

Artículo de Investigación

La tecnología como recurso para optimizar programas de inglés intensivos: destrezas orales

Technology as a tool for optimising English intensive programmes: oral skills

Elena de Prada Creo: Universidade de Vigo, España.
edeprada@uvigo.es

Fecha de Recepción: 07/06/2024

Fecha de Aceptación: 29/11/2024

Fecha de Publicación: 13/02/2025

Cómo citar el artículo

De Prada Creo, E. (2025). La tecnología como recurso para optimizar programas de inglés intensivos: destrezas orales [Technology as a tool for optimising English intensive programmes: oral skills]. *European Public & Social Innovation Review*, 10, 01-20. <https://doi.org/10.31637/epsir-2025-1275>

Resumen

Introducción: Este trabajo tiene como objetivo determinar la utilización e impacto de un módulo virtual voluntario como base de preparación para un curso intensivo de inglés y determinar si este uso muestra alguna diferenciación individual según el sexo, la edad, el nivel de confianza y la percepción del éxito en el aprendizaje, específicamente, en pronunciación y destrezas orales. **Metodología:** Se realizó un estudio con una muestra de 381 participantes a los que se administró un cuestionario sobre diferentes aspectos del programa, incluida la parte virtual voluntaria. **Resultados:** Se destaca un interés y uso relativamente bajo en el cómputo global, con unas notables diferencias en función del sexo y la edad. Paralelamente, se observa una importante relación significativa entre la utilización de los recursos digitales y la percepción de mejora comunicativa y confianza. **Discusión:** Se plantean interesantes relaciones entre las distintas variables utilizadas habiendo referencia a estudios previos que avalan o modulan los resultados. **Conclusiones:** La utilización de recursos digitales pueden contribuir de forma significativa a una mayor percepción de éxito en el aprendizaje y el nivel de confianza. No obstante, su limitada y desigual utilización hace necesario reforzar su integración para contribuir a la adquisición de la autonomía.

Palabras clave: programas híbridos; digitalización; recursos tecnológicos; pronunciación; autonomía; programas intensivos; inglés como lengua extranjera; destrezas orales.

Abstract

Introduction: This paper aims to determine the use and impact of a voluntary virtual module as a basis for the preparation for an intensive English language course, and to determine whether this use shows any individual differentiation according to gender, age, confidence level, and perceived success in learning, specifically in the area of pronunciation and oral skills acquisition. **Methodology:** A study was carried out with a sample of 381 participants who were administered a questionnaire on different aspects of the programme, including the voluntary virtual part. **Results:** A relatively low level of interest and use was observed in the overall results, with notable differences according to gender and age. Additionally, there is a significant relationship between the use of digital resources and the perception of improved communication and confidence. **Discussions:** Interesting relationships were found between the different variables used, with reference to previous studies that support or modulate the results. **Conclusions:** The use of digital resources can contribute significantly to the perception of learning success and confidence levels. However, their limited knowledge and uneven use make it necessary to reinforce their integration in order to contribute to the acquisition of autonomy.

Keywords: hybrid programmes; digitalization; technological resources; pronunciation; autonomy; intensive programmes; English as a foreign language; oral skills.

1. Introducción

En la actualidad, la explotación e implantación generalizada de los recursos tecnológicos para el aprendizaje de idiomas se ha afianzado en prácticamente todos los contextos y niveles, constituyendo un valioso aliado para favorecer la asimilación. Existe una amplia gama de soportes y materiales que han ido multiplicando su versatilidad en las últimas décadas y, especialmente, en los últimos años, contribuyendo de muy diversas maneras a mejorar las destrezas comunicativas de los usuarios.

Desde el gran impacto que supusieron en su día soportes como el vídeo, DVD, Blu-ray, hasta llegar a las múltiples plataformas digitales de la actualidad, obtener material audiovisual en versión original con las múltiples opciones que ofrecen a través de las diferentes lenguas y sus combinaciones u opciones de subtítulos está al alcance de la mayor parte de los interesados en aprender y practicar una lengua extranjera. De la misma forma, se han ido sucediendo otros muchos otros recursos de mayor o menor nivel de sofisticación y complejidad a través de internet que han cambiado de forma radical los enfoques metodológicos y las posibilidades de aprendizaje autónomo.

1.1. Exposición natural a la lengua

Durante el proceso de aprendizaje, los estudios de las últimas décadas se caracterizan por consensuar la necesidad de conseguir que el input al que se ve expuesto al individuo sea comprensible, lo que facilitará la asimilación de nuevos datos sobre la lengua y el progreso en el aprendizaje. Las oportunidades para la práctica extensiva de las diferentes destrezas serán, por lo tanto, esenciales para la asimilación. De esta forma, se puede obtener input personalizado, comprensible, suficiente en cantidad y frecuente y se posibilita la interacción, haciendo posible que se genere más input y se reciba el necesario *feedback* para el progreso en el aprendizaje (Gass y Mackey, 2006). La interconexión de estos elementos fomentará estados emocionales favorables en los participantes, favoreciendo un mayor nivel de confianza, esencial para el aprendizaje (Shelton-Strong *et al.*, 2021), que propiciará la generación de más input e interacción con todas las ventajas asociadas que conlleva. En definitiva, el contacto con

datos sobre la lengua que favorezcan la comprensión y las posibilidades de interacción serán determinantes para que se avance en el aprendizaje.

Dada la necesidad de que el input sea comprensible, la mayor parte de las propuestas pedagógicas que se han sucedido en el ámbito de las acciones de aprendizaje vinculadas a las tecnologías, se han centrado en favorecer la comprensión a través de tareas preparatorias introductorias que faciliten la exposición y comprensión del lenguaje en su estado natural, sin adaptación. Ya con la utilización de un recurso como el vídeo y sus derivados, los investigadores tenían clara la necesidad de realizar actividades previas al visionado para lograr los objetivos propuestos (Förster *et al.*, 2022). De igual modo, cuando el alumnado va a verse implicado en un contexto de inmersión total a la lengua, especialmente si es un programa intensivo de corta duración, la preparación previa anterior al mismo puede ser determinante para favorecer su aprendizaje (De Prada, 2022, 2023).

1.2. Diferencias individuales

Es importante tener presente que existen notables divergencias para el máximo aprovechamiento de los recursos tecnológicos y actividades virtuales dependiendo de diversos factores y condicionamientos individuales, sociales y culturales, así como diferentes estilos de aprendizaje (Lee *et al.*, 2016). Es importante destacar a este respecto que, como rasgos individuales, en el presente trabajo hemos utilizado como criterio diferenciador el sexo y la edad, sin incluir otras variables que podrían ser de gran relevancia para la incorporación de las tecnologías al aprendizaje.

1.2.1. Sexo

En lo que se refiere al sexo y el uso de la tecnología para el aprendizaje, se ha destacado que, en determinados contextos como el asiático, los estudiantes universitarios masculinos manifestaron una mayor confianza en la tecnología para el aprendizaje (Yau *et al.*, 2012) y una auto-percepción más positiva de sus propias destrezas que las mujeres (Karakainen *et al.*, 2018). Sin embargo, no se han observado diferencias en las destrezas de internet y búsquedas virtuales de información en otros entornos (Karakainen *et al.*, 2018). Este último estudio mencionado también refleja un uso mayoritario global de la tecnología para fines sociales y personales, especialmente en el caso de los hombres, mientras que las mujeres lo emplean más con fines culturales. La versatilidad en el uso es también superior en el caso de los hombres. A pesar de los cambios existentes en la evolución de los recursos tecnológicos, los estudios de meta-análisis han puesto de relieve que las actitudes más favorables de los hombres hacia la tecnología han mantenido una constancia durante varias décadas sin que se observen reducciones considerables en la distancia entre hombres y mujeres, siendo ésta más positiva en el caso de los primeros (Cai *et al.*, 2017), quienes manifiestan igualmente una mayor predisposición al uso de la tecnología (Goswami y Dutta. (2015). Así, los hombres manifiestan índices superiores tanto en lo que respecta a la actitud como al uso.

En el caso específico del aprendizaje de las lenguas extranjeras, los resultados son menos concluyentes, ya que, si bien los hombres consideraron los recursos tecnológicos como especialmente efectivos, ambos grupos mostraron una actitud favorable (Hashemi *et al.*, 2022). Muy recientemente esta tendencia de valorar especialmente la tecnología para fines culturales y educativos, ha confirmado que las mujeres se muestran más favorables a su uso para el estudio del inglés como lengua extranjera que los hombres (Batoool *et al.*, 2024).

1.2.2. Edad

La edad constituye un elemento distintivo en el uso de la tecnología de acuerdo con la mayor parte de los estudios, con independencia de los grandes cambios sucedidos en el ámbito tecnológico en lo que va de siglo (Venkatesh *et al.*, 2003; Wang *et al.*, 2009; Khechine *et al.*, 2016). En términos generales, son los jóvenes los que suelen polarizar los mayores usos de la tecnología, pero también es importante tener presente que su uso para fines de aprendizaje no responde a los mismos parámetros, ya que con frecuencia su empleo se circunscribe al espectro más social y lúdico. Ejemplo de ello lo constituye el ámbito de las destrezas de búsqueda de información e internet consideradas insuficientes en el contexto educativo para el caso de los jóvenes, ya que se ha observado, entre otras limitaciones, que centran más en la relevancia del contenido que en la fiabilidad de la fuente (Kaarakainen *et al.*, 2018). Este dato resulta de especial significancia para el uso que se está haciendo de la inteligencia artificial generativa en la actualidad observándose que, en el caso del contexto universitario, prima la facilidad y rapidez de obtención de información sintetizada (en lugar de apoyo para el aprendizaje), sin que gran parte del alumnado universitario perciba desventajas en su uso (García *et al.*, 2024). Este hecho es especialmente relevante teniendo en cuenta que menos de un 10% de instituciones educativas han desarrollado políticas y directrices respecto al uso de la inteligencia artificial generativa (UNESCO, 2023).

Para el caso que nos ocupa, el empleo de la tecnología con fines de aprendizaje, encontramos que los estudios enfatizan el diferente uso que hacen jóvenes y adultos o profesores de estos recursos, primando la vida social en detrimento de los usos más educativos en el caso de los primeros (McGrath y Van Vugt, 2009).

1.3. Autonomía y competencias digitales

Los estudios sobre la relación entre los recursos digitales y la autonomía son concluyentes al convenir que la tecnología incide de forma positiva para avanzar hacia la autonomía en el aprendizaje y contribuye a su éxito (Warni *et al.*, 2018; Pratiwi y Waluyo, 2023). Por ello, familiarizar al alumnado sobre las diferentes aportaciones de la tecnología para trabajar fuera del aula y poder aplicar estos conocimientos y destrezas a lo largo de su vida constituye una importante ayuda para su progreso en el aprendizaje, al poder obtener y generar input relevante, monitorizar el progreso y obtener *feedback* instantáneo (Rogerson-Revel, 2021; Román, 2022).

Este rasgo es de especial relevancia en lo que respecta a la pronunciación y las destrezas orales, un ámbito al que se le dedica un tiempo muy limitado en el aula y sobre el que el uso de la tecnología puede proporcionar significantes beneficios (Rogerson-Revel, 2021) debido a la gran cantidad de oportunidades para la práctica que puede generar en los contextos no formales (Kukulka-Hulme *et al.*, 2017), entornos en los que se manifiesta su máxima efectividad (Sung *et al.*, 2016).

1.4. Competencias lingüísticas y comunicativas: destrezas orales

Un elemento que debe tenerse en cuenta cuando nos adentramos en el ámbito de las lenguas extranjeras y los recursos digitales es que no todas las actividades y prácticas inherentes a la enseñanza y aprendizaje de la lengua son igualmente adecuadas para optimizar el máximo potencial que las tecnologías pueden ofrecer. Específicamente, las destrezas orales han sido consideradas como altamente idóneas para complementar fórmulas de aprendizaje más tradicionales con la tecnología (Calvo Benizes, 2017; Pennington y Rogerson-Revell, 2019; Román, 2022; Yoshida, 2018;). No obstante, otras destrezas como la lectura han arrojado conclusiones menos concluyentes, indicándose que, en este caso, el formato digital de los e-books, por ejemplo, aportan el beneficio de mejorar la velocidad de lectura, pero, sin embargo,

se muestran más limitados a la hora de favorecer la asimilación y la actitud positiva hacia la lectura del alumnado (Abkar *et al.*, 2015). Por ello, es fundamental centrar el apoyo y complemento de la tecnología en aquellas áreas con resultados más concluyentes respecto a su relación con el éxito en el aprendizaje.

Específicamente, la mayor parte de los estudios destacan la eficacia de los recursos tecnológicos para favorecer la práctica y aprendizaje de la pronunciación y las destrezas orales, incluso en comparación con métodos de enseñanza más tradicionales. Estos efectos beneficiosos se producen en diversos ámbitos de la pronunciación y las destrezas orales, observándose que la tecnología constituye un apoyo excelente para la práctica de la entonación, la acentuación o los sonidos (Nasim *et al.*, 2022). Esta simbiosis entre ambas modalidades complementarias de aprendizaje, tradicional versus virtual, abre una nueva forma de relación entre el alumnado y el profesorado, ya que, además de los diferentes roles establecidos con las fórmulas tradicionales, se genera un nuevo escenario en el que el profesorado actúa como guía o facilitador. Para ello, el cuerpo docente debe contar, a su vez, con las competencias digitales necesarias para poder asumir este nuevo papel moderador y contribuir a fomentar y favorecer la autonomía del alumnado para la práctica y auto-corrección (Román, 2022).

1.5. Cursos intensivos de corta duración

Los cada vez más frecuentes cursos intensivos de corta duración en un formato híbrido que combina formación virtual con presencial ponen de relieve la necesidad de conocer a fondo el funcionamiento de estos programas para poder organizar y optimizar el componente virtual de los mismos y sus contenidos. Los resultados de las investigaciones existentes reflejan la eficacia de los cursos intensivos, siempre que se organicen e impartan de forma idónea (Kutnjak *et al.*, 2022; De Prada, 2023), llegándose a destacar que en algunas situaciones pueden ser más efectivos que otros formatos (Kucsera y Zimmaro, 2010). La integración de un complemento virtual preparatorio puede contribuir además a incrementar la eficacia de los programas intensivos, maximizando de esta forma su eficacia y contribuyendo al éxito en el aprendizaje (Cotterall, 2000; De Prada, 2023).

1.6. Programas intensivos de inmersión para profesionales

En el presente caso, nos centramos en un contexto de aprendizaje muy concreto: los programas intensivos de inmersión para profesionales, que parten de un proyecto de investigación previo (INCITE09394316PR, Xunta de Galicia), cuyas metodologías se siguen aplicando en la actualidad a través de la organización de nuevas ediciones en colaboración con diversas organizaciones públicas y privadas. Entre los materiales del curso, se recopilaron y elaboraron una amplia gama de recursos digitales agrupados en aplicaciones y blogs de creación propia, con el objetivo de preparar al alumnado para el programa, especialmente en el ámbito de las destrezas orales, y favorecer su aprendizaje autónomo.

Teniendo en cuenta los resultados de las investigaciones previas, se organizó el programa que se describe a continuación, en el contexto específico del aprendizaje del inglés como lengua extranjera, con el fin de contribuir a planificar fórmulas híbridas lo más eficaces posibles como parte de su diseño. Estos programas deben intentar generar un nivel de confianza que facilite la integración en las necesarias interacciones que posibiliten el aprendizaje (Cotterall, 2000). El curso intensivo constaba de dos partes claramente diferenciadas: una parte virtual de trabajo autónomo y voluntario (recomendado) y una parte presencial de carácter inmersivo. El primer apartado estaba estructurado a través de una selección de materiales y recursos dirigidos a la práctica extensiva, autónoma e individualizada de la lengua, y para el caso que nos ocupa, de

la pronunciación y las destrezas orales. El énfasis en este tipo de competencias vino determinado por los análisis previos de la eficacia de la tecnología en este ámbito (Pennington y Rogerson-Revell, 2019; Roman, 2022) y el hecho de que la práctica de las destrezas orales ha sido destacada como de especial relevancia y efectividad en el contexto de los programas intensivos para adultos (Serrano, 2011).

En lo que respecta a la preparación para la práctica de las destrezas orales se elaboró un blog sobre recursos online para la pronunciación “English Pronunciation Online” permitiendo a los participantes acceder a más de 200 páginas web de libre acceso para la práctica de estas competencias.

La estructura y contenidos del blog se resumen tal y como se indica en la siguiente figura:

Figura 1.

Estructura y contenidos del blog “English Pronunciation Online”

| | | | | | |
|---------------|-----------------------|---------------------------|------------------------|-----------------------------------|-------------------------------|
| Introducción | Ventajas uso internet | Articulación | Cursos completos | Cursos específicos | Cursos en español |
| Monográficos | Entonación y prosodia | Ejercicios y actividades | Actividades para niños | Problemas para hablantes hispanos | Transcripción |
| Evaluación | Variedades del inglés | Diccionarios | Mapas y atlas | Estrategias de aprendizaje | Enseñanza de la pronunciación |
| Investigación | Práctica auditiva | Foros sobre pronunciación | Bibliografía | Audiolibros | Canciones y letras |

Fuente: Elaboración propia (2024).

Esta parte virtual se organizaba con anterioridad a la parte presencial, que se configuró siguiendo las recomendaciones descritas sobre los cursos intensivos de corta duración para maximizar las oportunidades de aprendizaje de la lengua (De Prada, 2023).

1.7. Objetivos

Dada la gran relevancia del componente virtual previo como potencial elemento facilitador del aprendizaje, se optó por centrar esta investigación en este ámbito, decisión reforzada por la escasez de estudios que aborden específicamente el rol e impacto del componente virtual en relación con el resto de los contenidos del programa en formatos de aprendizaje híbrido. Así, en el presente trabajo, el objetivo fundamental será determinar la utilización y valoración de los recursos digitales proporcionados, enfocados como base de preparación para la asistencia a un curso intensivo de inglés para fines específicos profesionales, y determinar si esta valoración y uso muestra alguna diferenciación individual según el sexo, la edad, el nivel de confianza y la percepción del éxito en el aprendizaje, específicamente en el ámbito de la adquisición de la pronunciación y las destrezas orales.

En consonancia con lo anteriormente descrito, las preguntas de investigación que intentaremos responder son las siguientes:

1. ¿Existen diferencias en la frecuencia de uso, la percepción de la utilidad del material y

- su interés en función del sexo de los participantes?
2. ¿Existen diferencias en la frecuencia de uso, la percepción de la utilidad del material y su interés en función de la edad de los participantes?
 3. ¿El empleo de los recursos virtuales previos al curso se relacionan con una mayor percepción de mejora de la pronunciación y destrezas orales?
 4. ¿El empleo de los recursos virtuales previos al curso se relacionan con una mayor percepción de mejora en el aprendizaje global?
 5. ¿El empleo de los recursos virtuales contribuyó a mejorar el nivel de confianza de los participantes?

2. Metodología

2.1. Participantes

La muestra está formada por 381 profesionales que participaron en alguno de los 28 cursos intensivos de inmersión realizados. Respecto al sexo, 205 fueron mujeres (53,8%) y 176 hombres (46,2%). En lo que se refiere a la edad, 24,93% eran menores de 34 años; el 62,99% fue el grupo más numeroso, con edades comprendidas entre 35 y 50; y el 12,07% entre 51 y 65. Ningún participante se incluyó en el grupo de mayores de 65. Es importante tener presente, en lo que respecta a la edad, la diversidad de edades dentro del grupo de adultos, situación que no se suele dar en un mismo contexto de aprendizaje.

Debido a las características del estudio, se adoptó una técnica de muestreo no aleatoria (muestreo de conveniencia) para la recogida de datos. Se invitó a los asistentes a su participación de forma voluntaria, tras la finalización de cada una de las ediciones, siguiendo los protocolos de confidencialidad, el mantenimiento del anonimato de las respuestas, la obtención del consentimiento de los participantes y el respeto de todas las partes interesadas de acuerdo con las normas de la AERA y las recomendaciones de la Asociación Británica de Investigación Educativa (BERA)

2.2. Medidas, instrumento y procedimiento

Se realizó un estudio descriptivo utilizando un diseño observacional con el propósito de registrar de forma sistemática y objetiva las opiniones de los participantes. Se utilizaron tres tipos de medidas estructuradas en un cuestionario con las siguientes subdivisiones:

En el primer apartado, se pretendió obtener información sobre el uso y valoración del material virtual utilizado (frecuencia de utilización como preparación al curso, consideración sobre su utilidad para el aprendizaje e interés por los materiales seleccionados). El segundo apartado se dirigió a conocer la percepción de mejora en el área de la pronunciación y destrezas orales, así como en las competencias comunicativas a nivel global. Finalmente, el tercer apartado tenía el objetivo de obtener información sobre la percepción de la confianza generada gracias al uso de los recursos virtuales. Para garantizar la validez del cuestionario se siguieron las recomendaciones metodológicas destacadas por estudios precedentes (Weir, 2005).

Los ítems se organizaron a través de una escala Likert con cinco alternativas: (1) totalmente en desacuerdo, (2) en desacuerdo, (3) ni de acuerdo ni en desacuerdo, (4) de acuerdo (5) totalmente de acuerdo. Los análisis se realizaron empleando el paquete estadístico SPSS 29. Dependiendo del tipo de datos y el propósito del análisis, se efectuaron diferentes pruebas estadísticas que se especifican en la siguiente sección.

3. Resultados

En primer lugar, se detalla la composición general de la muestra en función del sexo y la edad, así como la utilización o no de los recursos virtuales aportados (tabla 1).

En lo que se refiere al grado general de uso de los recursos tecnológicos, se revela que del total de la muestra (381 participantes), utilizaron los materiales facilitados 217 (56,96%) frente a 164 (43,04%) que no los utilizaron. Del total de la muestra, una ligera mayoría son mujeres (53,81%) y el grupo más numeroso el de 35-50 años (62%) (Tabla 1).

Tabla 1.

Muestra general según el sexo, la edad y la utilización de los recursos tecnológicos

| Variables | Usuarios | Frecuencia | Porcentaje |
|--------------------------------|------------|------------|------------|
| Sexo | Hombre | 176 | 46,19 |
| | Mujer | 205 | 53,81 |
| Edad | 18-34 años | 95 | 24,93 |
| | 35-50 años | 240 | 62,99 |
| | > 50 años | 46 | 12,07 |
| Utilización recursos virtuales | No | 164 | 43,04 |
| | Si | 217 | 56,96 |
| N=381 | | | |

Fuente: Elaboración propia (2024).

La primera parte del análisis pretende determinar, a través de la prueba t-test, si existen diferencias significativas dentro de los participantes que usaron los recursos virtuales (217) para cada una de las variables relacionadas específicamente con la utilización del material.

En lo que se refiere a la primera pregunta de investigación, que plantea las potenciales diferencias en la frecuencia de uso, la utilidad del material y el interés del material virtual proporcionado, los análisis reflejan resultados de relevancia para los objetivos de este trabajo. En relación a la frecuencia de uso del material según el sexo (1 el mínimo, 5 el máximo), se encontraron diferencias significativas entre ambos grupos, siendo las mujeres las que lo utilizaron en mayor medida ($M=3.16$ frente a $M=2.58$ de los hombres). El alto tamaño del efecto ($d= 1.027$) sugiere una gran diferencia entre los dos grupos. La puntuación de t (-3.147) corrobora la diferencia significativa entre los grupos.

En lo que respecta a la utilidad, nuevamente las mujeres revelan unas medias más altas ($M=4.50$ frente a $M=3.98$ de los hombres). El alto tamaño del efecto ($d= .951$) sugiere una gran diferencia entre los dos grupos, en la misma línea que a puntuación de t (-3.347), reflejando la diferencia significativa entre los grupos. Finalmente, en lo que se refiere a las valoraciones en cuanto al interés del material, nuevamente es el grupo de las mujeres el que lo evalúa más positivamente ($M=4.78$ frente a $M=4.00$ en caso de los hombres). El tamaño del efecto ($d= .550$) puede considerarse de medio a alto, reflejando que la diferencia entre los grupos analizados es sustancial. La alta puntuación de t (-7.903) refuerza la diferencia significativa entre los grupos (Tabla 2).

Tabla 2.

Frecuencia uso, utilidad e interés de los recursos tecnológicos en función del sexo

| Variable | Sexo | N | M | SD | t | p | ES Cohen's d |
|----------------------------|--------|------------|------|-------|--------|----------|--------------------|
| Frecuencia uso material | Hombre | 38 | 2.58 | 1.081 | -3.147 | .004** | 1.027 |
| | Mujer | 179 | 3.16 | 1.016 | | | |
| Utilidad material | Hombre | 38 | 3.89 | 1.034 | -3.347 | .002** | .951 |
| | Mujer | 179 | 4.50 | .932 | | | |
| | Mujer | 179 | 4.59 | .770 | | | |
| Interés material | Hombre | 38 | 4.00 | .805 | -7.903 | <.001*** | .550 |
| | Mujer | 179 | 4.78 | .480 | | | |
| Total | | 217 | | | | | |

** , *** p < .05, .01

Fuente: Elaboración propia (2024).

En resumen, dentro del contexto específico de programas intensivos de inglés como lengua extranjera, siendo el componente virtual de los mismos autónomo y voluntario, los resultados obtenidos indican considerables diferencias significativas en el empleo y valoración de la tecnología en función del sexo de los participantes. En todos los casos, las mujeres se mostraron más proclives a preparar el curso con el material facilitado, utilizándolo con mayor frecuencia. Igualmente, su valoración en cuanto a la utilidad e interés para incorporarlo a su proceso de aprendizaje autónomo fue significativamente más alta que los hombres.

Centrándonos en la segunda pregunta de investigación, respecto a la utilización de los recursos virtuales recomendados como preparación al curso en función de la edad, se puede observar que la mayoría de los usuarios proceden del grupo de edad más numeroso (35-50 años), lo que se corresponde a un 81,19%, seguido del grupo de participantes más jóvenes (18-34 años) 16,06%; y finalmente el de mayores de 50 años 2,75% (Tabla 3).

Tabla 3.

Utilización de los recursos tecnológicos en función de la edad

| Variables | Usuarios | Frecuencia | Porcentaje |
|---------------------------------|------------|------------|------------|
| Uso recursos tecnológicos | 18-34 años | 34 | 15,67 |
| | 35-50 años | 177 | 81,57 |
| | > 50 años | 6 | 2,76 |
| Total | | 217 | |

Fuente: Elaboración propia (2024).

Con el fin de identificar los aspectos del uso y percepción de la utilidad e interés del material virtual utilizado que reflejen variaciones significativas entre los diferentes grupos de edad (18-35, 36-50, y mayores de 50 años), se ha realizado un análisis de varianza (ANOVA). En líneas generales, se pone de manifiesto que existen diferencias significativas entre los grupos en términos de la utilidad percibida del material virtual. Para las otras variables evaluadas, no se encontraron diferencias significativas entre los grupos. Es decir, en lo que respecta al nivel del uso del material, no se aprecian diferencias significativas entre los grupos de edad ($p > .05$). Por el contrario, sí se observan diferencias significativas en la percepción de la utilidad del material virtual entre los grupos de edad ($p < .05$). Específicamente, los grupos mayores (36-50 y +50) perciben una mayor utilidad que el grupo de 18-35 años. Así, podemos determinar que en los casos en las que se observan diferencias significativas, el grupo de menor edad (18-35) es el que considera el material virtual facilitado como de menor utilidad (tabla 4).

Tabla 4.
Frecuencia uso, utilidad e interés de los recursos tecnológicos en función de la edad

| | | N | M | SD | F | Sig. |
|--------------------------------|-------|----------|----------|-----------|----------|-------------|
| Frecuencia uso material | 18-35 | 34 | 3.38 | 1.015 | 2.066 | .129 |
| | 36-50 | 177 | 2.99 | 1.061 | | |
| | +50 | 6 | 3.17 | .408 | | |
| Utilidad material | 18-35 | 34 | 3.88 | 1.387 | 6.255 | .002 |
| | 36-50 | 177 | 4.48 | .860 | | |
| | +50 | 6 | 4.83 | .408 | | |
| Interés material | 18-35 | 34 | 4.68 | .475 | 1.138 | .322 |
| | 36-50 | 177 | 4.62 | .656 | | |
| | +50 | 6 | 5.00 | .000 | | |
| Total | | 217 | | | | |

p < .05

Fuente: Elaboración propia (2024).

Analizaremos a continuación el segundo y tercer bloque de variables que estudian las percepciones de mejora y el nivel de confianza.

En lo que se refiere a la pregunta de investigación número tres, que trata de dar respuesta al hecho de que el empleo de los recursos virtuales previos al curso puede relacionarse con una mayor percepción de mejora de la pronunciación y destrezas orales, los resultados sugieren diferencias significativas. Específicamente, se pone de manifiesto que los que no utilizaron el material obtuvieron medias más bajas en la percepción de mejora en las destrezas de comprensión oral ($M=4.32$) frente a los que sí las utilizaron ($M=4.81$). El tamaño del efecto ($d=.562$) puede considerarse moderado, lo que sugiere que la diferencia entre grupos es sustancial. La alta puntuación de t (-7.990) refuerza la diferencia entre los grupos (Tabla 5).

En lo que respecta a la pregunta cuatro, sobre la percepción de mejora general, los resultados sugieren diferencias significativas, indicando que los que no utilizaron el material obtuvieron medias más bajas en la percepción de mejora general ($M=4.64$) frente a los que sí las utilizaron ($M=4.76$). La puntuación de t (-2.160) junto al tamaño del efecto ($d=.546$) sugiere que la diferencia entre grupos es considerable (tabla 5).

Como se observa, el efecto de haber utilizado o no el material digital proporcionado para la preparación al curso es estadísticamente significativo en ambos casos, especialmente en el caso de la mejora de las destrezas orales, si bien incide igualmente en la percepción de mejora general, destacándose de esta forma, la gran relevancia de la utilización del material para el máximo aprovechamiento del curso intensivo.

Finalmente, respecto a la pregunta cinco, que hace referencia a sensación de mayor confianza en los participantes para integrarse de forma activa en el programa, los resultados evidencian igualmente diferencias significativas, indicando que los que no utilizaron el material obtuvieron medias más bajas en el nivel de confianza ($M=4.52$) frente a los que sí las utilizaron ($M=4.84$). El tamaño del efecto es se sitúa en .582, un efecto de medio a alto, lo que sugiere que la diferencia entre grupos es sustancial. La alta puntuación de t (-4.852) refuerza la diferencia entre los grupos (tabla 5), indicando que los participantes que utilizaron el material

manifestaron sentir más confianza durante la parte presencial del programa.

En los tres casos anteriormente descritos la desviación estándar es mayor para los que no usaron el material en comparación con los que sí, indicando una mayor variabilidad en el grupo que no usó el material (tabla 5).

Por tanto, en respuesta a las preguntas de investigación del último bloque, podemos sintetizar y destacar la relación existente entre el uso de los recursos virtuales y la percepción de mejora tanto a nivel general, como respecto a las destrezas orales y, finalmente, el aumento de la sensación de confianza (tabla 5).

Tabla 5.

Resultados en función del uso de los recursos digitales facilitados previos al inicio del curso

| Variable | Utilización | N | M | SD | t | Sig | ES (Cohen's d) |
|------------------------|----------------|-----|------|------|--------|-------|----------------|
| Mejor comprensión oral | No utilización | 164 | 4.32 | .673 | -7.990 | <.001 | .562 |
| | Utilización | 217 | 4.81 | .458 | | | |
| Mejora general | No utilización | 164 | 4.64 | .595 | -2.160 | <.001 | .546 |
| | Utilización | 217 | 4.76 | .505 | | | |
| Nivel confianza | No utilización | 164 | 4.52 | .747 | -4.852 | <.001 | .582 |
| | Utilización | 217 | 4.84 | .416 | | | |
| Total | 381 | | | | | | |

p < 0.01

Fuente: Elaboración propia (2024).

Con el fin de intentar determinar los factores que pueden incidir en estas diferencias observadas, realizamos también la comparativa según el sexo y la edad para las mismas variables, produciéndose los resultados que se describen a continuación.

En lo que respecta a las destrezas orales, puede observarse que las mujeres muestran una media más alta (M=4.80) que los hombres (M=4.36), sugiriendo que las mujeres percibieron una mayor mejora en sus destrezas orales. La prueba t-student muestra una diferencia significativa con un valor de $p < .001$, una alta puntuación de $t (-7.540)$ y un tamaño del efecto medio (.570), reflejando, en conjunto, que la diferencia entre los grupos es significativa y tiene una magnitud moderada. En lo que se refiere a la mejora general, las mujeres también tienen igualmente una media más alta (M=4.80) que los hombres (M=4.61). La prueba t nuevamente muestra una diferencia significativa con un valor de $p = .001$ y una puntuación de $t (-3.262)$. El tamaño del efecto es igualmente medio (.541). Así, estos resultados sugieren una diferencia estadísticamente significativa y moderadamente fuerte entre los grupos. Finalmente, en el caso del nivel de confianza, las mujeres muestran también una media superior (4.80) a los hombres (4.53). La prueba t muestra una diferencia significativa con un valor de $p < .001$. Como en los casos anteriores, el tamaño del efecto es medio (.580). La puntuación de $t (-5.458)$ refuerza la diferencia entre los grupos.

Se observa, por tanto, que en todas las variables analizadas (mejora de destrezas orales, mejora general y nivel de confianza), las mujeres obtienen medias más altas que los hombres,

sugiriendo que perciben mayores mejoras en estas áreas. Las diferencias observadas son estadísticamente significativas ($p < .001$ o $p = .001$) y los tamaños del efecto reflejan que las diferencias observadas son en todos los casos de magnitud moderada.

Tabla 6.

Percepción mejora destrezas orales, mejora general y nivel de confianza en función del sexo

| Variable | Sexo | N | M | SD | t | p | ES Cohen's d |
|----------------------------|--------|------------|------|------|--------|----------|--------------------|
| Mejora destrezas orales | Hombre | 176 | 4.36 | .662 | -7.540 | <.001*** | .570 |
| | Mujer | 205 | 4.80 | .476 | | | |
| Mejora general | Hombre | 176 | 4.61 | .622 | -3.262 | .001** | .541 |
| | Mujer | 205 | 4.80 | .461 | | | |
| Nivel confianza | Hombre | 176 | 4.53 | .700 | -5.458 | <.001*** | .580 |
| | Mujer | 205 | 4.85 | .452 | | | |
| Total | | 381 | | | | | |

** , *** $p < .05, .01$

Fuente: Elaboración propia (2024).

Estos resultados están en consonancia con los resultados para el grupo global, indicando que el uso de recursos digitales facilita mejoras significativas en las tres áreas analizadas, y estas mejoras son percibidas de manera diferente según el sexo, con las mujeres reportando una mayor percepción de mejoras que los hombres.

Con el fin de identificar los aspectos del uso y percepción de los efectos del material virtual utilizado que revelan variaciones significativas entre los diferentes grupos de edad (18-35, 36-50, y mayores de 50 años), se ha realizado un análisis de varianza (ANOVA). En líneas generales, se observan diferencias significativas entre los grupos en términos de la mejora en la comprensión oral. Para las otras variables evaluadas, no se encontraron diferencias significativas entre los grupos. Es decir, en lo que respecta a la mejora general y el nivel de confianza, no se aprecian diferencias significativas entre los grupos de edad ($p > .05$). En lo que respecta a la percepción de la mejora de las destrezas orales, se revelan diferencias significativas entre los grupos de edad ($p < .05$), siendo el grupo de 36-50 años el que percibe una mayor mejora en comparación con el grupo de 18-35 años (tabla 7). Así, al igual que sucedía en el caso de la utilización del material observado con anterioridad (tabla 4) podemos determinar que en los casos en las que se observan diferencias significativas, el grupo de menor edad (18-35) es el que percibe una menor mejora en sus destrezas orales, en comparación con los grupos de edades superiores.

Tabla 7.

Percepción mejora destrezas orales, mejora general y nivel de confianza en función de la edad

| | | N | M | SD | F | Sig. |
|----------------------------------------|-------|-----|------|------|-------|------|
| Mejora destrezas orales | 18-35 | 95 | 4.43 | .595 | 5.994 | .003 |
| | 36-50 | 240 | 4.68 | .601 | | |
| | +50 | 46 | 4.54 | .622 | | |
| Mejora general | 18-35 | 95 | 4.62 | .587 | 2.089 | .125 |
| | 36-50 | 240 | 4.73 | .547 | | |

| | | | | | | |
|------------------|-------|-----|------|------|------|------|
| | +50 | 46 | 4.80 | .453 | | |
| Nivel | 18-35 | 95 | 4.64 | .634 | .716 | .489 |
| confianza | 36-50 | 240 | 4.73 | .576 | | |
| | +50 | 46 | 4.70 | .662 | | |
| N= | | 381 | | | | |

p < .05

Fuente: Elaboración propia (2024).

Finalmente, con el objetivo de determinar la intensidad de las relaciones existentes entre las variables descritas, se realizó un análisis de correlaciones que aportan interesantes resultados para complementar la incidencia de los factores, sexo y edad, descritos con anterioridad. Los análisis efectuados sugieren correlaciones significativas pero bajas o moderadas entre la utilidad y el interés, la mejora en las destrezas orales, la mejora general y la confianza. El mismo tipo de correlación se da entre el interés y las destrezas orales, la mejora general y la confianza. La mejora de las destrezas orales mantiene una correlación significativa moderada con la mejora a nivel general, siendo muy fuerte con la confianza.

Como observamos, de todas las variables analizadas, las correlaciones significativas más relevantes se dan entre la mejora de las destrezas orales y la mejora general ($r = .402^{**}$) y, sobre todo, entre las destrezas orales y el nivel de confianza ($r = .645^{**}$). Las correlaciones halladas entre las otras variables, aunque significativas, son bajas, sugiriendo que puede haber otros factores que también podrían estar influyendo en las variables estudiadas (tabla 8).

Tabla 8.

Correlación entre utilidad e interés de componentes virtuales, mejora en destrezas orales, mejora general y confianza

| | | Utilidad | Interés | Destrezas orales | Mejora general | Confianza |
|-------------------------|------|----------|---------|------------------|----------------|-----------|
| Utilidad | r | 1 | .281** | .189** | .218** | .158* |
| | Sig. | | <.001 | .005 | .001 | .020 |
| | N | 217 | 217 | 217 | 217 | 217 |
| Interés | r | .281** | 1 | .134* | .157* | .311** |
| | Sig. | <.001 | | .049 | .021 | <.001 |
| | N | 217 | 217 | 217 | 217 | 217 |
| Destrezas orales | r | .189** | .134* | 1 | .402** | .645** |
| | Sig. | .005 | .049 | | <.001 | <.001 |
| | N | 217 | 217 | 381 | 381 | 381 |
| Mejora general | r | .218** | .157* | .402** | 1 | .218** |
| | Sig. | .001 | .021 | <.001 | | <.001 |
| | N | 217 | 217 | 381 | 381 | 381 |
| Confianza | r | .158* | .311** | .645** | .218** | 1 |
| | Sig. | .020 | <.001 | <.001 | <.001 | |
| | N | 217 | 217 | 381 | 381 | 381 |

Las variables: utilidad material virtual e interés material: N=217. Las variables: mejora en destrezas orales, mejora general y mayor confianza, N=381

*, ** p < .05, .01.

Fuente: Elaboración propia (2024).

4. Discusión

En términos globales, estos resultados ofrecen muy interesantes aportaciones en lo que se refiere al interés para prepararse para el curso utilizando los recursos digitales aportados, destacándose un interés y uso relativamente bajo en el cómputo global (217 usuarios frente a 381 participantes, un 59,95% con unas notables diferencias en función del sexo, ya que, del total de usuarios, 179 fueron mujeres y 38 hombres (un 83% y 17% respectivamente). En lo que respecta al sexo, es importante destacar el limitado uso realizado por los participantes en el curso, especialmente los hombres, ya que, del total de 381 participantes, solo un 10% de hombres lo consultó, frente al 46% de mujeres. Estos resultados, independiente de otros posibles factores que se escapen del alcance de nuestro análisis, contrastan con la mayor predisposición y actitud de los hombres a favor de la tecnología para el aprendizaje que reflejan estudios previos desde una perspectiva global (Yau *et al.*, 2012; Goswami y Dutta, 2015; Cai *et al.*, 2017; Hashemi *et al.*, 2022). Sin embargo, en el caso de técnicas de aprendizaje específicas, como por ejemplo la gamificación pedagógica, no se observa tal diferencia a favor de los hombres, sino una actuación similar entre sexos (Palmquist y Jedel, 2021). Centrándonos en el caso específico del estudio del inglés como lengua extranjera, contexto del presente estudio, es importante destacar que estudios recientes han constatado que las mujeres manifiestan una actitud positiva para el uso de las tecnologías para mejorar sus destrezas comunicativas en inglés (Hashemi *et al.*, 2022), llegando incluso a manifestarse más favorables al uso de la tecnología que los hombres (Batool *et al.*, 2024), lo que se alinea con los resultados de nuestro trabajo. Las diferencias y resultados poco concluyentes observados en los distintos estudios podrían verse determinados no solo por la mayor predilección al uso de la tecnología sino también por el diferente grado de implicación en las tareas que se observa según el sexo, siendo tal implicación superior en el caso de las mujeres (Lietaert *et al.* 2015), también en el contexto digital (Korlat *et al.*, 2021). Nuestros resultados confirman la considerable mayor implicación de las mujeres en las tareas voluntarias del curso, aun siendo éstas en formato digital, lo que puede determinar el desempeño en las otras partes del programa y condicionar su éxito. Teniendo en cuenta el significativo impacto que el uso de la tecnología ha tenido en la percepción de mejora y confianza en la parte presencial del programa, como analizaremos, esta diferenciación entre sexos resulta de especial relevancia con vistas a planificar formatos híbridos que combinen una parte virtual y una presencial.

En lo que respecta a la edad, es de destacar que el a priori sorprendente bajo índice del grupo de menor edad para usar los recursos tecnológicos web facilitados es coherente con otros informes y estudios que destacan que en el ámbito universitario una apreciable mayoría (86.6%) de estudiantes de último año de grado usan internet como herramienta de comunicación con los amigos y compañeros y solo un 16,3% usa internet para su actividad académica a diario, destacándose el gran contraste existe entre el uso de la red por motivaciones personales frente a académicas (Segovia, 2013). Estos resultados son consistentes con investigaciones previas en las que se destaca la relevancia de los aspectos de entretenimiento y socialización en el uso de la tecnología por parte de los jóvenes (Castells *et al.*, 2007). Este rasgo de que los más jóvenes usen en menor medida la tecnología con fines de aprendizaje es igualmente de gran relevancia teniendo en cuenta la relación significativa entre su uso y la percepción de mejora en diferentes ámbitos.

En lo que se refiere a los mencionados efectos de los recursos virtuales proporcionados sobre la parte presencial del programa, es importante destacar la positiva valoración del conjunto de participantes de la muestra en el caso de la mejora general de la lengua y, especialmente, en la

práctica de pronunciación y las destrezas orales. Como se indicó, se observaron diferencias significativas en el caso de la valoración de los recursos virtuales según el sexo, siendo superior en todos los casos en el caso de las mujeres. Igualmente, estas mismas percepciones se ven condicionadas por la edad, siendo el grupo de los más jóvenes el que parece percibir menos mejoras.

Esta relación existente entre el aporte de la tecnología y la percepción de la mejora de las destrezas orales y la pronunciación producido es especialmente significativo si tenemos en cuenta que la práctica de esta destreza tan fundamental se ve frecuentemente relegada en las clases formales de idiomas (Kukulka-Hulme *et al.*, 2017; Rogerson-Revel, 2021). El complemento y apoyo tecnológico podría así contrarrestar las posibles limitaciones que imponga el posible tiempo limitado de dedicación en el aula. Para ello es esencial la orientación del profesorado con el fin de contribuir a que el alumnado canalice su aprendizaje autónomo a través de los recursos virtuales, generándole más confianza para integrarse en situaciones de comunicación interactiva que generen input, output y *feedback* suficiente y relevante (Rogerson-Revel, 2021). A este respecto, es necesario destacar que nuestros resultados revelaron importantes diferencias significativas entre el uso de la tecnología y el nivel de confianza. Este impacto se produjo en mayor medida en el caso de las mujeres, para las que la parte virtual supuso significativamente un efecto más beneficioso. En lo que respecta a la edad, nuevamente el grupo de los más jóvenes fue el que menos favorecido se vio de la confianza que generó la parte virtual previa.

Estos resultados también resultan de relevancia desde el punto de vista de la autonomía y el aprendizaje permanente, ya que estos recursos tecnológicos permiten a los usuarios progresar en su aprendizaje de forma autónoma a lo largo de su vida (Pratiwi y Waluyo, 2023). Procurar que no existan limitaciones ni por la edad ni por el sexo de los participantes será determinante para el diseño de programas híbridos de similares características.

5. Conclusiones

Se puede concluir que la utilización de materiales y recursos digitales, como elemento para preparar la parte presencial de un programa intensivo puede contribuir de forma significativa a una mayor percepción de éxito en las competencias comunicativas y el nivel de confianza, contribuyendo a un estado emocional favorable para el aprendizaje. Este resultado es de importancia y aplicación para introducir la parte virtual de los programas híbridos al inicio de los mismos, motivar al alumnado para su realización y prestar especial atención a optimizar la calidad de los mismos para un máximo aprovechamiento. No obstante, a pesar de los beneficios de utilizar los recursos de forma autónoma como preparación para un curso, observamos que un limitado porcentaje de participantes lo utilizaron, estando muy focalizado en el grupo de mujeres y edades comprendidas entre 35 y 50 años (Tablas 2 y 4). Por ello, se hace necesario fomentar el conocimiento y uso de estos recursos entre todos los grupos de edad con independencia de su sexo. Reforzar la importancia del uso de la tecnología como complemento para el aprendizaje, extendiendo el restringido uso que de ella se hace por parte de algunos usuarios, podría tener un importante impacto para mejorar las destrezas comunicativas en lenguas extranjera y contribuir a la autonomía.

La confirmación de la hallada relación entre el uso de la tecnología y la mayor percepción de confianza y aprendizaje, especialmente en el caso de las destrezas orales, lleva a la necesidad de intentar determinar una intervención más directa por parte del profesorado, con el fin de incentivar y guiar al alumnado para el uso de estos recursos. De esta forma, una vez interiorizado e integrado en sus hábitos de aprendizaje podrá usarlos a lo largo de toda su trayectoria académica y profesional, complementando su formación en el aula (Esfandiari y

Gawhary, 2019). Así, a través de la intermediación del profesorado como guía, el alumnado podrá valorar el abanico de opciones y herramientas que tiene a su elección y elegir las que más se alineen con sus preferencias personales (Wichayathian y Reinders, 2018).

En el caso específico que nos ocupa, el aprendizaje del inglés como lengua extranjera, es relevante destacar la escasa utilización del soporte tecnológico pese a la gran cantidad y calidad de recursos existentes para el aprendizaje y práctica de la lengua, específicamente en el ámbito de la pronunciación y destrezas orales. Esta constatación del limitado uso de los materiales virtuales de libre acceso que pueden contribuir a favorecer el progreso en el aprendizaje, nos lleva a proponer la necesidad de conseguir que el alumnado conozca y sea consciente de la gran cantidad y variedad de recursos tecnológicos que pueden ayudarle a formarse de forma autónoma y eficiente a lo largo de su trayectoria vital (Kaarakainen *et al.*, 2018), especialmente teniendo en cuenta la significativa relación hallada en este estudio entre su uso y la percepción de mejora tanto como en los aspectos comunicativos de la lengua como en el nivel de confianza. Por ello, como indicábamos, es determinante que el propio profesorado posea las competencias digitales necesarias y conocimientos sobre los rasgos específicos del aprendizaje y enseñanza con soporte tecnológico para guiar al alumnado en su progreso (Román, 2022).

De la misma forma, dada la gran proliferación de cursos intensivos híbridos en la actualidad, como los *Blended Intensive Programmes* (BIP) de Erasmus+ (European Commission, 2022, 2023), que combinan la parte virtual y la presencial, los resultados de este trabajo pueden servir de orientación sobre la importancia de incluir una parte virtual preparatoria, plenamente integrada en el curso y de carácter no voluntario, que fomente el autoaprendizaje y el conocimiento específico de los recursos digitales disponibles y su utilización con el fin de optimizar un máximo aprovechamiento en las partes presenciales. Es igualmente de especial relevancia ser conscientes de que la formación en competencias digitales es una tarea conjunta en la que alumnado, profesorado e instituciones han de estar perfectamente coordinados y sincronizados. Los recursos virtuales están a nuestra disposición y los consideramos parte activa del proceso de aprendizaje-enseñanza pero, como hemos verificado, su constatada eficacia puede no verse reflejada en un uso efectivo generalizado.

6. Referencias

- Akbar, R. S., Taqi, H. A., Dashti, A. A. y Sadeq, T. M. (2015). Does E-Reading Enhance Reading Fluency? *English Language Teaching*, 8(5), 195-207. <http://dx.doi.org/10.5539/elt.v8n5p195>.
- Batool, R., Rana, F. M. A. y Qasim, H. M. (2024). Investigating Gender Perceptions on Technology Use in Pakistan ELT Classrooms: A Survey-Based Study. *International Journal of Academic Research for Humanities*, 4(1), 58-63. <https://bit.ly/4dhXaPY>
- European Commission/DG EAC. (2022). Blended mobility implementation guide for Erasmus+ higher education mobility KA131. *Publications Office of the European Union*. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/467485>
- European Commission (2023). *Erasmus +. EU programme for education, training, youth and sport*. <https://acortar.link/u1Gs1g>
- Cai, Z., Fan, X. y Du, J. (2017). Gender and attitudes toward technology use: A meta-analysis. *Computers & Education*, 105, 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.11.003>

- Calvo Benzies, Y. J. (2017). Contributions of new technologies to the teaching of English pronunciation. *Language Value*, 9(1), 1-35. <https://doi.org/10.6035/LanguageV.2017.9.2>
- Castells, M., Fernandez-Ardevol, M., Qiu, J. L. y Sey, A. (2009). *Mobile communication and society: A global perspective*. Mit Press. <https://doi.org/10.1111/j.1944-8287.2008.tb00398.x>
- Cotterall, S. (2000). Promoting learner autonomy through the curriculum: Principles for designing language courses. *ELT Journal*, 54(2), 109-117. <https://doi.org/10.1093/elt/54.2.109>
- De Prada Creo, E. (2011). *English Pronunciation Online*. <https://bit.ly/4dIPbRS>
- De Prada Creo, E. (2022). La creatividad como eje de integración intercultural: Programas intensivos de movilidad internacional en la Educación Superior. *Human Review. International Humanities Review/Revista Internacional de Humanidades*, 17(1), 1-12. <https://doi.org/10.37467/revhuman.v12.4711>
- De Prada Creo, E. (2023). Intensive Experiential ESP Programmes for Continuing Education: Analysis and Effectiveness. *Journal of Continuing Higher Education*, 71(2), 224-236. <https://doi.org/10.1080/07377363.2021.2002605>
- Esfandiari, M. y Gawhary, M. W. (2019). Is technology paving the way for autonomous learning? *World journal of English language*, 9(2), 64-73. <https://doi.org/10.5430/wjel.v9n2p64>
- Förster, M., Maur, A., Weiser, C. y Winkel, K. (2022). Pre-class video watching fosters achievement and knowledge retention in a flipped classroom. *Computers & Education*, 179, 104399. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104399>
- García, N. M., García, A. M. y Cansado, M. N. (2024). Perfil y motivaciones para el uso de la IA en el alumnado de publicidad y RR. PP. en la Universidad de Valladolid. Hachetetepé. *Revista Científica de Educación y Comunicación*, 28, 1104-1104. <https://doi.org/10.25267/Hachetetepe.2024.i28.1104>
- Gass, S. M. y Mackey, A. (2006). Input, interaction and output: An overview. *AILA Review*, 19(1), 3-17. <https://doi.org/10.1075/aila.19.03gas>
- Golonka, E. M., Bowles, A. R., Frank, V. M., Richardson, D. L. y Freynik, S. (2014). Technologies for foreign language learning: A review of technology types and their effectiveness. *Computer Assisted Language Learning*, 27(1), 70-105. <https://doi.org/10.1080/09588221.2012.700315>
- Goswami, A. y Dutta, S. (2015). Gender differences in technology usage—A literature review. *Open Journal of Business and Management*, 4(1), 51-59. <https://doi.org/10.4236/ojbm.2016.41006>
- Hashemi, A., Si Na, K., Noori, A. Q. y Orfan, S. N. (2022). Gender differences on the acceptance and barriers of ICT use in English language learning: Students' perspectives. *Cogent Arts & Humanities*, 9(1), 2085381. <https://doi.org/10.1080/23311983.2022.2085381>

- Kaarakainen, M. T., Saikkonen, L., y Savela, J. (2018). Information skills of Finnish basic and secondary education students: The role of age, gender, education level, self-efficacy and technology usage. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 13(4), 56-72. <https://doi.org/10.18261/issn.1891-943x-2018-04-05>
- Khechine, H., Lakhal, S., Pascot, D. y Bytha, A. (2014). UTAUT model for blended learning: The role of gender and age in the intention to use webinars. *Interdisciplinary Journal of E-Learning and Learning Objects*, 10(1), 33-52. <https://doi.org/10.28945/1994>
- Korlat, S., Kollmayer, M., Holzer, J., Lüftenegger, M., Pelikan, E. R., Schober, B. y Spiel, C. (2021). Gender differences in digital learning during COVID-19: Competence beliefs, intrinsic value, learning engagement, and perceived teacher support. *Frontiers in psychology*, 12, 637776. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.637776>
- Kucsera, J. V. y Zimmaro, D. M. (2010). Comparing the effectiveness of intensive and traditional courses. *College teaching*, 58(2), 62-68. <https://doi.org/10.1080/87567550903583769>
- Kukulska-Hulme A, Gaved M, Jones A. (2017) Mobile language learning experiences for migrants beyond the classroom. En J. C. Beacco, H. J. Krumm y D. Little (Eds), *The Linguistic Integration of Adult Migrants: Some Lessons from Research* (pp. 219-224). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110477498-030>
- Kutnjak, A., Gregurec, I. y Tomičić-Pupek, K. (2022). Lessons Learned from Work-Based Learning and Intensive Courses in Higher Education. En: *EDULEARN22 Proceedings* (pp. 3890-3898). IATED. <https://doi.org/10.21125/edulearn.2022.0945>
- Lee, C., Yeung, A. S. y Ip, T. (2016). Use of computer technology for English language learning: do learning styles, gender, and age matter? *Computer Assisted Language Learning*, 29(5), 1035-1051. <https://doi.org/10.1080/09588221.2016.1140655>
- Lietaert, S., Roorda, D., Laevers, F., Verschueren, K. y De Fraine, B. (2015). The gender gap in student engagement: The role of teachers' autonomy support, structure, and involvement. *British Journal of Educational Psychology*, 85(4), 498-518. <https://doi.org/10.1111/bjep.12095>
- McGrath, H. y Van Vugt, J. (2009). *Young People and Technology. A Review of the Current Literature*. The Alannah and Madeline Foundation.
- Nasim, S. M., AlTameemy, F., Ali, J. M. A. y Sultana, R. (2022). Effectiveness of digital technology tools in teaching pronunciation to Saudi EFL learners. *FWU Journal of Social Sciences*, 16(3), 68-82. <https://doi.org/10.51709/19951272/Fall2022/5>
- Palmquist, A. y Jedel, I. (2021). Influence of Gender, Age, and Frequency of Use on Users' Attitudes on Gamified Online Learning. En T. Ahram, R. Taiar y F. Groff (Eds.), *Human Interaction, Emerging Technologies and Future Applications IV: Proceedings of the 4th International Conference on Human Interaction and Emerging Technologies: Future Applications* (pp. 177-185). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-74009-2_23
- Pennington, M. C. y Rogerson-Revell, P. (2019). *English Pronunciation, Teaching and Research*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/978-1-137-47677-7>

- Pratiwi, D. I. y Waluyo, B. (2023). Autonomous Learning and the Use of Digital Technologies in Online English Classrooms in Higher Education. *Contemporary Educational Technology*, 15(2). <https://doi.org/10.30935/cedtech/13094>
- Rogerson-Revell, P. M. (2021). Computer-assisted pronunciation training (CAPT): Current issues and future directions. *Relc Journal*, 52(1), 189-205. <https://doi.org/10.1177/0033688220977406>
- Román, S. (2022). The use of technology in foreign language pronunciation teaching at higher education level. *International Conference on Emerging Technology and Interdisciplinary Sciences*. Jozac Publishers.
- Segovia, M. I. L. (2013). *Estudio sobre el uso de internet y sus aplicaciones en el alumnado de último año de carrera de la Universidad de Alicante* (Tesis Doctoral), Universitat d'Alacant/Universidad de Alicante. <https://bit.ly/3LHUAHm>
- Shelton-Strong, S. J. y Mynard, J. (2021). Promoting positive feelings and motivation for language learning: the role of a confidence-building diary. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 15(5), 458-472. <https://doi.org/10.1080/17501229.2020.1825445>
- Serrano, R. (2010). Development of English language skills in oral production by adult students in intensive and regular EFL courses. *Vigo International Journal of Applied Linguistics*, 7, 99-113. <https://bit.ly/3WkWcM1>
- Sung Y. T., Chang, K. y Liu, T. C. (2016). The effects of integrating mobile devices with teaching and learning on students' learning performance: A meta-analysis and research synthesis. *Computers & Education*, 94, 252-275. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.11.008>
- UNESCO (2023). *Hoja de ruta sobre IA generativa y educación*. <https://bit.ly/3LK1zzD>
- Venkatesh, V., Morris, M. G., Davis, G. B. y Davis, F. D. (2003). User acceptance of information technology: toward a unified view. *MIS Quarterly*, 27(3), 425-478. <https://doi.org/10.2307/30036540>
- Wang, Y. S., Wu, M. C. y Wang, H. Y. (2009). Investigating the determinants and age and gender differences in the acceptance of mobile learning. *British journal of educational technology*, 40(1), 92-118. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2007.00809.x>
- Wichayathian, N. y Reinders, H. (2018). A teacher's perspective on autonomy and self-access: from theory to perception to practice. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 12(2), 89-104.
- Yau, H. K. y Cheng, A. L. F. (2012). Gender difference of confidence in using technology for learning. *Journal of Technology Studies*, 38(2), 74-79. <https://doi.org/10.21061/jots.v38i2.a.2>
- Yoshida, M. T. (2018). Choosing Technology Tools to Meet Pronunciation Teaching and Learning Goals. *Catesol Journal*, 30(1), 195-212. <https://bit.ly/3LIbV2F>

Weir, C. J. (2005). *Language Testing and Validation. An Evidence-based Approach*. Palgrave MacMillan. <https://doi.org/10.1057/9780230514577>

Financiación: El programa de inmersión referenciado contó con la financiación de la Xunta de Galicia (INCITE09394316PR).

Agradecimientos: El presente texto se desarrolla en el marco de un proyecto del Ministerio de Ciencia y Universidades (PID2022-139332NB-I00) MAEDU “Marco de Análisis para el Emprendimiento Digital en Universidades”.

AUTORA:

Elena de Prada Creo

Universidade de Vigo, España.

Doctora (lingüística aplicada) por la Universidad de Santiago de Compostela (España) y realizó estudios de posgrado en el Reino Unido. En la actualidad es profesora de ESP y vicedecana de asuntos internacionales (Universidade de Vigo). En cuanto a la investigación, ha coordinado diferentes proyectos sobre innovación, internacionalización, uso de nuevas tecnologías, proyectos de inmersión en inglés, interculturalidad, creatividad y rutas literarias, financiados por la Comisión Europea, el gobierno autonómico y la universidad. Estos proyectos han dado lugar a numerosos artículos y libros sobre estos temas. Es coordinadora del grupo de investigación ENLIFES (English for Lifelong Learning Skills), del proyecto europeo GLOBDIVES y miembro del proyecto MAEDU, financiado por el Ministerio de Ciencia y Universidades.

edeprada@uvigo.es

Índice H: 10

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-8207-2459>

Scopus ID: <https://www.scopus.com/authid/detail.uri?authorId=57200111829>

Google Scholar: <https://bit.ly/4f5gkKO>

Academia.edu: <https://elenadeprada.academia.edu>