

Editorial _____	2
Students' attitude, competence and motivation in the use of the travel blog for the EFL classroom _____	4
Student teacher cognition - beliefs about foreign language learning and teaching _____	24
Desarrollo de las TIC dentro del marco de las inteligencias múltiples en contextos de bilingüismo educativo _____	40
Audio description for all - a literature review of its pedagogical values in foreign language teaching and learning _____	55
Propuesta de integración de AICOLE mediante las TIC en el aula de música bilingüe de educación secundaria _____	73
Reflection about increasing students' motivation for reading in EFL classes through use of authentic materials that support creative production of language _____	87
Colocaciones verbo-nominales de la correspondencia hotelera en alemán - incidencia en la enseñanza y traducción _____	99
Desmontando el clásico. Prop. didác. basada en un taller de literatura inf. y juv. para el aprendizaje de vocab. en LE en la etapa de ed. prim. dentro del marco technique feature an. _____	119
The importance of developing social and emotional learning (SEL) within the CLIL classroom, with special reference to Spain _____	132

EDITORIAL

Una nueva etapa de Encuentro

Jesús García Laborda, Universidad de Alcalá

Cristina Calle Martínez, Universidad Complutense de Madrid

Tras 25 años de una labor encomiable, este año nos han dejado los editores de la Revista Encuentro Fernando Cerezal (fundador en 1989 junto con Carolina Jiménez) y Manuel Megías. No cabe duda de su labor encomiable en este tiempo para una revista que ha traído ideas, investigaciones, revisiones y mil trabajos más de una calidad excelsa. Llegado a este punto darles las gracias por haber colaborado – y seguir haciéndolo desde el silencio más humilde– no hace sino agrandar su ya inmensa presencia. Esta revista les debe lo que es a ellos y no importa lo que hagamos sus sucesores nunca igualará todo lo que han dado y su herencia es incalculable. Gracias por vuestro trabajo desde el corazón de los lectores.

Tras tres años de consolidación en el Emerging Sources Citation Index, esta revista sigue su singladura con el propósito de mantener la calidad y la posición que esta revista se merecen. Así pues, esperamos que este número 26 cumpla con las expectativas de los lectores más exigentes. Para ello, se han 9 artículos que prometen atraer algo más que mucho interés. En el primer artículo, Daniel Pascual, nos muestra la motivación de estudiantes de Enseñanza Secundaria por aprender una segunda lengua y la competencia de estos estudiantes en el uso de Internet. Para ello se encuestó a 99 estudiantes de un Instituto público de Zaragoza pertenecientes a los dos primeros cursos de la ESO y de Bachillerato. El objetivo de la encuesta era averiguar si era apropiado enseñar inglés haciendo uso de blogs de viajes en la clase de inglés como lengua extranjera y valorar la metodología apropiada para hacerlo más eficaz y motivador. Los resultados indicaron que el uso del blog de viajes en un aula de ILF es positivo ya que desarrolla competencias claves como la digital y más específicas como la lectura y la escritura, así como promover el aprendizaje autónomo de una manera estimulante y motivadora.

El artículo de Marie Nordlund explora la opinión de cinco grupos de estudiantes universitarios suecos de primer curso de la asignatura de metodología en inglés, futuros maestros, sobre diecisiete puntos de vista comunes sobre el aprendizaje y enseñanza de idiomas. Tras el análisis de las encuestas llevadas a cabo antes de dar comienzo a la asignatura y después de finalizarla, los resultados mostraron que no había afinidad entre la creencia que los estudiantes tenían antes de comenzar el estudio y las investigaciones que hasta ahora se han llevado a cabo en el campo de la adquisición de una segunda lengua. Al finalizar el artículo, la autora recomienda realizar un enfoque más explícito en los cursos de metodología para que estos futuros maestros estén mejor capacitados para su futura profesión.

Cristina Morilla en su artículo, que versa sobre las TIC en el marco de las inteligencias múltiples, presenta algunas estrategias metodológicas para que sean aplicadas en contextos de bilingüismo educativo. La autora defiende que un uso adecuado de dichas estrategias contribuirá a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de las áreas lingüísticas y de contenido en la segunda lengua y a que

los alumnos estén más participativos y motivados a la hora de desarrollar argumentos en la producción de proyectos utilizando la segunda lengua.

Ana Ibáñez y Anna Vermeulen en su artículo hacen una reflexión sobre el estado de la audiodescripción como un modo de traducción por derecho propio, y sobre sus valores pedagógicos en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras. Las autoras hacen una concienzuda revisión bibliográfica actualizada sobre la traducción audiovisual, especialmente centrada en los estudios realizados en los últimos años en la audiodescripción. Ibáñez y Vermeulen destacan la utilidad de la audiodescripción no sólo de todos aquellos interesados en el aprendizaje de una lengua extranjera sino también para las personas con discapacidad visual o con problemas cognitivos para mejorar las competencias lingüísticas e interculturales.

Melania Rodríguez y Gisela Cebrián hacen en su artículo una propuesta de innovación educativa cuyo objetivo es propiciar una mejora de la enseñanza musical bilingüe en la Educación Secundaria mediante una metodología que aúna el método Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICOLE), las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), las competencias básicas y la clase invertida.

Slavka Madarova en su artículo muestra preocupación por la falta de interés de los estudiantes de inglés por la lectura de materiales en inglés y destaca como factor que lo propicia la falta de exposición de estos estudiantes a materiales de lectura reales en las aulas de inglés. La autora hace una exhaustiva búsqueda bibliográfica sobre materiales didácticos existentes que son usados para la mejora de la comprensión lectora en las clases de inglés y analiza la importancia clave de la motivación y el efecto de Mateo en el desarrollo de la lectura autónoma. Finalmente, la autora ofrece una selección de materiales auténticos para mejorar la motivación de los estudiantes por la lectura y sugiere el uso de la escritura creativa como sustituto de las actividades tradicionales que con frecuencia contienen los libros de texto.

Alfonso Corbacho en su artículo subraya la importancia de una serie de colocaciones verbo-nominales en alemán y español que son propias del alemán para turismo, desde una perspectiva didáctica y de la traducción. El autor hace primeramente un minucioso análisis de las colocaciones halladas en noventa y siete cartas comerciales y finalmente presenta unas reflexiones en cuanto a las posibilidades didácticas y la utilidad traductológica de dicho material seleccionado.

Gema Alcaraz y María del Mar Jiménez-Cervantes en su artículo hacen una propuesta didáctica basada en un taller de Literatura Infantil y Juvenil para Educación Primaria destinado específicamente al aprendizaje de vocabulario en lengua extranjera siguiendo el marco teórico “Technique Feature Analysis” en cuanto a las distintas fases y las actividades que lo conforman. Las autoras destacan como características del taller su flexibilidad y adaptabilidad a las necesidades del grupo y la presencialidad de la motivación en todo momento en las tareas que se llevan a cabo.

Louisa Mortimore, en su artículo enfatiza la necesidad de inclusión de metodologías como el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera (AICLE) debido al establecimiento progresivo de la educación bilingüe en muchas comunidades autónomas, especialmente en la de Madrid. La autora discute sobre la compatibilidad e incorporación de AICLE y los objetivos de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) en cuanto a que la educación debe facilitar el desarrollo personal y la integración social en los alumnos.

STUDENTS' ATTITUDE, COMPETENCE AND MOTIVATION IN THE USE OF THE TRAVEL BLOG FOR THE EFL CLASSROOM

ACTITUD, COMPETENCIA Y MOTIVACIÓN DE LOS ESTUDIANTES EN EL USO DE LOS BLOGS DE VIAJES PARA LA CLASE DE ILE

Daniel Pascual

Universidad de Zaragoza

Abstract

This paper aims to explore the attitude of Spanish Secondary Education students as regards their competence in the use of the Internet in general and of (travel) blogs in particular. Issues such as students' motivation to learn an L2 or students' media literacy will also be discussed to frame the focus of the study. The sample of respondents includes learners enrolled in the first two years of Compulsory Secondary Education (*ESO*), and in the last stage of Secondary Education (*Bachillerato*). A questionnaire was accordingly administered to them to consider the appropriateness of, and to later decide the approach of, the teaching of English through the travel blog in the EFL classroom. Overall, results indicate that learners' digital competence and generic awareness should be further developed towards a more functional and responsible use. Even so, learners positively view blogs as a valid resource that may help them improve in certain language skills and areas. and that may boost their motivation.

Key words: travel blogs, digital competence, Secondary Education, EFL classroom

Resumen

Este artículo explora la actitud de alumnos españoles de Educación Secundaria en relación a su competencia en el uso de Internet en general y de los blogs (de viajes) en particular. El foco de este estudio gira en torno a la motivación para aprender una segunda lengua y la alfabetización digital de los estudiantes. La muestra de encuestados incluye alumnos de los dos primeros cursos de la ESO y de la etapa de Bachillerato. Así pues, se les repartió un cuestionario para considerar si era apropiado enseñar inglés mediante blogs de viajes en la clase de ILE y decidir con qué enfoque hacerlo. En conjunto, los resultados indican que los estudiantes deben seguir desarrollando su competencia digital y conciencia de género de cara a un uso más funcional y responsable. Aun así, consideran los blogs como un recurso positivo para mejorar en ciertas destrezas y áreas del lenguaje, y que puede aumentar su motivación

Palabras clave: blog de viajes, competencia digital, Educación Secundaria, clase de ILE

1. INTRODUCTION

In the current Spanish Secondary Education legal provisions, as well as in the textbooks and materials employed to teach English as a Foreign Language (EFL), not many digital genres are included, apart from the informal e-mail. Although mention is made to the need to develop students' digital key competence, no sufficient, specific methodological guidelines are provided on how to do this. This could indicate that not enough emphasis is being given at secondary schools to our students' day-to-day reality and new ways of communication. In this sense, teachers need to identify how to foster this competence in their specific subjects, and they may decide to bring into the classroom specific digital genres. Thus, it seems necessary to consider students' point of view in a matter affecting them directly, one the one hand, to obtain representative findings about their motivation and competence regarding digital media; on the other, to take their opinions into account in our teaching and planning decisions. These ideas have driven my design of questionnaire specifically addressed to EFL learners in the Secondary Education context with the pursuit of drawing meaningful conclusions from students' answers regarding their digital competence and use of (travel) blogs.

Unlike adult generations, nowadays children and teenagers are positively considered to be natural users (digital natives) who may not need specific strategies to deal effectively with technologies. Nonetheless, tools and strategies regarding some ICTs and digital genres may need to be targeted in the classroom, specifically in the EFL classroom, to develop students' digital competence further as part of their teaching-learning process. Oxford (2013) explains that students are currently influenced by complex digital systems that lead them to grow and change in unpredictable ways, and which delineate their learning preferences, rhythms and styles. Precisely, the relevance of digital genres lies in the fact that they can serve many pedagogical or didactic and motivational purposes alike. Hence, their applicability to real-life situations and the many possibilities that they offer to teach and learn a foreign language can be perfectly combined with their amusing nature responding to students' likes.

This paper seeks to analyse Secondary Education students' attitude and motivation towards the use of the Internet, and particularly the (travel) blog, together with its subsequent potential exploitation to learn English. The study deals, therefore, with EFL learners' digital enculturation, and attempts to bring the travel blog closer to the students to improve their communicative skills. My initial hypothesis is that a digital genre like the travel blog can contribute to solving an important gap in today's Secondary Education in a two-fold way. It may turn out effective to foster students' linguistic competence in English and overall digital competence, as well as motivating by matching students' potential interests and concerns. In addition, blogs can help prompt in class contexts involving culture and values in an enticing way. These advantages should be added to the importance of blogs nowadays. Not only has their popularity dramatically increased lately with millions of blogs in platforms such as Xanga, Live Journal or Blogger (Cortés Hernández 2006), but this has happened especially using English as a vehicle to communicate globally through the Internet.

Nevertheless, to gain insights into the extent to which this digital genre should be implemented, it is first necessary for the EFL teacher to raise awareness of learners' opinions and views about digital genres, and specifically the (travel) blog in a foreign language. Scrivener (2011) affirms that it is worth considering the different IT abilities of our students before making any decisions in class. From my point of view, only after a negotiated process where students show a positive attitude towards the form and the content of new materials to be used, their potential incorporation can be conceived. This is the case of such an up-to-date digital genre like the (travel) blog and its implementation into the EFL classroom. Therefore, the research questions about students' attitude and motivation towards the (travel) blog include:

1. What is the Secondary Education students' perceived digital competence (as compared to their partners)? Are there differences regarding age or year? And regarding their use in the L1 and in the L2?
2. What do students think about (travel) blogs? How do they employ them? Are they conscious of the potentialities of this textual genre for their learning of a language?
3. Will the use of travel blogs motivate students to enhance their language learning skills? Can they, therefore, constitute a valuable resource for the EFL classroom in Secondary Education?

2. THEORETICAL FRAMEWORK

The study presented focuses on key aspects in current language learning, namely students' motivation, their digital media literacy and the relevance of this literacy in the curriculum. Other theories and methods are offered to complement this view, for instance, concerning Communicative Language Teaching (CLT), presenting a genre-based approach towards the (travel) blog and considering the perspective of English as a Lingua Franca for our students.

Motivation is consistently a thorny issue in education. Students may increasingly show no interest in traditional methods and old-fashioned materials that do not adjust to nowadays educational and technological reality. The key to solve this situation might be found in enhancing intrinsic motivation that is not temporary and limited, but that needs to be thoughtfully nurtured. Dörnyei and Ushioda (2010) mention that motivation should not be just regarded as the initial spark any student needs to start a new task or a new course; it also refers to the maintenance of that desire through a longer period of time. For Harmer (2007) the issue of motivation is largely connected with the notion of *agency*, as "students should take some responsibility for themselves, [...] be the 'doers' in class [and] feel they have some influence over what is happening, rather than always being told exactly what to do" (21). For a sustained motivation in the EFL classroom, working with (travel) blogs may be a solution.

In any case, different studies prove the difficulty of triggering intrinsic motivation in language students concerning for example their reading skills (Ho and Richards 1993; Davis, 1997). Conversely, some studies demonstrate that the digital platform of the Internet is fairly stimulating for

students to read to a great extent (Rodzvilla 2002; Stiler & Philleo 2003). So the (travel) blog has been chosen as one of those ways to provide students with an incentive to work and learn a language different from their mother tongue. The interaction conformed by the process of reading and commenting on a particular topic triggers interesting discussions among the virtual community and respects individual differences as for interests and wants (Yang 2009). The combination of a motivating digital media with a personal implication may be fundamental to open students' eyes to the benefits of making use of a digital genre in the EFL classroom. Another effective component of (travel) blogs lies in the possibility of learners' reflection and critical thinking, exchanging data, valuing distinct experiences and sharing them with their social background. They may promote the development of higher order thinking skills, which should be emphasized when learning a foreign language.

So students' media literacy needs to be developed throughout their compulsory education. Even if students may know a great deal about digital media and some digital genres, consciousness should be fostered as for the learning advantages that they entail. In our case, (travel) blogs can create a relatively learner-centred environment in which students guide themselves in their learning and at their own pace, with the support of the teacher (Godwin-Jones, 2008). Another reason to get students digitally educated and literate through the use of digital genres like the (travel) blog is that "the virtual worlds of digital media constitute important learning contexts for language learners, with many having their first opportunities to interact in the target language online" (Hafner, Chik and Jones 2013: 812).

Furthermore, following a CLT approach in the EFL classroom –probably the most currently backed up approach– implies to think about situations where students can employ the language to communicate for a purpose (e.g. Larsen-Freeman 2000; Richards 2006; Harmer 2007). Also, authentic materials should be brought into the classroom so that learners are better prepared to effectively interact and convey their ideas outside the classroom too (e.g. Willis and Willis 1996; Peacock 1997; Widdowson 1998; Larsen-Freeman 2000; Brandl 2008). This way, they will see the usefulness of knowing another language and will be motivated to learn it. The use of some digital genres may, thus, be a great resource for EFL teachers, since it allows us to bring authenticity into the classroom and to promote communication in up-to-date real-life contexts (e.g. Crystal 2004; Richardson 2009; Luzón, Ruiz-Madrid and Villanueva 2010).

In the end, "if students get enough exposure to language, and opportunities for language use, [...] then language learning will take care of itself. [...] the focus of CLT has been on students communicating real messages, and not just grammatically controlled language" (Harmer 2007: 50). Therefore, using blogs in the EFL classroom may be planned, for instance, to improve students' reading and writing skills and interaction skills. They can read specific posts and comments from blogs to gain information about topics arousing their interest, while communicating with other English speakers. As Arnold and Ducate (2006) highlight, digital applications involving computer-mediated communication in an asynchronous way assist in promoting students' interactive learning. In this respect, blogs may lead them to do further research both in-class and out-class due to their enticing nature.

As such, these texts may also serve as models which can be analysed making students aware of their communicative purpose and specific characteristics, following a genre-based approach (Swales 1990, 2004; Bhatia 1993, 2004). This would enable them to be aware and adequately interpret this digital genre, to recognize its texts as generic instances of a blog, and ideally to write their own posts or comments. This task can be very beneficial for them because they may potentially turn to blogs more and more as a source for information and a medium of communication with international native and non-native speakers of English.

Moreover, this would expose students to real use contexts. They would encounter blogs by international speakers, which can advantageously contribute to making them aware of English being used as a vehicle for global communication in a great number of domains (e.g. Jenkins 2007; Seidlhofer 2011; Mauranen 2012; Baker 2015). These authors regard ELF as the English language that is employed by users who may not share their L1. Thus, it is very much linked to environments of global communication such as digital media and digital genres.

3. METHODS

In this section, the questionnaire used to gather their answers is described together with the situational context in which it was applied. Concrete information about the sample of contestants is offered as well.

3.1. Data collection

To draw meaningful conclusions from my research questions, I regarded a purposefully designed questionnaire as the main measurement tool for my study. Although some existing validated scales might have been useful to analyse students' overall motivation, I truly believed that an original questionnaire could largely suit my purposes in this paper. Thus, it focuses on a concrete digital genre, the (travel) blog, and the use students make of it both in Spanish and English, adjusting more accurately to the context of the study and the students involved in it.

From the broad starting point of the overall use students make of the Internet and the digital genres, together with their consciousness of the purpose of those genres, it was my intention to limit the spectrum to questions unveiling more precise information. These concentrate on researching students' attitude, motivation and competence when it comes to (travel) blogs. As a result, four main scopes or blocks of topics grouping and combining the original questions (check Appendix 1) are here gathered, namely:

- (1) students' habits and tendencies when surfing the Internet for different purposes such as reading articles or news and looking for information before a journey.
- (2) students' awareness and ability to use a blog, as well as the frequency of their use both in their mother tongue and in English as L2.

(3) students' personal perception of their competence in blogs when contrasted with their peers, and why and to what extent they employ this digital genre.

(4) students' opinions as regards the introduction of blogs in the EFL classroom, specifying which areas and skills students think can be enhanced thanks to them.

The questions are formulated in a rather closed way to obtain informative answers and to ease the students' task of reflecting about their own habits and preferences. They are also more or less personal to make the learner feel listened to and taken into consideration. The goal behind this choice is to provoke, hopefully, their truthful reactions and to verbalize their probably silenced complaints and suggestions regarding this topic. In general, I considered it to be of great use to reckon variables such as the difference of age, the diversity of interests, the digital competence itself or the experience when it comes to trips. They indeed can play a crucial role in students' perspectives and intrinsic motivation to make use of the Internet and travel blogs in particular in the EFL classroom.

The questionnaire was written and delivered in Spanish for the sake of understanding, comfort and self-confidence when answering, as well as for the potential applicability of the blog to foster learning in other subjects. The original questions (Appendix 1) have been translated into English in the results section for the reader to follow the figures and the discussion easily.

3.2. Sample of participants

The sample of students to whom the questionnaires were administered consists of 99 subjects (=39 1st and 2nd year *ESO* students and 60 *Bachillerato* students) from a public high school in Zaragoza, who answered voluntarily and anonymously. Participants are, on the one hand, 12 and 13 years old, and on the other, 17 or 18, and this contrast between the beginning and the last stages of their Secondary Education is thought to be revealing for the study. Looking at age and developmental differences between these groups of students would enable me to gain insights into the changes concerning their tendencies and preferences in the Internet and in the EFL classroom. Ideally, the overall results could be a great basis on which to suggest possible pedagogical applications and to ground tasks and lessons involving digital genres, and specifically travel blogs.

Despite having been carried out with a convenience sampling, this survey study can be regarded as a replicable one, insofar as it has taken place in a public high school in a middle socio-economic area in a big monolingual city. Even when significant results cannot be achieved due to the small sample of contestants, it may be claimed that this sample is prototypical of the Spanish Secondary Education students. Moreover, the study presents a high degree of internal validity, as the instrument of research really investigates the purpose of the study. It also demonstrates credibility, since the line of thought as for the results and discussions is coherently followed from a broader spectrum to more specific data, as commented above.

4. RESULTS AND DISCUSSION

In general, the most relevant findings regarding 1st/2nd year *ESO* and *Bachillerato* students' answers to my queries show an initial lack of awareness at the earlier stage that prevents students from making the most of blogs and fully exploiting their possibilities either in their L1 or L2. There is quite a change, if we move to the students' later educational stage, perhaps promoted by the reinforcement of the digital literacies of the learners during their whole educational period. Additionally, this positive change may be potentially supported by more ambitious interests and motivation for future challenges because of students' age, maturity and development. Apart from that, students supporting the implementation of the blog in their education outnumber students who reject it, as will be shown in detail below.

The results obtained from students' answers to my questions introduced in the Methods section of this paper will be presented via graphics that aim to show visually where the main points of interest lie in order to respond to my research questions.

4.1. Students' use of the internet and digital media

As regards the first section of the questionnaire, students were asked about their regular use of the Internet and digital genres.

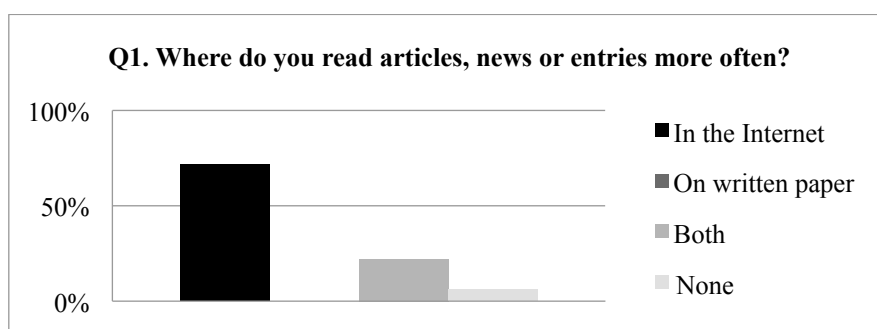


Figure 1. Platforms and media where students tend to read instances of different genres more often on a daily basis.

It is striking that more than 70% of the total of students agree that it is the Internet the current vehicle they frequently take advantage of when they look for information in the form of a piece of news, an article, etc. (see Figure 1). Also relevant is that none of the students who answered the questionnaire opted to mark the written paper itself as a usual means of getting information. Such an option is not contemplated in isolation, but just in combination with the Internet one.

In accordance with the previous finding, question 1b. (*¿Crees que utilizas Internet cada vez más como medio de información? Do you believe that you use Internet more and more as a source of information?*) was devised for those students who answered that they used the Internet or both the Internet and the written paper more than before. 85% claim that they employ the Internet more and more as the main medium for information, whereas just 15% answered that their use of the Internet is not increasing.

This panorama shows that the Internet in general, and digital genres in particular, need to be included in the EFL classroom from the first years of Secondary Education, as it is their usual means

of receiving information in their daily lives. It is thus necessary to lead them into the process to search for information, to be critical and to find alternative ways in digital genres that plausibly will assist them in their communicative purposes.

I was particularly interested in how students find information, and if they use digital media, when they plan to travel so as to gain insights into whether and how the travel blog could be exploited in a CLT EFL classroom. Figure 2 presents results regarding how often they consult web-based information, mostly the Internet in general and travel blogs in particular. In the original question there were other possible options, but the graph below concentrates on those two to adjust to the focus of the study.

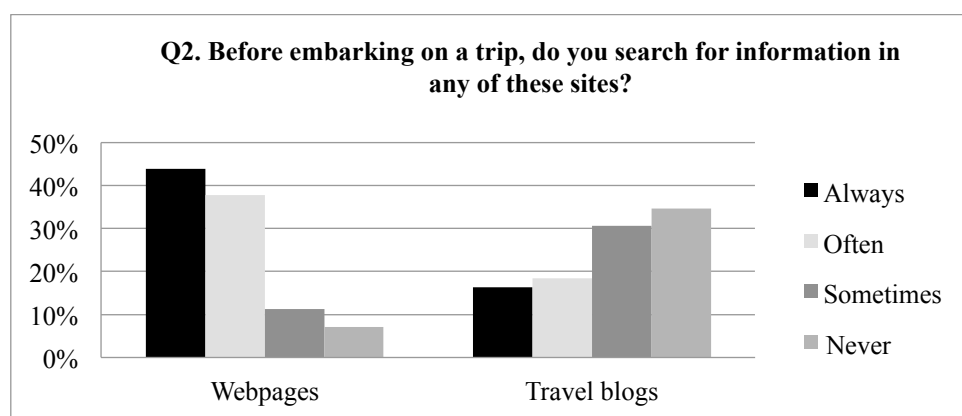


Figure 2. Where and how often students search for information before embarking on a trip.

Even if students consider the Internet as a useful resource to find information about travelling in general, they do not specifically consult travel blogs. This may point at some lack of knowledge of the specific type of digital formats and texts at their disposal to get specific, meaningful information for them. That is to say, teenagers may have a notion of the web, but quite certainly they may not be aware of the different digital genres housed in it.

4.2. Use of and attitude towards (travel) blogs

Having foreseen this possible lack of awareness of the genre, specific questions were posed on the students' perceived knowledge of the (travel) blog.

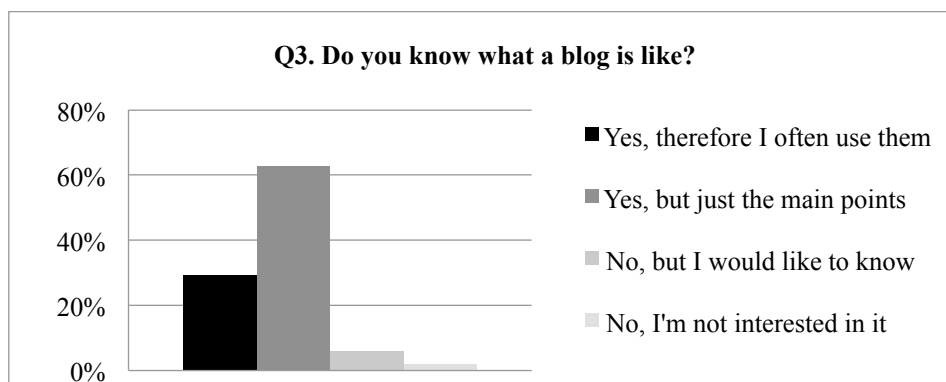


Figure 3. Students' perceptions of their knowledge regarding the form and content of a blog.

Only 29% learners say they know how to use a blog and often make use of them regardless of the purposes or interests (Figure 3). By contrast, 63% admit that, despite having some basic ideas about their nature or form, they only know about their main features. This reflects that they may be involved in the world of technology and are aware of new ways of communication, but that they probably need to improve their digital competence, when it comes to operative, semiotic, cultural and civic dimensions. Respectively, first of all, students in the EFL classroom can also learn how to use technology effectively when searching for specific information or targeting communication in English. Secondly, they need to assimilate and understand all the different media and languages that converge in the Internet platform. Thirdly, they have to be prepared to encounter a new environment presenting intellectual and social differences within the digital community. And, finally, they can also learn how to assume the rights and the duties that technologies provide us with to make a responsible use of them both in the classroom and in their daily life (Pérez Tornero 2004).

Adding the percentages of the students who stated that they know blogs to a greater or smaller extent (see the first two columns in Figure 3), it is easy to realise that teachers should reconsider their assumptions related to students' digital nativeness and their digital literacy. Instead, teachers have plenty of work to do by monitoring and developing learners' skills and knowledge about the overwhelmingly used platform of the blogosphere. This, furthermore, would be in line with some key competences in the Spanish curriculum that should be incorporated in all areas in a cross-curricular manner, specifically the digital competence per se. Actually, they will be a really good basis upon which other key competences such as the learning to learn competence or the social and civic competence can be built.

2% of the students asked show no interest at all in learning how to use blogs properly and recognize their functions and potentialities (as shown in Figure 3). Even if this is a low percentage, these students should let us know why this may be so, so that we can duly respond to their likely lack of motivation in view of their perceptions. Teachers should try to lead them to see the usefulness of information and specific digital genres they may not have discovered yet. Learners' attention should be drawn to positive aspects of employing (travel) blogs, for instance, the authenticity of their language, their utility for the future, their potentially amusing nature, and the advantages they may offer for students to become more autonomous and self-sufficient when learning a language.

Answers regarding their actual use of this genre were, coherently, not different from the ones explained above, and showed low levels in general when employing blogs, but slightly higher figures in terms of reception than of production of this digital genre (see Table 1).

	Once a day	Once a week	Once a month	Never
Do you read blogs in English?	3%	17%	25%	65%
Do you read blogs in Spanish?	11%	35%	30%	23%
Do you write comments in English?	0%	5%	9%	86%

Do you write comments in Spanish?	3%	7%	14%	76%
Do you write posts in English?	2%	3%	3%	92%
Do you write posts in Spanish?	4%	11%	10%	75%

Table 1. Frequency of students' reported reading and writing of blogs in their L1 or in L2 (English).

Following the same line mentioned so far, one of the most relevant variables for students not to place more emphasis on the receptive and productive use of blogs has to do with their likely lack of genre-awareness. Hand in hand, the enculturation into digital formats and texts should be developed in an attempt to progress their digital literacies.

Consequently, the process students undergo when reading and using the blog can be fairly traced. Together with the overwhelming exposure to an unknown genre, the underlying reasons for levels of production not to be higher may also have to do with the lack of interesting ideas. Shyness of showing their take on posts or comments they have read may also play a crucial role influenced by variables such as physical or cognitive age or scope of experiences, along with emotional and personal features. In other words, even if they may read more or less at ease about a plethora of topics, when it is their turn to contribute to the discussion or give their opinions –making a productive use of both the language and the technologies–, they find more barriers on the way. This may prevent them from establishing fruitful connections with what they have just read about and from using the language to communicate internationally.

Secondly, they naturally feel safer when their L1 comes into play. In spite of the genre-related limitation, it is true that in such a case they have no specific limitations to unconsciously recall and employ vocabulary or grammar of that L1, unlike in the L2. That would explain the large differences between the languages when it comes to making a receptive and, especially, a productive use of the genre: 17% students read a blog in English a week as opposed to 35% who do it in Spanish; 65% affirm they never read blogs in English, and the percentage sinks to 23% when considering them written in their native tongue. In any case, the issue beneath the low interaction with blogs may account for bearing in mind the likely scarce knowledge and reflection on its features, its possibilities and its applicabilities.

So, once aware of the situation involving students' passive and active participation in the blogosphere, I wondered about the reported actual uses students make of blogs of any sort.

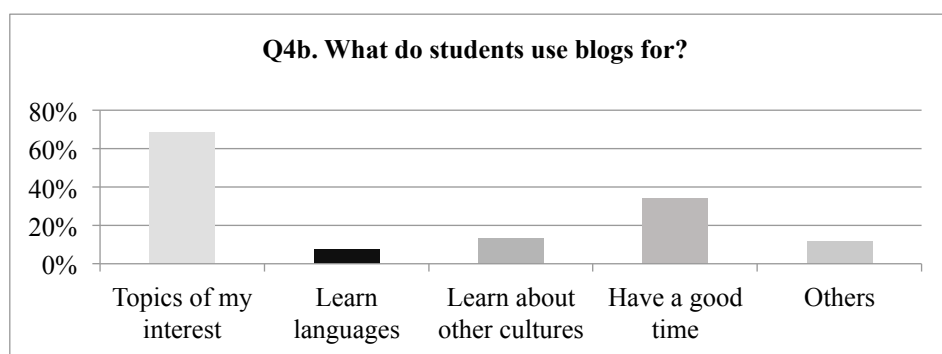


Figure 4. Frequent uses students tend to make of blogs of any sort.

Two conclusions can be pinpointed according to the data retrieved and presented in Figure 4. The fact that students see in blogs resources to deepen their knowledge about issues they are keen on (69%) may implicitly presuppose their willingness to enhance their knowledge about this genre. Moreover, it turns out to be consistent with the fact that they also have a good time when making use of blogs (34%).

In contrast, it is worrying that learners do not value blogs highly as materials to learn other languages, customs or cultures. This finding may reinforce once again a combination of scarce information about the potential advantages of this digital genre with a poor deployment of it that impedes acknowledging further benefits. Thus, the teacher's task continues to be to depict a whole picture for their students to see new forms of communication in English, new ways of learning and potential roads leading to use the language to communicate. Seemingly, it is also relevant to develop autonomous learning, particularly in English, and the culture and values surrounding that diverse community of speakers. As claimed in previous sections, precisely because of their nature, blogs written in English by speakers of multiple languages using it as a *lingua franca* can be wonderful resources to bring into the classroom examples of authentic language in context used in global communication. What is more, blogs may trigger opportunities for the implementation of reinforcing activities and tasks which help learners improve their communicative competence.

4.3. Learners' self-perception of digital competence

Another interesting line to delve into comprises the students' perception of their digital competence and, specifically as compared to their peers. That is why in the questionnaire students were asked to value how they saw themselves in the use of blogs as opposed to their classmates. In this case it was particularly interesting to explore the extent to which their perception varied from the early stages in high school to the last part of that educational period in order to check the potential evolution of that competence and, as a result, of the students' awareness of it.

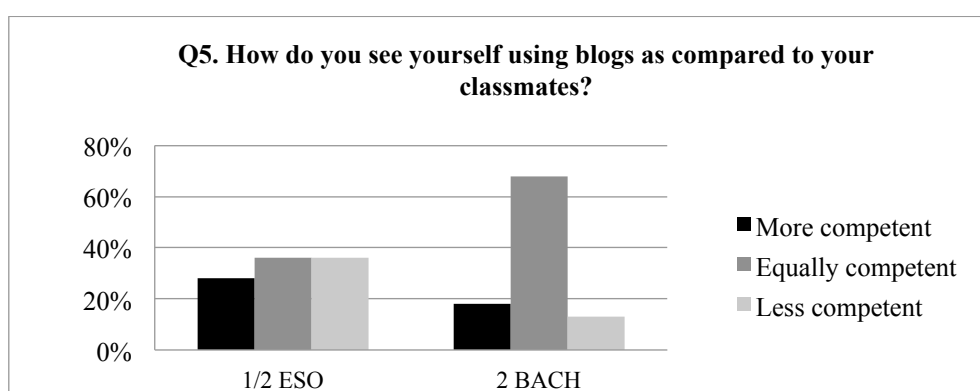


Figure 5. Students' perceptions of their competence in the use of blogs (relative to classmates).

Generally, few students feel confident enough to claim they are more competent than their classmates (28% and 18% in the compared educational stages, respectively). Nonetheless, the number of students answering they are less competent does diminish when we move from the initial years to

the final one in *Bachillerato* –from 36% to 13%. So there is an improvement of their perceived ability to cope with technology reflected in a better perception of what they are capable of doing and how. This can be seen in their self-confidence to assure they are not worse at it than their classmates. Some of the problems caused by the various genres available in the Internet might have disappeared at this point, so there may be a greater need to focus on the students' digital literacies at early stages in Secondary Education.

4.4. Views on the implementation of the blog in the EFL classroom

To continue with the transition from the blog as a specific digital genre in the broad paradigm of the Internet to its inclusion in the EFL classroom, the next question focuses on students' perception in this respect. It refers to whether they would incorporate this source of teaching and, above all, learning, or they prefer to leave it out –be it to stick to the traditional classroom or to seek for other alternatives and new materials.

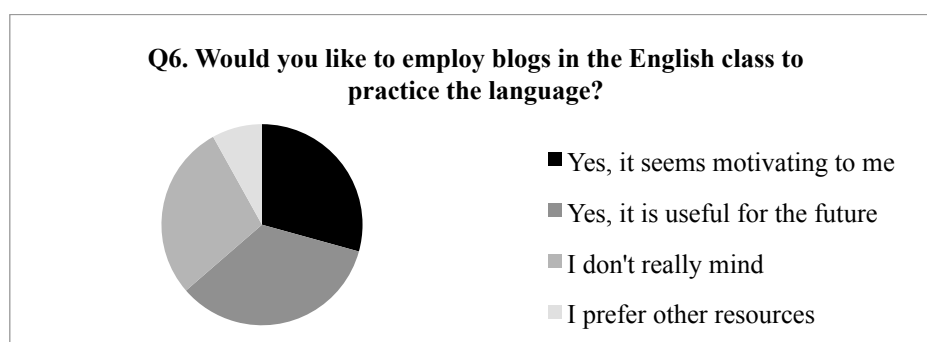


Figure 6. Students' preferences and reasons about making use of blogs in the English classroom.

Clearly the results show that most of the students have no objection to make it part of the classroom materials (see Figure 6). Indeed, 29% students consider the blog to be motivating and funny, and, even more, 34% believe that it would be useful for their future. Accordingly, blogs can actually be a good innovative tool for teachers to help learners develop not only learners' communicative competence but also digital competences in the EFL classroom. At the other end, 8% learners would rather use other resources in the English classroom. Next step is to ask ourselves and these students if this preference has something to do with the superficial knowledge about the genre they may have, as has been discussed, and/or with low self-perceptions of digital competence leading to fear of being exposed to technology in the (EFL) classroom environment.

Given the potentiality of the use of blogs in the EFL classroom, I attempted to explore students' views regarding the areas or skills they considered could be improved by the use of English blogs.

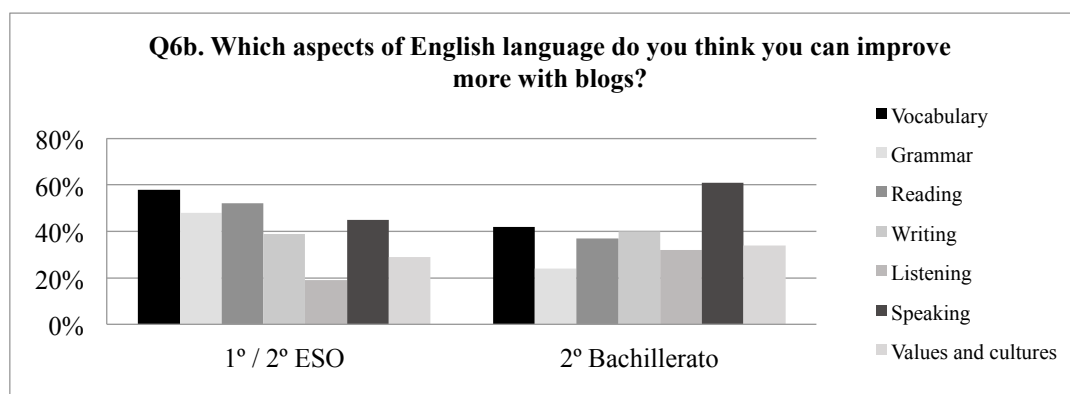


Figure 7. Areas or skills that students think they can practice, learn or improve more thanks to the possibilities blogs offer.

As can be seen in Figure 7, during the first years of Secondary Education, students see in the blogs a potentially rewarding tool to extend their vocabulary knowledge. Due to the variety of topics and the descriptive nature of the entries in many cases, they seem to indicate that by reading blogs and making the most of them, it would be easier for them to learn new words or even idioms and expressions that English native and non-native speakers tend to use. Much in the same way, it is perceived that students believe blogs could be a really helpful platform to concentrate on grammar, since almost 35% consider them a good option for it. It is possible to work on structures and tenses used for real purposes displaying authentic use of the language in the entries and the comments, and students can observe real-life examples of how English is used.

On the other hand, students at the latest stages of Secondary Education think that speaking would be the skill or the area in which they can deepen their knowledge and strategies and practice further if travel blogs were used in the classroom. Perhaps, this finding might have its ground in that students have already paid a lot of attention to vocabulary and grammar throughout their Secondary Education (as seen with the data retrieved from those early students). Therefore, blogs can be seen as a basis to work on other macroskills, e.g. speaking and interaction skills by developing their conversation and discussion skills around a topic of their interest; reading skills by looking for further information thanks to hypertexts; or writing skills by getting in contact with the author of the entry or the people that comment on it. Another feasible reason for this perception on the part of students may have to do with the fact that students miss speaking activities in their EFL classes, which tend to be frequently focused on the written skills, especially due to the washback effect of the University entrance examination, which is centered exclusively on written skills. It may be the case that they realize they have not sufficiently practiced the language communicatively, so they might consider blogs a potential source to foster discussion and interaction.

Finally, it should be highlighted that values and cultures are not regarded as a key aspect that could be enhanced by exploiting travel blogs in the EFL classroom. Naturally, more emphasis should be placed on this matter, insofar as intercultural awareness is a current, necessary issue in global communication. Greater importance should be given to the opportunity this digital genre can offer to know more about customs, traditions or writing conventions of diverse places and speakers, which

would lead to improve their general knowledge and their intercultural competence. In other words, EFL teachers could be easily contributing to developing cross-curricular topics such as the ethical and critical perspective or cultural awareness and respect.

4.5. Students' perceptions

Lastly, some students included their open comments at the end of the questionnaire, giving me the chance to make a qualitative reflection on the process of this questionnaire and, by extension, the influence teachers have on their learning environment and their learning process.

- (1) *"Usar blogs puede ser más entretenido, y quizás nos ayudaría mucho"* ["Using blogs can be more entertaining, and maybe it would help us a lot"].
- (2) *"Me parece chula la pregunta sobre si nos gustaría emplear en clase de inglés blogs para practicar la lengua"* ["I think the question about whether we would like to use blogs in the English classroom to practise the language is cool"].
- (3) *"Me parece interesante"* ["It seems interesting to me"].

These three comments have been extracted to generalise about a relevant phenomenon in the classroom and the teacher-student relationship: the learner's natural and responsible implication in their process of learning will be higher if they are engaged and can negotiate about it. During the process of answering this questionnaire, all students demonstrated really positive attitudes and behaviours, willingly participating in my study. In other words, they showed engagement in answering each and every question included, some students even deciding to write some anonymous open comments and showing a lot of interest in the topic. What is more, the line of the answers highlighting the positive implications of and the agreement with using blogs in the EFL classroom has to make teachers aware of the fact that involving students in the teaching-learning process and in their personal decisions can be very beneficial.

5. CONCLUDING REMARKS

Asking students about their ideas and views and making them participate in their own learning can inherently trigger greater intrinsic motivation and expectations. This can happen as for themselves, but also as for their learning opportunities, overall improving the class environment. If teachers expect to demand students to take it seriously, students should be taken into account in the decision of what they need to learn, how and what for. This ought to be so precisely because they like being asked, and not be left behind. They should actually be the protagonists of the teaching-learning process, therefore, teachers should use this and further tools to make them part of their planning.

On their part, teachers have a great deal of work to do by monitoring and developing learners' skills and knowledge of English as used to communicate and of the overwhelming platform of the blogosphere. As shown by the findings, students prefer reading in digital platforms and feel more and more comfortable by having lots of information at just a couple of clicks. They tend to employ digital

genres like the blog more frequently in their L1 than L2, but are generally willing to learn more about them and exploit them in English for other purposes. What derives from these conclusions answering research question 2 is that digital resources should anyway be brought into the EFL classroom (and likely into the classroom of other subjects). It would be very beneficial to strike a balance between their particular drives to search in the Internet and its platforms and the learning of doing so in a conscious and responsible manner. Having a greater variety of tools available in class, which they are also fond of, is key to complement materials and textbooks following the legal provisions and to adjust to students' likes and habits of communicating.

Nevertheless, most students need to feel a little bit more competent in the use of the Internet, and still cannot claim to control and be aware of all the processes and possibilities that digital genres such as the blog entail (responding to research question 1 on their perceived digital competence). This lack of awareness is especially so as regards their enhancement of their communicative competence in English. In any case, it is important to develop students' digital competence further and emphasize the advantages and drawbacks of technologies and Internet communication. And this should be done both at the early and late stages of Secondary Education. Maybe educational communities are nowadays doing their best to engage the yearly new Secondary School students to make sure and guarantee their appropriate progress in media literacy throughout the years. However, we should not forget that knowledge and skills regarding technology become rapidly obsolete, so we should work with elder students to develop new habits, to adapt to the countless innovations that are taking place and to assure a critical point of view together with the operative use of the Internet (Pérez Tornero 2004).

Furthermore, making use of digital genres in general and of blogs in particular in the Secondary Education EFL classroom would be in line with some key competences in the Secondary Education legal provisions and the curriculum that should be incorporated in all areas in a cross-curricular manner. Indeed, the introduction of a resource like the blog in the English classroom at Secondary Education may contribute to responding to specific and key competences, and may match students' needs and interests, providing authenticity of materials. The example of travel blogs can be useful both in highlighting topics that may enhance students' intrinsic motivation and in including some of the contents prescribed in the curriculum. Another great benefit lies in the fact that it allows students to work on their abilities and concerns so as to learn to learn, and find out a worldwide practical tool which is the English language to face their personal, social and professional future. Thus, the validity of the blog as a resource (research question 3) has been positively confirmed. Not only do students think that their potential applicability and likeableness in the EFL classroom is feasible, but they also back up both the didactic and the motivational nature of this digital textual genre.

Hence, it can be stated that blogs themselves can be used in class or at home as an appropriate way of developing key competences, such as the digital one, as discussed above, and also specific competences for EFL learning. For instance, they can carry out extensive reading and written tasks where interaction and communication is altogether real and meaningful. Students can be asked to complete tasks for which they need to read posts and/or responding to them, or find the most useful travel blog to prepare a trip to a given place. Additionally, working from a genre-based approach, learners can learn how to organize ideas and texts from reading and when writing, and they can

perceive how they are addressed as readers by the author of a text. Subsequently, they should address such wide audience the blogosphere entails in a similar fitting way. Moreover, blogs can also serve to enhance students' learning to learn competence and autonomous learning in various equally challenging and motivating ways.

For future venues, we should perhaps question if the same type of studies regarding other increasingly common digital genres used by students in the Internet (such as, for instance, tutorials in YouTube, podcasts or fora) are also suitable nowadays. What seems clear from this study is that blogs are a useful source, according to students, to open paths for their motivation in learning English and for their overall English language development and improvement. This is generally a positive direction for further innovation and research if we strive for effectiveness in our EFL teaching and our students' learning.

ACKNOWLEDGMENT

This research has been funded by the Universidad de Zaragoza (UZ2017-HUM-03) and the Spanish Ministry of Economy and Competitiveness (FFI2017-84205).

REFERENCES

- Arnold, N., and Ducate, L. 2006. «Future foreign language teachers' social and cognitive collaboration in an online environment». *Language Learning & Technology*, 10/1, 42-66.
- Baker, W. 2015. *Culture and Identity through English as a Lingua Franca: Rethinking Concepts and Goals in Intercultural Communication*. Berlin: De Gruyter Mouton.
- Bhatia, V.K. 1993. *Analysis Genre: Language Use in Professional Settings*. New York: Routledge.
- Bhatia, V.K. 2004. *Worlds of Written Discourse: A Genre-Based View*. London: Continuum.
- Brandl, K. 2008. *Communicative Language Teaching in Action: Putting Principles to Work*. Upper Saddle River: Pearson Prentice Hall.
- Cole, G. A. 2007. *Management Theory and Practice*. London: Thomson Learning.
- Cortés Hernández, S. 2006. «El blog como un tipo de literatura popular: problemas y perspectivas para el estudio de un género electrónico». *Culturas Populares. Revista Electrónica* 3. <http://www.culturaspopulares.org/textos3/articulos/cortes.htm>
- Crystal, D. 2004. *Language and the Internet*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Davis, J. N. 1997. «Computer and L2 reading: Student performance, student attitudes». *Foreign Language Annals*, 30/1, 58-72.
- Dörnyei and Ushioda. 2010. *Teaching and Researching Motivation*. London: Longman.
- Espinar Redondo, R. and Ortega Martín, J.L. 2015. «Motivation: The road to successful learning». *PROFILE*, 17/2, 125-136.

- Godwin-Jones, B. (2008). «Emerging technologies: Web-writing 2.0: Enabling, documenting, and assessing writing online». *Language Learning & Technology*, 12/2, 7–13.
- Hafner, C., Chik, A. and Jones, R. 2003. «Engaging with digital literacies in TESOL». *TESOL Quarterly*, 47/4, 812-815.
- Harmer, J. 2007. *How To Teach English*. Edinburgh: Pearson Education Limited.
- Ho, B., and Richards, J. C. 1993. «Reflective thinking through teacher journal writing: Myths and realities». *Prospect*, 8, 7–24.
- Jenkins, J. 2007. *English as a Lingua Franca: Attitude and Identity*. Oxford: Oxford University Press.
- Larsen-Freeman, D. 2000. *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Luzón, M.J., Ruiz-Madrid, M.N., and Villanueva, M.L. (eds.). 2010. *Digital Genres, New Literacies and Autonomy in Language Learning*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
- Mauranen, A. 2012. *Exploring ELF: Academic English Shaped by Non-native Speakers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford, R. 2013. *Teaching and Researching Language Learning Strategies*. New York: Routledge.
- Peacock, M. 1997. «The effect of authentic materials on the motivation of EFL learners». *ELT Journal*, 51/2, 144-156.
- Pérez Tornero, J.M. 2004. «Alfabetización digital y educación en medios: una necesidad emergente». <https://tecnoeducativas.files.wordpress.com/2012/03/perez-tornero-alfabetizacic3b3n-digital.doc>.
- Richards, J.C. 2006. *Communicative Language Teaching Today*. New York, USA: Cambridge University Press.
- Richardson, W. 2009. *Blogs, Wikis, Podcasts and Other Powerful Web Tools for Classrooms*. California: Corwin Press.
- Rodzvilla, J. 2002. *We've got blog: How Weblogs are Changing our Culture*. Cambridge: Perseus Publishing.
- Scrivener, J. 2011. *Learning Teaching*. London : MacMillan Education.
- Seidlhofer, B. 2011. *Understanding English as a Lingua Franca: A Complete Introduction to the Theoretical Nature and Practical Implications of English as a Lingua Franca*. Oxford: Oxford University Press.
- Stiler, G. M., and Philleo, T. 2003. «Blogging and blogspots: An alternative format for encouraging reflective practice among preservice teachers». *Academic Research Library*, 123/4, 789–798.
- Swales, J. 1990. *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Swales, J. 2004. *Research Genres: Explorations and Applications*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Widdowson, H.G. 1998. «Context, community and authentic language». *TESOL Quarterly*, 32/4, 705-716.
- Willis, D., and Willis, J. 1996. *Challenge and Change in Language Teaching*. Oxford: Heinemann.
- Yang, S. 2009. Using blogs to enhance critical reflection and community of practice». *Educational Technology & Society* 12/2, 11-21.



Este cuestionario tiene por objetivo conocer las aptitudes y actitudes de los alumnos de Educación Secundaria en cuanto a su competencia digital, y más específicamente sus hábitos y perspectivas sobre el género del blog. Para ello, se precisa de la ayuda de alumnos que contesten a las preguntas de manera voluntaria y totalmente anónima a fin de poder obtener resultados representativos que nos guíen en nuestra investigación.

BLOGS: EL USO DE INTERNET Y SU FUNCIÓN EN EL AULA

1. ¿Dónde lees artículos, noticias o entradas más a menudo?

☐ En Internet ☐ En papel impreso ☐ Ambas ☐ Ninguna

Si has incluido INTERNET entre tus respuestas pasa a 1b. Si no, continúa en 2.

1b. ¿Crees que lo utilizas cada vez más como medio de información?

☐ Sí ☐ No

2. Antes de hacer un viaje, ¿buscas información en algunos de estos sitios?

- Catálogos de viajes	☐ Siempre	☐ Con frecuencia	☐ A veces	☐ Nunca
- Artículos de revistas	☐ Siempre	☐ Con frecuencia	☐ A veces	☐ Nunca
- Blogs de viajes	☐ Siempre	☐ Con frecuencia	☐ A veces	☐ Nunca
- Páginas web en general	☐ Siempre	☐ Con frecuencia	☐ A veces	☐ Nunca
- Gente de mi entorno	☐ Siempre	☐ Con frecuencia	☐ A veces	☐ Nunca
- Otros: _____	☐ Siempre	☐ Con frecuencia	☐ A veces	☐ Nunca

3. ¿Sabes qué es un blog?

☐ Sí, y por eso los uso a menudo	☐ Sí, pero sólo lo principal
☐ No, pero me gustaría saber	☐ No, porque no me interesa.

4. ¿Con qué frecuencia...

• ... lees blogs en inglés?

☐ Una vez al día ☐ Una vez a la semana ☐ Una vez al mes ☐ Nunca

• ... lees blogs en español?

☐ Una vez al día ☐ Una vez a la semana ☐ Una vez al mes ☐ Nunca

• ... escribes comentarios en algún blog en inglés?

☐ Una vez al día ☐ Una vez a la semana ☐ Una vez al mes ☐ Nunca

• ...escribes comentarios en algún blog en español?

☐ Una vez al día ☐ Una vez a la semana ☐ Una vez al mes ☐ Nunca

• ... escribes entradas en algún blog en inglés?

☐ Una vez al día ☐ Una vez a la semana ☐ Una vez al mes ☐ Nunca

• ...escribes entradas en algún blog en español?

☐ Una vez al día ☐ Una vez a la semana ☐ Una vez al mes ☐ Nunca

Si NO has respondido NUNCA en todas las anteriores,

4b. ¿Para qué utilizas los blogs, sea cual sea el uso que haces? Puedes marcar tantas casillas como desees.

☐ Informarme sobre temas que me gustan ☐ Aprender un nuevo idioma
☐ Aprender nuevas culturas ☐ Pasar un rato divertido

Otros: _____

5. ¿Cómo te ves en el uso de blogs con respecto a tus compañeros/amigos?

☐ Más competente.
☐ Igual que mis compañeros.
☐ Menos competente.

6. ¿Te gustaría emplear en clase de inglés blogs para practicar la lengua?

☐ Sí, es motivante y divertido ☐ Sí, es útil para el futuro
☐ Me es indiferente ☐ No, prefiero otros recursos

Si tu respuesta ha sido SÍ, continúa en 6b, por favor.

6b. ¿Qué aspectos de la lengua inglesa crees que puedes mejorar más? Marca aquellas que consideres oportunas.

☐ Practicar vocabulario ☐ Practicar gramática
☐ Practicar comprensión lectora (*Reading*) ☐ Practicar escritura (*Writing*)
☐ Practicar comprensión auditiva (*Listening*) ☐ Practicar expresión oral (*Speaking*)
☐ Aprender otros valores y culturas ☐ Otros: _____

Si quieres añadir algún comentario sobre los aspectos relacionados con este cuestionario, puedes hacerlo a continuación.

Muchas gracias por tu colaboración

STUDENT TEACHER COGNITION: BELIEFS ABOUT FOREIGN LANGUAGE LEARNING AND TEACHING

COGNICIÓN DE LOS ESTUDIANTES DOCENTES: CREENCIAS SOBRE EL APRENDIZAJE Y LA ENSEÑANZA DE IDIOMAS

Marie Nordlund

Luleå University of Technology

Abstract

This study investigates Swedish student teachers' beliefs about seventeen commonly held views on language learning and language teaching. Their beliefs were surveyed by means of a questionnaire distributed before and after the students had taken part in their first English methodology course. The answers given to eleven of the statements are presented and discussed in this article. These statements were chosen for analysis because they are directly concerned with the teaching and learning of a second language (L2) in a classroom setting. The results show that many of the beliefs displayed by the participating student teachers go against the results of previous research within the field of second language acquisition (SLA), but also that some beliefs had started to change after the completion of the methodology course. In some cases, however, a more explicit focus would be needed in methodology courses for student teachers to be more capable in their future profession.

Keywords: pre-service teachers, second language acquisition, teacher beliefs, teacher education

Resumen

Este estudio investiga las creencias de los estudiantes suecos acerca de diecisiete puntos de vista comunes sobre el aprendizaje de idiomas y la enseñanza de idiomas. Sus creencias fueron encuestadas por medio de un cuestionario distribuido antes y después de que los estudiantes habían tomado parte en su primer curso de metodología en inglés. Las respuestas dadas a once de las afirmaciones son presentadas y discutidas en este artículo. Estas afirmaciones fueron elegidas para el análisis porque están directamente relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje de una segunda lengua (L2) en un aula. Los resultados muestran que muchas de las creencias mostradas por los estudiantes participantes van en contra de los resultados de investigaciones anteriores en el campo de la adquisición de un segundo idioma (SLA), pero también muestran que algunas creencias comenzaron a cambiar después de completar el curso de metodología. En algunos casos, sin embargo, se necesitaría un enfoque más explícito en los cursos de metodología para que los estudiantes docentes estén mejor capacitados para su futura profesión.

Palabras clave: formación inicial docente, adquisición de un segundo idioma, creencias de maestros, educación de maestros

1. Introduction

There are many so-called 'folk beliefs' circulating on how to best learn and teach a foreign language. These beliefs are "propositions individuals consider to be true and which are often tacit, have a strong evaluative and affective component, provide a basis for action, and are resistant to change" (Borg

2011: 370–371), and they may or may not correspond to what research findings have shown. Much has happened within the field of second language acquisition (SLA) and teaching since the heydays of behaviourism in the 1950s when learning a language was considered no more than the formation of (good) habits, but how deep have research results penetrated people’s minds? As the body of research on and knowledge of how languages are acquired grows it is interesting to compare scientific results and folk beliefs about this process to see whether misconceptions persist. In particular, teacher trainers benefit from knowing what views student teachers have when they embark on a teacher education programme and what impact, if any, methodology courses have on these views.

2. Literature review

This section is divided into two parts. The first provides an overview of the impact teacher cognition may have on SLA. The second summarises and discusses research on teacher cognition. Research on teacher cognition has long suffered from a plethora of different concepts being used to refer to the phenomenon studied, for example, *belief*, *cognition*, *conception*, *knowledge*, *perspective* and *schema* (Borg 2006). What all these concepts have in common, however, is that they are personal, practical, tacit, systematic and dynamic (ibid.: 35). Following Borg (2003), teacher cognition in this paper refers to “the unobservable cognitive dimension of teaching – what teachers know, believe, and think” (81).

2.1 Teacher cognition and SLA

Language teacher cognition was not really established as an area of research until the mid-1990s. Since then, however, it has been ever-expanding. In a review article, Borg (2003) identifies 64 studies published between 1976 and 2002, but in later work (Borg 2006) the review comprises 180 studies published until 2006. Conclusions from this research that are now generally accepted include that teachers’ own experiences as learners influence their cognitions and what they learn during teacher education (Borg 2009a; Pajares 1992; Richardson 1996; Sato and Kleinsasser 1999; Tsui 2011). Since these cognitions generally are resistant to change, they may also impact on teachers’ classroom behaviour (Borg 2009b; Voinea and Bota 2015). In one pioneering article, Horwitz (1988) maintains, for example, that if students believe that the memorisation of grammatical rules is all there is to language learning, that is also what they will focus on – in their own learning, but also when teaching others – at the expense of other aspects of language. In the same vein, Borg maintains that “ignoring preservice teachers’ prior cognitions is likely to hinder their ability to internalize new material. This is particularly true when these prior understandings of teaching are inappropriate, unrealistic, or naïve” (2009a: 164). Therefore, charting students’ (misconceived) beliefs about language learning and teaching early on in a teacher education programme is important if teacher trainers planning methodology courses are to know what aspects of SLA need some extra attention. As Brown and McGannon conclude,

initial teacher training cannot possibly produce [...] teachers who know all they need to know about classroom practice. As such, it is vital that student teachers are helped to adopt an approach to thinking about their teaching which will provide a basis for further development. (Brown and McGannon 1998: Student teachers as reflective practitioners, para. 4)

One way of helping student teachers adopt such a thinking is for teacher trainers to regularly highlight and include discussions on vital topics in their teaching “[t]o make learners aware of their own preconceived notions about language learning and their possible consequences” (Horwitz 1988: 292).

Towell and Hawkins (1994) have compiled a list of some characteristics of SLA: transfer from the first language (L1) is inevitable, linguistic development is staged, growth is systematic across learners, learner language is variable and native-like competence is difficult to achieve. This list, Ellis (2009) emphasises, contains “the broad ‘descriptive facts’ of L2 [second language] acquisition” (136). In other words, this is knowledge that all language teachers should possess. However, studies have consistently shown that student teachers (and qualified teachers) entertain many misconceptions. This is further discussed in the next section.

2.2 Teacher cognition research

In their questionnaire study of student teacher cognition, Brown and McGannon (1998) conclude that there was a mismatch between their informants’ views and results from SLA research as regards error correction, L1 interference and grammar teaching. Similarly, questionnaire results presented in Altan (2012) indicate that Turkish student teachers held opinions about pronunciation and error correction that could impact negatively on their future teaching practices. The risk of misguided beliefs impacting negatively on student teachers’ classroom behaviour has also been voiced by Horwitz (1988), Peacock (2001) and Allen (2002). In a longitudinal questionnaire survey, Peacock (2001) reports that three years’ of methodology courses had very little impact on student teacher cognition. Also the results from Wong (2010) indicate that student teachers’ cognitions are stable over time. Peacock’s (2001) conclusion is that the consistency of findings on student teachers’ opinions about language learning and teaching, that is, the fixedness of the opinions, strongly emphasises the importance of research in this area. Leavy, McSorley and Boté (2007), using student teachers’ metaphor constructions as a research tool, acknowledge, on the other hand, “the potential for teacher education courses to challenge and bring about change in preservice teachers [sic] beliefs” (1229). Other studies have shown that even though beliefs that student teachers bring with them are often slow to change (MacDonald, Badger and White 2001), they do in fact change. Borg (2011) finds clear evidence of in-service education, in this case an eight-week full-time Delta course, exerting a “considerable, if variable, impact on the beliefs of the teachers studied” (378). The findings are based on triangulated data from a test battery comprising questionnaires, interviews and course assignments. Likewise, Debreli (2012) reports a major change in student teachers’ beliefs about teaching and learning English as a foreign language after a nine-month pre-service training program during which data was collected through interviews and a diary writing activity. This change, however, seemed to have arisen from the informants’ experiences during practice-teaching sessions rather than through participation in any methodological course. In yet another questionnaire-based study, Voinea and Bota (2015) conclude that teachers’ reflections on their identity, roles and responsibilities may lead to a change in beliefs and behaviour. In a similar vein, Mattheoudakis (2007) notes, based on participants’ answers to questionnaires, that “student teachers seem to be going through a slow and gradual process of developing and modifying their beliefs, which, in many cases, leads to significant changes” (1281). She concludes that changes in cognition do not happen suddenly but is a cumulative process (1282), a conclusion also reached by Cabaroglu and Roberts (2000).

3. The present study

3.1 Rationale

As pointed out by Borg (2009a), research on (student) teacher cognition has so far mainly been carried out in the UK, the US, Australia and Hong Kong, very often with teachers who are native speakers of English working with adult learners. The present study is situated in the Swedish context, which, to

the present writer's knowledge, is as yet an unexplored area, the student teachers participating are all native speakers of Swedish and the majority will teach younger learners in the future. Hence, this study will contribute with new data and yet another piece in the global teacher-cognition puzzle.

In order to detect aspects of SLA in need of extra attention in methodology courses for English teachers-to-be, the aim of this paper is, thus, (i) to shed light on student teachers' beliefs on foreign-language learning and teaching, (ii) to show whether their cognition corresponds with findings from SLA research and (iii) to see whether there are signs of methodology courses having initiated a change in these beliefs.

3.2 Participants

Five different groups of student teachers, all of them from the same university, participated. The groups are presented in Table 1 below. Except for group 2, they were all first-year student teachers. No one, group 2 included, had any previous experience of language-teaching courses and had experienced teaching languages themselves only to a limited extent. Depending on what age group students are to teach in the future, the length of their teacher education varies: four years for students aiming for the ages up to twelve years and five for those aiming for older pupils. The first methodology course, during which data was gathered, comprises an introduction to SLA theories and research as well as a historical overview of different trends in language teaching in Sweden. Later courses are differentiated with respect to students' future age specialisation.

Group	Average age of participants	Future age group to teach	1st questionnaire <i>n</i> = 54	2nd questionnaire <i>n</i> = 56
1	24.0	6–9 years	14	12
2	26.3	7–12 years	18	18
3	22.1	10–12 years	7	4
4 ¹	22.6	16–18 years	9	7
5	25.7	16–18 years	6	6
6	--	7–15 years	--	9

Table 1. Presentation of participants.

The first questionnaire was distributed on the first day of the methodology course and the second, identical one on the last day. Not all students were present on both occasions and, therefore, the number of participants differs for some of the groups. The opportunity also arose to ask some qualified teachers about their beliefs. In Table 1 above, they are presented as group 6. On average, they had ten years' experience of teaching English. The majority of them had not taken part in any language-

¹ The first questionnaire from group 4 formed the basis of a pilot study. The results are presented in Nordlund (2013).

teaching courses since having finished their teacher education or had never done so because it was not required at the time.

3.3 Data collection and analysis

To gather data, a questionnaire comprising 17 statements about language learning and teaching (Lightbown and Spada 2006: xvii–xviii) was used. The participants had to consider these indicating on a six-graded Likert-type scale whether they *strongly agreed* (1) or *strongly disagreed* (6). An even number of grades on the scale was chosen to force the participants to position themselves on either of the two sides. The participants were also given the opportunity to comment on their standpoint.² The questionnaire was handed out at the beginning and at the end (two months later) of the participants' first English methodology course. The data gathered were analysed using a SPSS Paired Samples Test Sig. (2-tailed). This test is used to compare the mean scores of the same participants at two points in time (Perry 2011). Statistical significance was set at $p < 0.05$.

4. Results and discussion

The answers to eleven of the statements are presented and discussed below. These statements are directly concerned with the teaching and acquisition of an L2 in a classroom setting. Although discussed in the classroom with the students as a way of making them reflect on their general beliefs about language acquisition and teaching, six statements were excluded from discussion in the present article because they either concern L1 acquisition, language learning in general or deal with the structure and organisation of language learning on a national and/or school level and thus lie outside the scope of this article. The statements analysed were gathered into two categories: learner-focused and teacher-focused statements. Because results from the first questionnaire indicated similar response patterns for all groups neither the results from the first nor the second questionnaire were analysed separately for individual groups. Since the beliefs of qualified teachers often differ quite substantially from those maintained by student teachers, their views are presented separately. Not all participants answered all statements. Therefore, the number of received answers in Tables 2–3 below does not always equal the number of participants presented in Table 1 above.

4.1 Learner-focused statements

The results from the statistical analysis are presented in Table 2. Because qualified teachers only filled out the questionnaire once, no statistical analyses were carried out on their results.

	1 st questionnaire		2 nd questionnaire		<i>p</i>	Qualif. teachers	
6. Most of the mistakes that second language learners make are due to interference from their first language.	<i>n</i> = 49	3.00	<i>n</i> = 47	3.49	0.018 ^a	<i>n</i> = 6	2.67
7. The best way to learn new vocabulary is through reading.	<i>n</i> = 53	2.74	<i>n</i> = 46	3.07	0.049 ^a	<i>n</i> = 9	4.00

² Because few participants took advantage of this opportunity, no qualitative analysis of the comments was carried out. Where comments made might shed some more light on the results, however, they are added to the discussion.

8. It is essential for learners to be able to pronounce all the individual sounds in the second language.	<i>n</i> = 51	3.41	<i>n</i> = 47	4.23	0.002 ^b	<i>n</i> = 9	3.44
9. Once learners know roughly 1,000 words and the basic structure of a language, they can easily participate in conversations with native speakers.	<i>n</i> = 51	3.25	<i>n</i> = 44	3.50	0.051 ^c	<i>n</i> = 8	2.75
14. When learners are allowed to interact freely (e.g., in group or pair activities), they copy each other's mistakes.	<i>n</i> = 49	4.39	<i>n</i> = 46	4.52	0.346 ^c	<i>n</i> = 9	4.78
15. Students learn what they are taught.	<i>n</i> = 51	3.53	<i>n</i> = 46	4.13	0.014 ^a	<i>n</i> = 9	4.56

^a A significant difference, $p < 0.05$

^b A very significant difference, $p < 0.01$

^c No significant difference, $p > 0.05$

Table 2. Beliefs about learner-focused statements. The higher the number the more the disagreement.

In what follows, the participants' answers to the statements are discussed in relation to findings from SLA research.

Statement 6: Most of the mistakes that second language learners make are due to interference from their first language. Even though there has been a change in student teachers' beliefs (a very significant difference, $p=0.018$), the majority still agrees with this statement, a finding which mirrors other results (Brown and McGannon 1998; MacDonald et al. 2001). This is somewhat disturbing since it might influence their future teaching. L1 influence is inevitable (Towell and Hawkins 1994) and an L2 learner's L1 is a major source to mistakes made (Lightbown and Spada 2013), but it is not the source of most mistakes. There are other influences as well, which a few of the students also correctly commented. Many errors can, for example, be better explained in terms of learners' developing knowledge of the structure of the L2. Moreover, L2 learners of English speaking different L1s often make the same mistakes (Brown 2014), mistakes that, interestingly enough, often mirror those made by children learning English as their L1 (ibid.). More worrying than the student teachers' somewhat misguided beliefs, however, is that the qualified teachers showed such a lack of insight as regards this issue (mean value 2.67). Knowledge of learners' developmental errors and interlanguage is necessary for any language teacher in order to detect 'real' errors such as learners' avoidance of certain linguistic features or fossilised language structures. Furthermore, knowledge of other languages often contributes in a positive way to the acquisition of yet another language, in particular if the languages are closely related and the L1 should be seen as a resource to be used for supporting learners' L2 acquisition (Gunnarsson, Housen, van de Weijer and Källkvist 2015). More discussions with students but also more in-service training for teachers thus seem to be needed on what kind of influence – negative or positive – a learner's L1 exerts and what other possible sources of mistakes there are to consider in the language classroom.

Statement 7: The best way to learn new vocabulary is through reading. This statement was embraced rather positively by the students (mean values 2.74/3.07), whereas teachers tended to disagree more (mean value 4.00), and when it comes to L1 acquisition, reading is a major source of vocabulary growth, especially during a child's school years (Lightbown and Spada 2013; Webb and Nation 2017); research thus seems to confirm the students' beliefs. On the other hand, although L2 learners'

vocabularies also grow the more they read (Suk 2016), quite large quantities of reading is required for them to benefit the most from reading (Brown, Waring and Donkaewbua 2008). Nation and Wang (1999) have shown that one graded reader³ per week is the minimum if L2 learners are to encounter new words frequently enough for learning to occur. Similarly, Horst (2005) concludes that more than two books each term is necessary for substantial vocabulary growth to take place. This amount of reading is, however, an exception rather than the rule, as emphasised by Grabe and Stoller who maintain that “[m]ost L2 readers are simply not exposed to enough L2 print (through reading) to develop fluent processing. [...] nor do they have enough exposure to build a large recognition vocabulary” (2002: 47).

Student teachers are positively tuned towards using fiction in their teaching and emphasise how important fiction is as a motivational factor in language learning, but the few comments made did not mention how this would actually be carried out in schools. Without being aware of the necessity of extensive reading in order to develop a sizeable vocabulary teachers might be disappointed in the outcome if learners only read, for example, one book per semester and, therefore, abandon all reading activities. Not many of the qualified teachers commented this statement, but there were a few remarks about the benefit of speaking as a way of learning new vocabulary. They thus seem to favour oral activities and, in general, do not seem to be particularly positive towards reading at all. Results from a Norwegian study (Charboneau 2012) point in the same direction: the reading of other texts than those provided by the textbook is of infrequent occurrence in classrooms.

Statement 8: It is essential for learners to be able to pronounce all the individual sounds in the second language. Qualified teachers’ and students’ answers to the first questionnaire (mean values 3.44/3.41) tended to be more positive towards this statement as compared to students’ answers to the second questionnaire (mean value 4.23; a very significant difference, $p=0.002$). Overall, though, the aspect most commented was the ability to make oneself understood: pronunciation is not important as long as it does not affect comprehensibility negatively. This is a view contradicting Wong’s (2010) and Altan’s (2012) findings where 88% and 70% of the participants, respectively, believed that excellent pronunciation was important. There is some research (Derwing and Rossiter 2003; Hahn 2004) supporting the view expressed here, pointing out that emphasising and explicitly teaching suprasegmentals, that is, rhythm, stress, intonation, etc., is more important than focusing on the exact pronunciation of individual sounds, but, as mentioned in one comment to the second questionnaire, it also depends on what level of linguistic proficiency is aimed for. Wong’s (2010) and Altan’s (2012) informants, for example, might have had the native speaker as their model. As shown by Derwing and Rossiter (2003), the explicit teaching of prosody improves how native speakers rate learners as regards both comprehensibility and fluency. Comments made indicate that the students have not considered the importance of suprasegmentals to the overall pronunciation pattern of a language and how they influence comprehensibility. It is thus important to open (student) teachers’ eyes in this respect and make them aware of the fact that the ability of simply making oneself understood is too low an aim. That strategy might result in fossilised pronunciation (errors) without any focus on larger units of language.

Statement 9: Once learners know roughly 1,000 words and the basic structure of a language, they can easily participate in conversations with native speakers. Students and qualified teachers alike are positively biased towards this statement (mean values 3.25/3.50/2.75), but comments to the second questionnaire include hedges such as “not easily”, “only very simple conversations”, “other means

³ “Graded readers are books which are specifically written or adapted for second language learners” (Nation and Wang 1999: 356).

needed as well”. This statement is dependent on many factors, one being what words are included among the 1,000, especially since estimates indicate that everyday conversations actually require between 2,000 (Adolphs and Schmitt 2003; McCarthy and Carter 2003) and 3,000 words (Schmitt and Schmitt 2014). Nation (2014) even claims that to understand 98% of “a friendly informal conversation” (9) knowledge of 6,000 words is needed. But developing a basic vocabulary and knowledge of the basic structures of the L2 is not enough. Another aspect of vocabulary knowledge that (student) teachers are unlikely to have reflected on is pragmatics, for example, what words and phrases to use to make a request or apologise, that is, the need to develop interlanguage pragmatics (Bardovi-Harlig 1999). Pragmatic expressions are generally best learned as chunks and not as individual words put together (Boers, Deconinck and Lindstromberg 2010; Kasper and Rose 2002) and teachers and students alike should be made aware of this.

Discussions on a possible core vocabulary – what words should be explicitly taught in the language classroom – could also be a fruitful activity in methodology classes or during in-service training to raise students’ and teachers’ awareness of how writers of textbooks choose and organise vocabulary. To help learners as much as possible, teachers should teach the ‘right’ vocabulary and be critical when they choose teaching materials and exercises. They need to consider what the purpose is of learning certain words, whether they are even appropriate for a specific age level or whether other words should be focused instead, words that might be more useful in a longer perspective (Nordlund 2015a, b, 2016).

Statement 14: When learners are allowed to interact freely (e.g., in group or pair activities), they copy each other’s mistakes. In MacDonald et al.’s (2001) study, participants generally agreed with this statement whereas overall results here show disagreement (mean values 4.39/4.52/4.78) thus replicating the findings of Brown and McGannon (1998), a standpoint that is also supported by research. Long and Porter (1985), for example, did not find any enhanced error production between interlocutors at the same level, but, on the other hand, interlocutors at the same level are also less likely to be helpful in correcting mistakes made. Different constellations can be envisaged, however; Storch (2002) found that the combination of an “expert” and a “novice” resulted in language improvement for both participants (see also Long 1983, 1996). Furthermore, group and pair activities generally provide more opportunities for learner production, a necessary condition for linguistic proficiency to develop (Swain 2000).

Statement 15: Students learn what they are taught. As all teachers know, this statement is seldom correct, at least not right away. This pragmatic approach is evidenced to some degree in student responses (mean values 3.53/4.13; similar results were also obtained by Brown and McGannon (1998) and MacDonald et al. (2001)), but even more so among the qualified teachers (mean value 4.56). The fact that teacher-provided input almost never is the same as learner intake may have many causes, but important to consider is Pienemann’s (1998, 2015) work on processability and teachability. For teachers, it is therefore vital to know the language level(s) in their class. In their comments, some students related the lack of learning to the individual learner’s (lack of) motivation and interest whereas others decided on the easy option to blame bad teaching for any lack of learning. Many also mentioned that much of what students know they have learned outside of school during spare-time activities performed in the L2. Even though it is not explicitly expressed, the students seem to make a distinction between learning, which is related to the classroom situation, and acquisition, which happens when they are engaged in things they enjoy (cf. Krashen 1981). That spare-time activities in the L2 are important for language development is also corroborated by Sundqvist’s (2009, 2016; Sundqvist and Sylvén 2016) studies on Swedish students’ extramural English activities and their

impact on oral proficiency and vocabulary growth. What L2 activities students engage in outside of school is thus essential for teachers to consider and incorporate in their teaching.

4.2 Teacher-focused statements

The results from the statistical analysis are presented in Table 3. Because qualified teachers only filled out the questionnaire once, no statistical analyses were carried out on these results.

	1 st questionnaire		2 nd questionnaire		<i>p</i>	Qualif. teachers	
10. Teachers should present grammatical rules one at a time, and learners should practice examples of each one before going on to another.	<i>n</i> = 54	3.11	<i>n</i> = 44	3.86	0.002 ^a	<i>n</i> = 9	2.89
11. Teachers should teach simple language structures before complex ones.	<i>n</i> = 54	2.44	<i>n</i> = 45	2.62	0.335 ^b	<i>n</i> = 9	2.11
12. Learners' errors should be corrected as soon as they are made in order to prevent the formation of bad habits.	<i>n</i> = 51	2.96	<i>n</i> = 47	3.68	0.004 ^a	<i>n</i> = 9	3.89
13. Teachers should use materials that expose students to only those language structures they have already been taught.	<i>n</i> = 52	4.33	<i>n</i> = 45	4.89	0.001 ^a	<i>n</i> = 9	5.11
16. Teachers should respond to students' errors by correctly rephrasing what they have said rather than by explicitly pointing out the error.	<i>n</i> = 53	2.49	<i>n</i> = 44	2.34	0.860 ^b	<i>n</i> = 9	1.78

^a A very significant difference, $p < 0.01$

^b No significant difference, $p > 0.05$

Table 3. Beliefs about teacher-focused statements. The higher the number the more the disagreement.

In what follows, the participants' answers to the different statements are discussed in relation to findings from SLA research. Because of the close affinity between them, statements 10 and 11 will be discussed together as will statements 12 and 16.

Statement 10: Teachers should present grammatical rules one at a time, and learners should practise examples of each one before going on to another. and *Statement 11: Teachers should teach simple language structures before complex ones.* Students were in favour (mean values 3.11/3.86 – 2.44/2.62) of the statements (see Brown and McGannon (1998) and MacDonald et al. (2001) for similar results), but there has been a very significant change ($p=0.002$) as regards statement 10, thus conforming more to research that emphasises overlapping stages in language learning (Mitchell and Myles 2013). The opinions of qualified teachers (mean values 2.89/2.11) are noteworthy since they go against what research says about language not being acquired in a strictly linear way (Keck and Kim 2014).

Admittedly, many grammatical features seem to be acquired in a hierarchical and sequential fashion (Pienemann 1998, 2015), but, on the other hand, learners often display more than one stage of a certain developmental sequence in spontaneous language use (Ellis 1985). Also, when new grammatical rules are introduced, more often than not there is a decrease in the correct use of rules already encountered (*ibid.*). So, rather than looking at L2 development as a straight line it is more useful to see it as a two-steps-forward-one-step-back movement in which the learner's interlanguage is adjusted as new rules are assimilated and automatized. Comments to the second questionnaire mention that rules sometimes "go together" and that some learners might benefit from getting "the whole picture" instead of piecemeal information. Such comments indicate a heightened awareness of different learning styles and the fact that a holistic perspective can sometimes be more beneficial. Other comments mostly reflect a very rigid and engrained attitude among student teachers. They display a vague notion that 'the basics' is important to learn first before going on to more difficult things, but what this 'basics' comprises is not explicitly defined, nor do students seem to reflect on what constitutes simple and complex language structures. An aspect to consider here is the frequency of structures, that is, how often learners come into contact with a particular grammatical structure. Regardless of complexity, structures that are very frequent in the linguistic input are likely to be learned with more ease than structures occurring less frequently. Furthermore, comments seem to indicate that student teachers adhere completely to the opinion that language develops in a linear and straightforward way. Adding to their knowledge of the non-linearity of language acquisition is thus an essential task for teacher trainers (Ellis 2009) and since qualified teachers are even more adamant in their support of these two statements, this is also a matter for in-service training.

Statement 12: Learners' errors should be corrected as soon as they are made in order to prevent the formation of bad habits. and *Statement 16: Teachers should respond to students' errors by correctly rephrasing what they have said rather than by explicitly pointing out the error.* These statements address a central feature of language teaching: the when and how of correction. Research is ambivalent towards this matter. Be it L1 or L2 acquisition, errors are a natural and frequently occurring part of language acquisition. Learners commonly try out hypotheses about language and language use and sometimes they get it wrong. This, however, is not evidence that the formation of a bad habit is on its way. It really depends on what kinds of error are made. A learner's interlanguage changes constantly over time (Towell and Hawkins 1994) and it is not unusual that correct and ungrammatical forms are mixed in learners' linguistic production. Moreover, constant error correction could deter some learners from speaking the L2 at all. Especially statement 12 echoes claims of the behaviourist approach to language learning, which was seen as the formation of habits (Skinner 1957) and comments to the first questionnaire (mean value 2.96) present quite a simplistic view of the nature of errors in language production: errors must be nipped in their bud since bad habits are quickly formed but difficult to change. In Altan's (2012) study, 40% of the participants expressed similar opinions. This shows a lack of insight into the particular role errors play in language development. In addition, none of the comments in the present study mentioned different forms of correction. Rather, student answers to the first questionnaire seemed to indicate that students had not reflected on whether there was more than one way to provide learners with corrective feedback. Hence, it is encouraging to see that both student answers to the second questionnaire (mean value 3.68; a very significant change, $p=0.004$) and qualified teachers (mean value 3.89) display a more nuanced attitude towards this issue and show evidence of an awareness of the complexity of error correction. MacDonald et al. (2001) report similar changes in beliefs whereas Brown and McGannon's (1998) informants rejected the statement already in the first questionnaire. Worth noting is, however, that although students, when filling out the first questionnaire, may not have been consciously aware of different ways of correcting errors, they were able to judge the appropriateness of one method over the other when explicitly asked, as shown by the results for statement 16 in which most participants positioned themselves on the agreement side of the scale (mean values 2.49/2.34/1.78). What type of error correction to use is an important aspect to consider – explicit correction or more implicit forms such as recasts – but results on what type of feedback is to be preferred are inconclusive (Nicholas, Lightbown and Spada 2001).

Many factors influence how learners receive and interpret corrective feedback, for example, what part of language is corrected (phonology, grammar, etc.), but also the learner's age and motivation. All things considered, if an error is frequent and persistently made in a larger group of learners, the teacher needs to address the problem in order to avoid fossilisation of language.

Statement 13: Teachers should use materials that expose students to only those language structures they have already been taught. If learners are to develop a rich and varied L2 they need varied input. Exposing them to somewhat impoverished language can thus not be considered beneficial to language development (Thornbury 1999). This applies to both grammar and vocabulary: all too familiar and easy input will not lead to enhanced learning. Rather, it will most likely result in demotivated learners. Students in this study also tend to disagree with this statement (mean values 4.33/4.89), as do the teachers (mean value 5.11). Also Brown and McGannon's (1998) and MacDonald et al.'s (2001) informants responded in the same way. Still, working with old material is not wholly bad. Sometimes, teaching materials, for example, might proceed too quickly, not giving enough time for consolidating new grammatical structures or vocabulary, but both linguistic accuracy and fluency – the latter in particular – benefit from exercises and activities which contain only structures already known (Nation 2007, 2008).

5. Limitations

This study has a few limitations that should be addressed. Firstly, a questionnaire is a somewhat blunt instrument and some of the statements in the questionnaire used are quite complex. Because of that, it could be argued that the participants' beliefs can only be assessed in a superficial way. However, the statements reflect opinions commonly held by laypeople and so can provide useful insights of beginner student teacher cognition. This questionnaire has previously been used in other studies investigating changes in belief over time (e.g., Brown and McGannon 1998; MacDonald et al. 2001), in particular in studies looking at changes in student teachers' beliefs (Borg 2006). It is thus possible to make comparisons between the findings of the present and previous studies. Secondly, the groups participating in the study are small and because of this the generalizability of the findings could be questioned. The response patterns displayed are quite consistent between groups, however, and it should therefore be possible to draw some tentative conclusions based on the material. Thirdly, what changes are possible to detect after just one two-month course? As shown in previous studies (e.g., MacDonald et al. 2001; Peacock 2001) changes are slow, but signs that changes might be on their way are nonetheless detectable. Finally, since the methodology course only lasted two months changes observed in the second questionnaire could be due to the freshness of new knowledge. A delayed third questionnaire would be necessary to show how deeply the changes have actually penetrated.

6. Conclusion

Should the fact that the student teachers participating in this study did not change all of their misconceptions about language learning and teaching be seen as a failure of the methodology course? I would like to argue that it should not. The results from the first and the second questionnaire differ significantly for many statements and the latter conform more closely to SLA research findings. Some issues would possibly have benefitted from an even more focused treatment during methodology classes in order to make students aware of how complex the undertaking of teaching, as well as learning, languages actually is, but learning takes time (and changing beliefs takes even longer) and students do not always learn what they are taught right away. I believe that the results from the second questionnaire at least hint to on-going development among the participating student teachers. These findings are also consistent with the results of previous research (Brown and McGannon 1998;

MacDonald et al. 2001). More alarming is the fact that qualified teachers embrace so many beliefs that go against research results. Only with the new teacher education in Sweden, which came into force in 2011, has English become an obligatory subject for student teachers aiming at younger pupils (7–12 years). Hence, teachers with a diploma from earlier education programmes might not have studied English since their own high school years. As a consequence, they have no formal training in how to teach a foreign language. This situation is, unfortunately, not unique for Sweden. Admittedly, the group of qualified teachers participating in this study was small and the results are therefore not generalizable, but I would still like to argue that there is an urgent need for proper in-service training among English teachers to further enhance the quality of teaching, thus facilitating their students' language acquisition.

To conclude, although the present study is small in scale it nonetheless shows the importance of charting student teachers' beliefs about language learning and teaching in order to detect and eliminate any misconceptions they display in the early stages of their education. If left unchallenged, these misconceptions may affect their classroom performance in an undesirable way.

References

- Adolphs, S. & Schmitt, N. (2003). "Lexical coverage of spoken discourse". *Applied Linguistics*, 24/4, 425–438.
- Allen, L. Q. (2002). "Teachers' pedagogical beliefs and the standards for foreign language learning". *Foreign Language Annals*, 35/5, 518–529.
- Altan, M. Z. (2012). "Pre-service EFL teachers' beliefs about foreign language learning". *European Journal of Teacher Education*, 35/4, 481–493.
- Bardovi-Harlig, K. (1999). "Exploring the interlanguage of interlanguage pragmatics: A research agenda for acquisitional pragmatics". *Language Learning*, 49/4, 677–713.
- Boers, F., Deconinck, J. & Lindstromberg, S. (2010). "Choosing motivated chunks for teaching". S. De Knop, F. Boers & A. De Rycker (Eds.), *Fostering language teaching efficiency through Cognitive Linguistics*. Berlin: Mouton de Gruyter, 239–256.
- Borg, S. (2003). "Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do". *Language Teaching*, 36/2, 81–109.
- Borg, S. (2006). *Teacher cognition and language education: Research and practice*. London: Continuum.
- Borg, S. (2009a). "Language teacher cognition". A. Burns & J. C. Richards (Eds.), *The Cambridge guide to second language teacher education*. Cambridge: Cambridge University Press, 163–171.
- Borg, S. (2009b). *Introducing language teacher cognition*. Last retrieved on 5 December 2016 from: <http://www.education.leeds.ac.uk/assets/files/staff/borg/Introducing-language-teacher-cognition.pdf>
- Borg, S. (2011). "The impact of in-service teacher education on language teachers' beliefs". *System*, 39/3, 370–380.
- Brown, H. D. (2014). *Principles of language learning and teaching*. 6th ed. White Plains, NY: Pearson Longman.
- Brown, J. & McGannon, J. (1998). *What do I know about language learning? The story of the beginning teacher*. Paper presented at the 23rd ALAA Congress, Griffith University, Brisbane, 30 June–3 July.
- Brown, R., Waring, R. & Donkaewbua, S. (2008). "Incidental vocabulary acquisition from reading, reading-while-listening, and listening to stories". *Reading in a Foreign Language*, 20/2, 136–163.

- Cabaroglu, N. & Roberts, J. (2000). "Development in student teachers' pre-existing beliefs during a 1-year PGCE programme". *System*, 28/3, 387–402.
- Charboneau, R. (2012). "Approaches and practices relating to the teaching of EFL reading at the Norwegian primary level". A. Hasselgreen, I. Drew & B. Sørheim (Eds.), *The young language learner: Research-based insights into teaching and learning*. Bergen: Fagbokforlaget, 51–69.
- Debreli, E. (2012). "Change in beliefs of pre-service teachers about teaching and learning English as a foreign language throughout an undergraduate pre-service teacher training program". *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 46, 367–373.
- Derwing, T. M. & Rossiter, M. J. (2003). "The effects of pronunciation instruction on the accuracy, fluency, and complexity of L2 accented speech". *Applied Language Learning*, 13/1, 1–17.
- Ellis, R. (1985). "Sources of variability in interlanguage". *Applied Linguistics*, 6/2, 118–131.
- Ellis, R. (2009). "SLA and teacher education". A. Burns (J. C. Richards (Eds.), *The Cambridge guide to second language teacher education*. Cambridge: Cambridge University Press, 135–143.
- Grabe, W. & Stoller, F. L. (2002). *Teaching and researching reading*. Harlow: Longman.
- Gunnarsson, T., Housen, A., van de Weijer, J. & Källkvist, M. (2015). "Multilingual students' self-reported use of their language repertoires when writing in English". *Apples – Journal of Applied Language Studies*, 9/1, 1–21.
- Hahn, L. D. (2004). "Primary stress and intelligibility: Research to motivate the teaching of suprasegmentals". *TESOL Quarterly*, 38/2, 201–223.
- Horst, M. (2005). "Learning L2 vocabulary through extensive reading: A measurement study". *The Canadian Modern Language Review*, 61/3, 355–382.
- Horwitz, E. K. (1988). "The beliefs about language learning of beginning university foreign language students". *The Modern Language Journal*, 72/3, 283–294.
- Kasper, G. & Rose, K. R. (2002). "The role of instruction in learning second language pragmatics". *Language Learning*, 52/Supplement 1, 237–273.
- Keck, C. & Kim, Y. (2014). *Pedagogical grammar*. Amsterdam: John Benjamins.
- Krashen, S. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon.
- Leavy, A. M., McSorley, F. A. & Boté, L. A. (2007). "An examination of what metaphor construction reveals about the evolution of preservice teachers' beliefs about teaching and learning". *Teaching and Teacher Education*, 23/7, 1217–1233.
- Lightbown, P. M. & Spada, N. (2006). *How languages are learned*. 3rd ed. Oxford: Oxford University Press.
- Lightbown, P. M. & Spada, N. (2013). *How languages are learned*. 4th ed. Oxford: Oxford University Press.
- Long, M. H. (1983). "Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input". *Applied Linguistics*, 4/2, 126–141.
- Long, M. H. (1996). "The role of the linguistic environment in second language acquisition". W. Ritchie & T. Bhatia (Eds.), *Handbook of second language acquisition*. New York: Academic Press, 413–468.
- Long, M. H. & Porter, P. (1985). "Group work, interlanguage talk, and second language acquisition". *TESOL Quarterly*, 19/2, 207–228.
- MacDonald, M., Badger, R. & White, G. (2001). "Changing values: What use are theories of language learning and teaching?" *Teaching and Teacher Education*, 17/8, 949–963.
- Mattheoudakis, M. (2007). "Tracking changes in pre-service EFL teacher beliefs in Greece: A longitudinal study". *Teaching and Teacher Education*, 23/8, 1272–1288.

- McCarthy, M. & Carter, R. (2003). "What constitutes a basic spoken vocabulary?" *Research Notes*, 13, 5–7. University of Cambridge ESOL Examinations.
- Mitchell, R. & Myles, F. (2013). *Second language learning theories*. 3rd ed. London: Routledge.
- Nation, P. (2007). "The four strands". *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1/1, 1–12.
- Nation, P. (2008). *Teaching vocabulary: Strategies and techniques*. Boston, MA: Heinle Cengage Learning.
- Nation, P. (2014). *What do you need to know to learn a foreign language?* Wellington: Victoria University of Wellington.
- Nation, P. & Wang, K. (1999). "Graded readers and vocabulary". *Reading in a Foreign Language*, 12/2, 355–380.
- Nicholas, H., Lightbown, P. M. & Spada, N. (2001). "Recasts as feedback to language learners". *Language Learning*, 51/4, 719–758.
- Nordlund, M. (2013). *Student teachers' opinions about language learning and teaching*. Paper presented at the 11th Annual Hawaii International Conference on Education, Honolulu, 6–9 January.
- Nordlund, M. (2015a). "Vocabulary acquisition and the textbook: What opportunities are there for young learners?" *ITL – International Journal of Applied Linguistics*, 166/2, 201–228.
- Nordlund, M. (2015b). "Vocabulary in textbooks for young learners". *Educare*, 1, 73–92.
- Nordlund, M. (2016). "EFL textbooks for young learners: A comparative analysis of vocabulary". *Education Inquiry*, 7/1, 47–68.
- Pajares, M. F. (1992). "Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct". *Review of Educational Research*, 62/3, 307–332.
- Peacock, M. (2001). "Pre-service ESL teachers' beliefs about second language learning: A longitudinal study". *System*, 29/2, 177–195.
- Perry, F. L., Jr. (2011). *Research in applied linguistics: Becoming a discerning consumer*. 2nd ed. London: Routledge.
- Pienemann, M. (1998). *Language processing and second language acquisition: Processability theory*. Amsterdam: John Benjamins.
- Pienemann, M. (2015). "An outline of processability theory and its relationship to other approaches to SLA". *Language Learning*, 65/1, 123–151.
- Richardson, V. (1996). "The role of attitudes and beliefs in learning to teach". J. Sikula, T. Buttery & E. Guyton (Eds.), *Handbook of research on teacher education: A project of the Association of Teacher Educators*. 2nd ed. New York: Macmillan, 102–119.
- Sato, K. & Kleinsasser, R. C. (1999). "Communicative language teaching (CLT): Practical understandings". *The Modern Language Journal*, 83/4, 494–517.
- Schmitt, N. & Schmitt, D. (2014). "A reassessment of frequency and vocabulary size in L2 vocabulary teaching". *Language Teaching*, 47/4, 484–503.
- Skinner, B.F. (1957). *Verbal behavior*. Englewood Cliffs, NJ: Appleton-Century-Crofts.
- Storch, N. (2002). "Patterns of interaction in ESL pair work". *Language Learning*, 52/1, 119–158.
- Suk, N. (2016). "The effects of extensive reading on reading comprehension, reading rate, and vocabulary acquisition". *Reading Research Quarterly*, 52/1, 73–89.
- Sundqvist, P. (2009). *Extramural English matters: Out-of-school English and its impact on Swedish ninth graders' oral proficiency and vocabulary*. PhD diss., Karlstad University.

- Sundqvist, P. (2016). "Gaming and young language learners". F. Farr and L. Murray (Eds.), *The Routledge handbook of language learning and technology*. Oxon and New York, NY: Routledge, 446–458.
- Sundqvist, P. & Sylvén, L. K. (2016). *Extramural English in teaching and learning: From theory and research to practice*. London: Palgrave Macmillan.
- Swain, M. (2000). "The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue". P. Lantolf (Ed.), *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press, 94–114.
- Thornbury, S. (1999). *How to teach grammar*. Harlow: Pearson Education.
- Towell, R. & Hawkins, R. (1994). *Approaches to second language acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Tsui, A. B. M. (2011). "Teacher education and teacher development". E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning*. 2nd ed. London: Routledge, 21–39.
- Voinea, M. & Bota, A.-O. (2015). "(When) teachers' pedagogical beliefs are changing?" *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 180, 1001–1006.
- Webb, S. & Nation, P. (2017). *How vocabulary is learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Wong, M. S.-L. (2010). "Beliefs about language learning: A study of Malaysian pre-service teachers". *REL C Journal*, 41/2, 123–136.

Appendix: Questionnaire

NB. For all statements, the scale was repeated as was the phrase *I think this because*. To save space, this is illustrated only for statement 1 below.

Indicate the extent to which you agree with each statement by highlighting (in bold, colour or any other way of your choosing) the appropriate number between *strongly agree* and *strongly disagree*. Justify your position. Please take any space needed for your justification.

1. Languages are learned mainly through imitation.

strongly agree 1 2 3 4 5 6 *strongly disagree*

I think this because:

2. Parents usually correct young children when they make grammatical errors.
3. Highly intelligent people are good language learners.
4. The most important predictor of success in second language acquisition is motivation.
5. The earlier a second language is introduced in school programmes, the greater the likelihood of success in learning.
6. Most of the mistakes that second language learners make are due to interference from their first language.
7. The best way to learn new vocabulary is through reading.
8. It is essential for learners to be able to pronounce all the individual sounds in the second language.
9. Once learners know roughly 1,000 words and the basic structure of a language, they can easily participate in conversations with native speakers.
10. Teachers should present grammatical rules one at a time, and learners should practise examples of each one before going on to another.
11. Teachers should teach simple language structures before complex ones.
12. Learners' errors should be corrected as soon as they are made in order to prevent the formation of bad habits.
13. Teachers should use materials that expose students to only those language structures they have already been taught.
14. When learners are allowed to interact freely (for example, in group or pair activities), they copy each other's mistakes.
15. Students learn what they are taught.
16. Teachers should respond to students' errors by correctly rephrasing what they have said rather than by explicitly pointing out the error.
17. Students can learn both language and academic content (for example, science and history) simultaneously in classes where the subject matter is taught in their second language.

DESARROLLO DE LAS TIC DENTRO DEL MARCO DE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES EN CONTEXTOS DE BILINGÜISMO EDUCATIVO

DEVELOPMENT OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES (ICT) WITHIN THE FRAMEWORK OF MULTIPLE INTELLIGENCES IN EDUCATIONAL BILINGUAL ENVIRONMENTS

Cristina Morilla García

Universidad de Córdoba

Resumen

Los avances tecnológicos propiciados por el fenómeno de la globalización en las últimas décadas han tenido fuertes implicaciones en todas las instituciones de la sociedad en general y en los centros educativos en particular (Collins y Halverson, 2009). Estos aspectos, asociados a la investigación en el campo de la mente, el cerebro y la educación, están contribuyendo a las innovaciones educativas y dotándolas de nuevas percepciones al estudiar la conexión entre el sistema neurológico de los niños y el aprendizaje de la L2. Gardner (1994) describe las facultades humanas, desafiando la creencia de que la inteligencia es una sola facultad y definiéndola como la capacidad de resolver problemas o de crear productos. El objetivo del presente artículo descriptivo es analizar el desarrollo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en entornos de bilingüismo educativo y presentar algunas estrategias metodológicas para su aplicación dentro del marco de las inteligencias múltiples. Un correcto uso de dichas estrategias contribuirán a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de las áreas lingüísticas y de contenido en la L2.

Palabras clave: Bilingüismo educativo; inteligencias múltiples; proceso de enseñanza-aprendizaje de la L2; TIC.

Abstract

The technological advances brought about by the phenomenon of globalization in recent decades have had strong implications for all institutions in society in general and in educational centers in particular (Collins and Halverson, 2009). Those aspects associated with research in the field of mind, brain and education research are contributing to educational innovations and providing new insights into the study of the connection between children's neurological systems and the acquisition of L2. Gardner (1994) describes human faculties, defying the belief that intelligence is a single faculty and defining it as the ability to solve problems or create products. The objective of this descriptive article is to analyze the development of new information and communication technologies (ICT) in educational bilingual environments and present some methodological strategies for their

application within the framework of multiple intelligences. A correct use of these strategies will contribute to improving the teaching-learning process of the linguistic and content areas in L2.

Key words: Educational bilingualism; multiple intelligences; L2 teaching-learning process; ICT.

1. Introducción

El fenómeno de la globalización y el incipiente avance de las nuevas tecnologías está provocando un acercamiento entre países y ofreciendo oportunidades de aprendizaje y conexión intercultural. La revolución digital no sólo tiene un papel importante en el cambio social e institucional, según Resnick, Salen y Perkins (2011) está, además, contribuyendo a que el mundo de la educación esté experimentando una gran transformación.

Debido a los cambios habidos en las últimas décadas, las metas, aptitudes y prácticas actuales pueden resultar no solamente inapropiadas sino también contraproducentes, y estos cambios exigen nuevas formas y nuevos procesos educativos. Son numerosas las transformaciones a las que nos hemos visto expuestos en el ámbito educativo, reduciendo la rigidez del sistema tradicional de enseñanza y creando un espacio para las nuevas tecnologías en el aula, como la lectura y la interacción por la web, el envío de e-mails, los programas de análisis estadístico y el análisis de problemas mediante la visualización de datos, la redes sociales, las herramientas de video digitales, las presentaciones con *power points*, etc. Según Collins y Halverson (2009: 11), hemos pasado de lo que ellos denominan “comunidades de lugar” a “comunidades de interés”, refiriéndose a que hemos cambiado en la manera de interactuar entre las comunidades a lo largo de la historia. A pesar de las dificultades que podamos encontrar, son muchos los investigadores que consideran que la tecnología y sus logros aportan muchas más ventajas que inconvenientes en el campo educativo; las consideran un medio que proporciona herramientas para mejorar el aprendizaje del futuro y proponen que los sistemas educativos consideren esta alternativa y repiensen la educación, ajustándose e incorporando nuevos métodos en la práctica de la enseñanza-aprendizaje para preparar a los estudiantes del siglo XXI, en el que los educadores nos enfrentamos a una etapa en la que se nos plantea educar a los jóvenes para lo desconocido (Perkins: 2011). En la misma línea, Figel (2006) asevera que uno de los mayores desafíos que se nos plantea en el campo educativo es cómo reformar nuestros sistemas educativos para preparar a nuestros alumnos para trabajos que todavía no existen utilizando las nuevas tecnologías, para dar respuesta a problemas que aún no están siendo controlados.

Una de las consecuencias del uso de las nuevas tecnologías y de los medios digitales es lo que se denomina “alfabetización digital”, debido al incremento de comunicación personal en el trabajo y en el ámbito laboral y educativo. Según Collins y Halverson (2009: 13), “la nueva alfabetización” comprende las destrezas simbólicas de decodificación y manipulación de los medios de comunicación tradicionales mediante la integración de vídeo, imágenes, música y comprensión de animación que dan lugar a nuevos tipos de producción. Los adolescentes que están creando páginas web con gráficos y

sonido animados, incluyendo imágenes para desarrollar vídeos musicales, participando en chats y foros en la web y creando sus propios blogs, están desarrollando una sofisticada alfabetización mediática que no se enseña en la escuela. Una de estas aportaciones, descrita por Collins y Halverson (2009: 14), es el nuevo programa de ordenador llamado “*just in time learner*”, diseñado para proporcionar información cuando es necesario completar una tarea. Esta es una estrategia que permite enseñar todo lo que el profesorado y los estudiantes puedan necesitar. El objetivo es desarrollar las destrezas necesarias en el aula para que el educando pueda encontrar la información necesaria en cualquier contexto dentro y fuera del aula. En este tipo de aprendizaje es importante el sistema de andamiaje que facilita llevar a cabo un amplio abanico de actividades. Un aspecto importante en el desarrollo de este tipo de aprendizaje es el sistema de andamiaje que posibilita llevar a cabo a cabo diferentes actividades. A este respecto las personas multilingües tienen una ventaja considerable según Marsh (2009), estudios recientes revelan que una persona bilingüe suele destacar más que una monolingüe en la resolución de problemas cuando se utilizan los juegos y medios multimedia, debido a que las personas bilingües tienen más desarrollada la destreza cognitiva. Ser capaz de responder a las oportunidades y demandas de las tecnologías de la información y la comunicación se ha convertido en un área de interés (Marsh, 2009). El profesorado que está formado en las TIC vinculadas a las destrezas en las que se basa la educación, ofrece a los docentes una amplia gama de recursos que permiten regular el aprendizaje de nuestros alumnos de forma innovadora, eficaz y atractiva en todos los ámbitos educativos en general y en el campo del bilingüismo educativo en particular. Según Sanz y Laborda (2009):

“los entornos digitales cada vez son más comunes en la enseñanza de lenguas extranjeras, además de jugar un papel muy importante como organizadores de tareas, proveedores de input y como gestores de recursos para la enseñanza de idiomas. Permiten, asimismo, a los profesores organizar la interacción de los estudiantes y, al mismo tiempo, proporcionar un magnífico entorno para presentar distintos géneros informativos”.

Los estudios en el campo de investigación de la mente, el cerebro y la educación están contribuyendo a las innovaciones educativas y dotándolas de nuevas percepciones al estudiar la conexión entre el sistema neurológico de los niños y el aprendizaje. A este respecto, Gardner (1983) proporciona uno de los aportes más valiosos y que más han repercutido en el campo educativo: la teoría de las inteligencias múltiples que atiende a diferencias individuales en la adquisición del lenguaje L2. Son numerosas las investigaciones que se han realizado sobre la efectividad de las inteligencias múltiples en diferentes aspectos del aprendizaje de la lengua extranjera con resultados positivos (Amiriani, 2010; Botelho 2003; Ghamati, 2011; Hafez, 2010; Yi-an, 2010). El objetivo del presente estudio es analizar el desarrollo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación atendiendo a los nuevos avances en el marco de las inteligencias múltiples. Con este propósito se presenta una descripción de variadas estrategias metodológicas y herramientas para la aplicación de las TIC desarrollando cada una de las inteligencias propuestas por Gardner (1983) que favorezcan la resolución de problemas y el proceso de enseñanza-aprendizaje de las áreas lingüísticas y de contenido en la L2.

2. TIC e Inteligencia lingüística

Las estrategias que se han utilizado a lo largo del tiempo para desarrollar la inteligencia lingüística en el aula han sido los libros de texto, los apuntes y las exposiciones orales del profesor. Según Armstrong (2009: 73), estas prácticas sólo alcanzan a un porcentaje de la población, “*the most book-oriented and gifted students*”. Con los planteamientos de las nuevas inteligencias y las TIC, los libros que se presentan en las aulas son muy variados (Arcos, 2002). Con las herramientas digitales los estudiantes pueden crear su propio libro sobre temas cercanos y presentarlos de una manera muy dinámica en lengua inglesa, que en la enseñanza bilingüe es considerada como un vehículo de transmisión y no como un fin. Según Bray (2010), una de las herramientas que potencian la comunicación lingüística con alumnos de otros países y dota al alumno de experiencias interculturales de los estudiantes es el *videomail*.

Asimismo, otras estrategias que favorecen el desarrollo de la inteligencia lingüística son los comentarios de texto sobre tópicos de actualidad o la redacción de diarios digitales en los que los alumnos escriben sus reflexiones personales sobre lo que ha acontecido en clase incluyendo fotos, dibujos... Los alumnos pueden compartirlo en *Drive* o *Twitter* e incluso crear su propio blog. Carracedo (2009) y Goh et al. (2010) presentan estudios empíricos que demuestran que el blog es una herramienta que beneficia el aprendizaje de la lengua extranjera. Otros estudios empíricos demuestran la validez del uso de las *wikis*, que pueden contribuir a un mejor desarrollo para la exactitud gramatical (Kessler y Bikowski, 2010) o para la interacción de grupo (Bradley et al. 2008).

Los materiales preparados para la docencia en soportes son muy variados: ejercicios interactivos, de audio, *podcast*, *audioblogs* (González, 2012). Las grabaciones de interacción, debates en grupo o exposiciones son estrategias que potencian la inteligencia lingüística y permiten que los alumnos reflexionen y transmitan las ideas en la L2, asimilando de esta manera vocabulario y estructuras de áreas lingüísticas y no lingüísticas, además de potenciar la habilidad de la resolución de problemas.

3. TIC e Inteligencia lógico-matemática

La inteligencia lógico-matemática nos da la capacidad de usar números de manera efectiva y comprender los principios subyacentes de un sistema causal (Arnold y Fonseca). La inteligencia lógico-matemática se ha atribuido al campo matemático y científico, sin embargo, recientes investigaciones demuestran que la inteligencia lógico-matemática no se restringe a las clases de matemáticas y de ciencias; hay componentes de esta inteligencia que se aplican a cualquier aspecto del currículo: “The emergence of the critical-thinking movement certainly suggests one broad way in which logical-mathematical intelligence has affected the social sciences and humanities” (Armstrong, 2009: 76).

Para su desarrollo en contextos de educación bilingüe se pueden utilizar herramientas como *app*, *iMathematics*, *Numbers* y hojas de cálculo. Arcos (2002) propone, para promover la inteligencia

lógico-matemática la combinación de libros digitales que traten el tema de los números con campos semánticos específicos. En el aula bilingüe, las tareas de resolución de problemas se pueden presentar alterando el orden de los párrafos o de las páginas para que los alumnos razonen cuál sería la secuencia lógica, de esta manera adquieren una familiaridad con el vocabulario y las estructuras utilizadas y potenciar la resolución de problemas.

Armstrong (1999: 99) recomienda otras estrategias para la resolución de problemas, como encontrar analogías, separar las diversas partes de un problema, suponer lo contrario de lo que se intenta probar. Otras estrategias que se pueden emplear para la estimulación de esta inteligencia, según Según Maz-Machado y Jiménez-Fanjul (2012), son los puzzles y los juegos de ajedrez digitales, cuyos componentes son la concentración, el pensamiento lógico y la resolución de problemas. En cuanto a las clasificaciones y las categorizaciones, la inteligencia lógica se puede estimular utilizando diagramas o mapas mentales digitales: “The value of this approach is that disparate fragments of information can be organized around central ideas or themes” (Armstrong, 2009: 78).

4. TIC e inteligencia musical

El conocimiento se ha impartido, generación tras generación, a través de la música. Según Arcos (2002), las canciones para el aprendizaje del inglés integran, al menos, las siguientes inteligencias: musical, corporal, lingüística y las inteligencias personales; esto facilita la memorización (Armstrong, 2009). A este respecto, Santamaría (2000) subraya que la canción se convierte en un pretexto significativo para el desarrollo de las destrezas lingüísticas favoreciendo la memorización, la comprensión. Referente al desarrollo de estas destrezas, Larraz (2008) asevera que las canciones proporcionan vocabulario, gramática y la pronunciación.

Asimismo, Fonseca (2002) expone que la música facilita el proceso de comprensión y de expresión lectoras, la adquisición de vocabulario, y afirma que esta contribuye a que los alumnos perfeccionen la pronunciación y potencien la creatividad en la escritura de la L2. Las TIC proporcionan herramientas muy efectivas para el desarrollo de la inteligencia musical. Hornillos y Villanueva (2012: 141) establecen que las TIC abren nuevos campos en el desarrollo de expresiones humanas, siendo la música una de las más favorecidas:

“Esta nueva realidad tecnológica ha abierto nuevos caminos y formas de trabajo en general, donde contamos con múltiples actividades y juegos interactivos desarrollados para ejercitar la gramática, la sintaxis, el vocabulario o incluso la fonética, como podemos ver en propuestas y estudios como las de Long (2005), Higuera (2004) y Adell (2004)”.

Entre las estrategias recomendables para su desarrollo en el aula destacan los videojuegos de karaoke orientados a que el jugador pueda cantar y entonar (Hornillos y Villanueva, 2012: 143), *spotify* relacionadas con los contenidos que se están impartiendo en el tema y practicar los *listenings* con vocabulario específico y las videoconsolas. Según Arcos (2002), el uso de la música de fondo para proporcionar un ambiente de relajación o para crear ambiente adecuado es también recomendable. La

música mejora los estados de ánimo y reconduce las actitudes negativas, estimula sentimientos de autoconfianza y respeto hacia los demás, activa el canal creativo y propicia una “atmósfera relajada y de afectividad dentro del aula” (Fonseca 2002: 2014).

5. TIC e inteligencia corporal-cinestésica

El sentido del movimiento está presente en todas las actividades humanas. Partiendo de esta premisa, el movimiento y el cuerpo son importantes para la expresión de ideas y sentimientos. Así pues, la inteligencia corporal-cinestésica favorece la percepción del significado y facilita el aprendizaje. El uso de las estrategias para la aplicación de esta inteligencia implica, por lo tanto, incluir en el aula experiencias sensoriales de movimiento, actividades en las que predominen la coordinación física y el uso de habilidades motrices. Son recomendables las dinámicas de conocimiento grupal en las que los alumnos preparan por escrito debates sobre temas específicos.

En la misma línea, Armstrong (2009: 84) propone los “conceptos-cinestésicos”, estrategia que implica introducir los conceptos escritos acompañados de ilustraciones o relieves. Respecto a la resolución de problemas, el movimiento físico repetido que representa una idea o un proceso específico ayuda a los estudiantes a interiorizarlo; la manipulación de objetos representando conceptos o el diseño de un mural en el que figuren párrafos escritos ayuda a su memorización, estrategias de tipo físico, táctil e interpretativo, como la creación de sus propios libros digitales, que redundará en su representación estrategia recomendada por Arcos (2002), la dramatización.

El uso de las nuevas tecnologías incrementan la motivación en los estudiantes y facilitan la transmisión de información (Bravo et al. 2011). En el contexto de bilingüismo educativo los videojuegos y la simulación son herramientas muy efectivas para el desarrollo cinestésico. Numerosas investigaciones demuestran la efectividad del vídeo como herramienta de aprendizaje que incrementa la motivación en el aprendizaje del alumno (McKinney y Page, 2009; Palmer (2007), Marx and Frost, 1998).

Las presentaciones multimedia son herramientas que nos proporcionan una nueva manera de comunicar información, recogen el conocimiento y las destrezas que los estudiantes puedan aplicar en el mundo real. Asimismo, la publicación en los medios digitales llevada al aula es un gran recurso; no debemos obviar que el trabajo de los estudiantes siempre ha estado limitado al aula, de manera que solamente es evaluado por el profesor y no tienen la retroalimentación de una audiencia.

6. TIC e inteligencia visual-espacial

La inteligencia espacial es la capacidad de percibir el mundo visual de forma correcta. Según Gardner (1999), contiene el potencial de manipular, comprender y modificar las configuraciones del espacio amplio limitado. Se relaciona con la sensibilidad para percibir imágenes mentales o provenientes del

mundo exterior, como los símbolos, los dibujos, las fotos, los paisajes, y la realización de actividades como situarse, reconocer objetos y observar detalles (Blakemore y Frith, 2007; Gardner, 1983).

Una de las estrategias recomendadas en el aula bilingüe para la exposición de textos escritos es la presentación de la información visual mediante la exposición en la pizarra digital. Las capacidades de reproducir mentalmente objetos, de formar imágenes mentales de forma interna y la capacidad de ordenarlas resulta, según Ávila (2002: 144), “una condición esencial del pensamiento”.

La visualización es una estrategia de especial interés para la clase de lengua extranjera que puede ayudar a los alumnos a transformar en imágenes lo que están estudiando y depositar estas imágenes que guían el aprendizaje en lo que Armstrong (2009: 80) denomina “*inner blackboard*”, pizarra mental. Los alumnos depositan en esta especie de pizarra mental los materiales que necesiten, como fórmulas, hechos históricos, fonética, verbos irregulares..., que podrán ver cuando la necesiten. De igual modo, aquellas en las que se potencia el dibujo y que se realizan antes de leer o escuchar la lengua meta, según Ávila (2002), pueden activar la creación de imágenes mentales que les acompañarán cuando produzcan nueva información en la L2. El uso de collages y la infografía pueden ser consideradas como un reductor de estrés al realizar tareas difíciles en la L2.

Asimismo, los sitios web son considerados una herramienta muy eficaz para el desarrollo de esta inteligencia. Estos incluyen, según Laborda (2011), lecciones contextualizadas, juegos, lecturas y pueden proporcionar glosarios, *scripts*, algunos contenidos de prueba e incluso actividades interactivas que son un buen apoyo para profesores y estudiantes en el aula. Otras estrategias que ayudan a los estudiantes a articular la comprensión de la asignatura y a explorar el tema con mayor profundidad son idea *sketching*, la creación de piezas con *iMovie* o de comics con *Strip Designer*.

7. TIC e inteligencia interpersonal

El aprendizaje en el ser humano no está unido de manera exclusiva a factores cognitivos; las emociones y el aprendizaje están estrechamente imbricados. La complejidad que puede surgir en el aula de lengua de idiomas, según Kramsch (1990), no es consecuencia de la complejidad que conlleva el estudio de una lengua extranjera exclusivamente, sino que también se debe a otros factores que surgen dentro del grupo de aprendizaje: la inseguridad, la falta de experiencia, la falta de memoria y los aspectos afectivos que pueden aparecer en el grupo.

Según Arnold y Brown (1999), la incapacidad para disociar la cognición y el afecto es un hecho innegable. La inteligencia emocional está relacionada con el funcionamiento armonioso entre "centros emocionales e intelectuales" (Goleman, 1998: 430). De manera similar, Bless y Fiedler (2006) afirman que la evidencia empírica muestra que el afecto tiene una influencia directa en la cognición. En el campo de la educación bilingüe, los estudiantes requieren un mayor esfuerzo para asimilar los contenidos en el idioma extranjero. La resolución de problemas es parte de este proceso por el que los estudiantes están expuestos a cierto nivel de ansiedad (Morilla, 2017).

En este sentido, las destrezas sociales en el aula son un factor que condiciona la producción lingüística ya sea oral o escrita. Con el fin de mejorar la interacción en el aula, requisito necesario en la adquisición de la lengua extranjera según Long (1985), es importante construir un ambiente de cooperación entre iguales. Johnson y Johnson (1994) proponen cinco fases en la preparación de una actividad cooperativa: planificación de actividades, organización de la clase, presentación de tareas, papel del profesor (observación, recogida de datos, apoyo a los alumnos) y evaluación. Sobre este aspecto, Arcos (2002) plantea la importancia del aprendizaje de reglas y normas para la cooperación, enfocando el aprendizaje de estas normas como una experiencia agradable y utilizada como refuerzo positivo.

Gardner (1994) enfatiza la importancia de la inteligencia interpersonal para el aprendizaje del futuro y de las relaciones sociales, y afirma que en las escuelas el ambiente festivo favorece el desarrollo de esta inteligencia; los beneficios del desarrollo de esta inteligencia en clase son numerosos. Díaz-Barriga (2002) asegura que el aprendizaje es más efectivo debido a que se potencia la empatía entre los alumnos y mejora las relaciones entre ellos, según Armstrong (2009: 89), “cuando se hacen grupos de tres a ocho estudiantes el trabajo es más efectivo”.

La interactividad es otro factor que, según González (2012: 188), se ha potenciado gracias a los nuevos medios de comunicación, proporcionando capacidades que son enriquecedoras en este ámbito, “la enseñanza de lenguas extranjeras se sirve de herramientas que les confiere a un uso didáctico”, como webs fáciles de gestionar. Sanz y Laborda (2009) subrayan la importancia de la creación de *wikis*, que permite adquirir una conciencia y control de aprendizaje de manera progresiva a través de las diferentes facetas desarrolladas en cooperación con el profesor.

La explosión de los *blogs* es otro recurso que permite la publicación de pensamientos, y también provee una plataforma para personas con intereses mutuos, para compartir información mejorando la conexión entre la gente con comunidades y productos de interés. Por una parte, las actividades en red hacen que los alumnos mejoren su trabajo; por otra parte, hay que destacar la retroalimentación inmediata que los usuarios de los videojuegos reciben a través de la interacción y el hecho de que puedan ver las consecuencias de sus acciones, de manera que los alumnos sabrán qué hacer correctamente (Collins y Halverson, 2009).

8. TIC e inteligencia intrapersonal

La inteligencia intrapersonal permite comprender el propio mundo interior y la identificación de nuestras emociones y pensamientos, reflexionar sobre nuestra personalidad, ser conscientes de los sentimientos íntimos y comprender el papel que uno desempeña con respecto a otros seres humanos (Bogod, 1998).

En los contextos de educación bilingüe, los alumnos pasan mucho tiempo en el aula, este hecho, según Armstrong (2009), crea una intensa atmósfera social que puede resultar claustrofóbica, y hace que los

alumnos posean una desarrollada inteligencia intrapersonal. Esta inteligencia comprende la habilidad de adaptar la manera de actuar partiendo del conocimiento de nuestros puntos débiles y fuertes, de nuestros estados de ánimo, nuestros sentimientos e intenciones.

Los periodos de reflexión son una estrategia mediante la cual los estudiantes pueden crear mapas mentales sobre lo que van a producir en la L2 tanto en el área lingüística como en las áreas de contenido no lingüístico. Los alumnos que destacan en esta inteligencia suelen analizar los problemas de manera independiente (Morilla y Gallagher, 2009), por lo tanto, brindar a los alumnos la oportunidad de que tomen decisiones es otra alternativa para el desarrollo de esta inteligencia (Armstrong, 2009). Según Collins y Halverson (2009), hay tres formas de reflexión que se ven potenciadas por la tecnología. La primera de ellas es la reflexión en el proceso en el que la tecnología hace posible que se graben las representaciones y las personas pueden ver cómo se hace la tarea; esto lleva a recapacitar sobre la calidad de los trabajos. La segunda forma de reflexión es la que se hace a través de la comparación de la resolución de un problema con la de los expertos. Por último, citan la evaluación del progreso mediante una serie de criterios que determinen la excelencia en dicha resolución.

La habilidad de percibir las propias emociones es una de las capacidades relacionadas con la inteligencia intrapersonal y se puede aplicar mediante diarios personales digitales en los que expresen sus emociones: alegría, pena, enfado, energía, timidez, felicidad... Otra estrategia recomendada para el desarrollo de esta inteligencia en el mundo virtual es el uso de los diccionarios y de las enciclopedias que incrementan, según (McCorduck, 1997), la capacidad de aprendizaje de los estudiantes y facilitan las estrategias apropiadas de búsqueda de información. Los alumnos pueden utilizar todos los recursos disponibles de *m-learning* disponibles a través de portátiles y tabletas. Otros estudios empíricos respaldan el aprendizaje a través de dispositivos móviles (Avgeriou et al., 2003, Giménez et al., 2009).

9. TIC e inteligencia naturalista

Los alumnos que poseen esta inteligencia aprenden mejor en ambientes naturales (Armstrong, 2009). La interacción con la naturaleza puede ser tanto física como virtual. En el aula bilingüe, en la que las asignaturas de Ciencias y Matemáticas se imparten en la L2, las visitas virtuales son herramientas que tienen especial relevancia y brindan a los alumnos la oportunidad de experimentar la clasificación y el crecimiento de las plantas o el mundo de los animales. Según Egarievwe et al. (2000), las TIC facilitan el aprendizaje y proporcionan conjuntos de datos y presentaciones, posibilitan en los alumnos la superación de concepciones alternativas y permiten relacionar más fácilmente lo aprendido con la vida real; de igual modo, ayudan a mejorar las habilidades de resolución de problemas y ejercicios e incrementan la autonomía de los alumnos.

Las nuevas tecnologías ofrecen materiales y herramientas que fomentan la observación y análisis del medio natural, interesantes para la clasificación y los experimentos científicos. Se recomienda el manejo de mapas e imágenes vía satélite de la Tierra, plataformas en red, canales de videos

relacionados con la ciencia, la naturaleza y el mundo físico, enciclopedias virtuales y bancos de contenidos. Algunas de estas herramientas son: Cell and Cell Structure, iBird Yard, Stellarium, NaturaLista, Science 360, NASA, National Geographic¹

10. Discusión y conclusiones

La incorporación de las tecnologías en la educación surge de la necesidad cada vez mayor del uso de la información (Castro y Casado, 2007). Algunas de las transformaciones a las que nos hemos visto expuestos por las nuevas tecnologías están referidas a aspectos propios del trabajo cotidiano, como leer e interactuar por la web, escribir notas y enviar *e-mail*, el uso de la informática con hojas de cálculo y programas de análisis estadístico, el análisis de problemas con herramientas de visualización de datos, la creación de sitios de redes sociales, *marketing*, herramientas de vídeo digitales, las presentaciones con *power points*. Además del impacto de las nuevas tecnologías en el campo educativo, numerosos estudios avalan que la aplicación de las inteligencias múltiples en la enseñanza bilingüe favorecen el aprendizaje de la L2 (Botelho 2003, Ghamati 2011, Morilla 2017, Yi-an 2010). En el presente estudio se hace un análisis del desarrollo de las TIC en el marco de las inteligencias múltiples y se proponen estrategias metodológicas y herramientas para su aplicación en la enseñanza bilingüe, en la que la transmisión de contenido académico se realiza mediante el uso de la lengua extranjera en el aula (Méndez y Pavón, 2012: 573). En estos contextos, en los que se aplica la metodología AICLE, el hecho de que los contenidos se expongan en el aula, ofreciendo diferentes vías para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera, mediante la aplicación de las TIC en el marco de las inteligencias múltiples, proporciona una respuesta a la dificultad que algunos estudiantes experimentan en la asimilación de conceptos en la L2 y mejoran la resolución de problemas.

Gardner (2005) considera que, mediante las vías de acceso, los educadores logran que los niños entiendan los conceptos básicos, a la vez que les procuran una educación que favorece la comprensión (Perkins, 1999). Ante este panorama, somos conscientes de que necesitamos preparar a nuestros estudiantes para este nuevo mundo en continuo cambio y vencer las barreras que puedan surgir en la aplicación de las nuevas tecnologías en el ámbito escolar, como el elevado coste y el acceso, problemas de espacio, el miedo a que el ordenador limite el canal de comunicación.

La principal conclusión en este estudio que los nuevos entornos de bilingüismo educativo requieren escenarios de aprendizajes en los que se apliquen las TIC en el marco de las inteligencias múltiples. Los alumnos serán más flexibles a la hora de canalizar la información y se mostrarán más participativos, motivados y creativos para desarrollar argumentos en la producción de proyectos en la

¹ <http://www.aulaplaneta.com>

L2. Consideramos, por lo tanto, que la aplicación en el aula de las estrategias descritas en este artículo son herramientas muy válidas para mejorar la comprensión de los alumnos en las áreas de producción lingüística y de contenido y para la resolución de problemas.

11. Bibliografía

- Amiriani, G. (2010). *On the relationship between foreign language classroom anxiety and multiple intelligences*. (Masters' thesis). Islamic Azad University, Shiraz.
- Arnold, J., & Brown, H. D. (1999). "A map of the terrain". En J. Arnold (Ed.), *Affect in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Arnold, J.; Fonseca, M. C. (2004) "Multiple Intelligence Theory and Foreign Language. Learning: a Brain-Based Perspective". En *International Journal of English Studies* 4/1, 2004. Clave: A (119-136),
- Arcos, A. (2002). "El reto de despertar las inteligencias múltiples en edades tempranas: el taller de lectura". En M.C. Fonseca (Ed.), *Inteligencias múltiples, múltiples formas de enseñar inglés*. Sevilla: Universidad de Sevilla, 23-67.
- Armstrong, T. (2009). *Multiple Intelligences in the Classroom*. Alexandria, VA: ASCD.
- Avgeriou, A. Papasalouros, S. Retalis, M. Skordalakis (2003) "Towards a Pattern Language for Learning Management Systems". *Educational Technology & Society*, vol. 6, no 2, 11-24. 3.
- Ávila, F.J. (2002). "La activación de la inteligencia espacial: las imágenes mentales en el aula de inglés". En M. C. Fonseca (Ed.). *Inteligencias múltiples, múltiples formas de enseñar inglés*. Sevilla: Universidad de Sevilla, 139-140.
- Blakemore, S.J. & Frith, U. (2007): *Cómo aprende el cerebro*. Barcelona: Ariel.
- Bradley, L., Lindstrom, B., & Rystedt, H. (2010). Rationalities of collaboration for language learning in a wiki. *ReCALL*, 22(2), 247-265.
- Bravo, E. Amante, B. Simo, P. M. Enache, M. Fernandez, V. Global Engineering Education Conference (EDUCON), 2011 IEEE, 638-642, 2011. 39, 2011.
- Bogod, L. (1998). "An Explanation of Learning Styles and Multiple Intelligences". *Island Adult Development Association*. Recuperado de: <http://www.ldpride.net/learningstyles.MI.htm>.
- Botelho, M. (2003). *Multiple intelligences theory in English language teaching: Analysis of current textbooks, materials and teachers' perceptions*. (Master of Arts Dissertation). The College of Art and Sciences of Ohio University.
- Cameron, D. (2001). *Working with Spoken Discourse*. Londres: Sage.
- Carracedo, L. N. (2009). El blog en clase de lengua extranjera [Resumen] [Versión electrónica]. *Revista Digilenguas*, 2, 43.
- Collins, A., & Halverson, R. (2009). *Rethinking Education in the Age of Technology: The Digital Revolution and Schooling in America*. Nueva York: Teachers College Press.
- Díaz-Barriga, F. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill Interamericana.

- Egarievwe, S., Ajiboye, A.; Biswas, G.; Okobiah, O., Fowler, A.; Thorne, S. & Collins, W., (2000). Internet Application of LabVIEW in Computer Based Learning, EURODL, <http://www.eurodl.org/materials/contrib/2000/icl2000/egarievwe/internet.html>, (accessed May 21, 2002)
- Figel, J. (2006). *Prólogo, en Comisión Europea, La enseñanza de las ciencias en los centros escolares de Europa. Políticas e investigación*. Bruselas: EURYDICE.
- Fonseca, M.C. (2002). "El uso de la inteligencia musical de alumnos de inglés de nivel intermedio". En M.C. Fonseca (Ed.). *Inteligencias múltiples, múltiples formas de enseñar inglés*. Sevilla: Mergablum, 197-215.
- Fonseca, M.C. (2002). *The Role of the Musicality of Language in the Acquisition Process of English as a Second Language*. Ann Arbor: Michigan.
- Ghamati, S. (2011). *Improving reading comprehension and motivation of young Iranian EFL learners through the application of the multiple intelligences theory*. (Master's thesis). Islamic Azad University, Shiraz.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Nueva York: Basic Books.
- Gardner, H. (1983). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (1994). *Estructuras de la mente: la teoría de las inteligencias múltiples*. Fondo de Cultura económica. México.
- Gardner, H. (2005). *Las cinco mentes del futuro*. Paidós, Barcelona.
- Gardner, H. (2011). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Nueva York: Basic Books.
- Gardner, H. (2011). *Truth, Beauty and Goodness Reframed: Educating for the Virtues in the Twenty-first Century*. Nueva York: Basic Books.
- Giménez, JL, Magal T, Laborda JG & Garde F (2009), "Methods of adapting digital content for the learning process via mobile devices", *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, Volume 1, Issue 1, 2009, Pages 2673-2677.
- Goh, Jonathan W. P.; Quek, Chin J. y Lee, Ong K. (2010). "An investigation of students' perceptions of learning benefits of weblogs in an East Asian context: A Rasch analysis", *Journal of Educational Technology & Society*, vol. 13, núm. 2, pp. 90-101.
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- González, P. (2012). "Uso de las nuevas tecnologías en la enseñanza de lenguas extranjeras". *BiBlid* 1133-1127 (2012) p. 183-212
- González, A. (2012). "Radio digital e interactiva. Formatos y prácticas sociales". *Revista ICONO14 Revista científica de Comunicación y Tecnologías emergentes*, [S.l.], v. 8, n. 1, p. 133-146. ISSN 1697-8293. Disponible en: <<https://icono14.net/ojs/index.php/icono14/article/view/285>>.
- Greenspan, S.I. (1989). "Emotional intelligence". En K. Field, B. J. Cohler, & G. Wool (Eds.), *Learning and Education: Psychoanalytic perspectives*. Madison, CT: International Universities Press, 209-243.
- Hafez, M. (2010). *The relationship between undergraduate English major students' multiple intelligences and the learners' use of reading strategies*. (Masters's thesis). Islamic Azad University, Shiraz.

- Hernández, R.G. (2009). "Las TIC como herramientas para pensar e interpensar: Una análisis conceptual y reflexiones sobre su empleo". En F. Díaz Barriga, R.G. Hernández, & M. Rigo (Eds.), *Aprender y Enseñar con TIC en Educación Superior: Contribuciones desde el socioconstructivismo*. México: UNAM, 17-62.
- Hornillos y Villanueva (2015). "La música, un instrumento en la enseñanza del español como lengua extranjera mediante la aplicación de las nuevas tecnologías. *Porta Linguarium* 23. 139-151.
- J. Arnold, C.M. (2004). FonsecaMultiple intelligence theory and foreign language learning: A brain-based perspective. *International Journal of English Studies*, 4 (1), pp. 119-136
- Johnson, R.T. & Johnson, D. W. (1994). "An overview of cooperative learning". En J. Thousand., A. Villa, & A. Nevin. (Eds), *Creativity and Collaborative Learning: A Practical Guide to Empowering Students and Teachers*. Baltimore, MD: Brookes Press, 31-34.
- Kessler, G., & Bikowski, D. (2010). Developing collaborative autonomous learning abilities in computer mediated language learning: Attention to meaning among students in wiki space. *Computer Assisted Language Learning*, 23(1), 41-58.
- Kramsch, C. (1990). "The order of discourse in language teaching". En B. Freed (Ed.), *Foreign Language Acquisition Research and the Classroom*. Lexington, MA: D.C. Heath, Teacher's Edition of Textbook, 191-204.
- Laborda, J.G (2011). "Revisiting materials for teaching languages for specific purposes. 3L". *The Southeast Asian Journal of English Language Studies*, 17(1), 102-112. Retrieved from <http://ejournals.ukm.my/3l/article/view/980/895>.
- Long, M. (1985). "The Design of Classroom Second Language Acquisition: Towards Task-based Language Teaching". En K. Hyldenstam, & Pienemann, M. (Eds.), *Modelling and Assessing Second Language Acquisition*. Londres: Multilingual Matters, 77-79.
- McCorduck, E. (1997). "Electronic dictionaries will power learning techniques". *American Language Review*, 6
- McKinney, A. & Page K. "Podcasts and videostreaming: Useful tools to facilitate learning of pathophysiology in undergraduate nurse education?" *Nurse Education in Practice*, vol. 9, pp. 372-376, 2009.
- Marsh, D. (2009). *Study on the Contribution of Multilingualism to Creativity*. Bruselas: Europublic.
- Marx R. & Frost, P. "Toward optimal use of video in management education: examining the evidence", *Journal of Management Development*, vol. 17, pp. 243-250, 1998.
- Maz-Machado, A. y Jiménez-Fanjul, N. (2012). "Ajedrez para trabajar patrones en matemáticas en Educación Primaria". *Épsilon*, Vol. 29(2), n.o 81, 105-111.
- Morilla, C., & Gallagher, E. (2009). "A New CLIL Method: AMCO and the Practical Use of Multiple Intelligences in the Classroom". En V. Pavón, & J. Ávila, *Aplicaciones didácticas para la enseñanza integrada de lengua y contenidos*. Sevilla: Consejería de Educación, Junta de Andalucía-Universidad de Córdoba, 131-151.
- Morilla, C. (2017). "The Role of Emotional Intelligence in Bilingual Education: A Study on The Improvement of The Oral Language Skill". *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 7(1), 27-52. doi:10.17583/remie.2017.1840

- Palmer, S. "An evaluation of streaming digital video resources in on- and off-campus engineering management education", *Computers & Education*, vol. 49, pp. 297-308, 2007.
- Perkins, D. (1999). "¿Qué es la comprensión?". En M. Stone (Comp.), *La enseñanza para la comprensión* Buenos Aires: Paidós, 69-92.
- Perkins, D. (2011). "Educating for the unknown". Comunicación presentada en *Future of Learning*. Harvard Graduate School of Education, Cambridge, MA.
- Resnick, M., Salen K., & Perkins D. V. (2011). "The digital revolution". Comunicación presentada en *Future of Learning*. Harvard Graduate School of Education, Cambridge, MA.
- Salaberri, S. (2009). "Inteligencias múltiples y desarrollo de destrezas orales". En V. Pavón y & J. Ávila (Eds.), *Aplicaciones didácticas para la enseñanza integrada de lengua y contenidos*. Sevilla: Consejería de Educación de la Junta de Andalucía-Universidad de Córdoba, 113-130.
- Salovey, P. & J.D. Mayer. (1990). "Emotional intelligence. imagination, cognition, and personality". *Laboratory Publications on Emotional Intelligence*, 9(3), 185-211. Recuperada de : www.unh.edu/personalitylab.
- Sanz, A.G. y Laborda J.G. (2009). "Wikis y el nuevo estudiante de lenguas extranjeras". *Red U - Revista de Docencia Universitaria*. Número Monográfico V. Número especial dedicado a WIKI y educación superior en España (II parte), en coedición con Revista de Educación a Distancia (RED).
http://www.um.es/ead/Red_U/m5/
- Yi-an, H. (2010). "Multiple intelligences and foreign language learning". *International Journal of Humanities*, 8, 77-105.

Cristina Morilla García.

Coordinadora del Doble Grado de Estudios Ingleses y Educación Primaria. Profesora del Departamento de Filologías Inglesa y Alemana de la Universidad de Córdoba. Doctora especialista en bilingüismo e inteligencias múltiples. Docencia en diferentes grados y en el Máster de *Advanced English Studies and Bilingual Education*. Miembro del grupo de investigación HUM859/SICA de la Universidad de Almería.

Experiencia docente de inglés y francés en ESO, jefe de departamento de lenguas extranjeras, coordinadora de la metodología bilingüe americana AMCO (Advanced Methods Corporation) y de la metodología AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas) en educación infantil, primaria y secundaria. Formación en: Harvard Graduate School of Education, International Education Center in San Diego, Edinburgh University, Liverpool Hope University College, the Language Center of Dublin and the Center of Languages of Toronto.

Correo-e: cristmogar@hotmail.com/ cmorilla@uco.es

AUDIO DESCRIPTION FOR ALL: A LITERATURE REVIEW OF ITS PEDAGOGICAL VALUES IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING AND LEARNING

AUDIODESCRIPCIÓN PARA TODOS: REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA DE SUS VALORES PEDAGÓGICOS EN LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS

Ana Ibáñez Moreno

Anna Vermeulen

Resumen

En 2003, la Unión Europea identificó el acceso a la información como un derecho humano. Desde entonces, se han realizado esfuerzos específicos para garantizar la accesibilidad de todo tipo de productos a todo tipo de personas. Inicialmente, la audiodescripción (AD) se agregó a los eventos culturales (teatro, ópera, cine, televisión, museos, etc.) para satisfacer las necesidades de los discapacitados visuales. En esta contribución, reflexionamos sobre el estatus de la AD como un modo de traducción por derecho propio, y sobre su flexibilidad y aplicabilidad en diferentes contextos y para diferentes propósitos. Basamos nuestros argumentos en el análisis de la investigación actual sobre la traducción audiovisual (AVT), centrada principalmente en estudios de AD realizados en los últimos años. Sostenemos que, como práctica de traducción nueva pero legítima, la AD puede ser muy útil no sólo para mejorar la accesibilidad a los eventos culturales para las personas con discapacidad visual, sino también para las personas con problemas cognitivos, o audiencias de diferentes edades, diferentes orígenes sociales, diferentes culturas e incluso para aquellos que estudian una lengua extranjera, ayudándoles a desarrollar sus competencias lingüísticas e interculturales de varias maneras.

Palabras clave: audiodescripción, traducción intersemiótica, accesibilidad, aprendizaje de lenguas extranjeras, competencias interculturales.

Abstract

In 2003, the European Union identified access to information as a human right. Ever since, specific efforts have been made to ensure the accessibility of all kinds of products to all kinds of people. Initially, audio description (AD) was added to cultural events (theatre, opera, film, television, museums, etc.) to meet the needs of the blind and visually impaired people. In this contribution, we reflect on the status of AD as a translation mode in its own right, and also on its flexibility in, and applicability to different contexts and for different purposes. We base our arguments on the analysis of current audiovisual translation (AVT) research, mainly focused on AD studies conducted in recent years. We argue that, as a new, but legitimate translation practice, it can be very useful not

only to enhance accessibility to cultural events for visually challenged people, but also for people who are cognitively challenged or for audiences of different ages, different social backgrounds, different cultures and even for those who study a foreign language (FL), by helping them develop their linguistic and intercultural competences in several ways.

Keywords: audio description, intersemiotic translation, accessibility, foreign language learning, intercultural competences

1. Introduction

In Latin, *translation* means ‘to carry or to bear across’. Thus regarding, a translator is a *transferer* who carries something over. According to Jakobson ([1959] 2000), that *something* can be many different things. In the case of words that carry meaning that has to be transferred, he distinguishes between words that belong to different languages and words that are transferred within the same language. In the first case, the so-called *interlingual translation* (that is, *proper translation*), the translator gives an interpretation of verbal signs by means of some other language; in the second case, the so-called *intralingual translation* (that is, *rewording*), the translator gives an interpretation of verbal signs by means of the same language. However, translation does not only relate to systems of verbal signs. In a more extensive sense, it can also apply to the transfer of nonverbal sign systems. In that case, Jakobson (1959) grants a third kind of translation, which he calls *intersemiotic translation* (also known as *transmutation*). It consists in an interpretation of verbal signs by means of signs of nonverbal systems. This definition can also be turned around in an interpretation of signs of nonverbal systems by means of verbal signs, which is the case of audio description (hereafter AD), a cross-modal or multi-modal translation that verbalizes mostly (although not exclusively) the visual information that visually impaired people need to fully understand and enjoy the message that is being communicated. In all cases (that is, inter, intra and intersemiotic translation), translators are generally seen as mediators, not only linguistically speaking but also culturally, since language and culture are mutually interdependent. Language is an essential part of culture, and culture cannot exist without communication. In the case of AD, which focuses on people who undergo certain challenges, audio describers are also social mediators.

Regarding translation and foreign language (FL) learning, nowadays there are renovated arguments that defend translation activities in the FL classroom. Indeed, the *Common European Framework of Reference for Languages* (CEFRL 2001) even integrated translation into a fifth language skill (in addition to speaking, listening, writing and reading). Research (King, 2000, Curry and Sherry, 2004) has shown that translation in the FL classroom can promote certain skills. Given that the aim of FL teaching is to help the learner become multilingual and intercultural, able to mediate between different languages and cultures, it seems clear that there are no more ideological impediments to introduce translation in the classroom, especially if translation activities are based on real-life situations and involve the development of transferable skills –such as interpersonal skills, teamwork, working to deadlines, problem solving, decision making, etcetera–.

Although the number of publications dealing with the use of translation in FL teaching and learning has increased significantly since the 1980s, only a few of them report on controlled empirical research. Indeed there is little empirical evidence for or against the use of translation activities in the FL classroom (Källkvist 2008). As for audio-visual translation (AVT), however, for over thirty years numerous studies have shown the benefits of its different modes in FL teaching and learning, especially the use of subtitling in all its modes, both intralingual (Lambert and Holobow 1984, Vanderplank 1988, Hervás 2001) and interlingual (d'Ydewalle 1996, 1997, Blane 1996, Van De Poel and d'Ydewalle 2001, Araújo 2008, Bianchi and Ciabattini 2008, Pavesi and Perego 2008, Sokoli *et al* 2011, Talaván Zanón 2013), and even reversed subtitling (Talaván and Rodríguez-Arancón 2014). The results of those studies reveal that the use of AVT enhances especially listening comprehension (Price 1983 1989, Garza 1991, Caimi 2006) and vocabulary acquisition (Baltova 1999, Koolstra and Beentjes 1999, Jones and Plass 2002, Hayati and Mohmedi 2009, Lertola 2012). The use of subtitled material in the FL classroom also leads to more comprehensible communicative output (Borrás and Lafayette 1994). In the same vein, the implementation of revoicing (such as dubbing) in the FL classroom showed to be beneficial to improve pronunciation (Kumai 1996). More recently, AVT has also proved to be very useful to promote intercultural learning (Borghetti 2011).

AVT in particular plays an essential role in making products accessible to different kinds of audiences. Thanks to dubbing and interlingual subtitling, linguistic barriers can be overcome, whereas intralingual subtitling, which was initially conceived as an aid to the deaf and hard of hearing, nowadays proves to be also helpful for elderly people, immigrants and FL students. In the same vein, AD, one of the most recent and rapidly expanding modes of AVT, was first considered to be an aid to the blind or visually challenged, to help them obtain the information they needed, but the growing interest in the possibilities that AD offers to different groups – besides the visually impaired – has opened new horizons.

While translating images into words, audio describers, on some occasions, also feel the need to include aural information that is difficult to understand (Fryer 2010) or even to explain some cultural information that is concealed in the visual information. This makes AD also useful for audiences of different ages, different social backgrounds or different cultures and even “for those who find it difficult to follow the narrative thread” (Fryer 2016:171). Moreover, the use of AD in the language classroom has proven to promote important linguistic competences, as an aid to literacy (Snyder 2006), as well as intercultural and translation skills. In this sense, it fosters awareness of specific differences in certain language pairs, which is important to prevent the fossilization of an interlanguage (Clouet 2005, Cambeiro and Quereda 2007). It has also been proven that it helps in the linguistic practices with FL learners. Clouet (2005) was the first one to propose the use of AD as a didactic tool to develop writing skills in the class of English as FL, and Martínez Martínez (2012) described the use of AD to promote the acquisition of lexical competence. However, both authors were working with translation students, and used AD to help these students develop their linguistic skills for translation purposes. Ibáñez Moreno and Vermeulen (2013, 2014) took this idea a step forward, by applying AD to FL students. The results of their empirical studies are described in Ibáñez Moreno and Vermeulen (2017) and Vermeulen and Ibáñez Moreno (2017). Other researchers have

followed this line of study, showing the benefits of AD in the FL classroom (Talaván and Lertola 2016, Walczak 2016, Caldach and Talaván 2018). Additionally, AD has also been studied by Ganino (2013), De Piano and Ganino (2014) as an aid in the accessibility of visually impaired university students. Taking it one step further, recent research on AD (Matamala and Orero 2016) is concerned with the multiple roles this discipline can play in communication in today's world.

In this paper, we specifically reflect on the flexibility of AD in, and applicability to different contexts and for different purposes. We argue that, as a new, but legitimate translation practice, it can be very useful not only to enhance accessibility to cultural events for visually or cognitively challenged people, but also for those who study a FL, by helping them develop their linguistic (section 3.1) and intercultural competences (section 3.2) in several ways. We base our arguments on a thorough content analysis of current AVT research, mainly focused on AD studies conducted in recent years (Ibáñez Moreno and Vermeulen 2013, 2014, the ADLAB project 2014, Ibáñez Moreno and Vermeulen 2015, Ibáñez Moreno *et al.* 2015, 2016, Ibáñez Moreno and Vermeulen 2016, Talaván and Lertola 2016, Walczak 2016, Fryer 2016, Matamala and Orero 2016, Ibáñez Moreno and Vermeulen 2017, Vermeulen and Ibáñez Moreno 2017, Caldach and Talaván 2018) and illustrate it with our own experiences and findings in working with, and researching, on AD.

2. Definitions and functions of audio description

The term *audio description* refers to an aural description of visual information that is provided to people who have limited, or no, access to images. AD forms part of an audiovisual product, understood as a “semiotic construct” (Chaume 2012: 100) that conveys verbal (text) and nonverbal (image/sound) information. As is the case with other modes of AVT, it is not autonomous, but only constitutes a coherent and meaningful whole in combination with the other channels that carry meaning (the dialogues, the music, the sound effects). It is also governed by different constraints, such as time limits and interaction with the other channels.

Generally speaking, the aim of AD is helping people to fully understand and enjoy an audiovisual product, so that they can get involved and empathize with it. According to most definitions of scholars and practitioners who dedicate their studies and work to AD, it is “*a technique used for making theatre, movies and TV programmes accessible to blind and visually impaired people*” (Benecke 2004:78). Fryer (2016:1) states: “*AD (also known as video description in the USA) is a verbal commentary providing information for those unable to perceive it themselves. AD helps blind and partially sighted people access audiovisual media*”.

According to these definitions, the primary target audience consists of blind and partially sighted viewers, although the members of the ADLAB team also stress that “in addition, AD is being used by an increasingly large group of sighted viewers for an equally varied number of reasons (ADLAB 2014: 8). Fryer (2016: 171) also suggests that more work should be done on the benefits of AD for other target audiences.

AD was first created in the 1970s to make theatre accessible to blind people (Snyder 2005), but soon it proved to be beneficial to promote the accessibility of all kinds of audiovisual material, dynamic arts

(such as film, television series, documentaries, opera performances, sport events, etc.) as well as static arts (paintings, sculptures, etc.). It can be performed live (in theatre, opera, and film festivals, for instance), often combined with an audio introduction, or pre-recorded, prepared in advance by translating an AD script written in the source language of the document into the target language or by creating it directly from the images in the target language. Usually, AD is provided in the same language (original or dubbed) of the audiovisual document. In case of foreign language films the AD is rendered in combination with audio subtitling (AST) (Remael 2012), or voice-over, in the case of countries where this practice is preferred.

Using the pauses in dialogue or narration, audio describers provide oral descriptions of the setting, the time, the characters, the actions and the relevant text-on-screen. However, to reduce the AD to just a recount of what is taking place could harm its purpose. Many of the audiovisual products, such as opera, theatre, films or television series are of the narrative genre, and narrativity also involves intentional clues or hypothetical situations that trigger different states of mind in the viewers. Therefore, the audio describer should also trigger similar states of mind in the target audience. An AD is not a summary, it is a narration that also creates suspense, curiosity and surprise. So, if audio describers want to offer a narrative experience to the target audience, they need to detect and select those discourse elements that are narratively relevant (Vandaele 2012), such as the characters' reaction to the action. That is why, dealing with narrative products, Kruger (2010) suggests the term *audio narration* instead of *audio description*.

AD is a cognitively complex phenomenon, since it involves three different perspectives (Holsanova 2016): 1) A production perspective, focused on the sighted audio describer; 2) a reception perspective, focused on all kinds of receivers; and 3) the 'meeting of minds' perception, focused on the exchange between both the sighted audio describer and the users, blind or sighted users. In the following sections we will comment on all three perspectives.

In their role as social intermediaries, audio describers need to have a deep understanding of the world and reality of their target audience (sensorially, socially or culturally challenged). As is the case in any kind of translation, they need to know who they are doing it for. Secondly, they need to master a large set of skills, such as linguistic competences (Cambeiro and Quereda 2007): excellent command of the language in terms of vocabulary, grammar and syntax. They also need excellent writing skills, creativity and linguistic sensitivity that allow them to be adequate and adapt their ADs to the genre; Besides, they need competences related to the content of the audiovisual product (knowledge of the semiotics of the image), technological competences (computer literacy) and, finally, personal competences (good sight and hearing, excellent powers of observation and judgement to select the relevant parts that should be described, ability to analyze, summarize and interpret information, willingness to work in a team, excellent communication skills, empathy with the target audience, intercultural knowledge, etc.). Therefore, the skills developed while audio describing can also be very useful for language learners.

One of the most important skills that are developed is intercultural competence, as shown in Vermeulen and Ibáñez (2017), because audio describers need to develop special awareness of how what they see and interpret can affect their audience when they communicate their message. That is,

the addressee obtains a preferential spot in their concern, which is essential for communication in general. According to the Embodied Cognitive Science theory, human cognition is grounded in our experience and our experience is tied to our bodies. What we see and how we interpret the things we see is highly subjective and depends on many factors, such as education, culture, former experiences, etc. (Wilson 2002). Therefore, there is no such thing as an objective viewer. Thus, the biggest challenge for audio describers lies in the selection of relevant elements that are needed to get the information. This selection of the visual information offered in the images is highly subjective. Depending on the target audience and their needs or preferences, the audio describers have to select their language. Thus, this specific feature of AD makes it especially interesting for the FL classroom.

3. Audio description for pedagogical purposes in the FL classroom

As mentioned in section 1, in the past 15 years research has been done on the benefits of AD as a pedagogical tool in the language classroom. Although initially AD was developed to help the blind and partially sighted, it soon proved to be beneficial in other areas, such as to enhance (inter)linguistic and intercultural competences. We elaborate on these subjects below.

3.1. Audio description as a tool to enhance (inter)linguistic competences.

The practice of audio describing has been proven to be a useful educational tool, in line with the recent trend of applying AVT to the FL classroom. However, AD goes even further. Regarding interlinguistic – that is, translation proper – competences, were some of the first authors who remarked on the usefulness of AD activities for translators, and even applied them in their courses to their translation students. Clouet (2005) used AD in order to enhance his translation students' writing skills. Cambeiro and Quereda (2007) considered AD as a tool to foster the learning of the process of translation in itself. In turn, Basic Peralta *et al.* (2009) have suggested that AD can help translators develop a number of specific competences in order to carry out the task of audio describing: becoming good observers, formulating what they see in a precise and accurate way, using specific language and register. Additionally, Martínez Martínez (2012) has described the use of AD to promote the acquisition of the lexical competence. Going deeper into the didactic application of AD to the FL classroom, and more specifically, to Spanish as an FL, it had not yet been explored until we, departing from these brief proposals, started working on a project in 2010 named ARDELE (*Audiodescripción como Recurso Didáctico en la enseñanza de Español como Lengua Extranjera*). In this ongoing project we explore to what extent AD can be useful to promote all types of linguistic competences with FL students. The first results (Ibáñez Moreno and Vermeulen 2013) show the benefits of the use of AD in the classroom, not only regarding lexical competence, but also to enhance idiomaticity by improving the use of phraseological units. Additionally, in Ibáñez Moreno and Vermeulen (2014) it is shown that AD-based tasks in the Spanish as an FL classroom help to promote communication strategies. The results not only revealed interesting data on differences in formulation between the Dutch students and the Spanish natives (such as the use of possessives, pronominal verbs, gerund,

adverbs ending on *–mente*), but also on the interpretation of the images and the influence of different cultural backgrounds (*casa* vs. *mansión*; *rubio* vs. *moreno*).

ARDELE was launched in the Faculty of Applied Language Studies of the University College at Ghent (Belgium), now integrated into Ghent University as the Department of Translation, Interpreting and Communication. During the course of eight years, around 300 students have participated in the project.

By the time they take part in the project, the Belgian (Dutch native speakers) students' Spanish proficiency can be described as at B2 level (Independent User) according to the *Common European Framework of Reference for languages* (CEFRL 2001:24-28). To reach our final objective of raising the students' proficiency to a C1 level, we implement AD-based tasks in the framework of the task-based approach (Willis 1996, Ellis 2003), asking them to adopt a role that would normally be performed by a professional audio describer.

After a number of experiments, our results, described in several publications, strongly confirm our hypothesis. Namely, in Ibáñez Moreno and Vermeulen (2013) we show how AD is useful to promote idiomaticity. This hypothesis is also confirmed by Sadowska (2016) in a study involving Polish students of English as an FL. Ibáñez and Vermeulen (2014) demonstrate how AD can help work all the skills needed to develop the communicative competence in the classroom in a motivating and integrative way. Regarding more specific skills, Ibáñez and Vermeulen (2017) address the promotion of metalinguistic competences, which are always so complex to deal with. Calduch and Talaván (2018) focus on the development of lexical, but also of syntactic competences. In this light, AD has proven, too, to be extremely motivating for students, something that has been also supported by Talaván and Lertola (2016), who focused on the promotion of oral skills among distance-learning students of English as an FL, and by (Walczak 2016), who also confirmed the educational value of AD in English language teaching. It helped both blind and sighted children to better understand the content of educational movies and it improved their lexical competences.

3.2. Audio description as a tool to enhance intercultural competence

All our research results can be cognitively explained within the theories of Mental Imagery and Embodied Cognition of Cognitive Linguistics proposed by Wilson (2002), mentioned in section 2. In this sense, Wilson (2002) states that our mental processes, within which we find language, are connected to our body. Since our body is connected to the world, she argues that cognition is situated in place and time, body-based and related to the environment.

Drawing on cognitive theories, we can state that AD is a culture-based translating activity, related to the speakers' interactions with the world and to their cultural experiences. The environment is part of our cognitive system (Wilson 2002), and as such, it is reflected in our language, which is a conceptual phenomenon that categorizes reality (Lakoff 1987).

In fact, recent research of how films are audiodescribed in different languages, such as Franca (2016) on the differences between the Italian and English ADs of *The Silence of the Lambs*, shows how

different they are, depending on the audience, and, as we presume, on the culture of the audio describer too. Furthermore, the selection of the information to be included in the AD is highly subjective in itself, as it is not only determined by the skills of the audio describers, but also by their personal taste and the target-audience requirements. Sanz Moreno (2012) illustrates how the Spanish audio describer of *Slumdog Millionaire* (Danny Boyle, 2008) offers additional information that is not provided in the English AD, assuming that the Spanish audience lacks the cultural background that the English audience has: the audio describer explains that yellow is the colour of happiness, that the Taj Mahal and the Chhatrapati Shivaji station are monuments protected by the UNESCO, and that Amitabh Bachchan is a famous actor. He even changes the names of two of the three musketeers, Porthos and Athos, and adds the author's name saying: '*el maestro enseña al resto de alumnos el libro Los tres mosqueteros de Alejandro Dumas*' [the teacher shows the book *The Three Musketeers*, by Alexandre Dumas, to his students].

We have dealt with ways of describing in section 2. Some say that the style of an AD should be factual, not interpretative. Also, Udo and Fels (2009:179) state that an audio describer should "not evaluate or interpret, but rather be like the faithful lens of a camera".

However, practice has shown, as discussed above, that this objectivity rule is often hard to follow, and an interpretation cannot always be avoided. This precise fact, that we all see and interpret reality in a different way, makes AD a highly interesting tool to raise intercultural awareness and to enhance intercultural competences, which means integrating the learner's personality (individually) and sense of identity (socially) into the process of learning a language as an enriching experience. Following Holliday *et al.* (2004:19), intercultural communication deals with the way we all bring with us our own discourse and perceptions of culture and how we negotiate this in communication. Intercultural communication means understanding people, culture and society in general:

Being sensitive to, and understanding, others' cultural productions and the way in which they play with the various identities available to them (discourses on their identities currently available in the context of this interaction) is a crucial part of good intercultural communication. (Holliday et al., 2004:19)

When we speak or write, we tend to take a particular perspective, i.e. our own perspective, on the world, which is directly reflected in what we communicate. Intercultural communication is also concerned with language learning, because when we learn an FL, we are always confronted with culture, and, therefore, with the constructs of identity in that culture. Learning an FL is a way of reconstructing ourselves, in line with Pavlenko and Lantolf (2000), whose work draws on Vigotsky (1986), the father of social-constructivist learning theories. They state that in the process of language learning, identities are reconstructed and life stories retold because of the relationship between thought, meaning and words.

In this vein, in Vermeulen and Ibáñez Moreno (2017) it is shown that creating an AD makes us aware that what we communicate is influenced by our own perceptions of the world. Intercultural communication begins by understanding ourselves as much as we (try to) understand the other: "The weight of responsibility is on 'us' to understand ourselves, rather than on essentialist categories of 'them'" (Holliday *et al.* 2004:21). Language plays an essential role here: "We must be careful when

talking about, and to, people who we consider to be other, because we may be unaware of the power our words may carry” (Holliday *et al.* 2004:30).

Looking at the differences in cultural value systems that exist in the world is the first step to integrate diversity into communication in a non-essentialist way (that is, departing from the aim to establish a bridge between cultures rather than separate them). Hyks (2005: 01) argues that an AD should not be translated from an existing AD script (in case of a foreign film), but created directly from the images, because we all see things subjectively different: “even though we all agree on certain basic principles, we do see things differently and we certainly express them in very varied ways”. However, other authors (Jankowska 2015, Lopez Vera 2006) report on successful AD translation since translation from one language to another is always connected with adaptation of the cultural content.

In this line, AD can be used not only to promote all linguistic competences, but also to enhance intercultural competence (Vermeulen and Ibáñez Moreno 2017). It cannot be denied that implementing AD activities in the FL classroom goes beyond language learning and highlights cultural issues, especially as they involve intercultural learning.

Thus, learners are in a position to recognize, relate and develop cultural expressions of meaning. Furthermore, the learners’ role as translators who have to make explicit choices whilst carrying out the tasks should help them realize that putative culture-specific phenomena only occur through the act of comparison. Therefore, these phenomena are neither absolute nor representative, thus contributing to one of the goals of intercultural competence, namely, to raise awareness of the factiousness of essentialist concepts of culture and identity.

Implementing AD in the FL classroom makes students realize that the messages they communicate are addressed to an audience from another culture, so students have to “deconstruct” their own messages, analyze which parts of these messages are subjective, and rephrase them by taking their audience into account. Intercultural communication is a two-way process of negotiation, where cultural and personal identities are called into question and their impact on the actual communication process is assessed. Following Holliday *et al.* (2004), what we see is a projection of our resources from a familiar culture onto the unfamiliar culture.

3.3. A step forward: Audio description in MALL

After the application of AD in the face-to-face foreign language (FL) classroom (Ibáñez Moreno and Vermeulen 2014), as well as in distance learning education (Talaván and Lertola 2013, 2016) to improve students’ competences, with positive results, we decided to take a step forward, and we implemented AD as a tool to promote oral production skills with mobile devices (android operating systems). Thus, moving on, and in order to catch up with the new tendencies of the digital era and mobile learning, in 2014 we designed a MALL (Mobile Assisted Language Learning) application named VISP (VIdeos for SPeaking), which invites users with a B1 level of English (CEFRL 2001) to audio-describe a short film clip. The main aim of this app is to improve their idiomaticity (fluency, vocabulary, phraseological competence). We launched our first version, VISP 1.0, within the

framework of the SO-CALL-ME project¹. This app, now in its third version (VISP 2.1²), is designed to enhance oral competences in English by recording the AD of a short clip, and later on comparing it to the ‘official’ AD. Another aim of this app is to improve the users’ idiomaticity (fluency, vocabulary, phraseological competence). It contains a short introduction to AD, a pre and a post-test (for self-assessment, although users can also send their recording so that we can correct it), and it has already been tested with both Flemish and Spanish students of English as an FL. The results (Ibáñez Moreno and Vermeulen 2015a, 2015b), (Ibáñez Moreno *et al.* 2015, 2016), (Ibáñez Moreno and Vermeulen 2016) show that it is useful to motivate students to practise their oral skills (in this case the Spanish students) and to practise their vocabulary (in the case of the Belgian students).

In line with the ARDELE project, VISP has been designed following the premises of the communicative approach, in which the teaching of languages is currently framed, and that the CEFRL advocates (CEFRL 2001). These principles have been applied to this mobile app both pedagogically and linguistically, following Martín Monje *et al.* (2014)’s suggestions for the design of pedagogically sound MALL apps. As Canale and Swain (1980) already suggested in the 1980s, the communicative approach includes not only the promotion of communicative competence, but also competition sociocultural, highly related to intercultural (Tardo Fernández 2005). Recent studies, such as Mallén (2008), highlight the importance of teaching the FL within a given cultural context. VISP has been designed according to the task-based method, which is defined as a communicative activity whose purpose is the achievement of a specific objective of learning (Ellis 2003). The presence of tasks highlights the use of language in a context instead of exposing it in isolation. In this way, a communicative task aims to develop competence in an FL through communication. Other important factors of the tasks are that they include processes or activities that are given in a real world, such as commissioning an AD from a translator, and that they have a clearly defined communicative result: that of promoting accessibility to the public.

In this way, the tasks in VISP, described in Ibáñez Moreno *et al.* (2016), fit together the concept of the student-centered approach, who in this case not only decides when and what to perform and how (time spent on it), (Ibáñez Moreno *et al.*, 2016). But he is also capable of self-correcting, by comparing his AD with the official one. In addition, from the point of view of translation applied to language teaching, and following the precepts of the communicative approach, to expose the student to audiovisual material containing certain vocabulary will help him to learn and use it (Tight 2010). Although mobile learning environments have increased exponentially and new technologies have developed to be able to adapt to new learning styles - or vice versa - (Jones and Ho 2004), we believe that for a MALL user there are still fewer opportunities to practice oral skills in an environment of this kind, especially in the case of oral production. This was one of the reasons why we focused on such skills.

In Ibáñez Moreno and Vermeulen (2015a) we outline the methodological steps that led to the creation of the second version of VISP, that is, of VISP 2.0. Once the first version had been tested with Spanish

¹ 2012-2015: *SO-CALL-ME (Social Ontology-Based Cognitively Augmented Language Learning Mobile Environment)*. Reference FFI2011-29829. Funded by the Spanish Ministry of Education, Culture and Sports.

² The new version of VISP is being carried out under the framework of the SWITCHED-ON Project (FFI2016-80613-P), funded by the Spanish Ministry of Economy, Industry and Development.

and Belgian (Dutch speaking) EFL students at Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) –VISP 1.1 – and at Ghent University (Belgium) –VISP 1.2, taking into account the data obtained from a pre-questionnaire, recordings and a post-questionnaire, we addressed the shortcomings of VISP 1 at different levels, which were solved in VISP 2.0. (Ibáñez Moreno and Vermeulen 2015a)

Once we were satisfied with the app (see Ibáñez Moreno *et al.* 2016 for a full description of it), we tested it for different purposes. Ibáñez Moreno and Vermeulen (2015b) presented the first results of testing VISP with students. In this case, it showed the results from a case study carried out with 16 Spanish Erasmus students of English as a foreign language, during the first semester of 2014-2015 at the Department of Translation, Interpreting and Communication of the Faculty of Arts of Ghent University, who tested the pilot version. Based on these results some proposals we made for improvement and future research. This work was focused on the use of accurate vocabulary and concise, precise formulation when performing tasks by students of English as an FL using a MALL app. All 16 volunteers said to have enjoyed the activities and to have learned something new about this modality of audiovisual translation. However, the results showed that there still is a long way to go if we want to obtain results that are in accord with our learning objectives. Even if students showed motivation and a positive attitude towards the app, their actual learning of vocabulary still needed improvement. In the future, we will focus more on standardized phraseology instead of on the use of single words. As for the perception on their own learning process via this app, the students overestimated their performance. This is good regarding attitudinal contents, but we must do something to improve our own assessment and measurement tools in order to shorten this distance and make VISP lead to an app with which users can actually learn a major number of new words and expressions. Also, VISP 2.1. will include a large battery of clips that will be divided according to their learning content per level, and per lexical and/or grammatical categories.

In order to assess the validity of VISP, we tested it with two different user groups: Spanish and Belgian students of English as an FL. In this work (Ibáñez Moreno and Vermeulen 2015c) we show the similarities and differences in their use and production. Given the differences in the ways of approaching and using the app, the results state that even though VISP was more effective with Spanish students in terms of motivation, Belgian students, though less motivated, performed better. The results, in line with Byrne (2014), conclude that this type of MALL app should be ‘localized’ according to the learners’ cultural and linguistic factors, so VISP should take into account cultural factors in order to be pedagogically adequate. These results have been taken into account for the design of VISP 2.1.

Finally, in Ibáñez Moreno and Vermeulen (2016) the results are shown of testing VISP with two distance students of English from UNED. For these distance students the app was highly interesting and motivating, and they showed higher autonomy in using it than face-to-face students, who had been given specific guidelines and could count on on-the-spot assistance. However, there is still room for improvement. In Ibáñez Moreno and Vermeulen (forthcoming) we aim at showing the results of comparing the use of VISP as a native app, in a self-directed use (that is, in an independent way, like other apps are used, such as *Duolingo*) or as a support tool for the language classroom.

4. Concluding remarks

AD is a mode of intersemiotic translation that consists in verbalizing the visual content of audiovisual products, providing an aural description, narration or explanation when such information is needed to fully understand and enjoy the message. As is true of its siblings of the AVT family, revoicing and subtitling, it is a cognitively complex phenomenon whose effectiveness depends on the way all kinds of different signs are connected to, and among, each other. AD serves to fulfil different purposes aiming to fill the needs of different audiences. Therefore, an audio describer needs empathy with the audience who he is doing it for (sensorially, cognitively, socially and culturally challenged people), a good knowledge of the medium (film, theatre, opera, visual arts, etc.), an excellent command of the target language and flexibility to adapt to different text genres (fiction and non-fiction).

However, AD goes far beyond linguistic or cultural definitions of traditional translation concepts. As Holsanova (2016: 69) states:

Research on AD offers insights about the coupling between language and thought, and can thus inform and enrich current models of cognition and communication, namely, how we conceptualize the world, how we interpret what we see, how we understand what others say and how we mentally imagine things and events. (Holsanova 2016: 69).

Regarding the applications and uses of AD outside its own translation limits, and more specifically in FL teaching and learning, studies show that in general, students perceive AD as a useful tool that requires competences in all areas of language use: listening, speaking, writing, reading and translating. The students become more aware of the importance of accuracy of language as an essential part of communicative competence (Ibáñez and Vermeulen 2017). Results also suggest that it promotes an awareness of cultural differences between what we see and how we describe it (Vermeulen and Ibáñez 2017), because the way we interpret and express what we see directly echoes our perception of reality.

References:

- ADLAB project (2014). Audio Description: Lifelong Access for the Blind: www.adlabproject.eu Accessed May 24, 2017.
- Araújo, Vera (2008). 'The educational use of subtitled films in EFL teaching', in Díaz Cintas (ed.), *The Didactics of Audiovisual Translation*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, pp. 227-238.
- Baltova, Iva (1999). "Multisensory Language Teaching in a Multidimensional Curriculum: The Use of Authentic Bimodal Video in Core French", in *Canadian Modern Language Review/ La Revue canadienne* Vol 56(1), University of Toronto Press, pp. 31-48.
- Basic Peralta, Kora Evangelina, Guajardo Martínez, Ana Gabriela and Lemus, Miguel Ángel (2009). "Desarrollo de Habilidades de Audio Descripción como parte del Desarrollo de Competencias en la Formación de Traductores", in *Revista Virtual Plurilingua* Vol 5-1, pp.: 1-12. <http://idiomas.tij.uabc.mx/plurilingua/volumen5/desarrollo.pdf>. Accessed May 24, 2017.

- Benecke, Bernd (2004). "Audio-Description.", in *Meta: Translator's Journal* 49(1), pp. 78-80.
- Bianchi, Francesca and Ciabattini, Tiziana, (2008). "Captions and subtitles in EFL learning: An investigative study in a comprehensive computer environment", in Anthony. Baldry, Maria Pavesi and Carol Taylor Torsello (eds), *From didactas to ecolingua*, Trieste : Edizioni Università di Trieste, pp. 69-80.
- Blane, Sandra (1996). "Interlingual subtitling in the languages degree", in Penelope.Sewell and Ian Higgins (eds), in *Teaching Translation in Universities: Present and Future Perspectives*. London: Association for Foreign language Studies and Centre for International Language Teaching Research, pp. 183-207.
- Borghetti, Claudia (2011). "Intercultural Learning through Subtitling: The Cultural Studies Approach", in Laura Incalcaterra McLoughlin, Maria Biscio and Máire-Áine Ní Mhainín (eds), *Audiovisual Translation Subtitles and Subtitling. Theory and Practice*, Bern: Peter Lang, pp. 111-137.
- Borrás, Isabel and Lafayette, Robert C. (1994). "Effects of multimedia courseware subtitling on the speaking performance of college students of French", in *The Modern Language Journal* Vol 78(1), pp. 61-75.
- Caimi, Annamaria (2006). "Audiovisual translation and language learning: The promotion of intralingual subtitles", in *The Journal of Specialized Translation* Vol 6, pp. 85-98. Online at http://www.jostrans.org/issue06/art_caimi.php. Accessed May 2017.
- Calduch, Carme, and Talaván, Noa (2018). "Traducción audiovisual y aprendizaje del español como L2: el uso de la audiodescripción", in *Journal of Spanish Language Teaching*. Published online. DOI: 10.1080/23247797.2017.1407173. Accessed 19 February 2018.
- Cambeiro Andrade, Eva, and and Quereda Herrera María (2007). "La audiodescripción como herramienta didáctica para el aprendizaje del proceso de traducción" in Catalina Jiménez Hurtado (ed.). *Traducción y accesibilidad. Subtitulación para Sordos y audiodescripción para ciegos: nuevas modalidades de Traducción Audiovisual*. Frankfurt: Peter Lang, pp. 273-287.
- Chaume, Frederic (2012). *Audiovisual Translation: Dubbing*. Manchester: St Jerome.
- Clouet, Richard (2005). "Estrategia y propuestas para promover y practicar la escritura creativa en una clase de inglés para traductores", in *Actas del IX Simposio Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, pp. 319-326.
- Curry, Philip and Rhona Sherry. (2004) *The Hidden Value of Higher Education Learning: Transferable Skills and their Importance for Graduates of Modern Languages Programmes - A Survey of Students, Academic Staff Graduates and Employers*. Dublin: Transferable Skills Project, Dublin City University. <http://www.skillsproject.ie/downloads/pdfs/Transferable%20Skills%20Final%20Report.pdf>
- De Piano, Angela and and Ganino, Giovanni (2014). "Audiodescrizione e didattica multimediale in ambito umanistico per studenti universitari con disabilità visive", in *Italian Journal of Special Education for Inclusion* Vol 2(1), pp. 97-113.
- d'Ydewalle, Géry and Pavakanun Ubolwanna (1996). "Le sous-titrage à la télévision facilite-t'il l'apprentissage des langues?", in Yves Gambier (ed.), *Les Transferts Linguistiques dans les Média Audiovisuels*, Paris: Presses Universitaires du Septentrion, pp. 217-224.

- d'Ydewalle, Géry and Pavakanun Ubolwanna (1997). "Could enjoying a movie lead to language acquisition?", in Peter Winterhoff-Spurk and Tom Van der Voort (eds), *New Horizons in Media Psychology*. Opladen, Germany: Westdeutscher-Verlag GmbH, pp. 145-155.
- Ellis, Rod (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- European Council. 2001. *Common European Framework of Reference for languages, CEFR: learning, teaching, and assessment*. Cambridge: Cambridge University Press and the Council of Europe.
- Franca, Selenia (2016). *Watching Films through Words: A Comparison of the Italian and English Audio Descriptions of The Silence of the Lambs*. PHD Thesis, Università di Padova. http://tesi.cab.unipd.it/52789/1/SELENIA_FRANCA_2016.pdf. Accessed June 27, 2017.
- Fryer, Louise (2010). "Audio description as audio drama – a practitioner's point of view", in *Perspectives*, Vol 18(3), pp. 205-213.
- Fryer, Louise (2016). *An Introduction to Audio Description. A Practical Guide*. Routledge, Taylor and Francis Group, London and New York.
- Ganino, Giovanni (2013). "Planning Tools as an Aid for Multimedia Didactics for University Students with Visual Impairments: the Communicative Aspects", in David Parmigiani, Valentina Pennazio, and Andrea Traverso (eds) (2013). *Learning and Teaching with Media and Technology*. ATEE-SIREM Winter Conference Proceedings. 7-9 March 2013, Genoa (Italy)/ Brussels (Belgium): Association for Teacher Education in Europe (ATEE aisbl), pp. 61-68.
- Garza, Thomas (1991). "Evaluating the use of captioned video material in advanced foreign language learning", in *Foreign language Annals*, Vol 24(3), pp. 239-258.
- Hassel, Ursula (2009). "Fremdsprachenlernen, Übersetzen und Dolmetschen: Das Konzept einer translationorientierten Fremdsprachendidaktik", in Hess-Lüttich, Ernst W. B., Peter Colliander and Ewald Reuter (eds) (2009). *Wie kann man von 'Deutschen' leben? Zur Praxisrelevanz der interkulturellen Germanistik*. Frankfurt am Main: Peter Lang, pp. 179-202.
- Hayati, Abdolmajid and Mohmedi, Firooz, (2009). "The effect of films with and without subtitles on listening comprehension of EFL learners", in *British Journal of Educational Technology* Vol 42(1), pp. 181-192.
- Hervás, Marina (2001). "Subtitulado intralingüístico con fines didácticos", in Lourdes Lorenzo and Ana María Pereira (eds), *El subtitulado: inglés/español/gallego*, Vigo: Servicio de publicaciones universidad de Vigo, pp. 147-168.
- Holliday, Adrian, Martin Hyde and Kullman John (2004). *Intercultural communication. An advance resource book*. London, New York: Routledge.
- Holsanova, Jana (2016). "A Cognitive Approach to Audio Description.", in Matamala Anna and Pilar Orero (eds) (2016). *Researching Audio Description. New Approaches*. Palgrave, Macmillan, pp. 49-73.
- Hyks, Verónica (2005). "Audio Description and Translation. Two related but different skills", in *Translating Today* Vol 4, pp. 6-8.
- Ibáñez Moreno, Ana and Vermeulen Anna (2013). "Audiodescription as a Tool to Improve Lexical and Phraseological Competence in Foreign Language Learning.", in Dina Tsagari and Georgios Floros (eds) (2013). *Translation in language Teaching and Assessment*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, pp. 41-64.
- Ibáñez Moreno, Ana and Vermeulen Anna (2014). "La audiodescripción como técnica aplicada a la enseñanza y aprendizaje de lenguas para promover el desarrollo integrado de competencias.", in

- Rafael Orozco (ed.) (2014). *New Directions in Hispanic Linguistics*. Cambridge Scholars Publishing, pp. 16-34.
- Ibáñez Moreno, Ana and Vermeulen, Anna (2015a). "VISP 2.0: methodological considerations for the design and implementation of an audio-description based app to improve oral skills", in F. Helm, L. Bradley, M. Guarda, and S. Thouësny (Eds), *Critical CALL-Proceedings of the 2015 EUROCALL Conference, Padova, Italy* (pp. 249-253). Dublin: Research-publishing.net. DOI: <http://dx.doi.org/10.14705/rpnet.2015.000341>
- Ibáñez Moreno, Ana and Vermeulen, Anna (2015b). "Using VISP (Videos for Speaking), a mobile App based on Audio Description, to promote English Language Learning among Spanish Students: a case study", in *Procedia: Social and Behavioural Sciences* Vol 178, pp. 132-138. DOI: doi:10.1016/j.sbspro.2015.03.169.
- Ibáñez Moreno, Ana and Vermeulen, Anna (2015c). "Profiling a MALL app for English oral practice: a case study", in *JUCs, International Journal of Computer and Technology* 21 (10), pp. 1339-1361
- Ibáñez Moreno, Ana, Jordano de la Torre, María and Vermeulen Anna (2015). "VISP design and evaluation, a mobile application to practice oral competence.", in *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia* 19(1), pp. 63-81. DOI: <http://dx.doi.org/10.5944/ried.19.1.14580>
- Ibáñez Moreno, Ana, Vermeulen, Anna and Jordano, María. (2016). "Using audio description to improve FLL students' oral competence in MALL: methodological preliminaries", in Antonio Pareja Lora *et al.*, (eds), *New Perspectives On Teaching And Working With Languages In The Digital Era*. Research Publishing.net edited by pp. 245-256.
- Ibáñez Moreno, Ana and Vermeulen, Anna (2016). "VISP: A MALL-based app using audio description techniques to improve B1 EFL students' oral competence", in Elena Martín Monje *et al* (eds.) *Technology-Enhanced Language Learning for Specialized Domains*. Routledge, pp. 266-276.
- Ibáñez Moreno, Ana and Vermeulen, Anna (2017). "The ARDELE project: audio description as a didactic tool to improve (meta)linguistic competence in foreign language teaching and learning", in Díaz Cintas, Jorge and Nikolic, Kristian (eds). *Fast-forwarding with Audiovisual Translation*. London: Multilingual Matters, pp. 195-211.
- Ibáñez Moreno, Ana and Vermeulen, Anna (forthcoming) "El aprendizaje de lenguas móvil, ¿guiado o autodirigido? Un análisis comparativo a través del uso de la app VISP".
- Jakobson, Roman (1959). "On linguistic aspects of translation.", Laurence Venuti (ed.) (2000). *The Translations Studies Reader*, London and New York: Routledge, pp. 113-118.
- Jankowska, Anna (2015). *Translating audio description scripts: Translation as a new strategy of creating audio description*. Frankfurt am Main, Berlin, Bern, Brussels, New York, Oxford, Peter Lang.
- Jones, Linda C. and Plass, Jan L. (2002). "Supporting listening comprehension and vocabulary acquisition in French with multimedia annotations", in *The Modern Language Journal* 86, pp. 546-561.
- Källkvist, Marie (2004). "The effect of translation exercises versus gap exercises on the learning of difficult L2 structures. Preliminary results of an empirical study", in Kirsten Malmkjaer (ed.) *Translation in Undergraduate Degree Programs*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, pp. 173-184.
- King, Jane (2002). "Using DVD feature film in the EFL classroom." in *ELT Newsletter* 88: <http://www.eltnewsletter.com/back/February2002/art882002.htm> Accessed December 5, 2017.
- Koolstra, Cees and Beentjes, Johannes (1999). "Children's vocabulary acquisition in a foreign language through watching subtitled television programs at home", in *Educational Technology Research and Development* Vol 47, pp. 51-60.

- Kruger, Jan-Louis (2010). "Audio narration: re-narrativising film", in *Journal Perspectives. Studies in Translation Theory and Practice*. Volume 18 - Issue 3: Audio description, audio narration a new era in AVT. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/0907676X.2010.485686>. Accessed June 28, 2017.
- Kumai, William (1996). "Karaoke movies: Dubbing movies for pronunciation", in *The Language Teacher Online* 20(9). Online at <http://www.jalt-publications.org/tlt/files/96/sept/dub.html>. Accessed May 24, 2017.
- Lakoff, George (1987). *Women, Fire, and Dangerous Things: What Categories Reveal About the Mind*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lambert, William and Holobow, Naomi (1984). "Combinations of printed script and spoken dialogues that show promise for beginning students of a foreign language", in *Canadian Journal of Behavioural Science* Vol 1, pp. 1-11.
- Lertola, Jennifer (2012). "The effect of subtitling task on vocabulary learning", in Anthony Pym and David Orrego-Carmona (eds). *Translation research projects 4*. Tarragona: Intercultural Studies Group, pp. 61-70.
- Lopez Vera, Juan Francisco (2006). "Translating Audio Description Scripts: The Way Forward? – Tentative First Stage Project Results", in *Translation and Intercultural Communication*, edited by Mary Snell-Hornby *et al*, Amsterdam: John Benjamins, pp. 99-110.
- Markham, Paul (1989). "The effects of captioned television videotapes on the listening comprehension of beginning, intermediate and advanced ESL students", in *Educational Technology* Vol 29(10), pp. 38-41.
- Matamala, Anna (2016). "The ALST Project: Technologies for Audio Description." Matamala, Anna and Pilar Orero (eds) (2016). *Researching Audio Description: New Approaches*. Barcelona: Palgrave MacMillan, pp. 269-284.
- Matamala, Anna and Orero Pilar (eds) (2016). *Researching Audio Description. New Approaches*. Palgrave, Macmillan, pp. 97-121.
- Mazur, Iwona and Agnieszka Chmiel (2012). "Audio description made to measure: Reflections on interpretation in AD based on the Pear Tree Project Data.", in Aline Remael, Pilar Orero and Mary Carroll (eds) (2012). *Audiovisual Translation and Media Accessibility at the Crossroads. Media for All 3*, ed. Rodopi, Amsterdam/New York, pp. 173-188.
- Mazur, Iwona and Agnieszka Chmiel (2016). "Should Audio Description Reflect the Way Sighted viewers look at Films? Combining Eye-tracking and Reception Study Data.", in Matamala Anna and Pilar Orero (eds). *Researching Audio Description. New Approaches*. Palgrave, Macmillan, pp. 97-121.
- Pavesi, María, and Perego, Elisa (2008). "Tailor-made Interlingual Subtitling as a Means to Enhance Second Language Acquisition.", *The Didactics of Audiovisual Translation*, in Díaz Cintas (ed.), Amsterdam: John Benjamins, pp. 57-97.
- Pavlenko, Aneta and Lantolf, James (2000). "Second language learning as participation and the(re)construction of selves.", in Lantolf, James P. (ed.), *Sociocultural theory and second language learning*. New York: Oxford University Press, pp. 155–177.
- Price, Karen (1983). "Closed caption TV: an untapped resource", in *MATSOL Newsletter* Vol 12, pp. 1-8.
- Remael, Aline (2012). "Audio description with audio subtitling for Dutch multilingual films: Manipulating textual cohesion on different levels", in *Meta: Translator's Journal* Vol 57(2), pp. 385-407.
- Remael, Aline (2013). "More than words. Audio description at the Crossroads". Workshop given at *Media For All Conference 5*, Celebrated in Dubrovnic, September 2013.

- Sadowska, Anna (2015). "Learning English vocabulary from film audio description: a case of Polish sighted students", in *Roczniki Humanistyczne* Vol 11, pp. 105-128.
- Sanz Moreno, Raquel (2012). *Slumdog Millionaire* (Boyle, 2008): *Análisis contrastive de dos guiones de audiodescripción inglés y español*. Master's Thesis, Facultad de Filología, Departamento de Traducción y Comunicación, Universidad de Valencia.
- Sokoli, Stavroula, Zabalbeascoa, Patrick and Fountana, Maria (2011). "Subtitling Activities for Foreign Language Learning: What Learners and Teachers Think", *Audiovisual Translation Subtitles and Subtitling. Theory and Practice*, Bern: Peter Lang, Laura Incalcaterra McLoughlin, Marie Biscio, and Máire-Áine Ní Mhainnín (eds), pp. 219-242.
- Snyder, Joel (2005). "Audio description; the visual made verbal", in *International Congress Series* 1282 935-939, Elsevier, DOI:10.1016/j.ics.2005.05.215
- Snyder, Joel (2006). "Audio Description: An Aid to Literacy" in *International Journal of the Book*, Vol 3, pp. 19-22.
- Talaván, N. (2013). *La subtitulación en el aprendizaje de las lenguas extranjeras*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Talaván Zanón, Noa and Rodríguez-Arancón, Pilar (2014). "The use of reverse subtitling as an online collaborative language learning tool", in *The Interpreter and Translator Trainer* St. Jerome Publishing Vol 8 (1), pp. 84-101.
- Talaván, Noa and Lertola, Jennifer (2016). "Active audiodescription to promote speaking skills in online environments", in *Sintagma* 28, Universidad de Lleida, pp. 59-74.
- Taylor, Chris (2016). "The ADLAB Project: Audio Description for the Blind", in Matamala, Anna and Pilar Orero (eds) (2016). *Researching Audio Description: New Approaches*. Barcelona: Palgrave MacMillan, pp. 227-248.
- Udo, John Patrick and Deborah Fels (2009) "Suit the Action to the Word, the Word to the Action: An Unconventional Approach to Describing Shakespeare's Hamlet", in *Journal of Visual Impairment and Blindness* Vol 103 (3), pp. 178-183.
- Vandaele, Jeroen (2012). "What meets the eye. Cognitive narratology for audio description", in *Perspectives*, Vol 20(1), pp. 87-102.
- Van De Poel, Marijke and d'Ydewalle Géry (2001). *Incidental foreign-language acquisition by children watching subtitled television programs*. Amsterdam: John Benjamins.
- Vanderplanck, Robert (1988). "The value of teletext subtitles in language learning" in *ELT Journal* Vol. 42, pp. 272-281.
- Vermeulen Anna, and Ibáñez, Ana (2017). "Audio description as a tool to promote intercultural competence", in Stengers, Hélène, Sepp, Adri., Humblé, Philippe. (eds.), *Transcultural Competence in Translation Pedagogy*, Book series Representation - Transformation. Translating across Cultures and Societies. Wien: LIT Verlag, pp. 133-153.
- Walczak, Agnieszka (2016). "Foreign Language Class with Audio Description: A Case Study.", in Matamala, Anna and Pilar Orero (eds) (2016). *Researching Audio Description: New Approaches*. Barcelona: Palgrave MacMillan, pp. 187-204.
- Willis, Jane (1996). *A Framework for Task-based Learning*. Harlow, Essex: Addison Wesley-Longman.
- Wilson, Margaret (2002). "Six views of embodied cognition", in *Psyconomic Bulletin and Review* Vol 9 (4), pp. 625-636.

PROPUESTA DE INTEGRACIÓN DE AICOLE MEDIANTE LAS TIC EN EL AULA DE MÚSICA BILINGÜE DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

CLIL PROPOSAL BY INTEGRATION OF ICT IN THE BILINGUAL MUSIC CLASSROOM AT SECONDARY EDUCATION

Melania Bárbara Rodríguez Merayo

Gisela Cebrián Bernat

Universidad Camilo José Cela

RESUMEN

La presente propuesta de innovación educativa pretende originar una mejora de la enseñanza musical bilingüe en Secundaria, implementando estrategias del siglo XXI. Las nuevas tecnologías, una sociedad plurilingüe y la música son herramientas que promueven la motivación y consciencia sobre las propias posibilidades del alumno, haciéndolo constructor de su propio aprendizaje. Esta metodología integra el método Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICOLE), las competencias básicas, las Tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y la metodología de clase invertida, fomentando interdisciplinariedad y los valores que nuestro alumnado necesita para trabajar en favor de una sociedad democrática, desde la pedagogía crítica, es decir, persiguiendo como objetivos últimos la emancipación del individuo y la construcción de un mundo mejor a partir de la educación musical.

Palabras clave: Música, innovación, TIC, AICOLE, Flipped Classroom.

ABSTRACT

This proposal aims at leading an improvement of bilingual music education in Secondary schools, implementing strategies of the 21st century. New technologies, a multilingual society and music are tools which promote learners' motivation and awareness of their own possibilities, encouraging them to develop their autonomy. The proposed methodology works in an integrated way the music content, with the method Content and Language Integrated Learning (CLIL), basic skills, Information and Communications Technology (ICT), and methodology flipped classroom, to promote interdisciplinary, creativity and values that our students need to work in favour of a democratic society, from the point of view of critical pedagogy, pursuing as ultimate objectives the emancipation of individuals and building a better world from music education.

Keywords: Music, innovation, ICT, CLIL, Flipped Classroom.

1. INTRODUCCIÓN

La innovación hace referencia a la introducción de novedades o cambios en las actividades que desarrollamos. Por tanto, la innovación cobra sentido al observar una necesidad de cambio ante una problemática, a la que se buscará una mejora de la práctica anterior (Pérez, Verdú y Vargas, 2011). Como apunta Villa (2004), el término innovación está relacionado directamente con la gestión de una serie de procesos hacia la calidad de la educación. No existe opción en el campo de la Educación, si no se camina, se retrocede (Murillo y Krichesky, 2012). La innovación educativa no supone una mera serie de cambios didácticos, ni una recalculación cambiante de fórmulas organizativas. Consiste en una retroalimentación continua entre procesos y resultados, dando lugar a decisiones y acciones de intervención sistemáticas con intención de modificar ideas previas, contenidos, modelos y prácticas pedagógicas establecidas. El éxito de la innovación se observa en la rapidez de respuesta y acierto en la adaptación, dando lugar a resultados coherentes (Zabala y Arnau, 2007).

Los proyectos innovadores son modos de actuar que se originan y funcionan en un contexto determinado. Redirigen la práctica docente a partir del análisis de las actuaciones que ofrecen resultados positivos, y permiten lograr eficazmente objetivos formativos y aprendizajes de alto valor educativo. Fullan (2002) solía decir que la mejora de la educación es un camino de aprendizaje, puesto que cambiar implica no dejar de aprender. Un Proyecto de Innovación Educativa en el Área Pedagógica sitúa a la comunidad educativa hacia la mejora de su práctica, abarcando la didáctica y los materiales educativos, aspirando a mejoras en los aprendizajes y el rendimiento de los alumnos. A nuestro alcance disponemos de recursos y profesorado cada vez más formado, por tanto, ¿qué falta para que reine la ambición innovadora, y se propague la luz de la mejora continua? El fin de la educación es radiar conocimientos, habilidades y actitudes que habiliten al alumno para resolver problemas y prepararlo para una sociedad dinámica (Gutiérrez y otros, 2015). De acuerdo con Vico (1999:47) “el saber más efectivo es aquel que nace de la participación interior del alumno en sus ideas, sus actos y sus experiencias sensoriales. El niño- en palabras de Piaget (1954: 123)- no puede aprender nada realmente por medio del lenguaje sólo. Aprender es reinventar”.

La novedad educativa en este trabajo hace referencia a la innovación en el uso de metodologías de enseñanza-aprendizaje y a la mejora de la propia enseñanza-aprendizaje en el aula musical de Secundaria. El presente trabajo esclarece el estado de la música en Secundaria, la problemática presente en el aula respecto a la implantación de la metodología de Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICOLE) en el aula bilingüe, y la precaria explotación de las Tecnologías de la información y la comunicación (TIC). A partir de la localización de esta problemática, se pretende contribuir a su solución o mejora, persiguiendo cuatro objetivos generales:

- Analizar los proyectos llevados a cabo que aúnen las TIC y lengua extranjera en el aula musical.
- Concretar las TIC y metodología de implementación de AICOLE en el aula musical.
- Considerar la repercusión del sistema de "clase invertida" o Flipped Classroom.
- Proponer un proyecto de innovación que optimice y concrete los recursos y metodología más satisfactorios en el Aula de Música de Secundaria.

Ante el dinamismo del siglo XXI se debe analizar la formación y la metodología del profesorado de Música, sus características, y sus posibilidades de mejora, para responder a las exigencias de los discentes en materias educativo-musicales. Es incuestionable que estamos asistiendo al desarrollo de entornos tecnológicos más interactivos y colaborativos (Amberg, Reinhardt, Haushahnand y Hofmann, 2009).

La calidad de la enseñanza musical aún tiene un camino por recorrer y es objeto de críticas duras (Pliego de Andrés, 2002). ¿Por qué el área musical, tan rica en conocimientos en sí misma, y que significa un apoyo al resto de áreas, que desarrolla todas las competencias, y abarca la inclusión de tantos recursos conectados a la vida real de la sociedad, se conforma con un progreso mediocre?

El siglo XXI demanda el cambio de los sistemas educativos occidentales. La sociedad evoluciona y nos guía en nuestro camino docente hacia el desarrollo de competencias transversales al alumnado, así como responder a sus intereses y motivaciones.. Esto nos redirige a los dos campos que buscamos explorar en este proyecto de innovación hacia el aula de música en Secundaria: la inmersión lingüística en lengua extranjera mediante AICLE, y la utilización de las Tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en los proyectos competenciales. Nos encontramos ante una sociedad multicultural, multilingüe y tecnológica, a la cual el sistema educativo debe lograr dar respuesta, para poder tener la motivación del siglo XXI a su favor. Estamos ante uno de los períodos más estimulantes de la historia y nuestros alumnos necesitan que estemos preparados.

El uso efectivo por parte de un individuo de todo lo que aprende se basa en la adquisición de estrategias y competencias que le proporcionan la capacidad suficiente para crear y mejorar a lo largo del camino de su vida. El presente proyecto pretende, mediante una propuesta de innovación educativa centrada en AICOLE y TIC, aunar un alto conocimiento musical, dentro de una inmersión en la lengua extranjera, con el refuerzo y apoyo al aprendizaje de las tecnologías. Para mayor optimización, se añade el proceso de clase invertida o *Flipped Classroom*, un modelo pedagógico que transfiere el trabajo de determinados procesos de aprendizaje fuera del aula y utiliza el tiempo de clase, junto con la experiencia del docente, para facilitar y potenciar otros procesos de adquisición y práctica de conocimientos dentro del aula. Todavía existe la idea de que "un artista es alguien que crea cosas que la gente no necesita tener" (Cano, 2013:18), cuando deberíamos pensar que si nuestros alumnos tienen un artista dentro de sí, ¿Quién no les deja expresarse?

2. Marco teórico

2.1 Situación actual de enseñanza de música en Secundaria y Bachillerato

Actualmente, la enseñanza de la asignatura de música en Educación Secundaria está programada para los cursos 2º, 3º y 4º, como asignatura específica (LOMCE, Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre). La asignatura de música ofrece una gran flexibilidad a la hora de transmitir y andamiar los contenidos fijados, además de ofrecer facilidad de incorporación de contenidos transversales (Pérez, Brocal y Martínez, 2011). En el aula de música, se incide constantemente en las habilidades sociales de los estudiantes; las actividades grupales les permiten desarrollar sus capacidades en el entorno social y les ayudan a interactuar mientras aprenden (Pérez, Brocal y Martínez, 2011).

El área musical aporta sentido y fricción a otras realidades. Dentro de la clase de música se puede observar a los alumnos descifrando la letra de una canción en inglés, del mismo modo en que pueden practicar danzas del mundo, mientras conocen otras culturas, o se debate acerca de la contaminación acústica. La música está constante en la vida de los adolescentes, de modo que podemos aprovecharnos de la asignatura para cohesionarla al conocimiento que queremos inculcar, por medio de las herramientas que el currículo establece.

Las experiencias didácticas acerca de la dinamización de la actividad digital del aula de música y el uso de recursos de la web 2.0 aplican ciertos principios pedagógicos beneficiosos para el aula musical, según los cuales:

- a) Se aprende mediante el propio hacer.
- b) Situaciones reales o contextos significativos donde se aplican conocimientos transversales para la consecución de la tarea.
- c) Se produce interacción con otras personas.
- d) Se realiza un producto final que da sentido al proceso de aprendizaje musical.
- e) Se comunica lo aprendido (Giráldez, 2010).

2.2 TIC aplicadas al área de Música en Secundaria

Según Coll y Monereo (2008), la complementación que ofrece el uso de las TIC en el aula, ofrece beneficios como el aprendizaje cooperativo y el autoaprendizaje; origina una bidireccionalidad entre docente y alumno; ayudan a aclimatar los medios a las necesidades, y eliminan las barreras espacio temporales que pueden existir en un aprendizaje tradicional entre el discente y el docente. Por ello, la aclimatación de las TIC en el aula necesita de un rediseño del modelo pedagógico tradicional que responda a las exigencias actuales (Expósito y Manzano, 2012): modificación de infraestructuras, diferentes roles entre el alumno y el profesor, metodología, recursos, contenidos, actividades e incluso las distribuciones de las aulas para despertar un aprendizaje cooperativo. El fin es lograr mayor implicación de docentes y estudiantes hacia el fortalecimiento musical e integración artística, usando las TIC en un enfoque pedagógico basado en el constructivismo.

2.3 Metodología AICOLE

El concepto de inmersión lingüística nace al poner en práctica el proyecto educativo de Lambert en Canadá en los años sesenta. El término bilingüismo se fundamenta en el desempeño de dos lenguas, resultando una dificultad la enseñanza de la lengua extranjera en sí dentro de áreas como la Música. Las siglas AICLE o AICOLE (en lengua castellana) hacen referencia a Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua (del inglés CLIL: *Content and Language Integrated Learning*.) Este método de aprendizaje de una segunda lengua consiste en el empleo de la lengua extranjera (L2) como vehículo comunicativo en asignaturas de contenido (Coyle, Hood y Marsh, 2010), es decir, como el aula musical. Se necesita entonces que se incluyan contenidos semánticos y expresivos especializados

en inglés, requeridos por la asignatura de música, mediante una inmersión controlada que permita un correcto andamiaje.

En los diversos programas AICLE en Europa, se han contemplado varias dimensiones: "dimensión lingüística (LANTIX), dimensión cultural (CULTIX), el entorno (ENTIX), el contenido (CONTIX), y el aprendizaje (LEARNTIX)" (Cancelas y Cancelas, 2009: 141). Cada dimensión contempla una serie de enfoques a partir de nueve factores: edad, entorno sociolingüístico, el profesorado, lengua meta, grado de exposición a la lengua del Programa AICLE, diferentes tipos de discurso, adecuación del tema, proporción de lengua y contenido y la presencia de varias lenguas en el aula.

Palacios Sanz (2005) hace mención a diversos estudios que corroboran la interrelación entre música y lengua extranjera, demostrando que el aprendizaje de las lenguas extranjeras se combina con la memoria tonal musical y la favorable repercusión de combinar ambos contenidos. Otros ejemplos son los estudios de Reineke, Aquino y Day analizados por Fuensanta Figueroa (2001), que sostienen que el cerebro humano procesa de forma similar el aprendizaje de música e idiomas. La autora también hace referencia a un estudio realizado por De Free en 1988, donde los alumnos de un grupo bilingüe mostraron mejores resultados que los de un grupo monolingüe en unos tests de discriminación y entonación realizados a los grupos de muestra. Podemos concluir que los efectos del trabajo conjunto de ambas materias son altamente beneficiosos.

La teoría de interdependencia lingüística del Dr. James Cummins (2005) afirma que dos lenguas son como dos icebergs que parece que son independientes, pero que bajo el agua resultan ser parte del mismo gran hielo. Esta zona que no se ve a simple vista es lo que Cummins define como *The Common Underlying Proficiency (CUP)*, o capacidad común subyacente. Es decir, confirma que el dominio de una lengua a niveles superiores al empleo coloquial, como el conocimiento a nivel de aula, ofrece al cerebro lo necesario para andamiar una segunda lengua, porque las habilidades que demanda esfuerzos cognitivos altos, como la lectoescritura, el aprendizaje de contenidos, el pensamiento abstracto y la resolución de problemas, son comunes a todas las lenguas y recurren a esta zona de conocimiento. A esos niveles el hablante posee lo que Cummings denomina *CALP (Cognitive Academic Language Proficiency)*.

AICLE atiende la resolución de problemas y el saber hacer (Suárez, 2005). La investigación en este campo ha demostrado también que el bilingüismo ayuda a la competencia comunicativa, por medio de los recursos y destrezas que desarrolla el alumno cuando aprende una lengua o materia, por medio de los currículos integrados de las lenguas y áreas no lingüísticas (Cancelas y Cancelas, 2009).

Relacionando ambos puntos del proyecto, las nuevas tecnologías juegan un papel fundamental en la enseñanza bilingüe, puesto que ofrecen infinidad de recursos, tanto para el docente como para el alumno.

2.4 Flipped Classroom

El *Flipped Classroom* (FC) es un modelo pedagógico que transfiere el trabajo de determinados procesos de aprendizaje fuera del aula y utiliza el tiempo de clase, junto con la experiencia del

docente, para facilitar y potenciar otros procesos de adquisición y práctica de conocimientos dentro y fuera del aula.

En el trabajo de Crouch y Mazur (2001) se presentan los resultados satisfactorios de una práctica similar, llamada *Peer Instruction*, donde se utiliza la tecnología asistida para obtener respuestas de los alumnos y maximizar el tiempo con el profesor en clase; y, Lage, Plate y Treglia (2000) implantaron un modelo llamado *The inverted Classroom* donde visualizaban las conferencias antes de clase y dedicaban el tiempo dentro del aula para resolver dudas y trabajar en pequeños equipos; llegando a la conclusión de que la clase que utilizaba *FC* mejoraba en todas sus tareas y exámenes. Ya Sócrates proponía casos para que sus alumnos pensasen como resolverlos y no directamente dar las explicaciones y dar las respuestas.

Sin embargo, “*flippear*” un aula es un campo más amplio que distribuir vídeos. Es un enfoque integral, entre instrucción directa y métodos constructivistas, bidireccionalidad e implicación, y ayuda a la comprensión conceptual, que resultará exitoso si apoya todas las fases de un ciclo de aprendizaje (Taxonomía de Bloom).

3. Propuesta de proyecto

El presente proyecto pretende redirigir la enseñanza musical en Secundaria hacia un progreso exitoso y motivador de la enseñanza-aprendizaje, con el objetivo de lograr la inmersión lingüística mediante la metodología AICOLE, con la ayuda y refuerzo de las TIC. Pretende despertar la participación activa del alumno, involucrándolo en su proceso de enseñanza-aprendizaje puesto que es sujeto y fin simultáneamente.

El rasgo característico del proyecto es su interdisciplinariedad, coordinándose con materias como inglés, borrando las barreras entre las materias. Atendiendo a las características especiales del aula musical, se propone un aula virtual bidireccional de clase invertida. A continuación, en la Tabla 1, se muestra la propuesta:

Tabla 1: Descripción de la propuesta. Fuente: Elaboración propia.

DESCRIPCIÓN DE LA PROPUESTA	
Problemática	Alto número de suspensos, desmotivación, falta de tiempo para la parte práctica, uso infravalorado de las TIC, y desorganizada inmersión lingüística.
Ámbito de acción	Aula de música de Secundaria.
	1. Extrapolar las TIC consideradas de mayor interés para el aula de Secundaria de Música, buscando la estructuración de procedimientos y recursos específicos musicales. 2. Mejorar la inmersión lingüística mediante el uso de la metodología AICOLE. 3. Implantar el ritmo de clase invertida para propiciar bidireccionalidad entre profesor y alumnos, trabajo motivador

Objetivos	fuera del aula, y disponer de tiempo en el aula para proyectos competenciales. 4. Detallar los recursos a emplear, con su función y utilización a lo largo de los cursos, teniendo en cuenta que en la ESO se pretende alcanzar un nivel B1 a lo largo del primer y segundo curso, y avanzar hacia un B2 en tercero y cuarto, completando la inmersión en el Bachillerato hacia B2-C1, según el Marco Europeo. 5. Mejorar cualitativamente y cuantitativamente en aprendizaje tanto en rendimiento del alumnado.
Agentes implicados	- Profesorado del departamento de Música de Secundaria. - Alumnado de Secundaria que curse Música.
Metodología	▪ AICOLE ▪ <i>Flipped Classroom</i> ▪ Trabajo por proyectos ▪ TIC
Acciones	▪ Adaptación de las metodologías citadas al aula musical. ▪ Selección de materiales AICOLE. ▪ Concreción y descripción de TIC aplicadas al ámbito musical. ▪ Ritmo de trabajo del aula invertida. ▪ Proceso democrático entre docente y discente.
Evaluación	Autoevaluación del proyecto - Rúbrica

3.1 Justificación

Nos encontramos ante una precaria preparación de materiales AICOLE para las clases de música, debido a cierta falta de importancia en la formación en pedagogía en la mayoría de grados referentes a la música (Cancelas y Cancelas, 2009:139). No podemos pretender impartir la clase sólo recurriendo a la exposición magistral del profesor en la lengua extranjera.

El lenguaje musical se sirve de un código para expresar ideas y comunicarse, y como tal lenguaje puede igualmente beneficiarse del uso de otra lengua como vehículo de enseñanza, ya que está probado que el uso de AICLE debe proporcionar estrategias para la adquisición de otras lenguas. Asimismo, relacionando música e inglés, ambos lenguajes se adquieren mediante la experiencia, son eminentemente prácticos, y es en un entorno óptimo con una atmósfera de relax donde se pierde el miedo al fracaso o al ridículo y se fomentan determinados valores como el respeto hacia las producciones de los demás y la confianza en sí mismo, base de todo aprendizaje y más en lengua meta (Cancelas y Cancelas, 2009: 148).

Vinculando música y L2, reforzamos la 5a hipótesis formulada por Stephen Krashen en su *Monitor Model* propugnado en 1980. La 5a hipótesis del 'filtro afectivo' establece la necesidad de realizar el proceso de adquisición cuando se consigue un sentimiento de confianza y seguridad en sí mismo y la sensación de que se está en condiciones de comenzar a producir.

La música ha estado y está tan presente en el aprendizaje y enseñanza de lenguas que incluso hay dos métodos de enseñanza de idiomas que tienen como principio generador la música: *Suggestopedia* creada por Georgi Lozanov a finales de los setenta del siglo pasado y el Método Tomatis que toma su nombre de su autor Alfred Tomatis (Cancelas y Cancelas, 2009: 148).

Aparte de los aspectos comunicativos, entre el Área de Música y el lenguaje encontramos otros puntos comunes que justifican la relación entre ambas áreas, como son todos los elementos suprasegmentales y los rasgos prosódicos: el tono, la intensidad, el ritmo, la entonación, la dicción, etc. No obviemos tampoco la kinésica y la proxémica y cómo se abordan desde ambas disciplinas. El área de música consta de dos bloques de contenido íntimamente relacionados con los de lengua: percepción y expresión. Para que tenga lugar una inmersión lingüística y un andamiaje gradual de aprendizajes, es necesario replantear la asignatura y preparar cada unidad didáctica, adaptándola al nivel específico del grupo en LE, a partir del cual se elaborarán materiales concretos que recojan el trabajo de las diferentes destrezas (*listening, reading, speaking, writing*) enmarcadas en los contenidos musicales del área.

Como ayuda a la consecución de las actividades, concretaremos los recursos TIC propiamente orientadas hacia los recursos musicales, y las ventajas tecnológicas que resultarán de gran ayuda hacia el progreso bilingüe del aula de música.

3.2 Recursos metodológicos y didácticos a implementar en el aula.

El proceso democrático entre profesor y alumnos es lo que algunos autores, como Freinet (2005), llaman “planes de trabajo”, u otros “contratos de aprendizaje”, que han evolucionado en áreas concretas como, en el caso de Ibáñez (2014), hacia el aula de música. Las preguntas “clave” iniciales que se plantean al alumnado desde esta metodología son: ¿qué te gustaría hacer con los contenidos de la asignatura? (Los del currículum oficial), ¿qué contenidos relacionados con la asignatura te gustaría trabajar? De este modo, mediante un proceso asambleario se van estableciendo las normas de la clase de música, los aspectos que el alumnado desea abordar, aquellos aspectos que el profesor considera esenciales, y las actividades concretas. Para la evaluación final, se utilizan entonces procedimientos de autoevaluación y coevaluación.

El formato de la clase gira en torno a la *Flipped classroom*. Se trata de un modelo de instrucción en el que los estudiantes revisan los conceptos fuera del aula a través de las grabaciones u otros materiales de aprendizaje de las clases proporcionadas por el profesor mientras que, en el tiempo propio de la clase, se realizan proyectos o debates. Se trata de no enviar problemas a casa, sino conocimiento. Puesto que las clases de música incorporan asiduamente diversos formatos para su preparación, el presente proyecto utilizaría la plataforma *Blendspace* para la creación de las unidades volteadas. Además de estructurar la unidad, se puede incorporar el dar paso a los alumnos a que participen en la creación de contenido, no sólo meros espectadores. Ser partícipe de algo te involucra en ello.

De acuerdo con Klopfer, Osterweil y Salen (2009), responsables del área de educación a través de juegos del MIT, para que se produzca verdadero aprendizaje debe existir lo que él ha denominado *The Four Freedoms of Play*, que son: libertad para experimentar, libertad para fallar, libertad para asumir distintas identidades y libertad de esfuerzo. Según sus palabras: "Sostengo que el

verdadero aprendizaje ocurre en momentos de exploración lúdica, y todas esas libertades deben estar presentes" (Klopfer, Osterweil y Salen, 2009: 33).

A la vez que transcriben o componen sus propias partituras, acercándose al lenguaje musical, aprenden de manera significativa el vocabulario en inglés sobre notación y recursos de escritura musical. No podemos olvidar la posibilidad de mejorar pronunciación y expresión oral por parte de la escucha en inglés de teoría, actividades y complementos. Además, la percepción sonora de lo escrito permite trabajar audición y ritmo. Por ello, a continuación se configura una serie de TIC dedicadas al apoyo de la enseñanza musical en lengua extranjera:

Tabla 2: Programas musicales 2.0 en LE

Programas musicales 2.0 interactivos multimedia en LE	
<i>Exploring the World of Music</i>	Muestra los contenidos aplicables a Secundaria, en lecciones de una hora, con una perspectiva global en LE.
<i>Hot Chalk</i>	Genera un aprendizaje en el que se tiene en cuenta al profesor, alumnos y padres, que incluye un sistema de gestión de aprendizaje LMS.
<i>PEARSON</i>	Método aplicado en EE.UU. Involucra a los estudiantes de música dentro y fuera del aula, con tecnología innovadora, medios de comunicación, actividades, y un apoyo para el estudiante.
DSO KIDS	Colección de actividades, ejemplos sonoros y juegos para realizar en casa mientras aprenden la teoría, en LE. Dispone de proyectos colaborativos.
Programas en LE para la edición musical 2.0.	
Escritura musical 2.0.	Noteflight, MuseScore, Finale y Sibelius. Sistema IOS: Notion, Ensemble Composer, Maestro, y Scorio Music Notatory Maestro para iPad e iPhone
Edición de audio y vídeo musical.	- Audacity permite la alteración y modificación de todo tipo de sonido. - Camtasia permite grabar la pantalla, incluir comentarios, y editar el vídeo. - Format Factory permite cambiar cualquier formato.

3.3 Resultados esperados.

Cuatro son los resultados que persigue el presente proyecto hacia la mejora del aula de música, reflejados en la Tabla 3 a partir de las metodologías a aplicar:

Tabla 3: Resultados que persigue el proyecto

Metodología	Resultados esperados
Proceso de democratización entre docente y discente.	Mejorar el aprendizaje dirigido a propiciar la Inteligencia Musical (Gardner) hacia sus máximas posibilidades en Secundaria, dando lugar a un alumno autónomo y con materiales adecuados a su nivel, buscando su motivación fuera y dentro del aula haciéndole participe en todo momento de su aprendizaje.
TIC y Flipped	Hacer parte del aprendizaje el uso de TIC para intentar extrapolar la

Classroom	realidad social al aula en todo momento, y mantener activo al alumno ayudándole a avanzar tanto como le sea posible sin limitaciones.
AICOLE	Conseguir un aprendizaje gradual y fructífero de la LE, propiciando un correcto andamiaje.
Trabajo por proyectos	Borrar los límites entre áreas y aunar conocimientos hacia el desarrollo máximo de competencias por medio del trabajo por proyectos.
Coevaluación y autoevaluación.	Involucrar al alumno en su propio proceso de enseñanza-aprendizaje y en la reflexión de su trabajo.

3.4 Calendario de hitos principales

El cambio del ritmo de la clase realizaría el siguiente proceso para el planteamiento de cada unidad didáctica, reflejado en la Figura 1:

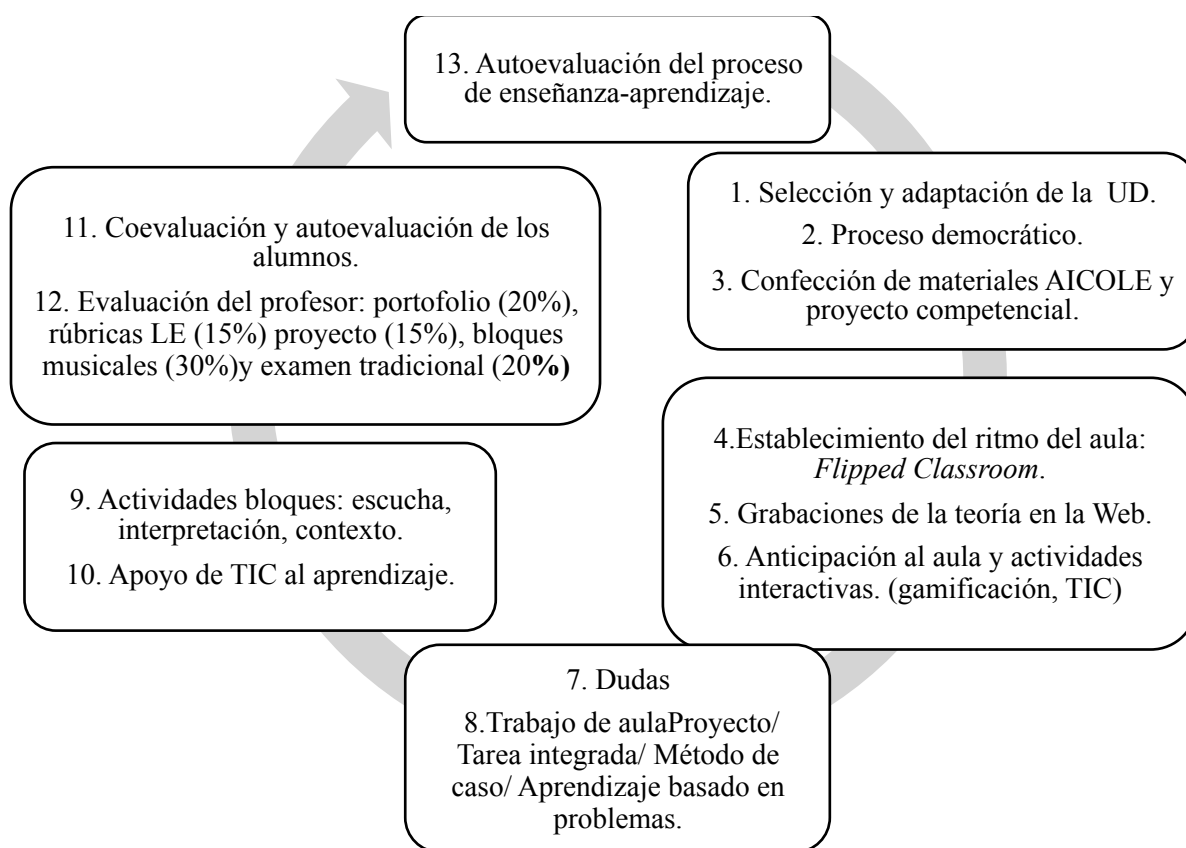


Figura 1: Proceso en el aula. Fuente: Elaboración propia.

En primer lugar, el profesor confeccionará previamente materiales AICOLE para el trabajo de los contenidos musicales en la LE a partir de los recursos anteriormente citados, y creará una nueva página en *Blendspace* para cada unidad didáctica, donde agregará todos los contenidos, ordenando las actividades de forma que se produzca una coherencia de dificultad y conocimientos. En segundo lugar, se explicará el nuevo método de trabajo dentro y fuera del aula al alumnado, cómo se va a llevar a cabo y qué se pretende con ello. Se establecerá el cruce de opiniones y el proceso democrático para

estructurar el ritmo de la unidad. En tercer lugar, los alumnos sabrán cómo acceder a los contenidos del aula por medio de *Blendspace*, y cuál será el ritmo del aula invertida (*Flipped Classroom*), por medio de las grabaciones incorporadas a cada unidad didáctica. Entre clase y clase se colgará una explicación en inglés del profesor por medio de un vídeo, sobre la temática musical.

A partir de la visualización previa en casa de la teoría, se resolverán las dudas en clase, y se procederá a elaborar el proyecto propuesto, estableciendo qué se quiere conseguir. El cuarto paso se sitúa el proceso de adquisición de la lengua extranjera. Para ello, se elaboran contenidos adaptados al nivel del grupo y dirigidos al tema concreto musical. Se facilitan los materiales gradualmente para trabajar la unidad en inglés, grabaciones, y el proyecto.

En quinto lugar, se encuentra la inclusión de las TIC al proceso. Se enseñará el uso de cada una de ellas según sean necesarias por el formato de la unidad y, a partir de ese momento, se incluirán cada una hacia su causa, tanto en la elaboración del proyecto, como para su uso en casa, como la composición o trabajo de partituras, o ampliación de contenidos. En sexto lugar, se sitúan los proyectos colaborativos que buscarán el desarrollo de las competencias básicas/clave. Como evaluación, cada unidad constará de su correspondiente rúbrica de coevaluación y autoevaluación por parte de los alumnos sobre el nivel de competencias desarrollado, las habilidades de trabajar en equipo, la adquisición de LE, y el uso de TIC; un examen tradicional escrito, y la elaboración de un portfolio reflejando lo aprendido. Siempre se tendrá en cuenta el proceso, y el avance desde el punto de partida personal de cada alumno.

3.5 Indicadores de éxito

Se valorará el nivel de adquisición de la lengua extranjera, y la comprensión de conocimientos musicales. También se examinará la ayuda otorgada por el uso de recursos tecnológicos como apoyo a favor de la mejora del aprendizaje y la motivación dentro del trabajo colaborativo y la interrelación de áreas por proyectos competenciales, prestando siempre atención a la diversidad.

Por lo tanto, para saber su grado de éxito de inclusión en el aula, deberemos medir el estado inicial (*pre-test* en Septiembre), y la repercusión tras su aplicación (*post-test* en Junio), y Por un lado, se tendrán en cuenta niveles iniciales de manera objetiva en conocimientos de música e inglés en el ámbito de una enseñanza tradicional. Tras la aplicación del proyecto de innovación, se medirá la repercusión positiva en el aprendizaje del uso de las TIC y la metodología AICOLE, por medio del sistema de *Flipped Classroom*. En un último grado de medición, se contemplará la motivación del alumnado, la calidad de trabajar mediante proyectos colaborativos y la atención a la diversidad.

4. Conclusiones

Este trabajo nace del deseo de aportar un cambio a la música en Secundaria, con el objetivo de lograr responder a las exigencias que pretende una sociedad del siglo XXI, plurilingüe y tecnológica, pero también cultural. La música es un campo que ha ofrecido mucho a la sociedad, pero aún tiene que despertar en el ámbito de la educación obligatoria, para que su misión sea reconocida y valorada. Es

un área que responde a los aspectos curriculares que se requieren a nivel legislativo, que combina en sí misma contenidos de otras áreas, de fácil incorporación de temas transversales, que encuentra la motivación sin dificultad, y que explota todas las competencias que facilitarán la inserción del alumno en la sociedad.

Observadas una serie de problemáticas en el aula bilingüe por falta de materiales y organización, el escaso uso de los medios tecnológicos, y la falta de puesta en práctica de actividades que fomenten un aprovechamiento máximo de la asignatura, se ha considerado oportuno un trabajo que fomente la integración de las TIC y la metodología AICOLE en el aula, por medio del trabajo por proyectos y el planteamiento del uso invertido del aula o *flipped classroom*.

Los objetivos del proyecto se han adaptado a las necesidades concretas del aula de música, mediante el empleo de las tres incursiones citadas. Este proyecto de mejora supone un punto de partida que sirve como guía para la creación de unidades didácticas. Se realiza un análisis del vínculo música-inglés para saber qué metodología definir y cómo llevarla a cabo, una concreción de las TIC que responden a las necesidades de las unidades didácticas musicales de Secundaria, y una proyección de aula invertida que produzca un camino hacia el éxito de la reforma del aula. La dedicación que se invierte en crear buenos materiales a partir del currículo preestablecido es clave para mejorar el proceso educativo, pues, al final, somos unos facilitadores de que los contenidos consigan un correcto andamiaje en el alumno. Se espera, por tanto, haber concretado los recursos acerca de la metodología tratada que son más beneficiosos para el área de Música bilingüe en Secundaria.

Desarrolla una pasión por aprender. Si lo haces, nunca dejarás de crecer.

-Anthony J. D'Angelo

5. Referencias bibliográficas.

- Amberg, M., Reinhardt, M., Haushahnand, M., y Hofmann, P. 2009. «Designing an Integrated Web-based Personal Learning Environment based on the Crucial Success Factors of Social Networks». *Research, Reflections and Innovations in Integrating ICT in Education*, 1, 1075-1080.
- Cancelas Ouviña, L. P., y Cancelas Ouviña, M. A. 2009. «AICLE: estableciendo las bases para trabajar la música en L2». *TAVIRA: Revista de Ciencias de la Educación*, 25, 137-159.
- Cano, W. 2013. *Manual CLIL para centros bilingües*. Logroño: Universidad Internacional de La Rioja (UNIR Editorial).
- Coll, C. y Monereo, C. 2008. «Educación y aprendizaje en el siglo XXI: Nuevas herramientas, nuevos escenarios, nuevas finalidades». *Psicología de la educación virtual*, 19-53.
- Coyle, D., Hood, P., y Marsh, D. 2010. *Content and language integrated learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Crouch, C. H., & Mazur, E. (2001). «Peer instruction: Ten years of experience and results». *American journal of physics*, 69/9, 970-977.
- Cummins, J. 2005. «Teaching for cross-language transfer in dual language education: Possibilities and pitfalls». *TESOL Symposium on dual language education: Teaching and learning two languages in the EFL setting*, 1-18.
- Expósito, J. y Manzano, B. (2012). «Escuela TIC 2.0: aprendizaje del alumnado de primaria en contextos educativos y socio familiares». *EDUTEC, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 45, 1-11.
- Figueroa, F. 2001. «Los efectos de la educación bilingüe en habilidades y prácticas musicales en niños de escolaridad primaria». *Revista de Psicodidáctica*, 11/12, 33-42.
- Freinet, C. 2005. *Técnicas Freinet de la escuela moderna*. México: Siglo XXI Editores, S.A.
- Fullan, M. 2002. «El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje». *Profesorado. Revista de curriculum y formación de profesorado*, 6/1-2, 1-14.
- Giráldez, Andrea (coord.) 2010. *Didáctica de la música*. Barcelona: Editorial Graó / Ministerio de Educación.
- Gutiérrez, R. C., Martínez, M. D. V. D. M., Bravo, J. A. H., y Bravo, J. R. H. 2015. «Tecnologías emergentes para la enseñanza de las Ciencias Sociales. Una experiencia con el uso de Realidad Aumentada en la formación inicial de maestros». *Digital Education Review*, 27, 138-153.
- Ibáñez, L. 2014. *Democracia, participación y negociación en el aula de música: una propuesta de investigación-acción*. Universidad de Granada: Digibug.
- Klopfer, E., Osterweil, S., y Salen, K. 2009. Moving learning games forward. *Cambridge, MA: The Education Arcade*.
- Lage, M., Platt, G. y Treglia, M. (2000). «Inverting the classroom: A gateway to creating an inclusive learning environment». *Journal of Economic Education*, 31/1, 30-43.
- Murillo Torrecilla, F. J., y Krichesky, G. J. 2012. «El proceso de cambio escolar: Una guía para impulsar y sostener la mejora de las escuelas». *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10/1, 26-43.

- Palacios Sanz, J. I. 2005. «La Universidad y la Investigación Musical: de la Teoría a la Praxis». *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 19/1, 123-156.
- Pérez, J. A., Verdú, A. B., y Vargas, J. M. 2011. «Proyectos de innovación en el área de música. Análisis de buenas prácticas y nuevas estrategias metodológicas». *IX Jornades de xarxes d'investigació en docència universitària [Recurso electrónico]: Disseny de bones pràctiques docents en el context actual*= *Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria: Diseño de buenas prácticas docentes en el contexto actual*. 3-7. Alicante: Universitat d'Alacant.
- Piaget, J. 1954. *El nacimiento de la inteligencia del niño*. Barcelona: Editorial Crítica.
- Pliego de Andrés, V. 2002. «La formación del maestro especialista en música». *Educación y Futuro: Revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, 7, 11-30.
- Tourón, J., Santiago, R., y Díez, A. 2014. *The Flipped Classroom: Cómo convertir la escuela en un espacio de aprendizaje*. México DF: Grupo Océano.
- Vico, G. 1999. *New science*. Londres: Penguin Books.
- Villa Lever, L. 2014. «Educación media superior, jóvenes y desigualdad de oportunidades». *Innovación educativa*, 14/64, 33-45.
- Zabala, A., y Arnau, L. 2007. «La enseñanza de las competencias». *Aula de innovación educativa*, 161, 40-46.

REFLECTION ABOUT INCREASING STUDENTS' MOTIVATION FOR READING IN EFL CLASSES THROUGH USE OF AUTHENTIC MATERIALS THAT SUPPORT CREATIVE PRODUCTION OF LANGUAGE

REFLEXIONES SOBRE LA MEJORA DE LA MOTIVACIÓN DE LOS ESTUDIANTES PARA LA LECTURA EN CLASES DE ILE A TRAVÉS DEL USO DE MATERIALES AUTÉNTICOS QUE FOMENTEN LA PRODUCCIÓN CREATIVA DEL LENGUAJE

Slavka Madarova

Abstract

Students of English as a foreign language on the secondary level seldom engage in voluntary reading of English language materials, even though they possess the necessary skills to approach the text. One of the factors that influence this decision is the lack of exposure to the authentic reading input in the EFL classroom environment. This paper through examination of primary research and secondary sources provides an overview of main and supplementary teaching materials (textbooks, graded readers) used for improvement of reading comprehension in EFL classes. Subsequently, it discusses the importance of motivation and influence of Matthew effect – both crucial elements for development of independent reading. As a result, this paper offers a selection of books, originally written for the native audience, which can be implemented in EFL classes to increase motivation and foment extensive reading. Finally, it discusses the ways of checking the reading comprehension among EFL students and proposes creative writing as a replacement of mechanical textbook activities.

Key words: reading comprehension, graded readers, authentic materials, Matthew effect, motivation

Resumen

Los estudiantes de inglés como lengua extranjera en el nivel de secundaria rara vez se comprometen voluntariamente a leer materiales en inglés, aunque poseen las habilidades necesarias para abordar el texto. Uno de los factores que influyen en esta decisión es la falta de exposición a materiales de lectura reales en el entorno de una clase inglés como lengua extranjera (EFL). Este artículo, a través del análisis de trabajos investigación primaria y fuentes secundarias, proporciona un resumen de materiales didácticos principales y suplementarios (libros de texto, lecturas simplificadas) que se usan para la mejora de la comprensión lectora en clases de EFL. A continuación, se discute la importancia de la motivación y la influencia del efecto de Mateo – ambos elementos son cruciales para el desarrollo de la lectura autónoma. Como resultado, este trabajo ofrece una selección de libros, originalmente escritos para una audiencia nativa, que pueden emplearse en clases EFL para aumentar la motivación y fomentar la lectura extensiva. Finalmente, se discuten las formas de comprobar la comprensión lectora entre estudiantes EFL y se propone el uso de la escritura creativa como sustituto de las actividades mecánicas que habitualmente incluyen los libros de texto.

Palabras clave: comprensión lectora, lecturas simplificadas, materiales de lectura reales, efecto de Mateo, motivación

1. Introduction

Teaching reading comprehension in the EFL classroom is often a hard task, mostly when the teachers deal with predefined texts that have virtually no appeal to the students. It comes to no one's surprise then that the students lose interest in reading in foreign language altogether. In this article, I would like to present a short overview of how the textbooks introduce students to reading texts and what activities are presented to them to check their reading comprehension. The use of the supplementary material consisting of carefully selected reading texts as well as implementation of the graded readers books will be mentioned as a step towards the search for way of sparking students' motivation for independent reading. Categorization of readers based on the influence produced by the Matthew effect will be briefly discussed together with vicious and virtuous cycles of readers. Subsequently, I will offer six particular options of authentic unabridged material that can be used in the EFL classroom. Finally, each of the offered option could be then turned into a base for multimodal text writing activity that pulls together different learning styles, providing a counterpart to the simple vocabulary listing and comprehension questions.

2. Materials and implemented methods

The purpose of this paper – to offer a reflection on motivation for reading– has been accomplished in several steps. Firstly, in order to examine materials that are in use in the EFL classrooms, two types of sources were considered – the primary research and the secondary sources, obtained thought consultation of preliminary sources (various databases including ERIC). Enquiry with key words brought forward the primary research that included studies such as Hill's (2001) review of graded readers. This work offered valuable insights into development and use of graded readers in EFL classrooms.

Published books such as Nuttall's (1982) *Teaching Reading Skills in a Foreign Language* represented the secondary sources. Nuttall's insights allowed for analysis of EFL textbook layout and strategies used for choosing the complementary reading texts. Two textbooks used for teaching EFL were compared and contrasted – Pulse Student Book from 2014 by Catherine McBeth and published by McMillan versus Headway Student Book from 1991 by John and Liz Soars published by Oxford University Press. Both were chosen for comparison based on the time of publishing. Secondly, Matthew effect in reading was described and applied to the concept of motivation in reading. This was accomplished through Stanovich's (1986) paper on the topic and by Nuttall's presentation of virtuous and vicious cycles of readers.

Based on these observations, practical suggestions were made for authentic reading material that can be used to foment independents reading in EFL classes. Criteria for inclusion of books listed in this section included time of publishing and relevance of topic as well as appeal to readers in the secondary level of education. Finally, the last part of this paper concentrated on checking reading

comprehension by written output. This part made use of several cases of primary research. Sakurai (2017) examined relationship between authentic reading material and grammar and vocabulary acquisition; Haiyan & Rilong (2016) focused on alignment-oriented approach, while Kılıçkaya and Krajka (2012), Morrison et al (2002) and Jacobs (2007) concentrated on use of comics as a written output.

3. Textbooks, supplementary materials and graded readers

Reading is one of the four core skills that are in focus in the foreign language classroom. Students at the secondary level have already mastered the skill of reading in their L1. However, Nuttall (1982: 19) points out that “in FL learning reading is often used for purposes which are different from those found in mother-tongue leaning”, namely that the main reasons for reading in foreign language classroom is “to teach the language itself.” Textbooks for teaching languages incorporate reading at the beginning of each unit where it usually comes in the form of an opening paragraph or as a larger text further in the unit. Students are well accustomed to this type of presentation – they start with pre-reading activities and after the reading is accomplished, students are asked to work on post-reading activities that consists of mix of gap-filling exercises, true/false questions and core vocabulary. Texts are usually simplified, focusing on the main elements from the unit.

In fact, reading texts are standardized to the point that Nuttall (1982: 19) provides their following five main characteristics:

1. To accommodate a chosen tense or another element of interest, reading texts often deviate from their natural form
2. Reading texts often imitate oral communication patterns
3. Topics used for reading texts usually belong to the category of common knowledge and focus on formulaic expressions instead of the message
4. Reading texts usually include more information that would be normally conveyed in an authentic text and leave no room for guessing
5. Importance of the reading text is in its structure instead of its meaning

Reading such texts is aimed at using bottom-up strategies where the primary focus is on the text, in particular at the word and sentence level. Top-top down strategies on the other hand focus on the reader and call for activation of the background knowledge and values (Carter & Nunan 2001). This division is visible by looking at particular textbooks such as Headway Pre-Intermediate Student's Book which sets as the main aim of reading the text comprehension and consequently seeks answering questions about text to open a discussion afterwards. Text is not being read for pleasure; rather it is a search for information – a task that has to be accomplished. Once the reading is over, the whole class moves on to the next activity, leaving the text to fade away. Based on the same book, reading text that

appears under Skills Development section is not always explicitly connected to the writing activity of the same unit.

New editions of textbooks such as Pulse Student's Book published in 2014 presents reading activities that are similar to the ones in Headway but also incorporate new part called Integrated skills which connects all four skills starting with reading. Nevertheless, orientation of the text is practical; students read and produce product reviews, formal and informal letters, biographies and such. This type of reading activity offers students very little motivation to pursue further reading in a foreign language. As Nuttall (1982: 20) points out, "giving a lesson based on a text is not the same thing as giving a reading lesson."

One of the options to enhance the variety of texts would be providing students with extra readings that can be found in collections of supplementary materials for language teachers. These offer compilations of authentic reading materials aimed at a certain level. However, using this type of resource presents various obstacles, which I will briefly discuss by using the example of book named *Authentic Reading* by Catherine Walter. First, the author informs us that she has "chosen texts that might be read by an adult of average intelligence and varied interests" (Walter 1982: 12). Second, she admits that the majority of texts are taken from magazines, brochures and newspapers and only few of them are in fact literary texts. This basically means that students are exposed to the set of texts that resemble more a course in EAP. This idea is supported by the strategy proposed by Walter – summarizing the texts, with focus on accurate comprehension and reading for specific information. The author also mentions that the book would be suited for students who prepare for examinations. Third, the publishing date (1982) deems is out of date for use in the contemporary classroom. To sum up, it is possible to see why this kind of material would not be motivating to students.

Taking into consideration previous points it becomes clear that reading in the classroom is driven by the extrinsic motivation. Students read in order to complete comprehension exercises and to pass exams. They practice skills that belong to the category of intensive reading and focus on accuracy, implementing strategies such as skimming and scanning. Even students who might enjoy reading in their native language might be discouraged from reaching for book in English. Teachers try to remedy such situations by assigning class a graded reader. These readers should help students to complement their reading by providing them with texts that belong to the category of extensive reading and focus on fluency.

Hill (2001: 303) in his survey about graded readers published in *ELT Journal* states that students perceive foreign language learning as a monotonous and non-inspiring activity. One of the main reason for such statement is that students see their skills improve slowly and therefore are gradually losing motivation. In this case, graded readers can provide them with the possibility of practicing their skills, reading at the appropriate level. However, Hill (2001) also admits that the graded readers, even though they have been produced and consequently improved during the last 60

years, suffer from some drawbacks. The most prominent one is connected with rewrites of famous works by authors who lack appropriate skills and fail to create strong storylines that would hold the attention of readers. Nevertheless, graded readers could help student to improve their fluency since they allow students to read at the level where they understand 95% of the text (Hill 2001: 305). To sum up, following quote explains the difficulty of incorporating graded readers in the class curriculum: “If a teacher answers a reluctant reader’s question ‘Why should I spend time on reading books’ by saying, ‘It’s enjoyable,’ he invites the immediate rejoinder, ‘Not for me.’ If he says, ‘Your proficiency increases with practice without your realizing,’ he invites the equally deflating response, ‘How?’ (Hill 2001: 308).

4. Motivation and Matthew Effect

What could be done then to increase motivation for reading? We have already said that the students are provided with variety of reading techniques within the classroom environment. They learn how to read for specific information, skim, and scan, summarize text, and extract vocabulary. They also have a chance to sample a graded reader that resembles a real book. Nonetheless, all this time the input provided to students is somewhat odd and artificial. Students do not read because they are not motivated and they are not motivated because they do not have appropriate materials to read. This situation can be remedied by using authentic reading materials.

Various authors discussed implementation of authentic reading materials and advantages that such implementation brought to students. According to Berardo (2006: 64), the benefits of authentic reading texts start with increasing motivation. They also provide students with cultural insights, allow them to come in contact with the real language outside of classroom context and are better adjusted to their interests. Last but not least, such material also proves to be an inventive way of presenting the topic of independent reading to students.

Another strong point in support of using authentic materials is mentioned by Stanovich in his paper *Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy* – vocabulary acquisition. There are three points that are particularly interesting for this paper. First of them is that “the bulk of vocabulary growth does not occur via direct instruction” (Stanovich 1986: 379). This would mean that memorizing vocabulary lists in isolation has no long-term effect on building students’ vocabulary. Secondly, Stanovich (1986: 380) lists findings by Nagy et al. who established that the acquisition occurs in unplanned way while reading when the words are inferred from the context. These words greatly contribute to forming of reader’s vocabulary. The third point is connected to the general “agreement among researchers that reading is a significant contributor to the growth of vocabulary” (Stanovich 1986: 379). After considering these points, it is possible to see direct relationship between reading and vocabulary acquisition.

As we can see, reading is in great deal responsible for vocabulary of students. More they read, more they acquire. What comes in action here is the Matthew Effect. The term was coined by Wahlber in 1984 and based on Gospel according to Matthew, which could be simplified into saying that that the rich will become richer and poor will become poorer – hence the name (Stanovich 1986). It refers to achievements of students who performed well right from the entry into the educational system and therefore progress faster than students who underperform, consequently lose motivation and enter into a circle of negative reinforcement. Stanovich (1986) applied the theory of Matthew Effect to the reading. One of the most important factors he mentions is the environment that shapes the individual readers. Students, who possess larger starting base, were usually exposed to stimuli rich environment at their home where they had access to reading materials. Consequently, they seek out more information through reading, by interacting with people who contribute to their knowledge base, such as friends who read and through their parents who support their reading habits. These are the students who at entering the education system are at advantage, predisposed to acquire more knowledge. On the contrary, students who lack such stimulating environment usually perform worse and are consequently categorized as weaker readers and grouped together. The unfortunate result of such grouping is then further lowering of their performance due to the missing stimuli.

This leads us to what Nuttall (1982: 167) defines as a “vicious circle of the weak reader”. The reader moves through four phases such as ‘doesn’t understand’, ‘reads slowly’, ‘doesn’t enjoy reading’, ‘doesn’t read much’ that repeat itself. On the contrary, the advanced reader, as discussed earlier within the Matthew effect enters into four different phases of “the virtuous circle of the good reader” which are as follows: ‘enjoys reading’, ‘reads faster’, ‘reads more’, enjoys reading’ (Nuttall 1982: 168). Stanovich (1986) in examination of the ways in which the negative circle can be broken mentions that the most challenging area of intervention would be the home environment where educators have little power to establish any changes. It is therefore up to the teachers in the foreign langue classroom to provide students with two main stimuli for extensive reading – “requiring them to do so and tempting them to do so” (Nuttall 1982: 168).

5. Choosing the right book

One of the possibilities when it comes to choosing a book that would both motivate and interest the students is to follow a strategy of narrow reading, where readers concentrate on the work of one author, or in the other words, they would read a book that belongs to the series. Advantages, as mentioned by the authors of the article *The Effects of Narrow Reading of Authentic Texts on Interest and Reading Ability in English as a Foreign Language* would be in providing students with familiar context where they encounter the same characters and can build on the previously acquired vocabulary. This would in turn help them with comprehension since the books used in their study were unabridged authentic material (Cho, Ahn, & Krashen 2005: 59).

There are four basic rules that should be taken into consideration when it comes to choosing the right book for extensive reading (Nuttall 1982: 171):

1. The book should be appealing to the students
2. It should be easy enough to read
3. As to not discourage the student the book should be short
4. The choice of books should be varied to cater for different students

With this in mind, I would like to propose several books that could be used for the extensive reading at the secondary level in the Spanish education system - ESO. First two of the mentioned books also fulfil the above-mentioned requirement of narrow reading:

- *Middle School – The Worst Years of My Life* is a book by James Patterson and Chris Tebbetts, illustrated by Laura Park. This book is the last of nine books with the same main character, Rafe Khatchadorian. The book has been recently turned into motion picture and is available through Netflix.
- *Diary of the Wimpy Kid*, written and illustrated by Jeff Kinney. Up to date, there are in total 12 books and four complementary books in the series, following the life and adventures of the main character, middle-schooler Greg Heffley. Four of the books were made into movies. The book series have been translated into Spanish as *Diario de Greg*.

One of the features that unites these three books is the visual element that makes them more attractive, provides context and helps readers to infer information from the text. It could be argued that another one is the fact that the main characters of each book is a male student at the middle school level. As it was already mentioned before, one of the important points is to provide variety so that student can choose the book that is the most appealing to them. This assures that students can find a book where they can feel identified with the main character, which in turn would keep them motivated in reading. To this end, I propose following books that have been categorized as graphic novels:

- *Frazzled: Everyday Disasters and Impending Doom* written and illustrated by Booki Vivat follows the life of the middle schooler Abbie Wu who worries a lot about everything. So far this the author's debut.
- *Invisible Emmie*, written and illustrated by Terri Libenson, also an author's debut, tells us about the life of two middle-school girls, artistic Emmie and athletic Katie.

Finally, to be sure that we can cater for diversity as well, here is the proposal for two more books that can be used in order to introduce students to topics that could be further discussed in the classroom:

- *El Deafo* written by Cece Bell is a graphic novel about a school girl with hearing aid, trying to make friends in a new school. It is also an autobiographic reflection of the author.
- *Joey Pigza Swallowed the Key* written by Jack Gantos deals with the issue of hyperactivity in children through the situations Joey encounters in his daily life.

The main advantage of above-mentioned books is the possibility of connecting their topics to the class teaching. In fact, some of them offer educator's guide that provide teachers with discussion topics, such as the ones available for download from James Patterson official website – family, bullying, adversity, etc. (Patterson 2017).

6. Checking reading comprehension

Recent study carried out in Japan investigated 157 university level students and looked for relationship between extensive reading and writing output. Author of the study came to several conclusions about extensive reading and its influence on the writing. First, “the results showed that the amount of reading made a statistically significant difference in the mean scores of vocabulary and grammar” (Sakurai 2017: 142). Extensive reading helped the readers activated the grammar knowledge acquired during the earlier stages of their study, namely in the years that preceded the college (Sakurai 2017). Another interesting outcome was that the cohesion and coherence of the text depended on the type of the book – students who focused on graded readers usually produced output that was limited by vocabulary and grammar structure; therefore, the authenticity of input proved to be important (Sakurai 2017). Study carried out in Chinese EFL classroom with focus on the alignment-oriented approach works in support of this finding by stating that “learners report being greatly influenced by their reading experience in their writing process, for instance, their lexical choices, writing coherence and tense usage.” (Haiyan & Rilong 2016: 76). As Haiyan & Rilong further affirm, “the previously-read text primed students' later use of language” (2016: 82).

There are various way in which the teacher can check the comprehension of the text. Nuttall (1982: 190) offers the idea of combing the intensive and extensive reading in the following way: Readers read the book at home and then one chapter that is highlighted is read in class – because of the character, or twist in the plot, or because it has something to do with the rest of the classes. Everyone has to read it at home, do some tasks and then discuss it at class together. However, I would like propose an outcome of reading that involves combination of various skills. The reason for this is to maintain the motivation of students. The extensive reading material is generally assigned to be read outside of active classroom hours as a complementary tool to enhance their reading while hoping to get them into the virtuous circle of the good reader.

As mentioned at the beginning, testing of reading comprehension mainly consist of gap-filling exercises, true/false questions and core vocabulary. While these tasks are effective, they do not support creativity and there is a possibility that they will negatively influence students' motivation. An average student would be able to accomplish them without paying close attention to the text. As we know, students usually belong to different categories of learners. Based on their preferred learning style we distinguish between “visual, auditory, kinaesthetic, tactile, group learning and individual learning” (Wintergerst et al 2003: 88). Wintergerst et al (2003: 86) mentions that learning styles, same

as personality, change overtime by experience and by exposure to different teaching techniques. A writing production activity that takes into consideration these categories would enable students to produce a complex answer to comprehension questions while keeping them involved. I propose as a medium that can be used in this case the comic strip.

The word ‘comic’ has somewhat negative connotation in the secondary education. Comic books and their implementation in the curriculum of the second language classroom have been met with mixed feeling from educators and even more confused reactions from parents. However, studies such as the one carried out in 2012 by Kılıçkaya and Krajka where they observed the influence of comics’ production on EFL students’ grammar and sentence writing prove otherwise. In the questionnaire distributed to students, 96% of them responded that they enjoyed making the comic strip, even though the topic was set as grammar (Kılıçkaya and Krajka 2012: 163). In addition, they were able to produce longer and more complex sentences while keeping their motivation high.

Walter (1982) in her set of reading texts proposes the technique of summarizing in 15 out of her 24 units. Producing a summary requires critical thinking in order to extract the most important information from the text. Morrison et al (2002: 760) in their article named *Using student-generated comic books in the classroom* affirm that “constructing a comic book requires students to determine what is most important from their readings, to re-phrase it succinctly, and then to organize it logically”. Moreover, as mentioned by Jacobs (2007: 21), comics present a multimodal text where written text coexists and shares its importance with visual, audio, and spatial patterns that construct meaning.

7. Discussion

The main reason why is it necessary to reflect about reading materials used in EFL classroom is the summarized in the words of González Otero, who argues that “the materials which are being used have not evolved at the same pace as the reality of our students” (2016: 84). In fact, the environment changes so fast that the textbooks are almost out of date before the time they reach the students in classrooms. Books used for graded readers – as an example, *Treasure Island* was published in 1881, *Peter Pan* in 1904 – do not provide students with characters they can emphasise with. While important to general knowledge about literature, they fail to attract students who find the language complicated and discouraging. .

Extensive reading in foreign language is an important part of language learning process and vocabulary acquisition. Previously mentioned concepts of Matthew effect (Stanovich 1986) and circles of readers (Nuttall 1982) lead into the notion presented by Guo (2012). In his article *Using Authentic Materials for Extensive Reading to Promote English Proficiency* Guo states that “one exposure to a vocabulary word is insufficient to sustain vocabulary knowledge; therefore, continuous exposure to a large quantity of texts is necessary to retain vocabulary and to ensure greater reading comprehension

and, therefore, better reading fluency” (2012: 203). However, concerns from students and teachers alike might arise about implementation of very particular books together with the fear of acquiring vocabulary that is not as particular as in case of graded readers.

Why not to use the simplified texts then to avoid this situation? The answer can be found in the quantitative study carried out by Baleghizadeh with the EFL students in Tehran. Her findings affirm that “negotiation for meaning between the learners and the teacher is a better device for increasing reading comprehension than manipulating texts through simplifying them” (Baleghizadeh 2010: 26). Baleghizadeh (2010) further elaborates on implementation of interactional approach. In this case the role of the learner changes from answering questions to actively posing them, just like in real life interactions, to enquire about details of the text and the need to provide comprehensible input is covered by negotiation of meaning.

Within Spain, we are talking about EFL instead of ESL classes, which means that students lack exposure to English language outside of classroom environment. Reading of authentic materials in form of unabridged books selected to match both interests and abilities of EFL students can constitute their first contact with unmodified language. Moreover, study carried out by Ortell that focused on use of literature in EFL classrooms in Spain, asserts that “young adult literature works can be used as an instrument to implement reading habits and skills and as a prelude and bridge to canonical literature” (Ortell 2013: 94). To sum up, benefits and drawbacks of use of authentic materials have been discussed by various researchers; however, “regardless of the challenges, classroom use of carefully selected authentic materials can significantly enrich EFL teaching and learning” (Thomas 2014: 16).

8. Conclusion

Talking to a high school student who just moved to the next level in the secondary education (Bachillerato), we spoke about supplementary reading materials they used while he was studying in ESO. He briefly recalled two graded readers he was obliged to read for his class. One of them was Robinson Crusoe by Daniel Defoe; he did not remember neither the name nor the genre of the second one. When asked if he enjoyed reading in English he said that does now since his fluency increased, confirming the Matthew effect in action. I asked him what was the first book he completed on his own in English. He replied *The Diary of the Wimpy Kid*; the book he got as a present from his uncle’s visit abroad. He was already familiar with the layout and the theme as the same book has been translated into Spanish. What struck me the most was his remark that it was the sense of accomplishment of being able to finish on his own a book that did not belong to the official curriculum. This example, albeit very specific, could be used to illustrate the situation of the secondary level students in Spain who are learning English as a foreign language. Even though the books I proposed might seem of little literary value compared to abridged classics of graded readers, they seem to accomplish the main aim

of supplementary reading in the foreign language classroom – provide motivation to help the readers transition from the vicious into the virtuous circle of the good reader.

9. Bibliography

- Baleghizadeh, S. 2010. «The impact of student-initiated interaction on EFL reading comprehension». *Studies in Literature and Language*, 1/4, 20-28.
- Berardo, S. A. 2006. «The Use of Authentic Materials in the Teaching of Reading». *The Reading Matrix* 6/2, 60-69.
- Carter, R. & Nunan, D. (Eds.) 2001. *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*, Cambridge University Press.
- Cho, K., Ahn, K., & Krashen, S. 2005. «The Effects of Narrow Reading of Authentic Texts on Interest and Reading Ability in English as a Foreign Language ». *Reading Improvement*, 42/1, 58-64.
- González Otero, R. 2016. «Innovative resources based on ICTs and authentic materials to improve EFL students' communicative needs». *New Perspectives on Teaching and Working with Languages in the Digital Era*, 83-93.
- Guo, S. 2012. «Using Authentic Materials for Extensive Reading to Promote English Proficiency». *English Language Teaching*, 5/8, 196-206.
- Haiyan, M., & Rilong, L. 2016. «Classroom EFL Writing: The Alignment-Oriented Approach». *English Language Teaching*, 9/4, 76-82.
- Hill, D.R. 2001. «Survey. Graded readers». *ELT Journal*, 55/3, 300-324.
- Jacobs, D. 2007. «More than words: Comics as a means of teaching multiple literacies». *English Journal*, 96/3, 19-25.
- Kılıçkaya, F., & Krajka, J. 2012. «Can the use of web-based comic strip creation tool facilitate EFL learners' grammar and sentence writing? ». *British Journal of Educational Technology*, 43/6, E161-E165.
- Morrison, T. G., Bryan, G., & Chilcoat, G. W. 2002. «Using student-generated comic books in the classroom». *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 45/8, 758-767.
- Nuttall, Ch. 1982. *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*. Oxford: Heinemann.
- Ortells, E. 2013. «Teaching English as a foreign language in Spanish secondary schools: The value of literature». *English Teaching: Practice and Critique*, 12/1, 91-110.
- Patterson, J. 2017. «Middle-School-Educators-Guide». <http://www.jamespatterson.com/media/Middle-School-Educators-Guide.pdf>
- Sakurai, N. 2017. «The Relationship between the Amount of Extensive Reading and the Writing Performance». *The Reading Matrix: An International Online Journal*, 17/2, 142-164.
- Stanovich, K. 1986. «Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy». *Reading Research Quarterly*, 21/4, 360-407.

- Thomas, C. 2014. «Meeting EFL Learners Halfway by Using Locally Relevant Authentic Materials». *English Teaching Forum*, 52/3, 14-23.
- Walter, C. 1982. *Authentic Reading. A course in reading skills for upper-intermediate students*. Cambridge university press.
- Wintergerst, A. C., DeCapua, A., & Ann Verna, M. 2003. «Conceptualizing learning style modalities for ESL/EFL students». *System*, 31/1, 85-106.

COLOCACIONES VERBO-NOMINALES DE LA CORRESPONDENCIA HOTELERA EN ALEMÁN: INCIDENCIA EN LA ENSEÑANZA Y TRADUCCIÓN AL ESPAÑOL

VERB-NOUN COLLOCATIONS IN HOTEL CORRESPONDENCE IN GERMAN: IMPACT ON THE TEACHING AND TRANSLATION TO SPANISH

Alfonso Corbacho Sánchez
Universidad de Extremadura

Resumen

El presente estudio se centra en la importancia de una serie de colocaciones verbo-nominales en alemán y español propias del alemán para turismo, tanto desde la perspectiva didáctica como en el plano de la traducción. Los datos recabados para este trabajo proceden de distintos documentos relacionados con la industria turística, especialmente de libros de texto de alemán turístico y manuales sobre la correspondencia hotelera. Así pues, se persigue un doble objetivo. En primer lugar, se subraya la relevancia de este componente fraseológico en el marco del alemán para turismo y, en segundo lugar, se promueve este sector clave de la economía española en los países germano hablantes.

Palabras clave: Colocaciones, Alemán para Turismo, Español, Correspondencia Hotelera, Traducción.

Abstract

This paper focuses on the relevance of a series of German and Spanish verb-noun collocations for the teaching, learning, and translation of German for Tourism. The data collated for this study stem from diverse documents related to the tourism industry, especially textbooks of German for Tourism and handbooks of hotel correspondence and other tourism materials. Therefore, its objective is twofold. Firstly, to highlight the importance of this phraseological component in German for Tourism; and secondly, to promote this key sector of the Spanish economy in the German-speaking countries.

Keywords: Collocations, German for Tourism, Spanish, Hotel Correspondence, Translation.

1. Introducción

La carta comercial sigue teniendo una función de gran calado en el funcionamiento y desarrollo de la empresa y en las relaciones económicas en general. En el ámbito propio de la lengua alemana, la importancia del papel que desempeña este tipo de correspondencia viene determinado no sólo por el

alto nivel económico alcanzado por Alemania, Austria, Suiza y Liechtenstein, sino sobre todo, y más recientemente, por el hecho, de que la economía alemana se ha erigido como el auténtico motor del desarrollo de la Unión Europea.

Como se sabe, el texto de este tipo de correspondencia obedece a un registro muy específico, en el que destaca el léxico propio del sector turístico (actividad financiera, promoción, gestión, etc., del turismo); y dentro de esta terminología, una serie de colocaciones (COLs) o construcciones léxicas más o menos específicas de esta actividad, que son tan recurrentes en estos textos como útiles en su contexto. Este último componente de la correspondencia comercial, y más concretamente de la correspondencia de la empresa turística, ha sido poco tratado en la literatura existente. De ahí que en las páginas que siguen se ofrezca una serie de observaciones sobre las COLs con el patrón “verbo + sustantivo” (objeto), cuya presencia se pone especialmente de manifiesto en la correspondencia comercial turística de la industria hotelera escrita en lengua alemana. Esas observaciones se hacen a la luz de lo que denominamos “alemán turístico” o “alemán para fines turísticos”, que obviamente constituye su marco natural; y se hacen también en comparación con sus equivalencias o correspondencias españolas.

Con el fin de enmarcar adecuadamente tanto la forma como el sentido de las COLs referidas, y por razones que han sido ya en parte apuntadas, las observaciones que se hacen en este trabajo aparecerán divididas en dos apartados bien diferenciados: en el primero, se expondrá, en líneas muy generales, el término “alemán turístico”; y en el segundo, se revisarán algunas nociones básicas en torno al concepto de COL; y al final, se presentan unas breves reflexiones en cuanto a las posibilidades didácticas y la utilidad traductológica del material seleccionado que figura en el apéndice del presente ensayo.

En lo concerniente a las COLs seleccionadas, estas han sido halladas en 97 misivas –de un total de 164-- procedentes de cartas inéditas y circulares, del manual de enseñanza de alemán turístico *Deutsch im Hotel. Korrespondenz* (2001) y de las monografías sobre correspondencia hotelera *Der Hotelier schreibt dem Gast* (1998) y *Der Brief des Hoteliers* (2004). En todos los casos, las construcciones alemanas, que aparecen ordenadas alfabéticamente junto a sus equivalencias/correspondencias en español, han sido contrastadas con diccionarios bilingües. Asimismo, se desea hacer constancia de que este trabajo no se ha llevado a cabo con propósitos estadísticos, puesto que la transcripción de un mayor número de ejemplos con otros tipos de COLs junto a su traducción responde a un análisis de mayor envergadura que se escapa a los límites de espacio reservado para esta contribución, en el que, además, se deben examinar más métodos de enseñanza de alemán para turismo y más materiales alternativos, como también otros contextos turísticos que no se limiten únicamente a la correspondencia de los hoteles. De todos modos, se estima que las muestras recogidas gozan de cierto carácter representativo y pueden considerarse como significativas de la correspondencia hotelera en el marco del alemán turístico.

2. El alemán turístico

Desde hace ya unos años han comenzado a proliferar en España los estudios en torno al alemán específico de la industria turística, cubriendo parcelas lingüísticas muy diversas (Rohr Schrader, 2004; Borruero Rosa, 2005, 2007; Almahano Güeto, 2009; Bosch Roig, 2012; Corbacho Sánchez, 2014; Hernández Medina, 2014)¹. Lógicamente, no son pocas las razones que pueden justificar este auge. En efecto, en el contexto socioeconómico actual nadie puede poner en tela de juicio el papel que desempeña el turismo, capaz por sí solo de hacer frente y ofrecer soluciones a los grandes problemas financieros que arrastra el país. La rápida expansión del turismo ha supuesto y supone, en este sentido, un impulso económico de valor incalculable, pues, sin desplegar grandes inversiones y sin disponer de tecnologías extremadamente avanzadas, genera ingresos sustanciales y, al mismo tiempo, crea un volumen de empleo más que considerable. Y es justo en este marco donde adquiere pleno sentido la importancia turística de los países y las regiones de habla alemana; y sobre todo de Alemania, una de las potencias industriales y económicas de Europa, cuyo peso específico, tanto como consumidora de estos servicios como promotora e inversora en este tipo de actividad, resulta incuestionable. Pues bien, uno de los sectores que más se ha beneficiado de la preponderancia de los países de lengua alemana en el contexto económico referido, y que a su vez más contribuye a desarrollar esas relaciones económicas, así como al conocimiento de los pueblos y la cultura de habla alemana, es precisamente el de la enseñanza del alemán como lengua extranjera, y de modo particular, del alemán específico del turismo.

Así pues, como se decía anteriormente, para enmarcar y justificar la utilidad del presente estudio resulta imprescindible tener en cuenta ese marco amplio de referencia, ya que permitirá comprender mejor los factores que contribuyen a perfilar los rasgos propios del alemán del turismo. Porque, como se acaba de señalar, la actividad turística, además de caracterizarse por un incesante cambio y por el correspondiente flujo masivo de seres humanos, tiene también unas consecuencias de naturaleza lingüística, que por razones obvias son las que más interesan aquí. Dicho de otro modo, junto al evidente crecimiento experimentado por el sector turístico, la lengua alemana registra también un avance significativo en esta parcela profesional. De ahí, la necesidad de analizar y someter a estudio el concepto de alemán turístico.

Antes de nada, conviene reseñar la controversia que suscita este fenómeno lingüístico entre los distintos investigadores, pues en ocasiones se acentúa el desencuentro y la disparidad de opiniones entre quienes no reconocen entidad suficiente al alemán utilizado en este sector concreto de la actividad industrial (Bopst, 2011: 68), y por lo tanto niegan validez al concepto de alemán turístico; y los que sí apuestan con firmeza por su validez o existencia (Dann, 1996; Aragón, Eurrutia, Planelles, 2007) frente a otros lenguajes especializados².

Lejos de cualquier postura radical, máxime si su fundamentación es ajena al análisis de la lengua, la reflexión que aquí se propone, partiendo del concepto de COL, puede arrojar algo de luz sobre la manida polémica en torno a las lenguas o registros específicos y, por ende, sobre el alemán turístico o

¹ A pesar de que para Reuter (2011:4), más allá de la relevancia que representa el alemán como lengua extranjera en contextos turísticos, aún no existe una investigación y una docencia sistemáticas en lo que se refiere a la comunicación intercultural propia de este sector.

² Además, véanse más arriba los autores dedicados al estudio del alemán turístico.

alemán para fines turísticos. Pero antes de poner de manifiesto la existencia de una serie de COLs de naturaleza bien definida, también conviene pasar revista a algunas de las definiciones del propio concepto de COL. Y no sólo para comprobar que las COLs aquí expuestas responden a dicho concepto, sino sobre todo porque, según la opinión que aquí se defiende, las COLs constituyen uno de esos componentes que pueden contribuir de una manera definitiva a deparar carta de naturaleza al registro o lenguaje especializado en cuestión. En este sentido, si bien desde presupuestos complementarios, en una primera aclaración de lenguaje turístico este trabajo coincide con la atinada consideración de Dann (1996:1) que alude a “a very especial type of communication, one which differs from other forms of human exchange since it represents the largest industry in the world, that of tourism”.

En lo que respecta al alemán turístico, que comienza a desarrollarse tras la 2ª Guerra Mundial con el nacimiento del turismo de masas, Schroeder (2002: 333) manifiesta que este lenguaje especializado define y tipifica los servicios turísticos, además de influir en la formación especializada y la comunicación profesional cotidiana.

Braun (1991: 196), por su parte, conocida autora de manuales de enseñanza de alemán turístico, en su trabajo “Interkulturelle Barrieren in der Fach- und Berufssprache der Tourismusbranche” hace hincapié en que el lenguaje turístico está compuesto de terminología comercial junto a un léxico específico de carácter profesional, además, por supuesto, del procedente de la lengua común. En consecuencia, es de destacar que Braun concibe el lenguaje turístico como la unión de un lenguaje especializado y una jerga profesional. Si todo ello se plasma en el plano de la didáctica del alemán como lengua extranjera, el objetivo principal del alemán turístico, como bien apuntan Roca y Bosch (2005: 80), es formar al estudiante para que sea capaz de comunicarse tanto con expertos como con no especialistas³ sobre temas específicos del turismo en contextos profesionales. Así pues, parece difícil no aceptar que estamos ante un lenguaje específico, en tanto en cuanto es al que recurre, como lenguaje especializado, un gran número de profesionales pertenecientes a un sector muy concreto tanto de la actividad económica como turística que hacen uso de un lenguaje especializado --y ello, aunque no todas las voces léxicas de ese registro posean rasgos de especificidad--.

En línea con estas afirmaciones, conviene insistir en que la definición de lenguaje turístico deriva fundamentalmente de la descripción de lenguaje especializado que esboza Hoffmann⁴ (1987: 53). En tal sentido, el lenguaje especializado del turismo sería el conjunto de todos los medios lingüísticos que se utilizan en un ámbito de comunicación específico del sector turístico con el fin de posibilitar la comprensión entre sus usuarios. En pocas palabras, se trata de una forma de comunicación que facilita

³ En efecto, el lenguaje turístico no puede circunscribirse única y exclusivamente al uso de los profesionales y especialistas; y no solo por la comunicación entre especialista y no especialista, sino también por el léxico de la lengua común que se encuentra en los textos turísticos (Calvi, 2009: 203 y sigs.), si bien es el léxico el componente lingüístico que le otorga rango de lenguaje especializado al lenguaje del turismo (Nigro, 2006: 191 y sigs.).

⁴ E incluso también puede partir de la explicación de lenguaje especializado de la economía que articula Buhlmann (1989: 85) --que, a su vez, se basa en la idea de Hoffmann (1987:53)--, entendiendo por tal la suma de lenguajes especializados que se utilizan en la economía o en contextos comunicativos relativos a la economía.

la comprensión entre profesionales y expertos del sector --que no excluye a un público no especializado--, siempre privativa del ámbito turístico.

Por último, no se puede pasar por alto en un trabajo de estas características la ya “clásica” definición del lenguaje del turismo presentada por Balboni (1989: 56-57), aunque proceda desde el ámbito de la lengua italiana. Pues bien, en su opinión, entiende por el lenguaje del turismo un conjunto de microlenguas relacionadas entre sí (propias de la hostelería, la restauración, los transportes, el comercio, la historia o el arte). De este modo, se utilizaría, en clara relación con el tema de este estudio, la microlengua de la hostelería en el ámbito profesional de los hoteles⁵.

En conclusión, con el concepto de alemán turístico se puede hacer referencia a un conjunto de lenguajes que tienen el sello específico de la especialización y lo profesional; y en los que --como se verá a continuación-- destacan el uso singular y singularizador de un repertorio de COLs específicas de la economía del turismo y de las profesiones asociadas a ese sector.

3. Las colocaciones

También en este apartado resulta muy pertinente partir de los conceptos básicos y las definiciones de mayor trascendencia que se han aportado sobre el término COL⁶. Es obvio que no se pretende hacer acopio de todas las definiciones de la extensa bibliografía sobre las COLs ni examinar cada una de sus categorías, dado que, por un lado, no es ese el cometido de estas páginas, y por otro, no todas las formulaciones teóricas de este fenómeno lingüístico han tenido un impacto directo o cuando menos relevante en el ámbito de la fraseología. Por ello, se partirá de las voces más autorizadas y de algunas de las investigaciones más relevantes propias de este ámbito del conocimiento⁷, poniendo el acento en el estudio de “la combinación más o menos fijada o en vías de lexicalización de un verbo con un determinado sustantivo (este último sobre todo en posición de complemento directo [...])” (Wotjak, 2006: 4).

A modo de introducción, habría que comenzar advirtiendo que los límites de las COLs, en el amplio marco de la fraseología, son difusos y por lo tanto difíciles de precisar (García-Page, 2001a: 104 y

⁵ Siguiendo a Balboni, dada la amplitud del término turismo, resulta prácticamente imposible reducir a un solo campo todo el quehacer turístico por la combinación de los diferentes contextos profesionales que implica.

⁶ Aunque el término COL ya fuera utilizado unos años antes por H. Palmer (1933), parece existir cierto consenso en atribuir la introducción de las COLs (Corpas 1996: 55 y sigs) a J. R. Firth (1951), autor que se asocia con el denominado “contextualismo británico”. Su planteamiento estaba centrado en la coocurrencia sintáctica --sin detenerse en la relación semántica de sus componentes-- y orientado a un estudio de frecuencias de base estadística (cfr. Steyer, 2006: 103) que abarca tanto combinaciones convencionales fijas como libres, muy en la línea de trabajo de la lingüística del corpus. No obstante, unas décadas más tarde Lyons (1977: 612) apuntaba, con un tono ciertamente escéptico, lo siguiente: “Exactly what Firth meant by collocability is never made clear”. Por otro lado, ya se hallan correspondencias, en primer lugar, entre las COLs y las “wesenhafte Bedeutungsbeziehungen” (relaciones esenciales de significado) de Porzig (1934) y, en segundo lugar, entre las COLs y las “lexikalische Solidaritäten” (solidaridades léxicas) de Coseriu (1967).

⁷ Ya se ha adelantado que no se someterá a debate la controvertida cuestión de los diferentes tipos de COLs, pues los estudiosos no coinciden plenamente en sus clasificaciones. Para más detalles sobre este asunto, pueden consultarse, entre otros, las taxonomías de Alonso (1994-95), Írsula Peña (1994), Corpas (1996), Koike (2001) y Penadés Martínez (2001).

sigs.). Sin embargo, a pesar de la relativa inestabilidad conceptual, se puede sostener que las COLs, en el sentido más genérico de la palabra, son “unidades sintagmáticas fraseológicas bimembres preferentemente no idiomáticas fijadas por la norma⁸” (Larreta, 2002: 125) con cierta libertad combinatoria (Ettinger, 1982).

Tomando como referencia la definición que propone Gloria Corpas (1996) en su conocido *Manual de Fraseología Española*, en el que también incluye una propuesta taxonómica muy completa de los tipos existentes, el fundamento de las COLs radica en “[...] aquella propiedad de las lenguas por la que los hablantes tienden a producir ciertas combinaciones de palabras entre una gran variedad de combinaciones teóricamente posibles” (Corpas, 1996: 66).

Corpas (2003: 69) sostiene que las COLs son unidades fraseológicas de pleno derecho, pues comparten con éstas la polilexicalidad, la alta frecuencia de aparición y de co-aparición de sus componentes, la institucionalización, la estabilidad, la idiomatización y variación potenciales⁹, aunque se extiendan a una zona más periférica que central (Wotjak, 1994: 651 y sigs.). Como es sabido, se propone, según la teoría de la Escuela de Praga, una concepción de la fraseología desde el centro a la periferia, siendo las unidades fraseológicas más cercanas al núcleo las que presentan mayor fijación – “suspensión o bloqueo de alguna de las reglas de combinación de los elementos del discurso” (Zuluaga, 1980: 215)- e idiomatización –requisito que se manifiesta en una combinación fraseológica “si alguno(s) de sus componentes o todos ellos y/o su relación carece(n) de identidad y/o de autonomía semántico-funcional” (Zuluaga, 1980: 216)-, mientras que en la periferia se sitúan otras construcciones con cierta estabilidad como son las COLs (Larreta, 2001: 38 y sigs.; Ruiz Gurillo, 1997: 45 y sigs.). En efecto, tanto el menor grado de fijación (Corpas, 1996; Koike, 2001) –o incluso ausencia de fijación (Hausmann, 1989)- como una mínima idiomatización de las COLs (Corpas, 1996) constituyen criterios fraseológicos que justifican la línea fronteriza, un tanto confusa, que separa la COL de la locución idiomática¹⁰. Hechas estas precisiones, se reproduce a continuación la conocida definición de Corpas, que glosa las COLs como:

[...] unidades fraseológicas formadas por dos unidades léxicas en relación sintáctica, que no constituyen, por sí mismas, actos de habla ni enunciados; y que, debido a su fijación en la norma, presentan restricciones de combinación establecidas por el uso, generalmente de base semántica: el colocado autónomo semánticamente (la base) no sólo determina la elección del colocativo, sino que, además, selecciona en éste una acepción especial, frecuentemente de carácter abstracto o figurativo¹¹ (Corpas, 1996: 66).

⁸ Hausmann (1985: 118) escribe que las COLs son realizaciones de la norma y las define como “Halbfertigprodukte der Sprache als Norm” (productos semiacabados de la lengua como norma).

⁹ En un intento de concentrar las características del fenómeno de las COLs, también resulta muy pertinente seguir, por su claridad y concisión, al hispanista japonés Koike (2001: 29) que señala lo que sigue: la co-ocurrencia de dos unidades léxicas, las restricciones combinatorias, la composicionalidad formal, el vínculo de dos lexemas, la relación entre sus componentes y la precisión semántica de la combinación.

¹⁰ Para la cuestión concepto-periferia, sirvan como botón de muestra los trabajos de Hessky (1987), Wotjak (1988), Sternkopf (1992), Penadés (1996) y Ruiz Gurillo (1997, 1998).

¹¹ A este respecto, consúltese Hausmann (1985, 1989), habida cuenta de que Corpas adopta su terminología en lo que se refiere a los términos “Basis” ---base (el sustantivo como elemento determinante de la combinación)-- y “Kollokator” --colocativo (el verbo)--- (Hausmann, 1985; 2007). Así, en alusión al peso específico de la base, Hausmann (2004: 321) dice lo siguiente: “Der basisbezogene Kollokationsbegriff ist der engere, der

Así pues, Corpas distingue como rasgo característico de las COLs que la relación léxica bimembre viene determinada por la norma. Es decir, si bien es cierto que, desde el punto de vista del sistema de la lengua, son combinaciones libres que se han formado a partir de unas reglas, también son unidades con cierta fijación determinada por el uso (en la norma). Será, por tanto, el uso prolongado de estas combinaciones lo que las conduce a su fijación (Castillo Carballo, 2001: 135)¹². En esta tesitura, Bosque (2001: 27) sugiere que esta frecuencia de uso puede que sea más elevada en el lenguaje científico dado que “en este lenguaje abundan las propiedades y los procesos que caracterizan conjuntos de seres sumamente restringidos”, aunque todo ello afecta en menor proporción al registro del turismo, pues el nivel de especificidad del sector turístico no es comparable, por lo general, con el de otras áreas más especializadas propias del mundo de la ciencia y la técnica. Y justo ese vínculo con los contextos específicos ya lo revelaron S. Jones y J. M. Sinclair (1974: 19), dos representantes del contextualismo británico, que explicaban la COL de este modo --como ya se ha anticipado, siempre en términos de frecuencia--: “Collocation is the co-occurrence of two items in a text within a specified environment”. Este hecho también es subrayado por Rothkegel (1994), para quien existe una estrecha relación entre los textos especializados y las COLs --que se ubican a mitad de camino entre las combinaciones libres y las unidades fraseológicas--.

Retomando la descripción del término, Írsula Peña (1992: 160), en una primera aproximación a la noción de COL, establece, con cierto carácter pragmático, que son “combinaciones frecuentes y preferentes de dos o más palabras, que se unen en el seno de una frase para expresar determinados acontecimientos en situaciones comunicativas establecidas”. Sin embargo, sería unos años más tarde cuando Írsula Peña (1994), en un interesante estudio contrastivo alemán-español titulado *Substantive-Verb Kollokationen* -siguiendo el enfoque semántico de la lingüística alemana-, glosa el término con una mayor amplitud de miras:

Kollokationen sind sachgerechte, grammatisch einwandfreie, einzelsprachlich typische, relevante, spezifische, usuell, stabile und somit reproduzierbare Kombinationen, die entsprechende typische Sachverhalte, Objekte und Erscheinungen der Realität bezeichnen (Írsula Peña, 1994: 50).

En cuanto a la clasificación de estas unidades que propone Corpas, la fraseóloga parte de la categoría gramatical, de la relación sintáctica y, en menor grado, de la relación semántica entre los componentes de las COLs. Como ya se indicó anteriormente, la muestra seleccionada para el presente estudio responde al esquema colocacional “verbo + sustantivo (objeto)” (Corpas 1996: 68). Con respecto a este subgrupo y en determinados casos, indica García-Page (2001b: 193) que el verbo ha perdido parte

merkmalreichere, der elaboriertere, der genauere, der funktionalisiertere, der anwendungsbezogenere, folglich der unverzichtbarere”, pues la base puede ser definida, traducida y aprendida fuera de contexto, mientras que todo ello resulta imposible con el colocativo (Hausmann, 2003: 83). Véase también, con esta orientación, Castillo Carballo (2001: 135) que escribe que “uno de los elementos de la combinación presenta autonomía semántica --la base-- y es el que elige al otro --el colocativo--, en el que además selecciona una acepción especial”. Asimismo, Írsula Peña (1992: 161) también parte del sustantivo “por su valor semántico y su importancia en la manifestación del acontecimiento”, frente a posturas más tradicionales que parten del verbo como centro de la valencia (vid. Wotjak, 1994: 669 y sig.).

¹² Todo es corroborado por Hausmann (2003: 84) al indicar, además, que una colocación es fraseológica “wenn sie in der vorliegenden Form in der Sprache (der Sprache als Norm, nicht nur der Sprache als System) üblich ist und vor anderen, theoretisch möglichen, bevorzugt wird.”

o todo su significado, es decir, al descodificar las partes constituyentes de la construcción estas ya no son semánticamente tan transparentes y el verbo, por tanto, se muestra (casi) deslexicalizado o desemantizado, perdiendo su sentido recto o valor léxico (Koike, 2001: 168) y funcionando como mero soporte sintáctico de la predicación. En otras palabras, estos verbos funcionales “no mantienen su significado léxico y habilitan al sustantivo para que el conjunto funcione como verbo complejo” (Koike, 2001: 69), es decir, como una colocación funcional. Sin embargo, siguiendo a García-Page (2005: 146), “estas construcciones no constituyen colocaciones¹³ pues creemos que no se produce ningún fenómeno de selección semántica, tan sólo idiosincrásica”. En un polo diametralmente opuesto se encuentra Gerd Wotjak (1998, 1994), el fraseólogo alemán considera las COLs como un concepto genérico que también abarca a las construcciones con verbo soporte (Burger, 2003: 151) o construcciones con verbo funcional/”Funktionsverbgefüge”¹⁴ (Holzinger, 2014: 157) cuya estructura (base-colocativo) es, como bien apunta Hausmann (2007: 218), indudablemente colocacional. De este modo, Wotjak (2008: 200) propone incluir entre las COLs

[...] prácticamente todas las construcciones verbonominales, es decir, todos los verbos colocadores que suelen acompañar en los corpora de textos a un determinado sustantivo base¹⁵ [...]. Sólo después de haber fijado el grado de coocurrencia del sustantivo con un determinado verbo, podemos proceder a averiguar si el verbo se destaca por una distinta especificidad frente al uso generalizado en el otro idioma que sirve de base de comparación para el uso divergente en la lengua extranjera o que el verbo aparezca claramente desemantizado [...].

Como se acaba de indicar, en estas construcciones con verbo funcional es el sustantivo el que suele concentrar casi toda la carga semántica (Wotjak, 2006: 14) y el verbo funcional –dada su semejanza

¹³ Opinión que suscriben, entre otros, Steyer (2000), que cataloga las construcciones con verbo funcional como combinación de varias palabras y no como COL; Helbig (2006: 172), que concibe estas construcciones como un subgrupo junto a las COLs y no como parte integrada en estas; Heine (2006: 53), que las considera como un fenómeno lingüístico independiente, aunque reconoce la imposibilidad de establecer una delimitación y clasificación exactas por las intersecciones existentes entre las COLs y las mencionadas construcciones; o Wallner (2014: 39 y sigs.), en cuyo trabajo se profundiza en la delimitación de estos dos conceptos que pueden compartir una estructura formal idéntica.

¹⁴ Ciertamente ocuriente, en este sentido, resulta el planteamiento de Larreta (2008: 102), que propone, dadas las semejanzas entre COL y construcción con verbo funcional, el hiperónimo o término general de COL --en unos casos-- o el de construcción verbo-nominal --en otros--. Todo ello estará en función del punto en el que se fije la línea divisoria que permita distinguir, explicar y etiquetar estas combinaciones, siempre y cuando no se haga alusión a la misma realidad. Más información sobre las COLs y sus límites con las construcciones con verbo funcional/”Funktionsverbgefüge” puede encontrarse en los trabajos de G. Wotjak (2006), B. Wotjak/ Heine (2005) y Corbacho Sánchez (2005).

¹⁵ Criterio que, por lo general, también se comparte en el planteamiento de este trabajo, aunque conviene insistir en que la co-ocurrencia de dos unidades léxicas no sea la única razón que pueda justificar la existencia de una COL (cfr. Alonso Ramos, 1994-1995: 14). No obstante, según los argumentos de Reder (2006: 77 y sigs.) si parece justificación suficiente, cuando advierte que una combinación de palabras debe cumplir, como mínimo, uno de los tres requisitos siguientes para tener el estatus de COL: la co-ocurrencia, la restricción léxica y la relación de dependencia semántica de sus componentes. Más allá de todos estos razonamientos, el propósito de estas páginas intenta seguir la dilucidación expuesta por Alonso Ramos (2010) en la que una COL debe ser considerada como tal si “la selección del colocativo está orientada desde la base”. Es decir, una COL está orientada semánticamente desde el nombre, “puesto que la semántica del nombre activa un significado específico que se expresa por medio del verbo” (Alonso Ramos, 2010: 62) como así sucede con “adoptar una solución”, pero no con “adoptar un niño”, ejemplo de combinación libre, pues la “semántica de *niño* no activa el significado ‘tomarlo como hijo’” (Alonso Ramos, 2010: 63).

con el colocativo— es el que precisa ser completado por el sustantivo. Además, estas combinaciones pueden ser parafraseadas o conmutadas por un lexema verbal simple que prescinde del predicado desemantizado (por ejemplo: “eine Entscheidung treffen” = “sich entscheiden”, “eine Frage stellen” = “fragen”), que, por lo general, pertenece a la misma familia léxica que el “nomen actionis”, aunque, por una parte, no siempre se trate de un verbo relacionado morfológicamente o emparentado etimológicamente (Larreta, 2001: 56) como por ejemplo en “eine Auskunft erteilen” = “informieren”; y, por otra, no siempre exista la posibilidad de sustituir estas construcciones por una forma verbal monolexical equivalente (“Geld abheben”, “die Initiative ergreifen”, “den Tisch decken”) (Burger, 2003: 52-53).

En resumen, y para cerrar este apartado, se retiene de todas estas aclaraciones la idea fundamental de que son combinaciones relativamente fijas, “die nicht oder nur schwach idiomatisch sind” (Burger, 2003: 51). En efecto, la COL, por lo general, permite descifrar su significado global por el significado de las unidades léxicas que la conforman, mientras que en la unidad fraseológica (idiomática) esta operación queda totalmente invalidada. De todos modos, no es necesario insistir en que los distintos puntos de vista que arrastra la descripción de las COLs provoca que, en ocasiones, la línea divisoria entre unidad fraseológica y colocación no quede adecuadamente delimitada, siendo objeto de discusión entre los lingüistas. Así, el investigador colombiano Zuluaga (1992) que en principio excluye, sin paliativos, las COLs del ámbito de los fraseologismos, concluye afirmando que no es fácil discernir si se trata de COLs, unidades fraseológicas o combinaciones libres (Zuluaga, 2002: 99), puesto que no son “ni unidades fraseológicas ni construcciones libres. Presentan rasgos propios de unas y otras; son fenómenos de intersección o transición entre esas dos clases de unidades” (Zuluaga, 2002: 111)¹⁶. Pero sí son “perfectamente entendibles, transparentes, para el hablante que conozca cada uno de los componentes; en otras palabras, las colocaciones no presentan problemas especiales de decodificación” (Zuluaga, 2002: 103).

4. A modo de conclusión

No es necesario insistir en la gran variedad de aplicaciones que tiene un trabajo de esta naturaleza. Áreas como la traducción, la adquisición del léxico en el marco de las lenguas extranjeras y la lexicografía, por citar sólo algunas, se benefician de los resultados de este tipo de aportaciones.

De todos modos, una simple observación del repertorio de las construcciones específicas de la correspondencia hotelera que figuran en el apéndice del presente estudio -y que han sido seleccionadas, por responder no sólo a los criterios léxicos propios del alemán y el español del turismo antes expuestos, sino también a los morfosintácticos y de otro tipo que, según las definiciones más

¹⁶ Postura que coincide con Holzinger (2014: 159), Reder (2011: 137), Alonso Ramos (1994-1995, 2002) y Ruíz Gurillo (1997: 87 y sig.). En efecto, la mencionada intersección se puede justificar porque las COLs se distinguen, en primer lugar, de las combinaciones libres al tratarse de restricciones combinatorias fijadas por el uso repetido (Koike, 2001: 39; Zuluaga, 2002: 105) y, en segundo lugar, se diferencian de las unidades fraseológicas por la composicionalidad semántica —ya que estas son unidades indisolubles—, una fijación menor (Wotjak, 1998: 258) y en la mayoría de los casos por la ausencia de idiomatidad, es decir, de especialización semántica (vid. Wotjak, 2006: 7; Hausmann, 2007: 217 y sig.).

establecidas¹⁷, les deparan su carácter colocacional- es suficiente para hablar de rasgos específicos de un sector profesional concreto. Y de un sector que es clave en el entramado económico que gira en torno al turismo. Tal vez, se podrá objetar que este no es sino un componente más del registro referido; pero es un componente trascendental que se complementa con una terminología propia de cuya existencia nadie parece dudar y que a su vez la enriquece. El paralelismo que se comprueba entre estas construcciones bimembres del alemán y las del español, así como la patente equivalencia del léxico específico de ambas lenguas, refuerzan también la existencia de esa identidad específica que permite hablar de lenguajes especializados y jergas profesionales en ambas lenguas. Huelga decir que la mera selección de este material, sobre todo si se presenta en el orden alfabético y la disposición paralela que exige la norma lexicográfica, lo transforma en herramienta muy útil en la docencia tanto del alemán como del español específicos del turismo y en la traducción, sobre todo para aquellas COLs “cuyo desciframiento no resulta tarea fácil” (Koike, 2002: 211). En ese sentido, cualquier tipo de análisis comparativo intra- o interlingüístico que se realice de estas COLs redundará en beneficio de la enseñanza-aprendizaje y la traducción específica, por no aludir a la consolidación de los propios conceptos de alemán y/o español turísticos.

Por otro lado, cabe apuntar que la atención a estas construcciones –y no sólo en los temas que se dediquen a lenguajes específicos como pueda ser el alemán turístico- es de importancia capital para conseguir un dominio sin lagunas de toda lengua extranjera (Bahns, 1997). Y en especial a lo que se refiere a la competencia comunicativa –concepto tan reiterado en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior-, si se entiende por ello, en líneas muy genéricas, aquellas capacidades o habilidades para la producción, recepción e intercambio de mensajes adaptados a una determinada situación¹⁸. Es, además, en este contexto didáctico, el de la enseñanza del alemán como lengua extranjera --y más concretamente cuando afecta a la adquisición del léxico--, donde un apéndice de estas características cobra mayor envergadura, pues junto a los manuales de enseñanza, que ya incluyen tipologías y formatos muy variados de ejercicios sobre COLs, se concede cierta prioridad y relevancia al fenómeno lingüístico aquí descrito. Y todo ello, como es sabido, resulta aún más importante cuando el aprendiz de lenguas extranjeras no es consciente, en muchas ocasiones, de la existencia de COLs, centrando el estudio en las unidades léxicas simples como uno de los núcleos esenciales de su aprendizaje y considerando las relaciones sintagmáticas como una cuestión ancilar o secundaria (Lütge, 2002; 144).

Para concluir, no cabe la menor duda de que este no es un asunto cerrado, pues son necesarios muchos más estudios que puedan contribuir al análisis de las COLs en el campo de la correspondencia

¹⁷ A pesar de que, como se ha podido comprobar, la cuestión de la delimitación conceptual no está completamente resuelta.

¹⁸ En alusión a la importancia de las COLs y su incidencia en la fluidez verbal, Gülich y Krafft (1998:31) indicaban lo siguiente: “Wie wichtig sie sind, nimmt ein erwachsener Sprecher erst wahr, wenn sie versagen, was ihm z. B. widerfahren kann, wenn er sich in einer Fremdsprache mitteilen oder sich zu einem ungewohnten Thema äußern muss. Dem Sprecher wird dann bewusst, dass er nicht die entsprechende Terminologie, sondern auch die üblichen Kontexte, Formen und Formeln kennen müsste [...]”, pues no cabe la menor duda de que la enseñanza del léxico, siguiendo a Alvar Ezquerro (2003: 97), no se centra solo en las formas y los significados de las palabras, sino también en sus combinaciones.

comercial aplicada al sector turístico. En este sentido, es de esperar que el presente ensayo haya conseguido aportar un ínfimo grano de arena en trabajos de esta naturaleza.

Bibliografía

- Almahano Güeto, I. (2009). “Los contratos turísticos en España y en Alemania y su ubicación en las clasificaciones de los textos jurídicos”. En M. J. Valera Salinas (ed.), *Panorama actual del estudio y la enseñanza de discursos especializados*. Berna: Peter Lang, 13-48.
- Alonso Ramos, M. (1994-1995). “Hacia una definición del concepto de colocación: de J. R. Firth a I. A. Mel’cuk”. *Revista de Lexicografía*, I, 9-28.
- Alonso Ramos, M. (2002). “Colocaciones y contorno de la definición lexicográfica”. *Lingüística Española Actual*, XXIV/1, 63-96.
- Alonso Ramos, M. (2010). “No importa si la llamas o no *colocación*, descríbela”. En C. Mellado Blando et al. (eds.), *La fraseografía del S. XXI. Nuevas propuestas para el español y el alemán*. Berlín: Frank & Timme, 55-80.
- Alvar Ezquerro, M. (2003). *La enseñanza del léxico y el uso del diccionario*. Madrid: Arco Libros.
- Aragón Cobo, M., Eurrutia Caverio, M. y Planelles Ibáñez, M. (2007). “El lenguaje del turismo”. En E. Alcaraz Varó, J. Mateo Martínez y F. Yus Ramos (eds.), *Las lenguas profesionales y académicas*. Barcelona: Ariel.
- Bahns, J. (1997). *Kollokationen und Wortschatzarbeit im Englischunterricht*. Tübinga: Narr.
- Balboni, P. E. (1989). “La microlingua del turismo come ‘fascio di microlingue’”. En P. E. Balboni, *Microlingue e letteratura nella scuola superiore*. Brescia: La Scuola, 56-61.
- Bopst, H.-J. (2011). “Tourismus im DaF-Unterricht – auf kulturwissenschaftlichem Fundament”. *German as a foreign language*, 3, 55-78.
- Borrueco Rosa, M. (2005). *La especificidad en la enseñanza del alemán como lengua extranjera aplicada al turismo*. Sevilla: Junta de Andalucía.
- Borrueco Rosa, M. (coord.) (2007). *El lenguaje publicitario en el turismo*. Sevilla: Junta de Andalucía.
- Bosch Roig, G. (2012). “Aufgabenorientierung mit proaktiver Formfokussierung als didaktisches Konzept für den Deutschunterricht im Tourismus”. *Ibérica*, 23, 157-172.
- Bosque, I. (2001). “Sobre el concepto de colocación y sus límites”. *Lingüística Española Actual*, XXIII/1, 9-40.
- Braun, C. (1991). “Interkulturelle Barrieren in der Fach- und Berufssprache der Tourismusbranche”. En B.-D. Müller (ed.), *Interkulturelle Wirtschaftskommunikation*. München: Iudicium, 193-202.
- Buhlmann, R. (1989). “Fachsprache Wirtschaft - gibt es die?”. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, 15, 82-108.
- Burger, H. (2003). *Phraseologie. Eine Einführung am Beispiel des Deutschen*. Berlín: Erich Schmidt. (2ª ed.)

- Calvi, M. V. (2009). "El lenguaje del turismo". En M. V. Calvi et al. (eds.), *Las lenguas de especialidad en español*. Roma: Carocci, 199-224.
- Castillo Carballo, M^a A. (2001). "Colocaciones léxicas y variación lingüística: implicaciones didácticas". *Lingüística Española Actual*, XXIII/1, 133-143.
- Corbacho Sánchez, A. (2005). "El concepto de *Funktionsverbgefüge*: consideraciones teóricas y correspondencias terminológicas en español". *Anuario de Estudios Filológicos*, XXVIII, 35-45.
- Corbacho Sánchez, A. (2014). "Die metaphorische Konzeptualisierung der Wirtschaft in touristischen Texten. Deutsch und Spanisch im Kontrast". *Muttersprache*, 124/1, 26-40.
- Corpas Pastor, G. (1996). *Manual de fraseología española*. Madrid: Gredos.
- Corpas Pastor, G. (2003). *Diez años de investigación en fraseología*. Francfort del Meno: Iberoamericana/Vervuert.
- Coseriu, E. (1967). "Lexikalische Solidaritäten". *Poetica*, 1, 293-303.
- Dann, G. (1996). *The Language of Tourism. A Sociolinguistic Perspective*. Wallingford: CAB International.
- Ettinger, S. (1982). "Formación de palabras y fraseología en la lexicografía". En G. Haensch et al. *La lexicografía. De la lingüística teórica a la lexicografía práctica*. Madrid: Gredos, 233-258.
- Firth, J. R. (1951). "Modes of Meaning". En J. R. Firth (1957). *Papers in Linguistics 1934-1951*. Oxford: Oxford University Press, 190-215.
- García-Page, M. (2001a). "Adverbios restringidos y adverbios colocacionales". *Revista de Lexicografía*, 8, 103-149.
- García-Page, M. (2001b). "¿Son las expresiones fijas expresiones fijas?". *Moenia*, 7, 165-197.
- García-Page, M. (2005). "Colocaciones simples y complejas: diferencias estructurales". En R. Almela Pérez, E. Ramón Trives y G. Wotjak (eds.), *Fraseología contrastiva con ejemplos tomados del alemán, español, francés e italiano*. Murcia: Universidad de Murcia, 145-167.
- Gülich, E. y Krafft, U. (1998). "Zur Rolle des Vorgeformten in Textproduktionsprozessen". En: J. Wirrer (ed.), *Phraseologismen in Text und Kontext*. Bielefeld: Aisthesis, 11-38.
- Hausmann, F. J. (1985). "Kollokationen im deutschen Wörterbuch. Ein Beitrag zur Theorie des lexikographischen Beispiels". En H. Bergenholtz y J. Mugdan (eds.), *Lexikographie und Grammatik* (vol.1). Tubinga: Niemeyer, 118-129.
- Hausmann, F. J. (1989). "Le dictionnaire de collocation". En F. J. Hausmann et al. (eds.), *Wörterbücher. Dictionaries. Dictionnaires. Ein internationales Handbuch zur Lexikographie. An International Encyclopedia of Lexicography. Encyclopédie internationale de lexicographie*. Berlín/Nueva York: de Gruyter, 1010-1019.
- Hausmann, F. J. (2003). "Kollokationen in der Fachsprache: Schwerpunkt Französisch". En U. O. H. Jung y A. Kolesnikova (eds.), *Fachsprachen und Hochschule*. Francfort del Meno: Peter Lang, 83-92.
- Hausmann, F. J. (2004). "Was sind eigentlich Kollokationen?". En K. Steyer (ed.), *Wortverbindungen – mehr oder weniger fest*. Berlín: de Gruyter, 309-334.
- Hausmann, F. J. (2007). "Kollokationen im Rahmen der Phraseologie. Systematische und historische Darstellung". *Zeitschrift für Anglistik und Amerikanistik*, 55, 217-234.

- Heine, A. (2006). *Funktionsverbgefüge in System, Text und korpusbasierter (Lerner-)Lexikographie*. Fráncfort del Meno: Peter Lang.
- Helbig, G. (2006). "Funktionsverbgefüge – Kollokationen – Phraseologismen. Anmerkungen zu ihrer Abgrenzung – im Lichte der gegenwärtigen Forschung". En U. Breuer e I. Hyvärinen (eds.), *Wörter – Verbindungen*. Fráncfort del Meno: Peter Lang, 165-174.
- Hernández Medina, J. J. (2014). "'Die Website des gesundheitstouristischen Betriebs': Vorschläge zur didaktischen Vermittlung ihres Registers für den Berufssprachenunterricht Deutsch im Tourismusbereich". *Futhark*, 9, 153-202.
- Hessky, R. (1987). *Phraseologie. Linguistische Grundfragen und kontrastives Modell deutsch-ungarisch*. Tübinga: Niemeyer.
- Hoffmann, L. (1987). *Kommunikationsmittel Fachsprache. Eine Einführung*. Berlín: Akademie-Verlag.
- Holzinger, H. J. (2014). "Kollokationen im Deutschen und im Spanischen". En C. Mellado Blanco (ed.), *Kontrastive Phraseologie Deutsch-Spanisch*. Tübinga: Stauffenburg, 155-166.
- Írsula Peña, J. (1992). "Colocaciones sustantivo-verbo". En G. Wotjak (ed.), *Estudios de lexicología y metalexicografía del español actual*. Tübinga: Niemeyer, 159-167.
- Írsula Peña, J. (1994). *Substantiv-Verb-Kollokationen. Kontrastive Untersuchungen Deutsch-Spanisch*. Fráncfort del Meno: Peter Lang.
- Jones, S. y Sinclair, J. M. (1974). "English Lexical Collocations. A Study in Computational Linguistics". *Cahiers de Lexicologie*, 24, 15-61.
- Koike, K. (2001). *Colocaciones léxicas en el español actual: estudio formal y léxico-semántico*. Madrid: Universidad de Alcalá de Henares
- Larreta Zulategui, J. P. (2001). *Fraseología contrastiva del alemán y el español. Teoría y práctica a partir de un corpus bilingüe de somatismos*. Fráncfort del Meno/ Berlín: Peter Lang.
- Larreta Zulategui, J. P. (2002). "En torno a la semántica de las colocaciones fraseológicas". *Estudios de Lingüística Universidad Alicante*, 16, 121-138.
- Larreta Zulategui, J. P. (2008). "Theorie zum Begriff 'Kollokation' und kontrastive Methodologie". En C. Mellado Blanco (ed.), *Colocaciones y fraseología en los diccionarios*. Fráncfort del Meno: Peter Lang, 97-106.
- Lütge, Ch. (2002). *Syntagmen und Fremdsprachenerwerb: ein Lernaltersproblem*. Fráncfort del Meno: Peter Lang.
- Lyons, J. (1977). *Semantics* (vol. 2). Cambridge: Cambridge University Press.
- Nigro, M. G. (2006). "The Language of Tourism as LSP? A Corpus-Based Study of the Discourse of Guidebooks". En H. Picht (ed.), *Modern Approaches to Terminological Theories and Applications*. Berna: Peter Lang, 187-197.
- Penadés Martínez, I. (1996). "Las expresiones fijas desde los conceptos de centro y periferia de los lingüistas praguenses". En M. Casas Gómez (ed.), *I Jornadas de Lingüística*. Cádiz: Universidad de Cádiz, 91-134.
- Penadés Martínez, I. (2001). "¿Colocaciones o locuciones verbales?". *Lingüística Española Actual XXIII/1*, 57-88.

- Palmer, H. E. (1933). *Second Interim Report on English Collocations*. Tokio: Institute for Research in English Teaching.
- Porzig, W. (1934). “Wesenhafte Bedeutungsbeziehungen”. *Beiträge zur Geschichte der deutschen Sprache und Literatur*, 58, 70-97.
- Reder, A. (2006). *Kollokationen in der Wortschatzarbeit*. Wien: Praesens.
- Reder, A. (2011). “Kommen Kollokationen in Mode? Kollokationskonzepte und ihre mögliche Umsetzung in der Didaktik”. *Linguistik online*, 47/3, 131-140.
- Reuter, E. (2011). “Daf im Tourismus – Tourismus im DaF-Unterricht. Bestandsaufnahme und Zukunftsvisionen”. *German as a foreign language*, 3, 3-32.
- Roca, F. y Bosch, G. (2005). “Deutsch für den Tourismus im Spannungsfeld zwischen Gemein- Berufs- und Fachsprache”. *Encuentro*, 15, 79-85.
- Rohr Schrade, K. (2004). “Integration der Sprachmittlung in der Berufs- und Fachsprache Deutsch im Tourismus: Restauration einmal anders?”. *Estudios Filológicos Alemanes*, 5, 353-360.
- Rothkegel, A. (1994). “Kollokationsbildung und Textbildung”. En B. Sandig (ed.), *Europhras 92. Tendenzen der Phraseologieforschung*. Bochum: Universitätsverlag Brockmeyer, 499-523.
- Ruiz Gurillo, L. (1997). *Aspectos de fraseología teórica española*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Ruiz Gurillo, L. (1998). *La fraseología del español coloquial*. Barcelona: Ariel.
- Schroeder, G. (2002). *Lexikon der Tourismuswirtschaft*. Hamburgo: Tourcon Verlag/Niedecken.
- Sternkopf, J. (1992). “Zentrum und Peripherie bei phraseologischen Einheiten“. En R. Grosse, G. Leschner y M. Schröder (eds.), *Beiträge zur Phraseologie. Wortbildung. Lexikologie*. Fráncfort del Meno: Peter Lang, 63-70.
- Steyer, K. (2006). “Usuelle Wortverbindungen des Deutschen. Linguistisches Konzept und lexikografische Möglichkeiten“. *Deutsche Sprache*, 28, 101-125.
- Wallner, F. (2014). *Kollokationen in Wissenschaftssprachen. Zur lernerlexikographischen Relevanz ihrer wissenschaftssprachlichen Gebrauchsspezifika*. Tübinga: Stauffenburg.
- Wotjak, B. y Heine, A. (2005). “Zur Abgrenzung und Beschreibung verbonominaler Wortverbindungen (Wortidiome, Funktionsverbgefüge, Kollokationen)”. *Deutsch als Fremdsprache*, 42/3, 143-153.
- Wotjak, G. (1988). “Uso y abuso de unidades fraseológicas”. En *Homenaje a Alonso Zamora Vicente. Historia de la lengua. El español contemporáneo* (vol. 1). Madrid: Castalia, 535-548.
- Wotjak, G. (1994). „Nichtidiomatische Phraseologismen: Substantiv-Verb-Kollokationen. Ein Fallbeispiel“. En B. Sandig (ed.), *Europhras 92. Tendenzen der Phraseologieforschung*. Bochum: Universitätsverlag Brockmeyer, 651-677.
- Wotjak, G. (1998). “Reflexiones acerca de construcciones verbo-nominales funcionales”. En G. Wotjak (ed.), *Estudios de fraseología y fraseografía del español actual*. Fráncfort del Meno/Madrid: Vervuert/Iberoamericana, 257-280.
- Wotjak, G. (2006). “Reflexiones acerca de construcciones verbo-nominales/cvn”. *Revista de Estudos Linguísticos da Universidade do Porto*, 1, 3-31.

- Wotjak, G. (2008). "Acerca del potencial combinatorio de las UL: procedimientos escenogenésicos y preferencias sintagmático-colocacionales". En C. Mellado Blanco (ed.), *Colocaciones y fraseología en los diccionarios*, Fráncfort del Meno: Lang, 193-210.
- Zuluaga Ospina, A. (1980). *Introducción al estudio de las expresiones fijas*. Fráncfort del Meno: Peter Lang.
- Zuluaga Ospina, A. (1992). "Spanisch Phraseologie". En G. Holtus et al. (eds), *Lexikon der Romanistischen Linguistik VI/I*, Tübinga: Niemeyer, 125-131.
- Zuluaga Ospina, A. (2002). "Los 'enlaces frecuentes' de María Moliner. Observaciones sobre las llamadas colocaciones". *Lingüística Española Actual*, XXIV/1, 97-112.

Corpus

- Barberis, P. y Bruno, E. (2001). *Deutsch im Hotel. Korrespondenz*. Ismaning: Max Hueber.
- Gutwinski, E. y Windischbauer, F. (1998). *Der Hotelier schreibt dem Gast*. München: Gerber Verlag.
- Köberich, G. K. (2004). *Der Brief des Hoteliers*. Stuttgart: Matthes. (10º ed.)

Apéndice

“eine Abbestellung entgegennehmen“ recibir una anulación
“eine Absage erhalten” recibir una cancelación
“ein Angebot ablehnen“ rechazar una oferta “ein Angebot annehmen“ aceptar una oferta “ein Angebot machen/unterbreiten“ hacer una oferta
“die Ankunftszeit mitteilen“ comunicar la fecha de llegada
“ein Anmeldeformular ausfüllen“ rellenar un formulario
“eine Anzahlung leisten“ dejar un depósito “eine Anzahlung machen/überweisen“ hacer/transferir un primer pago
“den Aufenthalt verlegen” aplazar la estancia
“den Aufpreis geben“ indicar el recargo/suplemento
“einen Aufschlag berechnen/erheben“ cargar/cobrar un recargo/suplemento
“Auskunft geben/erteilen” dar información

“eine Bestätigung erhalten“ recibir una confirmación
“eine Bestellung ausführen/vornehmen“ hacer una reserva “eine Bestellung entgegennehmen“ recibir una reserva
“einen Betrag begleichen/gutschreiben/überweisen“ satisfacer/abonar/transferir un importe/una cantidad “einen Betrag vergüten“ reembolsar una cantidad
“eine Broschüre schicken“ mandar un folleto
“eine Buchung bestätigen“ confirmar una reserva “eine Buchung stornieren/annullieren“ anular una reserva
“ein (Einzel/Doppel)zimmer buchen/reservieren“ reservar una habitación (individual/doble)
“eine Ermäßigung anbieten“ ofrecer un descuento “eine Ermäßigung beantragen“ solicitar un descuento “eine Ermäßigung erhalten“ recibir un descuento “eine Ermäßigung gewähren/vornehmen“ hacer un descuento
“den Erwartungen entsprechen“ cumplir las expectativas
“die Ferien verbringen“ pasar las vacaciones
“eine Fahrt planen/organisieren/veranstalten“ organizar un viaje
“eine Garage freihalten“ reservar una plaza de garaje

“einen Gast aufnehmen/unterbringen“ acoger/alojar un cliente
“Halbpension/Vollpension nehmen” coger media pensión/pensión completa
“eine Hotelbroschüre/ ein Hausprospekt erhalten“ recibir un folleto del hotel
“Informationsmaterial senden“ enviar material de información “Informationsmaterial bekommen/erhalten“ recibir material de información
“eine Miete erheben“ cobrar un alquiler
“den Preis aufrechterhalten/halten“ mantener el precio “den Preis erhöhen/ermäßigen” subir/rebajar el precio”
“eine Preisliste beilegen“ adjuntar una lista de precios
“eine Rechnung begleichen/bezahlen“ pagar, abonar, liquidar una cuenta “eine Rechnung überreichen“ entregar una factura
“eine Reise absagen“ cancelar un viaje “eine Reise planen/organisieren/veranstalten“ planear/organizar un viaje
“eine Reisegruppe unterbringen“ alojar un grupo de turistas
“eine Reservierung vornehmen” hacer una reserva “eine Reservierung bestätigen“ confirmar una reserva “eine Reservierung stornieren/annullieren“ anular una reserva

“eine Rückantwort erwarten“ esperar una respuesta
“eine Stornierung bestätigen“ confirmar una anulación
“eine Überweisung vornehmen“ hacer una transferencia
“Unterbringungsmöglichkeiten benötigen“ necesitar alojamiento
“Unterkunft benötigen“ necesitar alojamiento “Unterkunft bieten“ ofrecer alojamiento
“den Urlaub verbringen“ pasar las vacaciones “den Urlaub verschieben“ aplazar las vacaciones
“Verpflegung bieten“ ofrecer manutención
“Vollpension bestellen“ reservar pensión completa
“einen Vorschlag ablehnen“ rechazar una oferta “einen Vorschlag annehmen/akzeptieren“ aceptar una oferta
“ein Zimmer abbestellen“ anular la reserva de una habitación “ein Zimmer mieten“ alquilar una habitación
“ein Zimmerbestellung aufgeben“ hacer la reserva de una habitación
“eine Zusage machen/geben“ dar una confirmación

“einen **Zuschlag** berechnen“
cargar un recargo/suplemento
“einen **Zuschlag** erheben“
cobrar un recargo/suplemento
“einen **Zuschlag** zahlen“
pagar un recargo

DESMONTANDO EL CLÁSICO. PROPUESTA DIDÁCTICA BASADA EN UN TALLER DE LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL PARA EL APRENDIZAJE DE VOCABULARIO EN LENGUA EXTRANJERA EN LA ETAPA DE EDUCACIÓN PRIMARIA DENTRO DEL MARCO TECHNIQUE FEATURE ANALYSIS

DISMOUNTING THE CLASSICS. DIDACTIC PROPOSAL BASED ON A CHILDREN AND YOUTH LITERATURE WORKSHOP FOR FOREIGN LANGUAGE VOCABULARY TEACHING AT THE STAGE OF PRIMARY EDUCATION WITHIN THE FRAMEWORK OF TECHNIQUE FEATURE ANALYSIS

Gema Alcaraz Mármol

Universidad de Castilla-La Mancha

M. Mar Jiménez-Cervantes Arnao

Universidad Católica de Murcia

Resumen

Uno de los principales objetivos de la Educación Primaria en España es el aprendizaje de una lengua extranjera. Las últimas leyes de educación, a pesar de sus diferencias, coinciden en la importancia de saber comunicarse en una lengua extranjera, tanto para fines sociales como profesionales. Así, presentan la adquisición de una segunda lengua como una prioridad dentro del sistema educativo español. El presente trabajo presenta una propuesta didáctica para trabajar el vocabulario en segunda lengua a través de la literatura infantil y juvenil. La propuesta está diseñada siguiendo el marco teórico “Technique Feature Analysis” (TFA), establecido por Nation y Webb para la adquisición de léxico en segunda lengua.

Palabras clave: Aprendizaje-enseñanza de vocabulario, lengua extranjera, Technique Feature Analysis, literatura infantil y juvenil

Abstract

One of the main aims within Primary Education in Spain is learning a foreign language. Despite the changes in the Spanish Education law along the last three decades, they all coincide in the importance of the ability to communicate in a foreign language in different types of situations. Thus, second language learning is given pride

of place by the Spanish Educational system. The present work suggests a proposal to teach L2 vocabulary through popular children and youth literature. The proposal is designed within the theoretical framework of the Technique Feature Analysis (TFA), suggested by Nation and Webb to promote L2 vocabulary learning.

Keywords: Vocabulary teaching and learning, foreign language, Technique Feature Analysis, children literature

1. Introducción

Uno de los principales objetivos de la Educación Primaria en España es el aprendizaje de una segunda lengua o lengua extranjera¹. Las últimas leyes orgánicas de educación en España, a pesar de sus diferencias en diversos aspectos, coinciden en la importancia de saber comunicarse en una lengua extranjera, tanto para fines profesionales como sociales. Así, presentan la adquisición de una lengua adicional como una prioridad dentro del sistema educativo español.

Desde los años 70, el enfoque comunicativo ha sido la base para el diseño de las metodologías aplicadas en la enseñanza de idiomas. No obstante, hace unos años se ha comenzado a adoptar un enfoque más ecléctico, donde el aprendizaje basado en tareas parece ir adquiriendo protagonismo. Además, cabe destacar que la literatura se ha convertido en una importante herramienta para la enseñanza de idiomas. Así, no solamente se concibe la literatura como un fin en sí mismo, sino un medio para trabajar aspectos lingüísticos determinados que, al estar contextualizados en un marco de autenticidad, contribuyen a un aprendizaje significativo, que a su vez puede alimentar la motivación del alumnado en la adquisición de una lengua extranjera.

Lo que se presenta en este artículo es una propuesta didáctica que combina literatura y aprendizaje de vocabulario en lengua extranjera. La propuesta adopta el formato de taller literario donde los alumnos tendrán la oportunidad de trabajar una obra clásica adaptada y en lengua extranjera a través de diversas actividades secuenciadas y combinadas de acuerdo a los principios de la llamada Technique Feature Analysis.

2. Revisión literaria

2.1. La literatura infantil como instrumento de aprendizaje de L2

Se puede ver el uso de la literatura infantil en todas las etapas de educación formal, desde Educación Infantil, pasando por Primaria, hasta Secundaria. La importancia de la literatura en la formación integral de los menores se hace patente, por ser un instrumento fundamental para desarrollar y afianzar el contacto del alumno con su entorno cultural y el imaginario compartido. Colomer (2010) destaca el papel de la literatura y las oportunidades que brinda a los menores para familiarizarse con las imágenes y los símbolos de su entorno, además de para el desarrollo de su lengua materna.

De hecho, si la literatura se nos presenta como una rica fuente para la enseñanza de la lengua materna, nada nos impide pensar que pueda ser también un preciado recurso en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua. Sell (2005) afirma que los textos literarios utilizados en el aula de

¹ A pesar de las diferencias que pueden implicar estos dos términos, en este artículo vamos a utilizarlos de forma indistinta.

segunda lengua presentan ciertas realidades que pueden llegar a ser más atractivas y motivadoras para los alumnos que otro tipo de textos, por ejemplo, los proporcionados por los libros de texto.

Hismanoglu (2005) argumenta por qué el uso de textos literarios en la clase de lengua extranjera contribuye de manera significativa al aprendizaje de dicha lengua. El autor aporta cuatro razones principales por las que esto ocurre: autenticidad, enriquecimiento cultural, enriquecimiento lingüístico e involucración personal. En cuanto a la autenticidad, es importante que los alumnos reconozcan los textos que trabajan como algo familiar y cercano a ellos y a su entorno. Trabajar con textos auténticos, como pueden ser los cuentos, contribuye a aumentar ese grado de autenticidad que se recomienda a la hora de trabajar una segunda lengua. El segundo aspecto que destaca Hismanoglu apunta al enriquecimiento cultural que aporta la literatura. Muchos de los clásicos que se pueden trabajar en el aula forman parte de la cultura popular de una sociedad. En cuanto al enriquecimiento lingüístico, cabe esperar que si la literatura contribuye al desarrollo del lenguaje en la lengua materna, nada parece contradecir el hecho de que pueda contribuir también al aprendizaje de una segunda lengua. Finalmente, Hismanoglu destaca la involucración personal de los alumnos con las historias literarias que se trabajan, puesto que representan distintos valores y personajes con los que los alumnos pueden sentirse identificados, o que pueden despertar en los lectores ciertos sentimientos.

Estos cuatro argumentos se pueden relacionar de alguna manera con las ideas de Colomer (2010) sobre los beneficios que aporta la literatura a quien la consume: autenticidad y desarrollo y autoconocimiento personal. Estos beneficios están en la misma línea, e incluso pueden identificarse, con los aspectos tratados por Hismanoglu (2005).

Maley (1989) destaca las características de la literatura infantil, que la convierten en una valiosa herramienta para la enseñanza de una lengua extranjera, no solo dentro del aula sino también fuera de esta. El autor habla de cómo la literatura ofrece un escenario universal a la vez que variado, con personajes que huyen de la trivialidad y que despiertan el interés del lector.

Varios autores han explorado las posibilidades que ofrece la literatura infantil en el aula de lengua extranjera y los beneficios para el desarrollo de habilidades lingüísticas. Esta línea de investigación se ha centrado especialmente en la comprensión lectora (Sanz 1995; Van Esch 2010; Hill 2011; Khatib y Nasrollahi 2012). No obstante, otros autores han observado que no solo la comprensión se ve afectada positivamente por el trabajo con textos literarios, sino también la producción. Por ejemplo, Stern (1991) apunta que los propios relatos literarios pueden convertirse en la base de un posible debate en clase, trabajando así la producción oral. Por su parte, Hismanoglu (2005) explica cómo la literatura puede llegar a contribuir para mejorar distintos modelos de escritura en los alumnos. Los aprendices pueden trabajar escritura controlada, donde los estudiantes producen pequeños párrafos para trabajar una o varias estructuras gramaticales; también puede desarrollarse la escritura guiada, que consiste en contestar una serie de preguntas para completar una narración; y por último, encontramos la llamada escritura reproductiva, que incluye la paráfrasis, el resumen y la adaptación sobre lo ya escrito.

Sin embargo, se echan de menos trabajos que relacionen la literatura infantil con la adquisición de vocabulario en segunda lengua. Normalmente, el vocabulario se ha considerado como un aspecto que

se trabaja como parte de las destrezas comunicativas. En la mayoría de los estudios anteriores el vocabulario se encuentra presente de manera implícita a la actividad, aunque no necesariamente como objetivo de aprendizaje. Pocos son los estudios que se han centrado explícitamente en la relación del vocabulario en segunda lengua y la literatura en la educación básica. La mayoría de ellos explora la relación entre la lectura y la adquisición de vocabulario en segunda lengua de manera implícita, no intencional. Es decir, el aprendizaje de vocabulario resulta de leer historias infantiles, aunque ese aprendizaje se da de manera, por así decirlo, colateral. A este respecto encontramos los trabajos de Coady (1997), Laufer (2003) y Roberts (2008). Las tres investigaciones ofrecen resultados similares, donde la lectura de literatura contribuye a la mejora del léxico en estudiantes de una lengua extranjera, en este caso el inglés.

2.2. Aprendizaje de vocabulario en el contexto de la TFA

El debate sobre la importancia del vocabulario en el aprendizaje de una lengua extranjera ha quedado obsoleto en el siglo XXI. Numerosos estudios han mostrado la estrecha relación entre un nivel léxico avanzado y el desarrollo de habilidades comunicativas tanto orales como escritas. Así, encontramos estudios como el de Anderson y Freebody (1981), Laufer (1992) y Golkar y Yamini (2007), que demuestran cómo la cantidad de vocabulario que se maneja en una L2 puede predecir de manera muy significativa el avance en el nivel de comprensión lectora en esa L2. En la misma línea, otros autores han estudiado el efecto de la competencia léxica en la producción escrita en L2. Por ejemplo, Laufer (1994) muestra cómo los estudiantes con un nivel avanzado de vocabulario en L2 obtienen mejores resultados en tareas de redacción en esa L2, no ya solo respecto a la variedad léxica, sino a la manera de organizar el texto, con escritos más coherentes y cohesionados. De la misma manera Agustín-Llach y Jiménez-Catalán (2007) evalúan la producción escrita en relación con la competencia léxica de los participantes. En este caso los participantes son niños con un nivel inicial de la L2, pero aun así, ya a este nivel las autoras observan las diferencias entre los escritos de alumnos con mejor nivel léxico y los que tienen un nivel léxico más bajo.

Si bien es cierto que el vocabulario ha estado de una forma u otra presente en la historia de la enseñanza de la lengua extranjera, no es menos cierto que la atención prestada al mismo y la importancia que se le ha dado ha ido variando a lo largo de los años. El papel del vocabulario depende del enfoque y/o la metodología que se adopte. En el método tradicional de gramática y traducción el vocabulario se presenta de manera descontextualizada, organizado en listas que los estudiantes deben aprender de memoria. Por su parte, en el caso del método audiolingual, el vocabulario tenía un papel meramente ilustrativo para presentar y tratar las distintas estructuras lingüísticas (Sánchez 2009). Con el enfoque comunicativo, el vocabulario forma parte de todas las herramientas que utiliza el alumno para comprender y hacerse comprender. En este enfoque no se suelen trabajar de manera explícita palabras clave, sino que se trabaja dentro de un marco de aprendizaje implícito.

No obstante, hacia principios de los 80 se puede afirmar que el vocabulario se reafirma como uno de los pilares de la enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera. Este interés en el vocabulario no solamente se mantiene en la década de los 90 y durante este nuevo siglo, sino que ha ido aumentando exponencialmente. El eclecticismo que caracteriza la metodología de enseñanza en la actualidad

incluye, como es de esperar, todas las áreas de conocimiento, incluida la lengua extranjera. Así, hoy en día no se puede hablar del uso de una metodología de manera exclusiva, sino de una amalgama de técnicas en las que se ha vuelto a tratar el vocabulario de manera explícita, integrado en contexto y como base para una comunicación efectiva.

Sin embargo, y a pesar de los esfuerzos de docentes e investigadores, y los avances en la investigación léxica, varios estudios revelan que los estudiantes no parecen terminar la enseñanza obligatoria con un nivel básico de vocabulario suficiente para comunicarse en una lengua extranjera. En el caso de España, Jiménez- Catalán y Terrazas (2008), López-Mezquita (2005) o Jiménez-Catalán y Moreno-Espinosa (2005) evaluaron el nivel de vocabulario en inglés de estudiantes que acababan la etapa de Educación Primaria y la de Secundaria. Observaron que el nivel de estos estudiantes distaba notablemente de los mínimos requeridos para llevar a cabo una comunicación básica. En el caso de Secundaria, los estudiantes no alcanzaban las 1000 palabras de media tras diez años de instrucción, cuando el nivel para una comunicación básica se sitúa en 2000 (Nation 2001).

Algunos expertos en la adquisición de lengua extranjera han intentado buscar soluciones para mejorar la efectividad de la instrucción. Muchos de ellos como Meara (1992), Brown (1993), Laufer (1997), o Eckerth y Tavakoli (2012) apuestan por aumentar la frecuencia de exposición a la lengua. Sus investigaciones parecen indicar que el número de veces que aparece una palabra en el contexto de aprendizaje influye positivamente en su adquisición. Sin embargo, no debemos olvidar que una gran parte de la comunidad de aprendices de una segunda lengua lo hace en un entorno formal, controlado y artificial, donde el tiempo de exposición es limitado y frecuentemente exclusivo del aula. Por tanto, se espera que sea en el aula donde se desarrolle la mayor parte del proceso de aprendizaje, que parece ser cuestión de algo más que la frecuencia de aparición. De ahí la necesidad de proponer fórmulas para la optimización del tiempo y el espacio en el que se produce el aprendizaje donde intervengan otros factores como la distribución del léxico que se quiere trabajar y los procesos cognitivos que implican las tareas de aprendizaje (Alcaraz-Mármol 2012; Alcaraz-Mármol y Almela 2013a; Alcaraz-Mármol y Almela 2013b).

Alcaraz-Mármol y Almela (2013b) muestran el efecto de la llamada Involvement Load Hypothesis (Hulstijn y Laufer 2001) en la adquisición de vocabulario de segunda lengua con aprendices adolescentes de nivel intermedio. La hipótesis contempla una serie de estadios de procesamiento cognitivo de nuevo léxico en L2. Según los autores de esta hipótesis, a más involucración, más profundo será el procesamiento, y mayor será la retención de dicho léxico. En el estudio de Alcaraz-Mármol y Almela se pretende comprobar esta hipótesis a través de varias actividades realizadas por los alumnos. Los resultados demuestran que la hipótesis se confirma, pero solo en parte, llegando a la conclusión de que más estadios o una reformulación de los mismos podría ser necesario.

Otro marco teórico más reciente es el llamado Technique Feature Analysis (TFA) propuesto por Nation y Webb (2011). Al igual que la Involvement Load Hypothesis, el TFA está basado en la psicología cognitiva, según la cual cuanto más profundo resulte el proceso de elaboración léxica, mejor será el aprendizaje (Broeder y Plunkett 1994). El llamado proceso de elaboración léxica

requiere de cierta intencionalidad, pero no se debe confundir esto con un aprendizaje exclusivamente intencional. Como apuntan Hulstijn y Laufer (2001:542),

“...careful attention can be paid to a certain word during intentional learning (e.g. preparation for a vocabulary test) just as well as during incidental learning (e.g. when a word occurs in a text and successful completion of the reading task requires such attention)”.

Los estudios llevados a cabo en la época de los 90 (Ellis 1994, Newton 1995, Ellis y He 1999) muestran que las actividades que implican un procesamiento más elaborado del léxico llevaban a un aprendizaje más completo, sólido y duradero en el tiempo.

El TFA es una versión mejorada del marco teórico propuesto por Nation en 2001, en el que se sugería que el aprendizaje de vocabulario requiere de tres componentes: *noticing*, *retrieval* y *generation*. El TFA va más allá y añade dos aspectos más: *motivation* y *retention*. Además, el TFA desarrolla cada uno de sus componentes definiendo hasta dieciocho criterios. Los cinco componentes del TFA – *motivation*, *noticing*, *retrieval*, *generation* and *retention* - y sus criterios quedan especificados en la tabla 1. La llamada motivación se basa en si la actividad tiene un claro objetivo de aprendizaje y motiva el mismo. El aspecto de *noticing* apunta a si la actividad focaliza en las palabras clave y pone de manifiesto el aprendizaje de nuevas palabras, además de negociación. El *noticing* se puede manifestar, por ejemplo, cuando los estudiantes buscan palabras clave en un texto, en el diccionario, esas palabras son explicadas por el profesor, o se tienen que adivinar el contexto. El aspecto llamado *retrieval* es similar a factor de búsqueda descrito por Laufer y Hulstijn (2001). Se trata de crear en los alumnos la necesidad de utilizar las palabras clave, cuyo aprendizaje se persigue. Nation (2011) divide la generación en receptiva y productiva. La primera se basa en encontrarse con la palabra clave en un contexto de uso desconocido para el estudiante, ya sea en una actividad de comprensión oral o lectora. Por su parte, en la segunda es el alumno el que debe usar la palabra en un contexto nuevo. Por último, la llamada retención persigue que la actividad donde se trabaja el vocabulario remarque la unión de forma y significado en la palabra clave.

El TFA se ha probado con estudiantes universitarios, y en comparación con la ILH, mostrando mejores resultados del primero respecto a la segunda. Sin embargo, hasta donde sabemos, no se ha llegado a aplicar al contexto pedagógico para estudiantes de L2 con nivel inicial o intermedio. Lo que aquí se expone es una propuesta didáctica con actividades que promueven los aspectos contenidos en este marco teórico, y adaptadas al desarrollo cognitivo de alumnos de tercer ciclo de Educación Primaria. Todo ello dentro del formato de taller de literatura infantil y juvenil.

3. El taller. Desmontando el clásico

La presente propuesta didáctica consiste en un taller de literatura infantil. El objetivo del taller es llevar a cabo una *tarea*, en el sentido pedagógico de la palabra ofrecido por Nunan (2004). Nunan (2004) distingue entre *tareas del mundo real* y *tareas pedagógicas*. Estas últimas son las que están diseñadas para llevarse a cabo dentro del aula. Ellis (2003) define el concepto tarea en la enseñanza de lengua extranjera como “an activity which requires learners to use language, with the emphasis on

meaning, to attain an objective, and which is chosen so that it is most likely to provide information for learners and teachers which will help them in their own learning” (Ellis 2003: 9). Dicha tarea implica, en la mayoría de los casos, varios estadios para conseguir ese objetivo del que habla Ellis. De ahí que una tarea implique a su vez varias actividades, que juntas conforman el camino hacia la consecución del objetivo (Long y Crooks 1991).

El objetivo del taller de literatura es crear una nueva historia a partir de una historia ya conocida. Para ello se ha escogido la obra de *Alicia en el País de las Maravillas*, un clásico de la literatura infantil y juvenil escrito por Lewis Carroll. La versión utilizada para este taller es adaptada para alumnos de Educación Primaria con un nivel inicial-intermedio de la lengua. Se ha escogido una lectura adaptada de la Editorial Penguin, de nivel 2. La obra propuesta es solamente un ejemplo, puesto que el taller puede llevarse a cabo con otras obras de literatura infantil que se quieran trabajar. Los estudiantes deberán transformar la historia original, a través de una serie de actividades, creando así una nueva. En el proceso se modificarán las acciones y características de personajes existentes, a la vez que se podrán introducir elementos y personajes nuevos, e incluso eliminar algunos que forman parte del clásico.

El taller está organizado en dos fases. En la primera fase se trabaja la obra original, mientras que en la segunda fase se emplaza a los alumnos a la creación de un nuevo clásico a partir de las palabras clave trabajadas en la primera fase. El taller pretende cubrir todos los aspectos de los que se compone la TFA, de tal manera que la primera fase se divide a su vez en dos partes, donde se trabajará la notoriedad (*noticing*) y la recuperación (*retrieval*). Ya en la segunda fase, las actividades pretenden trabajar los aspectos de generación (*generation*) y retención (*retention*). La figura 1 muestra la correspondencia entre las distintas fases del taller en los aspectos que componen la TFA. El aspecto de la motivación (*motivation*) está en todo momento presente ya que se encuentra en la propia esencia y objetivo de la tarea, y se va trabajando a lo largo de todo el taller, que está diseñado dentro del marco del aprendizaje basado en problemas (Swain y Lapkin 1995; Centeno-Cortés y Jiménez-Jiménez, 2004). En este tipo de aprendizaje la tarea a realizar presenta un reto para el alumno, que debe ir dando pasos, en este caso realizando actividades, para conseguir cumplir el objetivo final: crear una nueva historia.

3.1. Fase 1. Trabajando el clásico

A través de distintas actividades en la fase 1 se desarrollan principalmente dos aspectos de la TFA, estos son notoriedad (*noticing*) y recuperación (*retrieval*), los cuales han sido ya explicados en el apartado anterior. La tabla 1 muestra las palabras clave escogidas. El léxico que se propone incluye verbos y adjetivos. No obstante, dependiendo del nivel de los alumnos y del vocabulario específico que se desee trabajar, la categoría morfológica de las palabras clave pueden variar.

Adjetivos	Verbos
Asleep	End
Beautiful	Laugh
Happy	Leave
Polite	Remember

Quick	Shut
Tall	Sit down
Warm	Vanish

Tabla 1. Palabras clave

3.1.1. Notoriedad

El aspecto de notoriedad se puede ver en la primera actividad del taller (*Read altogether! Do you know the story of Alice in Wonderland? What is it about?*), donde entre toda la clase se lee conjuntamente y en voz alta el cuento. La historia se proyectará en la pared o en la pizarra digital en el caso en que la hubiese. Las palabras clave que queremos trabajar en esta parte del taller se presentarán en negrita para que así queden resaltadas y llamen la atención del alumnado (ver Tabla 1). Estas palabras se utilizarán para evocar el resto de palabras clave a trabajar en la parte de recuperación (*retrieval*).

Tras la lectura colectiva se animará a los alumnos a discutir en pequeños grupos el posible significado de las palabras marcadas en negrita (*What do you think these words mean? Talk to your classmates and try to find out their meaning*). Para ello, el docente podrá orientar y emplazar a los alumnos a utilizar el contexto o su propio conocimiento del mundo o de la obra incluso. Una vez finalizado el tiempo de discusión, los alumnos organizados en pequeños grupos, procederán a la realización de actividades emplazadas dentro del segundo aspecto.

Activity 3. Antonyms. Which is the opposite of each of these words? Choose the correct option.

Asleep	Delicious	Awake	Tired
Beautiful	Ugly	Vain	Nice
Happy	Shy	Kind	Sad
Polite	Moody	Selfish	Rude
Quick	Slow	Reliable	Ambitious
Tall	Clever	Short	Silly
Warm	Sweet	Messy	Cool
End	Clean	Begin	Drink
Laugh	Cry	Run	Smile
Leave	Come	Need	Respect
Remember	Choose	Forget	Spend
Shut	Travel	Open	Find
Sit down	Stand up	Jump in	Write down
Vanish	Appear	Reward	Fail

Tabla 2. Unión de cada término con su antónimo

3.1.2. Recuperación

En la parte de recuperación se llevarán a cabo dos actividades: la primera consiste en unir la palabra con su antónimo. Este tipo de actividad adopta el formato de opción múltiple. A los alumnos se les presenta una serie de ítems donde cada ítem será una de las palabras previamente trabajada en las

actividades anteriores. El alumno deberá unir esa palabra con una de las opciones que se le ofrece, siendo la opción correcta el opuesto de la palabra en el ítem. Ese opuesto se convertirá a su vez en otro término clave. La tabla 2 muestra las palabras clave y los distractores en cada una de ellas.

La segunda actividad corresponde a un crucigrama donde los alumnos deberán adivinar la palabra con ayuda de una definición de la misma, proporcionada por el profesor. Las definiciones pueden aparecer en L2 o L1, dependiendo del nivel de L2 de los alumnos. En ningún caso esas definiciones deberían suponer un obstáculo, puesto que lo que se pretende es trabajar una serie de palabras clave distintas a las que puedan formar parte de las definiciones de dichas palabras. Con estas dos actividades quedaría cubierto el aspecto de recuperación, es decir, búsqueda y necesidad de trabajar con unos nuevos vocablos de manera focalizada y explícita.

Dependiendo del nivel de L2 de los alumnos, y siempre teniendo en cuenta que el taller es flexible y puede adaptarse a las necesidades del grupo, se propone una tercera actividad de carácter complementario enfocada a trabajar la “recuperación” de una manera más avanzada. Se trata de la formación de derivados de palabras clave. Este tipo de actividad se emplazaría dentro del apartado de recuperación, a un nivel superior, puesto que se trata de buscar la manera de transformar algunas palabras clave en otro tipo de palabra de la misma familia, por ejemplo *ugly* podría derivar en *ugliness* o *short* en *shortly*. En el caso de las palabras clave escogidas, se podría realizar solamente con algunas de ellas. Teniendo en cuenta la selección de palabras clave, se podría trabajar con los sufijos *-ly* o *-ness* para la formación de adverbios.

3.2. Fase 2. Desmontando el clásico y re-creando una nueva versión

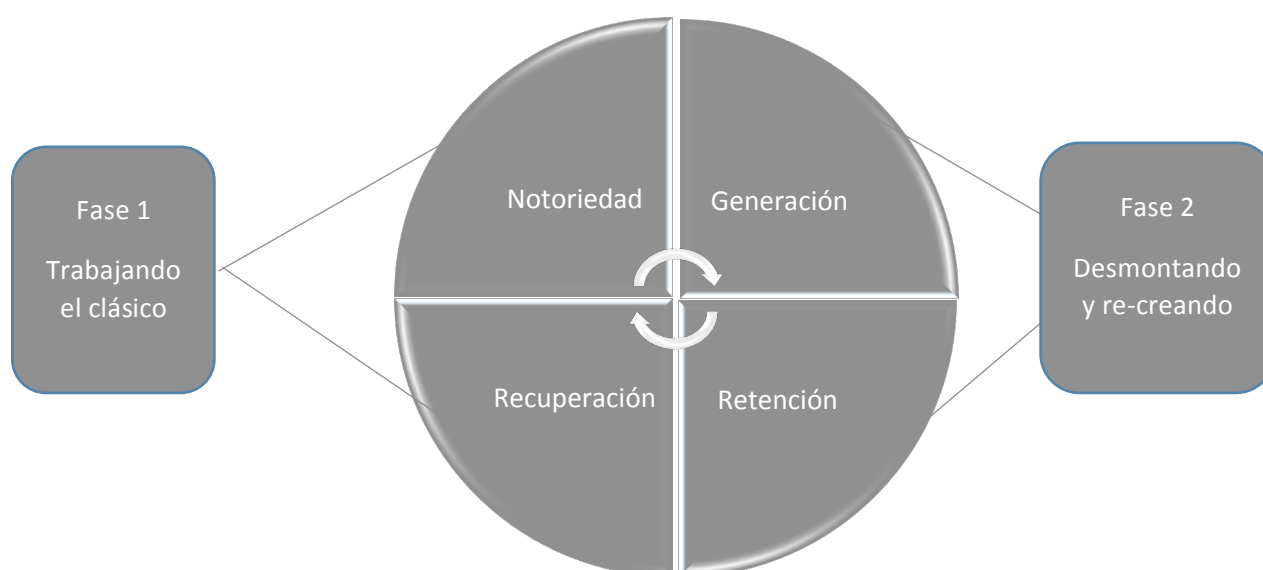


Figura 1. Fases de la propuesta didáctica dentro del marco Technique Feature Analysis

Ya en esta segunda fase se pasa de un proceso controlado a un proceso donde el alumno tiene más libertad de actuación. En esta parte del taller el alumno se ve inmerso en la creación de la nueva

versión del cuento. Al igual que en la primera fase que contempla dos fases (notoriedad y recuperación), esta segunda fase también consiste en dos partes: una parte dedicada al aspecto de generación (*generation*), y otra de retención (*retention*), completando así la cobertura de todos los módulos principales de la TFA. Las palabras clave que se trabajan en la segunda fase corresponden a las obtenidas como antónimos en la fase anterior. Estas palabras constituyen los bloques sobre los que se construirá la nueva historia (ver tabla 3).

3.2.1. Generación

Como se ha mencionado anteriormente, Nation y Webb (2011) distinguen entre dos tipos de generación: receptiva y productiva. Dado que en esta segunda fase nos centraremos en la producción de la nueva historia, las actividades propuestas están basadas en la generación productiva. Así, se llevarán a cabo dos actividades: completar huecos y creación de oraciones mediante el uso de las palabras clave que estamos trabajando. Ambas actividades se pueden clasificar dentro del proceso de generación, puesto que en ellas se trabaja el uso de dichas palabras clave en un nuevo contexto.

En la actividad de completar huecos, los alumnos tienen que hacer uso de las palabras para dar sentido a oraciones incompletas, que constituyen un nuevo contexto en el que dichas palabras se usan. De ahí que Nation y Webb (2011) conciben este tipo actividad como perteneciente al proceso de generación. El nuevo contexto en el que aparecen las palabras no tiene por qué estar relacionado con la historia. De hecho se recomienda que así sea, para no dar lugar a un solapamiento con la actividad que le sigue sobre la creación de oraciones.

Esta segunda actividad ya se puede considerar como parte directa de la creación de la nueva historia. Consiste en componer oraciones utilizando las palabras clave. Se debe explicar a los alumnos que las oraciones serán parte de la nueva historia. Así, a través de la combinación de las oraciones creadas por los alumnos, se procederá a dar forma a la historia. Una vez los alumnos, que siguen distribuidos en grupos, hayan compuesto una serie de oraciones con las palabras clave, se leerán en voz alta por un representante de cada grupo, y entre todos elegirán las que finalmente compondrán la historia.

Adjetivos	Verbos
Awake	Start
Ugly	Cry
Sad	Come
Rude	Forget
Slow	Open
Short	Stand up
Cold	Appear

Tabla 3. Palabras clave para reconstruir el cuento

3.2.2. Retención

La última parte del taller está diseñada para trabajar lo que Nation y Webb llaman retención. Este aspecto de la TFA focaliza en trabajar la unión forma-significado de un concepto. Una vez la historia

queda compuesta por las aportaciones de todos los grupos, la actividad para trabajar la retención consiste en ilustrar el nuevo cuento, creando imágenes que representen algunas escenas y personajes de la historia. Con ellos se trabaja la asociación visual, parte fundamental del uso de la imagen como herramienta para la retención de contenido. Las diferentes actividades propuestas para formar parte del taller inciden de alguna manera en afianzar la unión forma-significado de las palabras clave. No obstante, en esta última actividad se pretende reforzar la retención a través del uso de la imagen (*imaging*), uno de los elementos que proponen Nation y Webb a la hora de trabajar la retención dentro de la TFA. La figura 2 muestra una recopilación de las distintas actividades que componen el taller.

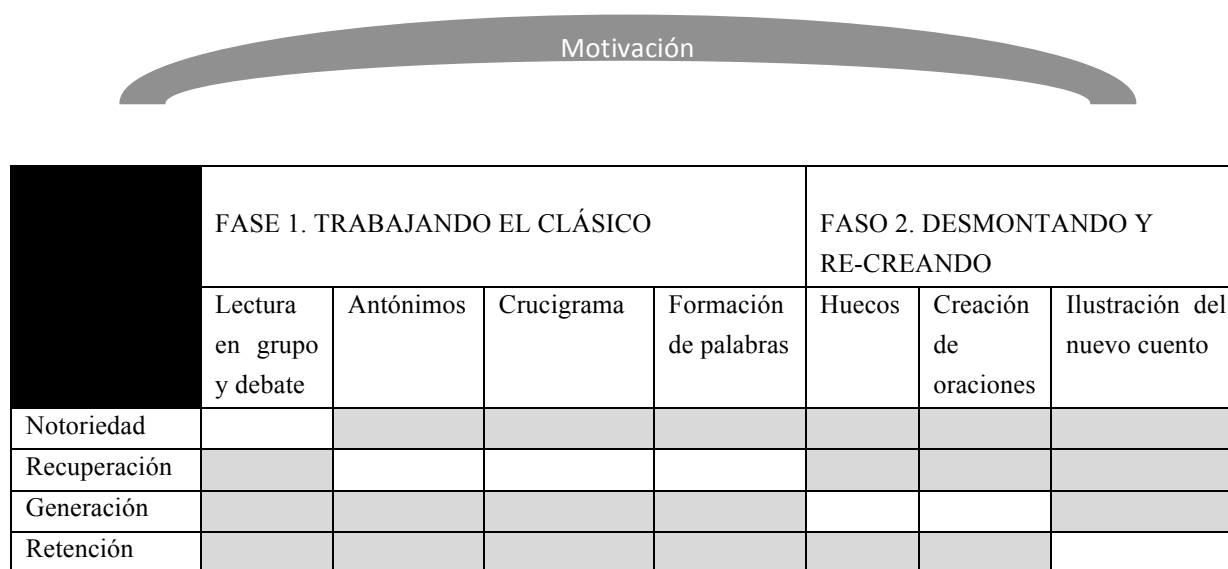


Figura 2. Resumen de actividades del taller

4. Conclusión

Lo que aquí se expone es una propuesta didáctica basada en un taller de Literatura Infantil y Juvenil para Educación Primaria destinado específicamente al aprendizaje de vocabulario en L2. El taller está diseñado dentro del marco teórico del TFA, atendiendo a las distintas fases que lo componen a través de distintas actividades. La propuesta está diseñada con la intención de ser flexible y adaptable a distintos niveles y contextos, promocionando la integración de la literatura y el aprendizaje léxico en segunda lengua. Así, tanto el clásico aquí propuesto como el contenido de las actividades son solo sugerencias: el taller puede basarse en otra obra, dependiendo de la edad y el nivel de los alumnos. De la misma manera, las actividades que componen el taller podrían sustituirse en algún caso por otras, siempre y cuando respondan a los principios de la TFA, marco teórico dentro del que se encuadra el taller.

Nuestra propuesta pretende ser, en definitiva, una herramienta de trabajo versátil, ya que se puede adaptar a los gustos y niveles de los grupos, al igual que a otras lenguas, así como una forma alternativa de abordar la lectura y el aprendizaje de lengua extranjera, lo que podría incidir en la motivación del alumnado.

5. Referencias bibliográficas

- Agustín-Llach, P. y Jiménez-Catalán, R.M. (2007). "Lexical reiteration in EFL young learners' essays: Does it relate to the type of instruction?". *IJES*, 7/2, 85-104.
- Alcaraz-Mármol, G. (2012). "Systematic Introduction of Vocabulary and its Effect on Acquisition: Primary Education Students of English as a Foreign Language". *Porta Linguarum*, 2, 149-160.
- Alcaraz-Mármol, G. y Almela, A. (2013a). "The Bilingual Dictionary and Foreign Language Learning: Facts and Opinions". *Porta Linguarum*, 1, 89-101.
- Alcaraz-Mármol, G. y Almela, A. (2013b). "The involvement load hypothesis: the effect on vocabulary learning in primary education". *RESLA*, 26, 11-24.
- Anderson, R. y Freebody, P. (1981). "Vocabulary knowledge". *Comprehension and Teaching Research Reviews*, Guthrie, J. (Ed.). Newark: IRA, 7-117.
- Broeder, P. y Plunkett, K. (1994). "Connectionism and Second Language Acquisition". *Implicit and explicit learning of languages*. Ellis, N. (Ed.). London: Academic Press, 421-453.
- Brown, C. (1993). "Factors affecting the acquisition of vocabulary". *Second Language Reading and Vocabulary*, Huckin T., M. H. y J. Coady (Eds.), Ablex, Norwood: N.J, 263-286.
- Centeno-Cortés, B. y Jiménez-Jiménez, A. (2004). "Problem-solving tasks in a foreign language: the importance of the L1 in private verbal thinking". *International Journal of Applied Linguistics*, 14/1, 7-35.
- Coady, J. (1997). "L2 vocabulary acquisition through extensive reading". *L2 Vocabulary Acquisition. A rationale for pedagogy*, Coady, J. y Huckin, T. (Eds.). Cambridge: CUP, 225-237.
- Colomer, T. (2010). *Introducción a la literatura infantil y juvenil actual*. Madrid: Síntesis.
- Eckerth, J. y Tavakoli, P. (2012). "The effects of word exposure frequency and elaboration of word processing on incidental L2 vocabulary acquisition through Reading". *Language Teaching Research*, 12/2, 227-252.
- Ellis, N. (1994). *Implicit and Explicit Learning of Languages*. London: Academic Press.
- Ellis, R. y He, X. (1999). "The roles of modified input and output in the incidental acquisition of word meanings". *Studies in Second Language Acquisition*, 21, 285-310.
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford: OUP.
- Golkar, M. y Yamini, M. (2007). "Vocabulary, proficiency and reading comprehension". *The Reading Matrix*, 7/3, 88-112.
- Hill, C. (2011). "What can teachers do to improve reading comprehension?: An examination of Second Language Reading Research and Implications for English Language Teaching practices". *The Arbutus Review*, 2/1, 62-74.
- Hismanoglu, M. (2005). "Teaching English through literature". *Journal of Language and Linguistic Studies*, 1, 53-66.
- Hulstijn, J. y Laufer, B. (2001). "Some empirical evidence for the involvement load hypothesis in vocabulary acquisition". *Language Learning*, 51/3, 539-558.
- Jiménez-Catalán, R. M. y Moreno-Espinosa, S. (2005). "Using Lex30 to measure the L2 productive vocabulary of Spanish primary learners of EFL". *Vial*, 13/2, 27-44.
- Jiménez-Catalán, R. M. y Terrazas, M. (2008). "The Receptive Vocabulary of English Foreign Language Young Learners". *Journal of English Studies. A tribute to Professor Carmelo Cunchillos*, 6, 173-192.
- Khatib, M. y Nasrollahi, A. (2012). "Enhancing reading comprehension through short stories in Iranian EFL learners". *Theory and Practice in Language Studies*, 2/2, 240-246.
- Laufer, B. (1992). "Reading in a foreign language: how does L2 lexical knowledge interact with the reader's general academic ability?". *Journal of Research in Reading*, 2, 95-103.
- Laufer, B. (1994). "The lexical profile of second language writing: does it change over time?". *RELIC Journal*, 25/2, 21-33.

- Laufer, B. (1997). "What's in a word that makes it hard or easy: some intralexical factors that affect the learning of words". *Vocabulary: Description, acquisition and pedagogy*, Schmitt, N. y McCarthy M. (Eds.). Cambridge: CUP, 141-155.
- Laufer, B. (2003). "Vocabulary Acquisition in a Second Language: Do Learners Really Acquire Most Vocabulary by Reading? Some Empirical Evidence". *Canadian Modern Language Review*, 59/4, 325-358.
- Long, M. y Crooks, G. (1991). "Three approaches to task-based syllabus design". *University of Hawai Working Papers*, 10/1, 1-36.
- López-Mezquita, M. T. (2005). "La evaluación de la dimensión léxica a nivel receptivo: un marco para el diseño de instrumentos de medida. Perspectivas Interdisciplinarias de la Lingüística Aplicada". *RESLA*, 19/1, 381-390.
- Maley, A. (1989). "A comeback for literature?". *Practical English Teacher*, 10, 59-73.
- Meara, P. (1992). "Network structures and vocabulary acquisition in a foreign language". *Vocabulary and Applied Linguistics*, Arnaud P. y Bejoint, H. (Eds.). London: McMillan, 62-70.
- Nation, P. (2001). *Learning Vocabulary in another language*. Cambridge: CUP.
- Nation, P. (2011). "Vocabulary research into practice" en *Language Teaching*, 44/4, 529-539.
- Nation, P. y Webb, S. (2011). *Researching and analyzing vocabulary*. Boston: MA Heinle.
- Newton, J. (1995). "Task-based interaction and incidental vocabulary learning: A case study". *Second Language Research*, 11, 159-177.
- Nunan, D. (2004). *Task-based language teaching*. Cambridge: CUP.
- Roberts, T. (2008). "Home storybook reading in primary or second language with preschool children: Evidence of equal effectiveness for second-language vocabulary acquisition". *Reading Research Quarterly*, 43, 2, 103-130.
- Sánchez, A. (2009). *La enseñanza de idiomas en los últimos cien años. Métodos y enfoques*. Madrid: SGEL.
- Sanz González, F. (1995). "La literatura en la clase de lengua extranjera: ¿una presencia incómoda?". *Didáctica*, 7, 119-132.
- Sell, J. (2005). "Why teach literature in the foreign language classroom?". *Encuentro. Revista de investigación e innovación en la clase de lenguas*, 15, 86-93.
- Stern, S. (1991). "An integrated approach to literature in ESL/EFL". *Teaching English as a second or foreign language*, Celce-Murcia, M. (Ed.). Nueva York: Newbury House, 328-346.
- Swain, M. y Lapkin, S. (1995). "Problems in output and the cognitive processes they generate: a step towards Second Language learning". *Applied Linguistics*, 16/3, 371-391.
- Van Esch, K. (2010). "La comprensión lectora del español como Lengua Extranjera: Necesidades comunicativas, objetivos y métodos de enseñanza-aprendizaje". *MarcoELE*, 11, 274-303.

THE IMPORTANCE OF DEVELOPING SOCIAL AND EMOTIONAL LEARNING (SEL) WITHIN THE CLIL CLASSROOM, WITH SPECIAL REFERENCE TO SPAIN

IMPORTANCIA DEL DESARROLLO DEL APRENDIZAJE EMOCIONAL Y SOCIAL DENTRO DE LA CLASE DE AICLE HACIENDO ESPECIAL REFERENCIA A ESPAÑA

Louisa Jane Mortimore

Abstract

The Spanish Law of Education (LOMCE)¹ of 2013 states that teachers and schools have the responsibility to foster students' personal growth and social integration (BOE 2013, Article 12886, p. 97858-9). Meanwhile, the progressive implementation of bilingual education in many autonomous communities within Spain, such as the Autonomous Community of Madrid, has necessarily shifted teaching towards approaches such as Content and Language Integrated Learning (CLIL). This article presents an argument for the compatibility and mutual inclusiveness of CLIL and the objectives of the LOMCE regarding social and emotional learning.

Key Words: CLIL; Social and Emotional Learning, personal growth, mindfulness, education.

Resumen

La Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) de 2013, expone que la educación debe facilitar el desarrollo personal y la integración social en los alumnos (BOE 2013, Artículo 12886, p. 97858-9). A la vez, la implantación progresiva de la educación bilingüe en muchas comunidades autónomas en España, como la de Madrid, ha hecho necesaria la inclusión de metodologías como el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera (AICLE). Ese artículo argumenta la compatibilidad y mutua inclusividad de AICLE y los objetivos de la LOMCE en lo que respecta al desarrollo personal e integración social.

Palabras clave: AICLE, aprendizaje emocional y social, crecimiento personal, mindfulness, educación.

Social and emotional learning (SEL) deals with acquiring and learning to apply the skills necessary to understand and manage our emotions. It provides us with the tools necessary to set and achieve positive goals and make responsible decisions. We learn to feel and show empathy for others, and to establish and maintain positive relationships (CASEL, 2018).

Traditionally in education, SEL has often been relegated to a distant second place after academic achievement. While the development of the cognitive domain is crucial in education, of equal importance is that of the affective domain (Lantieri & Goleman, 2014). In schools, our affective state plays a major role in our behaviour and performance levels (Zins, 2004). Indeed, emotional receptivity, humour and human warmth are powerful facilitators of learning (Seldon, 2010, p.4). In

¹ Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa, 2013.

both the professional and personal sphere, interpersonal and intrapersonal intelligence is essential for success: be it in the ability to develop and maintain relationships, friendships, to hold down a job, or to nurture future children. They are skills we need to develop to function successfully as individuals, in the classroom, in school, with our family, and within society (CASEL, 2003). Arguably, it is essential that schools, and therefore, teachers, accept a level of responsibility for helping children develop as fully functioning members of the society they live in. To achieve this, we must aim beyond *mere* academic performance.

Article 1 of the Spanish Law of Education² of 2013 (henceforth LOMCE), aimed at improving the quality of education, states that teachers and schools have the responsibility to foster students' personal growth and social integration, thus recognizing their individuality. The education our students receive as children and adolescents helps determine their aims and expectations throughout their personal and professional life (BOE 2013, Article 12886, p. 97858-9). Spain is not alone in this initiative. In the US, for example, the federal education law Every Student Succeeds Act (ESSA)³, also includes provisions for the teaching of social and emotional learning (CASEL, 2018). Likewise, The Academic, Social, and Emotional Learning Act of 2015⁴ allowed funded training in classroom instruction and schoolwide initiatives that enable students to acquire the knowledge, attitudes, and skills most conducive to social and emotional competency (Library of Congress, 2018).

As mentioned, the LOMCE (BOE 2013, Article 12886, p. 97858-9) makes specific reference to a pupil's personal growth as an integral part of education. We can, therefore, argue that, according to the LOMCE, a pupil's personal development is a curricular requirement. We could also argue that, aside from the curriculum, teachers act as mentors to their students every day. Thus, on an affective level, it behoves every teacher to take responsibility for, at least, creating *the possibility* for students' personal growth.

There are, however, challenges in its implementation. In the context of Spain, and especially Madrid, much of the content taught in schools is in an additional language. In recent years, regional governments within Spain have invested considerable resources into expanding bilingual education. In 2015-16, the regional government of the Community of Madrid had 221,077 students participating in the Spanish-English Bilingual Education Programme in state and *concertado* (privately owned, state-funded) schools. This does not include private schools and institutions, or other publicly-funded bilingual programmes (2016c). In the same year, there were 673 bilingual Primary and Secondary schools in the Madrid region (Comunidad de Madrid, 2016a).

In state primary, secondary and *concertado* schools, children are taught up to 70% of their curriculum in an additional language, frequently English. Madrid's regional government states that all subjects may be taught in the L2, except Mathematics, Spanish Language and Literature, (BOCM, 2010, Article 15, 3 B). In this context, the bilingual classroom is becoming the norm, rather than the exception in Madrid.

Teaching and learning content through an additional language poses many challenges which have required the development of approaches that favour the learning of both content and language. This is especially relevant when we consider the complexities involved in fostering social and emotional learning in an additional language. The dual-focused approach of Content and Language Integrated Learning (CLIL) encompasses a wide variety of teaching practices that offer the students possibilities for academic growth with regards to both content and language (Coyle, Hood, & Marsh, 2010). Here, we will consider how CLIL may help resolve these challenges.

² *Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa*, 2013.

³ Passed in December 10, 2015.

⁴ H.R.850 — 114th Congress (2015-2016). See: <https://www.congress.gov/bill/114th-congress/house-bill/850>

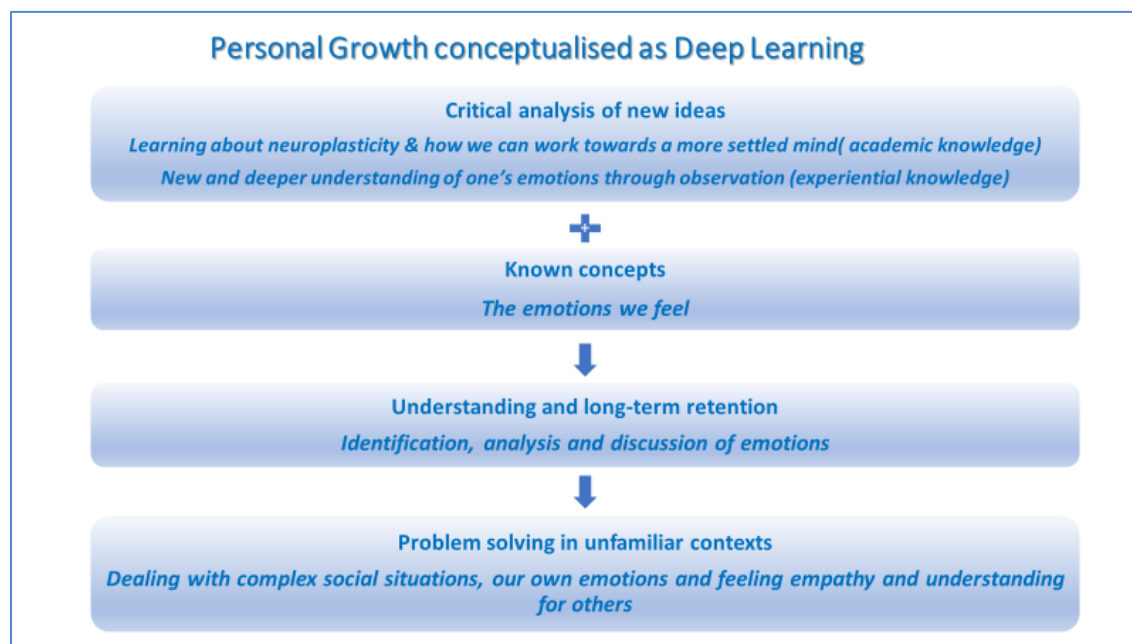
Why and how is personal growth and emotional intelligence compatible with CLIL?

CLIL offers opportunities both within and beyond the regular curriculum to enrich learning, skill acquisition and development (Coyle *et al.*, 2010, p.28). The teaching methods incorporated into CLIL also support social and emotional development, and intrinsic motivation. These approaches include collaborative or cooperative learning techniques such as team work (promoting interpersonal intelligence and social skills); scaffolding activities (supporting diverse learning needs), and active learning, (fostering independent thought, as learners cease to be passive receivers of knowledge, and become responsible for their own learning). Effective learning cannot take place without active learning and participation (Coyle *et al.* 2010).

We could argue that the teaching practices encompassed by CLIL, specifically those of active and discovery learning, also offer a possibility for growth at an experiential level. When students actively participate and work out the concepts for themselves through their own analysis and evaluation, learning takes place experientially (Laevers, 2002; Wurdinger & Carlson, 2010). Experiential learning, where the student experiences both the processes and the result personally through their own thought processes, can also be considered *deeper learning*.

The National Research Council defines “deeper learning as the process through which an individual becomes capable of taking what was learned in one situation and applying it to new situations (i.e., transfer)” (2012, p. 5). Coyle *et al.* further defined it as involving the critical analysis of new ideas and connecting them to known concepts. This leads to understanding and long-term retention of concepts, so they can be used for problem solving in unfamiliar contexts. In contrast, surface learning is the acceptance of information as isolated and unlinked facts which leads only to superficial retention (2010, p.39). Below we can see an example of how SEL can be conceptualized as deeper learning:

Figure 1. Example of how personal growth can be conceptualised as deeper learning. Adapted by Author based on definition of deep learning in Coyle *et al.* 2010, p. 39



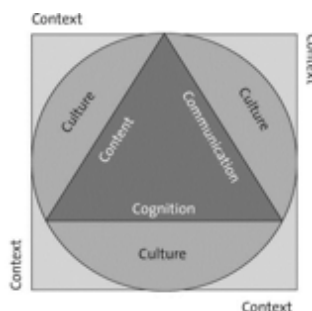
Moreover, any form of learning creates new synaptic connections in the brain. Research has shown that these tenuous connections need reinforcement and repetition to become long lasting (Siegel,

2007). Deeper learning, by drawing on existing knowledge (schema) and applying that knowledge to a new situation, would appear to reinforce the learning process.

The relationship between the 4C's and social and emotional learning in the CLIL classroom

CLIL integrates four contextualized building blocks, known as the 4C's: Content (the subject matter), Communication (language learning and using), and Cognition (the learning and thinking processes). The fourth, Culture (developing intercultural understanding), permeates, or envelops, the other three, as all necessarily take place within a certain cultural environment. Coyle et al. furthermore emphasised the symbiotic relationship of these four building blocks (2010, p.41).

Figure 2. The 4C's Framework. Coyle et al. (2010, p. 42)



If we accept this symbiotic relationship of culture, content, cognition, and communication within CLIL, the 4C's become interconnected and mutually inseparable. If we take the premise that *conceptualisation* of any form requires Culture, Communication, Cognition, and Content, then equally we could posit that this same premise applies to social and emotional development. We can argue therefore that exploring and developing the affective growth of our students in a CLIL classroom require the 4C's to be fully explored for conceptualisation, as the concepts involved in emotional development are highly complex and abstract. Below, we have a possible interpretation of how the 4C's can be applied to SEL:

Culture as the central pivot of the 4C's.

The 4C's include Culture as being central to CLIL. Our culture is in many ways inseparable from the society in which we live. Coyle et al. further make a distinction between the macro (societal values) and micro (academic) level of culture (2010). SEL in the classroom is arguably the epitome of both levels of culture. It integrates the values of the society we live in, the classroom environment and individual understanding, and consciously teaches the values that can help us function optimally at all levels.

Cognition. The cognitive demands of developing one's inner awareness.

Cognition involves developing the ability to recognize, understand and evaluate complex thoughts. The affective domain deals with attitudes and emotions. Developing the ability to recognise and label emotions we feel without becoming caught up in the emotion connects both the cognitive and affective domain e.g. I recognize [cognitive] that I am angry [affective]. Once we recognise that we feel anger, we can manage that anger rather than just feel the anger and deal with its possible consequences later. Fostering social and emotional growth can also be seen as metacognitive knowledge in that it develops self-knowledge and knowledge about cognitive tasks (Anderson, Krathwohl & Bloom 2001, as adapted by Coyle *et al.*, 2010, p.31).

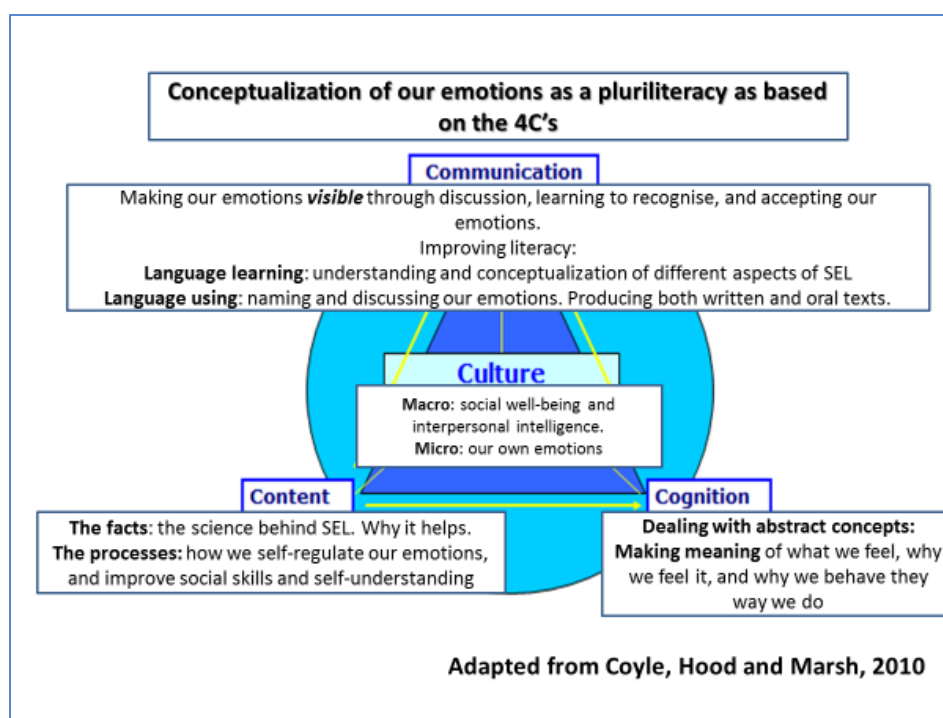
Communication- language to link understanding, knowledge, and cognition.

It is a truism to say we think in words. Language is essential to deepening our understanding and conceptualization. Naming and discussing our emotions are essential elements in coming to understand, and then internalize concepts.

Content- a mix of academic knowledge and experiential learning.

Academic knowledge encompasses learning about anatomy of the brain and functional neuroplasticity (the processes by which brain structure and function develop and change in response to our experiences in life). This can be enriched when combined with experiential learning as a form of active discovery learning (learning to meditate and observe the breath- how can I use this information to help me relax/concentrate/calm down?).

Figure 3. Conceptualization of our emotions as based on the 4C's by Coyle et al. (2010). Adapted by author.



Social and Emotional Learning Frameworks

Social and emotional learning may take many forms in the classroom. These may be individually put together by each teacher, as deemed pertinent to the moment. When implemented in schools as official policy, SEL is often taught within a framework. SEL frameworks may vary slightly, but generally they deal with five core competences: self-awareness, self-management, responsible decision-making, relationship skills and social awareness, such as that by CASEL (2018) as seen in figure 4. Like CLIL, SEL includes intrapersonal, interpersonal, and cognitive competences.

Figure 4: An example of CORE SEL competences. Source: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL), (2017)



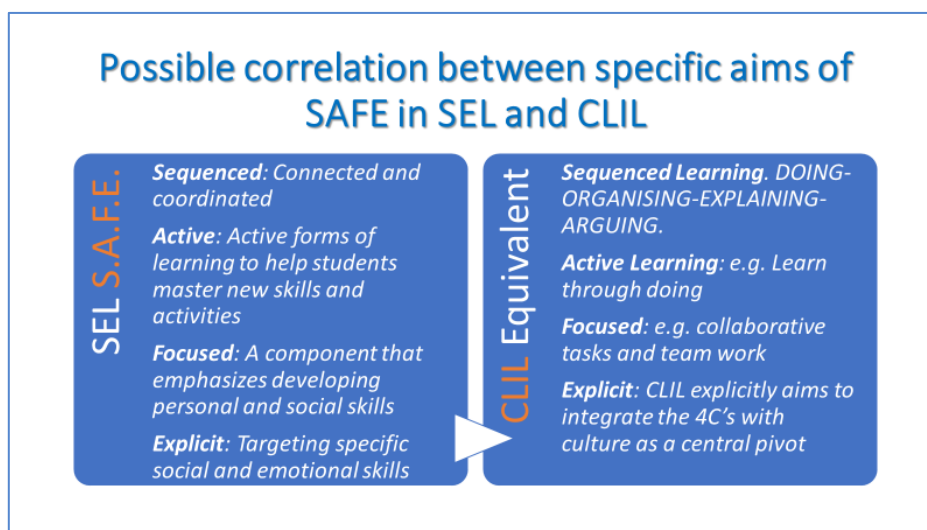
According to CASEL (2018), effective SEL approaches often incorporate four elements, **Sequenced** (connected and coordinated action), **Active** (active learning), **Focused** (focused on developing personal and social skills) and **Explicit**. These are represented by the acronym

Sequenced: Connected and coordinated
Active: Active forms of learning to help students master new skills and activities
Focused: A component that emphasizes developing personal and social skills
Explicit: Targeting specific social and emotional skills

SAFE:

CLIL is compatible with the development of emotional intelligence on many levels, and effective SEL approaches can be closely linked to the core objectives of CLIL. Below (see figure 5) we can see how the specific aims of SAFE within the SEL core competences correlate with the teaching approaches promoted as part of CLIL:

Figure 5. A possible correlation between the competences encompassed by SAFE and CLIL. Adapted by Author from the definition of SAFE in CASEL (2017).



The need to teach Social and Emotional learning (SEL) in our classroom

Adolescence is a time when the brain undergoes considerable change in the neural pathways that have existed hitherto as children (Blakemore & Mills; Mills, Lalonde, Clasen, Giedd, & Blakemore; Siegel 2014). Essentially the brain is “rewired”, generally between the ages of 12-14, with considerable new myelin formation resulting in more efficient and faster *linkage*. Furthermore, the brain undergoes *differentiation*. This is referred to as the “pruning process”, where the brain circuitry becomes more specialized by breaking down many existing neural pathways, forming new connections (Siegel, 2016). This is an essential process to prepare the dependent child for an independent adulthood. The child who seeks, and needs, his parent’s protection must develop into an adult capable of rational and independent thought and actions: a fully functioning individual able to respond to diverse needs, responsibilities, and burdens.

By teaching personal growth and fostering emotional maturity, we can empower our students with the knowledge that they are largely in control of their brain’s development and rewiring. The study of functional neuroplasticity shows how the brain changes in response to experience, as our experiences affect the neural pathways formed in our brain. Writing about adolescents, Siegel (2014) states:

“If we come to see adolescence as a period of time, and adolescents as individuals, filled with untapped potential, we are much more likely to see the realization of that possibility and power in positive directions. When we empower adolescents in this way, we can inspire them to enable integration to unfold in their neural development.”

Adolescence represents a period of brain development during which environmental experiences—including teaching—profoundly shape the developing brain. Moreover, the social brain and social cognition undergo a profound period of development in adolescence (Blakemore, & Mills, 2014). As a result, teachers need to provide tools for their pupils to cope with the pressures of schooling, the onset of adolescence, and prepare them to successfully function as members of society. One of the ways to do this is to foster personal growth by developing their interpersonal and intrapersonal intelligence.

The use of mindfulness techniques as part of SEL

The use of techniques such as mindfulness meditation in the classroom can complement SEL. Meditation, such as that practiced in mindfulness is increasingly being used in schools as a way to provide pupils and teachers with tools to foster personal growth (Weare, 2013; Sanger & Dorjee, 2016).

While mindfulness meditation needs to be taught experientially, it can also be taught academically. Experientially, it can lead to internal recognition and understanding of how we feel inside, and react to complex social situations, such as an argument, tapping into the whole spectrum of the affective domain. It is a highly abstract process, and on a cognitive level requires a variety of lower and higher order cognitive skills. On an academic level, experiential learning can be remembered, understood, analysed, and evaluated through discussion and projects. Models, pictures, and diagrams of the brain can be used and created to deepen understanding and analysis. We can use a combination of visual, auditory, and kinaesthetic elements to appeal to different multiple intelligences within our class. In such a way, academic knowledge and personal experience can mutually complement, deepen knowledge, and motivate. Realising that our experiences shape our physical brain and mind, and that we can work towards a calmer, more balanced and content self can be a highly intrinsically motivating experience.

As individuals, we are all influenced by those around us, and their attitude to us. For learning to take place, it is essential that the learner believes in his or her ability to succeed. It is, therefore, crucial that the class atmosphere be one that encourages self-belief in each individual and does not create fear of failure. Studies highlight the importance of motivation for effective learning to take place (e.g. Dörnyei, 1994, 2013). Motivation lowers anxiety, and the affective filter, making the learner more open to the acquisition of new knowledge (Krashen, 1982; MacIntyre, & Gardner, 1991). It also stimulates the retention of new knowledge beyond the capacity of short-term memory. This is especially true of intrinsic motivation, where the motivation and desire to learn comes from within, rather than from external factors (such as improving one's grade). Intrinsic motivation can also lead to improved behaviour— a child that is motivated to learn is less likely to become disruptive, which in turn can enhance the possibilities for learning to take place for both the pupil concerned, and those around him. Thus, the importance of stimulating and harnessing a child's motivation becomes of the utmost importance in the classroom.

However, if the role of motivation in learning, especially intrinsic motivation, is crucial, how can we stimulate it? Cultivating intrinsic motivation in our students can be considerably harder than using extrinsic motivation. A threat of “be quiet and listen, or you won't go to the break,” is easy to utter and administer, but is of limited value if we want our students *to want to learn*.

Likewise, it is also of little use if we want our students to understand and truly grasp the importance of why learning is so important. This does not refer to achieving high grades, going to university, or getting a good job, which many students know at an intellectual level. Rather, it refers to the feeling of satisfaction and achievement which invariably comes from knowing we have done well, whatever the task may be, academic or not. This is a feeling that normally all of us would like to repeat. Our job, therefore, as teachers, could also be seen as one which encourages our students to strive for achievement, creating a feeling of success, and fostering intrinsic motivation.

As educators, we need to work on improving skills at all levels. While the Cognitive Domain (thinking skills) is undoubtedly valuable, as teachers and educators we must not forget the importance of the Affective Domain (Krathwohl, Bloom, & Masia, 1973). This deals with emotions, values, attitude, and motivation, relating to interpersonal relations, emotions and attitudes. The lowest level of the affective domain, that of receiving phenomena, deals with listening to people with respect - a critical social and emotional skill. These, arguably, correlate well with CLIL. Skills such as internalizing values, which deals with characterization, are improved with collaborative team work. Other attributes, such as attitude also play a major role in education in multiple areas:

“While a person may have the competency to perform a task, that does not mean he or she will have the desire (attitude) to do so correctly. In other words, competencies give us the ability to perform, while attitudes give us the desire to perform.” (Clark, 2010)

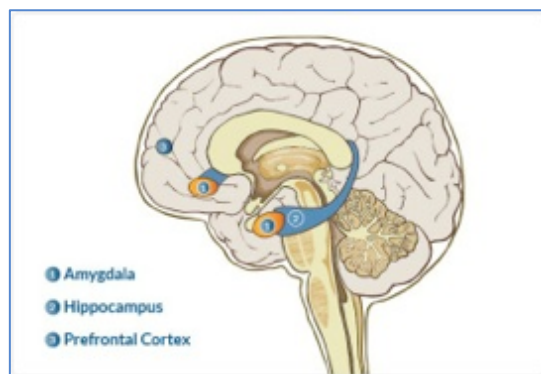
Research into SEL concludes that well-planned and well-executed programmes can positively affect a broad range of students’ social, health, behavioural, and academic outcomes (Greenberg et al., 2003; Zins, Weissberg, Wang, & Walberg, 2004, as stated in Education Development Center, n/d).

Exploring our emotions, accompanied by techniques such as meditation leads to the creation of new neural pathways and enhanced brain integration (Siegel, 2007). It may lead to considerable positive cognitive change. These practices are therefore both highly cognitively demanding, but also cognitively “rewarding”. Knowing you can create a healthier brain and mind, can motivate you to work towards the goal, and the task can become self-motivating, furthering intrinsic motivation.

Changes are multiple, from improved attention (Van den Hurk, Giommi, Gielen, Speckens, & Barendregt, 2010; Baijal, Jha, Kiyonaga, Singh, & Srinivasan, 2011; Napoli, Krech, & Holley, 2005; Semple, Lee, Rosa, & Miller, 2010) to changes in the brain’s pre-frontal cortex leading to improved executive functions and the ability to focus (Chiesa, & Serretti, 2010), and self-regulate emotion (Roemer, Williston, & Rollins, 2015; Tang *et al.*, 2010; Van den Hurk *et al.*, 2011).

The amygdala is found within the limbic system, which is also referred to as the emotional centre of the brain. This is generally considered more primitive, and it is where strong emotions, such as fear and anger, are processed. Clinical trials have demonstrated that the amygdala becomes less activated, (Desbordes *et al.*, 2012) and reduced in size (Hölzel *et al.*, 2010) through mindfulness meditation. This can increase an individual’s ability to respond, rather than react, to a complex situation. In contrast, the hippocampus, which is critical for learning, memory, and regulation of the amygdala, becomes more active (Goldin & Gross, 2010). Mindfulness can improve classroom management as it can lead to a more harmonious atmosphere with more empathy for others (Schonert-Reichl *et al.*, 2015), less recrimination and conflict (Barnes, Bauza, & Treiber, 2003), and reduced negative affective responses (Brown, Weinstein, & Creswell, 2012).

Figure 6 How mindfulness changes the brain. Source: Mindful Schools 2017



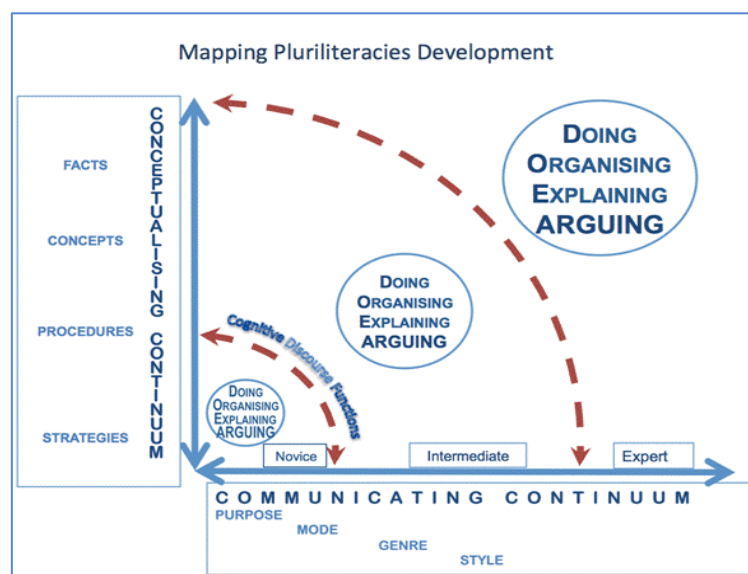
A drawback? SEL with limited linguistic competence.

One of the challenges often found with CLIL is the teaching and learning of complex concepts in a child's L2, in which children usually have a lower linguistic competence than in their L1. SEL poses a further challenge in that it is also highly demanding for the affective domain, and complex intangible concepts must be internalized to become *meaningful*. If not, we risk discussing emotions, and personal and social issues purely at an intellectual level, without relating the content to personal experience and knowledge. This scenario would likely *not* result in effective learning. For personal growth to be successful, the concepts must be felt experientially- as we must be able to relate to them. Talking about your emotions, or arguing, or swearing in one's L1 as compared to one's L2 produces a different level of understanding- we fail to feel the strength of the word, as we only understand it at an intellectual level. Words in our L2 do not carry the same emotional charge as in our L1. Hence, learners often swear with more ease in situations that may not be socially appropriate. This is especially true if our linguistic competence is limited in that language. Careful scaffolding in SEL in CLIL is therefore essential to facilitate learning.

CLIL recognises the importance of language *using*, as well as language *learning*. By using the L2 as the language of instruction to discuss personal growth, and providing support and scaffolding, we are using the language to create meaning, a fundamental requirement of CLIL. Teachers should provide a language framework to support language using. This is especially important due to the intangible and complex nature of the concepts involved. Scaffolding, and careful planning regarding language support is therefore essential for effective learning to take place.

The Conceptualizing Continuum, as developed by the Graz Group (2015), illustrates the critical role of language as an integral part of the learning process, as language and conceptualization interact, and are mutually inseparable.

Figure 7. *The Conceptualizing Continuum, as developed by the Graz Group (2015).*



Learning becomes more visible with the increased ability to express deeper understanding. Likewise, increased language skills promote deeper understanding and conceptualisation. Moreover, personal growth through techniques such as mindfulness provides authentic contexts for language learning.

The Language Triptych – how can language of, for, and through learning be helpful?

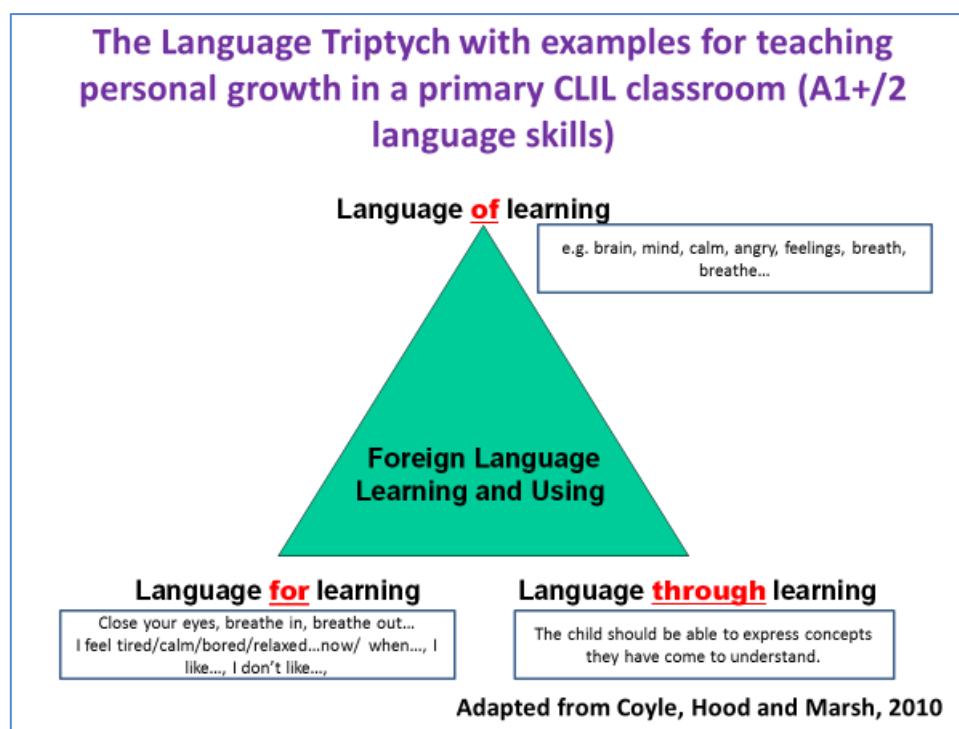
Coyle *et al.* (2003) use the Language Triptych to provide a framework for linguistic support. Below (see figure 9) we can see how the Language Tryptic can help us plan for the language requirements for a brief session of mindfulness meditation of observing the breath, to connect with our present emotional state.

Language of learning: the core phrases and vocabulary needed for understanding content. These could include the basic vocabulary of the emotions we feel.

Language for learning: the instructions used and repeated by the teaching during the meditation, and phrases that enable the students to express how they feel and think before, during and after the meditation.

Language through learning: While the language produced here is spontaneous, we can aid production through providing frequent opportunities for unplanned spontaneous speech throughout the activities. In SEL much of the learning occurs through discussion and sharing of ideas.

Figure 9. Examples of how the Language Triptych (Coyle et al., 2010) can be applied in a primary CLIL classroom to teach SEL. Adapted by Author.



Conclusion

It could be argued that the ideal CLIL classroom already supports personal development through techniques such as active learning (as pupils take responsibility for their learning, they are developing intrapersonal skills), and collaborative and cooperative learning (which develop interpersonal skills). While arguably the case, the isolated use of these techniques would seem insufficient. Rather, SEL needs to be consciously implemented at classroom and school level, and more teachers should be incorporating, and weaving that content into their classroom. Rather than being limited to one teacher and one classroom, the whole school should become involved. Teachers from all subjects, whether it be in L1 or L2 should be part of the initiative; thus, students can become pluriliterate, able to understand themselves and those around them in complex social situations, better mimicking real life and the varied circumstances surrounding us, in both their L1 and L2. Through discovering techniques, such as self-regulation of emotion through breathing, pupils develop first-hand knowledge of the procedures and strategies involved in SEL. This integrative approach is both recommended in SEL, and the pluriliteracies model in CLIL (Meyer, Coyle, Halbach, Schuck & Ting, 2015).

The LOMCE states that secondary schools should offer either *Valores* (social values) or Religion. It is possible to some extent that SEL is covered in these two subjects. However, this would limit learning to either one subject or the other. Here, we could argue the benefits of the pluriliteracies approach. The development of interpersonal and intrapersonal intelligences are transferable skills that permeate many aspects of a person's learning. As SEL content can be taught explicitly, so too can it be incorporated implicitly, like CLIL, into any subject in any language, as teaching strategies such as scaffolding, motivational tools, and classroom management techniques.

The atmosphere created by the teacher should be one of support, encouragement, and belief in each, and every, student's ability to learn. As educators, we must strive for our teaching practices to

promote deep thinking and reflection. Likewise, it is critical that the learner develops their level of understanding of their own emotions and of those around them. We can see how the teaching of social and emotional growth, and CLIL correlate on many levels, and are mutually compatible and even desirable. The use of both CLIL and SEL in our classroom can deeply enrich the learning process.

References

- Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., & Bloom, B. S. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Allyn & Bacon.
- Australian Curriculum (2013). *General capabilities in the Australian curriculum*. January 2013. Literacy p. 1-22.
- Bajjal, S., Jha, A. P., Kiyonaga, A., Singh, R., & Srinivasan, N. (2011). The influence of concentrative meditation training on the development of attention networks during early adolescence. *Frontiers in Psychology*, 2, 1-9.
- Barnes, V. A., Bauza, L. B., & Treiber, F. A. (2003). Impact of stress reduction on negative school behaviour in adolescents. *Health and Quality of Life Outcomes*, 1 (10), 1-7.
- Blakemore, S. J., & Mills, K. L. (2014). Is adolescence a sensitive period for sociocultural processing? *Annual review of psychology*, 65, 187-207.
- Brown, K. W., Weinstein, N., & Creswell, J. D. (2012). Trait mindfulness modulates neuroendocrine and affective responses to social evaluative threat. *Psychoneuroendocrinology*, 37(12), 2037-2041.
- Carro, J., Cabrales, A., & Anghel, B. (2012). *Evaluating a bilingual education program in Spain: the impact beyond foreign language learning*. Universidad Carlos III de Madrid. Departamento de Economía. Retrieved from: http://www.eco.uc3m.es/~jcarro/papers/10.1111-ecin.12305_publicado.pdf [Last accessed 12/02/2018]
- Clark, D., (2010). Attitude and Performance [web blog]. Retrieved from: <http://www.nwlink.com/~donclark/performance/attitude.html> [Last accessed 12/02/2018]
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, (2003). *Safe and Sound: An Educational Leader's Guide to Evidence-based Social and Emotional Learning Programs*. Chicago: CASEL. Retrieved from: http://www.communityschools.org/assets/1/AssetManager/1A_Safe_& Sound.pdf [Last accessed 12/02/2018]
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL), (2018). [web blog]. Retrieved from: <http://www.casel.org/core-competencies/> [Last accessed 11/02/2018]
- Chiesa, A., & Serretti, A. (2010). A systematic review of neurobiological and clinical features of mindfulness meditations. *Psychological Medicine*, 40(08), 1239-1252.
- Comunidad de Madrid. (2016a). *La Educación Bilingüe en La Comunidad de Madrid*. http://www.madrid.org/cs/Satellite?blobcol=urldata&blobheader=image%2Fjpg&blobheadername1=Content-disposition&blobheadername2=cadena&blobheadervalue1=filename%3DBilingues_15-16.jpg&blobheadervalue2=language%3Des%26site%3DPortalEducacion&blobkey=id&blobtable=MungoBlobs&blobwhere=1352894323569&ssbinary=true [Last accessed 12/11/2018]
- Comunidad de Madrid (2016b). *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid. Orden 5958/2010, de 7 de diciembre*. Retrieved from: http://www.bocm.es/boletin/CM_Orden_BOCM/2016/02/10/BOCM-20160210-13.PDF [Last accessed 12/02/2018]
- Comunidad de Madrid (2016c). *Datos y Cifras de la Educación 2016-7*. Retrieved from: <http://www.madrid.org/cs/Satellite?blobcol=urldata&blobheader=application%2Fpdf&blobheadername1=Conte>

nt-
[disposition&blobheadername2=cadena&blobheadervalue1=filename%3DNota+Portal+Transparencia2.pdf&blobheadervalue2=language%3Des%26site%3DPortalEducacion&blobkey=id&blobtable=MungoBlobs&blobwhere=1352925447148&ssbinary=true](#) [Last accessed 12/02/2018]

Coyle, D., Hood, P. & Marsh, D (2010) *CLIL*. Cambridge: CUP.

Desbordes, G., Negi, L. T., Pace, T. W., Wallace, B. A., Raision, C. L., & Schwartz, E. L. (2012). Effects of mindful--attention and compassion meditation training on amygdala response to emotional stimuli in an ordinary, non--meditative state. *Frontiers in Human Neuroscience*, 6.

Dornyei, Z. (1994) Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom. *The Modern Language Journal*, Vol. 78, No. 3 (Autumn, 1994), pp. 273-284. Blackwell Publishing on behalf of the National Federation of Modern Language Teachers Associations. Retrieved from: <http://www.jstor.org/stable/330107> [Last accessed 12/02/2018]

Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2013). *Teaching and researching: Motivation*. Routledge

Education Development Center, (n/d). *Social and Emotional Learning (SEL) and Student Benefits: Implications for the Safe Schools/Healthy Students Core Elements. Research Implications for the Safe Schools/Healthy Students Core Elements*. Retrieved from: <https://eric.ed.gov/?id=ED505369> [Last accessed 12/02/2018]

Goldin, P. R., & Gross, J. J. (2010). Effects of mindfulness-based stress reduction (MBSR) on emotion regulation in social anxiety disorder. *Emotion*, 10 (1), 83.

The Graz Group, (2015). The "Pluriliteracies for Teaching and Learning" Model. [web blog]. Retrieved from: <http://pluriliteracies.ecml.at/Model/tabid/4269/language/en-GB/Default.aspx> [Last accessed 12/02/2018]

Hölzel, B. K., Carmody, J., Evans, K. C., Hoge, E. A., Dusek, J. A., Morgan, L., ... Lazar, S. W. (2010). Stress reduction correlates with structural changes in the amygdala. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 5 (1), 11–17.

Kessler, R. C., Amminger, G. P., Aguilar-Gaxiola, S., Alonso, J., Lee, S., & Ustun, T. B. (2007). Age of onset of mental disorders: A review of recent literature. *Current Opinion in Psychiatry*, 20(4), 359–364. Retrieved from: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/17551351> [Last accessed 12/02/2018]

Krashen, S. (1982) Principles and practice in Second language acquisition. Retrieved from: http://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf [Last accessed 12/02/2018]

Krathwohl, D., Bloom, B., Masia, B. (1973). *Taxonomy of Educational Objectives, the Classification of Educational Goals. Handbook II: Affective Domain*. New York: David McKay Co., Inc.

Laevers, F. (2002). Forward to Basics! Deep-Level-Learning and the Experiential Approach, Early Years. *Indivisa. Boletín de Estudios e Investigación de Estudios Universitarios La Salle*. 003. pp. 9-16. Madrid.

Lantieri, L., & Goleman, D. (2014). *Building emotional intelligence: Practices to cultivate inner resilience in children*. Sounds True.

LOMCE, (2013, 10th December). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado (BOE)*, 295, 97858-97921. Retrieved from <https://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf> [Last accessed: 12/02/2018]

MacIntyre, P. & Gardner, R. (1991). Methods and results in the study of anxiety and language learning: a review of the literature. In *Language Learning* Vol. 41, No. 1. (p 85-112).

- Meyer, O., Coyle, D., Halbach, A., Schuck, K., & Ting, T. (2015). A pluriliteracies approach to content and language integrated learning—mapping learner progressions in knowledge construction and meaning-making. *Language, Culture and Curriculum*, 28(1), 41-57. Retrieved from: <http://pluriliteracies.ecml.at/Portals/54/Article.pdf> [Last accessed 12/02/2018]
- Mills, K. L., Lalonde, F., Clasen, L. S., Giedd, J. N., & Blakemore, S. J. (2014). Developmental changes in the structure of the social brain in late childhood and adolescence. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 9(1), 123-131. Retrieved from: <https://academic.oup.com/scan/article/9/1/123/1675831> [Last accessed 12/02/2018]
- Mindful Schools (2010-2017). [web page] Retrieved from: <http://www.mindfulschools.org/> [Last accessed 12/02/2018]
- Ministerio de la Presidencia, y para las Administraciones Territoriales. *Boletín del Estado (BOE) 2013*, Article 12886, p. 97858-9. Retrieved from: https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2013-12886 [Last accessed 12/02/2018]
- Napoli, M., Krech, P. R., & Holley, L. C. (2005). Mindfulness Training for Elementary School Students. *Journal of Applied School Psychology*, 21(1), 99–125.
- National Research Council. (2012). Education for Life and Work: Developing Transferable Knowledge and Skills in the 21st Century. Committee on Defining Deeper Learning and 21st Century Skills. J. W. Pellegrino & M. L. Hilton (Eds.). Board on Testing and Assessment and Board on Science Education, Division of Behavioral and Social Sciences and Education. Washington, DC: The National Academies Press. Retrieved from: https://www.hewlett.org/wp-content/uploads/2016/08/Education_for_Life_and_Work.pdf [Last accessed 12/02/2018]
- Roemer, L., Williston, S. K., & Rollins, L. G. (2015). Mindfulness and emotion regulation. *Current Opinion in Psychology*, 3, 52–57.
- Sanger, K. L., & Dorjee, D. (2016). Mindfulness training with adolescents enhances metacognition and the inhibition of irrelevant stimuli: Evidence from event-related brain potentials. *Trends in Neuroscience and Education*, 5(1), 1-11. Retrieved from: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2211949316300011> [Last accessed 12/02/2018]
- Schonert-Reichl, K. A., Oberle, E., Lawlor, M. S., Abbott, D., Thomson, K., Oberlander, T. F., & Diamond, A. (2015). Enhancing cognitive and social-emotional development through a simple-to-administer mindfulness-based school program for elementary school children: A randomized controlled trial. *Developmental Psychology*, 51(1), 52-66.
- Seldon, A. (2010) *An end to factory schools: an education manifesto 2010-2020*. Retrieved from: <https://www.cps.org.uk/files/reports/original/111027123933-20100319PublicServicesAnEndToFactorySchools.pdf> [Last accessed 12/02/2018]
- Semple, R. J., Lee, J., Rosa, D., & Miller, L. F. (2010). A randomized trial of mindfulness-based cognitive therapy for children: promoting mindful attention to enhance social-emotional resiliency in children. *Journal of Child and Family Studies*, 19(2), 218–229.
- Siegel, D. (2007). Mindfulness training and neural integration: differentiation of distinct streams of awareness and the cultivation of well-being. *Social Cognitive Affective Neuroscience* 2 (4), 259-263. Retrieved from: <https://academic.oup.com/scan/article/2/4/259/1676806/Mindfulness-training-and-neural-integration> [Last accessed 12/02/2018]

- Siegel, D. (2014) The essence of adolescence. [web blog]. Retrieved from: <https://www.psychologytoday.com/blog/inspire-rewire/201401/the-essence-adolescence> [Last accessed 12/02/2018]
- Siegel, D. (2016) [video file] Brainstorm: the power and purpose of the teenage brain. Retrieved from: <https://www.youtube.com/watch?v=H1pf1xTMUng> [Last accessed 12/02/2018]
- Tang, Y. Y., Lu, Q., Geng, X., Stein, E. A., Yang, Y., & Posner, M. I. (2010). Short-term meditation induces white matter changes in the anterior cingulate. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 107(35), 15649-15652.
- Van den Hurk, P. A., Gionmi, F., Gielen, S. C., Speckens, A. E., & Barendregt, H. P. (2010). Greater efficiency in attentional processing related to mindfulness meditation. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 63(6), 1168-1180.
- Weare, K. (2013). Developing mindfulness with children and young people: a review of the evidence and policy context. *Journal of Children's Services*, 8(2), 141-153.
- Wurdinger, D. D., & Carlson, J. A. (2010). *Teaching for experiential learning: Five approaches that work*. Lanham, MD. Rowman & Littlefield Education.
- Zins, J. E. (Ed.). (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?*. Teachers College Press.