

# EL ROL DE LAS REDES SOCIALES EN LA COMPRENSIÓN ORAL DE SEGUNDAS LENGUAS CON SOPORTE MÓVIL

## THE ROLE OF SOCIAL NETWORKS IN MOBILE-BASED SECOND LANGUAGE ORAL COMPREHENSION

**ELENA BÁRCENA**

Universidad Nacional de Educación a Distancia  
mbarcena@flog.uned.es

**TIMOTHY READ**

Universidad Nacional de Educación a Distancia  
tread@lsi.uned.es

---

47

### Resumen

La comprensión oral es una competencia importante para quien estudia una segunda lengua, pero requiere una práctica y una orientación significativas. Existe un volumen considerable de literatura sobre los factores que intervienen, por un lado, en el desarrollo de la competencia oral, que pueden clasificarse como perceptuales, cognitivos o metacognitivos y, por otro, en las estrategias de la enseñanza y el aprendizaje que apoyan dicho proceso. Los autores de este artículo desarrollaron una *app* de aprendizaje asistido de lenguas (MALL según el acrónimo inglés), denominada ANT (*Audio News Trainer*), para apoyar a los estudiantes en dicho aprendizaje, ofreciéndoles grabaciones de audio con noticias de actualidad y actividades de aprendizaje relacionadas con ellas. Hay dos versiones de la aplicación, una es para el uso individual y otra está vinculada a Facebook para potenciar los aspectos psicopedagógicos relevantes en el desarrollo de la comprensión oral. En este artículo se exploran dos preguntas de investigación acerca del uso de dicha red social para motivar a los estudiantes y para ayudarles a que se autorregulen mejor respectivamente, utilizando cuestionarios y datos experimentales recopilados del uso de ANT. Los resultados obtenidos de estos análisis muestran que la interacción guiada entre estudiantes de una segunda lengua en la red social Facebook causa un impacto significativo en la motivación y en la autorregulación que acompañan la evolución de la comprensión oral.

**Palabras clave:** comprensión oral, aprendizaje de lenguas asistido por móviles, redes sociales, motivación, autorregulación.

## Abstract

Oral comprehension is an important competence for a second language learner but one that requires significant practice and guidance. Considerable literature exists on the factors that appear to play a role in the development of oral comprehension, which can be classified as perceptual, cognitive or metacognitive, and in the teaching and learning strategies that support this process. A MALL (Mobile Assisted Language Learning) app, called the Audio News Trainer (ANT), was developed by the authors to support students in the development of oral comprehension, by presenting them with audio news recordings together with related learning activities. There are two versions of the app, one for individual use and another one that is connected to Facebook to reinforce psychopedagogical aspects relevant in the development of oral comprehension. Two research questions are explored in this article, regarding the use of this social network to motivate students and help them become more self-regulated; and they are addressed by means of questionnaires and experimental data gathered using ANT. The results obtained from such analyses show that the guided interaction between second language students in the social network Facebook made a significant impact in terms of the students' motivation and self-regulation measurable in their development of oral comprehension.

**Keywords:** oral comprehension, mobile-assisted language learning, social networks, motivation, self-regulation.

## 1. Introducción

Escuchar es una habilidad lingüístico-comunicativa fundamental para los hablantes nativos y para los no nativos. Es la que se suele emplear con mayor frecuencia en la comunicación diaria para actualizar nuestro conocimiento y entablar relaciones interpersonales. También se ha argumentado que es clave para ayudar a internalizar las reglas del lenguaje que conducen a la aparición de otras habilidades comunicativas (Ghaderpanahi 2012). Rost (2002: 2) define la *comprensión oral* como: “reframing the speaker’s message in a way that’s relevant to you”. El proceso de comprensión oral supone la decodificación, reconstrucción y representación de un mensaje dado. Ocurre en apenas unos milisegundos desde la escucha e involucra una gama de procesos de atención, cognitivos y metacognitivos, que se centran en lo que se

está diciendo, relacionando lo perceptual con lo lingüístico y con el conocimiento del mundo real (Tsui y Fullilove 1998). Field (2009) dice que el significado se construye combinando procesos de arriba abajo (impulsados por el concepto) y de abajo arriba (impulsados por datos) mientras se está escuchando, involucrando la predicción en tiempo real de lo que se escuchará a continuación y utilizando el conocimiento que ya se tiene en forma de esquemas o de otras estructuras mentales (Gilakjani y Ahmadi 2011). Además, autores como Flowerdew y Miller (2005) o Vandergrift (2011) señalan factores que intervienen en el proceso de escucha, como la naturaleza de la tarea, el contexto y los rasgos individuales propios del sujeto. En comparación con otras destrezas lingüístico-comunicativas, la comprensión oral ha sido desatendida durante mucho tiempo por quienes investigan en el campo de la lingüística aplicada y de la búsqueda de métodos didácticos efectivos (Rost 2002). Esto se debe a que se trata de un proceso aún científicamente intangible en el que intervienen múltiples factores tanto objetivos (temáticos, interpersonales, situacionales) como subjetivos (perceptuales, cognitivos, metacognitivos). La opacidad de este proceso comporta la dificultad de controlar la ejecución del mismo y de mejorarla con precisión en el caso de quienes están aprendiendo y, en el caso de quienes enseñan, la dificultad de deconstruir, negociar y reconstruir de forma explícita el proceso ante sus estudiantes, tanto en el entorno educativo convencional presencial como fuera del aula.

49

En cuanto a las modalidades educativas y formativas para las segundas lenguas, en el siglo XXI se constata la existencia de una demanda global de soluciones educativas móviles y flexibles que aporten las múltiples ventajas del uso de los dispositivos móviles como herramientas de estudio, trabajo y comunicación para la vida de hoy. El uso de *smartphones* (o teléfonos inteligentes) y tabletas puede suponer un medio eficaz para la práctica y mejora de la comprensión oral, ya que aumenta las oportunidades de aprendizaje y práctica, fomenta la proactividad, puede aprovechar o prescindir de los cambiantes contextos del usuario y proporciona un acceso fácil a contenidos auditivos, con o sin interacción (Kukulka-Hulme 2006). Este y otros estudios han intentado demostrar la utilidad de los dispositivos móviles para apoyar con éxito las habilidades orales (p. ej. Demouy y Kukulka-Hulme 2010; Al-Jarf 2012; Hwang et al. 2014).

Una de las modalidades del aprendizaje de lenguas que resulta eficaz y motivadora es la colaborativa o social. Dentro de las múltiples opciones disponibles para llevarla a cabo destacan las redes sociales. Su potencial ya se ha presentado ampliamente en términos generales en la literatura especializada (p. ej. Sockett y Toffoli 2012; Lamy 2013). Además, existe una relación evidente entre las redes sociales y el aprendizaje, ya que la mayor parte de la comunicación que se realiza desde estos dispositivos es a través de herramientas sociales y ambos instrumentos confluyen

con el concepto de aprendizaje digital integrado en las relaciones interpersonales y en la vida digital.

Para investigar estas cuestiones aplicándolas a la comprensión oral, se desarrolló la *app* ANT (*Audio News Trainer*) en el seno del proyecto SO-CALL-ME,<sup>1</sup> cuyo objetivo era ayudar a los estudiantes a desarrollar su comprensión oral en inglés a través de *podcasts* de noticias de actualidad clasificados y accesibles desde un soporte móvil. El estudio se propuso, además, profundizar en el efecto de incluir una red social que posibilitara los beneficios del aprendizaje colaborativo. A tal fin, se crearon dos versiones de la misma *app*, una de uso exclusivamente individual, y otra conectada a Facebook, que permitía a los estudiantes enviar resúmenes de los audios escuchados a la página social de la *app* e interactuar con otros estudiantes respecto de las escuchas realizadas. El estudio presentado en este artículo se centra en la investigación realizada para explorar la respuesta a dos preguntas acerca de la aportación de la fase social de la *app* en términos de dos factores psicopedagógicos que guardan relación directa con el aprendizaje entendido en términos de ganancia cognitiva: la motivación y la autorregulación (Warschauer 1997):

- ¿Motiva al estudiante de una segunda lengua a practicar la comprensión oral la interacción guiada en una red social integrada en una *app*?
- ¿Puede ayudarle el uso de dicho recurso y la metodología asociada a autorregularse mejor en el desarrollo de la competencia auditiva?

La *motivación* puede definirse como el proceso por el que alguien inicia, guía y mantiene comportamientos orientados hacia un objetivo de aprendizaje dado (Read y Kukulka-Hulme 2015). A menudo la actuación a la que conduce tiene aspectos relacionados con una mayor exposición al aprendizaje (analizable teniendo en cuenta la continuidad de la actividad, el incremento del número de escuchas, la duración y frecuencia de las sesiones de trabajo y el número de escuchas que engloba) y otros relacionados con la mejora del seguimiento de la metodología y la obtención progresiva de un patrón contextual (espacio-temporal, etc.). Unido al concepto de motivación se encuentra el de *autorregulación* o proceso de monitorización y control de nuestras concepciones y comportamientos de acuerdo con las demandas de un objetivo dado. La actuación a la que conduce tiene aspectos relacionados con la toma de conciencia de la utilidad formativa de la tecnología y la metodología disponibles y del propio progreso competencial, así como con la adopción de hábitos de uso y patrones acordes con la metodología propuesta (argumentativos, explorativos, etc.). Como señalan Zimmerman y Schunk (2001), el buen estudiante actúa sobre la premisa de que la aptitud, el esfuerzo y el uso efectivo de estrategias le conducirán al éxito formativo que persigue. Existe un consenso generalizado en la comunidad experta de que tanto la motivación como la autorregulación son factores determinantes en la consecución de dicho éxito.

## 2. El desarrollo de la comprensión oral en una segunda lengua con apoyo tecnológico

Históricamente, los profesores de lenguas han trabajado en el aula la comprensión oral de segundas lenguas siguiendo un enfoque esencialmente conductista repetitivo (por ejemplo, Richards y Rodgers, 2014), en el cual, con el tiempo y los resultados, se va incrementando la complejidad del *input* y de las condiciones de la tarea. A medida que la metodología de la enseñanza de lenguas iba evolucionando, se ha ido adoptando, por lo general, un enfoque de corte cognitivista para el desarrollo de la comprensión oral (Rost 2002; Flowerdew y Miller 2005), centrado en la aplicación al proceso de escucha de estrategias específicas, que enfatizan los procesos cognitivos (técnicas de memorización, marcación, explicitación, etc.), la diferenciación entre la actuación del oyente antes, durante y después de la escucha (Grabe 2004) y la concienciación metacognitiva de los dos tipos de procesos: de arriba abajo y de abajo arriba (Goh 2008; Goh y Hu 2014). Estos últimos autores mencionados, que ofrecen el marco más completo y de fácil aplicabilidad didáctica, argumentan que los estudiantes necesitan desarrollar un conocimiento metacognitivo sobre cómo pueden usarse diversos tipos de información en paralelo para formar con éxito predicciones plausibles sobre lo que se escucha. Basándose en lo dicho por Goh y Hu (2014), varios expertos han determinado que centrarse en el desarrollo estratégico de episodios metacognitivos como componente fundamental de un aprendizaje autorregulado en condiciones experimentales mejora la comprensión oral, especialmente para los estudiantes menos experimentados o hábiles (Goh y Taib 2006). Como señalan Effency et al. (2013), existe un gran volumen de literatura sobre cómo los estudiantes han de regular su aprendizaje, destacando la gestión eficiente del tiempo, la reflexión sobre las propias fortalezas y debilidades, la identificación del propio estilo de aprendizaje, el autocontrol, etc.

Zimmerman y Campillo (2003) presentaron un modelo de aprendizaje autorregulado trifásico, que puede considerarse en paralelo a las tres fases de la escucha mencionadas anteriormente, ya que, por lo general, el entrenamiento de la comprensión oral se enfoca a la aplicación de estrategias antes, durante y/o después de que se lleve a cabo la tarea de escucha (Vandergrift 2011). Gilakjani y Ahmadi (2011) sostienen que las previas ayudan a activar el conocimiento relevante del mundo real y brindan un apoyo preparatorio. Las que se realizan durante la escucha ayudan a usar información clave en la formación, validación y refutación de las predicciones. Finalmente, las posteriores, si bien hasta la fecha han recibido en general menos atención tanto por parte de quienes investigan como de quienes enseñan, ayudan extendiendo la retención del *input* y estimulando la interpretación y la reflexión. En todas ellas desempeña un papel relevante la motivación del

estudiante, es decir, la disposición o la voluntad de aplicar sus habilidades cognitivas y metacognitivas al proceso de aprendizaje de la forma más adecuada posible para la tarea en cuestión, sobre cualquier otra apetencia o consideración.

El desarrollo de la comprensión oral requiere una práctica extensa y, como tal, necesita entrenarse más allá de las posibilidades del tiempo limitado de los cursos formales. Por ello, el proceso de práctica y desarrollo de la comprensión oral puede verse favorecido por el uso de una tecnología móvil que permite acceder a una gran cantidad de audios disponibles en Internet, sin presiones temporales y fuera del aula, aunque, para que este enfoque sea efectivo en un contexto formal de aprendizaje, naturalmente debe apoyar y complementar las técnicas presenciales que se estén utilizando en la clase. Si bien existen decenas de *apps* para el desarrollo de la comprensión oral en una segunda lengua, la información disponible sobre ellas, el testimonio de los desarrolladores y la propia funcionalidad apuntan hacia una metodología generalmente *ad hoc*. Aunque no estén diseñadas específicamente para el dominio de las destrezas orales en una segunda lengua, existen varios marcos teóricos para el aprendizaje móvil, como el marco constructivista ecológico de Hoven y Palalas (2011), el marco conceptual para *apps* móviles propuesto por Kukulska-Hulme (2012) o el de Shanmugapriya y Tamilarasi (2013) para entornos ubicuos y el uso de servicios web. Cabe destacar el carácter analítico y la aplicabilidad intuitiva del segundo, que está definido de acuerdo con las características temporales y espaciales de los escenarios de uso de cada *app*.

52

Muchos estudios han demostrado que el uso de los dispositivos móviles puede apoyar con éxito el desarrollo de las habilidades orales en una segunda lengua. Así, por ejemplo, Kim (2013) mostró que un grupo de estudiantes que usaba *apps* en *smartphones* para la práctica de audio en inglés la mejoró más consistentemente que el correspondiente grupo de control. Azar y Nasiri (2014) presentaron datos sobre cómo el uso de audiolibros en formato móvil puede conducir a una mejora eficiente de la comprensión oral. Posteriormente ha habido casos de éxito similares (Bustillo et al. 2017); no obstante, el potencial global de esta tecnología, que refleja la forma móvil en que las personas están conectadas en línea hoy en día, probablemente no se ha alcanzado todavía, ya que MALL (acrónimo inglés de *Mobile Assisted Language Learning*), la modalidad didáctica que busca potenciar el aprendizaje de segundas lenguas aprovechando las ventajas y las oportunidades que brinda el uso estratégico de un dispositivo móvil, no forma parte de la mayoría de los cursos de segundas lenguas.

El ámbito de la comunicación y las relaciones interpersonales se ha transformado sustancialmente con la aparición de las redes sociales. De los 7,5 billones de habitantes en el mundo actualmente, 4,2 billones tienen acceso a internet y 3,03 billones son usuarios asiduos de redes sociales.<sup>2</sup> Esta disposición tan evidente por

estar interconectado ha contribuido a que con el tiempo las redes sociales hayan ido ganando presencia en ámbitos de las actividades humanas como el mercado laboral y el campo de la educación. Existe un cuerpo de investigación que muestra que las actividades guiadas en las redes sociales pueden potenciar distintos tipos de aprendizaje y, en particular, el de las segundas lenguas (Harrison 2013; Greenhow y Askari 2017), si bien el tema de la oralidad aún debe explorarse. La diferencia entre las principales redes sociales radica de manera creciente en la interfaz y el público, más que en la funcionalidad. Facebook es concretamente la red social más extendida en el mundo. A su vocación socializante, su configuración, microestructura, multimodalidad y acceso se une el hecho de que los contenidos recientes de una página en la que se ha intervenido (con un comentario o un “Me gusta”, por ejemplo) aparecen en la propia cronología y actúan como un recordatorio implícito que favorece una nueva interacción. Asimismo, las notificaciones de las aportaciones de otros estudiantes que aparecen en la cronología del usuario pueden tener el mismo efecto motivador y fomentar la práctica y estudio de la segunda lengua, y posiblemente la comprensión oral, a medio y largo plazo.

### 3. Metodología

53

Los autores diseñaron y crearon la *app* ANT para la escucha formativa de *podcasts* de noticias elaboradas en países de habla inglesa. La elección del dominio buscó favorecer la universalidad y continuidad de su uso a medio y largo plazo. Los canales fueron seleccionados por la frecuencia con la que se actualizan y clasificados según su promedio de dificultad (definido por factores como el acento y la velocidad del habla) en tres niveles: elemental, intermedio y avanzado. Después de iniciar la sesión de trabajo con ANT, se le ofrecían al usuario *podcasts* de noticias de cada nivel para que eligiera uno y, tras la escucha, se le formulaban unas breves preguntas sobre esta para provocar un breve episodio metacognitivo, es decir, de reflexión y análisis sobre el propio conocimiento (cuyas respuestas eran grabadas por el sistema). Se creó una segunda versión de ANT añadiendo al proceso una fase final de participación e interacción social en Facebook directamente desde la *app*, con el fin de explorar los efectos producidos en la motivación y la autorregulación (por ejemplo, en la modificación de la intensidad, los cambios de hábitos o la mejora en el uso). En esta segunda versión, aparecía un cuadro de texto adicional al final donde los estudiantes debían proporcionar un breve resumen de lo que habían entendido, que se publicaba automáticamente en la página de Facebook de ANT. Posteriormente, el estudiante debía profundizar en la noticia que había escuchado, subir material en inglés procedente de la Web u otras redes sociales que apoyase su interpretación y debatir con otros estudiantes al respecto. También debía participar en otras entradas de forma similar.

La metodología utilizada para la investigación siguió un enfoque mixto (Robson 2002). En realidad, la investigación fue cuasi-experimental, ya que se manipularon diversas variables concretas sobre las que no se poseía un control total, como, por ejemplo, el tipo de población. Además, se trató de hacer un estudio eminentemente comparativo, puesto que se estudiaron las semejanzas y diferencias entre dos grupos con respecto a un mismo evento. Para llevarlo a cabo, se establecieron dos grupos, uno que funcionaba como grupo (cuasi-)experimental y el otro, como grupo de control. El estudio se llevó a cabo en el Curso de inglés de acceso a la universidad para mayores de 25 años de la UNED, por ser un escenario numeroso, amplio y diverso pero controlado. Los participantes solo tenían en común que eran mayores de 25 años y que tenían interés por obtener la certificación de acceso a la universidad, pero se diferenciaban en el grado de dedicación a los estudios, el estilo de aprendizaje, la profesión, la edad, el nivel socioeconómico, el nivel cultural, el país de procedencia o residencia y los objetivos formativos, caso de que los tuvieran una vez obtenida la certificación de acceso a la universidad. Además, el nivel de inglés de los estudiantes que realizaban el curso variaba de A1+ a B2+, siguiendo la nomenclatura del CEFR (Consejo de Europa 2001).

54

Inicialmente se inscribieron 90 estudiantes para participar en este estudio (sin haber probado ni visto la *app* previamente), si bien el número de participantes iría descendiendo progresivamente hasta 42, que fueron los que llegaron al final del experimento. Al comienzo se dividieron al azar en dos grupos de 45, uno para la versión de la *app* consistente en la escucha individual, pero no habilitada para Facebook, y otro para la versión con Facebook. A los estudiantes se les ofreció usar la *app* durante un período de diez semanas. Debe señalarse que la participación real de los estudiantes en el experimento refleja un alto nivel de motivación, ya que en realidad duró un total de once semanas e incluyó sus vacaciones navideñas (aunque se detuvo prácticamente toda la actividad con la *app* durante los días más señalados). Como puede verse, esta investigación tuvo un componente longitudinal (se siguió a los mismos sujetos desde su inscripción en el proyecto durante once semanas hasta la finalización de su participación) y transversal (se compararon las opiniones y ganancias de diferentes sujetos con la *app* en un mismo momento dado).

Se proporcionó ayuda documentada y orientación a ambos grupos. Una vez configurada la *app* con las grabaciones, los estudiantes recibieron guías (en formatos de texto y de video): una sobre la interfaz, estructura y funcionalidad de la *app* y otra sobre las estrategias perceptivas, cognitivas y metacognitivas para el desarrollo de la comprensión oral (por ejemplo, cómo seleccionar el nivel más adecuado y cómo progresar y qué estrategias de auto-entrenamiento emplear para una escucha intensiva o extensiva, según el caso). Ambas guías tenían por objeto que los estudiantes emprendieran sus sesiones de trabajo de una forma consciente



y autorregulada (Sánchez-Elvira et al. 2010). Además, se preparó y envió una tercera guía de aprendizaje social para el grupo que utilizaba la versión con Facebook (por ejemplo, se les enseñó a abrirse una cuenta en Facebook si no la tenían ya).

Los instrumentos para la recogida de datos fueron fundamentalmente los registros de datos y los cuestionarios. La *app* estaba conectada a Internet a través del servidor del proyecto, que registró la forma en que los estudiantes utilizaron ANT, incluyendo qué noticias escucharon y de qué nivel, cuándo y durante cuánto tiempo, las respuestas a las preguntas de la *app* sobre la última escucha y si habían enviado un resumen a la página de Facebook (en el caso de la versión mixta). En el caso de la segunda versión de ANT, esta información era complementada por la que proporcionaba la propia página de Facebook, la cual registraba todos los datos relacionados con los mensajes en la página (incluidos los “Me gusta”, comentarios y contenidos relacionados, etc.), que se descargaron posteriormente como datos semi-estructurados utilizando el API Graph Explorer de Facebook. Facebook proporciona valiosos datos sobre el momento y el lugar en que se envía cada mensaje, el tipo de mensaje (comentario, imagen), el número de personas que lo ha leído y el número de personas que lo ha contestado. Además, una vez que la página de la aplicación alcanzó 30 “Me gusta”, esta red abrió el acceso, como siempre lo hace por defecto, a la herramienta de análisis de datos *Insights*, que proporciona una gran cantidad de información sobre la interacción del usuario en la página como, por ejemplo, características de la autoría de los “Me gusta” y comentarios.

En cuanto a los cuestionarios, su diseño y sus características seguían las directrices de Cohen et al. (2013) para optimizar la recuperación posterior de los datos. A los estudiantes se les dieron dos cuestionarios diferentes, uno antes de comenzar a usar la *app* (el pre-cuestionario) y otro después (el post-cuestionario). Ambos consistían en una combinación de 28 preguntas, cada uno, de opción múltiple, que habían sido diseñadas para obtener datos que no se podían obtener directamente analizando los datos de uso de la *app*. El pre-cuestionario se rellenaba como parte del proceso de inscripción (preguntándole al estudiante sobre su nivel de inglés, estilo de aprendizaje, hábitos informativos sobre las noticias de actualidad, preferencias y expectativas). El post-cuestionario se rellenaba una vez terminado el experimento (y se le preguntaba fundamentalmente sobre la experiencia y el grado en el que se habían cumplido sus expectativas iniciales). Muchas de las preguntas se encontraban en ambos cuestionarios, aunque estos estaban estructurados de manera diferente, para comprobar si el periodo de trabajo con la *app* había cambiado sus opiniones, hábitos y comportamientos y cómo lo había hecho. Por ejemplo, se les preguntó sobre la forma en que emprendían el entrenamiento de su

comprensión oral antes de tomar parte en el estudio y cómo lo hacían después. También se les pidió que anotaran qué aspecto del proceso de escucha les había resultado más problemático (por ejemplo, la velocidad, el acento, el tema), con el fin de investigar si había consenso suficiente, lo cual supondría información de interés para futuros diseños y serviría también para propiciar la concienciación necesaria en los estudiantes, lo que beneficiaría su aprendizaje.

#### 4. Análisis de los resultados

Los análisis cuantitativos de los datos relativos a las dos preguntas de investigación se realizaron con SPSS v.22. Para dar respuesta a la primera pregunta, se analizó el uso de las dos versiones de la *app*, sin y con la fase de trabajo en la red social Facebook, durante el período que duró el proyecto, apreciándose una marcada diferencia entre ambas. En la primera versión, solo 9 de los 45 estudiantes registrados (20 %) utilizaron realmente la aplicación, detectándose dos picos de abandono: uno entre el registro y la utilización de la *app* y otro, alrededor de la tercera semana. El total de escuchas de los 9 estudiantes fue de 121, lo que supone una media de 13,4 escuchas por participante. En la segunda versión, sin embargo, 33 de los 45 estudiantes (73 %) utilizaron la *app*, siendo detectado el abandono hacia el principio del periodo experimental. El total de escuchas de los 33 estudiantes que utilizaron esta versión de la *app* fue de 654, lo cual supone una media de 19,8 escuchas por participante, superior a la del otro grupo.

Sin embargo, una disminución tan pronunciada en la población que usó la *app* con respecto a la que originalmente se inscribió en el proyecto puede explicarse parcialmente. En cuanto a los que no participaron en absoluto (es decir, aquellos que ni siquiera descargaron la *app*), el hecho confirma y reproduce experiencias anteriores de trabajo con estudiantes de educación a distancia (Carrión Arias 2005). Estos estudiantes con bastante frecuencia se inscriben para participar en estudios y, después, por razones diferentes, no llegan a hacerlo. Las circunstancias de estos estudiantes, que suelen conciliar su formación con otras ocupaciones, como el ejercicio de una profesión, conllevan que, hasta cierto punto, su nivel de compromiso, y, por lo tanto, su participación en proyectos didácticos voluntarios, sea impredecible. A medida que cambian sus vidas laborales y privadas, también lo hacen su disponibilidad y las franjas horarias libres que tienen para dedicarse a las actividades académicas, como la colaboración en este experimento.

La diferencia en la disminución de los dos grupos tiene una probable relación con el valor motivacional de incluir Facebook en la aplicación y con las actividades guiadas, dada la similitud en todos los demás aspectos de ambas versiones. La

desviación estándar de cada grupo (versión individual 19,05 y versión con Facebook 18,1), tal como indican los datos recogidos, refleja que todos los estudiantes hicieron uso de la *app*, incluidos quienes solo la probaron una vez. Esto se puede apreciar en la diferencia que hay entre el número mínimo y el máximo de grabaciones escuchadas por cada grupo. Para determinar si las diferencias observadas eran estadísticamente significativas (y teniendo en cuenta las características de la distribución), se aplicó la prueba U de Mann-Whitney. Con una  $p < 0.05$  y teniendo en cuenta los rangos promedio, se concluye que el grupo que utilizó la versión de la *app* con Facebook escuchó más grabaciones de audio que el grupo de aprendizaje individual. En cuanto a aquellos estudiantes de cualquiera de los dos grupos que se inscribieron para el experimento y participaron activamente en él, cabe destacar que todos valoraron positivamente en el foro del curso virtual la comodidad de tener la *app* instalada en uno de sus dispositivos de uso más cotidiano y familiar. Comentaron que el icono de la hormiga les servía como recordatorio para iniciar una nueva sesión de práctica y que las guías les fueron útiles para escuchar mejor y de forma más estratégica.

Para complementar el análisis de estos datos de uso, se hizo una comparación de cuánto tiempo pasaron realmente los estudiantes de cada grupo escuchando noticias en la *app*. Inicialmente, en el pre-cuestionario, la mayoría de los estudiantes en ambos grupos declararon que esperaban dedicar 30 minutos o más a cada sesión (incluyendo las actividades basadas en Facebook en el caso del grupo con la segunda versión de ANT). Sin embargo, los datos de la *app* mostraron que, en la mayoría de los casos, los estudiantes del grupo de aprendizaje individual solo la habían utilizado durante una media de 10 minutos en cada sesión, mientras que los estudiantes del grupo con el componente social, en general, habían logrado el objetivo de trabajar en sesiones de una media de casi 35 minutos. Las razones vertidas para esta diferencia en el correspondiente foro virtual por los estudiantes del primer grupo fueron variadas y reflejaban principalmente las dificultades que tenían para encontrar tiempo por razones profesionales o personales, como se ha sugerido arriba. Sin embargo, es razonable conjeturar que, dado que el uso de la versión de aprendizaje individual de la *app* era posiblemente menos gratificante que la versión habilitada para Facebook, el nivel de motivación de los estudiantes fuera menor.

También se puede recabar más evidencia sobre el nivel de motivación de los estudiantes analizando el valor que le dieron al uso de una red social con fines formativos comparando su respuesta a la pregunta n.º 9 en el post-cuestionario sobre si seguirían utilizando las redes sociales para el aprendizaje (para lo cual había tres respuestas posibles: “Sí”, “No” y “No sé”) y el número de grabaciones escuchadas por ellos con la *app*. Para este análisis se utilizó una ANOVA

unidireccional (con la respuesta a la pregunta como la variable independiente y el número de grabaciones escuchadas como la variable dependiente). El supuesto de homogeneidad de la varianza se comprobó mediante la prueba de Levene:  $F(2,30) = 2,79$ ,  $p = 0,08$ . Se identifican diferencias significativas entre la intención por parte de los estudiantes de usar las redes sociales para aprender lenguas en el futuro y el número de grabaciones que se escucharon usando la versión de la *app* con Facebook en el nivel  $p < 0,05$  para las tres condiciones:  $F(2,30) = 4,32$ ,  $p = 0,02$ . Se realizaron comparaciones *post hoc* utilizando la HSD de Tukey, identificándose las siguientes diferencias: ( $p < 0,05$ ): grupos Sí ( $M = 27,05$ ,  $SD = 19,99$ ) y No ( $M = 9,8$ ,  $SD = 9,67$ ). En otras palabras, los estudiantes que expresaron su intención de continuar utilizando las redes sociales habían escuchado un número significativamente mayor de grabaciones que aquellos que no tenían intención de hacerlo. Dado que la única diferencia entre las dos versiones de la *app* era el uso de Facebook, respecto a la primera pregunta de investigación formulada se puede concluir que existen datos empíricos que apuntan a que la inclusión del uso de redes sociales en una *app* de MALL motivó la práctica de la comprensión oral.

58

Para dar respuesta a la segunda pregunta de investigación, se analizaron los datos de los cuestionarios y los resultados del uso de la *app*. No fue posible discernir ninguna diferencia significativa entre los estudiantes que contestaron “Sí” o “No” a la pregunta de si seguirían usando las redes sociales con fines formativos y los que contestaron “No sé” y el número de grabaciones escuchadas por los correspondientes sujetos. Este resultado muestra que el uso de la *app* contribuyó a que la mayoría de los estudiantes se autorregulase mejor, en el sentido de que les hizo más conscientes de aquello que podía ayudarles a mejorar su aprendizaje y del valor de la interacción social en la consolidación de su propia evolución.

Se puede realizar una exploración adicional del valor que los estudiantes en el grupo de Facebook le dieron al hecho de interactuar en la página de la red social de la *app* analizando la relación entre el número de grabaciones escuchadas y el número de “Me gusta” (236) o de comentarios (116) que se añadieron posteriormente. Se calculó la correlación de Pearson para evaluar la relación entre el número de grabaciones escuchadas y el número de “Me gusta” o de comentarios añadidos por dichos estudiantes (desde el dispositivo móvil, pero no directamente desde la *app*<sup>3</sup>). Hubo una correlación positiva entre las dos variables,  $r = 0,6$ ,  $n = 33$ ,  $p < 0,05$ . Por lo tanto, se pueden destacar dos aspectos del uso de la red social por parte de los estudiantes. En primer lugar, la relación entre el número de grabaciones escuchadas y el número de “Me gusta” o de comentarios añadidos por los estudiantes confirma la idea de que el proceso social interactivo es motivador para los estudiantes, ya que quienes estaban en Facebook escucharon más grabaciones. En segundo lugar, la intervención no era solo una comprobación

pasiva de lo que otros estudiantes habían concluido acerca de las noticias escuchadas, sino que les instaba a llevar a cabo un ejercicio exploratorio, argumentativo, valorativo, negociador, etc. Esto supuso un impacto en su forma de aprender, ya que se comportaron como oyentes más proactivos y autorregulados y no hubo necesidad de recordarles que siguieran escuchando e interactuando.

En ambos cuestionarios hay una pregunta sobre el efecto de usar las redes sociales en la *app*. La precisión o granularidad de los datos de las respuestas a esta pregunta proviene de lo bien que un estudiante sea capaz de utilizar la introspección para informar sobre sus propios procesos cognitivos y atencionales, basados en gran medida en lo que puede recordar sobre su propia actuación. Por lo tanto, se podría argumentar que de las tres posibles respuestas a esta pregunta: “Sí”, “No” y “No sé”, un estudiante será capaz de diferenciar entre el hecho de que generalmente no presta mucha atención a la información contenida en las redes sociales o que sí se detiene a pensar o reflexionar sobre ella (posiblemente actualizando cualquier representación mental), pero no dedica mayor atención a esta cuestión. Esta distinción entre los dos posibles tipos de respuesta puede reflejarse en la manera en que se procesan los datos, agrupando la respuesta en dos conjuntos, es decir, “Sin efecto”, que permanece igual, y “Pensar / Reflexionar”, que agrupa las otras dos posibles respuestas. Los resultados del análisis de los datos, siguiendo la prueba Chi-cuadrado, muestran la existencia de diferencias entre las respuestas a la pre- y post-pregunta,  $\chi^2(1, N = 33) = 4.24, P = 0,04$ . De los 18 estudiantes que señalaron que hacían uso de la información que había en Facebook para comprender mejor las noticias de audio, 17 opinaron lo mismo después de usar la aplicación durante el período experimental y 1, no, lo cual supone un impacto mayoritario de la experiencia en la propia conciencia sobre el uso de este recurso una vez terminado el experimento. De los 15 que no hicieron uso de esa información, 5 se mantuvieron igual, mientras que 10 habían cambiado de opinión, lo cual evidencia un impacto notablemente menor. Una vez más, este resultado parece apoyar el argumento de que la vinculación a una red social en una *app* de MALL afecta positivamente la forma de aprender de los estudiantes. Su uso como parte de un proceso en el que los estudiantes comparan lo que creen haber entendido con lo que sus compañeros han compartido en Facebook y discuten cualquier diferencia de opinión, si es necesario, supone ahondar en una tercera fase del proceso de aprendizaje autorregulado, lo cual responde afirmativamente a la segunda pregunta de investigación.

A la pregunta n.º 13 del pre-cuestionario, sobre la frecuencia con la que escuchaban las noticias en el teléfono móvil antes de participar en el experimento, —que era el dominio que se eligió para la *app* con el fin de incentivar el interés por su uso a medio o largo plazo— la inmensa mayoría (más del 82 %) respondió que las

escuchaban al menos una vez por semana. Después del experimento, la mayoría de los estudiantes (64 %) todavía seguía escuchando las noticias al menos una vez por semana, pero un 18 % había dejado de hacerlo con la misma frecuencia y ahora las escuchaba menos de una vez a la semana. Es probable que este dato se debiera a que casi 1 de cada 5 estudiantes sustituyó una parte de sus sesiones de escucha habitual de noticias por ANT pero, dada la formulación de la pregunta, no es posible saberlo con total seguridad.

Con el fin de comprobar si los estudiantes habían prolongado su periodo habitual de escucha de noticias tras trabajar con ANT, se había elaborado una pregunta (n.º 14 del pre-cuestionario) cuyas respuestas revelaron que la inmensa mayoría las escuchaban al menos 15 minutos (aproximadamente un 41 % lo hacía más de 15 minutos y casi un 43 %, más de 30 minutos) antes de su experiencia con esta *app*. Las respuestas a la pregunta correspondiente en el post-cuestionario constataban el mismo resultado, con la única diferencia de que había aumentado el número de estudiantes que ahora escuchaban las noticias durante 30 minutos. Dado el hecho de que cada noticia en los *podcasts* de ANT dura entre 5 y 15 minutos, las respuestas sugieren que los estudiantes podrían haber pasado a ampliar su uso de la *app* a varias grabaciones en la misma sesión.

60

## 5. Discusión y conclusión

Este artículo ha presentado un trabajo de investigación que se llevó a cabo para explorar, en un contexto de aprendizaje digital y móvil, el efecto de dos aspectos psicopedagógicos que la literatura especializada relaciona con el aprendizaje eficaz de las segundas lenguas, a saber, la motivación y la autorregulación. Esta investigación se desarrolló en el contexto de dos versiones de una misma *app* de comprensión oral, una con acceso a una red social y otra sin él. La motivación de los estudiantes se midió a través de datos cuantitativos, como el tiempo dedicado a la actividad, el incremento en el número de escuchas, tanto de noticias diversas como de la misma noticia, y la duración y frecuencia de las sesiones de trabajo. También se analizaron la mejora del seguimiento de la metodología y la obtención progresiva de un patrón contextual de uso. En cuanto a la autorregulación, se midió a través de la toma de conciencia de la utilidad formativa de la tecnología y la metodología disponibles, así como del propio progreso competencial, de la adopción de hábitos de uso y de patrones acordes con la metodología propuesta.

Cuando tenían a su disposición la red social de la versión extendida de la *app*, un número significativamente reducido de estudiantes perdieron la motivación por trabajar su comprensión oral con la *app* hasta el extremo de abandonar el proyecto,

mientras que la mayoría escuchó más grabaciones de noticias de audio. También aumentó la duración de sus sesiones de escucha, aunque no la frecuencia, pero este incremento tuvo un efecto positivo directo en el seguimiento de la metodología, en el sentido de que los estudiantes siguieron en gran medida las indicaciones proporcionadas y se detectó su interés por ejecutar correctamente la tarea, aunque con notables limitaciones, dado que el trabajo fue poco inquisitivo y exploratorio, como suele ser el caso en MALL. En cuanto a la modificación de los hábitos de aprendizaje a partir del uso de la *app*, los estudiantes declararon que habían realizado algunos cambios significativos y que tenían intención de continuar en el futuro, extremo que no se ha podido comprobar dadas las circunstancias y la temporización de la investigación. A este respecto, resulta significativo que, cuando el período experimental estaba próximo a concluir, algunos de los estudiantes contactaron con el grupo de desarrolladores para saber si sería posible continuar usando la aplicación tras la finalización del estudio y otros se ofrecieron para seguir colaborando en futuros proyectos similares o relacionados con el asunto. Por último, se percibió que los estudiantes eran más conscientes, por un lado, de los elementos metodológicos y tecnológicos del escenario en el que habían estado aprendiendo y, por otro, de la forma en la que se habían adecuado a su propio perfil cognitivo individual.

61

Aunque la presencia de la interacción social en Facebook aumentó el uso de ANT tanto cuantitativa como cualitativamente, hay dos características de esta interacción que deberían estudiarse en futuros experimentos. En primer lugar, volvió a quedar patente que los usuarios esperan que un equipo docente les guíe y les apoye. También se evidenció la dependencia que tenían los usuarios del equipo docente en los mensajes que se subieron al grupo de Google y que se enviaron por correo electrónico, en los que pedían confirmación sobre el procedimiento metodológico o compartían impresiones espontáneamente sobre el propio progreso y las dificultades que iban encontrando. En segundo lugar, el equipo de desarrolladores había temido que el dominio de las noticias de actualidad impactase a los estudiantes a nivel personal y emocional de forma que surgiesen conflictos interpersonales. Durante el periodo que duró el cuasi-experimento, las grabaciones de noticias reflejaron casualmente acontecimientos potencialmente significativos que estaban ocurriendo en aquel momento (por ejemplo, la propagación del virus del Ébola, que se temía pudiera llegar a convertirse en una pandemia). El equipo de desarrolladores estaba alerta para intervenir si era necesario y pusieron a disposición de los estudiantes una netiqueta elaborada *ex profeso*. Sin embargo, no solo no hubo el menor conflicto social durante el cuasi-experimento, sino que los resúmenes y las subsiguientes interacciones de los alumnos carecieron de componente emocional alguno, así como de juicios de valor que hubieran podido esperarse. Este presumiblemente no habría sido el caso si los estudiantes hubieran

estado juntos discutiendo estos eventos cara a cara, por razones obvias. Sin embargo, las interacciones en línea fueron por lo general breves y estuvieron fuertemente controladas o monitorizadas por los correspondientes autores, lo que tuvo como resultado una página un tanto “academicista” y, en cierta medida, alejada de ese acercamiento a la *vida digital* que se suele buscar en los entornos no formales de *aprendizaje digital*.

Por último, sería de interés estudiar una posible correlación entre la participación de los estudiantes en Facebook y el progreso o ganancia cognitiva efectiva. Esto sería medible principalmente en términos del avance o de la progresión consistente en el nivel de los *podcasts* escuchados y de las respuestas a las preguntas de la *app* tras las escuchas, las respuestas directas a las preguntas relevantes en los post-cuestionarios y la interacción en Facebook con los compañeros. Dada la naturaleza integral de la lengua y su aprendizaje, unida a las cuestiones cubiertas en este estudio, quedan aún varios interrogantes que se irán abordando en proyectos sucesivos sobre la base de este, aprovechando los nuevos conceptos metodológicos, las herramientas tecnológicas y las claves culturales que surjan, así como los nuevos instrumentos de recogida de datos y análisis de la investigación en el campo de las Humanidades.

62

## Notas

---

<sup>1</sup>. El trabajo presentado en este artículo contó con la participación del grupo de investigación ATLAS y, en particular, de Agnes Kukulska-Hulme y fue subvencionado por el Ministerio de Ciencia e Innovación. Programa Nacional de Proyectos de Investigación Fundamental en Humanidades (FFI2011-29829).

<sup>2</sup>. <https://www.statista.com/topics/1164/social-networks/>

<sup>3</sup>. Las instrucciones dadas para emprender el estudio especificaban que todas las interacciones en la red social debían tener lugar usando un dispositivo móvil y no un ordenador de sobremesa.

## Obras citadas

---

AL-JARF, Reima. 2012. “Mobile technology and student autonomy in oral skill acquisition”. En Díaz-Vera, Javier (ed.): 105-130.

AZAR, Ali Sorayyaei y Hassan NASIRI. 2014. “Learners’ Attitudes toward the Effectiveness of Mobile Assisted Language Learning (MALL) in L2 Listening Comprehension”. En *Proceedings of the International Conference on Current Trends in ELT. Procedia-Social and Behavioral Sciences* 98: 1836-1843.

BUSTILLO, Judith, Claribel RIVERA, Juan Genaro GUZMÁN y Lizeth RAMOS. 2017. “Benefits of using a mobile application in learning a foreign language”. *Sistemas & Telemática* 15 (40): 55-68.

CARRIÓN ARIAS, José Manuel. 2005. “Una mirada crítica a la enseñanza a distancia”. *Revista Iberoamericana de Educación* 36 (12): 1-13.



- COHEN, Louis, Lawrence MANION y Keith MORRISON. 2013. *Research Methods in Education*. Londres: Routledge.
- COUNCIL OF EUROPE. 2001. "Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment". Cambridge: Press Syndicate of the University of Cambridge.
- DEMOUY, Valérie y Agnes KUKULSKA-HULME. 2010. "On the spot: Using mobile devices for listening and speaking practice on a French language programme". *Open Learning* 25 (3): 217-232.
- DÍAZ-VERA, Javier. (ed.) 2012. *Left to my own devices: Learner autonomy and mobile-assisted language learning innovation and leadership in English language teaching*. Bingley: Emerald Group.
- EFFENEY, Gerard, Annemaree CARROLL y Nan BAHR. 2013. "Self-Regulated Learning: Key strategies and their sources in a sample of adolescent males". *Australian Journal of Educational and Developmental Psychology* 13: 58-74.
- FIELD, John. 2009. *Listening in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge U.P.
- FLOWERDEW, John y Lindsay MILLER. 2005. *Second Language Listening: Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge U.P.
- GHADERPANAHI, Leila. 2012. "Using authentic aural materials to develop listening comprehension in the EFL classroom". *English Language Teaching* 5 (6): 146-153.
- GILAKJANI, Abbas Pourhossein y Mohammad Reza AHMADI. 2011. "A study of factors affecting EFL learners' English listening comprehension and the strategies for improvement". *Journal of Language Teaching and Research* 2 (5): 977-988.
- GOH, Christine. 2008. "Metacognitive instruction for second language listening development: Theory, practice and research implications". *REL C Journal* 39: 188-213.
- GOH, Christine y Yushita TAIB. 2006. "Metacognitive instruction in listening for young learners". *ELT Journal* 60: 222-232.
- GOH, Christine y Guangwei Hu. 2014. "Exploring the relationship between metacognitive awareness and listening performance with questionnaire data". *Language Awareness* 23 (3): 255-274.
- GRABE, William. 2004. "Research on teaching reading". *Annual Review of Applied Linguistics* 24: 44-69.
- GREENHOW, Christine y Emilia ASKARI. 2017. "Learning and teaching with social network sites: A decade of research in K-12 related education". *Education and Information Technologies* 22 (2): 623-645.
- HARRISON, Richard. 2013. "Profiles in social networking sites for language learning – *Livemocha* revisited". En Lamy, Marie-Noëlle y Katerina Zourou (eds.) *Social networking for language education*. Basingstoke: Palgrave Macmillan: 100-116.
- HOVEN, Debra y Aga PALALAS. 2011. "(Re) Conceptualizing Design Approaches for Mobile Language Learning". *CALICO Journal* 28 (3): 699-720.
- HWANG, Wu-Yuin, Yueh-Min HUANG, Rustam SHADIEV, Sheng-Yi Wu y Shu-Lin CHEN. 2014. "Effects of using mobile devices on English listening diversity and speaking for EFL elementary students". *Australasian Journal of Educational Technology* 30 (5): 503-516.
- KIM, Hea-Suk. 2013. "Emerging mobile apps to improve English listening skills". *Multimedia-Assisted Language Learning* 16 (2): 11-30.
- KUKULSKA-HULME, Agnes. 2006. "Mobile language learning now and in the future". En Svensson, Patrik (ed.) *From vision to practice: language learning and IT*. Härnösand: Swedish Net University: 295-310.
- KUKULSKA-HULME, Agnes. 2012. "Language learning defined by time and place: A framework for next generation designs". En Díaz-Vera, Javier (ed.): 1-13.
- LAMY, Marie-Noëlle. 2013. "We don't have to always post stuff to help us learn: Informal learning through social networking in a Beginners' Chinese group". En Meskill, Carla (ed.) *Online Teaching and Learning: Sociocultural Perspectives*. Londres: Bloomsbury Publishing: 219-238.
- READ, Timothy y Agnes KUKULSKA-HULME. 2015. "The Role of a Mobile App for Listening Comprehension Training in Distance Learning to Sustain Student Motivation". *Journal of Universal Computer Science* (monográfico: *Mobile technology for foreign language teaching: Building bridges between non-formal and formal scenarios*) 21 (10): 1327-1338.

- RICHARDS, Jack C. y Theodore S. RODGERS. 2014. *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge U.P.
- ROBSON, Colin. 2002. *Real World Research: A Resource for Social Scientists and Practitioner-Researchers*. Oxford: Blackwell.
- ROST, Michael. 2002. *Teaching and researching listening*. Nueva York: Pearson.
- SÁNCHEZ-ELVIRA, Ángeles, María Ángeles LÓPEZ-GONZÁLEZ y María Virginia FERNÁNDEZ-SÁNCHEZ. 2010. "Análisis de las competencias genéricas en los nuevos títulos de grado del EEES en las universidades españolas". *REDU. Revista de Docencia Universitaria* 8 (1): 35-73.
- SHANMUGAPRIYA, M. y A. TAMILARASI. 2013. "Design and development of Mobile Assisted Language Learning (MALL) application for English Language using Android Push Notification Services". *International Journal of Research in Computer and Communication Technology* 2 (6): 329-338.
- SOCKETT, Geoff y Denyze TOFFOLI. 2012. "Beyond learner autonomy: A dynamic systems view of the informal learning of English in virtual online communities". *ReCALL* 24 (2): 138-151.
- TSUI, Amy y John FULLILOVE. 1998. "Bottom-up or top-down processing as a discriminator of L2 listening performance". *Applied Linguistics* 19 (4): 432-451.
- VANDERGRIFT, Larry. 2011. "Second Language Listening". *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning* 2. Nueva York: Routledge: 455-471.
- WARSCHAUER, Mark. 1997. "Computer-mediated collaborative learning: Theory and practice". *The Modern Language Journal* 81 (4): 470-481.
- ZIMMERMAN, Barry J. y Dale H. SCHUNK. (eds.). 2001. *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives*. Londres: Routledge.
- ZIMMERMAN, Barry J. y Magda CAMPILLO. 2003. "Motivating Self-Regulated Problem Solvers". En Davidson, Janet E. y Robert J. Sternberg (eds.) *The Nature of Problem Solving* 239. Nueva York: Cambridge U.P.: 247-264.

## Anexo 1. ANT Pre-cuestionario

---

1. ¿Consiente el uso anónimo de los datos que se obtengan de su participación en este proyecto de investigación? (Su participación en este proyecto depende del siguiente consentimiento)  
Sí / No
2. ¿Cuál es su dirección de correo electrónico? (Es importante que teclee su dirección de correo electrónico con cuidado porque es la única vía de comunicación que tendremos con Vd. en este proyecto)
3. Por favor, indique su género.  
Masculino / Femenino
4. Por favor, indique su edad.  
Menor de 25 / 25-35 / 36-45 / 46-55 / Mayor de 55
5. ¿Cuál es su nivel de inglés?  
A1 (Principiante Absoluto) / A2 (Básico) / B1 (Intermedio Bajo) / B2 (Intermedio Alto) / C1 (Avanzado) / C2 (Nativo o Cuasi nativo)
6. ¿Cuál es su situación laboral actual?  
En activo / Estudiante / Jubilado / En búsqueda de empleo / Otro
7. ¿Tiene experiencia en la enseñanza de lenguas?  
Sí / No
8. ¿Cuánto tiempo podría Vd. dedicarle a este proyecto?  
Menos de 10 minutos al día / Hasta 30 minutos al día / Hasta 90 minutos al día / Más de 90 minutos al día
9. ¿Cuáles son sus expectativas acerca de la escucha de noticias en teléfonos móviles/tabletas para mejorar su comprensión auditiva en inglés?  
Ninguna / Bajas / Medias / Altas
10. ¿Por qué desea usted mejorar/practicar su comprensión auditiva en inglés? (Escoja las razones principales)  
Por razones personales o privadas / Para manejarme mejor en la sociedad / Para hacer turismo internacional / Para obtener un certificado de conocimiento de inglés / Para usar en los estudios o el trabajo / Otras
11. ¿Qué red social usa Vd. actualmente, en caso de usar alguna? (En cualquier ordenador o teléfono móvil/tableta) (Escoja las más comunes)  
Ninguna / Facebook / Twitter / LinkedIn / Google+ / Tuenti / Otra
12. En todo caso, ¿con qué frecuencia usa las redes sociales?  
Nunca / Menos de una vez a la semana / De 1 a 4 veces a la semana / Todos los días / Varias veces al día
13. ¿Con qué frecuencia escucha las noticias (en cualquier idioma)?  
Nunca / Menos de una vez al mes / Menos de una vez a la semana / Al menos una vez a la semana
14. ¿Durante cuánto tiempo escucha las noticias (en cualquier idioma)?  
Menos de un par de minutos / Entre 3 y 10 minutos / Al menos 15 minutos / Al menos 30 minutos

15. ¿Qué tipos de noticias escucha Vd.? (Escoja las principales)

Noticias generales locales y regionales / Noticias generales nacionales / Noticias generales internacionales / Política / Negocios y finanzas / Ciencia y tecnología / Sociedad / Cultura / Ocio y entretenimiento / Deportes / El tiempo / Famosos / Otros

16. ¿Usa Vd. su teléfono móvil/ tableta para el aprendizaje de idiomas?

Nunca / A veces, de forma informal / Sí, siguiendo un curso en regla / Informalmente y también como parte de un curso formal

17. ¿Qué medios usa Vd. en la actualidad para escuchar la lengua inglesa? (Escoja los principales)

La radio / La televisión / El ordenador o portátil / Un teléfono móvil o tableta / Otros:

18. ¿Qué medios utiliza Vd. para escuchar las noticias? (Escoja los principales)

La radio / La televisión / El ordenador o portátil / Un teléfono móvil o tableta / Otros:

19. ¿Con qué frecuencia utiliza Vd. su teléfono móvil/ tableta para actividades que no sean llamadas telefónicas?

Menos de 5 minutos al día / Hasta 30 minutos al día / Hasta 90 minutos al día / Más de 90 minutos al día

20. ¿Dónde usa Vd. su teléfono móvil/ tableta?

En casa / En el centro donde estudio o trabajo / Durante mis viajes / Otros:

21. ¿Para qué utiliza su teléfono móvil/ tableta? (Escoja los principales usos)

Email, redes sociales / Navegar por Internet / Enviar mensajes de texto / Leer / Escuchar libros de audio o podcasts / Juegos / Música / Otros:

22. Si Vd. ya es usuario de Facebook, ¿para qué suele usarlo? (Escoja los usos principales)

Leer los mensajes de otra gente / Dar "Me gusta" a cosas que leo / Compartir lo que me gusta / Publicar yo mismo información o fotografías.

23. ¿Cuáles de los siguientes factores encuentra Vd. problemáticos cuando está escuchando inglés?

La baja calidad del sonido (Ruido, volumen, velocidad, acento, pronunciación) / Un contexto complicado (estar en movimiento, haciendo múltiples tareas, que sea una actividad sin planificar) / Perfil personal ("mal oído", mala memoria) / Temas complejos o poco familiares / Otros:

24. ¿Qué le ayuda a Vd. con tales problemas al escuchar inglés? (Escoja los principales)

No sé, no estoy seguro / Mejorar la calidad del sonido / Mejorar las circunstancias personales (dónde estoy, lo que estoy haciendo, etc.) / Consultar fuentes / Repetición / Aplicar mi propio conocimiento del tema / Deducir y predecir contenido / Otros:

25. ¿Cuáles de los siguientes factores encuentra Vd. más sencillos de resolver cuando está escuchando inglés? (Escoja los principales)

La baja calidad del sonido (Ruido, volumen, velocidad, acentos, pronunciación) / Un contexto complicado (estar en movimiento, haciendo múltiples tareas, que sea una actividad sin planificar) / Perfil personal ("mal oído", mala memoria) / Temas complejos o poco familiares / Otros:

26. ¿Qué estrategias encuentra Vd. más útiles para mejorar su comprensión auditiva de inglés (Escoja las principales)?

Mantenerme con actividades de audio fáciles que yo pueda entender / Leer más / Repetir la misma actividad más veces / Realizar actividades similares con más frecuencia / Reflexionar sobre la naturaleza de mis dificultades y buscar soluciones / Escuchar mientras me concentro en fragmentos particulares de información (¿quién?, ¿dónde?, ¿cuándo?, etc.) / Otros:

27. ¿Cómo suele Vd. escuchar inglés? (Seleccione las principales formas)

No intento entender lo que escucho / Lo dejo cuando se pone difícil / Repito el audio más veces / Me preparo buscando información / Busco las cosas que no entiendo / Compruebo lo que he entendido / Me concentro, selecciono y conecto la información fundamental

28. ¿Cuál es el efecto de las redes sociales (intercambio de información e ideas basado en Internet) generalmente en su conocimiento o formación?

No les doy mucha importancia / Me hace pensar en lo que yo creía que sabía / Me refuerza y a veces cambia mis ideas.

## Anexo 2. ANT Post-cuestionario

---

1. ¿Cómo se llama? (Indique exactamente el nombre y apellidos que desea que aparezcan en su certificado)

2. ¿Cuál es su dirección de correo electrónico de la UNED? / Es importante que teclee su dirección de correo electrónico de la UNED con cuidado porque se usará para enviarle su certificado de participación)

3. ¿Cuál es su nivel de inglés actual?

A1 (Principiante Absoluto) / A2 (Básico) / B1 (Intermedio Bajo) / B2 (Intermedio Alto) / C1 (Avanzado) / C2 (Nativo o Cuasi nativo)

4. ¿Cuánto tiempo libre ha podido Vd. dedicarle a este proyecto?

Nada / Menos de 10 minutos al día / Hasta 30 minutos al día / Hasta 90 minutos al día / Más de 90 minutos al día

5. Si ha dedicado más o menos tiempo al proyecto del que esperaba, por favor, explique por qué:

6. Después de usar la app, ¿cuál es su opinión acerca de la escucha de noticias en teléfonos móviles/tablets para mejorar su comprensión auditiva en inglés?

No he usado ANT / Ninguna / Baja / Media / Alta

7. ¿Seguirá usando la app después de que acabe el periodo experimental? Por favor, explique su decisión.

8. Después de usar la app, ¿tiene intención de descargar o usar otras apps para desarrollar las destrezas de comprensión auditiva en inglés?

No he usado ANT / Seguro que no / Probablemente no / Probablemente sí / Seguro que sí

9. Después de usar la app, ¿tiene intención de usar las redes sociales para aprender? En caso afirmativo, explique cómo y para qué.

10. Después de usar la app, ¿Con qué frecuencia escucha las noticias (en cualquier idioma)?

No he usado ANT / Nunca / Menos de una vez al mes / Menos de una vez a la semana / Al menos una vez a la semana

11. Después de usar la app, ¿durante cuánto tiempo escucha las noticias (en cualquier idioma)?

No he usado ANT / Menos de un par de minutos / Entre 3 y 10 minutos / Al menos 15 minutos / Al menos 30 minutos

12. Después de usar la app, ¿usa Vd. un teléfono móvil/ tableta para el aprendizaje de idiomas?

No he usado ANT / Nunca / A veces, de forma informal / Sí, siguiendo un curso en regla / Informalmente y también como parte de un curso formal

13. Después de usar la app, ¿qué medios usa Vd. en la actualidad para escuchar la lengua inglesa? (Escoja los principales)

No he usado ANT / La radio / La televisión / El ordenador o el portátil / El teléfono móvil o tableta / Otros

14. Después de usar la app, ¿qué medios utiliza Vd. para escuchar las noticias? (Escoja los principales)

No he usado ANT / La radio / La televisión / El ordenador o el portátil / El teléfono móvil o tableta / Otros

15. ¿Con qué frecuencia utiliza Vd. su teléfono móvil/ tableta para actividades que no sean llamadas telefónicas?

No he usado ANT / Menos de 5 minutos al día / Hasta 30 minutos al día / Hasta 90 minutos al día / Más de 90 minutos al día

16. Después de usar la app, ¿cuánto tiempo libre dedica a desarrollar/practicar sus destrezas orales auditivas en inglés?

No he usado ANT / Menos de 5 minutos al día / Hasta 30 minutos al día / Hasta 90 minutos al día / Más de 90 minutos al día

17. Después de haber usado la app, ¿dónde usa Vd. su teléfono móvil/ tableta? (Escoja los principales contextos)

Selecciona todas las opciones que correspondan.

No he usado ANT / En casa / En el centro donde estudio o trabajo / Durante mis viajes / Otros

18. Después de haber usado la app, ¿para qué utiliza su teléfono móvil/ tableta? (Escoja los principales usos)

Selecciona todas las opciones que correspondan.

No he usado ANT / Email, redes sociales / Enviar mensajes de texto / Leer / Escuchar libros de audio, podcasts / Juegos / Música / Otros

19. Después de haber usado la app, ¿usa Vd. el teléfono móvil/ la tableta para el aprendizaje de lenguas? \*

No he usado ANT / Nunca / A veces, pero informalmente / Sí, como parte de un curso

20. Después de usar la app, ¿qué tipo de contenido en inglés escucha?

No he usado ANT / Noticias de actualidad / Música / Películas / Deporte / Otros

21. Si Vd. ya es usuario de Facebook, ¿para qué suele usarlo? (Escoja los usos principales)

No he usado ANT / Leer los mensajes de otra gente / Dar "Me gusta" a cosas que leo / Compartir lo que me gusta / Publicar yo mismo información o fotografías

22. Después de usar la app, ¿cuáles de los siguientes factores encuentra Vd. problemáticos cuando está escuchando inglés? (Escoja los principales)

No he usado ANT / La baja calidad del sonido (ruido, volumen, velocidad, acento, pronunciación) / Un contexto complicado (estar en movimiento, haciendo múltiples tareas, que sea una actividad sin planificar) / Perfil personal ("mal oído", mala memoria) / Temas complejos o poco familiares / Otros

23. Después de usar la app, ¿qué le ayuda a Vd. con tales problemas al escuchar inglés? (Escoja los principales)

No he usado ANT / No sé, no estoy seguro / Mejorar la calidad del sonido / Mejorar las circunstancias personales (dónde estoy, lo que estoy haciendo, etc.) / Consultar fuentes / Repetición / Aplicar mi propio conocimiento del tema / Deducir y predecir contenido / Otros

24. Después de usar la app, ¿cuáles de los siguientes factores encuentra Vd. más sencillos de resolver cuando está escuchando inglés? (Escoja los principales)

No he usado ANT / La baja calidad del sonido (ruido, volumen, velocidad, acento, pronunciación) / Un contexto complicado (estar en movimiento, haciendo múltiples tareas, que sea una actividad sin planificar) / Perfil personal ("mal oído", mala memoria) / Temas complejos o poco familiares / Otros

25. Después de usar la app, ¿qué estrategias encuentra Vd. más útiles para mejorar su comprensión auditiva de inglés (Escoja las principales)?

No he usado ANT / Mantenerme con actividades de audio fáciles que yo pueda entender / Leer más / Repetir la misma actividad más veces / Realizar actividades similares con más frecuencia / Reflexionar sobre la naturaleza de mis dificultades y buscar soluciones / Escuchar mientras me concentro en fragmentos particulares de información (¿quién?, ¿dónde?, ¿cuándo?, etc.) / Otros

26. Después de usar la app, ¿cómo suele Vd. escuchar inglés? (Seleccione las principales formas)

No he usado ANT / No intento entender lo que he escuchado / Lo dejo cuando se pone difícil / Repito el audio más veces / Me preparo buscando información / Busco las cosas que no entiendo / Compruebo lo que he entendido / Me concentro, selecciono y conecto la información fundamental

27. Después de usar la app, ¿cuál es el efecto de las redes sociales (intercambio de información e ideas basado en Internet) generalmente en su conocimiento o formación?

No he usado ANT / No les doy mucha importancia / Me hace pensar en lo que yo creía que sabía / Me refuerza y a veces cambia mis ideas

28. Por favor, siéntase libre de decir lo que desee sobre este proyecto y su experiencia en él.