forward. In M. Alier & D. Fonseca (Eds.), Proceedings of the Ninth International Conference on Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturality (TEEM'21) (pp. 522–526). Association for Computing Machinery. https://doi.org/10.1145/3486011.3486504

Baars, M., Khare, S., & Ridderstap, L. (2022). Exploring students' use of a mobile application to support their self-regulated learning processes. Frontiers in Psychology, 13, 793002. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.793002

Balboni, P. E. (2017). La glottodidattica umanistica in Italia: Una prospettiva storica. EL.LE, 6(1), 7–22. https://doi.org/10.14277/2280-6792/ELLE-6-1-17-1

Berlo, D. K. (1960). The process of communication: An introduction to theory and practice. Holt, Rinehart and Winston.

Besana, S. (2012). Social Network e apprendimento informale: Un contributo di ricerca. TD - Tecnologie Didattiche, 20(1), 17–23. https://doi.org/10.17471/2499-4324/176

Birdwell, J., Scott, R., & Koninckx, D. (2015). Learning by doing. Demos. https://demos.co.uk/wp-content/uploads/files/Learning_by_Doing.pdf

Botturi, L., Aprea, C., & Crescentini, A. (2014). Editorial: Lernen in formellen und informellen Kontexten. Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften, 36(3), 385–389. https://doi.org/10.25656/01:12073

Carretero, S., Vuorikari, R., & Punie, Y. (2017). DigComp 2.1: The digital competence framework for citizens with eight proficiency levels and examples of use (EUR 28558 EN). Publications Office of the European Union. https://doi.org/10.2760/38842

Castells, M. (2001). The Internet galaxy: Reflections on the Internet, business, and society. Oxford University Press.

Castells, M. (2010). The rise of the network society (2nd ed., with a new preface). Wiley-Blackwell. https://doi.org/10.1002/9781444319514

Cedefop. (2015). Linee guida europee per la convalida dell'apprendimento non formale e informale (Cedefop reference series No. 104). Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea. https://doi.org/10.2801/280994

Cepa-Rodríguez, E., & Etxeberria Murgiondo, J. (2024). Digital competence among 1st and 4th year primary education undergraduate students: a comparative study of face-to-face and on-line teaching. Education and Information Technologies, 29(18), 24881–24898. https://doi.org/10.1007/s10639-024-12828-3

Chiusso, C. (2025). Le quattro transizioni nell'epoca della complessità: Il futuro dell'apprendimento. Rassegna CNOS, 41(2), 37–46.

Colardyn, D., & Bjornavold, J. (2004). Validation of formal, non-formal and informal learning: Policy and practices in EU member states. European Journal of Education, 39(1), 69–89. https://doi.org/10.1111/j.0141-8211.2004.00167.x

Collins, A., & Halverson, R. (2014). La seconda rivoluzione educativa: come la tecnologia sta trasformando l'educazione. TD Tecnologie Didattiche, 22(1), 4–10. https://doi.org/10.17471/2499-4324/74

Commissione delle Comunità europee. (2000, 30 ottobre). Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente (SEC(2000) 1832). Documento di lavoro dei servizi della Commissione. https://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/lda///Memorandum%202000.pdf

Commissione delle Comunità europee. (2001, 21 novembre). Realizzare uno spazio europeo dell'apprendimento permanente (COM(2001) 678 definitivo). https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=CELEX:52001DC0678

Consiglio dell'Unione europea. (2018, 22 maggio). Raccomandazione del Consiglio relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente (2018/C 189/01). Gazzetta ufficiale dell'Unione europea, C 189, 1–13. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)

Cross, J. (2006). Informal learning for free-range learners. Internet Time Group LLC. http://www.jaycross.com/informal_book/nutshell.htm

D'Emilio, E., Ciletti, M., Santangelo, F. A., Savino, F. P., & Cangelli, F. (2024). La responsabilità delle piattaforme digitali nella protezione dei minori tra normative e sfide etiche. Mondo Digitale, (105). https://mondodigitale.aicanet.it/la-responsabilita-delle-piattaforme-digitali-nella-protezione-dei-minori/

Dewey, J. (1949). Esperienza e educazione (E. Codignola, Trad.). La Nuova Italia. (Opera originale pubblicata nel 1938)

Dib, C. Z. (1988). Formal, non-formal and informal education: Concepts/applicability. In Cooperative Networks in Physics Education – Conference Proceedings 173 (pp. 300–315). American Institute of Physics.

Dörnyei, Z. (2005). The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition. Lawrence Erlbaum Associates.

Dörnyei, Z. (2008). New ways of motivating foreign language learners: Generating vision. Links, 38, 3–4.

Downes, S. (2012). Connectivism and connective knowledge: Essays on meaning and learning networks (Version 1.0). National Research Council Canada. https://www.downes.ca/files/books/Connective_Knowledge-19May2012.pdf

Dron, J., & Anderson, T. (2022). Informal learning in digital contexts. In O. Zawacki-Richter & I. Jung (Eds.), Handbook of open, distance and digital education (pp. 1–17). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-19-0351-9_84-1

Eraut, M. (2004). Informal learning in the workplace. Studies in Continuing Education, 26(2), 247–273. https://doi.org/10.1080/158037042000225245

European Commission, & Cedefop. (2024). European inventory on validation of non-formal and informal learning 2023 update: Overview report. Publications Office of the European Union. https://doi.org/10.2801/64271

European Commission. (2007, 20 diciembre). Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones: Un planteamiento europeo de la alfabetización mediática en el entorno digital (COM(2007) 833 final). EUR-Lex. http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=URISERV:l24112

European Education and Culture Executive Agency (European Commission). (2024). Validazione dell'apprendimento non formale e informale nell'istruzione superiore in Europa (Rapporto Eurydice). https://doi.org/10.2797/534413

Faiella, F. (2010). Apprendimento, tecnologia e scuola nella società della conoscenza. TD-Tecnologie Didattiche, 18(50), 25–29. https://doi.org/10.17471/2499-4324/278

Franceschini, G. (2023). Filosofia dell'esperienza e didattica attiva: L'attualità di Esperienza e Educazione (1938), John Dewey. Studi sulla Formazione, 26(2), 223–233. https://doi.org/10.36253/ssf-14987

Franchini, R. (2009). La validazione delle competenze non formali e informali: Quadro, criticità e prospettive. Rassegna CNOS. Problemi, esperienze, prospettive per l'istruzione e la formazione professionale, 25(1), 93–106.

Gardner, R. C. (2007). Motivation and second language acquisition. Porta Linguarum, 8, 9–20.

Gegenfurtner, A., Narciss, S., Fryer, L. K., Järvelä, S., & Harackiewicz, J. M. (2021). Editorial: Affective learning in digital education. Frontiers in Psychology, 11, 630966. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.630966

Gilliard, D. J., Baalbaki-Yassine, S., & Hoffman, D. L. (2023). Instagram. Journal of Marketing Development and Competitiveness, 17(4), 1–8. https://doi.org/10.33423/jmdc.v17i4.6644

Gonulal, T. (2019). The use of Instagram as a mobile-assisted language learning tool. Contemporary Educational Technology, 10(3), 309–323. https://doi.org/10.30935/cet.590108

Hiremath, B. K., & Kenchakkanavar, A. Y. (2016). An alteration of the Web 1.0, Web 2.0 and Web 3.0: A comparative study. Imperial Journal of Interdisciplinary Research, 2(4), 705–710.

Holec, H. (1981). Autonomy and foreign language learning. Pergamon Press.

Holec, H. (2009). Autonomy in language learning: A single pedagogical paradigm or two? In F. Kjisik, P. Voller, N. Aoki, & Y. Nakata (Eds.), Mapping the terrain of learner autonomy: Learning environments, learning communities and identities (pp. 21–47). Tampere University Press.

Hu, Y., Manikonda, L., & Kambhampati, S. (2014). What we Instagram: A first analysis of Instagram photo content and user types. Proceedings of the International AAAI Conference on Web and Social Media, 8(1), 595–598. https://doi.org/10.1609/icwsm.v8i1.14578

Ibrahim, A. K. (2021). Evolution of the Web: from Web 1.0 to 4.0. Qubahan Academic Journal, 1(3), 20–28. https://doi.org/10.48161/qaj.v1n3a75

Ibrahim, C. W. I. R. B. C. W. (2018). Social media tools for informal language learning: A comprehensive theoretical framework. Asian Social Science, 14(4), 46–56. https://doi.org/10.5539/ass.v14n4p46

Jang, J. Y., Han, K., & Lee, D. (2015). No reciprocity in "liking" photos: Analyzing like activities in Instagram. In Proceedings of the 26th ACM Conference on Hypertext and Social Media (pp. 273–282). Association for Computing Machinery. https://doi.org/10.1145/2700171.2791043

Jegerski, J. (2021). Krashen and second language processing. Foreign Language Annals, 54(2), 318–323. https://doi.org/10.1111/flan.12557

Johnson, M., & Majewska, D. (2023, 12–14 settembre). Formal, informal and non-formal learning: Key differences and implications for research [Paper presentation]. Annual Conference of the British Educational Research Association, Aston University, UK.

Kemp, S. (2025, 25 febbraio). Digital 2025: Italy. DataReportal. https://datareportal.com/reports/digital-2025-italy

Krashen, S. D. (1982). Principles and practice in second language acquisition. Pergamon Press

La Grassa, M., & Troncarelli, D. (a cura di). (2016). Orientarsi in rete: Didattica delle lingue e tecnologie digitali. Becarelli.

Lai, Y., Yang, J., Liu, M., Li, Y., & Li, S. (2023). Web3: Exploring decentralized technologies and applications for the future of empowerment and ownership. Blockchains, 1(2), 111–124. https://doi.org/10.3390/blockchains1020008

Lamandini, A. (2009). L'evoluzione dell'e-learning ed e-learning in evoluzione. Ricerche di Pedagogia e Didattica, 4(1). https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/1552

Lee, J. S., & Drajati, N. A. (2019). Affective variables and informal digital learning of English: Keys to willingness to communicate in a second language. Australasian Journal of Educational Technology, 35(5), 168–182. https://doi.org/10.14742/ajet.5177

Lee, J. S., & Lu, Y. (2023). L2 motivational self system and willingness to communicate in the classroom and extramural digital contexts. Computer Assisted Language Learning, 36(1–2), 126–148. https://doi.org/10.1080/09588221.2021.1901746

Lévy, P. (1996). L'intelligenza collettiva: Per un'antropologia del cyberspazio (M. Colò & D. Feroldi, trad.). Feltrinelli. (Opera originale pubblicata nel 1994)

Manca, S., & Ranieri, M. (2013). Facebook tra apprendimento formale e informale: Potenzialità, criticità e linee guida. In Atti del Convegno Didamatica 2013 (pp. 1049–1058). AICA.

Manikonda, L., Hu, Y., & Kambhampati, S. (2014). Analyzing user activities, demographics, social network structure and user-generated content on Instagram. arXiv. https://arxiv.org/abs/1410.8099

Marsick, V. J., & Watkins, K. E. (2001). Informal and incidental learning. New Directions for Adult and Continuing Education, 2001(89), 25–34. https://doi.org/10.1002/ace.5

Marsick, V. J., & Watkins, K. E. (2015). Informal and incidental learning in the workplace. Routledge. (Original work published 1990)

Marsick, V. J., Watkins, K. E., Callahan, M. W., & Volpe, M. (2006). Reviewing theory and research on informal and incidental learning. In F. M. Nafukho (Ed.), Proceedings of the Academy of Human Resource Development (pp. 794–800). Academy of Human Resource Development.

Marszalek, J. M., Balagna, D., Kim, A. K., & Patel, S. A. (2022). Self-concept and intrinsic motivation in foreign language learning: The connection between flow and the L2 self. Frontiers in Education, 7, 975163. https://doi.org/10.3389/feduc.2022.975163

Matamala, C., Hinostroza, J. E., Preiss, D. D., Carmona, B., & Labbé, C. (2024). Exploring students' digital competencies in two Chilean Universities: Status, gaps and the contribution of years of study. Education and Information Technologies, 29(1), 1099–1118. https://doi.org/10.1007/s10639-023-12311-5

Mayora, C. (2010). Dörnyei, Zoltán. 2009. The psychology of second language acquisition. Oxford: Oxford University Press. 356 pp. [Recensione del libro]. Boletín de Lingüística, 22(33), 131–139.

Melani, M. (2012). Affettività e apprendimento nella relazione educativa. Photocity.it.

Mertala, P., López-Pernas, S., Vartiainen, H., Saqr, M., & Tedre, M. (2024). Digital natives in the scientific literature: A topic modeling approach. Computers in Human Behavior, 152, Article 108076. https://doi.org/10.1016/j.chb.2023.108076

Midoro, V. (2002). Dalle comunità di pratica alle comunità di apprendimento virtuali: Idee per la definizione di una base teorica per la progettazione di ambienti di apprendimento cooperativo online. TD - Tecnologie Didattiche, 25(1), 3–10. https://doi.org/10.17471/2499-4324/521

Midoro, V. (2015). Dalle tecnologie didattiche ad una pedagogia digitale. TD Tecnologie Didattiche, 23(1), 59–63.

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. (2015). Piano Nazionale Scuola Digitale. https://www.istruzione.it/scuola_digitale/allegati/Materiali/pnsd-layout-30.10-WEB.pdf

Morgado, L. (1998). La notion de prise de conscience dans l'œuvre de Jean Piaget. Bulletin de psychologie, 51(3), 389–394.

Moricca, C. (2016). L'innovazione tecnologica nella scuola italiana: Per un'analisi critica e storica. Form@re - Open Journal per la Formazione in Rete, 16(1), 177–187. https://doi.org/10.13128/formare-18063

Mortari, L. (2015). La saggezza dei bambini: Domande aperte che nascono dall'esperienza. In F. Corni & T. Altiero (Eds.), Innovazione nella didattica delle scienze nella scuola primaria e dell'infanzia: Al crocevia fra discipline scientifiche e umanistiche (Vol. 3, pp. 71–86). Universitas Studiorum.

Nugroho, A. (2021). Learners' willingness to communicate in a foreign language: The role of informal digital learning of English. ELE Reviews: English Language Education Reviews, 1(2), 125–133. https://doi.org/10.22515/ele-reviews.v1i2.4396

O'Reilly, T. (2007). What is Web 2.0: Design patterns and business models for the next generation of software. Communications & Strategies, 65, 17–37.

Olimpo, G. (1993). Nascita e sviluppi delle tecnologie didattiche. TD Tecnologie Didattiche, 1(1), 23–34.

Olimpo, G. (1996). I nuovi ambienti interattivi per l'apprendimento. TD Tecnologie Didattiche, 4(3), 4–9. https://doi.org/10.17471/2499-4324/696

Palfreyman, D. M. (2020). The discourse of Holec's autonomy and foreign language learning. In M. Jiménez Raya & F. Vieira (Eds.), Autonomy in language education: Theory, research and practice (pp. 13–30). Routledge. https://doi.org/10.4324/9780429261336-3

Parlamento europeo, & Consiglio dell'Unione europea. (2016, 27 aprile). Regolamento (UE) 2016/679 del Parlamento europeo e del Consiglio del 27 aprile 2016 relativo alla protezione delle persone fisiche con riguardo al trattamento dei dati personali, nonché alla libera circolazione di tali dati e che abroga la direttiva

95/46/CE (regolamento generale sulla protezione dei dati). Gazzetta ufficiale dell'Unione europea, L 119, 1–88. https://eur-lex.europa.eu/eli/reg/2016/679/oj

Parlamento europeo, & Consiglio dell'Unione europea. (2022, 14 dicembre). Decisione (UE) 2022/2481 del Parlamento europeo e del Consiglio del 14 dicembre 2022 che istituisce il programma strategico per il decennio digitale 2030. Gazzetta ufficiale dell'Unione europea, L 323, 4–26. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=CELEX:32022D2481

Parlamento europeo, & Consiglio dell'Unione europea. (2022, 19 ottobre). Regolamento (UE) 2022/2065 del Parlamento europeo e del Consiglio del 19 ottobre 2022 relativo a un mercato unico dei servizi digitali e che modifica la direttiva 2000/31/CE (Regolamento sui servizi digitali). Gazzetta ufficiale dell'Unione europea, L 277, 1–102. https://eur-lex.europa.eu/eli/reg/2022/2065/oj

Parlamento europeo, Consiglio dell'Unione europea, & Commissione europea. (2023). Dichiarazione europea sui diritti e i principi digitali per il decennio digitale. Gazzetta ufficiale dell'Unione europea, C 23, 1–7.

Pavesi, M., Ghia, E., & Ciabattoni, T. (2023). Profiling informal experience with English: An instrument for data collection. Lingue e Linguaggi, 59, 303–332. https://doi.org/10.1285/i22390359v59p303

Pedró, F. (2009). New millennium learners in higher education: Evidence and policy implications. OECD Centre for Educational Research and Innovation. http://www.nml-conference.be/wpcontent/uploads/2009/09/NML-in-Higher-Education.pdf

Persico, D., & Midoro, V. (Eds.). (2013). Pedagogia nell'era digitale. Edizioni Menabò.

Piaget, J. (1967). Six psychological studies. Gonthier.

Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants part 2: Do they really think differently? On the Horizon, 9(6), 1–6. https://doi.org/10.1108/10748120110424843

Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. On the Horizon, 9(5), 1–6. https://doi.org/10.1108/10748120110424816

Privitera, C. (2015). Apprendimento informale di una lingua straniera on-line: Mobile learning e applicazioni web.

Pujiati, H., Zahra, & Tamela, E. (2019). The use of Instagram to increase students' motivation and students' competence in learning English. In Proceedings of the 1st International Conference on Education, Social Sciences and Humanities (ICESSHum 2019) (Vol. 335, pp. 651–656). Atlantis Press. https://doi.org/10.2991/icesshum-19.2019.103

Ranieri, M., & Manca, S. (2013). I social network nell'educazione: Basi teoriche, modelli applicativi e linee guida. Erickson.

Rasyiid, R. N., Maulina, M., Resueño, C. P., Nasrullah, R., & Rusli, T. I. (2021). Instagram usage in learning English: A literature review. Tell: Teaching of English Language and Literature Journal, 9(2), 133-146. https://doi.org/10.30651/tell.v9i2.9482

Reese, H. W. (2011). The learning-by-doing principle. Behavioral Development Bulletin, 17(1), 1–19. https://doi.org/10.1037/h0100597

Rizal, D., & Farikhah Z., R. (2021). Instagram as a medium for teaching and learning English: A qualitative systematic review. ELLITE: Journal of English Language, Literature, and Teaching, 6(2), 112–119. https://doi.org/10.32528/ellite.v6i2.6275

Romano, G., & Trentin, G. (2008). Valutare gli effetti dell'apprendimento informale prodotto nelle comunità professionali online: Come misurare le performance di una comunità professionale online e valutare il relativo ambiente virtuale comunitario. TD - Tecnologie Didattiche, 16(2), 57–61. https://doi.org/10.17471/2499-4324/345

Ruggiano, F. (2018). La macchina insegnante e l'ambiente virtuale: Un bilancio di un secolo di didattica delle lingue con le TIC e uno sguardo al futuro. Italiano LinguaDue, 10(2), 185–205. https://doi.org/10.13130/2037-3597/11292

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. American Psychologist, 55(1), 68–78. https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness. Guilford Press.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. Contemporary Educational Psychology, 61, 101860. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860

Schugurensky, D. (2000). The forms of informal learning: Towards a conceptualization of the field (WALL Working Paper No. 19). Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto.

Selwyn, N. (2007). The use of computer technology in university teaching and learning: A critical perspective. Journal of Computer Assisted Learning, 23(2), 83–94. https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2006.00204.x

Selwyn, N. (2012). I social media nell'educazione formale ed informale tra potenzialità e realtà. TD - Tecnologie Didattiche, 20(1), 4–10. https://doi.org/10.17471/2499-4324/174

Selwyn, N. (2012). Social media in higher education. In The Europa world of learning 2012. Routledge. https://www.worldoflearning.com

Siemens, G. (2006). Knowing knowledge. Lulu.com. https://www.elearnspace.org/KnowingKnowledge_LowRes.pdf

Spennati, S. (2020). L'apprendimento informale e le sue implicazioni nello sviluppo delle soft skills. Formazione, Lavoro, Persona, 10(31), 184–196.

Spina, S. (2014). Web sociale e nuovi stili di apprendimento. AggiornaMenti, 5/14, 14–24. http://adi-germania.org/it/aggiornamenti-514

Taib, N. A. M., Isa, H. M., Zakaria, N. N., Rahmat, N. H., Idris, N., & Ismail, S. (2023). Fear of learning foreign languages: A study across disciplines. International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences, 13(3), 1540–1555. https://doi.org/10.6007/IJARBSS/v13-i3/16505

Tirocchi, S. (2023). Digital education: dalla scuola digitale all'intelligenza artificiale. DigitCult – Scientific Journal on Digital Cultures, 8(2), 75–90. https://doi.org/10.36158/97888929589205

Trentin, G. (2000). Dalla formazione a distanza alle comunità di pratica attraverso l'apprendimento in rete: Lo spettro dei possibili usi delle reti nella formazione continua e a distanza. TD Tecnologie Didattiche, (20), 21–29.

Trentin, G., Benigno, V., Ferlino, L., Persico, D., Pozzi, F., & Taibi, D. (2022). Insegnare e apprendere in rete e negli spazi ibridi. In Le scienze umane, sociali e del patrimonio culturale nell'era delle grandi transizioni (pp. 175–200). CNR Edizioni.

Trevisan, O. (2023). Ripensare la didattica nell'era digitale. Pensa MultiMedia.

UNESCO Institute for Education. (1997). Adult education: The Hamburg Declaration; The Agenda for the Future. UNESCO Institute for Education.

Vas, R., Weber, C., & Gkoumas, D. (2018). Implementing connectivism by semantic technologies for self-directed learning. International Journal of Manpower, 39(8), 1032–1046. https://doi.org/10.1108/IJM-10-2018-0330

Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. Harvard University Press.

Vygotsky, L. S. (1987). The collected works of L. S. Vygotsky: Volume 1. Problems of general psychology, including the volume Thinking and speech. Plenum Press.

Wenger, E. (1998). Communities of practice: Learning, meaning, and identity. Cambridge University Press.

Wenger, E. (2001). Comunidades de práctica: Aprendizaje, significado e identidad (G. Sánchez Barberán, Trad.). Paidós. (Opera originale pubblicata nel 1998)

Wijekumar, K. K. (2021). Influence of emotions on digital learning. Educational Technology Research and Development, 69(1), 55–57. https://doi.org/10.1007/s11423-021-09957-8

Zadorozhnyy, A., & Lee, J. S. (2025). Informal digital learning of English and willingness to communicate in a second language: Self-efficacy beliefs as a mediator. Computer Assisted Language Learning, 38(4), 669–689. https://doi.org/10.1080/09588221.2023.2215279

Zarei, N., & Rudravarapu, R. (2019). Using Instagram in English language learning. Research Journal of English Language and Literature, 7(2), 328–333. https://doi.org/10.33329/rjelal.7219.328

WEBGRAFÍA

Capone, F. (2023, 13 gennaio). Pubblicità online, la sanzione a Meta costringe le big tech a cambiare tutto. Agenda Digitale. https://www.agendadigitale.eu/sicurezza/privacy/meta-gdpr-sanzione-multa-e-scenari/

Chalopin, J., & Trehan, R. (s.f.). A brief history of Web 3.0. Deltec Bank & Trust. https://deltecbank.com/a-brief-history-of-web-3-0/

Instagram. (s.d.). Centro assistenza di Instagram. Recuperato il 24 agosto 2026, da https://help.instagram.com/1164282428364072/?helpref=hc_fnav

Piccioli, V. (2024). Andragogia: La chiave per l'educazione degli adulti. https://valentinapiccioli.eu/home/andragogia-la-chiave-per-leducazione-degli-adulti/

Siemens, G. (2004, 12 dicembre). Connectivism: A learning theory for the digital age. http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm

Siemens, G. (2009). Connectivism and connective knowledge. University of Manitoba. http://ltc.umanitoba.ca/connectivism/?p=189

Statista Research Department. (2026). Number of Instagram users worldwide from 2013 to 2025 (in millions). Statista. Recuperato il 6 agosto 2026, da https://www.statista.com/statistics/183585/instagram-number-of-global-users/

ANEXO

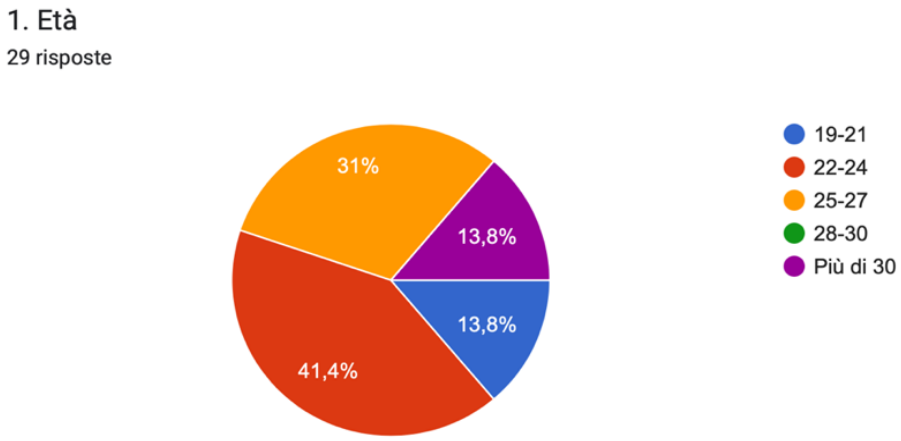


Gráfico 2. Edad de los participantes

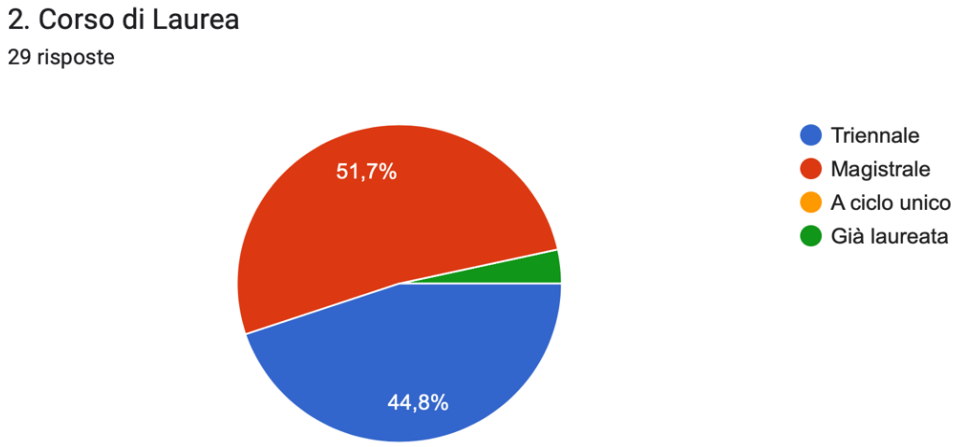


Gráfico 3. Tipo de titulación

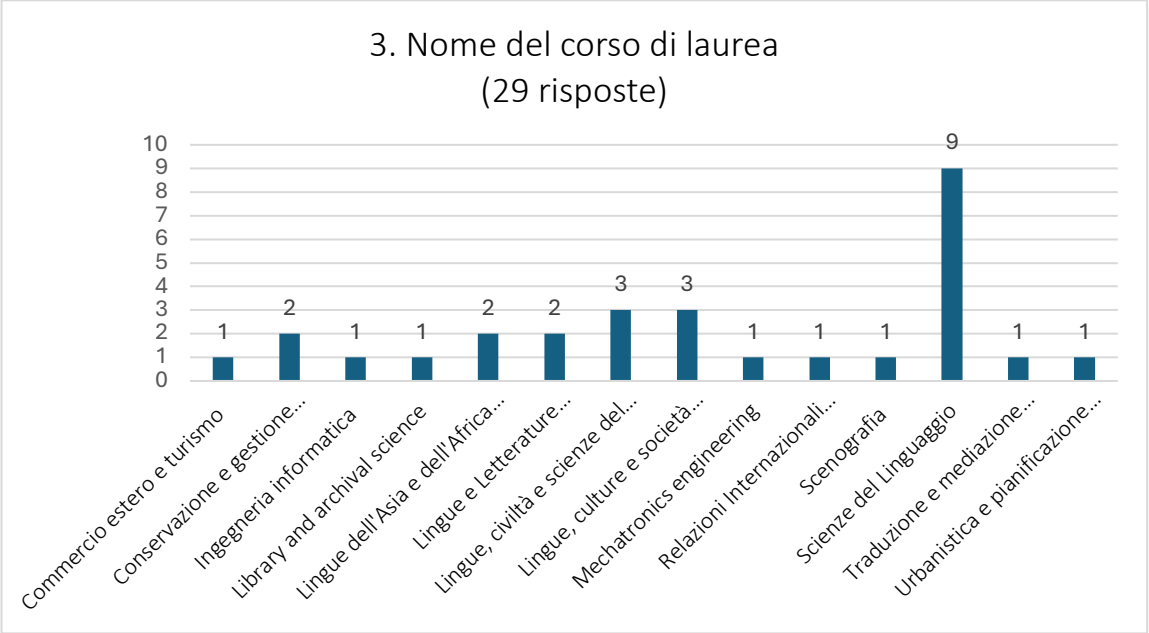


Gráfico 4. Nombre de la titulación

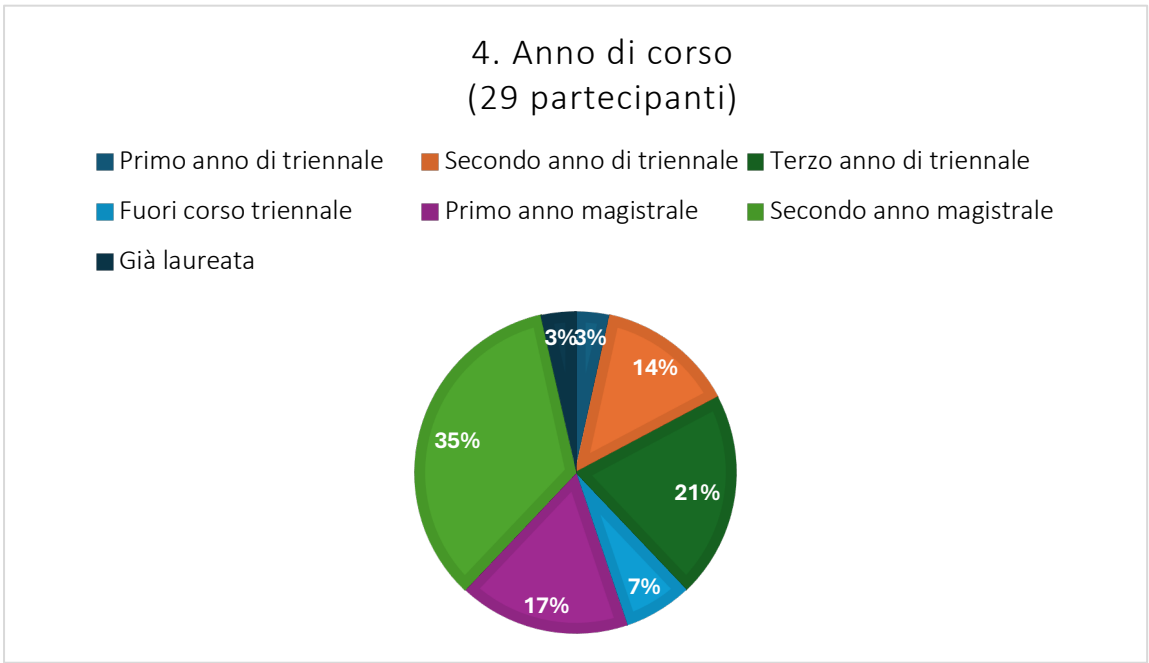


Gráfico 5. Curso

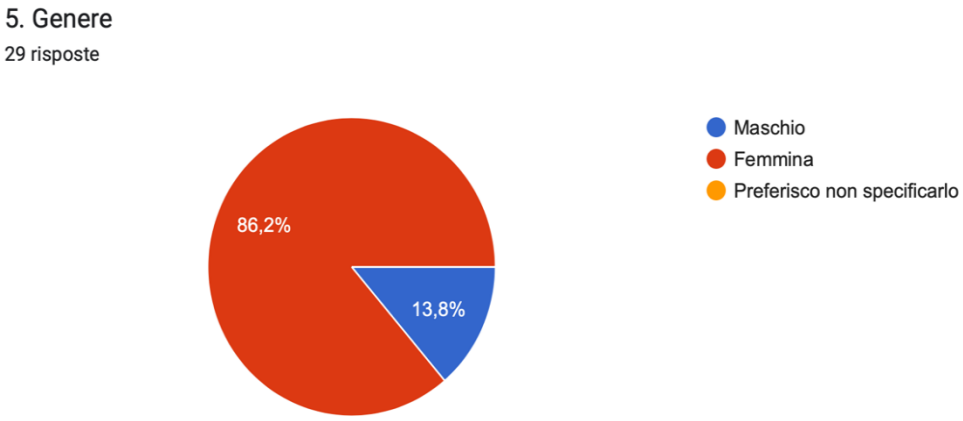


Gráfico 6. Género



Gráfico 7. Contacto con la lengua meta

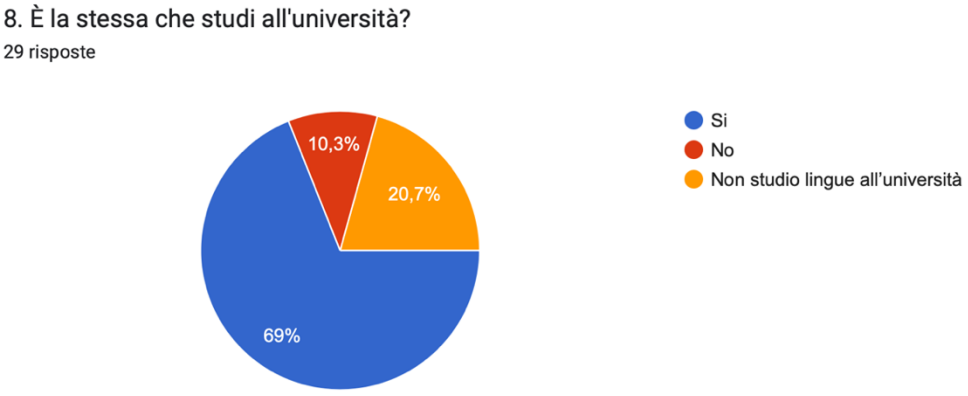


Gráfico 8. Correspondencia entre la lengua meta y la que se estudia a la universidad

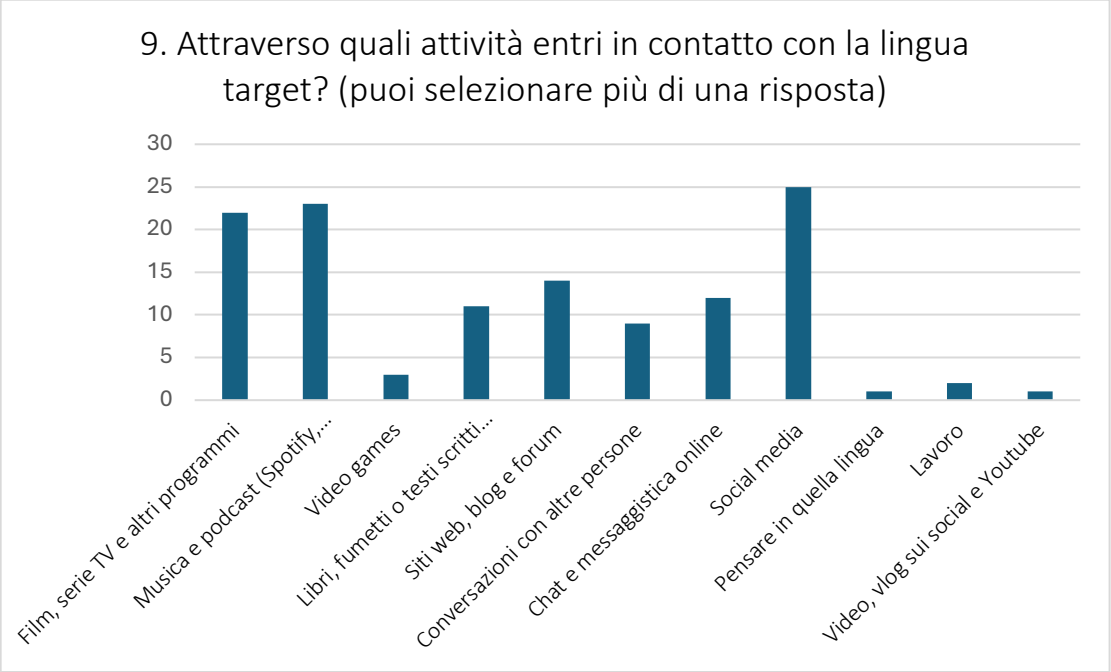


Gráfico 9. Actividades que ponen en contacto con la lengua meta

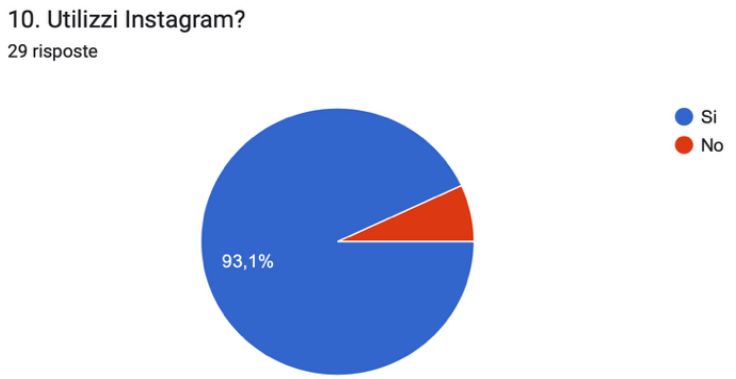


Gráfico 10. Uso de Instagram

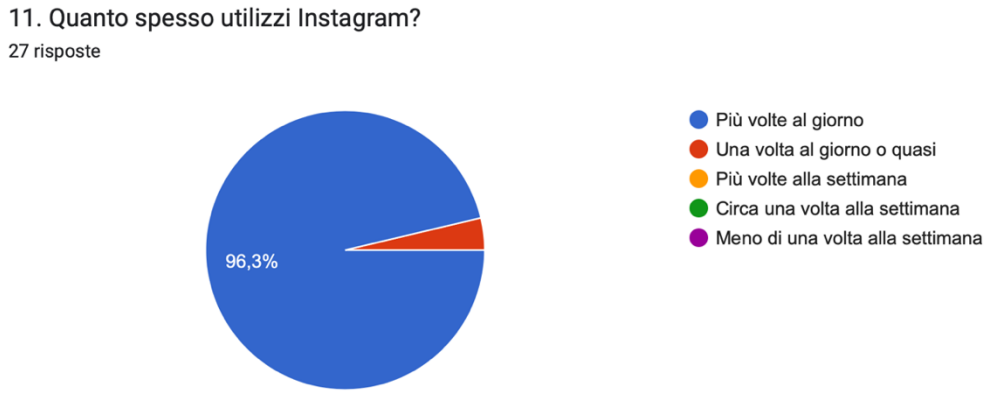


Gráfico 11. Frecuencia de uso de Instagram

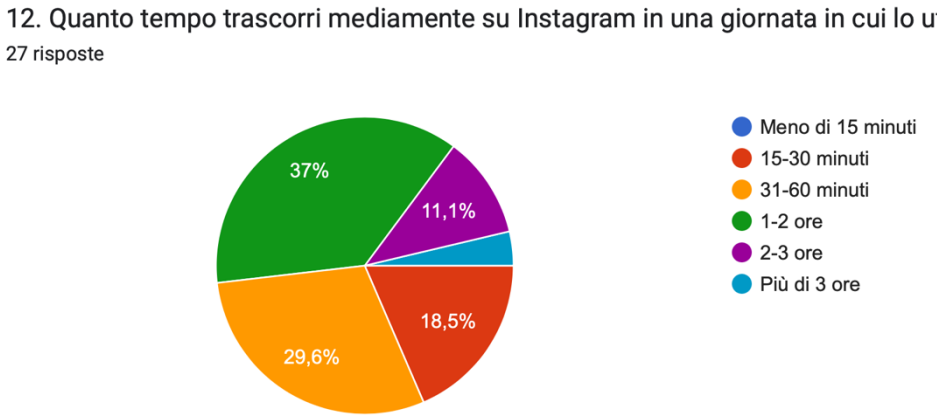


Gráfico 12. Tiempo medio diario de uso de Instagram

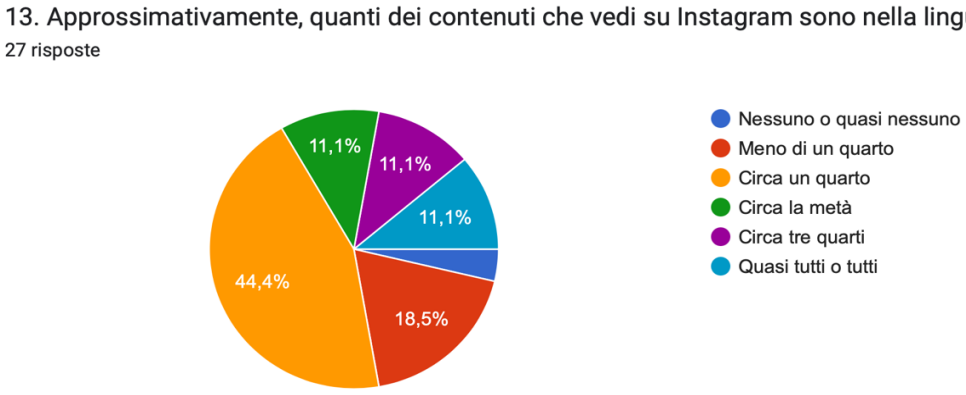


Gráfico 13. Cantidad de contenidos en lengua meta en Instagram

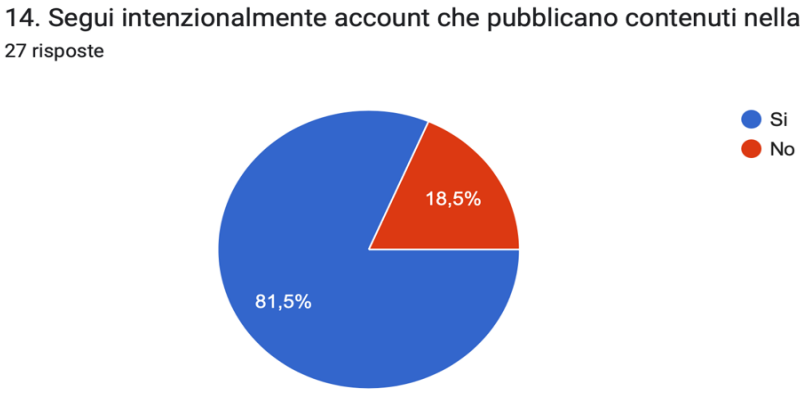


Gráfico 14. Intencionalidad en la elección de contenidos en lengua meta

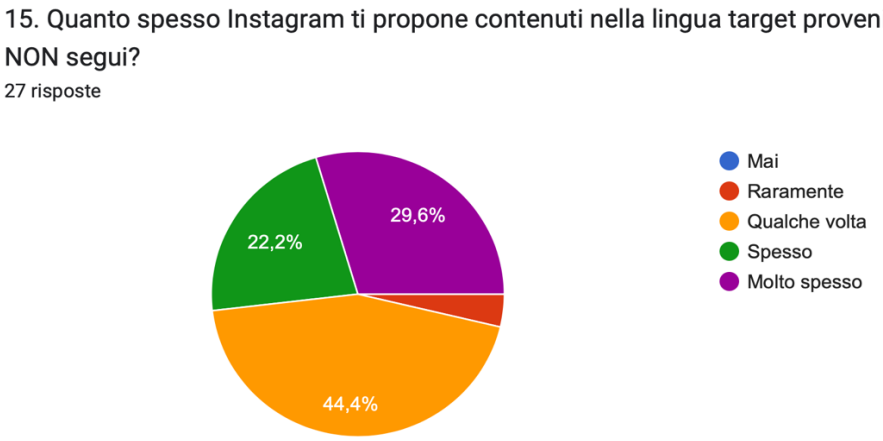


Gráfico 15. Frecuencia de exposición algorítmica a contenidos en lengua meta

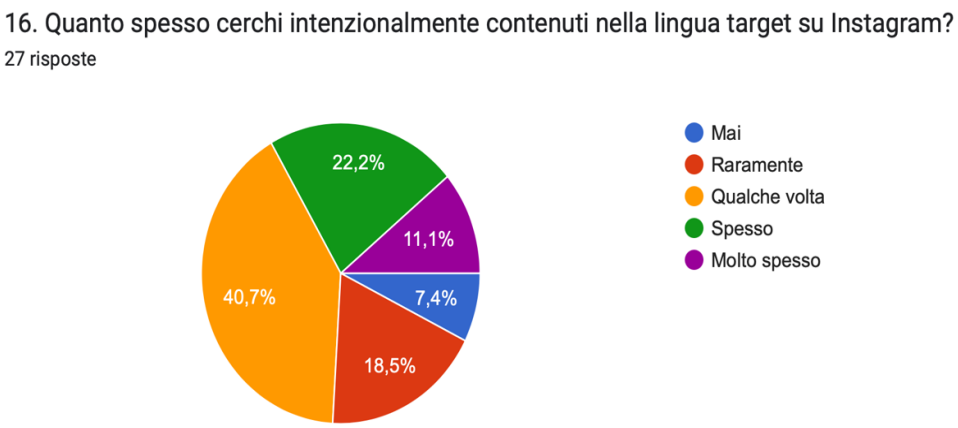


Gráfico 16. Búsqueda intencional de contenidos en lengua meta en Instagram

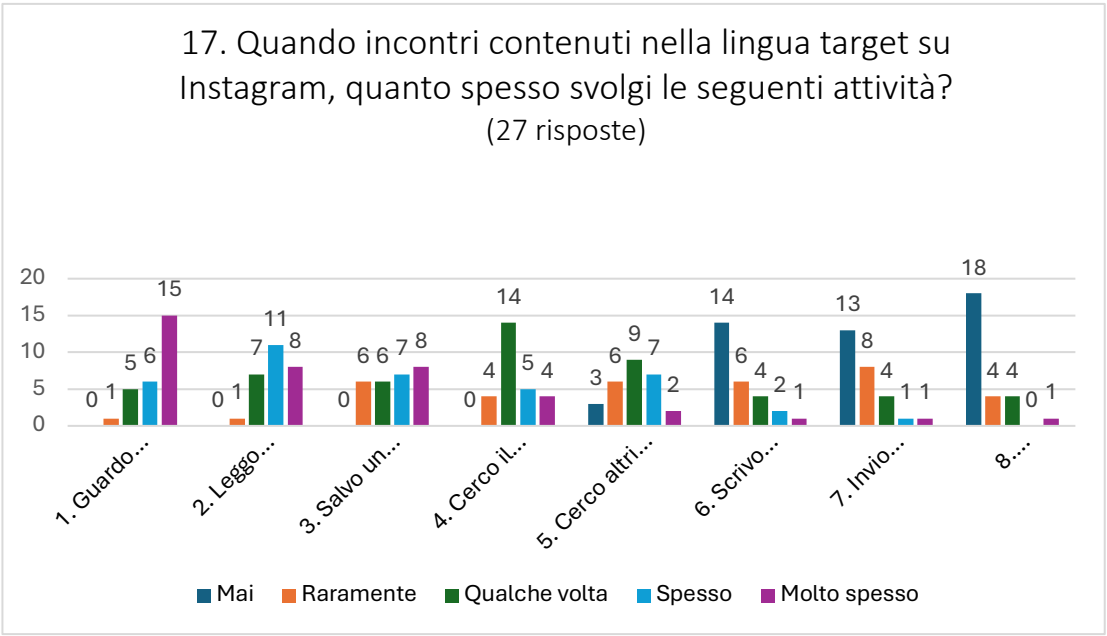


Gráfico 17. Frecuencia de las actividades con contenidos en lengua meta en Instagram

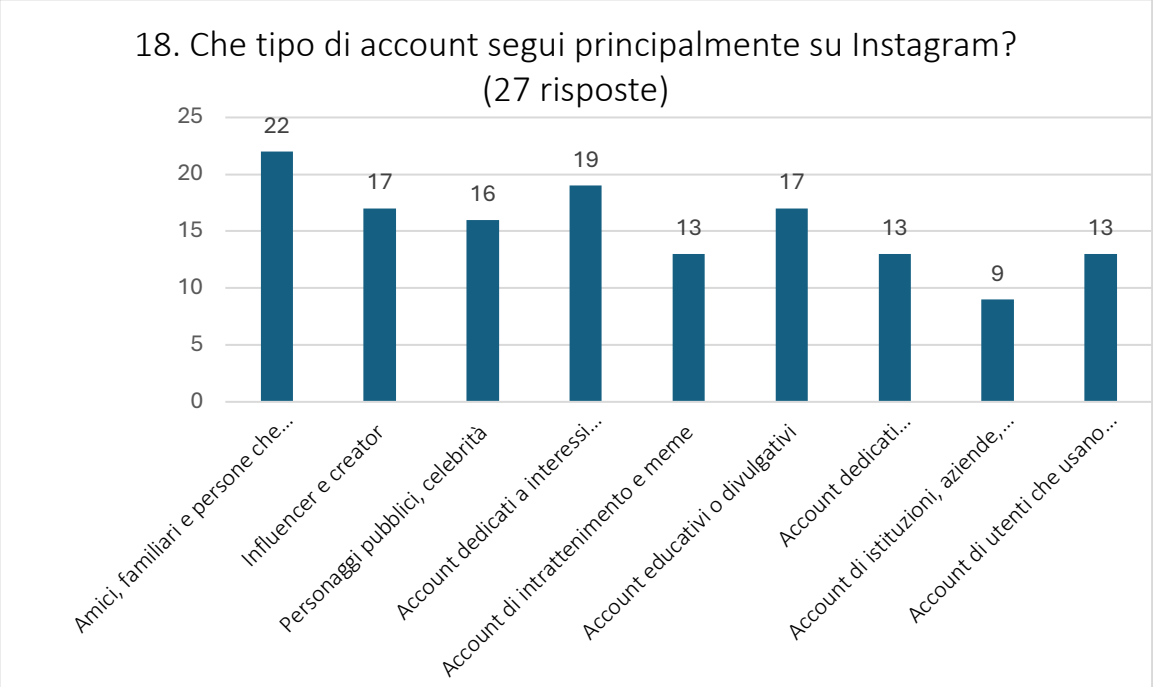


Gráfico 18. Tipos de cuentas seguidos en Instagram

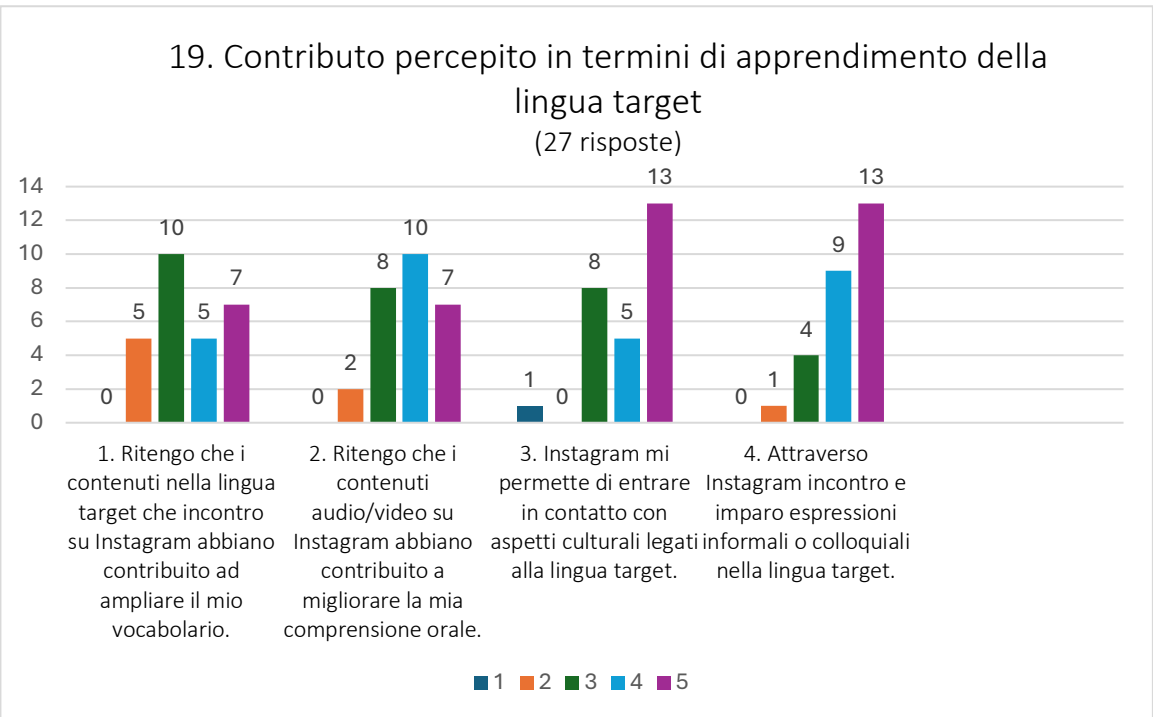


Gráfico 19. Eficacia percibida en términos de aprendizaje de la lengua meta

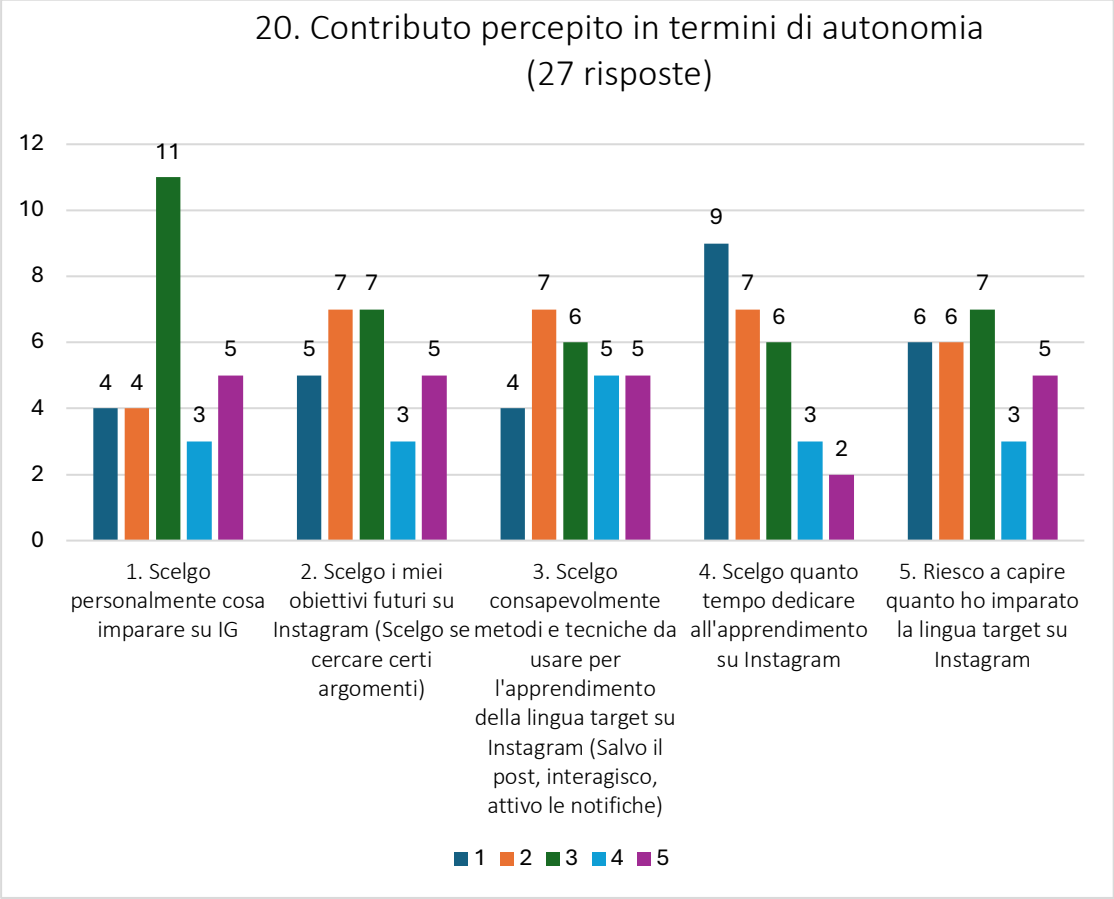


Gráfico 20. Autonomía percibida durante el aprendizaje informal

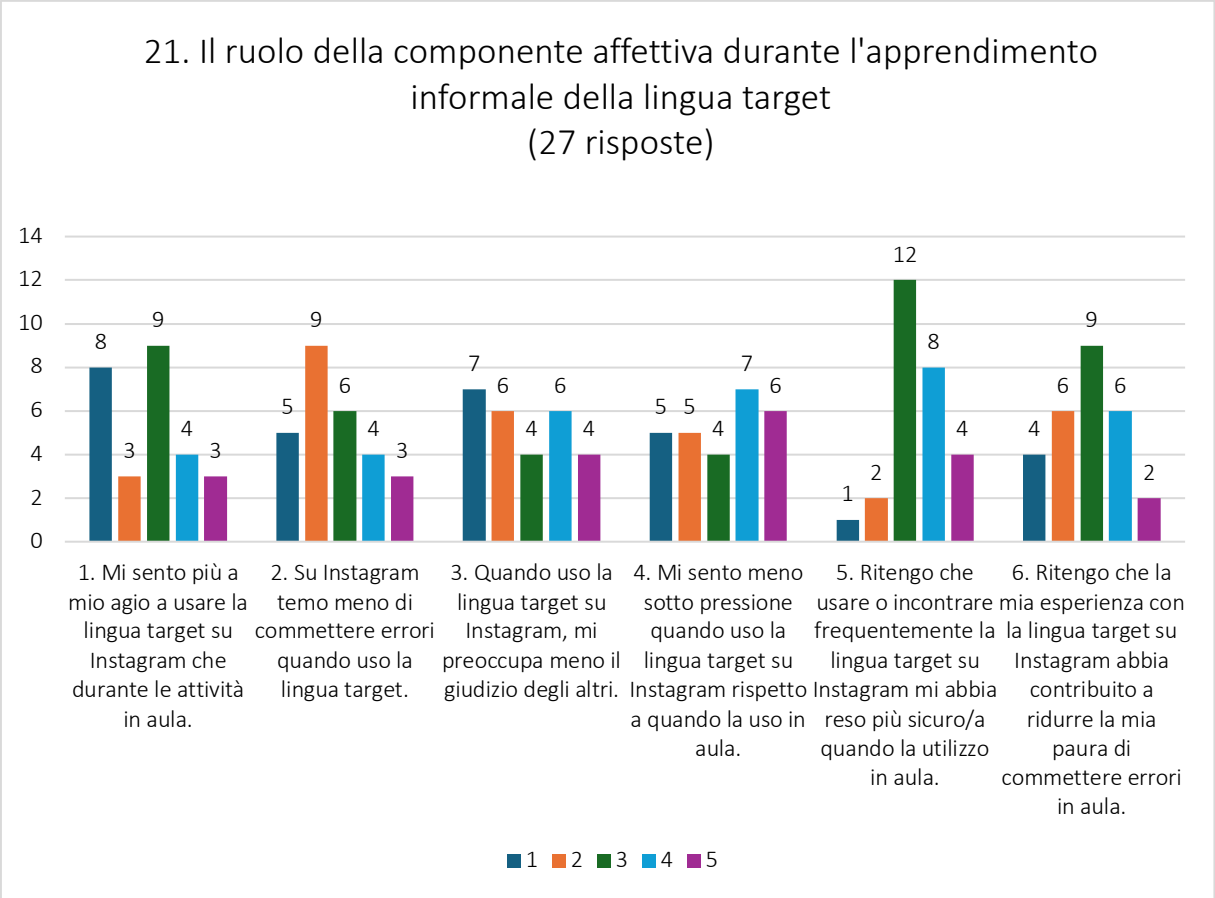


Gráfico 21. Componente afectiva durante el aprendizaje informal de la lengua meta

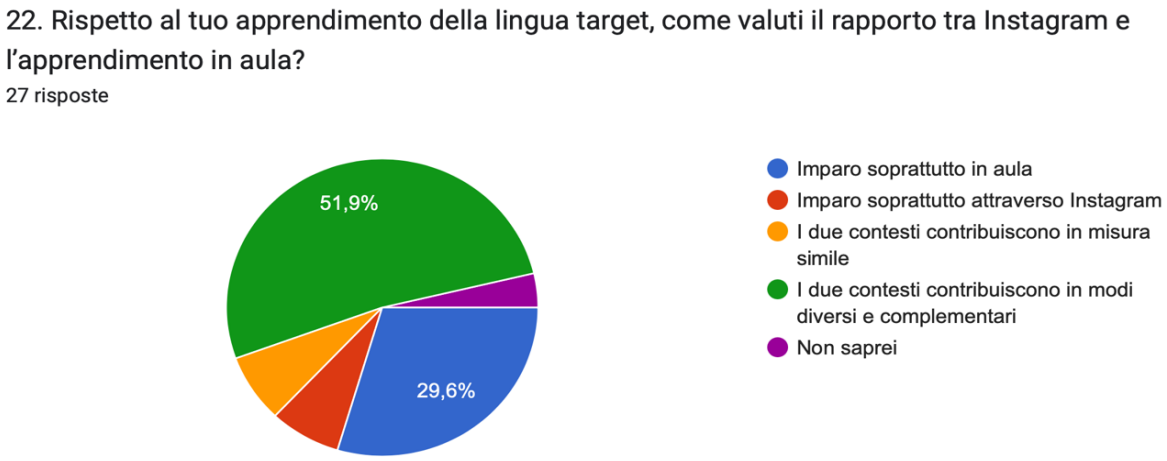


Gráfico 22. Contraste entre Instagram y aprendizaje formal

Dichiarazione del ricorso a strumenti di Intelligenza Artificiale (IA)

La sottoscritta Elena Ferrari, matricola numero 889738, iscritto/a presso Ca' Foscari al corso di Laurea magistrale in Scienze del Linguaggio autrice della tesi di laurea Instagram come ambiente informale per l'apprendimento di una L2, relatrice Marcella Menegale, consapevole delle sanzioni previste dall'art. 76 del Testo unico, D.P.R. 28/12/2000 n.445, e della decadenza dei benefici prevista dall'art. 75 del medesimo Testo unico in caso di dichiarazioni false o mendaci, sotto la propria personale responsabilità ai sensi degli artt. 46 e 47 del D.P.R. 28/12/2000 n. 445,

DICHIARA

- □ di NON aver fatto ricorso a tecnologie di intelligenza artificiale generativa per supportare vari aspetti della ricerca e della scrittura del suo elaborato finale/della sua tesi di laurea;
- ✖ di aver fatto ricorso a tecnologie di intelligenza artificiale generativa per supportare vari aspetti della ricerca e della scrittura del suo elaborato finale/della mia tesi di laurea, in particolare:
  - Claude Sonnet 5, versione gennaio 2026
  - Chat GPT- 5.6 Luna, versione 5.6
  - Gli strumenti sono stati utilizzati per:
    - ✖ revisione e ottimizzazione dei testi per migliorare chiarezza e coerenza;
    - □ generazione di grafici e diagrammi per la presentazione dei dati;
    - □ supporto alla scrittura automatica di frasi;
    - □ produzione di immagini illustrative per integrare la parte metodologica;
    - ✖ altro: ricerca di fonti primarie e secondarie;
  - Capítulo 1 e 2 (ricerca di fonti e revisione dei testi), capítulo 3 e 4 (revisione dei testi);
  - La correttezza, la qualità e l'attendibilità è stata verificata attraverso i siti ufficiali o i documenti ufficiali pertinenti (es. Google Scholar).

DICHIARA INOLTRE: che tutto il materiale generato dall'IA è stato attentamente verificato, rivisto e rielaborato dall'autore/dall'autrice, che si assume la piena responsabilità per la qualità, l'accuratezza e l'integrità scientifica del lavoro.