

CREANDO COMUNIDADES DE APRENDIZAJE HORIZONTALES: DEL LIBRO-ÁLBUM A TWITTER-X¹

CREATING HORIZONTAL LEARNING COMMUNITIES: FROM PICTURE-BOOKS TO TWITTER-X

ANTONIO GARCÍA GÓMEZ

Universidad de Alcalá

Resumen

Este estudio conceptualiza el aprendizaje como una relación horizontal y analiza las percepciones de un grupo de estudiantes universitarios sobre su proceso de aprendizaje de una lengua extranjera (inglés) al integrar libros-álbum y la red social Twitter-X como ejes dinamizadores. A través de un cuestionario de estrategias de aprendizaje y motivación académica, el estudio evidencia la mejora de las estrategias (meta) cognitivas, de motivación intrínseca y de autorregulación del esfuerzo de este grupo de estudiantes.

Palabras clave: Aprendizaje horizontal, redes sociales, libros-álbum, tecnología pedagógica.

Abstract

This study conceptualises learning as a horizontal relationship and analyses the perceptions of a group of university students regarding their learning of a foreign language (English) by integrating picture-books and the social network Twitter-X as dynamising axes. By means of a questionnaire on learning strategies and academic motivation, the study shows the improvement of these students' (meta)cognitive, intrinsic motivation, and self-regulation of effort strategies.

Key words: horizontal learning, social networks, picture-books, educational technology.

1. INTRODUCCIÓN

Con el aumento de la popularidad de las redes sociales, la forma en la que nos comunicamos y nos relacionamos con otras personas ha cambiado de forma significativa (Shivani et al.: 2022). El impacto de las redes sociales, como señalan Hamilton et al. (2023), es aún mayor durante la adolescencia por el número de horas de exposición a las diferentes plataformas ya sea para comunicarse con otras personas

1 Correo-e: antonio.garciag@uah.es. Recibido: 25-04-2024. Aceptado: 04-10-2024.

o para aliviar el aburrimiento. Así, contamos con un número creciente de estudios que abordan diferentes aspectos de la relación existente entre el uso de las redes sociales por parte de adolescentes y adultos jóvenes y el impacto en su salud mental, el desarrollo de su inteligencia emocional y su capacidad de sociabilizar (Balleys 2020; Bottaro y Faraci, 2022; entre otros). Entre las redes sociales más empleadas en el aprendizaje en la educación superior se encuentran, en orden de prevalencia, Twitter-X, WhatsApp, Instagram y Tiktok.

Dado el poder comunicativo de las redes sociales y, a pesar de que no fueron creadas con fines educativos, también han empezado a ocupar un lugar destacado en la mejora de los procesos de enseñanza en general (Joosten, 2012; Otchie y Pedaste, 2020) y en el desarrollo de procesos de innovación educativa en concreto (Marín Díaz y Cabero Almenara, 2019). Para ello, cada vez contamos con más estudios exploratorios que intentan arrojar luz sobre las mejoras en el rendimiento académico (Jiménez et al., 2020) y en la motivación e implicación del estudiantado que se observan con el empleo de redes sociales como Twitter-X (Tung et al., 2023).

Otros estudios también advierten de las limitaciones y riesgos de su integración que van desde la sobreexposición hasta el intercambio de información inadecuada (Llausàs, 2023; Fatawu et al., 2023). A pesar de esto, la bibliografía existente coincide en señalar que el uso pedagógico de las redes sociales ha facilitado entender el aprendizaje como una relación horizontal entre profesorado y alumnado (Revelles-Benavente, 2022); es decir, se desdibuja el foco puesto en el proceso de enseñanza y se promueven enfoques flexibles que permite que el aprendizaje sea dinámico y que tenga lugar dentro y fuera del aula (Miño et al., 2019).

El presente estudio busca contribuir a la bibliografía existente con el diseño e implementación de un proyecto que, con la integración de la red social Twitter-X en el proceso de aprendizaje del estudiantado universitario de una lengua extranjera (inglés), intenta fomentar un proceso de aprendizaje horizontal que conceptualiza el aula universitaria como un espacio inmaterial (Revelles-Benavente, 2015); es decir, como un continuo entre realidad y virtualidad que fomenta la creación y diseminación del conocimiento (Vizcaíno-Verdú et al., 2019). En concreto, el objetivo es investigar las percepciones del estudiantado universitario sobre su propio aprendizaje al integrar la red social Twitter-X como eje dinamizador de la asignatura. Como se explicará más adelante, se busca trabajar en el desarrollo de una alfabetización mediática (Renes-Arellano et al., 2018) que proporcione al estudiantado universitario situaciones que favorezcan el desarrollo del pensamiento crítico para interactuar con la información que encuentra en redes a la par que ejercita sus destrezas en la lengua extranjera (Said y Abd Elfatah, 2015; Ríos-Hernández et al., 2022; Haeriyati, 2023).

2. TWITTER-X EN EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

En búsqueda de mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje, el profesorado ha ido integrando las tecnologías emergentes que van desde los móviles hasta las plataformas más recientes de Inteligencia Artificial (Miao et al., 2021). Esto ha provocado

que el Aprendizaje de Lenguas Asistido por Ordenador (ALAO, en inglés CALL) se haya establecido como una de las principales ramas en el campo de la pedagogía (Lim y Aryadoust, 2022).

En esta última década, son muchos los estudios que han explorado los beneficios y los riesgos del empleo de las redes sociales en los diferentes niveles de enseñanza y áreas de conocimiento (Solmaz, 2018; Barrot, 2021; entre otros muchos). Entre todas las redes sociales existentes, Twitter-X se ha afianzado en los círculos educativos (Hattem y Lomicka, 2016) ya que el profesorado no solo puede intercambiar información y opiniones en chats específicos de educación sino que, además, puede emplear esta red social como un soporte de las clases para facilitar información complementaria o llevar a cabo actividades de extensión y/o refuerzo (Jester, 2022).

De manera más concreta, contamos con estudios que dan evidencia de las aportaciones que Twitter-X puede hacer al aprendizaje de lenguas extranjeras en educación superior. Antenos-Conforti (2009), por ejemplo, concluye que el estudiantado tiene la oportunidad de incrementar la exposición a la lengua extranjera al interactuar con hablantes nativos. Esto, en último término, tiene un efecto directo en su aprendizaje y motivación. En la misma línea, otros estudios constatan mejoras significativas en el aprendizaje de aspectos concretos como la pronunciación (Fouz-González, 2017), la corrección gramatical (Vázquez-Cano, 2012), la adquisición de vocabulario (Pérez-Sabater y Montero-Fleta, 2015) y la destreza escrita (Thandavaraj et al., 2021). Asimismo, otros estudios ponen de manifiesto el impacto positivo de integrar Twitter-X en el proceso educativo para el desarrollo de la competencia intercultural (Baz y İşısağ, 2018), la motivación del estudiantado (Erhel et al., 2022), y, por último, la creación de comunidades de aprendizaje colaborativo (Ricoy y Feliz, 2016).

A esto se le añaden otros estudios que, sin negar los beneficios de usar Twitter-X en el aula universitaria, intentan advertir de las posibles limitaciones de su uso. En este sentido, estos estudios señalan la necesidad de que el profesorado haga un uso profesional de la red social ya que esto determinará la credibilidad docente, así como la motivación del estudiantado (Peña-Froment et al., 2022). Además, su uso correcto requiere, por un lado, de una supervisión constante por parte del profesorado (Malik et al., 2019) y un alto control de la carga de trabajo que se genera fuera de aula que, lejos de aumentar la implicación del estudiantado, pudiera llegar a ser contraproducente por una sobrecarga de trabajo (Kunka, 2020).

A pesar de estas limitaciones, la bibliografía está de acuerdo en afirmar que los avances en la pedagogía deben ir íntimamente ligados con la tecnología y la integración de las redes sociales (Jimola, 2023). A este respecto, como puntualiza Revelles-Benavente (2022), no se trata de aplicar la tecnología en pedagogía sino que los esfuerzos deben ir dirigidos a la transformación de la pedagogía mediante el uso de la tecnología. Por tanto, es necesario cuestionar el uso meramente instrumental de la tecnología para conseguir promover nuevas formas de alfabetización digital (*Digital literacy*, en inglés) donde se fomente el pensamiento crítico en el uso de redes sociales (e.g., haciendo una lectura crítica de la información, aportando argumentos, etc.).

Deudor de este planteamiento, el presente estudio pretende contribuir a la bibliografía existente abogando por el uso de la red social Twitter-X para crear un espacio de aprendizaje relacional, donde se descentraliza la figura del docente y, como sostiene Miño et al. (2019), se crean comunidades de aprendizaje horizontales más allá de los muros del aula. Esto, en último término, supone poner el foco en el estudiantado que debe implicarse en su propio aprendizaje.

En un intento de estimular el pensamiento crítico del estudiantado universitario, el presente estudio tiene también como objetivo subrayar la importancia de abordar el contenido curricular desde una perspectiva que busque la transformación social (Colman, 2020). Para ello, este estudio no solo integra la red social Twitter-X en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera sino que, además, se apoya en la extensa bibliografía que aboga por el uso de literatura para educar en valores y visibilizar la diversidad cultural (Karatas et al., 2023; Nerantzi y Corti, 2023; entre otros muchos). Como se explicará en la siguiente sección, a través de una selección de libros-álbum en inglés sobre niños o niñas migrantes, el presente estudio busca crear situaciones de aprendizaje significativas donde la lengua extranjera sirva de puente para desarrollar un vínculo con la realidad. Para ello, el proyecto planteado hace que el estudiantado deba relacionar las narrativas con hechos reales acontecidos vinculados con migración y desigualdad social. De esta manera, se pretende estimular su pensamiento crítico ya que se invita al estudiantado a convertirse en agentes sociales de cambio al generar contenidos de valor en la red social Twitter- X.

3. METODOLOGÍA

3.1. Participantes

La muestra se formó mediante muestreo intencional no probabilístico por accesibilidad; es decir, se contó con el estudiantado de una asignatura obligatoria de inglés instrumental del Grado que estuviera dispuesto a colaborar con la investigación. En el estudio experimental participaron 58 estudiantes de la Facultad de (*por completar*) de edades comprendidas entre 18 y 20 ($M= 19,1$; $DT= 2,32$) pertenecientes al primer al primer curso del Grado en Estudios Ingleses. La distribución de los participantes por género fue 47 (81,03%) mujeres y 11 hombres (18,96%).

De los 58 participantes, 41 tenían un perfil abierto en Twitter-X (70,68%) mientras que 17 estudiantes tuvieron que crear el perfil para poder participar en el proyecto (29,32%). Cabe señalar que de los 41 estudiantes que ya tenían creado previamente un perfil, el 31,3% asegura entrar en su perfil a diario, el 27,9% accede con cierta frecuencia en una semana, el 19,4% rara vez accede, el 21,4% no accede nunca. De entre el estudiantado que sí accede a su perfil, solo un 15,3% afirma subir contenido con cierta regularidad, un 36,8% afirma leer y reaccionar al contenido de otras personas y un 47,9% afirma leer el contenido que le resulta de interés, pero sin reaccionar a dicho contenido. Cabe señalar que el 98,1% del estudiantado afirma ser activos en otras redes

sociales como *Instagram* y *Tiktok*, principalmente reaccionando a las fotografías de otras personas y compartiendo videos creados por otras personas.

De la misma forma, el 92,3% del estudiantado reconoce que no sabe lo que es un libro-álbum y cree no haber leído o visto uno. Aunque inicialmente el resto de los estudiantes sí dice conocer o haber visto un libro-álbum, no es capaz de identificar alguna de las características básicas. En ningún caso, el estudiantado conoce que este tipo de libros se caracteriza por el diálogo que se establece en texto e imagen que hace la imagen no se comprenda sin el texto y viceversa.

3.2. Selección de libros-álbum

Numerosos estudios han demostrado la importancia del libro-álbum se ha consolidado como recurso pedagógico fundamental para la enseñanza en general y la enseñanza de lenguas extranjeras en concreto. Su valía radica en la integración de texto e imágenes para crear una narrativa compleja (Bland, 2013; Elorza y Mocanu, 2024). Como señalan Dotras Bravo y Larragueta Arribas (2024), la comprensión lectora se ve beneficiada por la naturaleza multimodal de la historia. Debido a la interacción sinérgica entre el texto y la imagen en los libros álbum, la narración multimodal enriquece la experiencia lectora al complementar el texto con elementos visuales (Żelachowska y Elorza, 2024). En esta línea, Nikolajeva y Scott (2013) afirman que el uso de material visual no solo disminuye la carga cognitiva relacionada con la interpretación de un texto en un idioma extranjero, facilitando así un proceso de aprendizaje más accesible y menos intimidante, sino que, además, las ilustraciones desempeñan una función crucial al servir como apoyos contextuales que facilitan la inferencia del significado de vocabulario y expresiones idiomáticas desconocidas.

De especial relevancia para este estudio son las investigaciones que destacan la importancia de los libros-álbum en la exposición de la persona que lee la historia a situaciones que abordan temáticas complejas, como la migración y otros temas de corte social (i.e., diversidad cultural, sexual, etc.), facilitando un diálogo que potencia la educación en valores (Moya-Guijarro y Ventola, 2022; Palacios-Varón y Trujillo-Vanegas, 2023; Moya-Guijarro, 2024). Así, como señala Martínez-Lirola (2024), la narración de este tipo de temáticas complejas debe trascender el mero reconocimiento, siendo necesario establecer un diálogo acerca de las implicaciones de dichas representaciones con el fin de involucrar al lector o la lectora en sus respectivos contextos. Se pretende que el libro-álbum promueva la transformación del estudiantado en agentes sociales de cambio.

Deudor de esta idea y consciente de la importancia de la Agenda 2030 y de la necesidad de trabajar en la consecución de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, se decidió vincular la selección de los libros-álbum de la presente investigación con la migración o movilidad humana² que, con motivo de la Guerra en Ucrania, estaba

2 Cabe señalar que, si bien la migración o movilidad humana está latente en los 17 objetivos, esta propuesta se alineó de manera directa con los siguientes Objetivos de Desarrollo Sostenible: 10 (Reducción de las desigualdades), 5 (Igualdad de género) y 16 (Paz, Justicia, e Instituciones sólidas).

siendo uno de los focos de atención más importantes tanto en la prensa nacional como internacional.

Así, antes de comenzar la investigación y tras revisar una selección de 40 libros-álbum, se establecieron los siguientes criterios que permitieron escoger una muestra de 10 títulos: a) la extensión de los libros-álbum son similares; b) el personaje central es un niño o una niña migrante; c) la representación gráfica está en consonancia con la narración; es decir, la narración mediante imágenes y texto hace posible que el lector o la lectora pueda interactuar e interpretar el contenido del relato desde su propia perspectiva; y d) las escenas evolucionan de manera cronológica y parten de la irrupción de una guerra que provoca la huida y una serie de vivencias como resultado de la migración a otro país. Asimismo, en el proceso de selección, se aseguró que 5 de los libros-álbum tuviera como personaje principal a un niño y los 5 restantes tuviera como personaje principal a una niña. La siguiente tabla recoge la muestra seleccionada para la realización del estudio:

Personaje principal: niña migrante	Personaje principal: niño migrante
Choi, Yangsook (2001). <i>The Name Jar</i> . New York: Dragonfly Books.	Churning, Nancy, and Sánchez, James Ray (2018). <i>Irvin Berlin, the Immigrant Boy Who Made America Sing</i> . Creston Books.
Garland, Sarah (2012). <i>Azzi in Between</i> . London: Frances Lincoln Children's Books.	Figueredo, Danilo H. and Sánchez, Enrique O. (1999). <i>When This World Was New</i> . New York: Lee y Low Books.
Hendriks, Karen and Knatko, Alisa (2021). <i>Home</i> . Daisy Lane Publishing.	Gouichoux, René, and Zaü (2019). <i>Idriss and His Marble</i> . Starberry Books.
Khalil, Aya, and Semirdzhyan, Anait (2020). <i>The Arabic Quilt: An Immigrant Story</i> . Tilbury House.	Richards, Dorin (2021). <i>Watch me</i> . New York: Macmillan publishing.
Yang, Belle (2004). <i>Hannah Is My Name</i> . Cambridge, Mass.: Candlewick Press.	Wild, Margaret, and Blackwood, Freya (2017). <i>The Treasure Box</i> . Candlewick Books.

Tabla 1. Listado de libros-álbum seleccionados

Durante dos semanas, el grupo de estudiantes tuvo a su disposición mediante la herramienta *OneDrive* todos los títulos para que en grupos libres de tres estudiantes pudieran revisar el material y expresaran sus preferencias sobre los tres libros que les gustaría trabajar. Debido al solapamiento inicial de solicitudes, fue necesario emplear una sesión en clase para revisar el material junto con el docente y asignar a cada grupo un libro protagonizado por un niño y otro protagonizado por una niña. Finalmente, el reparto se hizo de manera fluida gracias a la buena disposición del estudiantado que facilitó el proceso.

3.3. Diseño de la investigación

El primer día de clase y durante la presentación de la guía docente de la asignatura, se vinculó la necesidad propia de la asignatura de acreditar un nivel B2 en las cuatro destrezas a final de curso con la propuesta de proyecto al que se invitó al estudiantado a participar. Así, se planteó la idea de integrar una red social (Twitter-X) y una selección de libros-álbum sobre migración como una iniciativa para ayudar a mejorar tanto sus destrezas escritas como sus destrezas orales en una lengua extranjera (inglés) al fomentar hábitos lectores críticos, llevar a cabo una exposición y debate con todo el grupo en aula, así como expresar posteriormente sus ideas razonadas en un contexto real. Cabe señalar que todo el grupo de estudiantes mostró interés y manifestó su deseo de tomar parte en el proyecto de manera voluntaria.

Con el objeto de llevar a cabo el proyecto de una forma adecuada, se decidió dividir su implementación en tres fases. En una primera fase, durante las dos primeras semanas del cuatrimestre, se dedicó treinta minutos de las cuatro horas de clases presenciales semanales a presentar el proyecto con mayor detalle, recoger datos sociodemográficos del estudiantado, presentar la selección de libros-álbum y establecer la pauta de trabajo (i.e., agrupamientos, asignación de libros, etc.). Esto permitió dar un tiempo prudencial para, por un lado, conocer al grupo de estudiantes y, por otro lado, establecer las dinámicas de trabajo tanto fuera como dentro del aula.

En una segunda fase y una vez asignados los dos libros-álbum a cada grupo, se acordó que durante las trece semanas restantes³, cada semana se dedicaría una hora de la sesión presencial para que los grupos responsables de uno de los libros preparen una exposición en lengua inglesa donde no solo se resumiera el contenido del libro sino que, además, se hiciera un análisis crítico sobre cómo se presenta al niño o la niña migrante, el tipo de acciones que se asocian con la migración, el tipo de reacciones del resto de personajes para con el niño o la niña migrante. Asimismo, con el objeto de suscitar interés por parte de todo el estudiantado y alimentar el debate en clase, la exposición debía incluir posibles paralelismos entre la temática del libro-álbum con situaciones sociales (actuales) o hechos históricos que debían ser convenientemente justificados e ilustrados.

Mediante las exposiciones orales, se consiguió atraer la curiosidad de todo el grupo de estudiantes, lo que se tradujo en una participación activa durante los debates. En concreto, el estudiantado dio muestras de interés planteando numerosas preguntas que buscaban conocer mejor los contenidos de las historias que sus compañeros y compañeras estaban presentando y por plantear otros posibles paralelismos. Cabe señalar que un 69,3% del estudiantado reconoció abiertamente no hacer un seguimiento de los acontecimientos sociales del momento y un 74,6% del estudiantado afirmó no leer/ver noticias en algún medio de información a lo largo de una semana. A pesar

3 El calendario académico hizo que, durante tres semanas, una de las dos sesiones semanales de clase se perdiera por coincidir con un día no lectivo. Por ello y excepcionalmente, esas tres semanas se decidió seguir trabajando con el mismo libro-álbum de la semana anterior para no perjudicar el desarrollo del resto de contenidos de la asignatura.

de esto, la curiosidad del estudiantado se manifestó en el hecho de plantear preguntas que obligaban a detener la exposición y abordar aspectos que no estaban planificados. Esto hizo que las exposiciones tuvieran una naturaleza dinámica y no fueran una repetición mecánica de aspectos previamente memorizados. Debido a las limitaciones de tiempo, muchas de las cuestiones planteadas no se pudieron tratar en profundidad lo que reforzó la idea planteada de entender Twitter-X como una extensión del debate fuera del tiempo de aula.

Dado que se buscaba que la lectura y análisis crítico del libro-álbum se tradujera en cuestionamientos críticos de la sociedad contemporánea, el docente creó un perfil en Twitter-X con el objeto de seguir reflexionando sobre las diferentes historias, profundizar en los aspectos planteados, compartir con el resto de compañeros y de compañeras, así como la potencial comunidad virtual que podría leer e interactuar con los contenidos publicados. Con ello, se buscó, tal y como indican Colman y Stapleton (2017), un espacio seguro en el que el estudiantado, de manera voluntaria, fuera interactuando a través de sus tweets. Como administrador, el docente controló en un primer momento que todo el estudiantado comenzara a seguir la cuenta creada para tal efecto y, posteriormente, monitorizó el número de personas ajenas al proyecto que según se fue generando contenido fue siguiendo el contenido⁴.

Se estableció como procedimiento que los grupos responsables del libro de la semana, tras su exposición en clase, iniciarían la conversación con sus tweets y que el resto del grupo debía no solo reaccionar sino comentar críticamente el contenido y expresar su opinión razonada. Todo ello con el fin de crear un hilo de conversaciones y no una simple sucesión de comentarios aislados. Inicialmente las conversaciones requirieron de la intervención del docente que tuvo que reconducir las conversaciones a los temas tratados, animar al grupo de estudiantes a leer con atención los comentarios previos para evitar repeticiones o solicitar una mayor explicación de una postura. Pasadas dos semanas, la intervención del docente fue decreciendo hasta que se convirtió en un simple espectador de los comentarios e hilos de conversaciones que cada libro-álbum fue generando.

3.4. Procedimiento e instrumentos

Durante la primera fase del proyecto y tras explicar de manera detallada la naturaleza y objetivo de la investigación, se facilitó al estudiantado un consentimiento informado donde se especificaba el uso anónimo y confidencial de los datos que se obtuvieran. Asimismo, se llevó a cabo el cuestionario de datos sociodemográficos del estudiantado con el objeto de recoger la información básica sobre los participantes: edad, sexo, sus hábitos generales en redes sociales y, en concreto, uso y frecuencia de uso de Twitter-X.

4 Es importante señalar que solo diez personas ajenas al proyecto decidieron seguir la cuenta creada del proyecto y sus contribuciones se restringieron a expresar reacciones, pero, en ningún caso, hicieron aportaciones de contenido.

Una vez firmado el consentimiento y completado el cuestionario de datos sociodemográficos, se dieron las instrucciones para que accedieran a Twitter-X con sus respectivas cuentas, buscaran y solicitaran seguir la cuenta de Twitter-X creada para la investigación. De este modo, el docente fue el responsable de controlar las personas que tenían acceso al perfil creado. Una vez todo el estudiantado comenzó a seguir la cuenta, se dejó abierta para visibilizar el contenido y el docente siguió como responsable de monitorizar quién seguía la cuenta que fuera ajeno al proyecto.

Además, se adaptó el cuestionario de estrategias de aprendizaje y motivación académica de Pintrich et al. (1991) que intenta evaluar el uso de diferentes estrategias de aprendizaje, así como las orientaciones motivacionales del estudiantado. Dado que el cuestionario original constaba de 81 ítems, se decidió descartar aquellos ítems que carecían de relevancia en el presente estudio hasta llegar a un total de 20 ítems donde el estudiantado debía seleccionar entre valores que van desde el uno (No me describe en absoluto) hasta siete (Me describe totalmente) para responder a cada uno de ítems. Los 20 ítems permiten una comprensión profunda y detallada de las percepciones y experiencias de los participantes en lo que a su aprendizaje se refiere. Además, se sometió al cuestionario a un análisis de consistencia interna y se obtuvo un valor de alpha de Cronbach para el cuestionario global de .98. Así, se confirmó que los ítems del cuestionario (véase Tabla 2) son coherentes entre sí, lo que, en último término, reforzó la confiabilidad interna del instrumento empleado.

Cabe puntualizar que el cuestionario se pasó en tres momentos diferentes de la implementación del proyecto: comienzo (semana 3 del cuatrimestre), desarrollo (semana 8 del cuatrimestre) y cierre (semana 15 del cuatrimestre). Esto se hizo con la intención de medir la confiabilidad del instrumento a lo largo del tiempo de la intervención al poder ver la consistencia de los resultados obtenidos. La Tabla 2 recoge el componente principal (estrategia de aprendizaje) y los componentes específicos, así como las diferentes dimensiones y los ítems del cuestionario que los representan.

Factor Principal	Factor Específico	Dimensión	Ítem
Estrategia de aprendizaje	Estrategias cognitivas y metacognitivas	Elaboración	3, 10, 12 y 20
		Organización	9, 11, 13 y 19
		Autorregulación metacognitiva y conductual	1, 2, 4 y 5
	Componente motivacional de valor	Metas de orientación intrínseca	7, 14, 17 y 18
	Estrategias de gestión de recursos	Autorregulación del esfuerzo	6, 8, 15 y 16

Tabla 2. Dimensiones de las estrategias y relación con el cuestionario

Junto con el cuestionario, se permitió que el grupo de estudiantes pudiera añadir las explicaciones o matizar cualquiera de las opciones escogidas. Asimismo, se

añadió una categoría abierta donde cada estudiante debía evaluar de manera extensa el desarrollo de la asignatura y el impacto que la realización de las actividades semanales del proyecto estaba teniendo en el aprendizaje de la lengua extranjera. De este modo, se buscaba no solo poder recoger datos cuantitativos a través del cuestionario, sino además recoger información de naturaleza cualitativa que nos permitiera interpretar los resultados cuantitativos del cuestionario, así como profundizar en las percepciones de los encuestados.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Como se expondrá a continuación, el estudio cuantitativo arroja resultados optimistas sobre el uso de las redes sociales, en este caso concreto Twitter-X, para proporcionar al estudiantado universitario situaciones dentro y fuera de aula que permiten practicar una lengua extranjera. De manera más importante, el presente estudio evidencia cómo la integración de una red social permite crear espacios de aprendizaje relacional donde, como argumenta Miño et al. (2019), el docente queda en un segundo plano y se crean comunidades de aprendizaje horizontales donde los y las estudiantes deben implicarse y ser responsables de su propio aprendizaje. El análisis pormenorizado de la evolución de las diferentes estrategias hace posible profundizar en esta afirmación.

4.1. Estrategias cognitivas y metacognitivas

El gráfico 1 recoge los resultados descriptivos de la evolución de las estrategias cognitivas y metacognitivas de elaboración desde que empezó el proyecto (semana 3), durante el proceso de realización (semana 8) y una vez finalizado (semana 15). Como puede apreciarse, hay una progresión ascendente en la percepción del estudiante sobre su capacidad de entender los materiales y relacionar contenido nuevo con su conocimiento previo (ítems 3 y 12). Sin embargo, las percepciones en los ítems 10 y 20 experimentan la siguiente fluctuación. Por un lado, la percepción del estudiantado sobre su capacidad de desenvolverse adecuadamente en la asignatura (ítem 10) tiene el valor más bajo a mitad de la implementación del proyecto y experimenta una subida notable al final del mismo. Por otro lado, la percepción sobre la realización de las tareas que el estudiantado considera más fáciles de realizar (ítem 20) presenta el valor más alto a mitad del proyecto que desciende el valor en la última semana.

En consonancia con estudios previos (Hamid et al., 2015), la evolución de las estrategias de cognición y metacognición da evidencias de que el uso de una red social fomenta la centralidad en el estudiante como protagonista de su propio aprendizaje. En lo que respecta a las estrategias de elaboración, la evolución revela que, en primer lugar, el uso de los libros-álbum y su posterior debate en Twitter-X, como punto de partida para trabajar aspectos de la migración ayuda al estudiantado a integrar conocimientos nuevos con otros obtenidos previamente.

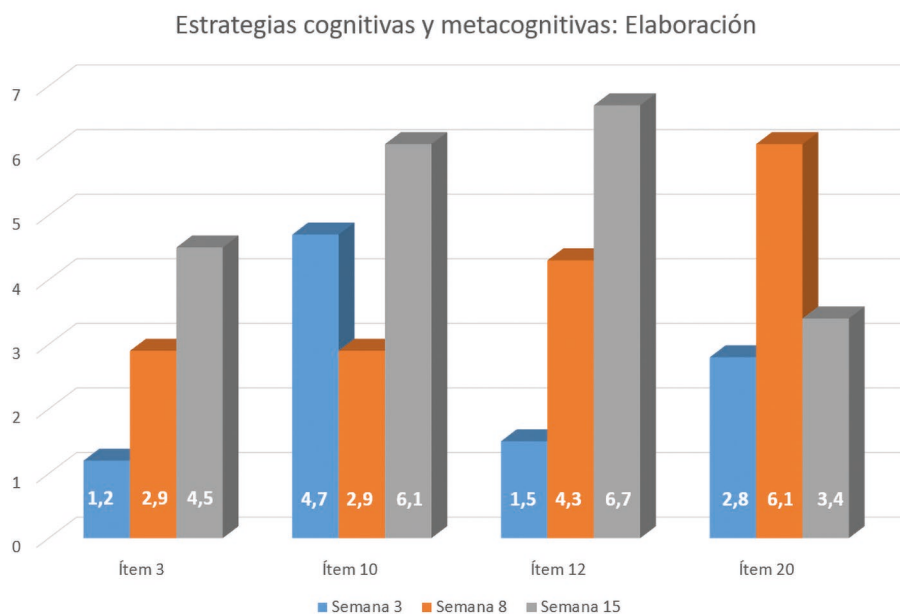


Gráfico 1. Resultados de la evolución de las estrategias de elaboración

Las fluctuaciones en la evolución de estas estrategias podrían explicarse atendiendo a diversas circunstancias que el estudiantado expresa reiteradamente en sus comentarios literales. Así, el grupo de estudiantes coincide en afirmar que las asignaturas de inglés instrumental no suelen suponer un reto ya que generalmente se centran en la realización de ejercicios mecánicos sobre aspectos gramaticales que se repiten todos los cursos. Este hecho justificaría que el estudiantado perciba que las nuevas dinámicas empleadas en la asignatura les suponen un reto y señalen que no se desenvuelven o, al menos no como solían hacer, en los temas de la asignatura (ítem 10). Sin embargo, concluido el proyecto el estudiantado percibe una mejoría en capacidad para desenvolverse adecuadamente.

Así, se puede afirmar que parece necesario promover dinámicas de aula que no solo supongan un reto intelectual, sino que, como señalan Lichy y Favre (2018), favorezcan que el estudiantado se salga de su zona de confort para mejorar su rendimiento académico y aprender de forma significativa. A este respecto, los comentarios literales del grupo de estudiantes parecen avalar estos hallazgos ya que coinciden en afirmar que el hecho de tener que leer y comentar de manera crítica los libros-álbum les resultó complicado al principio del proyecto y que necesitaron unas semanas para entender qué debían hacer y qué se esperaba de ellos.

Del mismo modo, el resultado obtenido en la percepción del estudiantado sobre su tendencia a centrarse en aquellas tareas que consideran fáciles también señala un hallazgo relevante. Los comentarios literales vinculados al ítem 20 arrojan luz sobre los valores cuantitativos ya que el estudiantado expresa sus inseguridades al tener que crear y compartir contenido en redes cuando hasta el momento su uso principal era el de observadores del contenido creado por otras personas. Por tanto, este estudio

confirma la afirmación de Kasperski y Blau (2023) sobre el impacto negativo que el uso de una red social puede tener por la presión de grupo que se crea. De manera más precisa, el presente estudio muestra que esta presión se debe al hecho de que el estudiantado se siente observado y evaluado por el resto de compañeros y compañeras. En línea con estudios previos (Cotterell, 2013), el grupo de estudiantes indica que, antes de comenzar el proyecto, eran exclusivamente consumidores del contenido que otros creaban en redes sociales y, en la gran mayoría de los casos, no interactuaban con el contenido a excepción de reacciones puntuales ya fuera con un *like* ya fuera con un emoticono.

Así pues, el presente estudio pone de manifiesto que el uso de Twitter-X ejerce una presión grupal negativa que causa que, ante el riesgo de compartir información sobre la que el estudiantado no se siente seguro, tenga reticencias a la hora de realizar la actividad o, al menos, en compartirla públicamente. Esto, en último término, tiene una valoración positiva en la medida de que el estudiantado afirma haber revisado el contenido de los tweets minuciosamente antes de hacerlos públicos y esto ha tenido un efecto positivo en su aprendizaje.

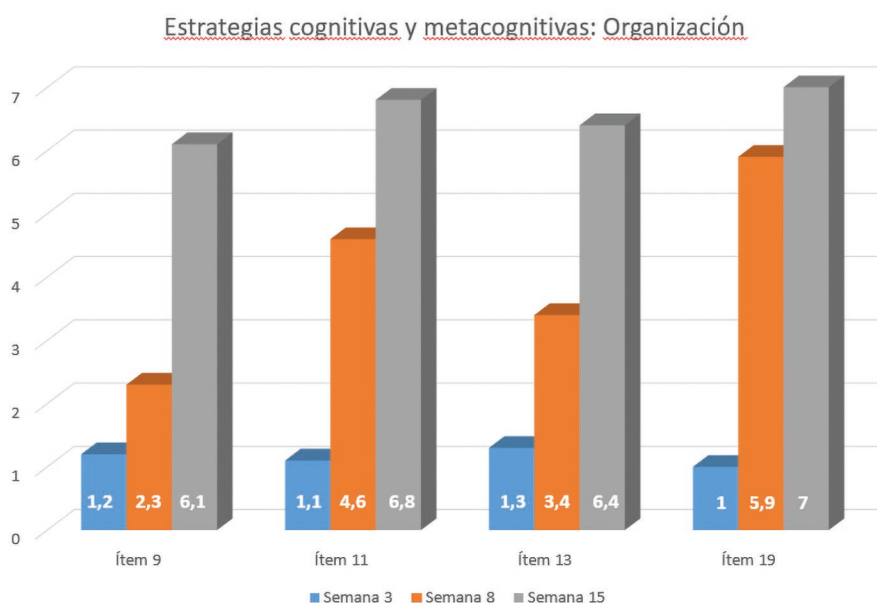


Gráfico 2. Resultados de la evolución de las estrategias de organización

El gráfico 2 muestra como la evolución de las estrategias cognitivas y metacognitivas vinculadas a la organización experimentan una progresión ascendente marcada en todos los casos. En concreto, la percepción del estudiante sobre su capacidad para analizar las ideas de otras personas antes de hacer sus propias aportaciones (ítem 9), establecer objetivos para dirigir sus actividades (ítem 11) y repasar los materiales para preparar la asignatura (ítem 13) experimentan una mejora notable a la mitad del proyecto que se consolida en valores superiores a 6 en todos los casos al final

del proyecto. Del mismo modo, la percepción del estudiante sobre su capacidad para generar sus propias ideas a partir del material y las tareas (ítem 19) es el aspecto que mayor crecimiento manifiesta tanto entre el comienzo y desarrollo del proyecto, como entre el comienzo y el final del proyecto.

En lo que se refiere a la evolución de las estrategias de organización, el análisis del cuestionario pone de manifiesto que son las estrategias que mayor progreso experimentan en la medida de que el estudiantado percibe que, a través de las tareas propuestas de lectura crítica de los libros-álbum y su posterior discusión en aula y, de manera más extensa, en Twitter-X, su capacidad de marcar objetivos de trabajo en el desarrollo de la asignatura mejora notablemente. Por tanto, el presente estudio coincide con Martínez y Galán (2002) en afirmar que la realización de tareas semanales promueve que el estudiantado sea consciente de la necesidad de repasar los materiales para hacer un seguimiento autónomo de la asignatura y asimilar los contenidos.

Además, en línea con los hallazgos de Yildiz Durak (2023), se puede argumentar que el proyecto mejora la flexibilidad cognitiva del estudiantado. En concreto, los resultados hacen posible argumentar que, dado que el estudiantado debe adaptar su conducta ante una situación novedosa (i.e., realización de tareas semanales de lectura y análisis crítico de un libro-álbum, así como de elaboración de argumentos que compartir en Twitter-X). Como consecuencia directa de la realización de las tareas semanales que deben llevar a cabo tanto dentro como fuera de aula, el estudiantado percibe una mejora en su capacidad de tomar decisiones, planificar y organizar los tiempos de trabajo.

Llegados a este punto cabe señalar que la evolución más relevante se concentra en este tipo de estrategias donde el estudiantado, en un primer momento, no vincula el trabajo en una asignatura con la generación de sus propias ideas a, posteriormente, establecer este hecho como el cambio más significativo en su propio aprendizaje. Esto parece apuntar al hecho de que el proyecto implementado promueve prácticas educativas de alto impacto. Como puntualizan Bruno y Dell'Aversana (2018), este tipo de prácticas son situaciones de aprendizaje donde el estudiante es consciente de que la memorización de contenidos a la que parece estar acostumbrado no es suficiente y se enfrenta a tareas que le hacen pensar y desarrollar una opinión informada.

A continuación, el gráfico 3 recoge los valores de las estrategias relacionadas con la autorregulación metacognitiva y conductual. En todos los casos, como se puede observar, la percepción del estudiantado muestra una progresión ascendente. Así, el intento de ajustar los métodos de trabajo para cumplir los requisitos (ítem 1), aunque cuenta con la valoración más alta de partida, el valor se duplica a lo largo del proceso. De igual forma, la autorregulación del estudiantado para llevar al día las tareas planteadas (ítem 2), trabajar adecuadamente los materiales resaltando aquellos aspectos relevantes (ítem 4) y demostrar su capacidad para analizar otros puntos de vista y razonar los suyos propios (ítem 5) experimentan una mejoría notable desde el comienzo del proyecto, donde se encuentran los valores más bajos que evolucionan

positivamente a mitad de proyecto y se acercan a la valoración más alta al final del proyecto.

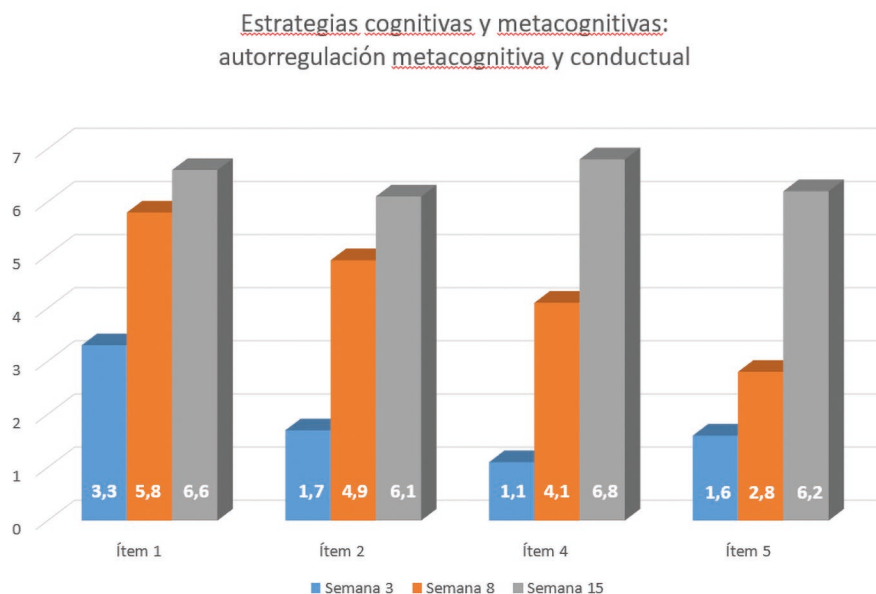


Gráfico 3. Resultados de la evolución de las estrategias de autorregulación metacognitiva y conductual

El análisis pone de manifiesto que el hecho de tener que trabajar semanalmente con un libro-álbum, trabajar con el libro en clase y llevar el debate a Twitter-X tiene un efecto positivo en el desarrollo de las estrategias de autorregulación metacognitiva y conductual del estudiantado. Así pues, a diferencia de otros estudios (Bulbulia y Wassermann, 2015; Kunka, 2020), el estudio da indicios de las mejoras que experimenta el estudiantado para aprender a ajustar sus métodos de trabajo para cumplir con los requisitos semanales. Esto, en último término, produce una mejoría progresiva en su capacidad de aprender.

De especial importancia es el hallazgo que evidencia la mejoría exponencial en la percepción del estudiantado sobre su capacidad para responsabilizarse del cumplimiento de tareas que conlleva no solo llevar al día el trabajo sino, además, trabajar convenientemente con el material facilitado para estar en posición de hacer críticas constructivas y exponer sus puntos de vista de manera razonada y justificada en Twitter-X. Así, el presente estudio completa otros estudios como Abella-García et al. (2019) y Gleason y Manca (2020) al evidenciar cómo la integración de la red social entendida como un dinamizador del aprendizaje supone un revulsivo en tanto en cuanto ayuda a crear situaciones de aprendizaje fuera y dentro del aula que promueve el aprendizaje horizontal y su capacidad de trabajo autónomo. A este respecto, los comentarios literales del estudiantado permiten profundizar en este aspecto. Así, el estudiantado reconoce que el verdadero reto no había sido la carga de trabajo que tomar parte en el proyecto conllevaba sino el hecho de acostumbrarse a trabajar de manera constante en una asignatura y no esperar hasta el final. Cabe puntualizar que este

hecho lo destacan como uno de los aprendizajes más importantes que habían sacado de participar en el proyecto al tener la sensación de que estaban siendo responsables y estaban aprovechando todas las oportunidades que tenían para aprender más.

4.2. Componente motivacional de valor: metas de orientación intrínsecas

Esta sección presenta las metas de orientación intrínseca vinculadas a los valores del componente motivacional de valor. Como se recoge en la Tabla 4, todos los ítems muestran una progresión favorable reseñable desde el principio del proceso hasta el final del cuatrimestre. Así, la percepción del estudiantado sobre la utilidad del material (ítem 8) da evidencias de la valoración positiva que se establece entre los materiales empleados y el aprendizaje resultante de usarlos. En la misma línea, su percepción sobre el esfuerzo realizado para cumplir con las tareas (ítem 6), a pesar de que puedan resultar aburridos y/o complejos (ítem 15), también refleja una evolución positiva de los valores iniciales al comenzar el proyecto hasta la consecución del mismo. Por último, el estudiantado manifiesta un interés creciente por entender el contenido de la asignatura (ítem 16) que cambia de los valores iniciales en los que no se considera importante hasta alcanzar prácticamente el valor máximo al final del proyecto.

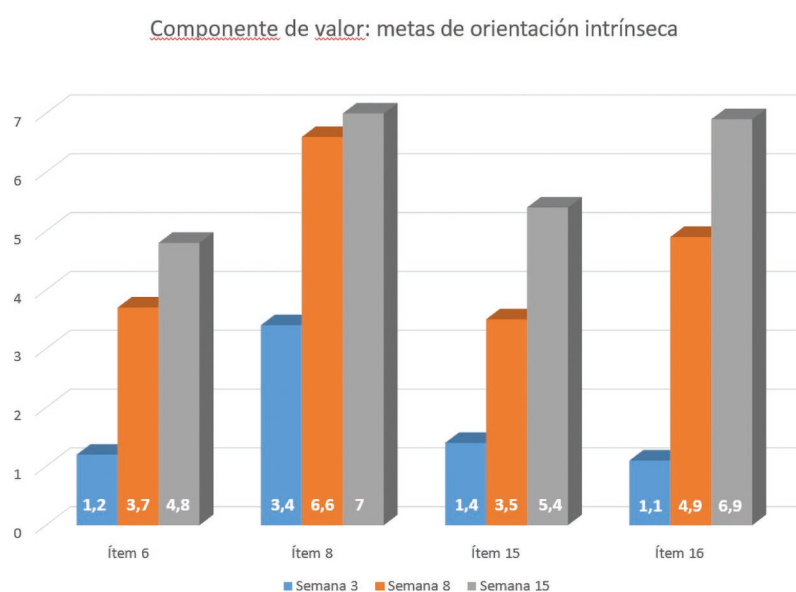


Gráfico 4. Resultados de la evolución de las metas de orientación intrínseca

Junto con las estrategias (meta-)cognitivas expuestas anteriormente, el análisis de las metas de orientación intrínseca (componente motivacional de valor) arrojan luz sobre el impacto que el uso de los libros-álbum y Twitter-X tienen en el proceso de aprendizaje. Las valoraciones positivas, superiores a todas las demás al principio del proyecto, del material (ítem 8) abalan las conclusiones de otros estudios previos que relacionan el uso de los libros-álbum (Bintz y Chaghervand, 2023) con la motivación

a la hora de aprender una lengua extranjera, así como el uso de redes sociales con la creación de un ambiente de aprendizaje auténtico (Herri y Gunawan, 2020).

Así, se puede afirmar que el presente estudio da evidencias de cómo estos materiales hacen que el estudiantado se implique en su aprendizaje al realizar tareas que se relacionan con su realidad fuera del aula. Como el estudiantado afirma en los comentarios literales, el hecho de usar libros-álbum y Twitter-X supone dotar de realismo a los materiales donde lo que se hace tiene visibilidad e impacto dentro y fuera del aula. De esta forma, el estudiantado incide en que la materia no se ciñe a la memorización de conceptos que no tienen reflejo ni utilidad en su mundo más próximo. Este hecho puede ser el detonante para mejorar su implicación durante todo el proceso y cumplir con tareas semanales que ofrecen un reto al estudiantado que debe salir de su zona de confort.

Además, el estudiantado se esfuerza más en la realización de las tareas, independientemente de su naturaleza y dificultad. Se podría afirmar, por tanto, que este tipo de material también favorece un aprendizaje profundo en tanto en cuanto el estudiantado entiende la importancia de comprender el contenido de la asignatura (Mthethwa-Kunene et al., 2022). En esta línea, como se recoge en los comentarios literales, el grupo de estudiantes manifiesta de manera reiterada que, en el trascurso del proyecto, la calificación en la asignatura dejó de ser importante porque dejaron de realizar las tareas con el fin de conseguir aprobar, sino que querían hacer algo que fuera útil y de lo que sus compañeros y compañeras pudieran aprender. De manera interesante, cabe señalar que el propio estudiantado estaba de acuerdo en afirmar que el hecho de recibir comentarios del resto de personas del grupo que podrían cuestionar sus argumentos inicialmente les provocó inquietud, pero, finalmente, acabó siendo un factor de motivación ya que se esforzaban por hacer propuestas sólidas que les permitieran exponer sus planteamientos y dificultara las posibles críticas.

4.3. Estrategias de gestión de recursos

En esta sección, se recoge la progresión de las estrategias de gestión de recursos que se centran en la autorregulación del esfuerzo (véase Tabla 5). Aunque la progresión es ascendente en todos los casos, sí cabe hacer las siguientes observaciones. Por un lado, la percepción del estudiantado sobre su preferencia por materiales que despierten su curiosidad (ítem 7) y que supongan un desafío para aprender cosas nuevas (ítem 18) experimentan una subida más o menos marcada desde el principio hasta la mitad de desarrollo del proyecto. En ambos casos, los valores en ambos ítems se mantienen estables hasta la consecución del proyecto. Por otro lado, la percepción del estudiantado sobre su esfuerzo por determinar qué conceptos no entiende correctamente (ítem 14) e intentar buscar alternativas a cualquier razonamiento (ítem 17) que implique un mayor esfuerzo de preparación experimenta un incremento drástico, en ambos casos, desde el principio hasta mitad del proyecto. Este incremento se consolida en los valores máximos que se muestran al finalizar el proyecto.

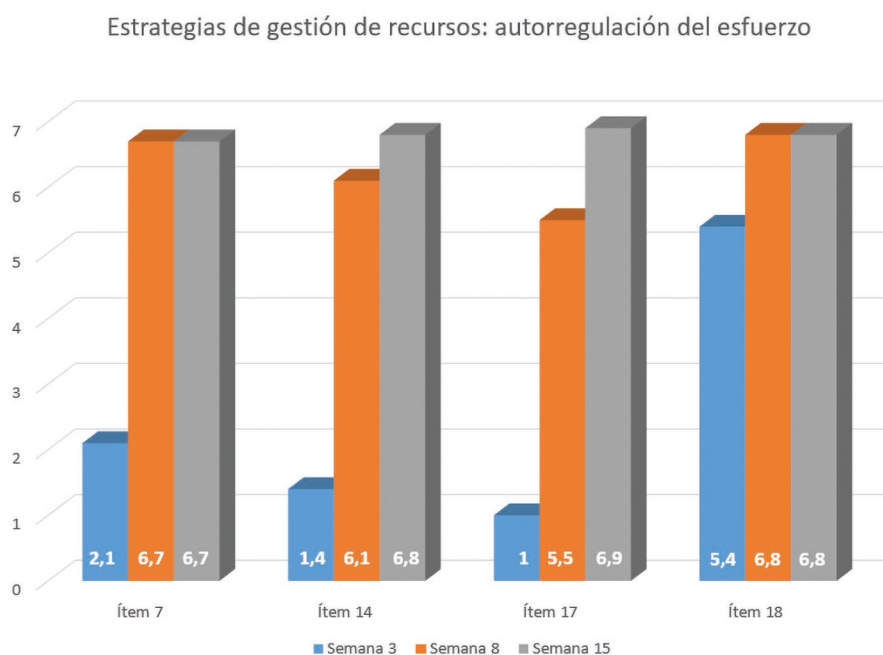


Gráfico 5. Resultados de la evolución de las estrategias de gestión de recursos: autorregulación del esfuerzo

A pesar de los estudios que ponen el foco en las redes sociales como elementos de distracción y una de las causas más comunes de la procrastinación (Ramírez et al., 2021), el análisis de las estrategias de gestión de recursos da evidencia de que una red social, correctamente integrada en el proceso de aprendizaje, tiene un impacto directo positivo en la autorregulación del esfuerzo del estudiantado. En consonancia con el estudio de Álvarez-Cruces et al. (2019), el análisis permite argumentar que una red social crea situaciones de aprendizaje real que favorece la autogestión y la autorregulación. De manera más concreta, el presente estudio muestra cómo los materiales que despiertan la curiosidad tienen un impacto positivo en el esfuerzo que el estudiantado realiza para enfrentarse a las tareas.

Así, se puede afirmar que el aprendizaje horizontal resultante de las situaciones de aprendizaje creadas fuera y dentro del aula favorece el aprendizaje significativo en la medida de que el estudiantado se esfuerza por resolver los desafíos que las tareas plantean (Estrada, 2020). A este respecto, los comentarios literales del estudiantado arrojan luz al remarcar que, desde el comienzo del proyecto, fueron conscientes de que las tareas establecidas no consistían en la memorización de palabras o estructuras gramáticas, sino que debían leer y pensar de manera crítica para poder articular sus argumentos y fundamentarlos correctamente. En esta misma línea, el estudiantado manifestó de forma recurrente que la demanda de las tareas se tradujo en un mayor número de horas de trabajo autónomo dedicado a la preparación y realización de las diferentes tareas. Así, coincidía en señalar que el hecho de tener que reflexionar sobre los libros-álbum y exponer de forma pública sus ideas les hizo percibir que estaban

aprendiendo más. En palabras de uno de los estudiantes: “Antes cuando hacíamos las tareas cada uno le ponía más o menos esfuerzo y se acababan al entregarlas al profesor pero ahora cuando publicas tu tarea en Twitter no es el final sino el principio porque todo el mundo empieza a comentar y ofrecer otros puntos de vista y tienes que leerlo y pensar bien si quieres convencer a los demás. Al principio me agobiaba un poco pero es verdad que estoy aprendiendo mucho más”.

5. CONCLUSIÓN

La integración de una red social en el aula universitaria ha generado hallazgos que han llevado a conceptualizar el aprendizaje de una lengua extranjera, en este caso el inglés, como una relación horizontal entre docente y estudiantes. El análisis de las estrategias de aprendizaje ha destacado la importancia de trasladar las actividades realizadas en el aula, como el uso de los libros-álbum, al mundo real a través de plataformas como Twitter-X. Esta práctica aporta dinamismo al proceso de enseñanza y subraya, coincidiendo con Miño et al. (2019), la viabilidad de implementar enfoques más flexibles y eficaces.

Así, el estudio cuantitativo de las percepciones del estudiantado sobre el impacto del uso de la red social Twitter-X en su aprendizaje ha evidenciado un efecto positivo en el desarrollo de todas las estrategias de cognición y metacognición: elaboración, organización y autorregulación metacognitiva y conductual. En particular, se ha demostrado que el uso de los libros-álbum y su posterior debate en esta red social permite al estudiantado mejorar su capacidad para integrar nuevos conocimientos con aquellos ya adquiridos, sin importar la complejidad de los mismos. Del mismo modo, los resultados indican que el uso de Twitter-X incrementa la flexibilidad cognitiva y facilita que el estudiantado establezca sus propios objetivos de aprendizaje y desarrolle un sistema autónomo de seguimiento para seguir los contenidos con los que trabaja. A la luz de los resultados, el análisis ha puesto de manifiesto que las redes sociales no solamente sirven como un espacio para el intercambio de ideas y debates, sino que también promueven un ambiente colaborativo que permite a los estudiantes reflexionar sobre su proceso de aprendizaje. Se ha dado evidencias de que Twitter-X, en especial, posibilita una comunicación ágil y eficaz que posibilita a los estudiantes recibir retroalimentación al instante y acceder a una amplia variedad de recursos y perspectivas. La interacción constante y dinámica ha sido esencial para fomentar el desarrollo de habilidades metacognitivas y de autorregulación, lo cual contribuye al logro de un aprendizaje autónomo y efectivo.

Además, el análisis de las metas de orientación intrínseca ha corroborado que el uso de los libros-álbum y de Twitter-X no solo permite la creación de un ambiente de aprendizaje auténtico, sino que también incide directamente en la percepción del estudiantado sobre su motivación intrínseca. En base a los resultados obtenidos, el presente estudio ha mostrado que las redes sociales, como Twitter-X, proporcionan un entorno de aprendizaje auténtico y dinámico que motiva intrínsecamente al estudiantado a participar activamente y a superar los desafíos educativos que se les

presentan. Además, fomentan un aprendizaje colaborativo y reflexivo a través de la interacción y exposición social, lo cual fortalece la autogestión y la autorregulación. De esta manera, se ha demostrado que el estudiantado prioriza su progreso y desarrollo personal por encima de la simple obtención de calificaciones, lo que conduce a un aprendizaje más profundo y significativo.

Las limitaciones principales de la presente investigación están relacionadas con las características de la muestra, específicamente en cuanto al número de participantes, género y curso de estudios. Así, incorporar un mayor número de estudiantes de otros cursos habría permitido no solo aumentar el número total de participantes, sino además incluir un mayor número de hombres, logrando así una muestra más heterogénea. Por ello, se propone repetir el proyecto en la misma asignatura en los siguientes cursos para profundizar en las conclusiones aquí expuestas. Del mismo modo, otra línea de investigación futura sería implantar el proyecto en asignaturas similares de primero en el resto de los grados de la Facultad. Dado que el uso de redes sociales como Twitter-X en este tipo de proyectos puede facilitar la colaboración entre estudiantes y docentes, enriqueciendo el proceso de aprendizaje y la investigación, Twitter-X no solo proporcionaría una plataforma para la comunicación y el intercambio de ideas, sino que también permitiría una mayor participación y diversidad en las muestras de estudio, lo cual es crucial para obtener conclusiones más robustas y aplicables a diferentes contextos educativos.

AGRADECIMIENTOS

Project PID2021-142786OB-I00 funded by MCIN/AEI/10.13039/501100011033 and by “ERDF A way of making Europe”



APÉNDICE

Adaptación del cuestionario de estrategias de aprendizaje y motivación académica de Pintrich et al. (1991).

1. Intento ajustar mis métodos de trabajo para cumplir con los requisitos de la asignatura.
2. Me aseguro de continuar con las asignaciones semanales para este curso (e.g., leer con atención los posts, comentarlos de manera crítica, etc.)

3. Al leer los materiales antes de una clase, intento relacionarlos con lo que ya sé.
4. Al estudiar los materiales para esta asignatura, resalto el material para organizar mis ideas.
5. Intento buscar apoyo en evidencias cuando tengo que contribuir con un comentario ya sea para aportar ideas nuevas ya sea para rebatir una idea propuesta tanto en los debates como en Twitter-X.
6. Me esfuerzo en hacer bien los trabajos académicos a pesar de que no me guste.
7. Prefiero el material de la clase que despierta mi curiosidad, aunque sea difícil de entender.
8. Pienso que el material de la asignatura es útil para adquirir conocimiento.
9. Antes de hacer mis propias contribuciones, analizo y resumo las ideas principales de los comentarios que otras personas han hecho previamente.
10. Generalmente me desenvuelvo adecuadamente en los temas de la asignatura.
11. Cuando estudio para la asignatura, establezco objetivos para dirigir mis actividades durante cada período del estudio.
12. Intento entender el material de clase haciendo conexiones entre lo aprendido y las lecturas.
13. Cuando preparo la asignatura, repaso mis apuntes.
14. Al estudiar para esta asignatura intento determinar qué conceptos no entiendo bien.
15. Me esfuerzo en trabajar en los materiales del curso a pesar de que puedan resultar aburridos y/o complejos.
16. Para mí es importante entender el contenido de esta asignatura.
17. Siempre que debo hacer una afirmación o llegar a una conclusión en esta asignatura, pienso en las alternativas.
18. En una clase que me gusta, prefiero el material que me desafía para aprender nuevas cosas.
19. Desarrollo mis propias ideas a partir del material y tareas del curso.
20. Cuando el trabajo de la asignatura es difícil, solo hago lo más fácil.

BIBLIOGRAFÍA

Abella-García, V., Delgado-Benito, V., Ausín-Villaverde, V., & Hortigüela-Alcalá, D. (2019): "To tweet or not to tweet: Student perceptions of the use of Twitter on an undergraduate

- degree course”, *Innovations in Education and Teaching International*, 56(4), 402-411.
- Álvarez-Cruces, D. J., Otondo-Briceño, M., & Medina-Moreno, A. D. P. (2019): “Evaluación de la incorporación de un foro virtual por redes sociales entre estudiantes de odontología chilenos”, *Revista de la Universidad Industrial de Santander. Salud*, 51(2), 117-128.
- Antenos-Conforti, E. (2009): “Microblogging on Twitter: Social networking in intermediate Italian classes”, *The next generation: Social networking and online collaboration in foreign language learning*, 59, 90.
- Balleys, C., Millerand, F., Thoer, C., & Duque, N. (2020): “Searching for oneself on YouTube: Teenage peer socialization and social recognition processes”, *Social Media & Society*, 6(2), 1-11.
- Barrot, J. S. (2021): “Scientific mapping of social media in education: A decade of exponential growth”, *Journal of Educational Computing Research*, 59(4), 645-668.
- Baz, E. H., & İşısağ, K. U. (2018): “Promoting intercultural competence of Turkish EFL pre-service teachers via Twitter”, *Journal of Language and Linguistic Studies*, 14(3), 104-132.
- Bintz, W. P., & Chaghervand, S. M. (2023): “From Motivation to Inspiration: Using Picturebook Biographies to Inspire All Learners, Especially English Language Learners”, *Georgia Journal of Literacy*, 45(2), 15-32.
- Bland, J. (2013): *Children’s literature and learner empowerment: Children and teenagers in English language education*. A&C Black.
- Bottaro, R., & Faraci, P. (2022): “The Use of Social Networking Sites and Its Impact on Adolescents’ Emotional Well-Being: a Scoping Review”, *Current Addiction Reports*, 9(4), 518-539.
- Bruno, A., & Dell’Aversana, G. (2018): “Reflective practicum in higher education: the influence of the learning environment on the quality of learning”, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(3), 345-358.
- Bulbulia, Z., & Wassermann, J. (2015): “Rethinking the usefulness of Twitter in higher education”, *International Journal of Educational Sciences*, 11(1), 31-40.
- Colman, F. (2020): “Feminising politics: notes on material and temporal feminist modal logics in action”, *Matter: Journal of New Materialist Research*, 1.
- Colman, F., & Stapleton, E. K. (2017): “Screening feminisms: approaches for teaching sex and gender in film”, en B. Revellés-Benavente & A. González (eds) *Teaching Gender: Feminism Pedagogy and Responsibility in Times of Political Crisis*. Londres: Routledge, 99-116.
- Cotterell, J. (2013): *Social networks in youth and adolescence*. Routledge.
- Dotras-Bravo, A., & Larragueta-Arribas, M. (2024, en prensa): “La elocuencia de la imagen sin palabras: tres álbumes ilustrados que `migran””, en I. Elorza & V. Mocanu (eds) *Libros álbum narrativos sobre migración: aproximaciones y multimodalidad*. Castilla la Mancha: Colección Arcadia.
- Elorza, I., & Mocanu, V. (eds) (2024, en prensa): *Libros álbum narrativos sobre migración: aproximaciones y multimodalidad*. Castilla la Mancha: Colección Arcadia.

- Erhel, S., Michinov, N., Noël, A., & Gonthier, C. (2022): "Tweet to teach: Using a twitter-based instructional method to improve student motivation and academic outcomes in higher education", *The Internet and Higher Education*, 55, 100876.
- Estrada, I. R. C. (2020): "Estrategias de enseñanza-aprendizaje", *Apthapi*, 6(1), 1879-1891.
- Fatawu, A., Fuseinii, M.AB., & Khalid, AM. (2023): "The Benefits and Challenges of Social Media in Higher Education", en V. Goar, M. Kuri, R. Kumar & T. Senjyu (eds) *Advances in Information Communication Technology and Computing. Lecture Notes in Networks and Systems*. Springer: 107-122.
- Fouz-González, J. (2017): "Pronunciation instruction through Twitter: the case of commonly mispronounced words", *Computer Assisted Language Learning*, 30(7), 631-663.
- Gettman, H. J., & Cortijo, V. (2015): "Leave me and my Facebook alone! Understanding college students' relationship with Facebook and its use for academic purposes", *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 9(1), 8.
- Gleason, B., & Manca, S. (2020): "Curriculum and instruction: pedagogical approaches to teaching and learning with Twitter in higher education", *On the Horizon*, 28(1), 1-8.
- Haeriyati, W. N., Gumilar, D., & Darmawangsa, D. (2023): "The Impact of Peer and Teacher Feedback Using Twitter on FFL Writing Class", *Lectura: Jurnal Pendidikan*, 14(2), 444-456.
- Hamid, S., Waycott, J., Kurnia, S., & Chang, S. (2015): "Understanding students' perceptions of the benefits of online social networking use for teaching and learning", *The Internet and higher education*, 26, 1-9.
- Hamilton, J. L., Dreier, M. J., & Boyd, S. (2023): "Social media as a bridge and a window: The changing relationship of adolescents with social media and digital platforms", *Current Opinion in Psychology*, 101633.
- Hattem, D., & Lomicka, L. (2016): "What the Tweets say: A critical analysis of Twitter research in language learning from 2009 to 2016", *E-learning and Digital Media*, 13(1-2), 5-23.
- Herri, M., & Gunawan, S. (2020): "The use of social media platform to promote authentic learning environment in higher education setting", *Science for Education Today*, 10(2), 105-123.
- Jester, N. (2022): "Twitter as higher-education community of practice: A political science perspective", *PS: Political Science & Politics*, 55(4), 815-819.
- Jiménez, M., Pérez, F., & Gómez, P. (2020): "Análisis de los factores tecnológicos sobre el rendimiento académico en una universidad pública en la Ciudad de México", *Formación universitaria*, 13(6), 255-266.
- Jimola, F. (2023): "Undergraduate students' exploration of Instagram and TikTok in learning language skills contents: A leverage to digital literacy", *Interdisciplinary Journal of Education Research*, 5, 84-95.
- Joosten, T. (2012): *Social media for educators: Strategies and best practices*. John Wiley & Sons.
- Kasperski, R., & Blau, I. (2023): "Social capital in high-schools: teacher-student relationships within an online social network and their association with in-

- class interactions and learning”, *Interactive Learning Environments*, 31(2), 955-971.
- Kunka, B. A. (2020): “Twitter in higher education: increasing student engagement”, *Educational Media International*, 57(4), 316-331.
- Lichy, J., & Favre, B. (2018): “Leaving the comfort zone: Building an international dimension in higher education”, en J. Turner & G. Mulholland (eds), *International Enterprise Education*. Londres: Routledge, 234-259.
- Lim, M. H., & Aryadoust, V. (2022): “A scientometric review of research trends in computer-assisted language learning (1977–2020)”, *Computer Assisted Language Learning*, 35(9), 2675-2700.
- Llausàs, A. (2023): “Use of Twitter to share news in higher education: The risk of magnification of engagement and learning”, *Education and Information Technologies*, 28(9), 10917-10936.
- Malik, A., Heyman-Schrum, C., & Johri, A. (2019): “Use of Twitter across educational settings: a review of the literature”, *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16(1), 1-22.
- Marín Díaz, V., & Cabero Almenara, J. (2019): “Las redes sociales en educación: desde la innovación a la investigación educativa”, *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 22(2), 25-33.
- Martínez, J. R., & Galán, F. (2000): “Estrategias de aprendizaje, motivación y rendimiento académico en alumnos universitarios”, *Revista española de orientación y psicopedagogía*, 11(19), 35-45.
- Martínez-Lirola, M. (2024, en prensa): “Efectividad de los libros ilustrados sobre migraciones para profundizar en la educación para la ciudadanía global”, en I. Elorza & V. Mocanu (eds) *Libros álbum narrativos sobre migración: aproximaciones y multimodalidad*. Castilla la Mancha: Colección Arcadia.
- Miao, F., Holmes, W., Huang, R., & Zhang, H. (2021): *AI and education: A guidance for policymakers*. UNESCO Publishing.
- Miño, R., Rivera, P., & Alonso, C. (2019): “Comunidades virtuales: dinámicas emergentes de participación social y aprendizaje entre los jóvenes”, *Education in the knowledge society*, 20(12), 1-12.
- Moya-Guijarro, A. J. (2024): “A multimodal analysis of character-character interaction in LGTB picture books and its educational implications”, *Linguistics and Education*, 82, 101312.
- Moya-Guijarro, A. J., & Ventola, E. (Eds.) (2022): *A multimodal approach to challenging gender stereotypes in children’s picture books*. Taylor & Francis.
- Mthethwa-Kunene, K., Rugube, T., & Maphosa, C. (2022): “Rethinking pedagogy: Interrogating ways of promoting deeper learning in higher education”, *European Journal of Interactive Multimedia and Education*, 3(1), e02204.
- Nerantzi, C., & Corti, P. (2023): “The Collaborative Picture Book Format as an Open Educational Resource for Socialisation, Learning, Teaching and Assessment in Higher Education”, en *Open Educational Resources in Higher Education: A Global Perspective*. Springer Nature Singapore, 77-98.
- Nikolajeva, M., & Scott, C. (2013): *How picturebooks work*. Londres: Routledge.

- Otchie, W. O., & Pedaste, M. (2020): "Using social media for learning in high schools: A systematic literature review", *European Journal of Educational Research*, 9(2), 889-903.
- Palacios-Varón, Y. A., & Trujillo-Vanegas, C. (2023): "Literatura infantil colombiana en clave de educación para la inclusión", *Latinoamericana de Estudios Educativos*, 19 (1), 123-147.
- Peña Froment, F. A., García González, A. J., & Cabero Almenara, J. (2022): "Relación de la red social Twitter con la credibilidad docente y la motivación del alumnado universitario", *Comunicar*, 30 (71), 131-142.
- Pérez Sabater, C., & Montero-Fleta, M.B. (2015): "ESP vocabulary and social networking", *Ibérica*, (29), 129-154.
- Pintrich, P.R., Smith D. A., García, T., & Mackeachie, W.J. (1991): "A manual for the use of the *Motivated Strategies for Learning Questionnaire* (MSLQ)". Ann Arbor: Universidad de Michigan Technical Report, n. 91, B-004.
- Ramírez-Gil, E., Cuaya-Itzcoatl, I. G., Guzmán-Pimentel, M., & Rojas-Solís, J. L. (2021): "Adicción a las redes sociales y procrastinación académica en universitarios durante el confinamiento por COVID-19", *Dilemas contemporáneos: Educación, política y valores*, 8, 1-19.
- Reyes-Arellano, P., Caldeiro-Pedreira, M. C., del Mar Rodríguez-Rosell, M., & Aguaded, I. (2018): "Educlips: proyecto de alfabetización mediática en el ámbito universitario", *Lumina*, 12(1), 17-39.
- Revelles-Benavente, B. (2015): "Materializing feminist theory: the classroom as an act of resistance", *Teaching with Feminist Materialisms*, 53.
- Revelles-Benavente, B. (2022): "George Orwell y Twitter: La enseñanza de la literatura inglesa a través de las redes sociales", *Educatio Siglo XXI*, 40(2), 11-30.
- Ricoy, M. C., & Feliz, T. (2016): "Twitter as a learning community in higher education", *Journal of Educational Technology & Society*, 19(1), 237-248.
- Ríos Hernández, I., Albarello, F., Rivera Rogel, D., & Galvis, C. A. (2022): "Usos de YouTube e Instagram por parte de estudiantes universitarios en Colombia, Ecuador, Argentina y Bolivia", *Revista de Comunicación*, 21(2), 245-262.
- Said, A., & Abd Elfatah, M. (2015): "The effect of Twitter on developing writing skill in English as a foreign language", *Arab World English Journal (AWEJ) Special Issue on CALL*, (2).
- Shivani, G., Devesh, K., & Gaurav, G. (2022). "How Have Social Media Changed Communication?", *International Journal for Science Technology And Engineering*, 10(3), 1107-1111.
- Solmaz, O. (2018): "A critical review of research on social networking sites in language teaching and learning", *Contemporary Educational Technology*, 9(3), 315-330.
- Thandavaraj, E. J., Gani, N. A. N., Hashim, H. U., Yunus, M. M., & Hashim, H. (2021): "Using Twitter to Enhance Writing Skills among ESL Undergraduates: A Casual Learning Approach", *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 11(12), 293-306.

- Tung, T. M., Oanh, V. T. K., Cuc, T. T. K., & Lan, D. H. (2023): "Exploration on Application of Social Media in Teaching at Higher Education to Increase Motivation and Engagement", *Migration Letters*, 20, 338-354.
- Vázquez-Cano, E (2012): "Mobile learning with Twitter to improve linguistic competence at secondary schools", *New Educational Review*, 29(3), 134-147.
- Vizcaino-Verdú, A., Contreras-Pulido, P., & Guzmán Franco, M.D. (2019): "Lectura y aprendizaje informal en YouTube: El booktuber", *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, 59, 95-104.
- Yildiz Durak, H. (2023): "Examining various variables related to authentic learning self-efficacy of university students in educational online social networks: creative self-efficacy, rational experiential thinking, and cognitive flexibility", *Current Psychology*, 42(25), 22093-22102.
- Żelachowska, A., & Elorza, I. (2024, en prensa): "Desempaquetando la experiencia de migrar: las maletas como representaciones figurativas multimodales en la literatura infantil", en I. Elorza & V. Mocanu (eds) *Libros álbum narrativos sobre migración: aproximaciones y multimodalidad*. Castilla la Mancha: Colección Arcadia.