

Las competencias y la evaluación - dos factores esenciales en el proceso de enseñanza-aprendizaje del francés como lengua extranjera _____	2
Teaching english through music - a proposal of multimodal learning activities for primary school children _____	17
The language teacher and students motivation - lets use different types of activities in the classroom! _____	30
Actividades lúdicas de repaso y su función motivadora en lenguas para fines específicos _____	39
Three frameworks for developing CLIL materials _____	54
Podcasts y a hablar por hablar - cómo se pide y se presta ayuda en una intervención de ELE _____	59
La relación entre el aprendizaje cooperativo y la adquisición de competencias interpersonales en uan clase de lengua inglesa _____	78
Reading as a means of promoting social interaction - an analysis of the use of literature circles in EFL teaching _____	89
Understanding response to picturebooks _____	103
Content and language integrated learning through music and ICT - saving the gap _____	121
Proyecto ELLA - una plataforma para el aprendizaje de la lengua inglesa _____	133
Materiales y webtasks para utilizar en enseñanza bilingüe en la asignatura conocimiento del medio con alumnos de sexto curso de educación primaria _____	149

## LAS COMPETENCIAS Y LA EVALUACIÓN: DOS FACTORES ESENCIALES EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL FRANCÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

Severina Álvarez González  
Universidad de Oviedo

### Resumen:

En este artículo nos proponemos reflexionar sobre las relaciones existentes entre dos factores sustanciales del proceso de enseñanza-aprendizaje como son las competencias y la evaluación. El objetivo de este trabajo ha sido determinar hasta qué punto las competencias y la evaluación influyen en el rendimiento académico. La muestra de esta investigación la formaron estudiantes de la Universidad de Oviedo de diferentes titulaciones los cuales cursaban la asignatura de francés. Los resultados de dicha experiencia vinieron a mostrar que las competencias y la evaluación convergen en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera al motivar tanto al estudiante como al docente. Asimismo, ambos factores han favorecido la adquisición de habilidades y estrategias de aprendizaje por parte del alumnado que ha participado activamente en la experiencia.

**Palabras clave:** enseñanza-aprendizaje, competencias, evaluación

**Competencies and evaluation: two key factors in the teaching-learning of French as a foreign language**

### Abstract:

In this article we propose to think about the relationship between two substantial factors of the teaching-learning process: competences and evaluation. The aim of this study was to determine to what extent competences and evaluation influence academic performance. The sample of this research comprised students from the University of Oviedo in different degrees studying the subject of French. The results of this experience showed that competences and evaluation converge in the process of teaching and learning a foreign language by motivating both the student and the teacher. Also, both factors have fostered skills acquisition and learning strategies of those students who actively participated in the experience.

**Key words:** teaching – learning, competencies, evaluation

### Introducción

El sistema de enseñanza universitaria actual ha participado activamente en un importante proceso de transformación hacia el denominado “espacio europeo” (Vizcarro y Yáñez, 2004). Ello se ve reflejado a distintos niveles: cambios en la forma de impartir las clases, trato más directo con los alumnos, métodos distintos de evaluación, etc. (Yáñez, 2004).

La construcción del Espacio Europeo de Educación Superior supone una profunda transformación del diseño curricular, de las metodologías y del papel del docente y del estudiante en la medida en que propone un sistema universitario moderno, de calidad, centrado en la formación integral del estudiante. Asimismo, se observa un cambio en la mentalidad y en la formación del docente universitario en cuanto a las competencias elegidas como son las habilidades comunicativas, la coordinación y el trabajo en grupo. El alumno, dentro de este nuevo entorno educativo asume un

papel más activo, diseñando así su propio proceso de aprendizaje. Este nuevo aprendiz desarrolla la capacidad y actitud de aprender, investigar, construir e innovar. Otro aspecto a tener muy en cuenta en este nuevo sistema educativo es el cambio del concepto “evaluación” que va a fundamentarse en el conocimiento, las habilidades y el esfuerzo como principales fuentes de evidencia y no solamente como un comprobador de resultados.

Atento a todos estos nuevos planteamientos educativos, el trabajo que se expone seguidamente se ha fundamentado en estrategias educativas como son la puesta en práctica de la técnica del *role-playing*, junto al trabajo autónomo en grupo e *inter-pares*, como instrumento al servicio del cultivo de las competencias generales en el proceso de aprendizaje de saberes y valores y a un planteamiento innovador del proceso de evaluación. El análisis del planteamiento, selección de baremos y sujetos evaluadores, ejecución, resultados estadísticos, dificultades y mejoras de esta actividad practicada en el ámbito de la didáctica específica constituye el objeto de este artículo.

### **1. Definición de “competencias”**

El concepto de competencia se ha venido utilizando en diferentes contextos. Uno de esos contextos es el de la formación y de la práctica profesional. Conceptualmente, una competencia es un conjunto de destrezas, habilidades, conocimientos, características conductuales y otros atributos que, adecuadamente combinados frente a una situación de trabajo, predicen un desempeño superior. En el ámbito educativo, las competencias representan una combinación dinámica de atributos en relación a conocimientos, habilidades actitudes y responsabilidades que describen los resultados de aprendizaje de un programa educativo o lo que los alumnos son capaces de demostrar al final de un proceso educativo (Suárez Álvarez, E., 2006:192).

Presentadas en los recientes foros de investigación educativa como uno de los ejes del nuevo Espacio Europeo de Educación Superior, las competencias constituyen el punto de articulación de los numerosos Libros Blancos editados por las diferentes instituciones educativas y sus respectivos departamentos de enseñanza universitaria desde la mención pionera de Jacques Delors en 1993 (Delors, Al Mufti, & et al., 1996) y los primeros informes de la Comisión Europea sobre Educación (1995). Las definiciones formuladas por los impulsores del Proyecto Tunning (González, 2004) o por investigadores como Zabalza (2003; 2005) coinciden en caracterizar este conjunto de capacidades y habilidades necesarias para la maduración personal y profesional, como una interrelación dinámica de atributos, capacidades y actitudes, cuyo incentivo compete en notable medida a los programas educativos. De los dos tipos principales en que suelen clasificarse, las competencias específicas o vinculadas a una titulación particular, y las competencias generales o transversales, nuestro interés se ha orientado hacia éstas últimas, concebidas como las habilidades imprescindibles para el desenvolvimiento profesional y para la vida como ciudadano. Desglosadas habitualmente en tres grupos permeables entre sí, también contemplados en la conformación de este trabajo, las competencias generales comprenden las llamadas instrumentales, que agrupan capacidades cognitivas, metodológicas, tecnológicas y lingüísticas; las interpersonales, referidas a aquellas capacidades individuales tendentes a establecer relaciones sociales; y las sistémicas, que abarcan las capacidades y habilidades relativas a todos los sistemas.

## 1.1. Competencias elegidas para nuestro estudio

A partir de los resultados de diversas encuestas alentadas por el Programa Tunning (González, 2004), para este estudio de campo se seleccionaron las más recurrentes. Por lo tanto, entre las competencias instrumentales se consideró potenciar:

- La capacidad de organización y planificación de tiempo y esfuerzo.
- El conocimiento de un segundo idioma elemento relevante en la titulación de Filología Hispánica (2º y 3º curso) y en d la especialidad de Turismo: Francés I y II.
- La capacidad de adaptarse a nuevas situaciones y, por tanto, de resolver problemas de diverso género en situaciones comunicativas concretas.

Entre las competencias interpersonales se impusieron:

- El trabajo en equipo
- La capacidad de crítica y autocrítica
- El desarrollo de un compromiso ético.

Entre las competencias sistémicas, se decidieron finalmente:

- La habilidad de aplicar los conocimientos adquiridos a la práctica
- El fomento de la capacidad investigadora
- El estímulo de la capacidad de iniciativa del alumno
- El establecimiento de una consideración personalizada

## 2. La evaluación

La evaluación debe considerarse como una oportunidad de aprendizaje y utilizarse para promover competencias en los estudiantes (Scriven, 1967). Esta dimensión *formativa de la evaluación* formulada por Scriven ha sido abordada ampliamente en los últimos años por Hall y Burke (2003) y Kaftan et al. (2006). El alumnado se convierte en un ser activo en su proceso de evaluación<sup>1</sup>.

Conforme a las investigaciones actuales, se pueden definir tres relaciones diferentes entre los agentes involucrados en el proceso evaluador (Salinas Salazar, 2001), a las que se ha atendido en diverso grado en la puesta en práctica de este trabajo : la *autoevaluación* (el sujeto valora sus propias actuaciones); la *coevaluación* (valoración mutua de dos o más miembros entre sí); y finalmente, la más difundida, la *heteroevaluación*, a cargo de un evaluador ajeno.

Aunque la *autoevaluación* va encaminada al desarrollo de la autonomía del aprendiz y de su capacidad metacognitiva, el alumnado, por falta de costumbre, suele aprovechar la autoevaluación para sobrevalorarse o, en algunos casos, subestimar sus habilidades. Sin embargo, es una valiosa oportunidad para presentar la evaluación como un instrumento de aprendizaje y no simplemente

---

<sup>1</sup> Este concepto de participación activa del alumno en los procesos de aprendizaje fue puesto de manifiesto hace casi cuarenta años con la teoría del conceptualismo instrumental de Bruner, en 1966 (Beltrán, 1995), y los principios teóricos de Ausubel en su modelo del *aprendizaje significativo* de 1978 (Beltrán, 1995). El primer autor señalaba que el aprendizaje se produce cuando el alumno adquiere y manipula la información, y Ausubel aportó la idea del aprendizaje por descubrimiento.

como una excusa para ganar una nota. Si se aplican en la práctica educativa de los estudiantes tanto por éstos como por el maestro, se podrán tomar en cuenta aspectos cognoscitivos, procedimentales y actitudinales y sus resultados contribuirán a la toma madura y responsable de decisiones en el aula. La *coevaluación* consiste en una evaluación en conjunto (tú me evalúas, yo te evalúo), aplicada sobre un trabajo, proceso o actividad específicos en los cuales todas las personas implicadas participan en la valoración de los mismos. Nuevamente, en este caso, es importante concienciar al alumnado de que el objetivo no es castigar sino mejorar. En resumidas cuentas, aun siendo la *heteroevaluación* (evaluación de una persona por otra) el concepto más conocido y habitual, es importante planificar momentos de auto y coevaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje a lo largo del curso.

### **3. Metodología**

De las diversas propuestas didácticas -que se detallan más adelante- puestas en práctica a lo largo del curso para incentivar el cultivo de las competencias instrumentales, interpersonales y sistémicas, ha de destacarse como piedra de toque para la valoración empírica de la viabilidad y eficacia del estudio, la aplicación en la clase de la técnica del *role-playing* (Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa, 2005). Procedente del ámbito de los estudios de psicología clínica (Cirigliano & Gustavo, 1969) y educacional (Cirigliano & Villaverde, 1982), aquilatada por numerosas experiencias en ese campo de investigación y validada por diversos estudiosos de las Ciencias de la Educación (De la Cruz Tomé, 2004), esta técnica se presenta como un instrumento idóneo de trabajo y como un eficiente estímulo educativo, susceptible de ser desarrollada con aprovechamiento en el desarrollo y expresión personales y colectivos. Esta aptitud se ve reforzada en particular gracias también a su combinación con la técnica del trabajo en grupo (De la Cruz Tomé, 2004; Poblete Ruiz, 2004) que favorece la interacción entre el trabajo individual del alumno y el aprendizaje cooperativo (Ovejero Bernal, 1990) a través de la recreación de situaciones extrapolables a un entorno real y cotidiano donde el alumno aprenda a resolver problemas y se adiestre en su superación. Bajo la tutela indispensable del profesor como guía en el proceso de aprendizaje del alumno hasta su gradual autonomía, el trabajo en grupo contribuye también a ello poderosamente, a modo de red social cohesionadora en la estructuración y asimilación de los saberes y habilidades del estudiante, responsable mediante esa tarea del ritmo, dosificación y avances de su conocimiento.

#### **3.1. Procedimiento**

A principios del curso académico 2010-2011 se entregó a los alumnos la relación de pautas previas indispensables para la consecución de la tarea. En ella se explicaban las líneas generales de la actividad de *role-playing* (planteamiento, recursos de documentación, división de roles imprescindibles) y se incluían las fechas de reunión colectiva por grupos para trabajar en clase, así como los plazos de presentación final del trabajo en equipo y los criterios de evaluación. En los días previstos se procedió a la entrega de la información y explicación de la técnica del *role-playing* y sus

objetivos<sup>2</sup> así como la dedicación de las horas lectivas al trabajo en clase. Se acordó con los alumnos un tiempo máximo de representación de quince minutos asignado a cada grupo, para seguidamente entablar en clase el debate correspondiente a la situación o situaciones presentadas en unos diez minutos como máximo. Finalmente, se les entregaron las encuestas de evaluación.

### 3.2. Recursos instrumentales

Material proporcionado por los alumnos y estrategias que han utilizado:

- Páginas web
- Material bibliográfico (folletos turísticos, mapas geográficos y urbanos, revistas de viaje)
- Atrezzo para la escenificación
- Aprovechamiento de las posibilidades escénicas del espacio del aula así como de sus utilidades didácticas (recurso al encerado como tal en las sucintas explicaciones a sus compañeros sobre la ciudad elegida, o como instrumento escenográfico añadido a su representación)

Material proporcionado por los profesores:

- Bases lingüísticas y nociones culturales
- Guión de la tarea y sugerencias aceptadas por gran parte del alumnado
- Páginas Web

### 4. Otras estrategias de aprendizaje

En firme coherencia con el desarrollo primordial de la técnica expuesta, la práctica de diversos y conocidos recursos didácticos como los enumerados a continuación, útiles e inherentes al perfil del área concernida, además de promover, como es sabido, el aprendizaje de las competencias específicas de la materia, conjugados con la actividad central arriba referida reforzarían su eficacia, al abarcar a su vez competencias generales de diverso género. Las instrumentales se verían incentivadas gracias a la insistencia en la asimilación de hábitos como el uso habitual de los mecanismos de consulta de la biblioteca y la familiarización de los alumnos con los fondos sugeridos por el profesor; el acceso del alumnado a los instrumentos audiovisuales e informáticos a su disposición como la utilización de Internet; la entrega de trabajos escritos; la estimulación de la expresión oral en público y de los rudimentos de la argumentación y la defensa respetuosa de una opinión según los turnos de palabra; la ineludible creación de breves situaciones comunicativas en clases de lengua extranjera; o, también, gracias a la elaboración de encuestas evaluadoras del ritmo y exposición de la materia.

Las competencias interpersonales podrían cumplirse en parte, por ejemplo, con el favorecimiento de las actividades en grupo; la promoción de la auto-evaluación del alumno mediante la corrección,

---

<sup>2</sup> La técnica conocida como *role-playing* que se ha aplicado a los cursos de enseñanza del francés en este proyecto, consiste en un mecanismo de entrenamiento de la conducta del individuo ante situaciones sociales. Las actividades representadas por los alumnos en las sesiones de cada grupo se desarrollaron a elección de cada equipo, eligiendo éstos diferentes ciudades de países francófonos, de acuerdo con papeles variados y circunstancias diferentes de la vida cotidiana a las que debe enfrentarse todo visitante extranjero (situación en un restaurante, en una oficina de turismo, la pérdida de documentos, solicitud de información, ...). Este contexto cultural y lingüístico, seleccionado por los diversos grupos había sido introducido previamente en las clases presenciales y trabajado en las reuniones de cada equipo, formado éste por alumnos de distinto nivel para favorecer su interacción en el aprendizaje.

guiada, de sus propios controles, y de la auto-crítica ante una exposición oral como el *role-playing*; el fomento de la asertividad en su exposición y de la curiosidad respetuosa por la diversidad y la multiculturalidad a través de textos y vídeos expuestos y comentados en clase. Por último, en lo que respecta a las competencias sistémicas, instrumentos de carácter heterogéneo pero susceptibles de afinidades como los siguientes, asimismo usuales, también contribuirían a desarrollar competencias de tipo sistémico en conjunción con la técnica propuesta para un diseño global de la impartición de la materia en el curso académico: así, la promoción de la búsqueda, encauzada, de información en páginas web; la sugerencia de temas libres para la expresión escrita; la práctica de preguntas-respuestas en la clase; o los controles periódicos para asentar conocimientos y a la vez para dar confianza al alumno en sus posibilidades y logros, secundándolo con las consultas en tutorías para estimular su voluntad de mejora.

## 5. Resultados

Para verificar la viabilidad y eficacia de la metodología utilizada, se elaboró un baremo final evaluador de los resultados y de su rendimiento efectivo mediante una prueba objetivamente empírica, pese a sus limitaciones dadas las características del campo de estudio abordado, de innegable importancia y utilidad pero no por ello menos difícil de aprehender. De este modo, se propuso un repertorio de encuestas evaluadoras conformes a las distintas especies de evaluación arriba expuestas, incluyendo la heteroevaluación a cargo del alumnado sobre el desempeño del profesor, que reflejaran en suma los resultados obtenidos, y, si cabe, los logros alcanzados.

De entre los objetivos propuestos, el docente considera que se han cumplido con éxito algunos de los formulados en principio. Por un lado, la participación, en algunos casos francamente emprendedora, de un pequeño número de alumnos en cada aula asignada, que asistían regularmente a clase y seguían la materia. La trabazón de competencias de diverso orden en este proceso de re-evaluación personal del alumno y de las estrategias del profesor en la interacción del aula, se refleja en el realce concedido por alumnado y profesor a ciertas competencias como las interpersonales debido a su útil ascendente en el proceso educativo. De este modo, el trabajo en equipo fomentó en la mayor parte de los grupos la colaboración *inter pares* -cuando no por asesoramiento del profesor y de otro miembro del grupo formado en las destrezas de la materia- y, en consecuencia, el *aprendizaje* colectivo y *autónomo*. Como se tratará de probar, la cohesión de equipos de nivel desigual de conocimiento gracias a una tarea común no excluyó el ejercicio de otras competencias interpersonales como la crítica y autocrítica de las diversas actividades realizadas, así como tampoco otras instrumentales como la resolución y adaptación de las situaciones propuestas para su representación en clase, o sistémicas como la iniciativa del alumno en la preparación de la tarea, incentivada por la asistencia del profesor en actividades y tutorías personalizadas de apoyo.

### 5.1. Resultados cuantitativos

La muestra estuvo compuesta por 35 alumnos. De ellos, 32 cumplimentaron las encuestas de la escala 1 a la 5, tras haber puesto en práctica en el aula el *role-playing*, y los 3 restantes, observadores ajenos, únicamente valoraron con sus compañeros la docencia de los profesores a lo largo del curso 2010-2011 a través de la escala 6.

### 5.1.1. Análisis comparativo entre las diferentes escalas

Estas puntuaciones fueron sometidas a un análisis de varianza para determinar si existían diferencias entre los resultados de cada escala dentro de cada sujeto (Tabla I). Como puede observarse en el cuadro siguiente, cuando se tuvo en cuenta el factor escala no se encontraron diferencias estadísticamente significativas ( $\lambda$  de Wilks= 0.77;  $p= 0.11$ ), a excepción de los datos que arroja la interacción escala-profesor ( $\lambda$  de Wilks=0.32;  $p= 0.000$ ). Esta diferencia es atribuible a los valores de las escalas 4 y 5, en que se puede apreciar que las medias obtenidas fueron más elevadas en el caso de una de las docentes, muestra de una actitud más permisiva en la primera realización de este proyecto.

Tipo de escala	N	Medias	D.T.	Lambda de Wilks			
				Escala	p	Escala-profesor	p
<i>Escala 1: coevaluación</i>	32	23.69	3.41	0.77	0.11	0.32	0.00
<i>Escala 2: autoevaluación</i>	32	23.09	3.46				
<i>Escala 3: evaluación por parte de los compañeros (heteroevaluación)</i>	32	24.71	2.17				
<i>Escala 4: evaluación del profesor al grupo (heteroevaluación)</i>	32	26.53	4.63				
<i>Escala 5: evaluación del profesor al alumno (heteroevaluación)</i>	32	27.06	4.90				

Tabla I: Análisis de varianza en las cinco escalas empleadas para valorar el role-playing

Del examen detenido de este cuadro ha de subrayarse la mayor exigencia, en general, de los alumnos respecto a su autoevaluación en tanto trabajo individual y grupal frente a la mayor tolerancia ante sus errores por parte de los evaluadores externos (profesor y compañeros de clase). La permisividad de los evaluadores externos puede atribuirse a diversas causas interrelacionadas, de entre las que destaca especialmente el carácter experimental de esta tarea en el aula. Por un lado, podría afirmarse que la mayor parte del alumnado asistente adoptó en líneas generales una postura solidaria respecto a sus compañeros de actividad que habrían de evaluarlos a su vez. No obstante, enfrentados ante una misma situación evaluable, los alumnos tendieron a una respuesta más severa en la elección dentro de una estrecha horquilla de alternativas de respuesta, mientras que el profesor, más prudente ante la novedad de la tarea en el marco del estudio, más coartado por el margen de respuestas no contempladas con mayor precisión en las encuestas, impelido a incentivar la participación general y el aprendizaje compartido, y no menos atento al conjunto de competencias generales cumplidas en diverso grado que la representación dejó apreciar en la clase, se permitió una actitud más permisiva y a la alza. Con todo, cumple reconocer que, en líneas generales, gran parte de los alumnos de primer ciclo (inicial e intermedio) en las condiciones referidas contaban entre sus miembros con falsos principiantes de nivel aceptable o francamente bueno, que se desarrollaron con soltura en general, siendo capaces de improvisar llegado el caso. Si bien la fonética presentó defectos -con notables excepciones- por la rapidez elocutiva y el desparpajo de parte de los intervinientes, en resumidas cuentas, la colaboración de alumnos trabajadores de nivel cero y de



falsos principiantes ya iniciados en lengua y cultura francesas, dio bastantes frutos en el resultado final más nivelador.

### 5.1.2. Validación de las escalas construidas

A fin de comprobar si los resultados obtenidos podían adecuarse a las expectativas explicitadas a priori, se procedió a realizar un análisis factorial, desglosado en dos: el primero considerando las escalas 1 y 2, el segundo tomando como referencia las escalas 3, 4 y 5. La razón de este proceder radica en que las dos primeras escalas implican un punto de vista interno de la evaluación y las tres restantes suponen un evaluador o evaluadores externos al proceso representado en la clase. Por último, se inserta un análisis de la escala 6, correspondiente a la evaluación por parte del alumno de todo el curso del profesor. Al abarcar el período docente completo del curso académico -mientras que las arribas aludidas se refieren a la actividad del *role-playing* realizada en las fechas convenidas-, esta última escala requiere un examen aparte.

#### A) Análisis factorial I (Escalas 1 y 2)

Como paso preliminar se comprobaron los supuestos paramétricos necesarios para realizar esta técnica estadística. Si bien el criterio de normalidad no se cumplió en ninguna de las variables que iban a ser sometidas a este escrutinio, existía, no obstante, una alta correlación entre las mismas como se indica en el test de esfericidad de Bartlett ( $\chi^2= 139.36$ ;  $p=0.000$ ), así como en el índice KMO de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO=0.68). Respecto a la relación sujetos/número de variables, se contaba con 132 encuestas para diez variables (en este caso se trata de los ítems de las escalas). A partir del método de extracción mediante componentes principales con rotación varimax, se obtuvieron tres factores (Tabla II):

- a. el Factor I, denominado *trabajo en equipo*, agrupa los ítems 1, 3, 6, 8 y 10. De ellos, los ítems 1, 6, 8 y 10 responden de manera evidente a las premisas de esta competencia de *carácter interpersonal*, e incluso el ítem 3 se ajusta a estos parámetros de acuerdo con la representación llevada a cabo y los comentarios verbales de los propios alumnos en cuanto a los beneficios que para su aprendizaje les había reportado la técnica del *role-playing*. En suma, una de las funciones de ésta última, la cohesión de un grupo heterogéneo de nivel de conocimiento de lengua extranjera desigual mediante el trabajo en equipo, se vería cumplida de acuerdo con las expectativas preliminares del proyecto.
- b. el Factor II, denominado *compromiso ético*, agrupa los ítems 5, 7 y 10, y se adapta a las características de las competencias de tipo *interpersonal*, cumpliendo asimismo la competencia de carácter interdisciplinar en concordancia con los datos mostrados en la tabla del anexo V.
- c. el Factor III, *resolución de problemas y adaptación a situaciones cotidianas en una lengua extranjera*, incluye los ítems 2, 4 y 9, que se adecuan a las premisas de esta competencia *instrumental*. Este dato se complementa con el peso negativo obtenido en este factor por el ítem 6, evaluador de la capacidad de iniciativa, por el que se indicaría que cuanto menor sea la capacidad de iniciativa, mayor será la dificultad de resolver problemas y adaptarse a situaciones nuevas.

Factores obtenidos	Escala 1 (coevaluación)	Escala 2 (autoevaluación)	Pesos	% varianza explicada
Factor I: Trabajo en equipo	Ítem 10: Nuestro trabajo ha sido satisfactorio	Ítem 10: Mi trabajo ha sido satisfactorio	0.758	25.10
	Ítem 1: El trabajo ha sido satisfactorio	Ítem 1: El trabajo ha sido satisfactorio	0.753	
	Ítem 3: Hemos sabido expresarnos en francés de manera oral y escrita	Ítem 3: He sabido expresarnos en francés de manera oral y escrita	0.693	
	Ítem 8: Nos ha resultado complicado recopilar datos para la exposición	Ítem 8: Me ha resultado complicado recopilar datos para la exposición	0.656	
	Ítem 6: Nuestra exposición ha reflejado capacidad de iniciativa	Ítem 6: Mi exposición ha reflejado capacidad de iniciativa	0.557	
Factor II: Compromiso Ético	Ítem 7: Hemos repartido equitativamente el trabajo	Ítem 7: El reparto de funciones y roles ha sido equánime para mí	0.887	45.23
	Ítem 5: Ha existido una buena sintonía y coordinación entre los distintos miembros del grupo en la elaboración y exposición del trabajo	Ítem 5: Ha existido una buena sintonía y coordinación entre tú y el resto del grupo en la elaboración y exposición del trabajo	0.820	
	Ítem 10: Nuestro trabajo ha sido satisfactorio	Ítem 10: Mi trabajo ha sido satisfactorio	0.476	
Factor III: Resolución de problemas y adaptación a situaciones cotidianas en una lengua extranjera	Ítem 2: El trabajo en común nos ha motivado para aprender más sobre el idioma y la cultura del país	Ítem 2: El trabajo en común me ha motivado para aprender más sobre el idioma y la cultura del país	0.733	63.66
	Ítem 9: Hemos notado una mejora en nuestra comprensión y expresión en francés	Ítem 9: He notado una mejora en mi comprensión y expresión en francés	0.722	
	Ítem 4: Las situaciones escogidas nos resultan útiles y aplicables en la vida real	Ítem 4: Las situaciones escogidas me resultan útiles y aplicables en la vida real	0.667	

Tabla II. Factores resultantes del análisis factorial realizado a partir de la escala 1 (coevaluación) y escala 2 (autoevaluación)

#### B) Análisis factorial II (Escala 3, 4 y 5)

De las comprobaciones necesarias para acotar los supuestos paramétricos resultó que el principio de normalidad no se cumplió, pero todas las variables sometidas al análisis factorial presentaron altas intercorrelaciones tal como se indica en el estadístico de Bartlett ( $\chi^2 = 408.92$ ;  $p = 0.000$ ) y en el índice de Kaiser-Meyer-Olkin ( $KMO = 0.90$ ). A partir del método de componentes principales con rotación varimax, se obtuvieron dos factores (Tabla III):

El Factor I, que agrupa el mayor número de ítems (2, 3, 4, 5, 7, 8 y 9), evalúa, tal como se ha considerado, el *aprendizaje autónomo*. Los ítems 2 y 3, los que más peso tienen en el factor además del ítem 5, valoran una competencia instrumental directamente vinculada a la anterior como es la de *organización y planificación*. El ítem 8 remite a la *capacidad de iniciativa* del grupo y del alumno en solitario, insertada a su vez en la competencia genérica de *aprendizaje autónomo*: es decir, cuanto mayor sea la iniciativa, la organización y planificación serán más completas y eficaces y se enriquecerán los supuestos del *role-playing* al fomentar el *aprendizaje autónomo*, tal como reflejan asimismo por su cuenta los ítems 4, 7 y 9, mediante la competencia instrumental del conocimiento de un segundo idioma promoviendo, en suma, el *aprendizaje autónomo* y adaptándolo a la sociedad moderna.

El Factor II, que agrupa los ítems 1, 6 y 10, valoraría una competencia de carácter interpersonal, el *compromiso ético*, confirmando de este modo nuestras expectativas previas.

Factores obtenidos	Escala 3 (evaluación de la clase)	Escala 4 (evaluación del docente-grupo)	Escala 5 (evaluación del docente-alumno)	Pesos	% varianza explicada
Factor I: Aprendizaje autónomo	Ítem 2: Se aprecia claridad en la exposición y una buena estructuración del contenido	Idem	Idem	0.81	48.96
	Ítem 3: Se han cumplido satisfactoriamente las situaciones planteadas	Idem	Idem	0.808	
	Ítem 8: La exposición ha mostrado que el grupo tiene capacidad de iniciativa	Idem	Idem	0.798	
	Ítem 9: Hemos aprendido más sobre la cultura francófona y nos ha motivado para conocerla mejor	Han mostrado un dominio sobre la cultura francófona	Ha mostrado un dominio sobre la cultura francófona	0.77	
	Ítem 4: El grupo se expresa con fluidez en francés	Idem	El alumno se expresa con fluidez en francés	0.762	
	Ítem 5: El contenido de la exposición es satisfactorio	Idem	Idem	0.752	
	Ítem 7: Se aprecia riqueza de vocabulario en la exposición	Idem	Idem	0.735	
Factor II: Compromiso Ético	Ítem 10: El grupo ha sido coherente con su autoevaluación	Idem	El alumno ha sido coherente con su autoevaluación	0.851	62.756
	Ítem 1: Se aprecia buena coordinación entre los distintos miembros del grupo a la hora de exponer el trabajo en común	Idem	Se aprecia buena coordinación del alumno con el resto de compañeros del grupo a la hora de la exposición	0.529	
	Ítem 6: El grupo ha mostrado un buen reparto de funciones y roles	Idem	Ha participado activamente en la exposición común	0.474	

Tabla III. Factores resultantes del análisis factorial realizado a partir de la escala 3 (evaluación para la clase-heteroevaluación), escala 4 (evaluación del grupo por parte del docente-heteroevaluación) y la escala 5 (evaluación del alumno por parte del docente-heteroevaluación)

C) Resultados de la Escala 6 (evaluación de la docencia impartida en el curso académico 2004-2005) Este test, cuyos resultados se refieren a continuación, fue cumplimentado por 35 alumnos de diversas titulaciones y niveles de conocimiento. Tomando como referencia la tabla donde se agruparon los ítems de esta escala en base a las competencias genéricas, estos datos permiten formular la siguiente interpretación: por puntuación de menor a mayor sobre tres, los alumnos valoraron críticamente la competencia de *enseñanza de un segundo idioma* con una media de 2.41; la competencia *organización y planificación* obtuvo una media de 2.45; la *capacidad de iniciativa* y rendimiento del profesor recibió un 2.47; y por último la *consideración personalizada* alcanzó una media de 2.87 pues, como puede observarse en el gráfico I, los ítems 3 y 5 suscitaron la valoración más positiva de los docentes por parte de los alumnos, de lo que podría deducirse que se trata de la competencia más desarrollada por los profesores desde el punto de vista del alumnado.

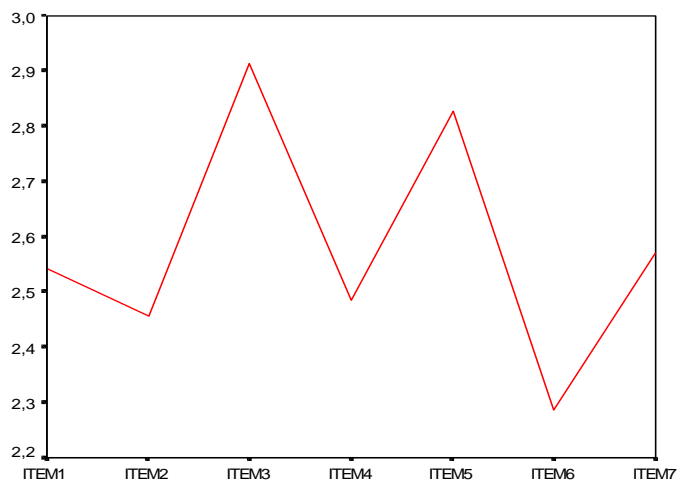


Gráfico I: Puntuaciones obtenidas en las Escala 6

### 5.1.3. Resultados cualitativos

Las siguientes reflexiones recogen las principales anotaciones del docente, observador y evaluador de la puesta en práctica de la actividad en el aula. Las impresiones fueron en general halagüeñas desde el primer equipo que inició las representaciones y registran una franca evolución de las actuaciones no sólo desde el punto de vista del discurso -guión teatral preparado en grupo con antelación y que los mejor preparados no recitan ni leen, aunque consultan, sino que han asimilado con naturalidad-, sino también en la utilización de diversos recursos de la puesta en escena incorporados sucesivamente por algunos de los grupos siguientes, acicateados por la actuación previa de sus compañeros y por la calificación propuesta para la evaluación continua, así como por un afán de cierta competitividad. Por ejemplo, uno de los grupos aunó la elección de dificultades de situación con rasgos de ingenio y humor en el planteamiento de las situaciones, y otro de los grupos bien avenidos y de un nivel homogéneo y bueno de francés propuso incluso una muestra de cultura gastronómica bretona. En suma, atendieron también al cuidado de vestimenta y escenografía, en aras de una mayor verosimilitud, y reflejaron en su mayoría una gran expresividad tanto en la comunicación verbal como, sobre todo, en la no verbal, -en este caso prácticamente todos los poseedores de una formación previa en francés y en alguna circunstancia algunos de los iniciados en el curso, asesorados por un falso principiante, para dar mayor realismo a la situación planteada y compensar sus defectos en las competencias específicas-.

## 6. Discusión

Entre las dificultades con que se enfrentaba este trabajo cabe distinguir las ya previstas por el docente, de otras surgidas durante los preparativos y en el transcurso de la actividad así como a partir de las reflexiones que su puesta en práctica ha suscitado. De las primeras, ha de mencionarse una relativa descompensación del nivel de francés que presenta el heterogéneo alumnado de primer curso (falsos principiantes de nivel desigual y alumnos de nivel cero), atribuible a la administración y al plan de estudios vigente que, por diversas razones, en ese primer tramo de estudios no discrimina niveles de conocimiento en consonancia con el bagaje real de los estudiantes que han cursado lenguas extranjeras en el bachillerato o en escuelas de idiomas. Creemos, con todo, que esta descompensación cualitativa -que en la práctica, además de por los esfuerzos del docente, se ve corregida en numerosas ocasiones por el tesón de alumnos trabajadores de nivel cero, que pueden llegar a superar a falsos principiantes despreocupados y de asistencia irregular, y desde luego siempre a los absentistas de nivel cero-, podría ser también subsanable mediante un adecuado empleo, dosificado y progresivo, de la técnica del *role-playing*. Vinculada a los *jeux de rôle* de la didáctica de lenguas por su recreación de situaciones reales, esta técnica no sólo desarrollaría las competencias específicas del área sino que además contribuiría, a nuestro entender, al adiestramiento en otras competencias generales de manera más eficaz gracias, en gran parte, al trabajo en equipo que puede facilitar al alumno un estimulante aprendizaje *inter-pares* y a la puesta en común colectiva en el aula. A este respecto, han de registrarse, no obstante, las dificultades de relación, de trabajo y de desinterés de algún miembro respecto a sus compañeros en tres equipos de titulación y nivel diferentes. Estos escollos, inevitables en los grupos en que prevaleció la formación aleatoria (por necesidad numérica en varios casos) sobre la de afinidades, demostraron ser de importancia menor en proporción al

número global de grupos participantes y a la superación, aiosa por parte del resto de componentes, de estos abandonos repentinos.

Del segundo tipo de dificultades ha de destacarse, en primer lugar, la necesidad de revisar los tests construidos a fin de evaluar esta tarea para afinar aún más tanto el número de alternativas de respuesta como los diez ítems, en pro de un grado más elevado de fiabilidad y validez. Influenciadas por la consecución de los objetivos del proyecto de innovación (el fomento de las competencias generales) las integrantes de este estudio observaron minuciosamente la proyección de este tipo de competencias en la tarea, englobando en el conjunto las competencias de carácter específico del área de francés. Así, por ejemplo, además de evaluar la fluidez del discurso y la riqueza de vocabulario como se ha hecho, la revisión del trabajo ha suscitado el propósito de valorar también la destreza fonética en un ítem independiente no subsumido en los ítems anteriores, y reflejado con mayor precisión, como para el resto, en una serie más amplia de alternativas de respuesta. En segundo lugar, ha de constatarse la inesperada discrepancia existente entre la autoevaluación expresada en clase oralmente por el grupo y por cada miembro, y la que mostraban por escrito en sus tests, que pudo provocar algunas divergencias en la nota final. Por último, debe dejarse constancia de una objeción formulada por la mayor parte del alumnado partícipe: la forzosa limitación de tiempo y la coincidencia de la práctica con el período lectivo en que la mayor parte del profesorado apura las últimas clases y preparativos de examen de sus respectivas asignaturas, con la carga de estudio que conllevan. No obstante, si bien es cierto que la actividad se representó a fines de mayo, ya estaba programada desde marzo y así se les presentó entonces para, en los meses siguientes y conforme al avance de la materia, ir proporcionándoles los instrumentos necesarios a su realización, como culminación y cierre lógico del curso. Aún así, el responsable de este estudio ha procurado en la puesta en obra del proyecto con sus necesarios reajustes y correcciones durante el curso académico 2010-2011, desarrollar la técnica y demás estrategias expuestas en sucesivas sesiones según un calendario más pautado y escalonado a lo largo del curso en clase, y para lo que, como en el resto de actividades lectivas, se necesitará innegablemente la colaboración asidua del alumno.

## 7. Conclusiones

Si bien este trabajo forma parte de un proyecto en curso de más duración y de corrección y perfeccionamiento de la experiencia que aquí se presenta, las conclusiones siguientes, limitadas al espacio de que se dispone en la exposición sucinta del material de análisis y de anexos manejados por el autor de este estudio, se circunscriben necesariamente a las actividades realizadas en 2010. De los resultados obtenidos en las diferentes escalas se infiere una mayor presencia de las siguientes competencias transversales en la puesta en práctica de la técnica del *role-playing* y sus actividades complementarias en los grupos seleccionados de alumnos de primer ciclo: las competencias de carácter interpersonal predominan en las cinco escalas, mientras que en las escalas 1 y 2 se privilegian una competencia interpersonal más, el *trabajo en equipo*, y una instrumental, la *resolución de problemas y adaptación a situaciones cotidianas en una lengua extranjera*. En cambio, en las escalas 3, 4 y 5 se evalúa de manera más evidente otra competencia instrumental más, el *aprendizaje autónomo*.

Finalmente, esta experiencia ha demostrado que las competencias y la evaluación convergen en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera al motivar tanto al estudiante como al docente. Asimismo, dichos factores han favorecido la adquisición de habilidades y estrategias de aprendizaje por parte del alumnado que ha participado activamente en su formación. El estudiante ha tenido que reflexionar sobre el trabajo realizado cuando respondía a cada una de las escalas. Haciendo hincapié especialmente en la pregunta sobre “¿cómo juzgarías tu trabajo?”, la capacidad de autocritica de la persona pone en marcha los procesos metacognitivos del individuo, consiguiendo un aprendizaje constructivo, y viéndose fortalecido por la valoración que realizan los compañeros sobre ese análisis autocrítico.

## Referencias bibliográficas

- Beltrán, J. (1995). *Psicología de la Educación*. Madrid: Eudema Universidad.
- Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa 2005. *Orientación educativa. Acción tutorial. Educación moral y cívica >> Role-Playing* (Ministerio de Educación y Ciencia (MEC). “[http://www.cnice.mecd.es/recursos2/orientación/03accion/op05\\_a4htm](http://www.cnice.mecd.es/recursos2/orientación/03accion/op05_a4htm)”.
- Cirigliano, & Gustavo, F. J. (1969). *El "role-playing": una técnica de grupo en servicio social*. Buenos Aires: Humanitas.
- Cirigliano, & Villaverde, A. (1982). *De grupos y educación: fundamentos y técnicas* (15 ed.). Barcelona: Humanitas.
- Comisión Europea (1995). *Libro Blanco: Enseñar y aprender: hacia la sociedad cognitiva*.
- De la Cruz Tome, M. A. (2004). 17-18 Marzo. *Lección magistral y aprendizaje activo*. Paper presentado en Oviedo.
- Delors, J., Al Mufti, I., & et al. (1996). *La educación encierra un tesoro: informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Madrid: Santillana.
- González, J. (2004). *Los estudios superiores en el Proceso de Bolonia. Competencias genéricas y específicas. Conclusiones del proyecto TUNING*. “<http://www.mecesup.cl/difusion/destacado/Los%20estudios%20superiores%20en%20el%20Proceso%20de%20Bolonia.%20Competencias%20gen%20E9ricas%20y%20espec%20EDficas.%20Conclusiones%20del%20proyecto%20TUNING.%20Julia%20Gonz%20E11ez.%20Universidad%20de%20Deusto.pdf>”.
- Hall, K. & Burke, W. (2003). *Making formative assessment work - Effective practice in the primary classroom*. Maidenhead, UK: Open University Press.
- Kaftan, J.; Buck, G.; Haack, A. (2006). Using Formative Assessments to Individualize Instruction and Promote Learning. *Middle School Journal*, 37, 4, 44-49.
- Ovejero Bernal, A. (1990). *El aprendizaje cooperativo: una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. Barcelona, PPU.
- Poblete Ruiz, M. (2004), 1-2 Julio. *El trabajo en equipo como competencia profesional del profesorado universitario*. Ponencia en Oviedo.
- Salinas Salazar, M. (2001). *La evaluación de los aprendizajes en la universidad*. “<http://www.docencia.udea.edu.co/vicedocencia/evaluacion.pdf>”.
- Scriven, M. (1967). *The methodology of evaluation*. En R. Tyler, R. Gagné, & M. Scriven (Eds.), *Perspectives of curriculum evaluation* (pp. 39-83). Chicago, MI: Rand McNally.
- Suárez Álvarez, E. (2006). “Evaluación por competencias: caso de la asignatura de “Auditoría”, Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo (ICE), pp.191-206.
- Vizcarro, C. y Yáñez, C. (2004). “Impact of the European harmonization process on the educational development of University teachers in Spanish Universities”, *The International Journal for Academic Development*, vol.9, nº2, pp.181-193
- Yáñez, C. (2004). “Convergencia europea de las titulaciones universitarias. El proceso de adaptación: fases y tareas”, *Revista de la Red Estatal de Docencia Universitaria*, vol.4, nº1.

Zabalza Beraza, M. A. 2003. *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

Zabalza Beraza, M. A. 2005. *Trabajar por competencias: implicaciones para la práctica docente. Programa de formación permanente del profesorado universitario*. Universidad de Sevilla. “<http://www.ice.us.es/archivos/cursos/zabalza.ppt>”.

---

**Severina Álvarez González**, doctora en Filología Francesa por la Universidad de Oviedo (2009), institución en la que impartió docencia hasta 2012. En un principio su investigación se centró en la incorporación de las Nuevas Tecnologías (TICS) en la enseñanza –aprendizaje de la lengua francesa tal y como viene reflejado en el título de su tesis doctoral *Los proyectos lingüísticos en línea: enseñanza y aprendizaje intercultural de una lengua extranjera desde Internet*. Sin embargo, en la actualidad, su campo de investigación abarca fundamentalmente materiales didácticos para la enseñanza de lenguas extranjeras y modalidades de interacción en el aula. Cabría destacar su última publicación al respecto *El trabajo cooperativo y la triple evaluación dinamizan la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera* (2012).

## Anexo 1

Técnicas de evaluación empleadas para la adquisición de competencias genéricas

<b>Tipos de evaluación</b>	<b>Técnicas de evaluación</b>	<b>Objetivos</b>
<b>Autoevaluación</b>	Entrega y exposición de trabajos	Aprendizaje Autónomo Organización y planificación Capacidad de autocrítica Automotivación
	<i>Hablar en público/examen oral (grabación)</i>	Capacidad de autocrítica Automotivación
	<i>Role-playing</i> <sup>3</sup>	Resolución de problemas en situaciones comunicativas concretas. Capacidad de adaptarse a nuevas situaciones. Capacidad de autocrítica Aplicar conocimientos en la práctica
<b>Coevaluación</b>	Role-playing	Trabajo en equipo Capacidad de crítica Aplicar conocimientos en la práctica
	<i>Debates</i>	Compromiso ético Capacidad de crítica Apreciación de la diversidad
	<i>Entrega y exposición de trabajos</i>	Habilidades de Investigación Capacidad de iniciativa
<b>Heteroevaluación</b>	<i>Role-playing</i>	Automotivación Aplicar conocimientos en la práctica Capacidad de iniciativa
	<i>Examen final escrito</i>	Conocimiento de un segundo idioma Aplicar conocimientos en la práctica
	<i>Examen final oral</i>	Conocimiento de un segundo idioma Aplicar conocimientos en la práctica
	<i>Encuestas</i> <sup>4</sup>	Consideración personalizada

<sup>3</sup> Vamos a dar más importancia en la evaluación final a los tipos de coevaluación y heteroevaluación.

<sup>4</sup> La heteroevaluación que principalmente vamos a desarrollar responde al modelo tradicional, esto es, en dirección profesor-alumno; pero también admitiremos la dirección inversa (la valoración de la actividad docente en clases presenciales y en tutorías personalizadas por parte del alumno a través de encuestas).



## TEACHING ENGLISH THROUGH MUSIC: A PROPOSAL OF MULTIMODAL LEARNING ACTIVITIES FOR PRIMARY SCHOOL CHILDREN

Beatriz Becerra Vera and Rosa Muñoz Luna  
University of Málaga

### Abstract

The present paper aims to explore the use of music and songs in the teaching of English as a second language to primary school children. By means of musical activities, the authors want to measure the progressive change in students' motivation and their academic results in English language skills. The theoretical framework in which this research is developed corresponds to Gardner's multiple intelligence theory, which can be recently linked to issues on multimodality in learning. Preliminary results show that music enhances linguistic intelligence while multiple ways of learning are practised in the classroom.

**Keywords:** English, L2, multimodality, music, Gardner.

### Resumen

Este artículo analiza el uso de música y canciones en la enseñanza del inglés como segunda lengua a niños de educación primaria. Mediante actividades musicales, las autoras quieren medir el cambio progresivo en la motivación de los estudiantes y sus resultados académicos en las diferentes destrezas lingüísticas en inglés. El marco teórico en el que se inserta este estudio corresponde con la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner, que recientemente se une a aspectos de multimodalidad en el aprendizaje. Nuestros resultados preliminares muestran que la música favorece la inteligencia lingüística mientras que diversos modos de aprendizaje se ponen en práctica en el aula.

**Palabras clave:** inglés, L2, multimodalidad, música, Gardner.

### 1. Introduction and context

The European Commission (2006) carried out a study in which they tested pupils' level of English and French at the end of their Secondary Education. In such analysis, Spain occupied the twelfth position in a total of sixteen countries, what reveals the poor language acquisition stage Spanish students are in. In order to solve this problem, we need to move beyond teaching English as a second/foreign language, and start to embed it in class as the lingua franca it is in economy, tourism and industry sectors (Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2012). Multimodal teaching of English to Spanish young students will allow them to integrate English learning with other motivating activities at the same time. The aim of this paper is to describe a set of activities which teachers can easily incorporate to their daily classroom routine.

Social and cultural actions are inherent to teaching and cannot be ignored in language education. Therefore, culture and teaching a second language are closely related: in order to master a second language we have to learn not only vocabulary and grammar but also L2 sociocultural contexts to make a correct use of the language. In this case, we can make our students learn English culture through the use of traditional songs, pop songs, nursery rhymes and anthems, and all that entails the use of authentic songs for pedagogical purposes.

Music is also crucial for human beings out of school; it is always present in learners' daily life. Music includes a wide scope of fields: "sociocultural, musical, psychological and spirituals dimensions" (McCarthy, 2009: 30). By means of music, learners can feel real-life experiences thanks to songs, nursery rhymes, chants and anthems. Moreover, scholars claim that music is crucial in the physiological development of human beings. An example of this is how an unborn child can recognize melodies and his/her mother's voice from the outside of the womb, something vital for the development of cerebral functions.

## **2. Literature review: state of the art in the use of music in the language classroom**

As Storr (1992: 1) already pointed out, language and music have been present since our ancestors painted people dancing in the caverns. In fact, linguistic and musical issues are key disciplines in all cultures. Supporting this connection, Pinker (2002: 404) established that there is a strong link between humanity and music when researchers found bone-made flutes in caves in France and Germany (Silva, 2006: 25). Music is, therefore, traditionally linked with human ways of expression and language.

Music is also crucial in the physiological development of human beings. Jusczyk (1986) and Lecanuet et al. (1987), cited in Murphey (1990: 98), claimed that the foetus is able to recognise melodies and their mother's intonation while they are in the womb. In addition, Campbell (2001) carried out a piece of research that evidences the role of music in foetus formation. Apparently, there are anatomic differences among people who have studied music before they are seven years old and those who have not studied it. Music increases neuronal interconnections, and as a result, it enhances language development, namely, language production, text comprehension and vocabulary/lexicon. Furthermore, and from our interpersonal and multimodal perspective, music favours social relationships while it enriches cognitive processes in language learning (Failoni, 1993; Silva, 2006).

Darwin suggested that communicative abilities among human beings could have been originated due to the combination of music and modern language. Following Darwin, Galilei, Rousseau and Wittgenstein, they also found a relationship between these two disciplines. However, further analyses have proven that there exist outstanding differences between language and music which should also be mentioned in this paper. Marin and Perry (1999) and Peretz (2006), on their part, considered that music and language have little connection. The reason is that speech does not have pitch and rhythm as music does, and language grammar is not present in music, neither is semantic meaning. Besides, these authors and others claim that music can hold more emotion than language (Patel 2008).

In the present paper, we will try to demonstrate the close connections existing between linguistic and musical systems, which will facilitate foreign language acquisition in children. Following Patel: "as cognitive and neural systems, music and language are closely related" (2008: 417). In the same way, several studies such as those carried out by Fassbender (1996) and Pouthas (1996) consider that children are born musical, that is, infants show special abilities in the development of musical skills. According to Trehub (2000, 2003) and Trehub and Hannon (2006), children recognise pitch patterns and rhythm very easily, and they prefer "infant-directed singing over infant-directed speech" (Patel 2008: 377). Therefore, if we use infant songs in class, singing can make language learning much easier. Consequently, the teaching/learning focus shifts from purely linguistic matters towards a multimodal direction: music provides a wide range of semantic and symbolic possibilities by which English is learned.

Several scholars have shown that children discern emotional states displayed in music and they improve this ability during their school years. During the 1990s, Cunningham and Sterling (1998) and Dolgin and Adelson (1990) undertook a study where four year old children had to listen to a song and they had to describe it as *happy*, *sad*, *angry* or *frightening*. As a clear sign of children's capacity to identify melodies, their responses were the same as those given by adults in the same exercise.

Other studies have demonstrated that major modes of music make subjects feel happy and minor ones make listeners sad (Dowling, 1999). The modes of music are “different spatial patterns of excitation with different frequencies of oscillation” (Pierce, 1999: 10). Gerardi and Gerken (1995) carried out another experiment with children and music modes. This time subjects had to use happy or sad faces depending on their musical perceptions. Melody modes were major and minor and they went up and down, what means that they followed ascending and descending scales. These authors discovered that children by the age of eight were able to identify happy and sad songs with the same criterion as adults.

With the previous findings, teachers are encouraged to use music in class by choosing songs, rhymes, and chants to promote children's happiness and well being. If children are relaxed, they will feel more motivated to learn. This idea is related to Krashen's hypothesis:

For optimal learning to occur the affective filter must be weak. A weak filter means that a positive attitude toward learning is present. Because of the casual learning environment used when singing, songs are one method for achieving a weak affective filter and promoting language learning (1982: 228, cited in Paquette & Rieg 2008).

Taking into account Hill-Clarke and Robinson's classroom ideas (2003), music is good to increase vocabulary and comprehension skills. In the same way, music accentuates “oral language skill development, improves attention and memory, and enhances abstract thinking. Additionally, music can enhance students' creativity and cultural awareness” (Paquette & Rieg, 2008: 228). Gardner (2011) recently asserted that the musical intelligence is the first one to be overtly shown in children. Lozanov and Gateva (1988) underlined that learners who listened to baroque or classical music got better marks at school. Benenson (1995) considered that people adapt their breathing to musical rhythm and are influenced by it because music can change their state of mind.

To conclude, using music for the teaching of a second language is not only a valuable resource, but it is also necessary to create a calmed and motivating classroom environment. It develops receptive and productive skills, and it encourages language acquisition. This turns the language teaching activity into a multilayered task where language input comes from different sources, making the whole learning process a global and more meaningful one.

### **3. Theoretical framework: Gardner's multiple intelligences supporting multimodality**

Both music and language acquisition develop in the right side of the brain. Campbell (1998: 203) went a step beyond that when he pinpointed that music activates both brain hemispheres, that is, creativity activates the right hemisphere and musical logic does so in the left one. Thus, language students can fully develop their brain thanks to music, becoming more capable to give solutions to the problems they face in life and in providing innovative ideas.

Romberg (2011) found out that infants who were eight to twelve months old learn language not only by hearing but also by watching their mother's face; this fact is an evidence of multimodal learning. Multimodal learning describes the learning process as something eclectic and, for this reason, songs are particularly

suitable for the teaching practice since they bring oral/aural input forward. Our students will listen to songs, rhymes, chants and anthems; they will watch some videos and they will move at the same time as they listen to them (Silva, 2006: 19-20). The teaching practice should encompass all multiple intelligences to develop every single one, to make learning more significant and to depart from each person's needs.

From a teaching standpoint, we have to take into account that our classes are heterogeneous, that is, there are different learning styles depending on the students. Each learner possesses distinctive educative needs owing to manifold individual and social factors which should be satisfied. We must understand that each individual is unique and therefore we should recognise their idiosyncratic differences. Consequently, teachers have to adapt themselves to the personal and social features of each learner, and select a methodology which fulfils students' diversity accordingly. For that reason, we choose the Theory of Multiple Intelligences by Howard Gardner to support our research and teaching aims.

### **3.1. Musical and linguistic intelligences:**

We can develop music and linguistic intelligences through the use of songs in the process of teaching/learning of a second language. Arnold and Fonseca state that the Theory of Multiple Intelligences "enables teachers to organize a variety of contexts that offer learners a variety of ways to engage meaning and strengthen memory pathways; it is a teacher-friendly tool for lesson planning that can increase the attractiveness of language learning tasks and therefore create favourable motivational condition"» (2004: 120).

It is a well-established fact that children are naturally stimulated to music. Music, language and children are the main characters of Lozanov's method; this author developed an innovative teaching methodology related to music called Suggestopaedia. Regarding this theory, Murphey (1992: 37, cited in Rosová, 2007: 13) stated: "the idea behind using the music is apparently to relax students' defences and to open up their minds to the language". With the use of songs, children will develop their linguistic intelligence because they will work with language and all language skills. They will develop both comprehension skills: listening (to the songs) and reading (the lyrics), and production skills: speaking (singing) and writing (creating and/ or changing lyrics).

### **3.2. Kinaesthetic and linguistic intelligences:**

The method of Total Physical Response (Asher, 1977) proves that children can learn a second language through movement. In this way, children can focus their attention on listening comprehension and body movement, and it is only when they are ready that they start to speak. This technique facilitates the memorization of language and minimises learner stress, multiplying the attention foci. With the use of songs, our students can dance whatever they like to express their emotions or make gestures following the song directions.

### **3.3. Interpersonal and linguistic intelligences:**

Gardner (2011: 253) claimed that the interpersonal intelligence consists of "the ability to notice and make distinctions among other individuals and, in particular, among their moods, temperaments, motivations, and intentions". The interpersonal intelligence is associated with learning a second language because we learn it to communicate with other people, to try to understand their beliefs and ideas and to live together in a more positive atmosphere (Arnold & Fonseca, 2004: 128).

Consequently, and in relation to our pedagogical purpose, children can pay attention to the lyrics and learn about other cultures through anthems, songs, chants and rhymes. In addition, music creates a relaxing and good atmosphere so that children feel comfortable and they like learning with their classmates. Music joins people and helps make group dynamics easier. Student success and participation in their social environment are very important in relation to language learning. Learners enjoy by playing together, watching and talking to each other and they can be worried about their classmates, being able to understand how they feel about themselves.

#### **4. Fieldwork analysis: a multimodal teaching proposal**

According to Barrios and García (2006), observation and analysis in class help teachers in decision-taking to widen their insights and strategies in the process of teaching a foreign language. This paper aims to present a curricular proposal for Teaching English as a Second Language, more specifically, to teach English to children from a multimodal perspective. Instead of presenting purely linguistic activities, children will be exposed to multiple stimuli coming from various sources: music, physical movement, and interpersonal relations. These classroom ideas go together with some preliminary results shown in graphs which indicate pre and post activities results in young learners of English.

The hypothesis we want to evidence, and the one which is behind our activity proposal, is: teaching English through a multimodal perspective improves students' motivation and results. We are going to use the confirmatory method using songs, rhymes, chants and anthems observing the activities in the group to confirm that using music in L2 teaching actually improves students' final results.

Our subjects of research are 40 students of the second cycle of Primary Education (3<sup>rd</sup>-4<sup>th</sup> years). They are male and female students attending a public school in Malaga (Spain), where a strong bilingual policy is being implemented at all educational levels (i.e. pre-school years, primary and secondary education, and teacher training). According to Piaget (1923), eight to nine year old students are at the so-called *concrete operational stage*. At this stage, students start to use logical thinking and reasoning, what makes them understand song lyrics better. In addition, children use the second language to communicate and they are more receptive of language acquisition because of their brain plasticity at this age.

##### **4.1. Music and language: focusing on rhythm and pronunciation to learn a foreign language**

We are presenting some sets of activities combining musical input with foreign language learning. They were all implemented as part of our classroom routine in order to verify.

###### *4.1.1. Old MacDonald and his animal farm*

We have chosen the traditional song *Old MacDonald* (n.d.). In this song, each line introduces an animal from Old MacDonald's farm with its corresponding animal sound. First of all, students will listen to the song meanwhile we show animal flashcards to them. To develop their musical intelligence, one half of the class will sing it and then the other half will do the same. Here, we will focus on the intonation patterns and song rhythm. Afterwards, we will say an animal name and our learners will have to do the sound of the animal, as a revision of animal lexicon.

###### *4.1.2. The name rap*

The *name rap* (Read, 2007: 187-188) is a special type of chant which children can easily produce. This is very useful for the first day of class so that children know a little about their partners. First of all, we will



indicate the rhythm of the chant with finger snaps and we will introduce ourselves. For instance, children would say: *Hello, my name is Robert, I like cats*. Children must remember the name and the sentence from the classmate next to them so that in the next round, instead of presenting themselves, they will introduce their classmate. Children will always repeat sentences with the rhythm of the chant. Our students will improve their musical and linguistic intelligence because they will remember structures at the same time as they sing. Furthermore, they will develop the interpersonal intelligence knowing their partners' motivations and names.

## **4.2. Kinaesthetics and language: movement and linguistic associations**

### *4.2.1. Head, shoulders, knees and toes*

The traditional song *Head, shoulders, knees and toes* (n.d.) is a good way to introduce vocabulary or to remember it. We will start by watching the video and children will sing and touch the corresponding parts of their body. Then, we will sing and interpret the song but without visual reference. We will progressively add new verses with new vocabulary but with the same intonation and rhythm. At the end, we will sing the song altogether, trying to remember lyrics and body parts.

### *4.2.2. If you're happy and you know it*

*If you're happy and you know it* (McQuinn, 2009) is a song in which children have to interpret the actions while they are singing. A song in which students have to move is a very good way to start the class, because if you activate your body, you will activate your brain. The actions are: *clap your hands, stamp your feet, turn around, wiggle your hips, stretch your arms, pat your head, touch your nose, point your toes...* These various body movements are connected to cultural issues as well, since each of them is related to greetings in different parts of the world.

We will listen to and watch the video of the song twice and then we will make gestures. After that, they will be grouped in fours or fives. They will be given the song lyrics we have created and they will have to order them as they like. Then, each group will sing the song to the class and their classmates will represent the song movements as they listen to it.

Thanks to this exercise, our students will not only develop visual and kinaesthetic intelligence but also interpersonal intelligence and the linguistic one. On the one hand, they will improve interpersonal intelligence by choosing the lyrics of the song, they will have to discuss and agree on which lyrics are appropriate so they will work cooperatively. On the other hand, they will learn how to say hello and goodbye in other languages. Our learners will also understand that we use the imperative mode for orders. Other intelligence we develop with this song is the intrapersonal one. As we have mentioned above, songs with major tones make people feel happier. So, we have to make learners aware of the fact that they have the capacity to change their mood thanks to music.

## **4.3. Interpersonal intelligence and language: let's interact with others to learn a language**

### *4.3.1. Rainstorm*

This activity consists of "organizing sounds to represent ideas and compose and perform a musical picture" among all students (Paterson & Willis 2008: 82). We will start telling a story at the same time as we draw a storyline picture on the board:

The sun is hot. But there are dark clouds in the sky. The wind starts to blow. It gets stronger and stronger. Leaves fall off the trees. The sky gets darker. A few drops of rain – then more. The rain gets louder and heavier. It rains and it

rains. A clap of thunder and then lightening. More thunder! More heavy rain. The wind stops. Then the rain starts to slow down – gentler, slower, slower, and slower. The rain clouds pass overhead...Out comes the sun again. (Paterson & Willis 2008: 82)

After having drawn the picture, we explain to children that they have to represent each action. For instance, they can blow miming the wind, they can tap their finger nails representing rain drops and stamp their feet interpreting the thunder. Afterwards, in groups of five, they can create a new picture on a poster and represent it.

At the end, we could talk about weather from other countries or other cities, starting discussion topics with students. This activity allows us to develop various intelligences: the linguistic and musical intelligences (when paying attention to music and lyrics), the visual and kinaesthetic intelligences (when children are imitating and performing their own physical gestures) and the interpersonal one, as they interact with the rest of their classmates and with the teacher.

#### 4.3.2. *Who's got the chocolate?*

*Who's got the chocolate* is a chanting game adapted from a West Indian game: *Who stole the cookie from the cookie jar* (Read, 2007: 195-196). It is a chant which children normally enjoy because there is a similar one in Spanish. This chant would be useful to consolidate language items such as possessive pronouns and determiners. The game would consist of children sitting on a circle. Then we would bring a chocolate box to class, we would ask the question: *Who's got the chocolate from the chocolate box?* The chant would be:

Everyone: *Who's got the chocolate from the chocolate box?*

The teacher: *Alicia's got the chocolate from the chocolate box?*

Student A: *Who? Me?*

Everyone: *Yes! You!*

Student A: *Not me! Alberto's got the chocolate from the chocolate box.* And so on with the rest of the class. Children should not repeat any name that has been previously mentioned, and the game would finish when everyone has had a turn.

This chant is really joyful and it helps children to become more fluent. In addition, we will perform the song slapping our knees to make the rhythm. We will start very slowly but the speed will increase as the chant goes on. As we can see, we will develop linguistic and musical intelligences here.

## 5. Pedagogical Implications

With our proposal, teachers can pursue the following objectives in the classroom:

a) To enhance autonomous learning by giving students strategies and resources so that they can continue learning out of the classroom: learning languages is a task that takes time out of school. It is essential that children become autonomous so that they know how to learn outside school. Teachers should show “strategies related to raising awareness about what language learning is”, the reasons to learn it, etc., “metacognitive strategies” to be able to plan, check and evaluate their learning and “direct or cognitive strategies” so that learners are efficient when learning vocabulary and structures of a language (Pinter, 2006: 100). As Failoni (1993) suggests, music can enhance cultural awareness in and out of the classroom, something that enriches students' contact with the foreign language and expands his/her contact with it.

b) To create a pleasant and motivating classroom atmosphere where children feel safe and happy to communicate and learn: Krashen (1985) developed five hypotheses in relation to learning motivation: the Input hypothesis, the Acquisition-Learning hypothesis, the Natural Order hypothesis, the Monitor

hypothesis, and the Affective Filter hypothesis. The affective filter hypothesis plays a decisive role in language teaching. This filter is a brain system which controls the quantity of input that becomes actual intake. If the filter gets activated, learners turn stressed, lowering their self-confidence and being afraid of making mistakes. On the contrary, if the filter is low or null, students will feel very motivated, relaxed and enthusiastic about learning.

Using music in class helps to create a pleasant environment. Songs, rhymes, chants and anthems are relaxing, motivating and fun. We will use songs according to learners' interests and will create activities where children will work in harmony with their classmates. If children feel happy in the classroom, they will adopt a positive attitude towards the learning of English.

c) To improve attention and students' concentration and to develop their working memory: Connecticut University Education Department (Pryor 2007) carried out a study to prove that learning foreign languages improves comprehension, spatial intelligence, memory, ability to search solutions and the knowledge about the own language. According to Paquette and Rieg (2008), music enhances attention and long-term memory. Furthermore, it improves theoretical thinking, helping to develop learners' creativity.

With the iconic support of pictures, children will develop their attention and concentration since a visual support is helpful to catch students' attention. Visuals and music is a great combination to develop learners' memory.

d) To use English for meaningful purposes: the intelligence which helps us focus on meaning rather than form is the kinaesthetic one. This intelligence is related to the Total Physical Response's theory developed by the psychologist Asher (1977). Children center their attention on listening comprehension if they move according to the song lyrics. This is good both to develop memory and to acquire language.

Krashen (1985) makes a distinction between learning and acquiring a language. It is widely believed that we acquire our mother tongue through a subconscious process which comes from engaging in natural communication where individuals focus on meaning.

e) To create musical activities so that our learners improve the four language skills (listening, speaking, reading and writing), English vocabulary, linguistic structures and pronunciation: children can establish connections among grammatical rules and by listening to the repetition of words and structures (Paquette & Rieg, 2008). Hill-Clarke and Robinson (2003) assumed that music is good to increase vocabulary and comprehension skills, making lexical repetitions more dynamic.

Linguistic intelligence and music one are similarly developed. Songs are music and speech, so both hemispheres (left and right sides of brain) work together when listening to music (Storr, 1992: 35). We will work on pitch, melody, rhythm, timbre and language features, so we will develop both intelligences simultaneously.

f) To propose creative teaching alternatives so that our learners get to know how and when to use language appropriately: sociolinguistics is the science that studies the relationship between language and society. We have to know how to use language in different cultural contexts. This has to do with pragmatics. Pragmatics is "the study of language use in general, (...) study of communication, (...) an approach to the study of language via language's communicative function" (Allott, 2010: 1). Children will see that vocabulary and expressions from an anthem, a pop song or a traditional nursery rhyme change according to the different situations and purposes.



g) To provide exercises in which children learn to show interest and respect towards the Anglo–Saxon culture: to have interpersonal intelligence is to become aware that there are people with similar or different feelings from the ones we have, with different traditions, with different lifestyles. Songs, chants, rhymes and anthems can show children English speaking countries’ features. Singing together and working in groups will help learners to develop the interpersonal intelligence because pupils will have to communicate to agree at some point of the task. Moreover, music fosters unconscious learning thanks to the repetition of structures and vocabulary while it promotes affective and meaningful memorization.

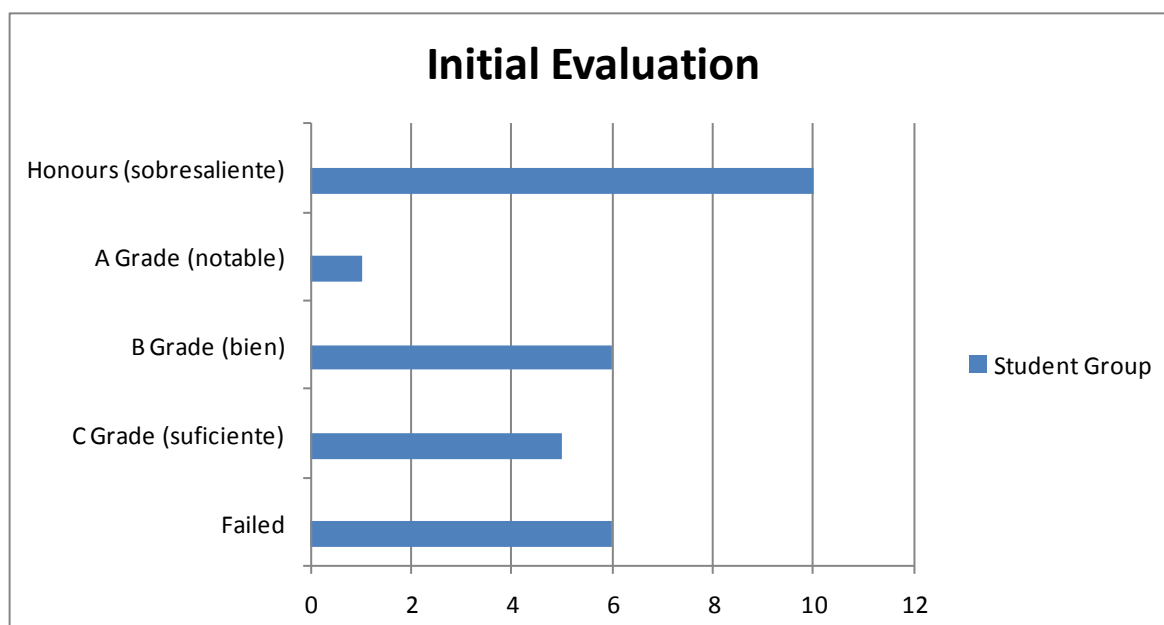
Motivation is an outstanding factor; we can introduce this element just by using music in the classroom. Singing is a joyful activity, not common in other school subjects, and children get an active role in singing which also motivates them.

Songs create a pleasant atmosphere in class, they enhance relationships between classmates and it is a relaxed activity in which learners feel they can enjoy and are learning without pressure. This provokes a students’ desire on knowing more about the second language.

We learn a second language with the purpose of communication. So not only do they have to learn language but also culture and traditions: usage of authentic songs helps children to know more about the Anglo-Saxon culture.

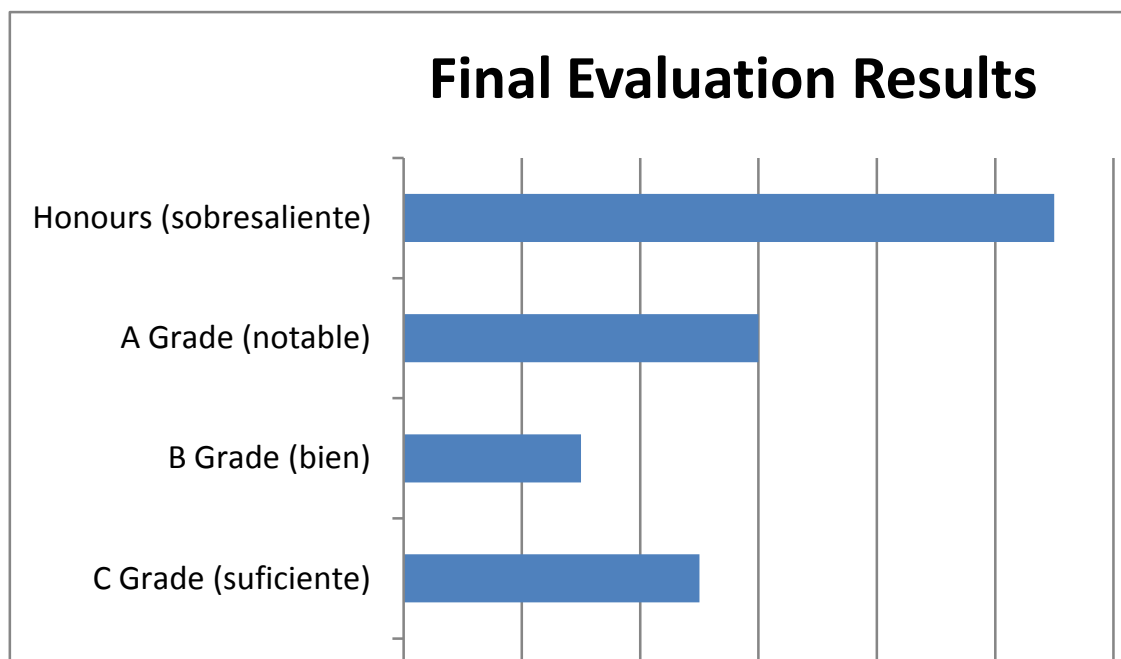
### 5.1. Positive results after evaluation

In addition, we have to consider how we are going to evaluate our students. The use of songs and music also facilitate the evaluating task along the year, as they turn a traditionally anxious moment into a moment of fun. We will take into account their efforts and their progresses by doing a formative evaluation throughout the year (e.g. continuous evaluation). In terms of evaluation, the following graphs clearly indicate the notable change in academic results after using songs and chants with our students:



As we can see, our student group underwent an evaluation on English oral skills at the beginning of the course. Although the results were good, there were strong differences among students’ scores and we wanted to see the short-term evolution in the group. Only some weeks later, and after implementing the musical

activities described above, we carried out another evaluation similar to the previous one, where students had to listen to various recorded conversations and answer related questions. The results were the following:



This time students obtained better marks, most of the group passing the listening tests<sup>1</sup>. As we can infer from the graph above, more students scored higher, what means that the listening exercises practiced in class helped to improve their oral abilities in English.

## 6. Concluding remarks

We are living in an international society which needs to know more than one language to communicate. English is the language (after Mandarin Chinese) most widely spread in the world. For that reason, this linguistic system has turned into a lingua franca. Due to the globalization of our markets, we need to make learners able to speak English to communicate with foreign language countries, and oral skills play a crucial role in this intercultural communication.

Learning a second language also opens our minds, that is, we become interested in foreign people, their costumes and traditions, their lifestyles, their gastronomy, etc. We discover that there exist different ways of living which we must respect. Songs, chants, rhymes and anthems can show students English speaking countries' features and feel more tolerant towards them.

Students' communicative competence in other languages entails an improvement in their mother tongue because they can compare both languages looking for similitudes and differences being aware that each language has their own rules. Before students enter the so-called critical age period (Lenneberg 1967), they can absorb as much of a second language as it is possible due to their brain plasticity. In a dynamic and entertaining way, songs work as enriching linguistic input. Moreover, basic learning competences are enhanced with the use of music in the classroom, as it can be employed with theoretical reasoning, practical skills, personal attitudes and personal engagement, so varied possibilities with music are in the class.

---

<sup>1</sup> The listening tests employed in this research work are those offered by Cambridge University Press corresponding to movers and flyers (A2 levels). Some of these listening exercises included songs.

Apart from learning English in the classroom, our activity proposal enhances children autonomy. For that reason, we provide our students strategies to continue learning out of school (Pinter, 2006): the use of songs as a study technique will provide learning opportunities out of the classroom as well. Some of the proposed techniques to practise L2 English are listening to the radio, watching television, reading books, magazines and newspapers, searching information on the Internet, living in other countries, going to language exchanges (tandems), taking advantage of speaking with foreign people without being afraid of making mistakes, singing songs, among others. All these activities promote different human intelligences, which are covered in this article as we believe the learning of a foreign language is something global and multimodal (Muñoz Luna, 2010).

Several scholars have shown that children discern emotional states displayed in music and they improve this ability during their school years (Cunningham & Sterling, 1998; Dolgin & Adelson, 1990). Other studies have demonstrated that major modes of music make subjects feel happy and minor ones make listeners sad (Dowling, 1999). For this reason, we have chosen songs, rhymes, chants... to encourage children's happiness and well-being, to create a positive and pleasant atmosphere in the classroom which makes a favourable learning context.

Children have developed their linguistic and musical intelligence with the use of songs because they have worked with language and with pitch and rhythm. They have also enhanced visual/spatial intelligence and kinaesthetic one in the classroom learning vocabulary through pictures and miming lyrics songs. Our learners have improved their interpersonal intelligence working in pairs and in groups and learning songs from English speaking countries. In addition, they have developed their intrapersonal intelligence as they have discovered that when they sing they experiment emotions which make them feel happy. So they have found out how to learn in a grateful way.

For the selection of songs for this teaching proposal, we have taken into account students' age, their interests and needs, the difficulty of the lyrics and the purpose of the activity. We have used authentic songs, adapted songs, action songs, chants, nursery rhymes and anthems among others. In this way, we have covered all teaching phases in the classroom, as well as most learning styles and preferences. As our results show, there is a notable improvement in students' oral skills when they use songs to learn a language, and particularly when they relate these songs to physical, visual, or interpersonal purposes. This multimodal learning allows for a meaningful teaching practice which brings only positive outcomes in the foreign language classroom.

## References

- Allott, N. 2010. *Key terms in pragmatics*. London: Continuum International Publishing.
- Arnold, J., & Fonseca, M. C. 2004. "Multiple intelligence theory and foreign language learning: A brain-based perspective". *International Journal of English Studies (IJES)*, 4(1), 119-136.
- Asher, J. 1977. *Learning another language through actions: The complete teacher's guide book*. California: Sky Oaks Productions.
- Barrios Espinosa, M. E. & García Mata, J. 2006. *Formación en didáctica de lenguas extranjeras a través de la observación en el aula*. Málaga: Universidad de Málaga.
- Benenson, R. 1995. *Manual de musicoterapia*. Barcelona: Paidós.
- Campbell, D. 1998. *El efecto Mozart* (Trad. de Amelia Brito). Barcelona: Ediciones Urano.
- Campbell, D. 2001. *El efecto Mozart para niños* (Trad. de Amelia Brito). Barcelona: Ediciones Urano.
- Cunningham, J. G., & Sterling, R. S. 1998. "Developmental change in the understanding of affective meaning of music". *Motivation & Emotion*, 12, 399-413.

- Dolgin, K. G., & Adelson, E. H. 1990. "Age changes in the ability to interpret affect in sung and instrumentally-presented melodies". *Psychology of Music*, 18, 87-98.
- Dowling, W. J. 1999. "The development of music, perception and cognition". In D. Deutsch (Ed.), *The Psychology of Music* (pp. 603-625). San Diego: Academic Press.
- European Commission. 2006. *Effects on the European economy of shortages of foreign language skills in enterprise*. Retrieved from <http://ec.europa.eu/languages/eslc/index.html>
- Failoni, J. W. 1993. "Music as means to enhance cultural awareness and literacy in the foreign language classroom". *Mid-Atlantic Journal of Foreign Language Pedagogy*, 1, 97-108.
- Fassbender, C. 1996. "Infant's auditory sensitivity towards acoustic parameters of speech". In I. Deliège & J. Sloboda (Eds.), *Musical beginnings* (pp. 56-87). Oxford: Oxford University Press.
- Gardner, H. 2011, 1983. *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Gerardi, G. M., & Gerken, L. 1995. "The development of affective responses to modality and melodic contour". *Music Perception*, 12, 279-290.
- Head, shoulders, knees and toes*. (n.d). Retrieved from <http://www.youtube.com/watch?v=d8FwBSITW-4>
- Hill-Clarke, K. Y., & Robinson, N. R. 2003. *Locomotion and literacy: effective strategies to enhance literacy instruction*. Memphis, TN: The University of Memphis.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa. 2012, July 4. "La importancia de los Idiomas". *Boletín de Educación*. Retrieved from <http://www.educacion.gob.es/dctm/ievaluacion/boletines/boletin1eecl.pdf?documentId=0901e72b813c2176>
- Jusczyk, P. 1986. "Toward a model of the development of speech perception". In J. Perkell & D. Klatt (Eds.) *Invariance and variability in speech perception*, (pp. 1-33). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Krashen, S. D. 1982. *Principles and practices in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- Krashen, S.D. 1985. *The input hypothesis*. London: Longman.
- Lecanuet, J.-P., Granier-Deferre, C., DeCasper, A. J., Maugeais, R., Andrieu, A. J., & Busnel, M.-C. (1987). "Perception et discrimination fœtales de stimuli langagiers, mise en évidence à partir de la réactivité cardiaque, résultats préliminaires". *Compte-rendu de l'Académie des Sciences*, Paris, t. 3025, Série III, 161-164.
- Lenneberg, E. H. 1967. *Biological foundations of language*. New York: Wiley.
- Lozanov, G. & E. Gateva. 1988. *The foreign language teacher's suggestopedic manual*. New York: Gordon and Breach.
- Marin, O. S. M. & Perry, D. W. 1999. "Neurological aspects of music perception and performance". In D. Deutsch (Ed.), *The psychology of music* (pp. 653 - 724). San Diego, CA: Academic Press.
- McCarthy, M. 2009. "Re-thinking "music" in the context of education". In Thomas A. Regelski & J. Terry Gates (Eds.), *Music education for changing times: guiding visions for practice* (pp. 29-38). Dordrecht: Springer Science+Business Media B.V.
- McQuinn, A. (2009). *If you're happy and you know it*. Retrieved from <http://www.youtube.com/watch?v=71hqRT9U0wg>
- Muñoz Luna, R. 2010. "Interlanguage in undergraduates' academic English: preliminary results from written script analysis". *Encuentro: revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, 19, 60-73.
- Murphey, T. 1990. *Song and music in language learning. An analysis of pop song lyrics and music in teaching English to speaker of other languages*. Berna: Peter Lang.
- Murphey, T. 1992. *Music & songs*. Oxford: Oxford University Press.
- Old MacDonald* (n.d) Retrieved from <http://www.kididdles.com/lyrics/o009.html>
- Paquette, K. R & Rieg, S. A. 2008. Using music to support the literacy development of young English language learners. *Early Childhood Education Journal*, 3, 227-232.
- Patel, A. D. 2008. *Music, language, and the brain*. Oxford: Oxford University Press.
- Paterson, A. & Willis, J. 2008. *English through music*. Oxford: Oxford University Press.
- Peretz, I. 2006. "The nature of music from a biological perspective". *Cognition*, 100, 1- 32.
- Piaget, J. 1923. *The language and the thought of the child*. New York: Harcourt Brace and World.
- Pierce, J. R. 1999. "The nature of musical sound". In D. Deutsch (Ed.), *The Psychology of Music* (pp. 1-23). San Diego: Academic Press.
- Pinker, S. 2002. *The blank slate*. London: Penguin Books.
- Pinter, A. 2006. *Teaching young language learners*. Oxford: Oxford University Press.
- Pouthas, V. 1996. "The development of the perception of time and temporal regulation of action in infants and children". In I. Deliège & J. Sloboda (Eds.), *Musical beginnings* (pp. 115 - 141). Oxford: Oxford University Press.

- Pryor, S. 2007. "The benefits of second language study". *Regarding world language education*, 1-12. Connecticut's Education Department. Retrieved from [http://www.sde.ct.gov/sde/lib/sde/PDF/Curriculum/Curriculum\\_Root\\_Web\\_Folder/BenefitsofSecondLanguage.pdf](http://www.sde.ct.gov/sde/lib/sde/PDF/Curriculum/Curriculum_Root_Web_Folder/BenefitsofSecondLanguage.pdf)
- Read, C. 2007. *500 Activities for the primary classroom*. Oxford: MacMillan.
- Romberg, A. R. 2011. *Infant language learning from multimodal speech cues: Developmental change and the role of visual attention*. The University of Wisconsin - Madison). *ProQuest Dissertations and Theses*. Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/912749247?accountid=14568>. (912749247).
- Rosová, V. 2007. *The use of music in teaching English*. Masaryk University. Retrieved from [http://is.muni.cz/th/84318/pedf\\_m/diploma\\_thesis\\_1.pdf](http://is.muni.cz/th/84318/pedf_m/diploma_thesis_1.pdf)
- Storr, A. 1992. *Music and the mind*. New York: Ballantine Books.
- Silva Ros, M. T. 2006. *La enseñanza del inglés como lengua extranjera en la titulación de filología inglesa: el uso de canciones de música popular no sexistas como recurso didáctico*. (Doctoral Dissertation). Málaga: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Málaga.
- Trehub, S. E. 2000. "Human processing predispositions and musical universals". In N. L. Wallin, B. Merker, & S. Brown (Eds.), *The Origins of Music* (pp. 427-448). Cambridge, M. A.: MIT Press.
- Trehub, S. E. 2003. Musical predispositions in infancy: An update. In I. Peretz & R.Zatorre (Eds.), *The Cognitive Neuroscience of Music* (pp. 3-20). New York: Oxford University Press.
- Trehub, S. E. & Hannon, E.E. 2006. "Infant music perception: Domain-general or domain-specific mechanisms?" *Cognition*, 100: 73-99.

---

**Beatriz Becerra** Vera finished her studies on English Language Teaching at the University of Málaga in 2008. She carried out a Master's Degree on English Studies and Multilingual and Intercultural Communication at University of Málaga in 2013. Nowadays she is working in the Community of Madrid as an English teacher.

## THE LANGUAGE TEACHER AND STUDENTS' MOTIVATION: LET'S USE DIFFERENT TYPES OF ACTIVITIES IN THE CLASSROOM!

**Karla Del Carpio**  
University of Alberta

### Abstract

The following article aims to encourage reflection on the teaching and learning of a foreign language. The paper seeks to emphasize the importance of one of the most fundamental elements when learning a language: motivation. This essay reminds teachers the significant role they play in students' learning process as well as in the learners' level of motivation. This paper attempts to raise awareness about the need to motivate language learners, which can be achieved by using different types of activities. It is suggested to consider students' age, interests, needs and skills so that they can learn meaningfully, but also in an enjoyable way. The suggestions given in this article can be useful for language teachers in general.

**Key words:** language, teaching, learning, motivation, activities

### Resumen

El presente artículo tiene como objetivo motivar la reflexión sobre la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera. Se enfatiza la importancia de la motivación la cual es uno de los elementos fundamentales en el proceso de aprendizaje de un idioma. También se enfatiza el rol del docente en el proceso de aprendizaje de sus estudiantes y en el nivel de motivación de los mismos. Este ensayo busca concientizar a cerca de la necesidad de motivar a los estudiantes de lenguas lo cual puede lograrse a través de diferentes tipos de actividades. Se sugiere considerar la edad, los intereses, las necesidades y las habilidades de los estudiantes para que puedan aprender no sólo significativamente sino también de forma divertida. Las sugerencias proporcionadas aquí pueden ser útiles a los maestros de cualquier idioma.

**Palabras claves:** lengua, enseñanza, aprendizaje, motivación, actividades

*This is the road I have tried to follow as a teacher: living my convictions; being open to the process of knowing and sensitive to the experience of teaching as an art; being pushed forward by the challenges that prevent me from bureaucratizing my practice; accepting my limitations, yet always conscious of the necessary effort to overcome them and aware that I cannot hide them because to do so would be a failure to respect both my students and myself as a teacher.*

*Paulo Freire*

### 1. Introduction

Now that I am living in Canada and I am teaching Spanish as a foreign language to a variety of international students, I have been reflecting on my own experience as a language learner and instructor in my home country, Mexico. One of the aspects I strongly remember is that when I was learning English in Mexico, I felt very comfortable and motivated to learn when my teachers created an environment where all students could interact



with each other, could express their ideas with respect and were given enough opportunities to have an active role in their own learning process. I felt like I could learn not only from the teacher, but also from my classmates. In other words, I felt part of a community where I had an important role and were motivated to learn. For these reasons, I think that one of the tools teachers can use to motivate language learners is by creating a sense of community in the classroom, which I believe can be in part achieved by the use of meaningful activities that motivate students to start or continue learning a foreign language. Of course, there are many ways to create a community and to motivate students, but in this paper, I will mainly focus on the teacher and the use of activities.



Figure 1. Students of Spanish. Picture taken by the author (2013)

## 2. Motivation

There has been much discussion regarding motivation; however, it is a term that has not been easy to define. That is why I think that the best way to start this essay is by using Dornyei's (in press) quote "I don't know what motivation is but it definitely keeps me going". In my experience as a language learner, motivation was what encouraged me to continue learning a language and that is why I believe that motivation is a key factor when learning a language (Ellis, 1994) despite the complexity to define such a term. Therefore, I consider it is important to pay attention to *what* motivates language learners in the classroom. According to Wang "the motivated learners are usually more active in learning, while unmotivated learners are more likely to cause classroom disturbances" (Wang, 2006: 32); however, I think that it is worthwhile for teachers to focus and try to motivate both types of learners. Why? Because both types of students deserve the same attention and I believe it is possible to motivate those unmotivated learners who are willing to cooperate and keep motivated those students who are already motivated.

According to Dornyei (2003) second language "is a learnable school subject in that discrete elements of the communication code (e.g. grammatical rules and lexical items) can be taught explicitly, it is also socially and culturally bound, which makes learning a deeply social event" (Dorney, 2003: 4). His statement shows how the linguistic view has shifted towards a more social direction, which is related to the motivational renaissance in the

1990's where researchers realized that "the classroom environment and the contextual surroundings of action had a strong motivational influence" (Dornney, *op. cit.*, p.11). Researchers noticed that what happens in the classroom, for example, the interaction between the teacher and the students and the students themselves as well as the type of activities that allow interaction and learning influence language learners' motivation. Thus, researchers started to pay more attention to the course-specific motivation components such as the relevance of the teaching materials, interest in the tasks and the appropriateness of the teaching method (Dornyei, *op. cit.*, p.11). Another aspect that was given attention is the teacher-specific motivational components, for example, teacher's personality, behaviour and style (Dornyei, *op. cit.*, p.11).

There are instructors who believe that motivating students might lead to permanent dependency of the students on them (on the teachers). However, I feel that teachers can help students become independent learners through their daily teaching practices and even better if these are motivational practices. It is also important to verbally remind students that they are responsible for their own learning and that as I say in class "good teaching and learning require teamwork", that is, cooperation from both the students and the teacher. Otherwise, "*no funciona*" (it does not work).

### 3. The teacher

I have experienced that teachers play such an important role in students' motivation (Dornyei, *op. cit.*, p.11). For example, in my experience as a language learner, I found that teachers who were approachable, charismatic, open to students' ideas, needs and suggestions and had a positive attitude towards teaching, were great motivators. As a result, I felt engaged in class and enjoyed learning. In contrast, those language teachers who made me feel intimidated and scared due to their teaching style and personality decreased my level of motivation. For these reasons, I agree with Savignon (1997) that "language teaching requires a sense of community -an environment of trust and mutual confidence wherein learners may interact without fear or threat of failure" (p. 122).

Also, teachers who encourage you to question your own reality can be great motivators. Being a teacher provides you with the opportunity to challenge oppression in the classroom and also to improve education. Therefore, I always look for opportunities in the classroom where students can question about *things* they take for granted, for example, their role as students and my role as a teacher or about the content of the lessons: Who decides what needs to be learned? I believe that significant work still needs to be done in order to change different ways of oppression. However, I feel that these can in part be challenged through education, through anti-oppressive education, for example. It is here where I find one of my missions as an educator. I know that learning is not just about students' acquiring what some in schools and society have already determined to be things that they are supposed to learn. I agree with Kumashiro (2004) that learning needs to involve challenging the idea that commonsense ways of thinking about the world among students and among educators are the right ways of thinking about the world. Learning needs to involve opportunities to acknowledge and work through the resistances and emotions involved in raising awareness.



#### 4. The Teacher's Roles

Teachers play different roles such as monitors, mentors, facilitators, supporters, artists, singers, etc., which makes the profession a challenging task, but also fun. It is this combination one of the reasons of why I love teaching so much as it challenges myself, but also allows me to continue growing. Also, I feel that teaching stimulates your creativity as you always need to develop new teaching strategies for learning to take place. The teacher can surprise students through their teaching techniques and activities, but also learners themselves can surprise the instructor, which is one of the most exciting parts when teaching.



*Figure2. Surprised Spanish instructor while teaching*  
Picture taken by learner of Spanish (2012)

I like to remember that “no teaching method is suggested for any one teacher, for any one class, or for any one individual; the teacher should be cognizant of current trends and innovative techniques in foreign desired goals” (Grittner, 1990: 26). Since there is no “one true theory» (Grittner, 1990: 38), method or technique, I believe that we as language instructors need to be open to new methods and techniques. Also, we need to be aware that the variables to confront throughout our profession are many and might change from one class to another. Also, we need to decide where we want our students to go and then use whatever helps them to get there (Grittner, 1990).

#### 5. Motivational Components

In terms of motivation, it is necessary to consider the group-specific motivational components, for instance, cohesiveness, goal-orientedness and the group norms that take place in the classroom (Dornyei, 2003). Therefore, the relationship among the students themselves and how they feel in the classroom also influence language learners' motivation. A good way to summarize the previous aspects is by using Wajnryb's (1992) idea: “learners who are ‘engaged’ by the lesson –by the teacher, the materials, the tasks, the activities– are more likely to have that learning make an impact on them” (p. 34), which also reflects the complexity of the motivational process in the language classroom as well as the challenging task that teachers have.

It has been found that people vary greatly in the ways they learn a language (Skehan, 1989). Therefore, the most frequent question that comes to my mind when talking about motivation and when observing my students in class is: *How can I teach and motivate 30 students with different ages, backgrounds, needs, interests and learning styles in the same classroom?* It has not been easy to find an answer to such a question. However, one

of the tools that helped me to do so is the use of different activities that take into account the previous aspects, for example, role-plays. Oxford and Lavine (1992) argue that “classroom instruction can provide a wide range of motivating activities that will work well with all learning styles” (para. 47) and I think that language instructors can balance their classroom activities “gearing different parts of the lesson to different learning styles” (Oxford and Lavine, 1992, para. 47).

I believe that students’ different learning styles provide teachers with opportunities to develop new strategies and a technique which helps teachers be better educators. Also, this makes language teachers’ work more interesting and challenging. That is one of the reasons why I think that being a teacher is one of the professions that always allows for both professional and personal growth because teachers have the opportunity to learn about their students and themselves continuously. This makes teaching and learning a reciprocal process.

## 6. Language Activities

According to Dornyei (2003) language activities are important because “they shape learners’ interest and enthusiasm” (p.14), make learning less stressful and less difficult and they reduce the anxiety in the classroom (Wang, 2006: 36). Thus, the way activities are presented and administered is also important because “they can make an enormous difference in students’ attitudes toward learning” (Dornyei, Dornyei, *op. cit.*, p.14).

I agree that “classrooms should be workshops full of ardent activity” (Comenius, 1592-1670, cited by Pennycook, 1989: 600) that is why I think that if we follow Comenius’ principles we can motivate students. He suggests that (a) the teacher should be lively and interesting, (b) presentations should be brief, (c) examples should be concrete, (d) students should always be active, (e) activities must be useful and relevant, (f) there should be variety in every class, and (g) games should be used (Comenius, 1592-1670, cited by Pennycook, 1989: 600). Comenius also suggests having students working together and using role-plays, dialogues and sketches. In addition, he suggests the integration of language teaching with other parts of the curriculum. I consider that Comenius’ suggestions give teachers excellent ideas about how to improve young language learners’ motivation and language learners in general.



Figure 3. Language learners during a potluck in class  
Picture taken by the author (2012)

According to Wajnryb (1992), activities may involve “thinking, feeling, acting, moving about, prioritising, ranking, making judgements, negotiating, interacting with others, consulting other sources of information”, etc. (p. 34). By using activities that involve such aspects, I think students can develop their language skills, but also learn about themselves through the interaction with others (Kumashiro, 2004: 85). In addition, activities can help teachers familiarize themselves with their students better. Kumashiro (2004) states that “it is certainly important that teachers try to know their students, know their subjects, and know how to teach” (p. 7). In my opinion, when teachers know their students, it is easier for them to get learners involved in the material and activities of their lesson and they know how to teach and approach each individual. My main point in this essay is to emphasize the importance of using different types of activities, for example, both written and interactive and not just one type. By using a *variety* of activities, I think that the opportunities for language learning and motivation to take place are higher. For example, I suggest the use of interactive activities such as role playing and games because they “serve the purpose of teaching everyday language, and they also make learning fun” (Meetu, 2013, para. 7). Role-playing also serves the following objectives: “giving a chance to put knowledge into live practice, bringing a confidence and self assurance and practicing appropriate vocabulary and correct sentence formation” (Meetu, 2013, para.7), so interactive activities should always take place in the language classroom.

I also suggest using written activities such as fill-in-the-blank exercises, definitions, true-false activities, etc. (Oxford and Lavine, 1992, para. 38) because these types of activities can also meet the needs of certain learning styles. When I was a language learner, I noticed that teachers tended to focus on written activities when having students practice the target language. By doing so, I think instructors only met the needs of certain students. As a result, the needs of students who preferred interactive activities were not satisfied. Consequently, some students felt unmotivated and left out, which is how I felt when I did not have the opportunity to practice the target language through interactive activities. Therefore, now that I have the opportunity to be a language instructor and have had a variety of students with different learning styles and needs, my idea about the importance of using different types of activities has been reinforced. I try to use both types of activities so that I can better respond to my students’ realities. As a result, I think their motivation increases or at least remains the same.

To summarize the previous idea, it is not possible to say that all activities are useful for all types of learners, that is, certain activities might work for some students, but not for others. For example, there might be extrovert students who love learning and practicing the target language through role-plays as they find them fun. However, there might also be introvert students who experience anxiety when being asked to participate in a role-play as they do not feel safe in the classroom. Therefore, they perceive role-plays as a stressful activity, so they prefer practicing through written exercises. For this reason, it is important to have variety in class to increase the possibilities to better respond to our students’ different learning styles and to help them learn in a way where they feel comfortable and enjoy learning.

## **7. Language Learning**

As Walqui (2004) points out “language learning does not occur as a result of the transmission of facts about language or from a succession of rote memorization drills” (para. 19). It is important to give students enough opportunities to use the target language through meaningful interaction with their classmates. I do not think that lecturing or recitations are the most appropriate ways to use the target language. Students should learn the

language by using it, not by memorizing it. “Teachers need to move toward more richly interactive language use” (Walqui, 2004, para.19), for example, to the language use that can be found in instructional conversations as well as in collaborative classroom work (Adger, Kalyanpur, Peterson, & Bridger, 1995). In addition, it is essential to remember that the learning of a second or foreign language in the classroom aims at preparing the learner to function in the target language in the real world so it is important to provide learners with numerous opportunities to use the language they are learning not only in class, but also outside of it. This practice might be motivational in itself as students are able to *do something/to achieve a goal* in the target language in real life. An example of this can be having learners of Spanish in Canada to go to a Mexican restaurant and order their food there where Spanish is spoken.

Freire (2002), in his *Pedagogy of the Oppressed*, describes teacher’s talk about reality as if “it were motionless, static, compartmentalized and predictable” (p. 71). He also argues that the teacher’s task, according to the banking concept of education, is to “fill” the students with the contents of his/her narration – contents which are detached from reality. In addition, Freire (2002) points out that the teacher controls students’ thinking and action, and he/she inhibits creative power. The teacher is the oppressor and the student is the oppressed. In my point of view, it is possible to change such a concept of education by giving students the opportunity to take an active role in their learning process. One way to do so, in language learning and in the teaching of any subject, can be the use of activities where students can establish a dialogue with their teacher (Freire, 2002) and classmates. Also, I think that activities that promote students’ use of creativity and give them enough opportunities to express their ideas, thoughts, hopes and desires can make learning a process in which all grow (Freire, 2002) and can also stimulate students’ motivation.

## **8. The Ups and Downs of Motivation**

Because learning a “language is a long process, students might experience the ups and downs of motivation, that is, the ongoing changes of motivation over time” (Dornyei, 2003: 18). According to Dornyei (2003), “motivation shows different characteristics depending on what stage the individual has reached in pursuing a goal” (p. 18), so I think we, as teachers, should not panic when we observe that our students’ motivation has diminished. I am not saying that we should ignore such a situation, but that we should understand that demotivation is also part of the L2 learning process. Instead of panicking, I suggest we look for new methods or activities that can help students maintain or increase their motivation.

As Richards and Rodgers (2001) state, the contextual factors in which teaching and learning occur are also important, for example, “the cultural context, the political context, the local institutional context, and the context constituted by the teachers and learners in their classroom” (Richards and Rodgers, 2001: 248). Thus, these factors influence the teacher’s performance in the classroom, for example, his or her tendency to use certain types of activities and/or his or her way to motivate students. For instance, I have heard that at the beginning of a language course, there are teachers who are told to use the textbook and its prescribed activities in class as much as possible, which I disagree with. I like to think of the textbook as one of the many resources I can use in the language class, not as the only one. Yes, the textbook is also a good resource as it might have interactive, fun and interesting activities; however, the problem is when our teaching relies only on it. I agree with Richards and

Rodgers (2001) that the contextual factors in L2 teaching also affect what teachers do in the classroom; however, teachers are also responsible for adapting the materials to their students' context.

I feel that language teaching and learning can and should be fun because a “language shapes both how we understand and how we negotiate our world, learning a language produces a deep awareness of difference (linguistic and cultural) while at the same time providing bridges to move across those differences” (The Report of the LSA Foreign Language Review Committee, 2004). Therefore, I consider language learning and teaching valuable and not synonymous with boredom. I think that the use of the appropriate activities in the language classroom can be one of the many tools that can make learning meaningful, successful and motivating not only for young language learners, but all in general.

## 9. Conclusion

In conclusion, I believe that motivation, for example motivation to learn a second or foreign language, is fundamental, so we as teachers should try to motivate our students, at least those who are willing to cooperate in their learning process. Also, we should not get unmotivated for those students who might never be motivated despite what we do. The use of different activities should take place in the classroom to increase the possibilities to respond to students' different learning styles and needs. It is true that language learners' motivation is a step-by-step, lesson-by-lesson process, which might be challenging. However, to me, such a process contributes to make teaching exciting, interesting and even fun.

## References

- Adger, C., Kalyanpur, M., Peterson, D., & Bridger, T. (1995). *Engaging students: Thinking, talking, cooperating*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Dornyei, Z. (2003). *Attitudes, orientations, and motivations in language learning: Advances in theory, research, and applications*. Oxford: Backwell.
- Dornyei, Z. (in press). *Research methods in applied linguistics: Quantitative, qualitative, and mixed methodologies*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Freire, P. (2002). *Pedagogy of the Oppressed*. 30<sup>th</sup> anniversary. New York: Continuum.
- Grittner, F. (1990). “Bandwagons revisited: A perspective on movements in foreign language education”. In D.W. Birckbichler (Ed.), *New perspectives and new directions in foreign language education* (pp. 9-43). Lincolnwood, IL; National Textbook Company.
- Kumashiro, K. (2004). *Against common sense: Teaching and learning toward social justice*. New York: Routledge Falmer.
- Meetu. (2013). “Role plays as a tool to teach language”. In *The Science and Technology Bright Hub Program*. Retrieved November 7, 2013, from <http://www.brighthub.com/education/special/articles/12603.aspx>
- Oxford, R., & Lavine, R. (1992). “Teacher-student style wars in the language classroom: research insights and suggestions”. In the *ADFL Bulletin* Online. Vol. 23, No. 2. Retrieved October 28, 2013, from <http://web2.adfl.org/adfl/bulletin/V23N2/toc/232toc.htm>
- Pennycook, A. (1989). “The concept of method, interested knowledge, and the politics of language teaching”. *TESOL Quarterly*, 23, 589-618.

- Richards, J. and Rodgers, T. (2001). *Approaches and methods in language teaching* (2<sup>nd</sup> Ed.). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Savignon, S. (1997). *Communicative competence: Theory and classroom practice* (2nd Ed.). New York: McGraw-Hill.
- Skehan, P. (1989). *Individual differences in second language learning*. London: Edward Arnold.
- The report of the LSA foreign language review committee. (2004). "Ever wonder why there is a language requirement?" In *The language resource center: University of Michigan languages*. Retrieved December 6th, 2008, from <http://www.umich.edu/~langres/langsite/aboutlang.htm>
- Wajnryb, R. (1993). *Classroom observation tasks: A resource book for language teachers and trainers* (Cambridge Teacher Training and Development). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Walqui, A. (2004). "Contextual Factors in Second Language Acquisition". In *ERIC Digest*. Retrieved November 7, 2013, from <http://www.ericdigests.org/2001-2/language.html>
- Wang, Y. (2006). "The factor in L2 learning motivation and their pedagogical implications in English classroom". In *Sino-US English teaching*. Retrieved November 9, 2013, from <http://www.linguist.org.cn/doc/su200607/su20060706.pdf>

---

**Karla Del Carpio** doctora en educación y maestra en lingüística aplicada por la Universidad de Alberta en Canadá, licenciada en enseñanza de lenguas extranjeras de la Facultad de Lenguas, Campus Tuxtla de la Universidad Autónoma de Chiapas en México. Ha ejercido como docente de inglés e italiano y actualmente es profesora de español como lengua extranjera en la Universidad de Alberta. Sus líneas de investigación incluyen la preservación de lenguas minoritarias, enseñanza de segundas lenguas y educación bilingüe.

## ACTIVIDADES LÚDICAS DE REPASO Y SU FUNCIÓN MOTIVADORA EN LENGUAS PARA FINES ESPECÍFICOS

Fátima Faya Cerqueiro<sup>1</sup>  
Universidad de Castilla-La Mancha

### Resumen

Cuando diseñamos juegos ad-hoc para las clases de segundas lenguas o lenguas extranjeras, solemos plantear la introducción de elementos aleatorios como aliciente para que los alumnos se impliquen en la dinámica propuesta y muestren así un mayor interés. Este artículo compara la recepción de dos juegos diferentes elaborados como actividades de repaso para un grupo de alumnos de inglés para fines específicos en un grado universitario de carácter no lingüístico. En el primero de los juegos los alumnos estaban distribuidos en grupos que iban respondiendo a preguntas por turnos, y para incentivar la atención de todos los grupos se incluían elementos como comodines, pérdidas de turno o vuelta a empezar. En la segunda actividad, todos los grupos podían avanzar en el juego si su respuesta era correcta. Se eliminaba por tanto cualquier elemento aleatorio, y se garantizaba la participación simultánea. Si bien ambas actividades tuvieron una buena recepción, los alumnos mostraron una mayor preferencia por la segunda.

**Palabras clave:** actividades lúdicas personalizadas, actividades de repaso, Inglés para Fines Específicos, elementos aleatorios en el juego.

### Abstract

When we design tailored board games for second or foreign language teaching lessons, we usually introduce random elements in order to encourage students' implication and interest in the game. This article compares how two different games intended as review lessons are understood by a group of university students of English for Specific Purposes in a non-linguistic degree. In the first game students were distributed into groups, who answered questions in turns. Some rules were introduced to get all the students' attention, such as wildcards, turn losses, or special squares such as start over. In the second activity, all the groups could move forwards if their answer was correct. Therefore, random elements were removed and simultaneous participation was granted. Even though students welcomed both activities, the second one had a better reception.

**Keywords:** tailored board games, review lessons, English for Specific Purposes, random elements in games.

### 1. Introducción

Este artículo presenta dos actividades de repaso llevadas a cabo con un grupo de alumnos que cursan una asignatura de inglés para fines específicos en un grado universitario de carácter no lingüístico, Ciencias del Deporte. Ambas actividades consistieron en juegos de mesa elaborados de forma personalizada teniendo en cuenta el alumnado, la asignatura y la materia impartida. Los estudiantes se dividían en grupos pequeños que competían entre sí para ver qué grupo era capaz de recordar una mayor cantidad de contenidos vistos en el aula. Las preguntas se formulaban mediante presentaciones audiovisuales para hacerlas más accesibles a todos los participantes. Una de las actividades se llevó a cabo finalizada la primera unidad y la otra al término del curso. Se introdujeron elementos de carácter lúdico diferentes en cada uno de los juegos para poder realizar comparaciones y establecer las preferencias del alumnado y los beneficios de este tipo de

---

<sup>1</sup> La autora reconoce la financiación del Fondo Europeo de Desarrollo Regional, del Ministerio de Economía y Competitividad (beca FFI2011-26693-C02-01), así como de la Xunta de Galicia (ayuda CN2012/012).

actividades cooperativas. Así, el primero de los juegos incluía una serie de elementos aleatorios que influían en el devenir del juego, mientras que el segundo facilitaba el juego simultáneo de todos los grupos y eliminaba la posibilidad de que cualquier circunstancia aleatoria afectase el juego. Al finalizar cada una de las actividades de repaso se les pidió a los alumnos que completasen de forma anónima un cuestionario elaborado con una serie de preguntas de respuesta cerrada de tipo Likert, y alguna pregunta abierta a sugerencias (ver Anexos I y II).

Por tratarse de una asignatura de enseñanza de lenguas, y sobre todo de lenguas para fines específicos, en la siguiente sección hacemos un breve repaso de trabajos previos que han abordado el tratamiento de distintos contenidos lingüísticos en este tipo de enseñanza. También destacamos algunas propuestas sobre aprendizaje cooperativo, un marco dentro del cual podemos incluir las actividades que se describen en este trabajo. La sección 3 contextualiza el grupo y la asignatura que han servido como base del estudio. A continuación, la sección 4 detalla las actividades de repaso, teniendo en cuenta la elaboración, las normas establecidas y la puesta en práctica. Los resultados obtenidos a través de los cuestionarios se comentan en la sección 5, aportando datos de cada una de las preguntas planteadas. El análisis de los datos indica una alta satisfacción de los alumnos con ambas actividades y su preferencia por la segunda, en la que no se incluye ningún elemento de carácter aleatorio.

## **2. Enseñanza de lenguas para fines específicos y aprendizaje cooperativo**

La primacía del léxico específico en la enseñanza de lenguas para fines específicos es un hecho innegable y así es constatado por distintos autores (cf. Sutarsyah, Nation y Kennedy 1994; Campoy Cubillo 1998; Blanco Gómez 2000). Sutarsyah *et al.* (1994) demostraron que los textos pertenecientes a algunas disciplinas, como Economía, contenían una mayor frecuencia de un pequeño grupo de palabras pertenecientes al vocabulario central de la disciplina, al compararlos con textos de carácter general. Se hacía así patente la utilidad de la enseñanza de léxico específico para estudiantes de lenguas para fines específicos. Junto con el vocabulario específico, los conocimientos previos del alumnado también son importantes para funciones lingüísticas como decodificar textos (cf. Miller 2007), y esa formación se hace evidente en alumnos de último curso, que ya están acostumbrados a hacer lecturas de textos de su especialidad en lengua inglesa, aún cuando su nivel lingüístico es bajo. En Ciencias del Deporte dichos conocimientos suelen estar ligados a áreas como salud y actividad física, rendimiento deportivo, gestión y educación física. Dentro de este último bloque cabe señalar la importancia que ha adquirido en los últimos tiempos el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE), sobre el que también se incide en el curso pensando en aquellos alumnos que contemplan la docencia en centros de enseñanza plurilingüe (Faya Cerqueiro 2012). El AICLE o CLIL (*Content and Language Integrated Learning*), que se aplica a la enseñanza de una asignatura de carácter no lingüístico a través de una segunda lengua, ha tenido un gran auge en los últimos años por los beneficios que supone en la promoción del aprendizaje de segundas lenguas, pero también por la repercusión a nivel cultural y socioeconómico (Coyle, Hood y Marsh 2010: 9-10). Además de las múltiples ventajas que el AICLE puede tener en el aprendizaje lingüístico, influye en la motivación del alumnado, les ayuda en su desarrollo cognitivo y en sus habilidades comunicativas (Dale y Tanner 2012: 11-13). La Educación Física es una de las materias que mejor se adapta a la metodología AICLE, debido a las ventajas que suponen el componente práctico y oral, y la posibilidad de recurrir a destrezas físicas y visuales (Morgan y Neil 2001: 182). El enfoque de la enseñanza en el contexto universitario hacia la lengua de especialidad supone una base de conocimientos de gran utilidad para futuros docentes de AICLE.



Además del léxico, distintos aspectos gramaticales también tienen relevancia en la enseñanza de lenguas para fines específicos y sobre todo para fines académicos, ya que los alumnos empiezan a acostumbrarse a identificar y reproducir ciertos rasgos característicos del lenguaje formal académico, como la mayor frecuencia de la voz pasiva y el uso específico de los distintos tiempos verbales. Asimismo, a nivel discursivo se hace hincapié en la organización de diferentes tipos de textos de carácter formal y académico. También dentro del ámbito de la pragmática se intenta que los alumnos adquieran ciertas habilidades del lenguaje oral a la hora de enfrentarse a variadas situaciones relacionadas con su futuro laboral y/o académico, desde una entrevista de trabajo a una explicación en un aula de secundaria. Las peculiaridades del lenguaje para fines académicos a nivel gramatical, de estructuras e incluso de vocabulario, llevan a algunos autores como Basturkmen (2006: 44) a proponer la enseñanza conjunta de cursos de lenguas para fines específicos y para fines académicos.

La enseñanza de contenidos lingüísticos a través del juego es un tema recurrente en todos los niveles educativos y un objetivo común para muchos docentes. El uso de los juegos en segundas lenguas no tiene por qué estar ceñido a momentos marginales, como al inicio de un tema o al final de una clase, sino que puede ser utilizado en cualquier momento como complemento de cualquier actividad o explicación de carácter teórico, e incluso puede constituir una única sesión en la que se revisen contenidos vistos en clase (cf. Uberman 1998). Varios especialistas han puesto de manifiesto la utilidad de distintas actividades lúdicas para asentar conocimientos en el contexto de la enseñanza de lenguas para fines específicos, como es el caso del vocabulario (cf. Andreu Andrés y García Casas 2000; Cuadrado Esclapez, González González y Gozalo Sáinz 2000; Calvo Ferrer 2012), o la combinación de vocabulario y gramática (Miller y Hegelheimer 2006). A pesar del énfasis de la enseñanza de lenguas para fines específicos en el vocabulario, los juegos que se proponen aquí como actividades de repaso pretenden hacer una revisión global de los aspectos lingüísticos vistos en clase, y no sólo del léxico.

La división del alumnado en grupos pequeños para llevar a cabo actividades de repaso convierte este tipo de juegos en un buen ejemplo de aprendizaje cooperativo, ya que todos los miembros del grupo deben participar, colaborar y aunar esfuerzos para que el grupo obtenga una puntuación o clasificación lo más alta posible. El aprendizaje cooperativo ha tenido gran repercusión en distintas materias por las ventajas que conlleva en la actitud del alumnado, en la integración y en la efectividad de la enseñanza (Pujolàs Maset 2008: 303-304). Esta metodología ha gozado de un especial éxito en la enseñanza de segundas lenguas a todos los niveles educativos (cf. McCafferty, Jacobs y DaSilva Iddings 2006), ya que son muchas las técnicas y actividades que se pueden poner en práctica.

Dentro del aprendizaje cooperativo Johnson, Johnson y Holubec (1999: 21-23) aconsejan prestar atención a algunos aspectos claves como son la interdependencia positiva, la responsabilidad individual y del grupo, la interacción estimuladora, prácticas interpersonales y grupales y a la evaluación grupal. La distribución en grupos presenta numerosas ventajas para el aprendizaje, como indican Johnson *et al.* (1999: 39-40), quienes sugieren que cuanto mayor es el número de integrantes el grupo tiene más recursos y se dan más interacciones personales, si bien un grupo de menor número de integrantes puede favorecer la responsabilidad individual de cada integrante, ya que sus contribuciones personales son más visibles. Los grupos pequeños también son más útiles al docente para detectar las dificultades que puedan surgir. El docente puede decidir qué tipo de grupos serán más útiles para la actividad y cómo llevar a cabo la distribución, que puede hacerse al azar, de forma estratificada según el nivel del alumnado o dejando que sean los alumnos los que se agrupan. Si bien este último método es el menos aconsejado porque los grupos

seleccionados suelen ser homogéneos (Johnson *et al.* 1999: 45) cuando se trata de adultos responsables acostumbrados al trabajo en equipo los posibles efectos negativos son mínimos o nulos. El concepto de interdependencia positiva hace referencia al efecto positivo que se produce en las relaciones entre los miembros del grupo, dado que es necesaria la contribución y cooperación de todos los miembros, y que el docente ha de fomentar a través de los objetivos, los recursos, los roles y/o las tareas (Johnson *et al.* 1999: 73-80).

Sharan y Shaulov (1990) ponen de manifiesto la correlación entre la motivación y los logros académicos en el aprendizaje cooperativo, teniendo en cuenta manifestaciones tales como la perseverancia en llevar a cabo la tarea de aprendizaje, la implicación en el aprendizaje y la voluntad de esforzarse en la tarea. La motivación es un factor emotivo muy importante en el aprendizaje de segundas lenguas y que se pone de relieve en el aprendizaje cooperativo (cf. Dörnyei 1997; Jacobs y McCafferty 2006: 27). Los juegos en los que los alumnos compiten entre sí aumentan la motivación (Cohen 1994: 82) y la interdependencia positiva. Como destacan Brecke y Jensen (2007), con el aprendizaje cooperativo los alumnos se sienten más motivados por elementos intrínsecos, como la responsabilidad o la confianza en sus capacidades, que extrínsecos, como pueden ser las calificaciones.

Las actividades propuestas guardan cierta similitud con los Equipos-Juegos-Torneo (en inglés *Teams Games Tournament*) (Slavin 1990; Kagan 1994), en los que los miembros de cada equipo preparan un tema y compiten individualmente con miembros de otros equipos de un nivel similar obteniendo puntos para su equipo, y los STAD (Students Teams-Achievement Divisions) (Slavin 1990; Kagan 1994), en los que los participantes de cada equipo obtienen una puntuación individual en base al aumento con respecto a su anterior participación en un juego previo, y la suma de las puntuaciones individuales conforma la puntuación de cada grupo. Sin embargo, en los juegos que presentamos aquí no se hacen distinciones individuales de ningún tipo, todos los alumnos participan en la misma medida y todos son necesarios para solucionar las preguntas que se les plantean, aportando sus capacidades para beneficiar al grupo y alentando a sus compañeros a hacer lo mismo. La competición entre alumnos, lejos de crear problemas, resulta un elemento motivador a nivel intergrupalo.

### 3. Contexto

Las actividades que se describen se han puesto en práctica en un grupo de alumnos de un grado universitario de Ciencias del Deporte, en la única asignatura de lengua inglesa que se recoge en sus estudios. La asignatura de 6 créditos se imparte en el primer cuatrimestre del cuarto curso, y tiene una orientación didáctica hacia la lengua para fines específicos. El número de alumnos matriculados en este curso académico era de 45, distribuidos en dos grupos para las clases prácticas. Por lo que respecta a los contenidos que se imparten, el nivel lingüístico que se espera que alcancen los alumnos al finalizar la asignatura es un B1, según el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*. Aunque en los aspectos gramaticales, sintácticos, fonéticos y pragmáticos el nivel de los contenidos<sup>2</sup> es equiparable a un B1, en lo que se refiere al léxico, se da un enfoque más evidente hacia la lengua de especialidad. La distribución en tres unidades agrupa tres temáticas de vocabulario: (i) actividades deportivas, áreas utilizadas y equipación deportiva; (ii) cuerpo humano y salud; y (iii) términos académicos, científicos y profesionales ligados al deporte. El resto

---

<sup>2</sup> A pesar de que el término *contenido* se aplica en AICLE en referencia a la materia propia de una asignatura que se imparte en lengua extranjera, a lo largo de este artículo *contenido* se usa como concepto genérico para englobar los distintos componentes lingüísticos en que se puede dividir una lengua: contenido léxico, contenido gramatical, etc.

de contenidos lingüísticos se van combinando e integrando en el temario, relacionándolos con distintos tipos de texto y poniendo en práctica el léxico visto. Así, los contenidos gramaticales, sintácticos y fonéticos van incrementando progresivamente el nivel de dificultad, y lo mismo ocurre con funciones sociales, aspectos discursivos y de pragmática.

Todos los estudiantes que asisten a clase con regularidad optan a un sistema de evaluación continua. La participación en clase tiene un porcentaje en su nota final por lo que es habitual que el alumnado tenga una actitud activa en las actividades que se les proponen. Cabe destacar que los alumnos que cursan el grado en Ciencias del Deporte están acostumbrados al trabajo cooperativo tanto dentro como fuera del aula debido, en gran medida, al carácter intrínseco del deporte y a la necesidad de llevar a cabo numerosas sesiones prácticas y proyectos en pequeños grupos en casi todas las asignaturas. Por tanto, los resultados de trabajos o tareas grupales suelen ser altamente satisfactorios y, por lo general, todos los integrantes de los grupos se involucran.

#### **4. Actividades lúdicas de repaso**

El objetivo principal de las actividades de repaso es fomentar que los alumnos revisen los contenidos vistos en clase con anterioridad a la celebración del juego, ya que se les va anunciando en el aula que se va a realizar un juego de repaso, y que habrá un premio (simbólico) para el equipo ganador. El juego se lleva a cabo en las sesiones prácticas, que tienen una hora y media de duración, para propiciar que el número de alumnos que participan sea menor y, por tanto, que los grupos sean menos numerosos.

En cuanto a la disposición del aula se intenta que todos los grupos formen círculos o semicírculos que favorezcan la interacción, e impidan la interferencia con otros grupos. Los juegos suelen ocupar la parte central del aula, en medio de los grupos, de tal modo que todos puedan acceder con facilidad al tablero. Asimismo, se intenta que ningún integrante de ningún grupo esté completamente de espaldas a la pantalla donde se muestran las preguntas.

Las actividades se realizan siempre al finalizar una unidad, e incluyen preguntas de distintos grados de dificultad sobre todo lo que se ha visto en clase, principalmente vocabulario, gramática y fonética. Las preguntas están hechas en presentaciones de PowerPoint, y las distintas diapositivas se les van mostrando a los alumnos a través de un proyector, de tal forma que todos los grupos pueden ver la pantalla simultáneamente. Tanto si los alumnos saben o no la respuesta, se intenta aportar más información de forma inmediata acerca del ejemplo que se incluye, facilitando más ejemplos o incidiendo en la importancia de algunas estructuras gramaticales, para que todos puedan ir repasando y se cumpla así el objetivo principal de cada actividad. Por tanto, la retroalimentación inmediata constituye una parte central del juego.

En los dos casos expuestos aquí, se trataba de juegos de mesa diseñados y elaborados de forma específica para la materia y para los alumnos. De este modo, se intentaba hacerlos más atractivos adaptando la temática a sus intereses y al grado que cursan, al relacionarlos directamente con el deporte o con pruebas deportivas. En el primero de los juegos las preguntas estaban clasificadas por tipo de contenidos, mientras que en el segundo se iban alternando sin anunciar qué tipo de contenido se iba a tratar. Los alumnos no podían utilizar recursos adicionales como apuntes de clase, ordenadores o móviles, pero se permitía que cada grupo tuviese unos momentos para debatir cada pregunta. El docente controlaba la responsabilidad individual en los grupos para evitar actitudes pasivas. El tiempo que tenían los grupos para elaborar sus respuestas permitía al docente supervisar la participación real de todos los miembros, e intentar que todos los integrantes fomentasen la

participación de sus compañeros de grupo. Sin embargo, no existían roles determinados entre los miembros de cada equipo, más allá del de portavoz, que se iba alternando para que todos los alumnos participasen.

Al finalizar cada actividad se les pidió a los alumnos que rellenasen una encuesta de valoración de cada juego, las cuales se adjuntan en los Anexos I y II, para conocer sus opiniones sobre distintos aspectos, como la frecuencia ideal de estas actividades de repaso, el tipo de contenidos para los que la actividad les parece más productiva, si desearían que se tuviese en cuenta para su nota final, la utilidad de estas actividades, qué destacarían de la actividad en sí misma o qué sugerencias harían para mejorarla.

#### 4.1. Descripción del Quiz *Usain Bolt*

El Quiz *Usain Bolt* se realizó como actividad de repaso al finalizar la primera unidad. Consistía en una impresión a color plastificada en tamaño A3, de la imagen que aparece en la Ilustración 1:



Ilustración 1. Quiz *Usain Bolt*

Además del tablero, se necesitaba un dado y un número de fichas equivalentes al número de grupos que teníamos en el aula. Asimismo, se hacía uso de un reloj de arena para evitar que los grupos dedicasen demasiado tiempo a cada respuesta. Se daban unas normas básicas para llevar a cabo la actividad:

- Hay un máximo de tres turnos consecutivos por grupo.
- Si un grupo no acierta una respuesta, hay opción de rebote para los otros grupos.
- Por cada rebote acertado, se acumula un comodín para evitar posibles pérdidas de turno.
- Para llegar a la casilla de Usain Bolt y ser el ganador es necesario obtener el número exacto con el dado y responder correctamente a una pregunta final. Si no es así, se pueden retroceder casillas en el siguiente turno.
- En las casillas de VOCABULARIO se tiene que identificar una palabra o expresión a partir de una imagen, una definición, un sinónimo, un antónimo, estrategias de formación de palabras, etc.
- Las preguntas agrupadas bajo el término general GRAMÁTICA engloban también cuestiones sobre sintaxis o morfología, y pueden ser de respuesta múltiple o de cubrir huecos, a veces con una explicación de la respuesta, corrección de errores gramaticales, selección de tiempos verbales, etc.

- Las preguntas de FONÉTICA requieren la identificación de una palabra o de un sonido, por ejemplo distinguir vocales largas y breves en pares mínimos.
- En las casillas de VOCABULARIO si no se sabe la respuesta se pierden dos turnos, mientras que en GRAMÁTICA y en FONÉTICA solo se pierde uno.

En las casillas especiales había normas especiales:

- Amarilla: si se sabe la respuesta se pasa a la casilla 7 (Rosa).
- Rosa: si no se sabe la respuesta se pasa a la casilla 4 (Amarilla).
- Marrón: traducción de una palabra o frase al inglés.
- Violeta: volver a empezar.

En las casillas de color rosa y amarillo se incluían preguntas de otros bloques de contenido, y también algunas relacionadas con ortografía y pragmática para hacer el juego más completo en función de lo visto en clase. Se incluyen a continuación algunos ejemplos concretos de las preguntas que formaban parte del juego:

- Gramática:
  - Which verb do you use with *boxing*? *Play, go or do*?
  - How would you correct the mistakes in this sentence? *\*Will I must show my passport?*
- Traducción:
  - How do you say in English...? *En la actualidad*
  - How do you say in English...? *Tiempo referred to... a. cronológico; b. pedir tiempo en baloncesto; c. meteorológico; d. verbal*
- Vocabulario:
  - Basketball and volleyball are played on a ...
  - Choose the correct expression: a. eating illness; b. eating disorder; c. eating disease
- Fonética:
  - Identify which vowel is long and which one is short: First one? Second one?
  - Identify the word you will hear

Para formar grupos de alumnos, se escogió un sistema aleatorio para evitar que formasen un grupo los que se sentaban siempre juntos, y fomentar que todos los integrantes del grupo tuviesen que involucrarse. En grupos numerosos suele suponer un dilema decidir si se favorece que haya un número menor de componentes en cada equipo, y que por tanto el número de grupos sea mayor, o viceversa, ya que los grupos demasiado amplios plantean desventajas, pero un número elevado de grupos puede retrasar la participación activa de todos los grupos en el juego. En este juego se intentó que el número de integrantes por grupo no fuese mayor de cuatro. Para evitar que los alumnos se distrajesen o perdiesen interés se planteaban algunas estrategias. Por un lado, el hecho de que hubiese opción de rebote era un aliciente para que el grupo que no estaba jugando en ese momento, mantuviese la concentración en el juego y debatiese la respuesta, ya que tras el rebote tenían que dar la respuesta de forma inmediata. Por otra parte, se invitaba a los alumnos a estar atentos para recordar el número de turnos o las posibles penalizaciones o comodines de los otros grupos.

Las respuestas se daban de forma oral para agilizar más el juego, y sólo se les permitía poner por escrito las soluciones a preguntas de fonética.

## 4.2. Descripción del Quiz *Athletic Mind*

El Quiz *Athletic Mind* se llevó a cabo al finalizar el curso, como repaso de todos los contenidos, pero con especial énfasis a lo visto en la última unidad. Consistía en una maqueta de una pista de atletismo, realizada con goma Eva de varios colores, fieltro, velcro y pegatinas blancas, como se muestra en la Ilustración 2. En cuanto al tamaño aproximado de la pista, la maqueta abarcaba unos 80 cm de largo por 50 cm de ancho.

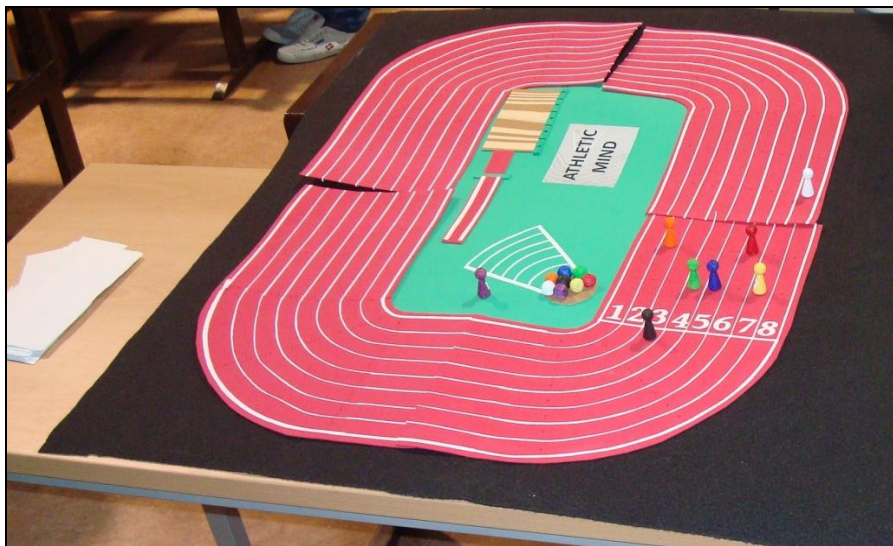


Ilustración 2. Quiz *Athletic Mind*

En la pista de atletismo se llevaban a cabo tres pruebas diferentes: 400 metros lisos, que englobaba sobre todo contenidos de gramática, vocabulario y fonética; lanzamiento de peso, que incluía preguntas de traducción; y salto de longitud, dedicado a preguntas de *listening*. Las preguntas eran similares a las de la actividad anterior y también se mostraban mediante una presentación visible a todos. La única diferencia afectaba a las preguntas de *listening*, que en este juego incluía selecciones de textos extraídos de canciones, para que los alumnos cubriesen las palabras que faltaban, que por lo general formaban parte del vocabulario visto en clase. En todas las pruebas existían divisiones a modo de casillas que limitaban el avance de los jugadores en función de las preguntas que fuesen acertando. Como ocurre en las pruebas reales de velocidad en atletismo, había un corredor por cada calle, lo cual nos permitía formar hasta ocho equipos que podían participar simultáneamente. Necesitamos además unas fichas que se pudiesen identificar con corredores/saltadores y otras que se pudiesen identificar con el peso, y que tuviesen el mismo color y/o número dorsal.

A lo largo del juego, se iban alternando distintos contenidos en las preguntas, y se les daba un tiempo límite para responder en función de la dificultad de cada pregunta. Todos los grupos tenían que poner su respuesta por escrito y enseñarla una vez que se había acabado el tiempo. Solo aquellos que acertaban la respuesta podían avanzar, lo cual motivaba a todos los jugadores en la siguiente pregunta, ya que no deseaban que su ficha fuese más atrás.

Al contrario de lo que se hacía en el primer juego, en esta actividad se permitía a los alumnos elegir a su(s) compañero(s), y se controlaba que el número de integrantes de cada equipo nunca superase los tres, para que la participación de todos los miembros fuese necesaria para resolver la pregunta y para escribir rápidamente la solución. De esta forma se garantizaba la cooperación de cada integrante y la dependencia de sus compañeros para que el 'corredor' avanzase.

En un principio se estableció una disposición en el aula similar a la actividad anterior, pero la dinámica del juego hizo que casi todos los alumnos permaneciesen de pie durante toda la clase para agilizar la respuesta, para acceder de forma más rápida al tablero y para controlar los movimientos de los otros equipos.

## 5. Comparación de resultados

Como se puede observar en los Anexos I y II, los cuestionarios de valoración siguen una escala de 1 a 5, siendo 1 equivalente a «Nada de acuerdo/poco/muy malo» y 5 equivalente a «Completamente de acuerdo/mucho/muy bueno». Un total de 31 alumnos respondieron de forma anónima a cada una de las encuestas. Se calculó la media en todas las preguntas que permitían establecerla y se llevó a cabo una prueba estadística t de Student para valorar si había diferencias significativas entre las medias de ambas actividades en cada una de las respuestas. En la Tabla 1 se muestran las medias de cada pregunta:

	Actividad	
	Quiz <i>Usain Bolt</i>	Quiz <i>Athletic Mind</i>
<i>Valoración general de la actividad</i>	3,84	4,39 <sup>3</sup>
<i>Valoración como actividad de repaso</i>	4,13	4,35
<i>Potencialidad de contribuir a la nota final</i>	2,73	3,11
<i>...escogiendo compañeros</i>	2,97	-
<i>...sin elementos aleatorios</i>	3	-
<i>Valoración de poder escoger compañeros</i>	-	4,1
<i>Valoración de no incluir elementos aleatorios</i>	-	3,83
<i>Factor motivador de la actividad</i>	3,81	4,19 <sup>4</sup>

Tabla 1. *Media de valoraciones de las actividades de repaso*

Por lo que respecta a la satisfacción general de ambas actividades, observamos medias altas en ambos casos, y significativamente más alta en la segunda de las actividades (3,84 vs. 4,39). También es más alta la media de la valoración de la segunda actividad teniendo en cuenta su utilidad como ejercicio de repaso con respecto a la primera (4,13 vs. 4,35).

Encontramos unas medias considerablemente más bajas al preguntar a los alumnos si deseaban que las actividades contribuyesen a su nota final. La media aumentaba en el Quiz *Athletic Mind* (2,73 vs. 3,11), aunque las reticencias de los estudiantes son claras. Los argumentos a favor señalaban la revisión de contenidos como un aliciente para demostrar sus conocimientos. Sin embargo, cabe destacar que la mayoría de los alumnos que rechazaban esta opción lo hacían por considerar injusto que su nota dependiese del azar, ya fuese por el número que salía en el dado, por el diferente grado de dificultad que presentaban las preguntas o por otros factores directamente relacionados con el juego.

Para saber algo más sobre los factores aleatorios en el Quiz *Usain Bolt* se les planteaba a los alumnos si les gustaría que la actividad formase parte de la nota si pudiesen escoger a sus compañeros de grupo y si no hubiese elementos aleatorios. La media de las respuestas era de 2,97 a la primera pregunta y de 3 a la segunda, por lo que apenas aumentaba con respecto a la media de las respuestas obtenidas en la pregunta 3 del cuestionario (2,73). De modo similar, en la encuesta de la segunda actividad se les preguntaba si les

<sup>3</sup> Esta diferencia es muy significativa con una prueba t de Student independiente con  $p=0,0023$ .

<sup>4</sup> Esta diferencia es significativa con una prueba t de Student independiente con  $p=0,0402$ .

parecía positivo poder escoger a sus compañeros, y la media de las respuestas era bastante alta (4,1), mientras que la valoración sobre que no hubiese elementos aleatorios en este segundo juego era ligeramente inferior (3,83).

La siguiente cuestión que se les planteaba era sobre la frecuencia con la que les gustaría realizar este tipo de actividad ofreciéndoles las siguientes opciones: semanalmente, al finalizar cada unidad, sólo al final del curso y nunca. En ambos juegos la mayoría de los alumnos respondieron que al finalizar cada unidad: el 80,65% en el primero y el 93,55% en el segundo. El resto de respuestas corresponde en ambos casos a los que indicaban “semanalmente”, con un porcentaje más alto en el primer juego que en el segundo (19,35% vs. 6,45%). Este hecho puede deberse no tanto a las diferencias de cada juego, si no al momento en el que se hicieron, ya que el Quiz *Usain Bolt* se llevó a cabo en la primera mitad del curso y el Quiz *Athletic Mind* al finalizar el curso, por lo que los alumnos tenían más criterios para valorar las ventajas y desventajas de la frecuencia de este tipo de juegos cuando ya se terminaba la asignatura.

El siguiente bloque de preguntas pedía a los alumnos que valorasen el tipo de contenidos que más le ayudaba a asentar la actividad. Se recoge la media de las respuestas en cada uno de los juegos en la siguiente tabla:

	Quiz <i>Usain Bolt</i>	Quiz <i>Athletic Mind</i>
Vocabulario	3,90	4,16
Gramática	3,68	3,90
Fonética	3,58	3,10

Tabla 2. Valoraciones de contenidos que ayudan a asentar las actividades de repaso

En ambos juegos el grupo de contenidos más valorado es el del vocabulario, seguido de la gramática, y en último lugar la fonética. Parece relevante que en una asignatura de lengua para fines específicos los alumnos sean conscientes de la importancia que tiene el léxico, y que en ambos casos señalen a este bloque de contenido como el que más le ha ayudado a asentar cada actividad. Es especialmente notable, ya que en el Quiz *Usain Bolt* el número de preguntas dedicadas a cada uno de estos tres aspectos era similar, mientras que en el Quiz *Athletic Mind* había una paridad entre vocabulario y gramática, y por falta de tiempo se dedicó una menor parte del juego a contenidos de fonética. Este último hecho fue percibido por los alumnos, ya que la media de fonética fue la única que descendió con respecto al primer juego. También llama la atención que los estudiantes valorasen más los contenidos de vocabulario, dado que durante ambas actividades se les proporcionó más información y retroalimentación sobre las respuestas relacionadas con aspectos gramaticales.

A continuación se les pedía a los alumnos que valorasen los aspectos que les habían parecido más interesantes en cada una de las actividades en las que habían participado, y se les daban las siguientes opciones, de las que podían seleccionar más de una: lúdico, competitivo, motivador, globalidad de contenidos vistos y otros (Señala cuáles). Los porcentajes de sus respuestas se muestran en los Gráficos 1 y 2:



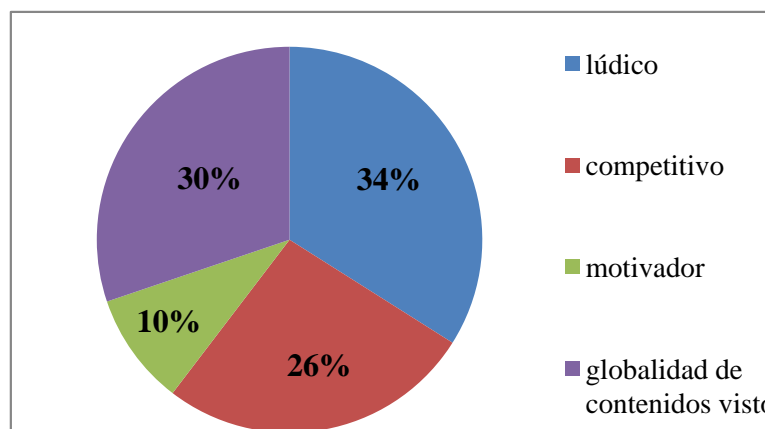


Gráfico 1. Aspectos más interesantes del Quiz Usain Bolt

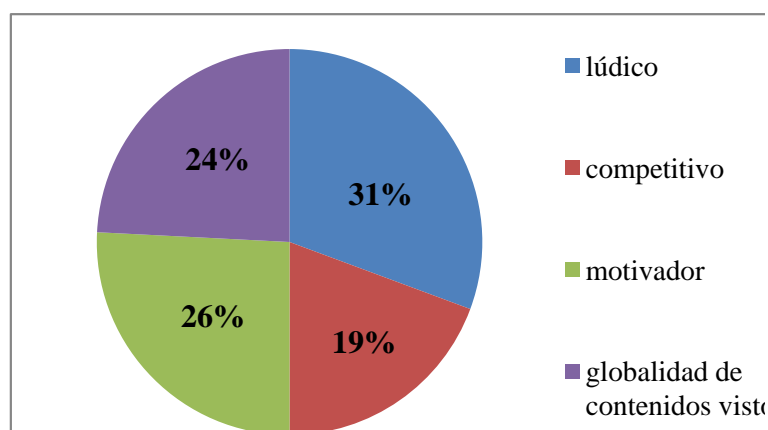


Gráfico 2. Aspectos más interesantes del Quiz Athletic Mind

Como se puede apreciar, los alumnos señalaron el factor lúdico como el más destacable en ambos juegos, con un porcentaje bastante similar (34% vs. 31%). El orden de preferencia de otros aspectos que les resultaban interesantes variaba en ambos juegos, ya que en el Quiz *Usain Bolt* los alumnos destacaban la globalidad de los contenidos (30%), seguido por el factor motivador (26%) y relegando el factor competitivo al último puesto (10%). Sin embargo, este último aspecto figuraba como segundo en el Quiz *Athletic Mind* (26%), seguido de la globalidad de contenidos vistos (24%) y del factor motivador (19%).

Observamos que las diferencias entre los porcentajes de unos factores y otros son mucho más reducidas en el segundo juego que en el primero. En vista de las peculiaridades de cada juego, podríamos interpretar que los alumnos se sienten más motivados al participar en la segunda actividad, que, como se ha descrito, prescindía de elementos aleatorios.

La siguiente pregunta les planteaba si realizar este tipo de actividades les parecía motivador para el estudio de la lengua inglesa. La media de las respuestas era significativamente más alta en el Quiz *Athletic Mind* que en el Quiz *Usain Bolt* (3,81 vs. 4,19).

Casi todos los comentarios de los alumnos sobre cómo se podría mejorar la actividad iban en general ligados a la dinámica del juego, de tal modo que se quejaban cuando había muchos grupos o estos eran muy numerosos. Además, en el primer juego también pedían que se hiciese un poco más dinámico para que todos pudiesen participar más.

## Conclusiones

Los resultados tras la puesta en práctica de estas actividades lúdicas de repaso muestran que los alumnos participan, se interesan y ven la utilidad del juego más allá de su aspecto lúdico, al valorarlas de forma muy positiva como ejercicio de revisión de contenidos.

Aunque ambas actividades tuvieron muy buena acogida, observamos claras diferencias entre las valoraciones generales de ambos juegos, evidentes no solo en los resultados de las encuestas, sino también en las reacciones de los alumnos en el aula. La pasividad de algunos grupos en el primer juego cuando no participaban se evitaba en el segundo juego, ya que todos los grupos jugaban simultáneamente. Como objeción al segundo juego, podríamos mencionar el hecho de plasmar las respuestas por escrito, ya que conllevaba que se ralentizase ligeramente la actividad y que fuese menor el número de preguntas formuladas.

Al igual que muchos expertos, los alumnos también parecen ser conscientes de la relevancia de los contenidos léxicos en la enseñanza de lenguas para fines específicos, ya que era el bloque de contenidos seleccionado en ambos juegos como el que mejor repasaban durante la actividad, seguido en ambos casos por gramática y fonética.

Aunque el factor lúdico fue el más valorado por los alumnos en ambos juegos, en ambas actividades se tenían en cuenta otros aspectos, destacando el incremento de la motivación como aliciente en la segunda actividad, que carecía de elementos aleatorios. A pesar de que la inclusión de dichos elementos puede parecernos a priori más motivadora y que hace el juego más interesante, los alumnos parecen preferir juegos en los que no dependan del azar sino de sus propios conocimientos, siendo ese el principal motivo para rechazar que las actividades de repaso formen parte de su nota final.

Las tareas de repaso propuestas sirven al docente para verificar que los alumnos van asimilando los contenidos vistos en clase, pero también son útiles para comprobar la actitud responsable ante el aprendizaje. Estas actividades resultan además una excelente herramienta a la hora de motivar al alumnado para que revisen aquellos aspectos que les plantean mayor dificultad y para alentarles a continuar esforzándose en su proceso de aprendizaje.

## Referencias bibliográficas

- Andreu Andrés, M.A. y M. García Casas. (2000). «Jugando en serio con fines específicos». En F. Luttikhuisen (coord.). *III Congrés Internacional sobre Llengües per a Finalitats Específiques: ease seminar: actes: 8, 9 i 10 de setembre de 1999, Canet de Mar*. Barcelona: Servicio de Publicaciones Universitat de Barcelona. 16-18.
- Basturkmen, H. 2006. *Ideas and Options in English for Specific Purposes*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Blanco Gómez, M.L. (2000). «The importance of vocabulary in ESP teaching: inglés aplicado a las ciencias económicas y empresariales». En F. Luttikhuisen (coord.). *III Congrés Internacional sobre Llengües per a Finalitats Específiques: ease seminar: actes: 8, 9 i 10 de setembre de 1999, Canet de Mar*. Barcelona: Servicio de Publicaciones Universitat de Barcelona. 45-47.
- Brecke, R. y J. Jensen. (2007). «Cooperative learning, responsibility, ambiguity, controversy and support in motivating students». *Insight: A Journal of Scholarly Teaching*, 2/1, 57-63.
- Calvo Ferrer, J.R. (2012). «Los videojuegos como herramienta para el aprendizaje del léxico de especialidad». En I. Elorza, O. Carbonell i Cortés, R. Albarrán, B. García Riaza y M. Pérez-Veneros (eds.). *Empiricism and analytical tools for 21 Century applied linguistics: Selected papers from the XXIX International Conference of the Spanish Association of Applied Linguistics (AESLA)*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca. 415-423.
- Campoy Cubillo, M.C. (1998). «Some observations on vocabulary acquisition in ESP teaching». En I. Vázquez Orta e I. Guillén Galve (coords.) *Perspectivas Pragmáticas en Lingüística Aplicada*. 431-434.

- Cohen, E. (1994). *Designing Groupwork: Strategies for the Heterogeneous Classroom*. New York: Teachers College Press.
- Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MEC y Anaya. (Traducción de *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Strasbourg: Council of Europe, 2001).
- Coyle, D., P. Hood y D. Marsh (2010). *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cuadrado Esclapez, G., M.T. González González y M. J. Gozalo Sáinz. (2000). «The quiz test: a tool for vocabulary acquisition in the ESP classroom». En F. Luttikhuisen (coord.). *III Congrés Internacional sobre Llengües per a Finalitats Específiques: ease seminar: actes: 8, 9 i 10 de setembre de 1999, Canet de Mar*. Barcelona: Servicio de Publicaciones Universitat de Barcelona. 101-105.
- Dale, L. y R. Tanner. (2012). *CLIL Activities: A Resource for Subject and Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z. (1997). «Psychological Processes in Cooperative Language Learning: Group Dynamics and Motivation». *The Modern Language Journal*, 81/4, 482-493.
- Faya Cerqueiro, F. (2012). «Influencia de una asignatura de inglés para fines específicos en posibles profesores de AICLE». En R. Breeze, F. Jiménez Berrio, C. Llamas Saíz, C. Martínez Pasamar, y C. Taberero Sala (eds.). *Teaching approaches to CLIL / Propuestas docentes en AICLE*, Pamplona: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra. 97-110.
- Jacobs, G.M. y S.G. McCafferty. (2006). «Connections between cooperative learning and second language learning and teaching» En S.G. McCafferty, G.M. Jacobs y A.C. DaSilva Innings (eds.). *Cooperative Learning and Second Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press. 18-29.
- Johnson, D.W, R.T. Johnson y E.J. Holteck. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós. (Traducción de *Cooperative Learning in the Classroom*. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development, 1994).
- Kagan, S. (1994). *Cooperative Learning*. San Clemente, CA: Kagan Cooperative Learning.
- Miller, M. y V. Hegelheimer. (2006). «The SIMs meet ESL Incorporating authentic computer simulation games into the language classroom». *Interactive Technology and Smart Education*, 3/4, 311-328.
- Miller, P.W. (2007). «Reading comprehension, vocabulary and background knowledge: A case study». En J. Engberg, M. Grove Ditlevsen, P. Kastberg y M. Stegu (eds.). *New Directions in LSP Teaching*. Bern: Peter Lang. 141-161.
- McCafferty, S.G., G.M. Jacobs y A.C. DaSilva Iddings. (2006). *Cooperative Learning and Second Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Morgan, C. y P. Neil. (2001). *Teaching Modern Foreign Languages: A Handbook for Teachers*. London: Routledge.
- Pujolàs Maset, P. (2008). *Nueve ideas clave: El aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Graó.
- Sharan, S. y A. Shaulov. (1990). «Cooperative Learning, Motivation to Learn and Academic Achievement». En S. Sharan (ed.). *Cooperative Learning: Theory and Research*. New York: Praeger.
- Slavin, R.E. (1990). *Cooperative Learning: Theory, Research, and Practice*. Needham Heights, Massachusetts: Allyn and Bacon.
- Sutarsyah, C., P. Nation y G. Kennedy. (1994). «How useful is EAP vocabulary for ESP? A corpus based case study». *RELC Journal*, 25/2, 34-50.
- Uberman, A. (1998). «The use of games for vocabulary presentation and revision». *Forum*, 36 /1, 20-27.

---

**Fátima Faya Cerqueiro**, doctora en Filología Inglesa por la Universidad de Santiago de Compostela. Profesora del Departamento de Filología Moderna en la Facultad de Ciencias del Deporte de la Universidad de Castilla-La Mancha. Miembro de los grupos de investigación *Variación, Cambio Lingüístico y Gramaticalización* y *GENUD Toledo - Crecimiento, Ejercicio, Nutrición y Desarrollo*. Sus principales líneas de investigación son la pragmática histórica, la enseñanza de la lengua inglesa y la lengua para fines específicos.

## ANEXO I. Encuesta de valoración *Usain Bolt*

### Encuesta de valoración del QUIZ *Usain Bolt*

*Selecciona la opción que consideres:*

*1: Nada de acuerdo/poco/muy malo; 5: Completamente de acuerdo/mucho/muy bueno*

1. Valoración general de la actividad:      1      2      3      4      5
2. Utilidad de esta actividad como repaso de la unidad:    1      2      3      4      5
3. Te gustaría que la realización de esta actividad contribuyese a tu nota final.  
Explica por qué.    1      2      3      4      5
  
4. ¿Te gustaría que formase parte de tu nota final si pudieses escoger a tus compañeros?  
1      2      3      4      5
5. ¿Te gustaría que formase parte de tu nota final si no hubiese elementos aleatorios?  
1      2      3      4      5
  
6. ¿Con qué frecuencia te gustaría realizar este tipo de actividades de repaso?
  - a. semanalmente
  - b. al finalizar cada unidad
  - c. sólo al final del curso
  - d. nunca
7. Esta actividad ayuda a asentar...
  - a. Contenidos de vocabulario  
1      2      3      4      5
  - b. Contenidos de gramática  
1      2      3      4      5
  - c. Contenidos de fonética  
1      2      3      4      5
8. ¿Qué aspectos te parecen más interesantes de la actividad en la que has participado?
  - a. lúdico
  - b. competitivo
  - c. motivador
  - d. globalidad de contenidos vistos
  - e. otros (Señala cuáles)
  
9. ¿Te ha parecido motivador para el estudio de la lengua inglesa realizar este tipo de actividades?  
1      2      3      4      5
10. ¿Cómo crees que se podría mejorar esta actividad?

## ANEXO II. Encuesta de valoración *Athletic Mind*

### Encuesta de valoración del QUIZ *Athletic Mind*

*Selecciona la opción que consideres:*

*1: Nada de acuerdo/poco/muy malo; 5: Completamente de acuerdo/mucho/muy bueno*

1. Valoración general de la actividad:      1      2      3      4      5
2. Utilidad de esta actividad como repaso de la unidad:      1      2      3      4      5
3. Te gustaría que la realización de esta actividad contribuyese a tu nota final.  
Explica por qué.      1      2      3      4      5
  
4. ¿Te parece positivo poder escoger a tus compañeros de grupo?  
1      2      3      4      5
  
5. ¿Qué te parece que no haya elementos aleatorios en el juego?  
1      2      3      4      5
  
6. ¿Con qué frecuencia te gustaría realizar este tipo de actividades de repaso?
  - a. semanalmente
  - b. al finalizar cada unidad
  - c. sólo al final del curso
  - d. nunca
  
7. Esta actividad ayuda a asentar...
  - a. Contenidos de vocabulario  
1      2      3      4      5
  - b. Contenidos de gramática  
1      2      3      4      5
  - c. Contenidos de fonética  
1      2      3      4      5
  
8. ¿Qué aspectos te parecen más interesantes de la actividad en la que has participado?
  - a. lúdico
  - b. competitivo
  - c. motivador
  - d. globalidad de contenidos vistos
  - e. otros (Señala cuáles)
  
9. ¿Te ha parecido motivador para el estudio de la lengua inglesa realizar este tipo de actividades?  
1      2      3      4      5
  
10. ¿Cómo crees que se podría mejorar esta actividad?

## THREE FRAMEWORKS FOR DEVELOPING CLIL MATERIALS IN INFANT AND PRIMARY EDUCATION

Soraya García  
Universidad de Alcalá

### Abstract

This paper proposes three illustrated frameworks made by remarkable researchers to develop effective Content and Language Integrated Learning (CLIL) materials in Infant and Primary Education following a specific arrangement. The first framework, based on Mohan (1986), relates materials structure and topics to students' knowledge. The second framework revises Bloom's taxonomy and suggests sequencing activities from low cognitive to high cognitive thinking skills. Finally, Coyle et al. (2010) suggest a language triptych that enables lesson planning in three stages using more specific content. All these models share, in some way, the common principle of integrating content and language learning to exploit communication and may serve as a practical tool for CLIL teachers to produce their own materials at the early stages of schooling.

**Keywords:** three Frameworks, CLIL, materials development, Primary and Infant Education

### Resumen

Este artículo propone tres marcos de Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE) para el desarrollo y elaboración de materiales en Educación Infantil y Primaria siguiendo una disposición u orden específicos. El primer marco, basado en Mohan (1986), relaciona la estructura y el tema de los materiales con el conocimiento de los estudiantes. El segundo marco revisa la taxonomía de Bloom (1956) y sugiere actividades de secuenciación que comprenden desde el nivel de pensamiento más bajo (recuerdo simple o información), al más alto, que es la aplicación. Finalmente Coyle et al. (2010) plantean la planificación de materiales en función de un tríptico lingüístico que desarrolla contenidos más específicos. Todos estos modelos comparten, de alguna manera, el principio común basado en la idea de que la integración del contenido en el aprendizaje de una lengua extranjera desarrolla la comunicación y pueden servir de herramienta práctica a profesores de AICLE con necesidad de producir sus propios materiales en las primeras etapas educativas.

**Palabras clave:** tres marcos, AICLE, desarrollo de materiales, Primaria y Educación Infantil

### 1. Introduction

CLIL is an umbrella term covering a dozen or more educational approaches (e.g. Immersion, bilingual education, multilingual education, etc.). That means that there is neither one version of CLIL (Baetens-Beardsmore, 2001), nor a specific methodology to carry out. At present CLIL still requires training for teachers and there is a clear lack of marketed course books (Mehisto et al. 2008 and Vázquez, 2007:103), therefore teachers usually have to create their own materials to use the English language on an everyday basis, particularly in Infant and Primary Education.

According to Coyle (2005), successful CLIL requires teachers to engage in alternative ways of planning their teaching for effective learning. CLIL is not language teaching enhanced by a wider range of content. Neither is it content teaching translated in a different language from the mother tongue. In adopting a CLIL

approach, there will be elements of both language and subject teaching and learning which are specific to the CLIL classroom as well as emerging CLIL methodologies.

Due to the nature of this flexible approach teachers can develop materials of a given course putting building blocks together in a particular order. Following Banegas (2010), this paper proposes three similar frameworks for organizing materials according to Bloom (1956), Mohan (1986) and Coyle (2005), which can help deliver effective CLIL in Infant and Primary Education.

## **2. An overview of CLIL in Infant and Primary Education**

As stated in Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid (2010), English as a Foreign Language is started to be used as a means of instruction from the first course of Infant Education in different national bilingual programs.

The main objectives of bilingual teaching are to improve the communicative competence of students, especially when referring to oral skills focusing on fluency, to learn contents from other areas using the English language, to conceive the English language as a tool of communication that is used in a normalized environment (English as the vehicular language for learning other subjects than English), and to develop themselves intellectually and emotionally.

During the early stages of education the content-subject area implies a lot of learning by doing, responding with non-verbal communication, and TPR practices. No written support is provided until the last year of Preschool, the language of instruction is introduced orally with the help of different visual resources and materials.

Several authors (Trujillo, Torrecillas y Salvadores, 2004) consider materials a central aspect in foreign language teaching and a decisive element in the relationship between teacher, learner and foreign language acquisition. For that reason teachers need to have a wide range of materials available, particularly in early schooling. Apart from traditional resources (blackboard, textbook, flashcards, puppets, etc), there are many activities implying songs, tales, etc. which can also be done with audio-visual materials such as the interactive whiteboard and internet to foster the acquisition of linguistic competence and help teachers enrich the pupils' communicative skill in an entertaining and motivating way. As Coyle et al. (2010) point out, teaching CLIL involves organizing cognitively challenging materials providing effective scaffolding supported by some model-view-controller frameworks.

## **3. Three Frameworks for Developing CLIL Materials**

CLIL is flexible and there are many different models depending on a range of contextual factors that depend on the learning focus and the outcomes. The present projected frameworks and proposals for structuring materials focus on the model where English language teachers develop a more content type approach to a theme from a global and interdisciplinary perspective.

### **3.1. Mohan's knowledge structures**

In the opinion of Mohan (1986: 35), any materials or subsequent adaptation, should start by relating their structuring topics to the learners' lives thus encouraging elicitation to benefit from what learners know already. Teachers need to organize materials in the following order: familiar language, familiar content, new content and last new language.

For example, if the aim is to introduce holidays, we may ask learners to describe their last holidays, maybe places they have been to or different activities they have carried out. From their descriptions we can brainstorm some general ideas about this topic. Through an example of vacations, we may introduce new language by making them notice prepositions of time and/or time expressions such as in the morning, at noon, at night, etc. and specific vocabulary. Next, pupils may be asked to sequence and organize their holidays. Once they have covered this activity, they may contrast their sequencing with principled aspects of holidays such as transportation, places and activities among others. Finally, learners in groups may respond to a scenario in which holidaymakers perform a certain activity. Their decision-making will be contrasted again with a similar evaluation taken from another new context, perhaps reported in a video or animation.

### 3.2. A revised framework of Bloom's taxonomy

Teachers may need to sequence their activities according to the following order of cognitive processes: remembering, understanding, applying, analyzing, evaluating and creating. The categories go from low cognitive to high cognitive thinking skills.

Let's consider that our aim is to talk about folktales. First, we can ask our schoolchildren about their favorite folktales. We can discuss in groups which ones they like. To introduce new vocabulary we may show them visuals of different folktales. We may ask pupils to recap the visuals by telling me which tales they were without looking (Remember).

Then we can give them a folktale chart and, based on the brief descriptions of each one, we can ask them to classify them into types: fairy tales, hero tales, fables, etc. (Understand). Imagine that now we make them notice specific terminology and the Wh- questions: What, How many, Where, When, How old, etc. used to describe each folktale featured. We may ask them to get in pairs through an information gap activity. In pairs they can complete a folktale chart with the Wh- questions (Apply).

Based on that, learners watch shots from different films and organize them according to folktale subtype (Analyse). We may ask them to judge whether those folktales have got evil or good characters (Evaluate). Last, we can arrange a theatre play or storytelling in groups to present it in the following class (Create).

### 3.3. The CLIL Matrix

Coyle et al. (2010: 43-45) take Mohan and Bloomfield above into account, but they further develop concerns about cognitive challenge accompanied by language support. They move from building students' confidence dealing with the content and language they know in groups or more interactive tasks, to individual tasks and further demands in terms of language and content. They organize language activities in a Language Triptych so that materials should expose learners to:

- a) **language of learning**, that is, the learning of key words and phrases to access content,
- b) **language for learning** focusing on the language students will need to carry out classroom tasks such as explaining, and
- c) **language through learning** to make room for unpredictable language learning that may arise as the lesson unfolds.

For example, if our aim is to plan a lesson about eating healthy we can start by resorting to familiar language such as simple present asking learners: 'Which food is healthy?'. From the answers we can elicit familiar knowledge such as food types (vegetables, fruit, etc.). Through more oral examples or songs taken from Internet we can introduce them a food pyramid. We may introduce different structures such as adj. +



noun combinations, countable and uncountable nouns or quantifiers (some / a lot of, etc.) by recapping the factors mentioned, and completing sentences so that they use the forms and functions. Pupils can then, in small groups, present and retell food types in a poster in which they evaluate which food is healthy.

#### **4. Discussion**

According to Banegas (2010), in Mohan's framework it is interesting to see how learning is built up stage by stage from the particular to the more general allowing learners to apply reasoning thinking to arrive at more general conclusions that will be subsequently used to assess other situations. Whereas Mohan's and Bloom's frameworks provide a useful guide for the overall design of a unit of work, Coyle's et al. CLIL matrix can be used for a more detailed lesson planning as they operate in three stages to be used with more specific content. Coyle's relationship between language and cognition (thinking and understanding) is complex, effective learning involves however cognitive challenge and feedback.

Most of the activities imply from a low cognitive domain to a high linguistic domain. Scaffolding can be provided in language boxes, mind frames as well as teacher support. Teachers can use different conceptual, material and linguistic tools and technologies to support learning.

Each framework can feature different activities to work the contents in two or more consecutive lessons: from dances to storytelling, and can be presented orally or visually with books, media support (CD, DVD, Interactive Whiteboard, etc.), realia, original stories, songs or films from English speaking writers (Eric Carle, David McKee, etc.). There can be written and oral activities, but it is crucial to give special relevance to those activities where a discussion is started.

At these stages maintaining a conversation or a discussion in the foreign language can be a complex task, thus the main purpose is to make children be in touch with the language in a natural way, focusing on the general meaning of what we are saying and assuring that they have a general comprehension that guarantees a global understanding of the concepts worked through. Written activities, should be an extension of the oral ones.

Taking into account the idea of interrelation that features CLIL, the proposed frameworks imply teachers creating materials for Infant and Primary school children leaving apart the point of view of a specialist teacher (English teacher/ Primary teacher/ Science teacher/ etc.).

#### **5. Conclusion**

There is no single model for CLIL. Different models share the common founding principle that in some way content and language learning are integrated.

CLIL assumes that subject teachers are able to exploit materials and opportunities for language learning and draws on the communicative approach. By carrying out the suggested frameworks learners will have the chance to develop their linguistic and cognitive skills when they build up and explain their experiences, ideas, tasks etc.

Due to the lack of CLIL course books, training or a specific methodology in Infant and Primary Education, teachers need to produce their own materials in order to make them truly CLIL context-responsive. Teachers can follow principles published elsewhere and some of the frameworks reviewed in this article, however, whatever kind of model, it is fundamental that the content of the topic is present all the time and is considered the starting point of the planning and material creation process.

## References

- Banegas, D. (2010). *Three Frameworks for Developing CLIL Materials*. Folio 13/1: 12-14.
- Baetens-Beardsmore, H. (2001). Foreword: The past decade and the next millennium. In *Profiling European CLIL classrooms*, ed. D. Marsh, A. Maljers, and A. Hartiala, 101. Finland: University of Jyväskylä; The Netherlands: European Platform for Dutch Education.
- Bloom B. S. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives, Handbook I: The Cognitive Domain*. New York: David McKay.
- Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid. (2010). *Los Programas de Enseñanza Bilingüe en la Comunidad de Madrid. Un estudio comparado*. Madrid: Publicaciones de la Conserjería de Educación.
- Coyle, D. (2005). *Developing CLIL: Towards a Theory of Practice*, in APAC Monograph 6, APAC: Barcelona.
- Coyle, D.; Hood, P. & Marsh, D. (2010). *CLIL. Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mehisto, P., Marsh, D., Frigols, M.J. (2008). *Uncovering CLIL: Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education*. Oxford: Macmillan.
- Mohan, B. (1986). *Language and Content*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Trujillo, C. Torrecillas, D. y Salvadores. D. (2004). *TEFL in Primary Education in Madrid and Neil McLaren* (eds.). Granada: Editorial de la Universidad de Granada, pp. 409-441.
- Vázquez, G. (2007). "Models of CLIL: An evaluation of its status drawing on the German experience", in *A critical report on the limits of reality and perspectives*. Revista española de lingüística aplicada 1:95-111. Available at <<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2575498>> (Date accessed 2 December, 2013).

---

**Soraya García** has a PhD in Modern Languages, Literature and Translation and a MA from the University of the West of England. She is a lecturer of undergraduate and postgraduate levels at Universidad de Alcalá, a Teacher trainer at C.U Cardinal Cisneros and is involved in various research projects in the area of lexicography, integrating technology in education and microteaching practice in Infant and Primary Education. Her areas of interest are ESP, CLIL and developing language skills with technology.

## PODCASTS Y A HABLAR POR HABLAR: CÓMO SE PIDE Y SE PRESTA AYUDA EN UNA INTERVENCIÓN DE ELE

Du-Lu Hsiao

Universidad Nacional de Taiwán

### Resumen

El presente estudio tiene en consideración el potencial que ofrecen los *podcasts* en una clase de conversación de ELE nivel B1 para incrementar la participación y la interacción entre los estudiantes. Concretamente, se emplea un *podcast* del programa *Hablar por Hablar* a modo de *input* para observar y explorar los momentos en que se demandan y se prestan ayuda entre los participantes. Estas observaciones se recogen en fragmentos que han sido transcritos previamente. Según los resultados preliminares, los interlocutores intervienen durante las interacciones en momentos significativos de pausas silenciosas y llenas. Además, se observa que la demanda de ayuda y el ofrecimiento de ella surgen cuando ambos ven que la fluidez de la conversación se estanca. Vemos que la lengua empleada en los momentos de demanda-ayuda puede ser tanto español como chino-mandarín.

**Palabras clave:** ELAO, podcasts, TIC, web 2.0

### Abstract

This study sees the potential of podcasting to increase participation and interaction among students from Spanish Second Language conversation class level B1. Specifically, it employs one podcast from the radio program *Hablar por Hablar* as an input to observe and explore the process during the discussion that requires students to help and be helped. These observations are collected in fragments which have been transcribed previously. According to preliminary results, the participant gives help during significant silent pauses and when they use gestures, giggles and other paralinguistic signs. It is apparent that the demand and offer for help arise where both interlocutors see that the flow of the conversation is altered. We see that the language used during demand for assistance process can be in both Spanish or in Mandarin.

**Keywords:** CALL, podcasts, ICT, web 2.0

### 1. Introducción

El uso de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) como los *podcasts* en clases de lenguas extranjeras sigue siendo un reto y una oportunidad para muchos de los profesores que impartimos Español como Lengua Extranjera (ELE). Es una oportunidad porque hay estudios que consideran que este material digital beneficia comprensión auditiva y la expresión oral de los estudiantes de lenguas extranjeras (McBride, 2009; McQuillian, 2006 y Thorne y Payne, 2005). Es un reto porque, sin una integración coherente o sin un marco didáctico, puede llegar a convertirse en lo que McQuillian (2006) llama “old wine into new bottles” (p.18). Estas dos cuestiones se tienen en cuenta en el presente estudio para alcanzar el siguiente objetivo: identificar y analizar el proceso de interacción entre los alumnos taiwaneses de ELE después de haber escuchado un *podcast*, especialmente en los momentos de demanda de ayuda recíproca y el ofrecimiento de ella, entre otros.

Para llevar a cabo dicho objetivo, se han seguido una serie de pautas que nos han servido para alcanzarlo. Tras la introducción, en el *Estado de la cuestión*, tratamos los conceptos más importantes que nutren la construcción de una base fundamental. A continuación exponemos el *Objetivo* del estudio. Seguimos con la *Metodología* para presentar el método utilizado para la realización del estudio y el proceso de elaboración de la herramienta de recogida de datos. Después pasamos a los *Resultados / Análisis de los Datos* donde analizamos y presentamos los resultados de los datos obtenidos. Posteriormente, en la *Discusión* será el momento en que discutiremos los resultados. Por último, en las *Conclusiones* intentaremos responder a nuestros objetivos. Finalmente, encontramos la *Bibliografía y Anexo*.

## 2. Estado de la cuestión

### 2.1. Los Podcasts y el contexto social

Para los editores del *New Oxford American Dictionary*, “Podcasts” fue la palabra del año 2005<sup>1</sup> en Estados Unidos. La palabra fue elegida como reflejo del aumento de archivos digitales de audio en Internet de diversa índole que pueden abarcar temas tan variados como educación, recetas de cocina, conversaciones, notas culturales, música, textos literarios, vocabulario, ejercicios de comprensión, etc. En un estudio mercadotécnico realizado por Lewin (2009) el número de usuarios de *podcasts* a nivel mundial en 2009 sobrepasó los 17,4 millones y se estima que para el 2013 la cifra alcance los 37,6 millones de usuarios. En noviembre de 2012, una búsqueda a través de Google ofrece 130 millones de entradas con el término *podcast*. Edirisingha et al. (2007) atribuyen la popularidad de esta herramienta Web 2.0<sup>2</sup> principalmente a tres tendencias que favorecen su crecimiento:

First, it is being used increasingly as a supplementary or alternative means of delivering content by the media... A second supportive trend for podcasting is the increase in MP3 player ownership and the use of MP3 player to listen digital sound... A third supportive trend for podcasting is the increasing availability of free software and tools to create podcasts and distribute them on Internet, and to download and playback on MP3 players (p.88).

Ante este marco, cabe preguntarse: ¿qué entendemos por *podcast*? Este neologismo está formado por dos palabras: *ipod* y *broadcast*. *Wikipedia* lo define como una distribución de archivos multimedia (normalmente audio o vídeo, que puede incluir texto como subtítulos o notas) mediante un sistema de redifusión (RSS) que permita suscribirse y usar un programa que lo descarga para que el usuario lo escuche en el momento que desee. Esta idea de distribuir archivos de audio por Internet no es nada novedosa, de hecho las descargas de audio siempre han sido una práctica común y corriente. Lo que diferencia el *podcast* o *podcasting*<sup>3</sup> del resto de archivos digitales de audio o video es “the ease of publication, ease subscription, and ease of use across multiple environments” (Campbell, 2005: 34).

---

<sup>1</sup> Ver más en <http://news.bbc.co.uk/2/hi/technology/4504256.stm>.

<sup>2</sup> Anderson (2007) describe la Web 2.0 como “a more socially connected web in which people can contribute as much as they can consume” (p.4).

<sup>3</sup> Trataremos en este estudio la palabra *podcast* como un sustantivo y *podcasting* como un verbo.

En otras palabras, con la ayuda del *Really Simple Syndication*<sup>4</sup> (RSS), el usuario puede recibir y descargar de forma automatizada los episodios de *podcasts* más recientes y escucharlos en un ordenador o en un reproductor MP3.

Jordan (2007) denomina este proceso como “the ability to be syndicated, subscribed to, and downloaded automatically when the content is added” (párrafo 3). En palabras resumidas de Rosell-Aguilar (2009) los *podcasts* son “a series of regularly update media files that can be placed on a number of devices and are distributed over the Internet via subscription service” (p.4).

## 2.2. Los *Podcasts* y el aprendizaje de lenguas extranjeras

Debido a su desarrollo continuo y a su creciente importancia en el contexto social y académico, la Web 2.0 ha comenzado, sin duda, a ocupar un sitio relevante en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, aportando oportunidades únicas en su proceso. Estas herramientas digitales como las wikis, los blogs y los *podcasts* están ganando cada vez más terreno dentro de las aulas de lenguas, lo que demuestra su potencial para incrementar el *input*, el *output*, la interacción y la participación en parejas, factores importantes en la adquisición de lenguas extranjeras (Gass, 1997; Krashen, 1985; Long, 1996; Lord, 2008; Swain, 1995; Van Patten, 2003).

En el particular caso de los *podcasts*, Godwin-Jones (2005) considera esta herramienta digital como una tecnología rompedora, ya que supone: “new and different ways of doing familiar task, and in the process, may threaten traditional industries” (p.9). También se la ha visto como una fuente para difundir material auténtico dentro y fuera de clase, para la práctica de la comprensión auditiva y la producción oral (Ducate y Lomicka, 2009; Fernández, 2011; Godwin-Jones, 2005; Lord, 2008; McBride, 2009; McQuillian, 2006; O’Bryan y Hegelheimer, 2007; Rosell-Aguilar, 2007; Sze, 2006; Thorne y Payne, 2005).

Thorne y Payne (2005: 385) señalan que los *podcasts* pueden ser vistos “as another avenue for providing language learners with access to diverse authentic materials”. De igual modo, Beare (2006) cree que los *podcasts* proporcionan acceso a los estudiantes de lenguas extranjeras a fuentes auténticas de audio de casi todos los géneros y que, por tanto, “teachers can take advantage of podcasts as a basis for listening comprehension exercises, as a means of generating conversation based on student’s reaction to podcasts” (párrafo 2). Además de brindar a los aprendices material auténtico en las clases de lengua, el *podcasting* saca provecho de “leverages habituated behavior: many students already own portable mp3 players and routinely download content that they listen to during downtime or transition time between activities” (Thorne y Payne, 2005: 386). Asimismo, hay estudios que apuntan a los *podcasts* como un potenciador para promover la comprensión auditiva en los distintos niveles de lengua, entendiéndose como un andamiaje para que los estudiantes de un nivel de lengua puedan apoyarse en algo tangible y alcanzar el siguiente nivel de comprensión. McQuillian (2006) cree que la producción y construcción de los *podcasts* es ideal para que los estudiantes de nivel intermedio puedan mejorar su comprensión auditiva y alcanzar el siguiente nivel de esta destreza:

I see the podcasting as the key to helping second language students who have reached an intermediate level of fluency through taking a few courses in the school... By providing lots of easy, intermediate listening material that students enjoy, podcasting can take those student to a more advance level (p.18).

---

<sup>4</sup> Ver más en Winner, D. “Payloads for RSS”.

McBride (2009) también subraya la importancia del material auténtico de audio argumentando que los estudiantes de lenguas extranjeras, cuando escuchan *podcasts* auténticos, responden a una serie de preguntas que activan de modo descendente (*top-down*) su comprensión auditiva. Estas preguntas pueden referirse a la información básica del *podcast* (tema, presentador, lugar, etc.).

También sugiere que realizando dictados y repeticiones con los *podcasts* puede favorecerse el desarrollo de la comprensión auditiva de modo ascendente (*bottom-up*). No obstante, a pesar del potencial que puede tener el material auténtico en clases de lenguas, Rosell-Aguilar (2007) apunta en uno de sus trabajos, donde analiza y evalúa los *podcasts* en Internet, que gran parte de este material digital disponible carece de un diseño metodológico y, por tanto, “having the technical know-how does not necessarily imply a pedagogic know-how” (p.486). Concluye que al igual que en las primeras fases del Aprendizaje de Lenguas Asistido por Ordenador (ALAO)<sup>5</sup>, la mayoría de los *podcasts* se centran en los aspectos tecnológicos y se alejan de los problemas pedagógicos.

McQuillian (2006) también menciona que, como cualquier tecnología emergente utilizada con el fin del aprendizaje de lenguas, siempre existe el riesgo de reproducir lo habitual con las tecnologías existentes. Esto es lo que él llama “old wine into new bottles” (p.18). De alguna forma esta situación podría acuñarse a la célebre frase lapidaria “que todo cambie para que siga igual”, aludiendo sobre todo a replicar lo nuevo con lo viejo. Haciéndose eco de esto, Rosell-Aguilar (2007, 2009) y O’Byrne y Hegelheimer (2007), argumentan que el potencial y la efectividad de los *podcasts* en clases de lenguas extranjeras dependerán siempre de los objetivos de la instrucción y abogan por la construcción de *podcasts* pedagógicos para la enseñanza de lenguas.

### 3. Objetivo del estudio

El objetivo principal de este trabajo es identificar, observar y analizar el proceso de interacción entre alumnos de ELE después de haber escuchado un *podcast* del programa *Hablar por Hablar*. Es un estudio dentro de un contexto de no inmersión lingüística. Para alcanzar este objetivo se tienen en cuenta las ideas y teorías descritas en el apartado anterior, como las características que pueden aportar las herramientas Web 2.0 al proceso de enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras en general. Así pues, si nuestro trabajo es analizar qué procesos de interacción se dan en este contexto específico tras el uso de esta herramienta digital, tendremos que tener en cuenta los siguientes puntos:

- Procesos en los que se demanda y se da ayuda en una interacción: quién, cómo, cuándo y con qué fin.
- Factores de motivación que ayudan al individuo a prestar ayuda a su interlocutor.
- Otros posibles factores que se producen en este contexto específico.

Con el fin de analizar en qué medida pueden verse o no afectados estos fenómenos, se observará la relación con los siguientes factores:

---

<sup>5</sup> El Aprendizaje de Lenguas Asistido por Ordenador (ALAO) es el uso que haremos del término inglés Computer-Assisted Language Learning (CALL). Optamos por este uso porque nos interesa enfocar nuestra perspectiva desde el aprendizaje. Sin embargo, no es inusual encontrarse en la literatura existente el término Enseñanza de Lenguas Asistido por Ordenador (ELAO).

- La intervención del tutor (investigador).
- La intervención recíproca entre los interlocutores (alumnos).
- Tipo de herramienta digital (*podcasts*).
- Tipo de actividad (colaborativa).

#### **4. Metodología**

El presente trabajo se ha llevado a cabo a partir de un diseño cualitativo de investigación. Se trata de un estudio de caso que pretende averiguar, identificar, observar y analizar el proceso de interacción entre alumnos de una clase de conversación de ELE nivel B1 después de haber escuchado un *podcast*. La investigación cualitativa se caracteriza por ser inductiva, descriptiva, holística, ecológica, estructural, sistemática, de diseño flexible y destaca más la validez que la posibilidad de reproducir exactamente los resultados de un experimento de investigación (Martínez, 1998). Hemos optado por este enfoque puesto que nos permite analizar las dimensiones sociales de los procesos de aprendizaje del estudiante y observar el proceso de colaboración mediante el uso del *podcast* en un contexto de no inmersión lingüística. Así que, con este estudio de caso podremos recopilar una gran cantidad de datos de forma detallada e intensa. Es una investigación que se define como descriptiva, es decir, describe la situación existente en el momento en que se realiza el estudio.

##### **4.1. Instrumentos de recogida de datos**

Como se ha explicado en el apartado anterior, este trabajo se caracteriza por el uso del paradigma cualitativo. Brown (2001) y Van Lier (1988) exponen diferentes herramientas de las que disponemos para recoger datos en el ámbito de aprendizaje de lenguas: observaciones, entrevistas, cuestionarios y grabaciones de audio. Para este trabajo, el instrumento de recogida de datos (grabaciones de audio) se seleccionó siempre teniendo en cuenta el objetivo planteado. Posteriormente, estas grabaciones orales nos proporcionan el corpus para su análisis. Así pues, si queremos identificar, observar y analizar el proceso de interacción que se produce entre los participantes, consideramos que éste último instrumento de recogida de datos nos aporta un espectro más nítido del contexto, puesto que nos permite obtener información de las fuentes lingüísticas, captando palabras u oraciones tal y como se escuchan.

##### **4.2. Criterios de transcripción**

Muchos autores coinciden en que la transcripción es laboriosa (Van Lier 1998; Calsamiglia 1999; Payrató, 1996). Por ello, antes de iniciar este arduo trabajo debemos establecer las convenciones que emplearemos para analizar nuestros datos (grabaciones de audio). En algunos casos la elección de una y otras normas dependen de los objetivos del análisis y se puede optar por unos criterios u otros. En nuestro caso particular, hemos seleccionado la propuesta de Payrató (1996: 61-66), ya que creemos que se adapta mejor al tipo de datos que tenemos, permitiendo mostrar algunos aspectos interesantes que hemos recogido durante la recolección de datos. Se ha tenido en cuenta el uso de estas convenciones para las grabaciones que surgen por unos criterios y recomendaciones que se ofrecen en Calsamiglia y Tusón (1999): numerar las líneas a la izquierda y usar las grafías normales. Estos son los códigos utilizados en la transcripción<sup>6</sup> de este trabajo:

---

<sup>6</sup> Ver en Anexo las cuatro transcripciones completas

1. Numerar            todas las líneas a la izquierda
2. Participantes
  - T:            investigador
  - A:            participación de alumno A
  - B:            participación de alumno B
  - C:            participación de alumno C
  - D:            participación de alumno D
  - E:            participación de alumno E
  - F:            participación de alumno F
  - G:            participación de alumno G
  - H:            participación de alumno H
3. Aspectos prosódicos
  - ¿?            entonación interrogativa
  - ¡!            entonación exclamativa
  - \            tono descendente
  - /            tono ascendente
  - subr        énfasis
  - : / :: / ::    alargamiento de sonidos (distintos grados)
  - por-        corte brusco de una palabra
4. Pausas y solapamientos
  - |            pausa breve
  - ||          pausa larga (más de 3 segundos)
  - [ ]        solapamiento de texto afectado
5. Aspectos vocales
  - {(AC) texto afectado}    tempo rápido o corto
  - {(DC) texto afectado}    tempo lento o largo
  - {(DCC) texto afectado}    tempo muy lento
  - {(P) texto afectado}    intensidad suave
  - ( )        descripción de fenómeno e.g. risas
  - (( ))      comentario del transcriptor
  - mhm / mhm mhm        asentimiento
  - m: / e: / a:            duda
  - ntx / pse / ps        valoración
6. Fragmentos conflictivos
  - x / xx /            palabra / más de una palabra

### 4.3. Contexto de la investigación

El presente estudio se llevó a cabo en la Universidad Nacional de Taiwán, siendo también el profesor el mismo investigador que ha realizado el estudio durante el curso de conversación intermedia de Español Lengua Extranjera (ELE) nivel B1, según el Marco *común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación* (MCERL).

### 4.4. Participantes de la investigación

La selección de la muestra se originó mediante el muestreo casual o incidental, el cual sucede cuando se seleccionan directa e intencionadamente los elementos de la muestra (Torres y Salazar, 2006). Por lo general, en este procedimiento se utilizan como muestra a los individuos a los que se tiene fácil acceso, siendo ésta nuestra



situación. La clase está compuesta por 8 estudiantes que realizan distintas carreras universitarias; Filología Inglesa (5), Derecho (1) y Medicina (2). Tienen el chino-mandarín como L1, el inglés como L2 y el español como L3, y ninguno de ellos ha estado en países de habla hispana.

#### 4.5. Material digital de trabajo

Durante el desarrollo de este proyecto contamos con dos herramientas digitales en auge: el *podcast* y el *audacity*. Todos los participantes se descargaron en sus dispositivos móviles (MP3, portátiles, tabletas, móviles) un *podcast* del programa *Hablar por Hablar: Otros que tampoco duermen. Manuel es camarero en la cafetería del tanatorio de la M-30 en Madrid*: [http://www.cadenaser.com/actualidad/audios/otros-duermen-manuel-camarero-cafeteria-tanatorio-m-30-madrid/csrcsrpor/20120428csrcsr\\_3/Aes/](http://www.cadenaser.com/actualidad/audios/otros-duermen-manuel-camarero-cafeteria-tanatorio-m-30-madrid/csrcsrpor/20120428csrcsr_3/Aes/).

Asimismo, recurrimos al programa de grabación *audacity*, que nos permitió pasar a la fase de grabación durante la interacción entre las parejas participantes: <http://audacity.sourceforge.net/download/?lang=zh-TW>

#### 4.6. Recogida de los datos

Las grabaciones mediante el programa *audacity* para su posterior análisis se ha llevado a cabo durante la interacción de cada pareja. Se recogieron un total de 4 grabaciones, una grabación por cada pareja de unos 6 minutos aproximadamente, conformando el corpus del estudio. Pese a que las grabaciones se realizaron en un laboratorio, muchas veces la calidad del audio se ve afectada por el movimiento del micrófono por parte de los participantes y de los sonidos exteriores provenientes de las otras parejas. El procedimiento para la recogida de los datos se refleja en la Tabla 1

---

Paso 1. División de grupos: Grupo 1 (N=4) y Grupo 2 (N=4)

Paso 2. División de tareas intermedias: el Grupo 1 escucha y formula cinco preguntas. El Grupo 2 escucha y transcribe el *podcast*.

Paso 3. Interacción en parejas: En clase, el Grupo 1 resume oralmente el *podcast* y formula las cinco preguntas establecidas previamente. El Grupo 2 responde a las cinco preguntas de su compañero apoyándose en su transcripción.

Paso 4. Fase de grabación: El investigador pone en marcha el programa de grabación *audacity* durante seis minutos al mismo tiempo que el Grupo 1 y el Grupo 2 realizan sus tareas intermedias correspondientes.

Paso 5. Transcripción: La fase de transcripción ha sido realizada por el mismo autor de la investigación. Se han empleado cerca de unas cinco horas y media para transcribir los datos.

---

*Tabla 1. Procedimiento para la recogida de los datos*

### 5. Resultados / Análisis de los datos

A continuación, presentamos y analizamos diversos fragmentos de las 4 transcripciones. En primer lugar, observamos algunos problemas de producción oral como la fluidez y la pronunciación durante la interacción que

entorpecen la comprensión del mensaje oral de los interlocutores. La mayoría de los participantes no tiene grandes dificultades en realizar sus tareas intermedias, ya sea resumiendo el *podcast*, formulando o respondiendo a las preguntas de su compañero.

Sin embargo, como se puede observar de la línea 21 a la 24, la pronunciación por parte del participante D: “mar tia”, dificulta a su interlocutor la comprensión del mensaje original, refiriéndose a “mal día”.

Fragmento 1:

- 21. D: creo que sí\ que la gente que tenga mar [tia]
- 22. C: [¿mar tia?] que-
- 23. D: especialmente con la gente | él especialmente con la gente
- 24. C: ¿tenga mar tía? ¿qué es mar tia? Tenga mal día\

Este problema de pronunciación que ocurre en menos de 2 segundos hace que el participante C formule para sí mismo el significado del mensaje (línea 22); en otras palabras, ha desviado su atención en busca de una aclaración antes de seguir escuchando el resumen de su interlocutor, que continúa resumiendo su tarea sin percatarse del problema de comprensión de su interlocutor (línea 23). Ante la ausencia de atención, C parece haber encontrado el significado del mensaje tras una serie de repeticiones (línea 24), que le permite realizar una deducción del significado del mensaje original.

Hablando en líneas generales, la producción oral de los dos grupos (Grupo 1 y Grupo 2) no presenta grandes problemas de comprensión, sin embargo, es evidente que la pronunciación de los participantes A, B, C, D, E, F, G, H se identifica dentro del colectivo de hablantes nativos del chino-mandarín. Algunas de estas características que ocurren en el español de los sinohablantes recaen frecuentemente entre la distinción de<sup>7</sup>:

- Las oclusivas sonoras y sordas
- El relajamiento de las oclusivas sonoras en posición intervocálica y vibrantes

Y sus rasgos más comunes en la pronunciación de ELE son:

Fonema	Error
/r/	no sabe pronunciarlo o lo pronuncian como [r]
/d/	lo pronuncian como [t] o [d]
/b/	lo pronuncian como [p] o mal relajamiento
/t/	lo pronuncian como [d] o [t]

En la línea 21, C comete algunos errores típicos de sinohablantes al pronunciar “mar tia” en vez de “mal día”. Primero, la pronunciación del fonema /m/ no es suficientemente nasalizado y posteriormente el fonema /l/ es pronunciado como [ r ]. Segundo, también el fonema /d/ es pronunciado como [t]. Con estos errores comunes que se cometen en este contexto, el participante D (línea 22), muestra claros signos de incompreensión del mensaje.

La interacción entre parejas discurre dentro de los parámetros de cortesía como suele ocurrir en este contexto específico, sobre todo hay una ausencia de desacuerdos y de interrupciones que impidan el desarrollo de las tareas correspondientes. No obstante, los turnos de habla se suelen producir solamente cuando algún interlocutor

---

<sup>7</sup> Ver más en Chen, Zhi. *SinoELE*, 4.

marca una pausa silenciosa significativa o muestra signos de incomprensión del mensaje. Como vemos en la línea 7 del Fragmento 2, tras finalizar su largo argumento, A espera una reacción de su interlocutor, sin embargo, B muestra signos claros de pausa y silencio (línea 8), como intentando recordar en su memoria posibles significados del mensaje y esperando a que su interlocutor intervenga en la pausa.

Fragmento 2:

7. A: se [conocen muy bien | sí] y:: m:: la mujer siguiente preguntale que | qué es lo mejor de su trabajo y: {(DC) él responde que después de | trabajar} la gente: hablar gracias o: muchas gracias a él | por eso él siente que es muy bien para él | porque la cafetería es el tanatorio\
8. B: ||
9. A: ¿entiendes qué es tanatorio?
10. B: es que no (risas)
11. A: es como la [funeral]
12. B: [mhm]

Ante este silencio incómodo que produce su interlocutor, A formula una pregunta clave de estimulación como una medida de ayuda para que la comunicación entre los dos pueda seguir de forma coherente. Llegado a este punto, B responde con un “no” (línea 10), acompañado de risas como signo vergüenza<sup>8</sup> de su desconocimiento del significado, mientras tanto, su interlocutor inmediatamente se ocupa de aclararlo (línea 11). Hemos observado que dentro de este contexto, las risas existen como gestos de asentimiento, interrupción, duda, en busca de apoyo o simplemente como gestos de desconocimiento del significado de una palabra. Este fenómeno complejo se refleja aún más en estudiantes asiáticos, ya que muchas veces prefieren mantener la armonía en la conversación, evitando usar el “no” a cambio de un recurso extra lingüístico: la risa. Mostramos a continuación algunos fragmentos en donde este fenómeno extralingüístico interviene en las tareas intermedias de los participantes.

Fragmento 3:

23. A: le pregunta que: qué es | qué es lo peor\ en su trabajo pero | pero este: esta frase no entiendo mucho xx lo peor de su trabajo (risas)
24. B: [mhm]
25. A: más o menos (risas)

Fragmento 4:

3. G: sí | en Madrid | e e: él || no sé- | entrvist- no ||
4. H: ¿una entrevista en e:l la cafetería? (risas)
5. G: creo que sí | la gente: la gente llega a la cafetería más o: menos que antes/ más o menos que antes
6. H: || xx repetir eso
7. G: {(DCC) la gente llega a la cafetería más o menos que antes }
8. H: ¿ha dicho eso? (risas)

En las líneas 23 y 25 del Fragmento 3, A recurre a este fenómeno extralingüístico como gesto de desconocimiento, mientras que en las líneas 4 y 8 del fragmento 4, H emplea la risa como gesto de duda ante la información que está recibiendo de su interlocutor. En ocasiones es interesante ver que las risas de los estudiantes surgen como señas en busca de apoyo del profesor en una situación de inseguridad. Por ejemplo, en

---

<sup>8</sup> Ver más en Xiaojing He. *Linred*, número VI.

el fragmento 6 el profesor (T), aunque no participa activamente en la conversación, hace patente su presencia en ella como elemento pasivo a través de este gesto extralingüístico, línea 33 y 34.

Se ha observado que durante el proceso de intervención de los participantes, estos no siempre emplean la lengua meta, sino que en ocasiones se ven obligados a usar su lengua materna para ofrecer una ayuda más precisa, aclarando las dudas y los malentendidos entre los interlocutores, pese a que están en clase de ELE y pareciera una forma impertinente de intervención. No obstante, nuestro estudio pretende observar en qué momentos de la interacción se producen estas incidencias de la lengua materna. Así que a continuación reflejamos algunos fragmentos que nos han parecido relevantes.

En el siguiente fragmento, línea 18, C mantiene un diálogo relativamente fluido, resumiendo su tarea intermedia hasta que finalmente parece anunciar su desconocimiento del significado de la frase “estado de ánimo de una persona” que escuchó en el *podcast*, entendiéndose como “animada”. Inmediatamente D, al percatarse de que su interlocutor demanda ayuda, aunque C no la haya expresado de forma explícita ni formulado pregunta alguna sobre el significado de esa frase, emplea la lengua materna para explicar el significado, línea 19.

Fragmento 5:

18. C: y la: y la chica le vue- pregunta que es la mejor de su trabajo | y Manuel respuesta que la- lo mejor es | hacer lo bien y: puede comprender animada de persona {(AC) pero no no no:} entiendo: que significa ani- animada de persona

19. D: 想起人的心親 ((*xian chi ren the xin chin*-se acuerda del estado de ánimo de los clientes))

Encontramos que los participantes recurren a su lengua materna para mantener un diálogo coherente y fluido cuando han agotado todo el repertorio lingüístico, sobre todo en los momentos en que ese repertorio no es del todo satisfactorio para la construcción de sus discursos orales:

Fragmento 6:

33. D: pienso que te gusta: charlar con: las madrugadas

34. C: ¿con las madrugadas? (dirige su mirada a T)

35. D: por las madrugadas

36. C ¿qué: qué es las madrugadas?

37. D: l:a la gente que madruga

38. C: madruga-

39. D: 早起的人 ((*zhau chi the ren*-madrugador))

40. C: oh:: las madrugadas

El Fragmento 6 parece transcurrir en una dinámica de preguntas y respuestas. Sin embargo, tanto C como D han entrado en una serie de explicaciones que entorpecen y dificultan cada vez más la comprensión entre los interlocutores, y que finalmente desemboca recurriendo a la lengua materna, línea 39.

Primero, como se ve en las líneas 33 y 35, D emplea de forma incorrecta el uso de la preposición, sin percatarse de que la duda de su interlocutor no se refiere concretamente a ese uso, sino al significado de “madrugada”. Deduciendo la pregunta de C, línea 36, sabremos que el participante demanda ayuda respecto del significado de la palabra y no del uso correcto o incorrecto de la preposición como su interlocutor interpreta. Segundo, la explicación insatisfactoria, pero en ningún momento incorrecta, línea 37, ante la pregunta de C, hace que el participante D recurra a usar el chino-mandarín para dar por concluido este malentendido, que se produjo desde la interpretación del mensaje en la línea 33.

Otras veces las interrupciones se ven afectadas por las reparaciones que un interlocutor realiza en aspectos gramaticales. Este aspecto es un requisito del que los participantes son conscientes en situaciones institucionales cuando el *output* es evaluado por los profesores dentro de clase. En la línea 22 del Fragmento 7 vemos cómo B interrumpe la frase de A, línea 21, al ser consciente de que su interlocutor ha empleado de forma incorrecta la posición del complemento indirecto dentro de la frase. Por su parte, A inicia un proceso de reparación de ese error gramatical en su mente que posteriormente formula en voz alta, línea 23, permitiéndole continuar con el mensaje oral.

Fragmento 7:

21. A: no y Manuel dice que no sé- nadie sabe el futuro | por eso: mhm: no sé:: él cambiará: su trabajo en el futuro o no y pero ahora | él cree que disfrutar su trabajo mucho y:: mhm:: y:: en el diálogo | la mujer [preguntale que]

22. B: [le pregunta]

23. A: le pregunta que: qué es | qué es lo peor\ en su trabajo pero | pero este: esta frase no entiendo mucho xx lo peor de su trabajo (risas)

Las reparaciones no solamente ocurren en el nivel gramatical, sino también en el nivel léxico. En algunas ocasiones se observan las autorreparaciones, donde el interlocutor realiza una “salida en falso” e inmediatamente se detiene para auto-reparar el error léxico sin la intervención de su compañero: línea 19 del Fragmento 8 y línea 1 del Fragmento 9.

Fragmento 8:

18. H: que más o menos nos conocemos | son [familias]

19. G: [trabajo-] trabajadores de empresa | policía | por la noche

Fragmento 9:

1. E: e::s una: entrevista sobre: un | entrevistador trabajador | entrevista en una ca- camarero {(P) de un cafetería} || ha:: dicho que- el hombre ha dicho que: lo más importante: de: trabajo es ser tranquilo y: hay siempre muchas situaciones {(DC) porque hay siempre muchas situaciones} y el hombre le gusta mucho e:l trabajo y disfruta: e::l ambiente de: su trabajo

Otro momento destacable durante las intervenciones entre los interlocutores se produce llegado el momento de una incoherencia del argumento que describen. En síntesis, el argumento de la historia se desarrolla durante una entrevista de una presentadora de radio a Manuel, un muchacho que trabaja en la cafetería del tanatorio de la M30 de Madrid. No obstante, como vemos en la narración del participante A, línea 13 del Fragmento 10, la información errónea de su narración hace que su interlocutor B, línea 18, formule una pregunta para cerciorarse de que entiende el argumento. Ante esta pregunta, el participante A repara su respuesta, volviendo al hilo coherente del argumento, en donde los participantes de la entrevista son un chico y una chica, línea 19.

Fragmento 10:

13. A: [sí] | por eso la mujer preguntale que: en la cafetería tal vez hay muchas {(DCC) personas que muy triste} {(P) porque la tanatorio}y ella dice que en realidad no | porque la gente ahí es tranquila: solo charla: como el: tema del fútbol: | por eso él x él piensa que es: solo una [trabajo]

14. B: [mhm]

15. A: y la mujer siguiente preguntale que: cambiarla\ su trabajo en futuro o no

16. B: mhm

17. A: y él [responde que]

18. B: [un momento] es que | en esta his::toria solo hay una chica, ¿verdad?

19. A: hay una chica y || un chico

20. B: y:: la chica no tiene: nombre | ¿no?

Esta intervención del participante B, en la línea 18, nos hace pensar que, desde su punto de vista, el argumento que describe su interlocutor le provoca cierta confusión sobre la coherencia con la que se desarrolla la tarea. El uso del pronombre personal de tercera persona en femenino singular del participante A, línea 13, provoca que B haga una pregunta para cerciorarse del argumento que se describe.

## 6. Comentario de los resultados

El principal objetivo de este trabajo ha sido identificar, observar y analizar el proceso de interacción entre alumnos de ELE después de haber escuchado un *podcast* del programa *Hablar por Hablar*; los momentos en que se demanda ayuda, los factores del individuo que dirige ayuda y otros posibles factores de este contexto específico.

Hemos podido mostrar mediante el análisis, que en la interacción de las cuatro parejas de participantes se han producido numerosas intervenciones tanto para demandar como para prestar ayuda entre los interlocutores. Estas interacciones ocurren dentro de los parámetros normales de cortesía que se producen en este contexto específico. Podemos argumentar que la interacción entre las parejas tiende la mayor parte del tiempo a generar discursos de asentimiento y muy pocas veces a discrepar entre sí. En las cuatro interacciones encontramos constantemente marcas de aprobación, acuerdo y asentimiento. Puede ser que estos fenómenos se hayan producido a raíz del tipo de actividad; en nuestro caso, los alumnos debían describir oralmente a su pareja lo que habían escuchado en el *podcast*. De aquí podemos deducir que si la dinámica de la actividad se basa en torno a un debate para generar distintos puntos de vista, y no en una actividad que describe tal cual lo que han escuchado en el *podcast* como se ha hecho en nuestro caso, se reduciría este exceso de asentimientos y marcas de aprobación entre los participantes. No obstante, vemos que las demandas y los ofrecimientos de ayuda tienden a surgir cuando se produce una pausa significativa entre los interlocutores o estos muestran signos de incompreensión del mensaje. Estas pausas pueden ser silenciosas: aquellas producidas por un silencio; o pausas llenas: producidas por una serie de tuteos como *eh*, *uh*, *mmm*, etc. Se ha visto que la mayoría de los interlocutores tienden a sentirse incómodos ante estas pausas silenciosas o llenas lo que, posteriormente, les lleva a ofrecer ayuda a su interlocutor para que la comunicación siga de forma fluida y coherente.

Además de las pausas, uno de los fenómenos extralingüísticos que se ha observado en este trabajo ha sido el empleo de la risa como gesto de asentimiento, interrupción, duda, busca de ayuda o simplemente ante la negativa de una respuesta. En algunas ocasiones, las risas se producen también en momentos de inseguridad, desconocimiento o simplemente ante el hecho de no saber cómo responder a una situación. El empleo de este gesto nos sugiere que los participantes prefieren mantener su imagen y esconder su desconocimiento de alguna cuestión en concreto. Dada la alta frecuencia con que los participantes que participan en esta investigación emplean la risa en clase, consideramos que es un gesto extralingüístico muy extendido en este contexto que queda fuera de nuestro estudio.

Es interesante ver cómo dentro de la interacción entre sinohablantes aprendices de ELE surgen problemas a causa de una pronunciación o articulación incorrecta, especialmente de algunos fonemas del español, que muchas veces desemboca en una mala interpretación del mensaje oral o incluso en la incompreensión del discurso oral por parte de los interlocutores. Algunos de los rasgos más problemáticos que se han visto tienen relación con

la distinción entre las oclusivas sonoras y sordas, y el relajamiento de las oclusivas sonoras en posición intervocálica y vibrantes.

En ocasiones muy puntuales los interlocutores se ven obligados a emplear su lengua materna; chino-mandarín, con el objetivo de proveer información precisa y mantener fluida la interacción aunque en ningún momento se haya manifestado ayuda para traducir del español al chino. También ocurren estas incidencias de lengua materna en momentos donde los interlocutores han agotado todo el repertorio lingüístico de la lengua meta tras haberse visto de forma insatisfactoria la construcción y reconstrucción de las explicaciones en español.

Pese a que las interrupciones de reparaciones entre los participantes no sean frecuentes en este contexto, vemos que pueden surgir a raíz de las reparaciones en aspectos gramaticales. En este caso, observamos que los participantes son conscientes del *output* de su interlocutor y en ocasiones interrumpen el diálogo para hacer una reparación puntual. Esto nos hace pensar que, en cierta forma, los participantes son conscientes de la importancia de asumir el rol de evaluadores y no simplemente el de un interlocutor que escucha el diálogo. En estos mismos términos vemos que en ocasiones surgen autorreparaciones de errores léxicos y gramaticales sin que su interlocutor intervenga. Los resultados expuestos en el presente apartado nos indican que el uso del *podcast* puede de alguna forma favorecer al desarrollo de la comprensión auditiva y expresión oral, líneas similares a las sugerencias de McBride (2009), en la cual el material auténtico del *podcast* activa de modo descendente (*top-down*) y ascendente (*bottom-up*) dicha destreza, favoreciendo a los alumnos a realizar intervenciones durante una interacción. Un último aspecto no menos importante durante la integración del *podcast* en el curso de conversación, ha sido la función de ofrecer a los estudiantes material auténtico, es decir, han podido tener acceso a una perspectiva distinta del material que habitualmente suelen emplear. Estamos de acuerdo con Thorne y Payne (2005), Beare (2006) y McBride (2009) que ven los *podcasts* como un material que proporciona autenticidad a la instrucción beneficiando una retención de atención por parte de los alumnos por su fácil acceso/descarga de este material digital.

## 7. Conclusión

Finalmente, tras haber revisado los datos en el apartado de análisis y discusiones, y de haber reflexionado sobre el proceso de interacción entre los participantes junto con las teorías expuestas por algunos investigadores en este campo acerca de los beneficios que puede aportar esta herramienta digital en el aula de lenguas extranjeras, podemos concluir, de manera general que, por muy obvio o sencillo que parezca el proceso de intervención de los estudiantes de ELE después de haber escuchado un *podcast*, conviene actuar de manera más amplia. En otras palabras, a fin de garantizar resultados más significativos, se debería tener en cuenta un mayor número de población para el estudio así como comprobar, analizar y estudiar las intervenciones que puedan surgir en esas interacciones. Asimismo, en cuanto a la organización curricular del curso creemos que, antes de llevar a cabo cualquier tipo de actividades relacionadas con el Aprendizaje de Lenguas Asistido por Ordenador (ALAO), es conveniente la formación del profesorado para que de esta forma el ALAO pueda integrarse en el aula de lenguas y no ser un material complementario. Por último, estamos totalmente de acuerdo con que los *podcasts* ayudan a incrementar el *input*, *output*, la interacción y la participación en parejas, factores importantes en la adquisición de lenguas extranjeras (Gass, 1997; Krashen, 1985; Long, 1996; Lord, 2008; Swain, 1995; VanPatten, 2003).

## Referencias bibliográficas

- Anderson, P. (2007). What is Web 2.0? Ideas, Technologies and implications for education, *JISC Technology and Standards Watch*, 4.
- Bear, K. (2006). Introduction to English learning podcasts. *About.com: English as 2nd Second Language*. “[http://esl.about.com/od/englishlistening/a/intro\\_podcasts.htm](http://esl.about.com/od/englishlistening/a/intro_podcasts.htm)”
- Brown, J. (2001). *Using Survey in Language Programs*. Cambridge University Press.
- Calsamiglia, H. (1999). *Las Cosas del decir* : manual de análisis del discurso, Amparo Tusón Valls. Barcelona : Ariel.
- Campbell, G. (2005). There’s something in the air: Podcasting in education. *Educause Review*, 40 /6, 32-47.
- Chen, Zhi. (2011). Errores articulatorios de los estudiantes chinos en la pronunciación de las consonantes españolas. *SinoELE*, 4. “[http://www.sinoele.org/index.php?option=com\\_content&view=article&id=137&lang=es&Itemid=102](http://www.sinoele.org/index.php?option=com_content&view=article&id=137&lang=es&Itemid=102)”
- Ducate, L. & Lomicka, L. (2009). Podcasting: An Effective Tool for Honing Language Students’ Pronunciation? *Language Learning & Technology*, 13/3, 66-86. “<http://lt.msu.edu/vol13num3/ducatelomicka.pdf>”
- Edirisingha, P., Rizzi, C., Nie, M. & Rothwell, L. (2007). Podcasting to provide teaching and learning support for an undergraduate module on English language and communication. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 8/3, 87-107.
- Fernández, C. (2011). Four L2 Learning Objectives to Guide Podcast Design. In Abdous, M. & Facer, B (Eds.), *Academic Podcasting and Mobile Assisted Language Learning: Applications and Outcomes* (pp.21-36). Information Science Reference (ISC) Global.
- Gass, S. (1997). *Input, interaction, and the second language learner*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Godwing-Jones, R. (2005). Skype and podcasting: Disruptive Technologies for language learning. *Language Learning and Technology*, 9/3, 9-12.
- Jordan, M. (2007). What a podcast is and everything you need to know about podcasting. *The American Chronicle*. “<http://www.americanchronicle.com/articles/viewArticle.asp?articleID=47099>”
- Krashen, S. (1985). *The input hypothesis*. London: Longman.
- Lewin, J. (2009). Podcasting goes mainstream. *Podcasting News: New Media Update*.
- Long, M. H. (1996). The role of linguistic environment in second language acquisition. In W. C. Ritchie & T. K. Bhatia (Eds.), *Handbook of research on language acquisition, Vol. 2: Second language acquisition* 413-468. New York: Academic Press.
- Lord, G. (2008). Podcasting communities and second language pronunciation. *Foreign Language Annals*, 41/2, 364-379.
- Marco Común Europeo De Referencia Para Las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. 2012. “[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/)”
- Martínez, M. (1998). *La investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual Práctico – Teórico*. Editorial Trillas, Caracas.
- Mcbride, K. (2009). Podcasts and second language learning: Promoting listening comprehension and intercultural competence. In Abraham, L. B., & William, L. (Eds), *Electronic discourse in language learning and language teaching* 153-167. Amsterdam: John Benjamins.
- Mcquillan, J. (2006). Language on the Go: Tuning in to Podcasting. *The International Journal of Foreign Language Teaching*, 2/1, 16-18.
- O’bryan, A. & Hegelheimer, V. (2009). Mobile Technologies, Podcasting and Language Education. In Thomas, M. (Ed), *Handbook of Research in Web 2.0 and Second Language Learning* 331-349. Hershey, PA: IGI Global.
- O’bryan, A. & Hegelheimer, V. (2007). Integrating CALL into the classroom: The role of podcasting in an ESL listening strategies course. *ReCALL*, 19/2, 162-180.
- Payrató, L. (1996). *Proposta de convencions de transcripció del discurs oral*. Corpus Corpora. Universitat de Barcelona.
- Rosell-Aguilar, F. (2009). Podcasting for language learning: Re-examining the potential. En L. Lomicka y G. Lord (Eds.), *The next generation: Social networking and online collaboration in foreign language learning* 13-34. San Mateo, TX: CALICO.
- Swain, M. (1985). Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In Gass and Madden (Eds), *Input in second language acquisition*. Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers.



- Sze, P. (2006). Developing student's listening and speaking Skill through ELT podcasts. *Education Journal*, 34, 115-134.
- Ten Haven, P. (1999). *Doing Conversation Analysis. A Practical Guide*. London: Sage Publications.
- Thorne, S., & Payne, J. (2005). Evolutionary trajectories, Internet-mediate expression, and language education. *CALICO Journal*, 22/3, 385-386.
- Torres, M. & Salazar, F.G. (2006). Tamaño de una muestra para una investigación de Mercado. *Boletín electrónico Universidad Landívar*, 2.
- Van Lier, L. (1988). *The Classroom and the language learner : ethnography and second-language classroom research*. London: Longman
- Van Patten, B. (2003). *From input to output: A teacher's guide to second language acquisition*. New York: McGraw-Hill.
- Wikipedia, *la enciclopedia libre*. 2013. "<http://es.wikipedia.org/wiki/Podcasts>"
- Winer, D. (2012). Payloads For RSS - The Forerunner To Podcasting. "<http://www.thetwowayweb.com/payloadsforrss>"
- Xiaojing, H. (2008). El silencio y la imagen china en el aula de ELE. *Linred*, número VI. "[http://www.linred.es/articulos\\_pdf/LR\\_articulo\\_31102008.pdf](http://www.linred.es/articulos_pdf/LR_articulo_31102008.pdf)"

---

**Du-Lu Hsiao.** Profesor colaborador de Español como Lengua Extranjera (ELE) en el Departamento de Lengua y Literatura Extranjera de la Universidad Nacional de Taiwán. En la actualidad está realizando la investigación para su tesis doctoral sobre el uso de los *podcasts* en ELE de la Universidad de Barcelona. Publicaciones destacadas: "Un *podcast* entendido es más divertido en un curso intensivo" con coautora Mila Vieco en *MarcoELE*, 12, 2012; "Reflexiones de estudiantes taiwaneses en la transcripción y producción de *podcasts*" en *SinoELE*, 6, (p. 103-121).

## Anexo

### TRANSCRIPCIONES DE PARTICIPANTES A / B

- 1 .A: la M30 en Madrid | y: m: a: al principio la mujer pregúntale que cómo es el ambiente de la [cafetería]
- 2 .B: [mhm]
- 3 .A: y ella responde que la cafetería es tranquilo | y es como una familia | porque la gente ahí conoce ah:: conoce | ellos (muy bien)\, no sé cómo xx
- 4 .B: ¿ellos [es]?
- 5 .A: [la gente]
- 6 .B: [se conocen]
- 7 .A: se [conocen muy bien | sí] y:: m:: la mujer siguiente pregúntale que | qué es lo mejor de su trabajo y: {(DC) él responde que después de | trabajar} la gente: hablar gracias o: muchas gracias a él | por eso él siente que es muy bien para él | porque la cafetería es el tanatorio\
- 8 .B: |
- 9 .A: ¿entiendes qué es tanatorio?
- 10.B: es que no (risas)
- 11.A: es como la [funeral]
- 12.B: [mhm]
- 13.A: [sí] | por eso la mujer pregúntale que: en la cafetería tal vez hay muchas {(DCC) personas que muy triste} {(P) porque la tanatorio} y ella dice que en realidad no | porque la gente ahí es tranquila: solo charla: como el: tema del fútbol: | por eso él x él piensa que es: solo una [trabajo]
- 14.B: [mhm]
- 15.A: y la mujer siguiente pregúntale que: cambiarla\ su trabajo en futuro o no
- 16.B: mhm
- 17.A: y él [responde que]
- 18.B: [un momento] es que | en esta his::toria solo hay una chica, ¿verdad?
- 19.A: hay una chica [y] un chico
- 20.B: y:: la chica no tiene: nombre | ¿no?
- 21.A: no y Manuel dice que no sé- nadie sabe el futuro | por eso: mhm: no sé:: él cambiará: su trabajo en el futuro o no y pero ahora | él cree que disfrutar su trabajo mucho y:: mhm:: y:: en el diálogo | la mujer [pregúntale que]
- 22.B: [le pregunta]
- 23.A: le pregunta que: qué es | qué es lo peor\ en su trabajo pero | pero este: esta frase no entiendo mucho xx lo peor de su trabajo (risas)
- 24.B: [mhm]
- 25.A: más o menos (risas)
- 26.B: sí | sí | entonces: ¿este diálogo si hay {(DCC) tema específico} o no?
- 27.A: ¿específico? sí | sí | sí: no | no | no | creo que no- | es como | dos personas cahrla- charlando su trabajo || el diálogo se llama hablar por hablar | [hablar por hablar y:]
- 28.B: [mhm]
- 29.A: la gente no puede dormir en la noche | tal vez escuchar esta esta: diálogo (risas)
- 30.B: vale
- 31.A: España
- 32.B: si/
- 33.A: es 廣播 (( *guan buo*-programa de radio en chino-mandarín )) y::: *let me see* ((déjame ver en inglés)) || ya está (risas)
- 34.T: ¿tus preguntas?
- 35.A: pero él no [escuchar] (risas)
- 36.T: [pero él es] inteligente, él puede
- 37.A: ¿cómo se llama el hombre?(risas)
- 38.B: {(DC) eso ya lo sé}, se llama Manuel (risas)
- 39.A: mhm:: Manuel le gusta su trabajo o ¿no?
- 40.B: sí | mucho
- 41.A: y ¿cómo es el ambiente de la cafetería?
- 42.B: el ambiente de la cafetería: es muy tranquilo y la gente de allá son:: y las personas allá {(DCC) son muy amables}
- 43.A: y ¿qué hace la gente en la cafetería?

- 44.B: a:: eso no es:toy muy seguro pero pienso que: están allá y: charlan y: platican temas como: ver [fútbol]  
 45.A: [sí | sí | sí] muy inteligente (risas)  
 46.B: lo me dijiste  
 47.A: ¿qué es lo mejor de su trabajo? (risas)

#### TRANSCRIPCIONES DE PARTICIPANTES C / D

1. C: en:: en la:: en:
2. D: la [podcast]
3. C: [podcast] la chica:: pregunta a un hombre | y el hombre se llama Manuel | y Manuel trabaja de camarero de: la cafetería de la to- de la tanatorio de madrugada
4. D: mhm
5. C: y la: y la chica: le pregunta (INH) que: esté la ambiente de la cafetería/ y Manue- {(DCC) Manuel} dice que: la ambiente de la cafetería suele ser tranquilo/ no: no muchos no muchas com- no muchas complicaciones y: hay hay gente venga: bebido algo
6. D: a: [sí]
7. C: [sí:] {(AC) normalmente es muy tranquilo la ambiente de la cafetería} eh:: y: se dice- y dice que: viene los trabajadores de: las empresas y: Manuel se co- se conoce a los trabajado- dores como una familia\ nos- eh: dice que nos cono:emos todos
8. D: mhm
9. C: ¿sí? y: la la: siguiente parte no estoy segura
10. D: mhm ah:
11. C: ta- Manuel trabaja en {(DCC) tanatorio} y tanatorio {(AC) normalmente} la ambiente de tanatorio: es: es [triste]
12. D: [mhm]
13. C: pero: pero Manuel dice que: cuando: hay joven: ¿jóvenes? la ambiente no es tanto:: triste como lo que piensa/ no no estoy segura
14. C: ||
15. D: [jóvenes]
16. C: [jóvenes]
17. || ((discusión en chino-mandarín por ambas interlocutoras))
18. C: y la: y la chica le vue- pregunta que es la mejor de su trabajo | y Manuel respuesta que la- lo mejor es | hacer lo bien y: puede comprender animada de persona {(AC) pero no no no:} entiendo: que significa ani- animada de persona
19. D: 想起人的心親 ((*xianchi ren the xin chin*- se acuerda del estado de ánimo de los clientes))
20. C y está: está satisfecho y contento de su trabajo | sí\ y la: la chica le pregunta: que:es: qué es la parte de:: {(AC) que de su trabajo no le gusta} pero no no no escu- no escuché es- este: esta- este parte ||
21. D: creo que sí\ que la gente que tenga mar [tia]
22. C: [¿mar tia?] que-
23. D: especialmente con la gente | él especialmente con la gente
24. C: ¿tenga mar tía? ¿qué es mar tía? Tenga mal día\
25. D: mal día ellos los camareros especialmente con la gente con:: comar | a- ánimo
26. C: {(AC) sentimiento}
27. D: sentimiento | sentimiento
28. C: sí | pero: le: le gusta: le gusta su trabajo
29. D: mhm
30. C: pero no no escucha las partes | las pregunta que la chica le pregunta a él
31. D: ¿por qué trabajar por la noche?
32. C: ||
33. D: pienso que te gusta: charlar con: las madrugadas
34. C: ¿con las madrugadas?
35. D: por las madrugadas
36. C ¿qué: qué es las madrugadas?
37. D: l:a la gente que madrug
38. C: madrug-
39. D: 早起的人 ((*zhau chi the ren*-madrugador))
40. C: oh:: las madrugadas

41. D: por día más confiden xx
42. C: pero {(DCC) las madrugadas} siempre:: es:tan: ¿triste? no no no está triste | tienen mala | tienen mal sentimiento
43. D: y entonces la: la mujer pregunta que y algo que no te gusta y dice que

#### TRANSCRIPCIONES DE PARTICIPANTES E / F

1. E: e::s una: entrevista sobre: un | entrevistador trabajador | entrevista en una ca- camarero {(P) de un cafetería} || ha:: dicho que- el hombre ha dicho que: lo más importante: de: trabajo es ser tranquilo y: hay siempre muchas situaciones {(DC) porque hay siempre muchas situaciones} y el hombre le gusta mucho e:l trabajo y disfruta: e::l ambiente de: su trabajo.
2. F: y ¿qué es lo malo hay algo le gus- en en su trabajo?
3. E: ¿lo: clientes?
4. F: ¿clientes?
5. E: que: falta e- falta educación
6. F: sí sí [ sí ]
7. E: [mhm] y no va cambiar su trabajo/
8. F: ¿hay hay más gente o menos gente de que antes?
9. E: hay: más\
10. F: no\
11. E: hay [menos]
12. F: [quiero-] creo que hay menos {(DC) porque la crisis}
13. E: de economía
14. F: sí sí
15. E: ¿hay a:lguna experiencia especial | que: lo: lo que ha: ha hablado e: el hombre?
16. F: e: especia::l
17. E: {(AC) experiencia especial}
18. F: como::
19. E: situación
20. F: ntx como como como: la gente viene a: al que tiene un día mal y beber | beber bebidos y también dice al el camarero s:u situación y:: | y vosotros echar: echáis | luego: la gente: la gente s: se siente mejor\
21. E: después
22. F: después de xx
23. E: ¿por qué el hombre xx?
24. F: || n::o no no estoy segura pero creo: || creo que e:: que necesita: dinero/
25. E: || ¿qué:: cuál es la:: e:: más interesante {(AC) ¿cuál es el parte más interesante de su trabajo?}
26. F: que: puede que puede ver la gente diferente y::: se siente | hacer su trabajo bien
27. E: antes- después ¿qué plan tiene e: el hombre?
28. F: || y no y no quiere cambiar su trabajo

#### TRANSCRIPCIONES DE PARTICIPANTES G / H

1. G: hay un hombre | que se llama Manuel- | Manuelo y es un: es un trabajador de una e- es un camarero de una cafetería de: tanatorio/
2. H: ¿en Madrid?
3. G: sí | en Madrid | e e: él || no sé- | entrvist- no ||
4. H: ¿una entrevista en e:l la cafetería? (risas)
5. G: creo que sí | la gente: la gente llega a la cafetería más o: menos que antes/ más o menos que antes
6. H: || xx repetir eso
7. G: {(DCC) la gente llega a la cafetería más o menos {que antes}}
8. H: ¿ha dicho eso? (risas)
9. G: sí | y: dice que- dice que:: ahora hay poc- hay más [poca]
10. H: [{(AC) sí sí sí}]
11. G: hay menos | personas que | viene | a: cafetería y él creía que es para | era porque: {(AC) era por} porque crisis/
12. H: mhm
13. G: y: otras: razón que: que no he escuchado | yo yo solo he escuchado porque en: porque la crisis-
14. H: yo | xx solo he escuchado clien- clien-
15. G: [¿clientes?]

16. H: [clientes]
17. G: los clientes | sí
18. H: que más o menos nos conocemos | son [familias]
19. G: [trabajo-] trabajadores de empresa | policía | por la noche
20. H: ¿le gusta ||?
21. G: le gusta charla charlar con: muchos temas | muchos temas y ¿qué: qué comentan las personas en la cafetería?  
{(AC) ¿qué temas?}
22. H: de la vida | [cualquiera]
23. G: [y:] fútbol | fútbol: ¿sí? fútbol || la vida creo que: creo que hace | más había más
24. H: ha dicho que la gente que viene al bar xx no- (risas)
25. G: ||
26. T: tú ((dirigiéndose a G))
27. G: ¿yo?
28. T: puedes preguntarle a ella ((ella es H))
29. G: sí | y | ¿qué es lo mejor de s- su trabajo?
30. H: lo mejor de su trabajo para | para él es hacer bien
31. G: hacerlo bien
32. H: ||
33. G: ha dicho mucho
34. H: ||
35. G: puede ser | puede ser | puede: puede charlar con sus: clientes y hacer trabajar como: como en su familia | todos | con todos los clientes | sí/

## LA RELACIÓN ENTRE EL APRENDIZAJE COOPERATIVO Y LA ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS INTERPERSONALES EN UNA CLASE DE LENGUA INGLESA

María Martínez Lirola

Universidad de Alicante

Research Fellow, University of South Africa (UNISA)

### Resumen

El aprendizaje cooperativo constituye una modalidad de enseñanza-aprendizaje que permite al alumnado demostrar lo que sabe y lo que es capaz de hacer; es decir, evidencia el resultado de su aprendizaje. En este artículo se presentan las principales actividades cooperativas empleadas en la asignatura Lengua Inglesa IV de la Licenciatura en Filología Inglesa en la Universidad de Alicante. Dichas actividades pretenden no sólo que el alumnado aprenda de manera activa y cooperativa sino también que adquiera competencias interpersonales, entre las que se destacan las emocionales por su relación con el mundo laboral. Se preparó una encuesta con el fin de conocer la opinión del alumnado encuestado sobre la metodología empleada. Los resultados obtenidos son positivos pues la mayoría del alumnado recomendaría este tipo de aprendizaje a sus compañeros y son más los aspectos positivos que los negativos señalados.

**Palabras clave:** Aprendizaje cooperativo, competencias interpersonales, competencias emocionales, destrezas, proceso de enseñanza-aprendizaje.

### Abstract

Cooperative learning allows students to show what they know and what they are able to do in the teaching-learning process, i.e., it makes obvious the result of their learning. This article shows some of the cooperative activities used in the subject English Language IV in the degree English Studies at the University of Alicante. Those activities have as their main aim that students learn in an active and cooperative way and that they acquire interpersonal competences, in which emotional competences are especially relevant due to their importance in the labor market. A survey was prepared in order to know students' opinions on the methodology used. Positive results were obtained because the majority of the students would recommend this type of learning to other classmates and there are more positive than negative aspects pointed out.

**Key words:** Cooperative learning, interpersonal competences, emotional competences, skills, teaching-learning process.

### 1. Introducción

La implantación de los nuevos grados en los últimos años ha supuesto una renovación de los cuatro elementos didácticos básicos de la enseñanza, es decir, los objetivos, los contenidos, la metodología y la evaluación. En este sentido, el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) señala la necesidad de enseñar por medio de competencias entendidas como actitudes o capacidades que preparan al alumnado para responder a las demandas de su entorno profesional y laboral y que permiten concretar los resultados del aprendizaje. La competencia puede definirse como: “Un saber hacer complejo resultado de la integración,

movilización y adecuación de capacidades, habilidades y conocimientos utilizados eficazmente en situaciones que tengan un carácter común” (Lasnier, 2000).

Siguiendo la clasificación que aparece en el Proyecto *Tuning* (González y Wagenaar, 2003: 79 y ss.) hay distintos tipos de competencias: generales y específicas. Las competencias generales se caracterizan por ser las habilidades necesarias para el empleo y para asumir un papel activo en la vida que permita resolver situaciones. Éstas son importantes para todo el alumnado con independencia de cuál sea la carrera que se curse. Las competencias específicas son las habilidades propias o vinculadas a una titulación que le dan identidad y consistencia social y profesional al perfil formativo.

Por otro lado, González y Wagenaar (2003: 81 y ss.) también clasifican las competencias según el siguiente criterio:

- 1) Competencias instrumentales, divididas a su vez en:
  - 1.1 Cognitivas o capacidades para comprender y manipular ideas y pensamientos.
  - 1.2 Metodológicas o capacidades para manipular el entorno: organizar el tiempo, desarrollar estrategias de aprendizaje, tomar decisiones, resolver problemas.
  - 1.3 Tecnológicas o capacidades relacionadas con el uso de recursos tecnológicos, informática y procesamiento de la información.
  - 1.4 Destrezas lingüísticas o capacidades para la comunicación oral y escrita y conocimiento de una segunda lengua.
- 2) Competencias interpersonales, divididas a su vez en:
  - 2.1 Individuales o capacidades relacionadas con la expresión de los sentimientos, con la capacidad crítica y autocrítica.
  - 2.2 Sociales o capacidades relacionadas con el trabajo en equipo, con el compromiso ético y social (interacción social y cooperación).
- 3) Competencias sistémicas: capacidades y habilidades relativas a todos los sistemas completos (combinación de entendimiento, sensibilidad y conocimiento; necesaria la previa adquisición de competencias instrumentales e interpersonales).

En este artículo nos vamos a centrar en la adquisición de competencias interpersonales por medio de actividades cooperativas por ser éstas a las que menos atención se le suele prestar en la enseñanza superior. Trabajar las competencias interpersonales, entre las que se incluyen las emocionales, contribuye a que el alumnado reciba formación integral como persona y no se centre sólo en la adquisición de conocimientos, tal y como se ha hecho en la enseñanza tradicional (Prieto Navarro, 2007; Torre Puente, 2008). Este tipo de competencias son fundamentales en el ámbito laboral.

Basar el currículo en competencias lleva consigo integrar teoría y práctica, relacionar las actividades que se llevan a cabo en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en la evaluación del mismo, así como unir los distintos contenidos que el alumnado ha de aprender y las capacidades que ha de desarrollar para ello. Es decir, adquirir las competencias con éxito hace posible que el alumnado pueda llevar a cabo actividades de carácter profesional con éxito pues nos parece que la enseñanza por competencias hace posible que se desarrolle la capacidad para ejecutar tareas de manera correcta.

Este artículo consta de las siguientes secciones: tras la introducción, la sección segunda presenta la relación entre el aprendizaje cooperativo y las competencias emocionales. En la sección tercera se describe la

metodología cooperativa empleada y se presentan las principales actividades llevadas a cabo para fomentar la cooperación en la asignatura Lengua Inglesa IV. Seguidamente, el apartado cuarto presenta los resultados obtenidos al conceder importancia a la presentación oral y al debate para trabajar competencias. La sección quinta ofrece los resultados de una encuesta en la que el alumnado opina sobre la metodología cooperativa empleada. Finalmente, el artículo acaba con unas conclusiones.

## **2. La relación entre el aprendizaje cooperativo y las competencias emocionales**

Diferentes estudios (Johnson y Johnson, 2009a; Johnson, Johnson y Smith, 1998, 2007; Ahmar y Mahmood, 2010, entre otros) señalan las ventajas del aprendizaje cooperativo y su importancia en la adquisición y desarrollo en competencias sociales y emocionales que se consideran fundamentales no sólo en el sistema educativo sino en la vida.

Las actividades que promueven la cooperación permiten discutir con los demás, comparar y contrastar las propias ideas, y contribuir de manera activa al aprendizaje de modo que el alumnado se convierte en sujeto generador del mismo. Los componentes fundamentales del aprendizaje cooperativo (AC), siguiendo a Johnson y Johnson (1994) y a Johnson, Johnson y Holubec (1998), son los que enumeramos a continuación: *interdependencia* positiva, responsabilidad individual, interacción cara a cara, habilidades interpersonales y de grupo pequeño, y evaluación de los resultados y el proceso.

Estamos de acuerdo con Ahmar y Mahmood (2010: 152) en las dos diferencias fundamentales entre el aprendizaje cooperativo y el tradicional trabajo en grupo: “Two components of CL (cooperative learning) distinguish it from traditional group work: (a) positive interdependence i.e. the feelings that they cannot achieve their group goal without the joint efforts of team members (b) individual accountability i.e. each member of the group feels accountable for their performance (Slavin, 1990)”.

Los principios presentados en el párrafo anterior ponen de manifiesto que el aprendizaje cooperativo hace referencia a un método de trabajo en pequeños grupos heterogéneos, en los que el alumnado trabaja en colaboración para conseguir un objetivo común. El alumnado trabaja junto para aprender y es responsable no sólo de su propio aprendizaje sino también del resto de sus compañeras/os.

Al trabajar de manera grupal es necesario negociar los acuerdos, tomar decisiones consensuadas y no olvidar que el trabajo final depende de la implicación de cada uno de los miembros. Por consiguiente, el AC lleva consigo el desarrollo de competencias interpersonales, entre las que destacan las emocionales. Este tipo de aprendizaje se puede llevar a cabo en cualquier disciplina pues en todas es necesario fomentar las competencias señaladas (Millis 2010a, 2010b; Millis y REM, 2010; Rue, 2007; Simkins y Maier, 2010).

La competencia emocional es la habilidad para regular las emociones de manera efectiva con el objetivo de conseguir un propósito, en palabras de Tallon y Sikora (2011: 40): “Una competencia emocional es una capacidad específica basada en la inteligencia emocional que nos permite interactuar mejor con el mundo”. Por otro lado, la competencia social consiste en la habilidad para integrar el pensamiento, el sentimiento y el comportamiento para conseguir objetivos interpersonales y sociales. Dentro de estas competencias se incluyen el auto-control, la honestidad y la integridad, el compromiso, la iniciativa, el optimismo, el liderazgo, la capacidad para resolver conflictos, la colaboración y la cooperación (Tallon y Sikora, 2011). En este sentido, concurrimos con Divaharan y Atputhasamy (2002:73) en el tipo de competencias que se adquieren con el AC: “Cooperative learning helps students to develop interpersonal skills (Slavin, 1987)



such as: getting to know and trust team members; communicating effectively and clearly; providing support and challenging fellow team members; and engaging in constructive conflict resolution (Johnson y Johnson, 1994). In addition, these social skills may help students to acquire a sense of social responsibility (Vermette, 1988)”.

### 3. Metodología

Al comenzar el curso académico 2011-2012 se pidió al alumnado de cuarto curso de Filología Inglesa matriculado en la asignatura Lengua Inglesa IV en la Universidad de Alicante que se agrupara en grupos de entre 4 y 6 personas para llevar a cabo una serie de actividades cooperativas a lo largo de todo el curso académico. Nos parece que dar a los estudiantes la libertad de organizarse hace que se sientan más cómodos al poder trabajar con las personas que han elegido. Si por el contrario, los grupos se hicieran teniendo en cuenta el orden alfabético, cabría la posibilidad de trabajar con personas con las que se tienen pocas cosas en común y por lo tanto podría hacerse más difícil preparar las tareas grupales solicitadas.

La asignatura Lengua Inglesa IV tiene como principal objetivo que el alumnado mejore las cinco destrezas de la lengua inglesa (escucha, habla, lectura, escritura e interacción) de modo que su nivel de inglés sea avanzado. Se trata de una asignatura obligatoria que se imparte en el último curso de la Licenciatura en Filología Inglesa en la Universidad de Alicante. Todas las personas que la cursan han estudiado inglés en Bachillerato y en los tres cursos anteriores de la carrera.

La mayor parte del alumnado tiene como objetivo dedicarse a la docencia de enseñanza secundaria. De igual modo también hay alumnado al que le gustaría trabajar en empresas relacionadas con el comercio exterior; finalmente, hay personas que quieren dedicarse a la traducción y la interpretación. Durante el curso 2011-2012 la asignatura contó con un total de 99 personas matriculadas, de las cuales 59 cursaron la asignatura en la Universidad de Alicante y el resto como alumnado Erasmus en distintas Universidades europeas.

Durante todo el curso académico la profesora diseñó distintas actividades que fomentaran la cooperación entre los grupos y, en consecuencia, implicaran la adquisición de competencias fundamentales para el mercado laboral, entre las que están presentes las competencias emocionales. Algunas de estas actividades son las que describimos brevemente a continuación:

Actividad 1: el discurso de Martin Luther King *I Have a Dream* se dividió en distintas partes de modo que cada grupo analizaba sólo unos párrafos prestando atención a los principales recursos cohesivos explicados en clase. En las siguientes semanas se dedicó una parte de una de las horas prácticas a que cada grupo presentara su análisis al resto de la clase de modo que el análisis total del discurso seleccionado dependía del análisis parcial que cada grupo había realizado.

Actividad 2: la profesora pidió a cada miembro de los distintos grupos que seleccionara un texto con imagen y que cada grupo analizara uno de los textos con el fin de llevar a la práctica la teoría relacionada con el análisis de textos multimodales explicada en clase. Una vez que la profesora corrigió los textos analizados por cada grupo, algunos se presentaron en clase (no todos por cuestión de tiempo) y uno de los textos fue empleado como parte del examen. De este modo observamos que el alumnado participa de manera activa en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, incluida la evaluación.

Las actividades presentadas en los párrafos anteriores potencian la reflexión del alumnado sobre las actividades propuestas en clase así como la capacidad crítica tan necesaria para asumir un papel activo como ciudadanía en todos los ámbitos de la sociedad.

#### **4. Resultados I: propuesta de adquisición de competencias emocionales a través de un debate y una presentación oral cooperativa**

Distintos estudios ponen de manifiesto la relación entre el aprendizaje cooperativo y la mejora tanto de los resultados académicos del alumnado como del buen clima en el aula al tratarse de un tipo de aprendizaje que fomenta la interacción entre los distintos miembros del grupo y el compartir ideas, sentimientos, etc. (Ghaith, 2002; Johnson y Johnson, 1989; Johnson y Johnson, 2009a; Johnson, Johnson y Smith, 2007; Slavin, 1989; Tsay y Brady 2010; Wang 2009). En esta sección nos centraremos en la importancia de la presentación oral y el debate como actividades que fomentan la cooperación.

Se pidió al alumnado que preparara dos presentaciones orales grupales a lo largo del curso (una en cada cuatrimestre) de modo que éstas se emplearan para evaluar sus destrezas orales. Antes de comenzar a trabajar en la presentación oral, cada uno de los grupos preparaba una rúbrica con los distintos aspectos que a su juicio era necesario evaluar en una presentación oral. Una vez que cada grupo había preparado una propuesta se ponían en común y se preparaba una rúbrica común que sería la que la profesora emplearía para evaluar al alumnado (véase anexo 1).

Con el fin de poner la rúbrica consensuada en práctica, la profesora presentó un DVD con la presentación oral de dos personas que no eran hablantes nativos de inglés y el alumnado tenía que evaluarlos teniendo en cuenta la rúbrica preparada. De este modo el alumnado ponía en práctica la rúbrica y se enfrentaba a las dificultades que están presentes a la hora de evaluar determinados aspectos de las destrezas orales.

Los principales aspectos a los que se prestaba atención en la rúbrica eran los siguientes: fluidez (3 puntos), gramática y sintaxis (6 puntos), organización e investigación hecha para preparar la presentación (2 puntos), lenguaje corporal e interacción con la audiencia (2 puntos), presentación (cohesión y coherencia en la presentación de *power point* y aspectos multimodales empleados en la presentación (2 puntos)).

La presentación oral es una actividad que permite integrar las destrezas orales con las escritas ya que el alumnado tenía que preparar un *power point* para exponer su tema. Además, era necesario preparar un esquema con las principales secciones en las que se dividía la presentación: una sección se dedicaba al vocabulario nuevo que los estudiantes habían aprendido; seguidamente tenían que presentar unas preguntas que se emplearían en el debate que tendría lugar después de cada presentación oral (vid. al final de esta sección); y finalmente era obligatorio ofrecer una sección dedicada a la bibliografía empleada en la preparación de la presentación siguiendo el modelo propuesto por la APA (*American Psychological Association*). De este modo, el alumnado trabajaba con rigor científico y aprendía a presentar su trabajo de manera ordenada y organizada.

Emplear una presentación oral cooperativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje implica que cada alumna/o asume la responsabilidad de su aprendizaje al tener que decidir con su grupo el tema de la presentación, seleccionar las fuentes de información, el modo en que se presenta la información de manera escrita y oral, etc. Esto hace que el alumnado deje atrás las actitudes pasivas que se fomentaban en la enseñanza tradicional al limitarse su papel a tomar apuntes, pues ahora el objetivo de su aprendizaje es adquirir una serie de competencias fundamentales en tareas en las que se comparte la responsabilidad con

otras/os alumnas/os, entre las que destacan las mencionadas en los párrafos anteriores. Es este sentido, concurrimos con López Noguero (2005:30) en la siguiente afirmación: “Si el profesor desea propiciar aprendizajes reales, debería tomar constantemente decisiones que consigan motivar al alumno hacia un aprendizaje dinámico, participativo y útil, principalmente en lo que respecta a determinar las secuencias de actividades seleccionadas, ordenadas y secuenciadas más acordes con el grupo de alumnos que tenga en su aula.”

Cada grupo exponía su presentación oral en una de las clases prácticas y al final de la misma recibía *feedback* de la profesora y de dos de sus compañeras/os prestando atención a los aspectos consensuados que aparecen en la rúbrica empleada para la evaluación. De este modo las dos personas que evaluaban con la profesora realizaban una práctica escrita y oral; además, se enfrentaban con la responsabilidad de evaluar a sus compañeros y tener que elogiar los aspectos positivos encontrados o corregir los negativos. Criticar o elogiar por un lado y recibir críticas o elogios por otro se relacionan claramente con las competencias sociales mencionadas en la sección primera de este artículo, y en concreto con las emocionales.

Además, al acabar la presentación oral y una vez recibida la retroalimentación, el grupo se reunía con la profesora en una tutoría grupal para comentar tanto la puesta en escena de la presentación como la preparación de la misma. La profesora comentaba los principales problemas gramaticales y se consensuaba la nota de dicha presentación para cada uno de los miembros, de modo que puede observarse cómo está presente la cooperación también en la evaluación. Por lo tanto, seguían estando presentes distintos tipos de competencias, entre las que destacan las emocionales. Por esta razón y para hacer que el alumnado tomara conciencia de la importancia de este tipo de competencias en la asignatura Lengua Inglesa IV cuya metodología se caracterizaba por la cooperación entre iguales, se preparó una encuesta de varias preguntas, cuyos resultados aparecen en la sección que sigue.

La siguiente actividad también tiene como finalidad la integración de las distintas destrezas en inglés a través de trabajo grupal: los mismos grupos que habían preparado las actividades anteriores tenían ahora la responsabilidad de preparar un debate en el aula sobre un tema de actualidad. Para ello, cada grupo preparaba entre tres y cinco preguntas sobre el tema en cuestión con el fin de motivar al resto del grupo y fomentar la capacidad crítica de sus compañeras/os, dos competencias fundamentales en el mundo laboral. Una vez que habían consensuado las preguntas y se habían reunido en una tutoría con la profesora para comentar con qué criterios habían elegido el tema y organizar sus ideas al respecto, escribían dichas preguntas en el *Facebook* de la asignatura con el fin de que el resto de la clase pudiera empezar a escribir sus respuestas allí y se iniciara de este modo un debate de modo virtual. Con esta actividad se observa que, por un lado, la profesora intervenía como moderadora del debate en *Facebook*; por otro lado, se puede ver que el alumnado se expresaba en inglés de manera escrita a través de un soporte virtual, de modo que la asignatura fomentaba así el empleo de las nuevas tecnologías con una finalidad educativa.

La semana siguiente, el grupo que había liderado el debate a través de la *web* era el encargado de liderar un debate sobre el mismo tema en clase con el fin de que el alumnado trabajara las destrezas orales en inglés. De este modo, el grupo encargado de preparar el debate era el responsable de gestionar las distintas habilidades interpersonales que intervienen en la comunicación oral, entre las que están presentes la capacidad de negociar, de llegar a acuerdos, etc.

## **5. Resultados II: Explorando la opinión del alumnado universitario sobre el desarrollo de las competencias emocionales en el aula**

Trabajar de manera grupal durante todo el curso académico nos permitió tener un contacto directo con el alumnado tanto dentro como fuera del aula en las distintas tutorías grupales organizadas. Por esta razón observamos varios conflictos en algunos grupos y fue necesario que la profesora asumiera un papel de mediadora para ayudar a resolverlos. En nuestra opinión el conflicto no ha de verse de modo negativo, sino todo lo contrario, ha de ser entendido como una fuente de conocimientos que nos va a permitir trabajar con competencias sociales, entre las que destacan las emocionales, tal y como se ha señalado con anterioridad en este artículo (Gómez Lucas y Álvarez Teruel, 2011; González Fernández y García Ruiz, 2007; Johnson y Johnson, 2004, 2007, 2009b).

En este sentido, nos pareció adecuado preparar una encuesta con el fin de conocer la opinión del alumnado sobre algunas cuestiones relacionadas con su experiencia trabajando con actividades cooperativas. Siguiendo la opinión de algunos autores como Herrera y Enrique (2008:13), la encuesta puede considerarse un método de investigación muy útil pues se garantiza el anonimato y por lo tanto las respuestas son fiables. El objetivo de la encuesta es conocer la opinión del alumnado sobre la metodología llevada a cabo y observar si el alumnado había sido consciente de la adquisición de destrezas.

Con respecto a la primera pregunta (Consideras que la Universidad es un lugar para: adquirir conocimientos o contribuir a tu formación integral como persona (combinación de conocimientos y competencias) (vid. anexo 2), la gran mayoría del alumnado encuestado, en concreto el 89%, considera que la misión de la Universidad no es sólo ofrecer conocimientos, sino también contribuir a la formación integral de las personas al ofrecer la posibilidad tanto de adquirir conocimientos como de adquirir competencias. El 100% del alumnado encuestado responde de manera positiva a la segunda pregunta al considerar que aprende de manera activa por medio de la metodología cooperativa llevada a cabo en la asignatura.

De manera similar, casi todo el alumnado encuestado recomendaría a otras personas trabajar de manera cooperativa (85%) y las razones para ello son las siguientes: ayuda a integrar la teoría en la práctica, se puede aprender de las/os demás compañeras/os y resulta más ameno que trabajar de manera individual. El alumnado que no recomendaría este tipo de aprendizaje justifica su respuesta poniendo de manifiesto que lleva mucho tiempo preparar las actividades fuera del aula y a veces resulta difícil llegar a consensuar decisiones con el resto de los miembros de grupo.

La pregunta cuatro se centra en conocer el tiempo que el alumnado ha dedicado a realizar las distintas actividades cooperativas propuestas en la asignatura Lengua Inglesa IV. Una minoría, en concreto el 17% responde que le dedicó más de quince horas. La mayoría, el 56% afirma que ha tardado más de diez horas y el resto, es decir el 27% restante contesta que tardó más de cinco horas, por lo que se puede observar que preparar estas actividades requiere tiempo fuera del aula.

La quinta pregunta pretende averiguar si el alumnado considera este tipo de aprendizaje más adecuado para trabajar las destrezas orales, escritas o ambas; nos pareció una pregunta necesaria pues las actividades cooperativas propuestas a lo largo de todo el curso académico habían tenido como finalidad trabajar ambas destrezas. Sólo un 2% considera que este tipo de aprendizaje es adecuado sólo para trabajar las destrezas escritas, respuesta que contrasta con el 58% que responde que se pueden trabajar de manera satisfactoria

ambas destrezas por medio de actividades que fomenten la cooperación. El 40% restante responde que el aprendizaje cooperativo les parece más conveniente para el desarrollo de las destrezas orales.

Con respecto a las principales competencias emocionales que el alumnado considera que ha trabajado más gracias al aprendizaje cooperativo, las más votadas son la cooperación, la comunicación, el liderazgo y la resolución de conflictos. Sin embargo, la empatía, la solidaridad y la comprensión aparecen marcadas por muy pocas personas. Con las respuestas a esta pregunta se puede observar que el alumnado es consciente de las competencias que adquiere.

El fin de la pregunta séptima es conocer si había habido conflictos en los distintos grupos. El 27% del alumnado responde de manera afirmativa, lo que indica más o menos que uno de cada cuatro grupos tuvo que solucionar algunas diferencias. Al preguntar sobre el modo en que los resolvieron, el alumnado señala que hablando con la profesora para que interviniera, asumiendo la mayor parte del trabajo para que el conflicto no fuera mayor o hablando con las personas que creaban el conflicto y pidiendo un cambio en la actitud.

Casi todo el alumnado encuestado responde de manera positiva a la pregunta número ocho sobre si se puede aprender de los conflictos, en concreto el 93% frente al 7% restante que responde de manera negativa. Las y los alumnos precisan que se puede aprender de los conflictos para tener experiencia en cómo resolverlos, conocer las distintas maneras en que las personas pueden reaccionar ante un conflicto, etc. Piensan que esto les puede ser útil en su futuro como profesionales. Finalmente, las preguntas nueve y diez pretendían hacer reflexionar al alumnado sobre los principales aspectos positivos y negativos observados en este tipo de aprendizaje.

Los principales aspectos positivos que el alumnado señala en una metodología cooperativa son que les ayuda a mejorar su capacidad de liderazgo y a hablar en público, les permite organizarse de manera efectiva al tener que dividir el trabajo, enseña a negociar, adaptarse y resolver problemas y se aprende de los demás. Con respecto a los principales aspectos negativos que el alumnado observa en este tipo de aprendizaje hemos de señalar que son menos que los positivos (un 30%) y destacan los siguientes: la falta de cooperación de algunos miembros del grupo, las diferentes opiniones que a veces pueden generar conflictos y las dificultades para encontrarse.

## **6. Conclusiones**

Optar por una metodología cooperativa lleva implícito que el alumnado y el profesorado comparten la responsabilidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto implica, por un lado, que el alumnado asume un papel activo que le permite tomar decisiones y adquirir competencias; por otro lado, que el profesorado deja de ser considerado como única fuente de conocimientos para convertirse en una persona que guía, tutoriza y acompaña a los estudiantes. En este sentido, la tutoría tiene un papel fundamental en este tipo de aprendizaje y deja de tener el papel marginal tradicional al emplearse sólo para preguntar dudas puntuales los días previos al examen. Las actividades cooperativas descritas en este artículo permiten trabajar la modalidad de tutoría grupal pues permite consensuar decisiones y que los distintos puntos de vista del grupo se discutan con la profesora.

A nuestro juicio, existe una estrecha unión entre el aprendizaje cooperativo y la adquisición de competencias emocionales y sociales como la empatía, el liderazgo, etc. debido a que el alumnado ha de

trabajar conjuntamente para conseguir una meta común. Se trata pues de una estrategia basada en la interacción entre alumnas y alumnos diversos cuyo objetivo fundamental es conseguir que los estudiantes se ayuden mutuamente para favorecer el proceso de aprendizaje.

Optar por una metodología activa que promueva las actividades cooperativas lleva consigo que la teoría se asimila de manera progresiva al ser integrada en las actividades prácticas propuestas. Además, trabajar de forma cooperativa requiere que el alumnado desarrolle estrategias para negociar, resolver problemas, negociar, liderar, compartir la responsabilidad y otras destrezas requeridas en el mercado laboral.

## Referencias bibliográficas

- Ahmar, Z. y Mahmood, N. (2010). "Effects of Cooperative Learning vs. Traditional Instruction on Prospective Teachers' Learning Experience and Achievement". *Journal of Faculty of Educational Sciences*, 43/1, 151-164.
- Divaharan, S. y Atputhasamy, L. (2002). "An attempt to enhance the quality of cooperative learning through peer assessment". *Journal of Educational Enquiry*, 3/2, 72-83.
- Ghaith, G.M. (2002). "The relationship between cooperative learning, perception of social support, and academic achievement". *System*, 30, 263-273.
- Gómez Lucas, M. C. y Álvarez Teruel, J. D. (coords.). (2011). *El trabajo colaborativo como indicador de calidad del Espacio Europeo de Educación Superior*. Alcoy: Marfil.
- González Fernández, N. y García Ruiz, R. (2007). "El aprendizaje cooperativo como estrategia de enseñanza-aprendizaje en psicopedagogía: repercusiones y valoraciones de los estudiantes". *Revista Iberoamericana de Educación*, 42/6, 1-13.
- González J. y Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe final. Proyecto Piloto-Fase 1*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Johnson, D.W. y Johnson, R.T. (1989). *Cooperation and Competition: Theory and Research*. Edina, MN: Interaction Book Company.
- Johnson D.W. y Johnson R.T. (1994). *Joining Together: Group Theory and Group Skills*. Boston: Allyn and Bacon.
- Johnson, D.W. y Johnson, R.T. (2004). *Assessing Students in Groups. Promoting Group Responsibility and Individual Accountability*. California: Corwin Press.
- Johnson, D.W. y Johnson, R.T. (2007). *Creative controversy: intellectual challenge in the classroom*. Cuarta edición. Edina, MN: Interaction Book Company.
- Johnson, R.T., y Johnson, D.W. (2009a). *Joining Together: Group Theory and Group Skills* (10<sup>th</sup> ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Johnson, D.W. y Johnson, R.T. (2009b). "Energizing learning: the instructional power of conflict". *Educational Researcher*, 38/1, 37-51.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T. y Holubec, E. (1998). *Cooperation in the Classroom*. Boston: Allyn and Bacon.
- Johnson, D., Johnson R., y Smith, K. (1998). "Cooperative learning returns to college". *Change*, 30/4, 26-35.
- Johnson, D., Johnson R. y Smith, K. (2007). "The state of cooperative learning in post- secondary and professional settings". *Educational Psychology Review*, 19, 15-29.
- Lasnier, F. (2000). *Réussir la formation par compétences*. Montréal: Guérin.
- López Noguero, F. (2005). *Metodología participativa en la Enseñanza Universitaria*. Madrid: Narcea.
- Millis, B.J. (ed.) (2010a). *Cooperative Learning in Higher Education: across the Disciplines, across the Academy*. Virginia: Stylus Publishing.
- Millis, B.J. (2010b). "Why Faculty Should Adopt Cooperative Learning Approaches". En B.J. Millis (ed.) *Cooperative Learning in Higher Education: across the Disciplines, across the Academy*. Virginia: Stylus Publishing; 1-9.
- Millis, B.J. y Rhem, J. (2010). *Cooperative Learning in Higher Education. Across the Disciplines, across the Academy*. Virginia: Stylus Publishing.
- Prieto Navarro, L. (2007). *El aprendizaje cooperativo*. Madrid: PPC.
- Rué, J. (2007). *Enseñar en la Universidad. El EEES como reto para la Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- Simkins, S.P. y Maier, M. (2010). *Just-in-time teaching: across the disciplines, across the academy. New Pedagogies and Practices for Teaching in Higher Education Series*. Sterling, VA: Stylus.

- Slavin R.E. (1987). "Cooperative learning and the cooperative school". *Educational Leadership*, 45/3, 7-13.
- Slavin, R.E. (1990). *Cooperative learning: Theory, Research and Practice*. Boston: Allyn and Bacon.
- Tallón, R. y Sikora, M. (2011). *Conciencia en acción. Eneagrama, inteligencia emocional y cambio*. Traducción de Nora Steinbrun. Madrid: Alquimia.
- Torre Puente, J.C. (2008). "Estrategias para potenciar la autoeficacia y la autorregulación académica en los estudiantes universitarios". En Prieto Navarro, L. (coord.) *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje*. Barcelona: Octaedro; 61-87.
- Tsay, M. y Brady, M. (2010). "A case study of cooperative learning and communication pedagogy: Does working in teams make a difference?". *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 10/2: 78 – 89.
- Vermette P.J. (1988). "Cooperative grouping in the classroom". *Social Studies*, 79/6, 271-273.
- Wang, T.P. (2009). "Applying Slavin's Cooperative Learning Techniques to a College EFL Conversation Class". *The Journal of Human Resource and Adult Learning*, 5/1, 112-120.

**María Martínez Lirola** es doctora en Filología Inglesa y Profesora Titular de Filología Inglesa de la Universidad de Alicante. Research Fellow del Departamento de Lingüística de la Universidad de Sudáfrica (UNISA). Ha dirigido varios proyectos de investigación sobre Análisis Crítico del Discurso e innovación educativa financiados por entidades públicas. Sus principales líneas de investigación son el Análisis Crítico del Discurso, la Gramática Sistemática Funcional y la Lingüística Aplicada. Ha publicado alrededor de un centenar de publicaciones que incluyen libros, artículos en revistas nacionales e internacionales, capítulos de libro, ponencias en congresos, reseñas y trabajos de divulgación, además de haber creado y dirigir el grupo de investigación "Análisis Crítico del Discurso Multimodal". Ha participado en congresos e impartido conferencias y seminarios en España y en decenas de países. Ha llevado a cabo estancias con el fin de llevar a cabo investigaciones de temática social, entre las que destaca la inmigración, en las siguientes universidades: Westminster (Londres, 2003), Macquarie (Sydney, 2005), Kwazulu-Natal (Sudáfrica, 2006), CEDEJ (Centro de Estudios y Documentación Económica, Jurídica y Social, El Cairo, Egipto, 2007), Anahuac- Mayab (Mérida, México, 2008), Sudáfrica (UNISA, Pretoria, Sudáfrica, 2012).

## Anexo I. Rúbrica de evaluación para las presentaciones orales

Criteria					
<b>Fluency</b> (do not memorize the presentation) and pronunciation 3 points					
<b>Grammar and syntax</b> 5 points					
<b>Organization and research done</b> 3 points					
<b>Body language and interaction with the audience</b> (ask questions, do not cover the screen) 2 points					

<b>Presentation</b> (PP, visual devices, multimodality) 2 points					
<b>Other aspects</b>					

**Anexo II. Encuesta para conocer la opinión del alumnado universitario sobre algunos aspectos del aprendizaje cooperativo.**

1. Consideras que la Universidad es un lugar para:
  - Adquirir conocimientos
  - Contribuir a tu formación integral como persona (combinación de conocimientos y competencias)
2. ¿Consideras que trabajar de manera cooperativa te permite aprender de manera activa?  
Sí      No
3. ¿Recomendarías a otras compañeras/os trabajar por medio de una metodología cooperativa?  
Sí      No                      ¿Por qué?
4. ¿Cuánto tiempo le has dedicado a realizar las actividades cooperativas propuestas?
  - Más de 15 horas
  - Más de 10 horas
  - Más de 5 horas
5. ¿Qué destrezas trabajas mejor con el aprendizaje cooperativo?
  - Orales -escritas   - ambas
6. ¿Qué competencias emocionales has trabajado más gracias al aprendizaje cooperativo? (numera de 1 a 5)
  - Liderazgo      - Iniciativa
  - Empatía      - Optimismo
  - Solidaridad   - Comunicación
  - Comprensión - Gestión de conflictos
  - Cooperación - Seguridad en uno mismo
  - Otras (especifica)
7. ¿Ha habido conflictos en tu grupo?  
Sí      No                      En caso afirmativo, ¿cómo los has resuelto?
8. En tu opinión, ¿se puede aprender de los conflictos? Especifica
9. Principales aspectos positivos de trabajar de manera cooperativa.
10. Principales aspectos negativos de trabajar de manera cooperativa.



## READING AS A MEANS OF PROMOTING SOCIAL INTERACTION: AN ANALYSIS OF THE USE OF LITERATURE CIRCLES IN EFL TEACHING

Sara Medina Calzada  
Universidad de Valladolid

### Abstract

This paper explores how literature circles were introduced in the EFL lessons of a group of 3<sup>rd</sup> year ESO students. Literature circles are school book clubs in which the students form small groups in order to discuss a text. They were first used in American Elementary Schools to promote literacy in the 1980s, but soon they began to be introduced in ESL and EFL teaching. In order to analyze the students' responses to the activity, data was collected from classroom observation, the students' written tasks, and a questionnaire designed for that purpose. According to the results, on the whole, the students responded positively to the activity. Nevertheless, aspects like the process of selection of reading materials and the students' overuse of their mother tongue require further revision.

**Key words:** literature circles, EFL, Secondary Education, reading, learning autonomy.

### Resumen

Este artículo analiza cómo los llamados *literature circles* se introdujeron en la asignatura de Lengua Extranjera Inglés con un grupo de estudiantes de 3º de la ESO. Estos *literature circles* son pequeños clubes de lectura en el aula en los que los estudiantes comentan un texto por grupos. Aunque surgieron en las Escuelas Elementales estadounidenses para promover la lectura, pronto comenzaron a utilizarse en la enseñanza del inglés como segunda lengua o como lengua extranjera. Con el fin de analizar las reacciones del alumnado ante esta práctica, se llevó a cabo una recogida de datos a partir de la observación en el aula, las tareas que los alumnos entregaron por escrito y la elaboración de un cuestionario diseñado para tal propósito. Los resultados muestran que, en términos generales, los participantes respondieron a la actividad de forma positiva. No obstante, habría que reflexionar sobre determinados aspectos como la selección de textos y la utilización excesiva de la lengua materna por parte del alumnado.

**Palabras clave:** *literature circles*, enseñanza del inglés como lengua extranjera, Educación Secundaria, lectura, aprendizaje autónomo.

### 1. Introduction

In 1982, Karen Smith, who was teaching fifth grade at Lowell School in Phoenix, Arizona, left a box with old books at the back of her classroom. Her students discovered those books and asked her if they could read them. Of course, she allowed them to do it. Some days later, she noticed that her students had formed groups around their book choices and were meeting to discuss the books they were reading. Smith was surprised by the quality and depth of their talk. Her students had just invented literature circles.

Literature circles are the school version of adult book clubs. Although they emerged in the context of American Elementary Education and were used to teach literacy, they spread to other education levels and began to be used for different purposes. American teachers soon noticed that book discussions could be particularly beneficial for immigrants and students who were learning English as a second language (Watts-Taffe and Truscott, 2000; DaLie, 2001; Carrison and Ernst-Slavit, 2005; Li, 2005; Gilmore and Day, 2006;

Day and Ainley, 2008). Given the benefits of literature circles for ESL students and their high degree of versatility, they were also implemented in EFL classrooms. Even though the research carried out on the use of literature circles in EFL teaching is less abundant, several studies have been conducted on the practice of this activity in countries such as Bulgaria (Bedel, 2011), Japan (Furr, 2004; Praver *et al.*, 2011), Taiwan (Chiang and Huang, 2005), Ecuador (Calderón, 2010) or South Korea (Kim, 2003). There is no account of the introduction of literature circles in Spain.

The purpose of this paper is thus to explore the use of literature circles in EFL teaching by analyzing how this practice was introduced in a Secondary classroom and by examining the students' responses and reactions to the activity. In order to do so, data was collected from classroom observation, the students' tasks and the questionnaires designed for that purpose.

## 2. Literature circles and EFL teaching

### 2.1. Literature circles: Definition and characterization

Daniels (2002: 2) defines literature circles as “small, peer-led discussion groups whose members have chosen to read the same story, poem, article or book”. According to him, the eleven key features of this activity are:

1. Students *choose* their own reading materials.
2. *Small temporary groups* are formed, based on book choice.
3. Different groups read *different books*.
4. Groups meet on a *regular, predictable schedule* to discuss their reading.
5. Kids use written or drawn *notes* to guide both their reading and discussion.
6. Discussion *topics come from the students*.
7. Group meetings aim to be *open, natural conversations about books*, so personal connections, digressions, and open-ended questions are welcome.
8. The teacher serves as a *facilitator*, not a group member or instructor.
9. Evaluation is by *teacher observation and student self-evaluation*.
10. A spirit of *playfulness and fun* pervades the room.
11. When books are finished, *readers share with their classmates*, and then *new groups form* around new reading choices (Daniels 2002: 18; emphasis in the original).

Since it is essential that the students themselves propose the topics for discussion (point 6), they are encouraged to use notes or response logs in which they can write the ideas and questions that would nurture their group discussion. While the students get used to the dynamics of literature circles, instead of notes and response logs, role sheets can be used in order to guide both the reading and the discussion of the text (Daniels, 2002: 102). Role sheets provide the students with a definite purpose when reading the story and enhance their self-confidence because they can prepare their contribution to the discussion in advance (Furr, 2004: 6). A different role should be assigned to each member of the group so that they would read the text from different perspectives, which would certainly enrich the subsequent group meeting. Daniels (2002: 103) suggests four basic roles (Questioner, Connector, Literary Luminary, and Illustrator) and four optional roles (Summarizer, Researcher, Vocabulary Enricher, and Travel Tracer), but the possibilities should not be reduced to that.

According to Daniels (2002: 91), when books are finished, students can undertake book projects such as theatre performances, sequels of the story, panel debates, book reviews, collages representing some of the characters, posters advertising the work, or adaptations of the story written as a book for younger kids.

## **2.2. Benefits of literature circles for EFL students**

Teachers and researchers have emphasized the positive effects that literature circles may have on the development of reading comprehension, both in students whose mother tongue is English (Burns:1998: 124; Daniels, 2002: 8; Carrison & Ernst-Slavit, 2005: 105; Berne and Clark, 2008: 74) and in students who are learning it as a second or foreign language (Carrison & Ernst-Slavit, 2005: 105; Chiang & Huang, 2005: 81, 84; Li, 2005: 129). Furthermore, this activity may improve not only the students' reading comprehension, but also their reading motivation. Furr (2004: 9) remarks that implementing literature circles in his EFL classes motivated his students to read in their spare time. In fact, Gambrell (1996: 21-22) points out that reading motivation is fostered by providing opportunities for choice and social interaction, two features that appear in literature circles. She argues that talking about books with their classmates contributes to the development of engaged and motivated readers, and that this type of interactions may have a positive effect on their reading achievement.

In EFL classes, literature circles allow students to practise their speaking skills by discussing books in the foreign language. Furr (2004: 1, 9) and Chiang and Huang (2005: 81, 84) noticed that their students gained confidence and proficiency in speaking due to the implementation of book discussions in their classes. Literature circles imitate adult book clubs and become an opportunity to use English in real and authentic communicative situations in which the students can carry out meaningful interactions (Carrison & Ernst Slavit, 2005: 98; Li, 2005: 124; Bedel, 2011).

Literature circles can also develop the students' autonomy. It is a student-centred activity in which the learners themselves control the process of language acquisition. In fact, Noll (1994: 92) points out that this activity is powerful precisely because students direct their own learning. Although the activity may be guided by the teacher at the beginning, one of the principles of literature circles is to give the students the opportunity to select their reading materials and to lead group discussion (Daniels, 2002: 18). Students are thus encouraged to make decisions, take responsibilities, and become active participants (DaLie, 2001: 98; Carrison & Ernst-Slavit, 2005: 96-7).

Group work can also create links and trust between students (Li, 2005: 128), thus establishing a positive and safe classroom climate. Burns (1998: 124) argues that aspects like student choice, interactive groups of mixed ability, and peer-led discussion "can change the classroom climate to be more cooperative, responsible, and pleasurable". Furthermore, Carrison and Ernst-Slavit (2005: 96) note that literature circles offer students the possibility to interact and share their ideas in a "non-threatening, community-like setting". Similarly, Day and Ainley (2008: 163-164) remark that students feel more comfortable when they work in small groups and that they have more opportunities to talk in group tasks than in whole-class activities.

## **2.3. Challenges of introducing literature circles in a Secondary EFL classroom**

In spite of the numerous benefits of literature circles for EFL students, introducing this activity may be a challenge for the teachers. Literature circles are intended to be spontaneous, dynamic, and enthusiastic peer-led book discussions, but in certain cases they may become a monotonous and repetitive activity. For

instance, Lloyd (2004: 115) and Calderón (2010: 27) complain that their students filled in their role sheets mechanically and some of them did not even participate in the discussions.

Group discussions should be lively and spontaneous, but above all, they should be in English. However, the students may use their mother tongue to talk to each other, especially if the teacher is not present. For Hill (1992: 42), the students' overuse of their mother tongue is one of the main problems of book discussions in EFL classes. Consequently, the teacher has to insist on the importance of discussing the texts in English. Otherwise, the activity cannot be useful to develop the learners' communicative competence in the foreign language.

In addition, teachers have to face those behaviour problems or conflicts that may emerge from group work. As we have already seen, literature circles can improve the class climate, but creating and maintaining a positive and respectful atmosphere is not easy. Clarke and Holwadel (2007: 20-23) discuss the problems that arose in their sixth grade class with children between 11 and 12 years of age. They observed there was a pervasive feeling of hostility in the classroom and disagreeing, interruptions and role-switching dominated group discussions. This type of behaviour can certainly spoil the activity.

### **3. Methodology**

#### **3.1. Participants**

The study was conducted on a group of fourteen 3<sup>rd</sup> year ESO students from the IES Jorge Manrique (Palencia) in the spring of 2013. The group was formed by nine girls and five boys between ages 14 and 15. All the students were enrolled in the bilingual programme; most of them entered it in 2010 (when they were studying 1<sup>st</sup> of ESO), but one student joined it in 2011 and two in 2012. Besides their five weekly hours of English instruction, they studied Biology and Social Sciences in English. In the subjects of English and Biology, they were sometimes taught by one of the two British assistant teachers who worked in the high school.

Nine out of the fourteen students had been to an English-speaking country. In most cases, they had been to the United Kingdom and they had stayed there only for a week. One student had lived in England for a whole year and another one had been to the United States. In addition, three students studied English in a language school and one in private lessons.

#### **3.2. Planning of the activity**

I planned to devote two sessions to the introduction of literature circles. The first session would allow the students to become acquainted with the roles and procedures of literature circles. In the second one, they would discuss a short story in groups. The students would play the roles assigned to them in the previous session. After group discussion, they would carry out their book projects, which would consist in the composition of a book review of the story they had read and discussed.

The students were not familiar with literature circles or book discussions in general, so, in order to provide them more guidance, some modifications were introduced in Daniels' (2002) model of literature circles. The most important ones are that all the students read the same texts, those texts were selected by the teacher, and groups were not formed around book choice.

The success of literature circles depends on a good selection of texts. Daniels (2002: 18) claims that one of the most important aspects of literature circles is that students are the ones who choose their own reading materials. According to him, students need to learn to assume responsibility for selecting their own readings, instead of expecting that teachers or other adults would do it for them (20). In addition, as we have already seen, the studies connected with the students' self-selection of reading materials conclude that student choice fosters reading motivation (Gambrell, 1996: 21). By contrast, other authors argue that books should be selected by the teacher, especially in EFL teaching (Furr, 2004: 4; Li, 2005: 126).

Since the participants had not taken part in literature circles before, I selected the texts myself and used the same reading for all the groups, a procedure suggested by Daniels (2002: 57) for those cases in which the activity is introduced for the first time. Bearing in mind the age, the linguistic competence and interests of the students, and the difficulty, length and theme of the texts, the reading materials I chose were a very short fragment of J.K. Rowling's *Harry Potter and the Sorcerer's Stone* for the first session (see Appendix 1) and Isaac Asimov's short story "True Love" for the second one. I decided on this particular fragment of *Harry Potter and the Sorcerer's Stone* because, although brief, it contains a good deal of information which assures that all the groups could perform their functions. In addition, "True Love" was selected because I considered that a short story could be more appropriate than graded readings or the fragment of a novel. Short stories are particularly suitable for Secondary EFL students not only because of their length, but also because they allow them to read real literature. In fact, Day and Ainley (2008: 170) indicate that the introduction of authentic reading materials enhances the students' enthusiasm and motivation. Moreover, Asimov's story introduces slightly complex themes such as the nature of true love, the dehumanization of human beings and the humanization of machines, which would certainly favour group discussion.

As for group arrangement, according to Daniels (2002: 18), small temporary groups should be formed based on book choice and they should be dissolved when the book is finished. As all the participants were going to read the same story, groups could not be formed around book choice. I did not want to establish groups according to the students' abilities or confidence either. Therefore, I decided that the best option was to form groups randomly in the first session. The students would be divided in five groups of three people and each group would be assigned a different role at random. Then, in the second session, groups would be formed according to the roles assigned in the previous one. The class would be divided in three groups of five people so that there would be a representative of the five different roles in every single group. A letter would be assigned to each group (A, B, or C).

Five roles were selected for the practice of literature circles: Discussion Facilitator, Connector, Summarizer, Vocabulary Enricher, and Character Analyzer. Each role had a definite and clear function. The job of the Discussion Facilitator was to propose questions and topics for group discussion. The Connector had to establish links between the story and real life, thus connecting the text with personal experiences, books, films, etc. The Summarizer had to elaborate a summary of the story so that everyone could understand the text. The Vocabulary Enricher had to pay attention to difficult or strange words and then explain their meaning. Finally, the Character Analyzer had to examine the appearance, personality and behaviour of the characters in the story.

Different role sheets were designed for each text and role. They were based on the model provided by Daniels (2002: 107-132), but they were adapted to the texts and the level and characteristics of the students (see Appendix 2). In the role sheets designed for the discussion of "True Love", I decided to include a couple

of questions in which the students were asked to write the opinions of the other members of the group on their role or topic. As we have already seen, one of the problems that teachers have to face is that students are sometimes reluctant to get involved in the discussions (Lloyd, 2004: 115; Calderón, 2010: 27). Literature circles may become a mechanic activity in which the students just read their role sheets one after another, so these questions were included in order to promote group discussion.

In addition, following Daniels' eleven-point definition of literature circles (2002: 18), assessment should be based on teacher's observation and students' peer and self-evaluation. Consequently, an assessment grid that would enable students to evaluate themselves was designed (see Appendix 3). The criteria included in this assessment grid show that the evaluation should not focus on the correctness or proficiency of the learners, but on their performance of the tasks and their attitude towards the activity.

### **3.3. Data Collection**

Data was collected in order to analyze the students' reactions to literature circles and the development of the activity in general. Observational field notes were taken in class and data was obtained from the students' role sheets, their book projects, and their assessment grids. In addition, a questionnaire was designed to gather information about the students' opinion and comments on literature circles (see Appendix 4). The questionnaire is divided in two parts. The first part contains five scaled questions about language learning. The second one deals with the students' opinion on literature circles. There are four scaled questions about the activity, an open-ended question on whether they would like to do this activity in the future, and a blank space for comments and suggestions.

Although it is a qualitative study, statistical information has been also included in the analysis and discussion of the data.

## **4. Analysis and discussion**

### **4.1. Class Activities**

In spite of the careful planning of the activity, certain modifications had to be introduced in the schedule. In the end, three sessions were devoted to literature circles, instead of the two that had been planned. An additional session was required in order to adapt the timing of each task to the difficulties that arose in session 2. The students had been told to read Isaac Asimov's "True Love" and complete the role sheets individually at home, but not all of them had done it. I decided to modify the schedule and tell the students to read the story in class. I thought it was the best option; those students who had not done their homework would at least read it once before the discussion, and those who had done it would read it again and pay attention to certain details that perhaps they had not noticed before. As a result, the students had no time to start with their book projects, so that task was postponed until the following session.

There were noticeable differences in the dynamics of the conversation between the different groups. In session 2, groups A and C were considerably autonomous and the discussion arose spontaneously. Group B was more problematic. From the very beginning they seemed reluctant to talk about the text. Their attitude was indifferent and they showed no signs of interest in the activity either. Two of these students finally admitted that they had not finished reading the text, even though they had had time to do it in class.

In sessions 1 and 2, the Connectors had difficulties in establishing connections between the stories and real life. According to Daniels (2002: 103), the Connector is one of the four basic roles of literature circles and it embodies “what skilful readers often do” when reading a book. Bond (2001: 580) also concluded that the role of the Connector was the most frequently used role. On the other hand, Furr (2004: 7) indicates that during the first sessions devoted to literature circles, his students considered that the role of the Connector was difficult to perform but, by the end of the year, they thought that it was the most interesting one. Therefore, the difficulties that the Connectors found may be caused by their lack of habit in establishing links between books and real life, and they may have performed their role better if they had had more opportunities to practise literature circles.

On the contrary, the Discussion Facilitators encountered no difficulties in proposing topics for discussion. Since the students were used to be asked questions about the content of a particular text, it might have been difficult for them to pose open-ended questions that would facilitate group discussion. That is the reason why their role sheets included some possible questions for discussion that could help them to carry out their task. However, the three Discussion Facilitators proposed their own original and considerably deep topics for discussion. These are some of the questions that they posed for the discussion of “True Love”:

Participant 2: “Do you think that it’s possible to make a computer as perfect as the human brain?”<sup>1</sup>

Participant 6: “Do you think that new Technologies can solve sentimental problems? What do you think about Milton and his worry of looking for the true love?”

The good work performed by the Discussion Facilitators shows that Secondary students can also carry out quality conversations about a text with a considerable degree of autonomy.

Nevertheless, group discussion could have been more enriching if the participants had talked to each other only in English. The students’ overuse of their mother tongue was the main challenge we faced when literature circles were put into practice. The majority of the participants discussed the texts mainly in Spanish, even though they were constantly reminded that group discussion should be carried out in English. What is more, in session 2, one of the Discussion Facilitators even translated the questions that she had prepared for the discussion into Spanish, instead of simply reading them in English.

The class climate was positive and safe, and the participants’ behaviour was appropriate. Conflicts between students did not emerge from group discussion and everyone respected the others’ views. In fact, they respected them too much. Apparently, some students preferred to agree with the others’ opinion than to do the effort to express their own ideas. On the role sheets, a good number of the students recorded that their mates neither proposed any changes, nor had any other ideas on the topic. Furthermore, the Vocabulary Enricher of Group C did not note down the words that the other members of the group did not know, but wrote: “they are very clever and they know all the words”. That type of conduct considerably impoverished the students’ discussion.

#### **4.2. Analysis of Questionnaires**

Before discussing the students’ views and responses to literature circles, it is necessary to analyze the results of the scaled questions related to language learning. The whole-class average value of each item was calculated and the results are shown in Figure 1.

---

<sup>1</sup> The students’ comments and responses have been reproduced exactly as they were written.

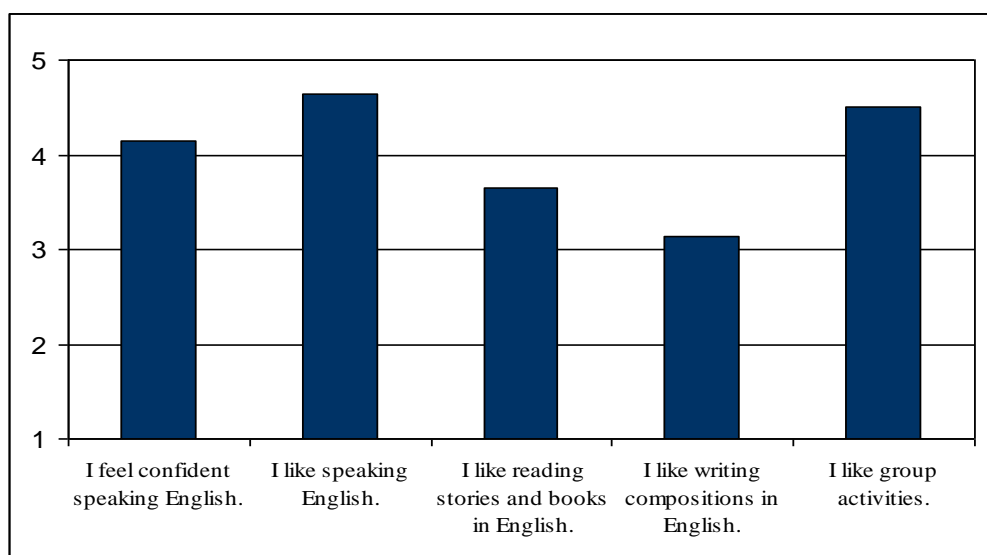


Figure 1. Questions about language learning: average results.

It is significant that the students assigned very high values to the two items connected with speaking. Since the average value is slightly over 4 (4.14), the students seem to feel rather confident speaking English. Furthermore, they enjoy doing so because the average result of item 2 is 4.64. Ten students “strongly agreed” with the statement “I like speaking English”, thus assigning the highest value to this item. Three students “agreed” with it and only one marked the option “I neither agree nor disagree”.

On the contrary, reading and writing may not appeal to them so much because the average values of the questions connected with those skills are lower (3.64 and 3.14, respectively). Whereas two students “strongly agreed” and six “agreed” with the statement “I like reading stories and books in English”, five selected the option “I neither agree nor disagree” and one “disagreed” with it. As for the question on writing, once again, six students selected the option “I agree” and five chose that of “I neither agree nor disagree”. However, in this case, two students “disagreed” with this statement and even one “strongly disagreed” with it.

In addition, according to the high values that they attributed to the item “I like group work” (4.50), they seem to enjoy group activities. Seven participants indicated that they “strongly agreed” with that statement and the other seven said that they “agreed” with it.

Since the results of the questionnaires show that the participants enjoy group work, like speaking English and feel confident doing it, a priori they would like an activity like literature circles, which involves group discussion. On the other hand, the values that they attributed to the questions connected with reading and writing are lower, which may have an effect on their judgement of the activity as well. In fact, on the whole, the students evaluated literature circles positively, but they did not assign very high values to the items related to the enjoyment and utility of the activity, as Figure 2 shows.



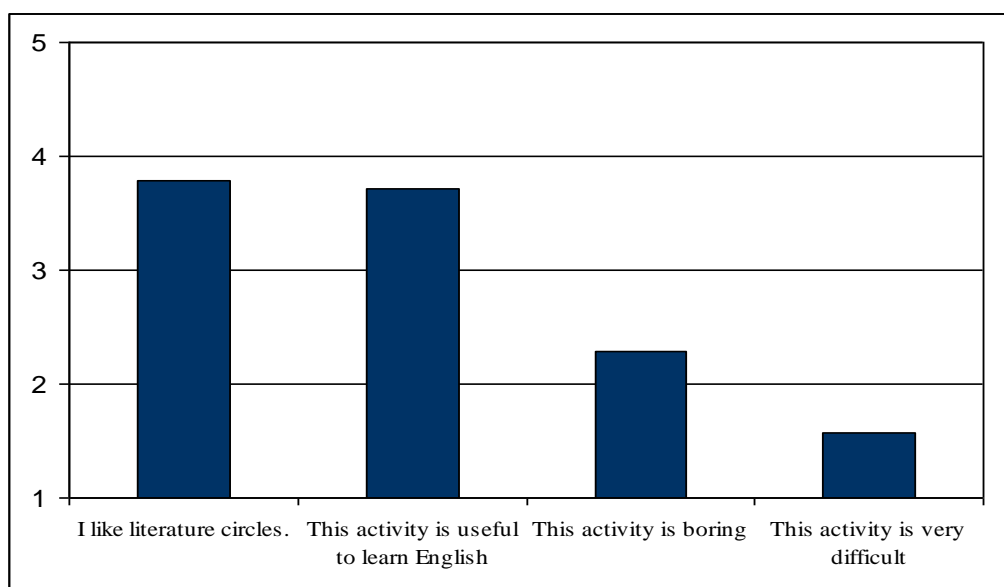


Figure 2. Questions about literature circles: average results.

The average value assigned to item 1, “I like literature circles”, is 3.79. Two students “strongly agreed” with that statement and eight indicated that they “agreed” with it. Moreover, three participants “neither agreed nor disagreed” with it and one selected the option “I disagree”. In addition, a similar average result (3.71) is obtained when the students were asked about the utility of literature circles in the process of language acquisition. However, in this case, seven students selected the option “I neither agree nor disagree”, three participants indicated that they “strongly agreed” and four that they “agreed” with it. On the contrary, the values they assigned to items 3 and 4 are considerably lower (2.29 and 1.57, respectively). Only one student indicated that the activity was boring and none of them considered that it was difficult.

The students were also asked if they would like to practise literature circles again. Eight participants responded that they would like to do this activity in the future, five commented that they would not like it, and one did not answer the question. They offered different reasons for and against repeating this activity in their English lessons. Those who would like to participate in literature circles again argued that it was a good activity to learn how to work in groups and to improve their communicative and linguistic competence:

Participant 3: “I think it was a good activity to work in groups, discuss our opinions and improve our English”.

Participant 5: “Yes, because doing this activity we learn English in a different way”.

On the other hand, the students who would not like to perform this activity in the future proposed diverse reasons for not doing so. For example, some students complained about the text selected for session 2 or about the book project carried out in session 3. One participant argued that he would prefer to choose the stories and read them alone, and another student commented that she did not like the activity because it was not adequate for their age.

Only four students completed the section devoted to comments and suggestions. One of them indicated that he would like to “do this activity more times”. The other students complained about the text once again and suggested that interesting or funny stories should be selected. Similarly, most of the participants also remarked that they did not like “True Love” in their book reviews. They considered that the story was

strange and implausible. I consider that literature circles would have worked better if the students had really enjoyed the story. Therefore, it is important to carry out a careful and appropriate selection of texts.

## 5. Conclusion

The introduction of literature circles in an EFL classroom does not simply imply the creation of student book clubs or the practice of a series of communicative competences; it should have an effect on the approach to EFL teaching. Reading becomes a way of stimulating social interaction (Bedel 2011) and language is used for communication. It is a student-centred activity in which the learners progressively take responsibility in their own learning, thus developing their learning autonomy and motivation. As a result, teachers are no longer instructors; they become the facilitators of the students' process of language acquisition. They do not provide answers, but guidance.

Data analysis shows that literature circles can be effectively used with teenagers that are learning English as a foreign language, although there are a series of aspects that require further revision. The majority of the participants responded to literature circles positively, but not enthusiastically. This lack of enthusiasm might have been caused by the short story selected for book discussion in session 2. Therefore, it is essential to adjust the selection of texts to the purposes of the activity and the interests of the students. Even though teachers may choose the reading materials while the learners become acquainted with the dynamics of literature circles, student choice should be gradually introduced in the development of the activity.

Furthermore, in literature circles, the students form small groups in which they are encouraged to share their views on a text in a positive and relaxed class climate, which enhances their confidence in their communicative competence. Consequently, literature circles become an excellent opportunity for the development of the learners' speaking skills. However, that opportunity may be ruined if the students discuss the texts in their mother tongue. Teachers should emphasize the importance of using the foreign language for classroom communication so that the learners can get used to speak in English during the lessons.

EFL learners will only benefit from literature circles if this activity is carried out regularly throughout the whole academic year. In fact, it is necessary to carry out long-term studies on literature circles in order to investigate their benefits for EFL students. Research on literature circles has explored the potential of this activity, but the real effects it may have on language acquisition have not been examined. Further practice and research on the use of literature circles are thus required. Nevertheless, despite the limitations of this study, namely the small number of both participants and sessions, this paper aims to provide some considerations for the practice of literature circles in Secondary EFL teaching.

## References

- Bedel, O. (2011). "Literature Circles in EFL: How they Stimulate the Social Interaction". *ELT Digest*. <http://eltdigest.com/literaturecircles/?pageid=7> (last consulted on 13/05/2013)
- Berne, J. I. & K. F. Clark. (2008). "Focusing Literature Discussion Groups on Comprehension Strategies". *The Reading Teacher* 62/1, 74-79.
- Bond, T. F. (2001). "Giving Them Free Rein: Connections in Student-Led Book Groups". *The Reading Teacher* 54/6, 574-584.
- Burns, B. (1998). "Changing the Classroom Climate with Literature Circles". *Journal of Adolescent and Adult Literacy* 42/2, 124-128.

- Calderón, M. (2010). *Círculos literarios: influencia en la comprensión lectora de niños de tercer grado que aprenden inglés como segunda lengua*. Tesis de grado. Universidad San Francisco de Quito.
- Carrison, C. & G. Ernst-Slavit (2005). "From Silence to a Whisper to Active Participation: Using Literature Circles with ELL Students". *Reading Horizons* 46/2, 93-113.
- Chiang, M. & C. Huang. (2005). "The Effectiveness of Literature Circles in EFL Setting: A Classroom Investigation". *Proceedings of 2005 International Conference and Workshop on TEFL and Applied Linguistics*. Taipei: Mingchuan University, 78-87.
- Clarke, L. W. & J. Holwadel. (2007). "Help! What Is Wrong with these Literature Circles and How Can We Fix Them?" *The Reading Teacher* 61/1, 20-29.
- DaLie, S. O. (2001). "Students Becoming Real Readers: Literature Circles in High School English Classes". In B. O. Ericson, *Teaching Reading in High School English Classes*. Urbana: National Council of Teachers of English, 84-100.
- Daniels, H. (2002). *Literature Circles: Voice and Choice in Book Clubs and Reading Groups*. Portland: Stenhouse Publishers.
- Day, D. & G. Ainley. (2008). "From Skeptic to Believer: One Teacher's Journey Implementing Literature Circles". *Reading Horizons* 48/3, 157-176.
- Furr, M. (2004). "Literature Circles for the EFL Classroom". *2003 TESOL Arabia Conference Proceedings*. Dubai: UAE, 1-16.
- Gambrell, L. B. (1996). "Creating Classroom Cultures that Foster Reading Motivation". *The Reading Teacher* 50, 14-25.
- Gilmore, D. & D. Day. (2006). "Let's Read, Write, and Talk About It: Literature Circles for English Learners". In T. A. Young and N. L. Hadaway, *Supporting the Literacy Development of English Learners: Increasing Success in All Classrooms*. Newark: International Reading Association, 194-209.
- Hill, J. (1992). *Using Literature in Language Teaching*. London: MacMillan.
- Kim, H. (2003). "Literature Circles in EFL Curricula: Establishing a Framework". *The English Teacher* 32, 1-11.
- Li, X. (2005). "Second Language and Culture Teaching in an ESL Classroom - Application of Literature Circles in an ESL Classroom". *Intercultural Communication Studies* 14/2, 124-134.
- Lloyd, S. L. (2004). "Using Comprehension Strategies as a Springboard for Student Talk". *Journal of Adolescent and Adult Literacy* 48/2, 114-124.
- Noll, E. (1994). "Social Issues and Literature Circles with Adolescents". *Journal of Reading* 38/2, 88-93.
- Praver, M. et al. (2011). "Attitudes and Affect Toward Peer Evaluation in EFL Reading Circles". *The Reading Matrix* 11/2, 89-101.
- Watts-Taffe, S. & D. M. Truscott. (2000). "Using What We Know about Language and Literacy Development for ESL Students in the Mainstream Classroom". *Language Arts* 77/3, 259-265.
- Texts used in class:**
- Asimov, I. (1990). "True Love". *Robot Dreams*. New York: Ace Books.
- Rowling, J.K. (1999). *Harry Potter and the Sorcerer's Stone*. New York: Scholastic Inc.

---

**Sara Medina Calzada** is a PhD student at the English Department of the University of Valladolid. In 2013, she was granted with a doctoral research scholarship by the Spanish Ministry of Education (*Programa de Formación de Profesorado Universitario*). Although her thesis focuses on the reception of English literature in José Joaquín de Mora's intellectual production, her academic and professional interests include EFL teaching and the use of literature in foreign language learning.

## APPENDIX 1

### Session 1: *Harry Potter and the Sorcerer's Stone*

#### Text:

The Dursleys had everything they wanted, but they also had a secret, and their greatest fear was that somebody would discover it. They didn't think they could bear it if anyone found out about the Potters. Mrs. Potter was Mrs. Dursley's sister, but they hadn't met for several years; in fact, Mrs. Dursley pretended she didn't have a sister, because her sister and her good-for-nothing husband were as unDursleyish as it was possible to be. The Dursleys shuddered to think what the neighbours would say if the Potters arrived in the street. The Dursleys knew that the Potters had a small son, too, but they had never even seen him. This boy was another good reason for keeping the Potters away; they didn't want Dudley mixing with a child like that.

(J.K. Rowling, *Harry Potter and the Sorcerer's Stone*: 1-2)

## APPENDIX 2

### Role sheets: a sample.

Role: CONNECTOR	
<b>Story:</b> "True Love"	
<b>Name:</b> _____	<b>Date:</b> _____
Your task is to find connections between the story and real life. Does the story remind you of anything that happened to you, your friends or your family? Does Joe remind you of any social network or web application you use?	
_____	
Does the story remind you of any book you read or any film you watched?	
_____	
Do you think that this story can happen in real life?	
_____	
❧	
** What do your mates think? Does the story remind them of experiences that they lived, books that they read or films that they watched? ( <i>in class</i> )	
_____	
** Do your partners think that this story can happen in real life? ( <i>in class</i> )	
_____	

### APPENDIX 3

#### Assessment grid

##### GROUP ASSESSMENT

Literature circles group:  A     B     C

You have to evaluate the work done by the members of your group (only your group, not the whole class).

Do you agree with the following statements?

1 = I strongly disagree    2 = I disagree.    3 = I'm not sure. I neither agree nor disagree.  
 4 = I agree.    5 = I strongly agree.

	1	2	3	4	5
All the members of the group read the story.					
Everyone completed the role sheets.					
Everyone participated in the conversation.					
Everyone listened carefully to each other.					
Everyone respected the others' opinion.					
Group discussion was in English.					
Group discussion was friendly and active.					

Comments: \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

##### SELF-ASSESSMENT

Now, it's time to evaluate your own work. Do you agree with the following statements?

	1	2	3	4	5
I read and understood the story.					
I completed the role sheet.					
My contribution to the discussion was relevant and significant.					
I listened carefully to my mates.					
I respected the others' opinion.					
I tried to use English as much as possible.					

Comments: \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

## APPENDIX 4

### Questionnaire

Class: 3° ESO B (Bilingual programme)

Age: \_\_\_\_\_ Sex: Male / Female

When did you enter the bilingual programme?

Primaria  1° ESO  2° ESO  3° ESO

Have you ever been to any English speaking country? How long did you stay there?

\_\_\_\_\_

Do you study English outside high school? Where (academy, private lessons, etc.)?

\_\_\_\_\_

Do you agree with the following statements?

1 = I strongly disagree 2 = I disagree. 3 = I'm not sure. I neither agree nor disagree.

4 = I agree. 5 = I strongly agree.

	1	2	3	4	5
I feel confident speaking English.					
I like speaking English.					
I like reading stories and books in English.					
I like writing compositions in English.					
I like group activities.					

	1	2	3	4	5
I like literature circles.					
I think that this activity is useful to learn English					
I think that this activity is boring					
I think that this activity is difficult					

Would you like to do this activity in the future? Why?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Comments and suggestions:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## UNDERSTANDING RESPONSE TO PICTUREBOOKS

Sandie Mourão

CETAPS – Universida de Nova, Lisbon

### Abstract

This paper uses findings from an empirical study<sup>1</sup> in the field of language didactics to discuss the importance of valuing different responses to picturebooks in an EFL context, demonstrating how these responses can support language development in English. Making reference to just one of the picturebooks used in the study, *Good Night Gorilla!* (Rathmann, 1996), a title chosen for its repetitive verbal text but complex picture-word dynamic, this paper describes how children responded according to a grounded theory of literary understanding. Discussion highlights how, during repeated read alouds, children used both their L1 and English to respond to the picturebook, engaging in meaning-making strategies which supported personal significances and multiple interpretations. The discussion closes with recommendations for classrooms where picturebooks are used in EFL contexts of low exposure.

**Keywords:** picturebooks, response, literary understanding, repeated read alouds, linguistic repertoire;

### Resumen

Este artículo presenta los resultados de un estudio empírico dentro del campo de la enseñanza de lenguas para analizar la importancia de valorar distintas respuestas a los libros álbum en inglés en un contexto de la enseñanza del inglés como lengua extranjera (EFL), y así demostrar cómo esas respuestas respaldan el desarrollo de la lengua inglesa. Haciendo referencia a uno de los libros álbum utilizados en el estudio, *Good Night Gorilla!* (Rathmann, 1996), título elegido por su narrativa repetitiva y por sus gráficos complejos y dinámicos, el artículo describe cómo los niños respondieron de acuerdo con una teoría de comprensión literaria. El análisis resalta cómo, durante repetidas lecturas en voz alta, los niños utilizaron su lengua L1 e inglés para responder al libro álbum, participando en estrategias de comprensión que apoyaron significados personales y múltiples interpretaciones. El análisis concluye con recomendaciones para el aula en la que se utilicen los libros álbum en contextos de poca exposición al inglés.

**Palabras clave:** Libros álbum, respuesta, comprensión literaria, repetidas lecturas en voz alta, repertorio lingüístico.

### 1. Introduction: the multimodal affordances of picturebooks

A picturebook by definition contains two modes of communication, the visual text and the verbal text. These two texts inter-animate (Meek, 1992), creating gaps for readers to fill as they interpret the way pictures and words come together to create meaning. There is consensus, in the world of children's literature, that the different picture-word relationships within picturebooks range from “symmetrical”, telling the same story and thus synchronizing, through to “contradictory”, a complex telling of different stories, (Golden, 1990; Agosto, 1999; Nikolajeva & Scott, 2000), despite contention that the inherent qualities of pictures and words produce a telling that can never be the same as the showing, (Lewis, 2001). The premise that the picture-word dynamic in the simpler, symmetrical inter-animation is considered less demanding on the reader is proposed by Agosto (1999) and more recently Baptista's (2008) research supports the argument that

---

<sup>1</sup> Mourão, 2012a

picturebooks with little or no inter-animation make use of only one side of our brains, leaving readers “passive” (Nikolajeva & Scott, 2006: 17). To this date, there is little research, which connects this discussion to the field of foreign language learning. For sure, the visual text is recognised as developing visual literacy and art appreciation (Dunn, 2003) as well as providing access to cultural representations of the other (Ellis & Brewster, 2002). However, when selecting picturebooks for foreign language contexts the illustrations are often considered a mere support for the verbal text, valued for their synchronizing information only (Ellis & Brewster, 2002). The rich opportunity for developing thinking skills and creating interpretations from the “gaps” (Iser, 1978) left between the pictures and words is apparently ignored. This approach is shifting (see Bland, 2013) but empirical research, which investigates how different picture-word dynamics affect language learning is practically non-existent.

This article contributes to filling a void. It begins with a discussion around reader response criticism, highlighting a theory of literary understanding which provides a set of categories for understanding response. These categories are then used to discuss the picturebook *Good Night Gorilla!* (Rathmann, 1996), sharing results from an empirical study with a group of L1 Portuguese pre-primary children learning English.

## **2. Reader response criticism**

Reader response criticism is a literary theory which focuses on the reader and on the meaning they extract from a text. The theories of Rosenblatt and Iser are regularly cited when discussing response to picturebooks not for their reference to response to illustrated texts, for they make none, but to the grounding theories they provided relating the reader to the text. Iser's theories describe an “implied reader”, who is controlled by the text through the use of gaps or indeterminacies (Iser, 1978). Communication between reader and text begins when the reader fills the gaps. The gaps left by the inter-animation of picture and word are good examples of this within picturebooks.

Rosenblatt's work focuses on the reader and their engagement and involvement in meaning making through the text. Her notion of “aesthetic reading” (Rosenblatt, 1995: 31) requires that the reader direct their attention towards the affective aspects of the reading experience. Rosenblatt's view was that a reader comes to a book “from life” (1995: 34) and her theory of a “two-way ‘transactional’ relationship” (1995: ix), between reader and text, creating another text from our own personal reactions and experiences with the original has been highly influential in school contexts. Fish (1980), influenced by the socio-constructivist theories of Vygotsky, proposes the creation of “interpretative communities” incorporating Rosenblatt's idea of aesthetic reading. In his view, it is the context, the interpretive community, which is responsible “both for the shape of the reader's activities and for the texts those activities produce” (Fish, 1980: 322).

From these theories we can summarise that readers of picturebooks should be encouraged to think about what the pictures show and the words tell, filling the gaps with personal interpretations. Readers can also be encouraged to interpret a text together with their peers, and through discussing and sharing of personal experiences create their own texts – ones that reflect their community of learning.

## **3. Reader response and picturebooks**

The first research into response to picturebooks appeared in the 1990s and centered on a need to understand how children created meaning with and appreciated picturebooks (see Arizpe & Styles, 2003; Kiefer, 1993; Madura, 1998, Sipe, 2000). These studies are diverse in nature and create very different categories resulting



in an absence of basic meta-language with which to discuss multimodal texts like picturebooks (Arizpe & Styles, 2008). Nonetheless, Sipe’s grounded theory of literary understanding (2000; 2008), developed from observing young children (mostly under 7-year olds) interacting with a large number of picturebooks (over 300 titles), is by far the most complete of any account so far. It portrays children responding according to five conceptual categories, which in turn fit into three basic literary impulses, see Figure 1.

Literary impulses	Enactments
Hermeneutic impulse	An analytical response An intertextual response
Personal impulse	A personal response
Aesthetic impulse	A transparent response A performative response

Figure 1: Literary impulses and their enactments (adapted Sipe, 2000: 270)

Taking into consideration that picturebooks provide the opportunities for multiple response and in particular picturebooks where the picture-word dynamic is more complex, the next section describes the picturebook which is the focus of this study, *Good Night Gorilla!* (Rathmann). It then briefly relates the study, which incorporated Sipe’s theory of literary understanding as a guide to understanding how children responded to certain picturebooks.

#### 4. The picturebook *Good Night Gorilla!*<sup>2</sup>

*Good Night, Gorilla!* was originally written and illustrated by Peggy Rathmann for the North American market in 1994. It is the story of a zookeeper, Joe, on his evening rounds at the zoo. The visual and verbal texts both show and tell us that he says “Good night” to his animals, and makes his way home, gets into bed, says a final “Good night” to his wife, rolls over and goes to sleep. However, the illustrations also show a multitude of additional narratives, or story fragments, the main one being the gorilla taking the zookeeper’s keys and opening all the animal cages. As the gorilla releases the animals, they follow the zookeeper home, walk into his house and settle down to sleep in his bedroom. When the wife realizes they are there, she takes them all back to the zoo. The twist to the story is that the gorilla and his mouse are allowed to return home, snuggle into bed and sleep between the zookeeper and his wife.

The picture-word dynamic is a complex one, with the words, when they exist, representing only one of many narratives. The pictures diverge showing us a number of other stories or story fragments. On the seven wordless spreads the pictures clearly lead the narrative. I would propose that they lead throughout, though where words exist, the repetitive salutation “good night” plus noun creates an irony resulting from “perspectival counterpoint” (Nikolajeva & Scott, 2000: 233), the words and pictures showing and telling two different perspectives of the same story.

There are two mentions of *Good Night, Gorilla!* in ELT literature. The first is by Linse, (2007: 49) who describes the picturebook as being richly illustrated, with “a sequence of pictures which could very easily stand alone as a wordless tale about zoo animals, the zookeeper and his wife”. She recommends this picturebook for the “predictability” of the very minimal verbal text, placed in speech bubbles, consisting of

<sup>2</sup> For those readers interested in seeing some of the pages of this picturebook, there is a blog post which describes it here: <http://picturebooksinelt.blogspot.pt/2011/06/thats-one-cheeky-gorilla.html>

“Good Night” and one of the following nouns, “Gorilla”, “Elephant”, “Lion”, “Hyena”, “Giraffe”, “Armadillo”, “Dear” and “Zoo”. The speech bubbles contribute to a print-salience and this is said to direct and attract more attention to the verbal text within the illustrated page (Justice et al, 2005). However, as we have seen from the description of the visual text above, the narratives are both shown (through the illustrations) and told (through the words), and much of what is shown is unpredictable. Linse (2007) makes no mention of the multiple narratives shown in the illustrations, which are what make this picturebook particularly interesting with regards children’s response. Bland (2013), taking these additional narratives seriously, describes *Good Night Gorilla!* as an example of “radical children’s literature” (48), and applauds the visual text for its language learning affordances.

## **5. The study**

### **5.1. Research methods**

The study took a qualitative stance to enquiry, following the interpretative paradigm of “[understanding] the meaning that people are constructing in their everyday *situated actions*” (Walsh et al, 1993: 465). Three Portuguese pre-schools were selected as convenience samples, all participating in English lessons that took place twice a week, lasting for thirty minutes and amounting to approximately 40 hours of instruction over the year – a context of low exposure. A total of 64 children, between 56 and 79 months, were involved in the study. Data sources included questionnaires to parents, interviews with pre-school educators, content notes from English sessions, reports and anecdotal notes from discussions with the pre-school educators, transcriptions from observations, together with field notes and a research diary, and detailed analysis of the picturebook’s structure and format.

The children were observed from January to June 2009 interacting with English picturebooks of different word-picture dynamics and with or without repetitive verbal texts during their English lessons. At the beginning of the observation sequence, children had had approximately twelve hours of English lessons. Observations occurred during teacher-led read alouds over seven consecutive English lessons. Here spontaneous responses were encouraged, the teacher mediated between the book and the children, reading the verbal text in English, occasionally prompting predictions, and fielding responses to the illustrations and verbal text as they arose. Spontaneity was valued, and initiation, response, and feedback exchanges were avoided. The picturebooks were left in the class library between the English lessons so that the children could interact with and browse through the books in their own time. Each observation was audio- and video-recorded and transcribed. The main corpus is made up of transcriptions from three different picturebooks. The focus for this paper is on the corpus pertaining to the picturebook, *Good Night Gorilla!*.

### **5.2. Data analysis**

Transcriptions for *Good Night Gorilla!* were made up of seven repeated read alouds (RRAs) in each school. The unit of analysis was the “utterance” considered a unit of activity, “an ensemble of action that counts for others as an attempt by the actor to ‘give’ information of some sort”, constructed from speech, visible bodily action or a combination of the two modalities (Kendon, 2004: 7). The children’s utterances were divided into spontaneous utterances, also called message units (Martinez & Teale, 1989) or topic units, the latter being “a single message unit or a series of message units directed towards the same aspect of the story feature or related feature” (p. 134). Once marked, the utterances in the RRAs were analyzed following an adaptation of Sipe’s grounded theory of literary understanding (Sipe, 2000; 2008).

## 6. Findings and discussion

The RRAs of *Good Night Gorilla!* prompted physical and verbal responses, the latter authentic, lively talk in both the L1 and the L2. Children responded according to Sipe's literary impulses and their respective enactments (Sipe, 2000; 2008). An overwhelming majority of responses were of the analytical type, (ranging between the three groups of children from 75% - 85% of the responses); the transparent response was the next most evident, (from 5% to 15%); followed by the personal response, the intertextual response and the performative response, all under 2%. These responses resemble the results found in Sipe's multiple studies, and demonstrated that the children made meaning using the illustrations, the words, and the book as a culturally produced object during the RRAs. Children picked up the verbal text and joined in with the telling of the picturebook very quickly, however the illustrations afforded a variety of responses and resulted in additional use of the L2. As the analytical response was the largest response I shall begin by describing it, highlighting how children interpreted the picturebook and their eventual L2 use.

### 6.1. The Analytical Response

The analytical response includes five subcategories, four from Sipe's original theory, these being analysis of narrative meaning; analysis of illustrations; analysis of story language; analysis of book as object; and an additional category, analysis of codes. I shall look at each category separately and discuss the children's response and the implications for L2 use and development.

#### 6.1.1. Analysis of narrative meaning

Analysis of narrative meaning represented between 8% and 14% of the children's responses in this category. This response is representative of the children demonstrating an understanding of what was happening through looking at the illustrations and listening to the verbal text, however in most cases it is obvious that the children were more responsive to the visual aspects of the picturebook. The children predicted and confirmed predictions, described plots, made inferences about characters' thoughts, motivations and feelings, recognized cause and effect and constructed a narrative through discussion.

##### 6.1.1.1. Prediction

Prediction only occurs successfully during the first RRA: the children do not know what will happen so they are able to make predictions based on their understanding of the verbal text and what they see in the visual text. The most obvious support for prediction is the front cover, and children used the illustrations there to predict the setting, and the main characters of the story. In addition, *Good Night, Gorilla!* contains a visual structure which supports prediction in the first half of the picturebook, where illustrative foreshadowing (giving clues to what might happen next) makes us want to turn the page. An example in opening<sup>3</sup> 03 shows the gorilla following the zookeeper, but looking back at the elephant in his cage. The children predicted that he would open the elephant's cage, which is what they saw upon turning the page. They also noticed the keys slowly disappearing from the key ring as each cage was opened and when one was left in opening 05, they correctly predicted the gorilla would let one more animal out of its cage.

---

<sup>3</sup> Picturebooks do not have page numbers, so each double spread (two facing pages) is referred to as an opening.

### 6.1.1.2. Describing plots

If predictions were particular to the first RRA, describing plots occurred in all subsequent RRAs. Plot descriptions derived from the visual aspects of the plot of *Good Night, Gorilla!* and focused on those happenings which the children found most memorable. This response occurred throughout the book. An example being “*A girafa vai baixar o pescoço*” (Trans: The giraffe is going to bend it’s neck), which was mentioned in relation to opening 07, where the animals are traipsing across the grass towards the zookeeper’s house and the children knew that the giraffe’s long neck meant he would have to bend right down to get into the house. These plot descriptions were, once again, almost all in the L1, with occasional inserting of L2 content words like “mouse”, gorilla” or “giraffe”.

### 6.1.1.3. Children described and made inferences about characters

In the illustrations the zookeeper's eyes are almost always shown closed as he went on his evening rounds and children inferred that he didn't notice the animals following him, as he was too sleepy. However, the best example of inferring mood was when the children saw the wife's wide-open eyes in opening 13. School 02 needed little prompting and described her as being “surprised” from RRA 2 onwards.

In School 03, an episode shows one child in particular being able to interpret the situation from the perspective of the two characters, the wife and the gorilla, when he advises the gorilla to “*Foge!*” (Trans Run!), because he thought the woman looked cross. This response was repeated during the following RRAs, and gradually moved from being given in the L1 to being called out in the L2, with the child, and several other children, calling out “Run, run Gorilla!”.

This is a clear example of that which I hinted at earlier, children's L1 comments acting as a mediator between the world of the book and the new language. During the RRAs, this particular child’s spontaneous response in the L1 was revisited, and each time he called out “*Foge*” the teacher translated or recast the utterance into the L2. This repetition, the child's unflinching mention of “*Foge*” and the regular translations / recasts created the affordances which eventually enabled the L2 to be used naturally on this spread.

### 6.1.1.4. Children recognized cause and effect

A classic cause and effect example is commenting on the fact that the zookeeper had his eyes closed and this is why he wasn't aware that the animals were escaping. Other aspects related to the visual story fragments were responsible for quite long discussions. Children in School 01 noticed that the mouse in opening 07 was at the front of the line of animals, who were following the zookeeper across the grass to his house, but by opening 08, inside the house, he was penultimate. They discussed this at length and decided that he was having problems with the banana he was pulling because it was too heavy. The excerpt below shows their discussion and also some possible solutions. Notice how they repeatedly insert “mouse”, and other animal names, as well as the “banana” into the sentences in English.

Child 1 *E o mouse já não está à frente* (Trans: And the mouse isn't in front any more)

Teacher *Não . por que é que tu achas que não está à frente* (Trans: No, why do you think he isn't in front?)

Child 1 *Porque ele não conseguiu muito bem* (Trans: Because he couldn't very well)

(...)

Child 2 *O a mouse devia pôr a banana no chão* (Trans: the mouse should put the banana on the floor)

Child 3 *A mouse devia agarrar a banana* (Trans: The mouse should hold the banana)

(...)

Child 1 A giraffe *devia levar* a banana (Trans: The giraffe should take the banana)  
Child 4 O lion *devia pôr* a banana *na boca* (Trans: The lion should put it in his mouth)  
Teacher The lion? Put the banana in his mouth?

(School 01, *Good Night, Gorilla!*, RRA 7, opening 08)

Sipe & Brightman (2009) have researched how children make sense of page breaks in picturebooks, inviting them to speculate what had happened, to encourage verbalization of what they might already be thinking about. The above excerpt shows discussion around the page break between opening 07 and 08. The fact that the child mentioned the mouse was no longer at the front, demonstrates he was considering this already and the teacher's question about what had happened led to further discussion. The responses that followed focused on the cause and its possible solution, which became quite comical, that other animals, stronger than the mouse, should be carrying the banana.

#### 6.1.1.5. Children constructed narrative through discussion

The story fragments, in particular, created real reasons for discussion, as we saw in the previous example. The children talked about how the balloon came loose and floated away; why each animal had a toy in its cage; they questioned the banana skin in the last opening wondering who had eaten it; they talked about the moon; they discussed the importance of the coloured keys matching the cages; they peered at animals photographs on the house walls and wondered why they were there and who the animals were. Individual comments from children prompted others to think about the illustrations and make their own constructions. One particular illustration in opening 13 shows a photograph of the zookeeper and his wife holding a baby gorilla. Children looked at this and decided that this was why the gorilla was allowed back into the bedroom and into the bed, as if he was their baby.

Analysis of narrative meaning is an essential part of response to picturebooks. The examples I have shared demonstrate children being actively involved in meaning making, related to both the book and their learning environment. The children's comments are often in the L1, but they provide a solid base for which to develop the L2. In many cases this developed over the RRAs into comments in the children's L1 with occasional insertions of an L2 word the children knew, or were prompted to use. Children did not have the language proficiency to make complex statements in the L2 only. However, by commenting the children were laying the ground for possible later L2 use, in particular if their L1 comments were taken up, responded to and paraphrased into the L2 equivalent. We saw an example of this when a child called out for the gorilla to "run".

#### 6.1.2. Analysis of illustrations

This sub-category focuses entirely on children's responses to the illustrations, and constitutes the greatest number of responses in all schools (69%, 58% and 62% respectively). Response in this sub-category entailed the children demonstrating a close scrutiny of the visual, e.g. identifying, labelling objects and describing actions.

##### 6.1.2.1. Identifying and labeling

Yaden (1988) describes children who are not yet reading as expecting everything in the illustrations to mean something. And indeed identifying and labelling represented between 65% and 72% of responses in this category. Children constantly labelled items in the illustrations - the zoo animals, which were also part of the verbal text, as well as the visual elements of the story fragments. Identifying and labelling continued

throughout all the RRAs. There were often multiple callouts with several children identifying and labelling what they could see in each opening, e.g. “*Tá ali a mouse*” (Trans: There’s a mouse). As with previous examples, labels were given using both the L1 and the L2 and consistently the animals’ names were inserted into an L1 sentence, as in the example.

Identifying parts of the illustration, which individuals considered relevant, was also typical and often became a routine part of interacting with each spread. The repeated returning to and identifying or describing certain aspects of the picturebook supports Yaden’s (1988) suggestion that children savour selected points of a picturebook, as adults might savour lines in a novel, and quite possibly is a result of these visuals “[holding] more meaning [for] the children” (Mourão, 2006: 57). This is an excellent reason to give children the opportunity to interact with a picturebook repeatedly, so they can return to favourite illustrations and comment on them.

Figure 2 shows the list of initial identifications and labels made in the L1, which were gradually replaced by their equivalent in the L2. The columns represent the three schools; the rows indicate whether the words they used came from the visual, verbal or both texts and whether they were previously known in English or not.

	<b>School 01</b>	<b>School 02</b>	<b>School 03</b>
<b>Verbal text Previously unknown</b>	Good night	Good night	Good night
<b>Visual and verbal texts Previously unknown</b>	Gorilla, Hyena, Armadillo, Dear, Zoo	Gorilla, Hyena, Armadillo, Dear, Zoo	Gorilla, Hyena, Armadillo, Dear, Zoo
<b>Visual and verbal texts Previously known</b>	Lion, Elephant, Giraffe	Lion, Elephant, Giraffe	Lion, Elephant, Giraffe
<b>Total L2 labels</b>	9	9	9
<b>Visual text only Previously unknown</b>	Zookeeper, Balloon, Banana, Key, Asleep, Wife, Surprised	Zookeeper, Key, Banana, Mouse, Cage, Wife, Eyes	Zookeeper, Key(s), Balloon, Mouse, Run
<b>Visual text only Previously known</b>	Mouse, Parrot, Bike, Ball, Little, Monkey	Bike, Ball, Blue, Yellow, Doll, Surprised, Happy, Sad, Monkey	Good bye, Banana, Teddy, Bike, Open, Ball, Living- room, Bedroom, Shoes
<b>Total L2 labels</b>	13	16	14

Figure 2: Identifications and labels in L1 during the RRAs of *Good Night Gorilla!*

Discussing the first two rows, we can see that the children used all the words in the verbal text as labels for the visual text. This was undoubtedly due to the repetitive aspect of the verbal text, as well as its simplicity: “good night” plus noun. However, the amount of labels pertaining to the visual text only is greater. Children constantly identified and labelled what they saw in the illustrations. All schools referred to the “zookeeper”, “banana” and “key”, as well as “ball” and “bike”, the latter two already known to all children. In addition, each school labelled a variety of other items, depending on what they already knew, reflecting their personal and/or group linguistic repertoires and interests.

### 6.1.2.2. Describing action

Describing action is a characteristic response of children who are non-readers and, along with labelling, is included in emergent reading schemes as one of the responses related to picture-governed behaviour. It is recognized by Sipe (2000) in his theory of literary understanding, and was also evident in the observations made in this study. Describing action occurred far less than labelling but it is still an important aspect of the analysis of illustrations and due to the picture-word dynamic and the many wordless spreads of *Good Night Gorilla!* children naturally wanted to talk about the illustrations as they looked at them. Children gave running commentaries describing the action as they followed the zookeeper around the zoo and into his house. This was particularly evident on the wordless spreads. An example from School 02 includes a sentence, which became very common as a description of action on opening 13, “*A mulher está surprised e a gorilla está happy*” (Trans: The woman is surprised and the gorilla is happy). The children in this group already knew the adjectives for emotions and so they inserted those in English into their Portuguese description.

As we can see, the act of labeling, identifying and describing action afforded many opportunities for L2 use, as it permitted children to use content words they either knew or had begun to acquire over the RRAs. The fact that the visual and verbal texts overlapped to a certain extent, enabled children to transfer what they heard and remembered from the repetitive verbal text into their labelling of the visual. Children fixated on certain visual aspects and repeatedly returned to them over the RRAs. This fixation appears to support a gradual move from the L1 to the L2, arising from the constant paraphrasing of L1 utterances into the L2 by the teacher, combined with more and more children using the L2 equivalent to make the reference. The result is that the group hears the label or formula in the L2 more often than they hear it in the L1, so much so that the L2 label becomes “the” label which everyone in the group uses to refer to a particular object or event in an illustration.

### 6.1.3. Analysis of story language

Analysis of story language includes children's responses to the verbal text in its oral form, as well as any responses that focussed on the graphic features of the verbal text.

#### 6.1.3.1. Savouring the verbal text

Sipe and Bauer describe children “[savouring] the language of the story by repeating words and phrases after the teacher had read them aloud, or chanting during familiar and repetitive parts of the story” (2001: 336). *Good Night, Gorilla!* contained a predictable verbal text and this meant that it was very quickly memorized and used by the children. They enjoyed chanting the greeting throughout the picturebook and during all RRAs.

#### 6.1.3.2. The graphic features of the verbal text

Children noticed the graphic features of the verbal text as it was in speech bubbles, making the print salient (Justice et al, 2005). Children pointed at the speech bubbles as they chanted the greetings. They repeatedly insisted they knew how to read what was there, “*Eu sei ler good night elephant*” (Trans: I know how to read good night elephant!). Very typical was the association between the greeting and the speech bubbles on opening 11, which was a black illustration with seven speech bubbles on it. Children would chant “Good

night!” and point to the speech bubbles, often pointing with their finger in a left to right direction, showing they knew that reading (in English and in Portuguese) moves from left to right.

#### 6.1.4. Analysis of book as object

This sub-category saw children engaging in discussion around the picturebooks developing an understanding and appreciation of the book as object (see Mourão, 2012b). This involved talking about the parts of a picturebook (e.g. covers, dedication, title pages), as well as learning that the picturebook was illustrated and authored by someone. There was evidence that these discussions were important in the development of the children’s literary understanding as well as their communicative competence, the latter shown in the way they were able to bring referential and social meaning to their language use. An example being a discussion round the dedication, “For Mr. and Mrs. Joseph McQuaid, and all their little gorillas”, which involved the children discussing the odd sounding name (McQuaid) and wondering why they had gorillas. Together they decided that maybe the gorillas were children, who behaved like gorillas!

Helping children to understand that a book can be created by someone for someone is an important step in recognizing authorship and one school in particular ensured they looked for dedications in every book they looked at after discovering dedications in their English books.

#### 6.1.5. Analysis of (linguistic) codes

This final sub-category is not part of Sipe's original theory as he was working with L1 groups. Analysis of (linguistic) codes constitutes any response that indicates children are actively considering one or other, or both of the codes at their disposal: the L1 and the L2. The act of thinking about two codes demonstrates a developing metalinguistic awareness. Regarded as an example of this response was any evidence of children confirming they had understood an L2 word or phrase by immediately translating it into the L1, or vice versa; querying certain L1 or L2 words; showing they knew when an L2 word should be used, either by asking peers to help them remember or by correcting peers and encouraging them to remember. Further examples showed children recognizing that words sounded like something else they already knew as well as reflecting on the way certain words were used and in what context. Finally, on occasions children actually extended and schematized their own active L1 vocabulary through discussions around illustrations, an example being the children’s acquisition of the Portuguese word for “armadillo”, which none of them knew. The children in School 03 had an interesting discussion about the word “armadillo”, the transcription follows.

- Child 1 *Este é muito mais difícil* (Trans: That one is more difficult)  
Child 2 Armadillo [To Child 1]  
Child 3 *O elefante e o monkey é bué de fácil . [to child 4] não é?* (Trans: The elephant and the monkey are easy peasy, aren’t they?)  
Child 1 *Ó Sandie esse animal é mais difícil de dizer em Inglês* (Trans: Sandie that animal is more difficult to say in English)  
Teacher *Tens razão dizer armadillo é complicado . não é?* (Trans: You are right, saying armadillo is complicated isn’t it)  
Child 5 *Os mais facéis é monkey e elephant.* (Trans: the easiest is monkey and elephant)  
(School 03, *Good Night, Gorilla!*, RRA 7, opening 06)



We can see that they had opinions about what was easy and what was difficult, and this difficulty may be related to the fact that they did not know what an armadillo was in Portuguese, so they not only struggled with the name but the concept as well.

## **6.2. The intertextual response**

The intertextual response, together with the analytical response, constitute the hermeneutic impulse. This response is concerned with connections between the picturebook and another text, such as another picturebook, a film on TV or a DVD, a television programme, or another culturally recognized product like a rhyme, or a chant. Sipe (2000) describes children using an intertextual response to predict, compare and interpret a story, “the text is understood in the context of other texts, functioning as an element in a matrix of unrelated texts” (p. 268). The texts referred to in this study can be divided into two types, those from the children’s L1 world, and those from their L2 world (their English lessons).

### **6.2.1. Other texts in the L1 world**

*Good Night, Gorilla!* prompted children to remember other gorillas they knew in films or books. One child recounted the story of *King Kong* which he had seen, “*Eu vi um filme com um gorila que partiu a asa do avião (...) e morreu*” (Trans: I saw a film with a gorilla that broke an aeroplane’s wing (...) and he died). Additionally children recognized the toy elephant in opening 03 and made the intertextual connection to *Babar*, who they were familiar with from the TV programme they all watch. This particular connection was a deliberate inclusion by Peggy Rathmann, so the children acted as implied readers (Iser, 1978), following the clues left them by the picturebook creator.

### **6.2.2. Other texts in the L2 world**

This response is related to the way children linked previous learning from other texts shared during the English activities to the RRAs. Children very successfully incorporated words and formulaic phrases they had been exposed to through other stories, picturebooks, games and songs and chants, to describe illustrations and create significances. Any use of a word or phrase from another context of English is thus considered an intertextual reference.

The accumulation of language that passed between picturebooks was particularly interesting. For example, School 01 referred to the toys in the cages using “little” - “little gorilla”, “little hyena”, “little giraffe” - which is a direct transposition from the verbal text of a picturebook they had they had just finished sharing together, in which the verbal text included “... a little cat just like Jasper”.

The act of transferring formulas from one text to another is comparable to early L1 development theories. Tomasello (2003) states that children use conventional linguistic expressions to communicate symbolically by extracting elements to be used in utterances pertaining to other linguistic contexts. This involves the sophisticated act of “segmentation” (Tomasello, 2003: 38), that is, extracting from a speech stream the exact bits which fit the new context and its communicative intention. In the L1, children are said to start doing this around their first birthday (Tomasello, 2003), so this is an example of the early steps of L1 development being replicated in these first steps of L2 development.

## **6.3. The personal response**

The responses in this category demonstrated a direct connection to the children's own lives and this was shown in a number of different ways. Children provided unelaborated comparisons to personal experiences,

gave opinions based on personal preferences, brought their understanding of the world at that moment into discussions and allied with the picturebook characters. What these responses all had in common was that they brought the children emotionally closer to the picturebook through the sharing and expanding of experiences. Sipe describes these seemingly trivial personal connections as “the crucial foundation” (2008:153) for later more sophisticated literary interpretation.

### 6.3.1. Children made unelaborated comparisons to personal experiences

The contributions in this sub-category included a reference to something similar at home or at school. Children described the gorillas they knew, going to the Lisbon Zoo, swinging on tyre swings and watching films with gorillas in them. An example of personal connection worthy of sharing occurred while the children were describing the animals in the zookeeper's bedroom on spread 10, where a child referred to the drawer in the side table, where the mouse was sleeping in as, “*A gaveta das cuecas*” (Trans: The knicker drawer). The comment was not really meant for any one, the child was talking to himself, confirming that in his life that drawer, next to his bed, is where he keeps his underwear. He was connecting with the illustration in his own personal way.

Additionally, other visual elements cemented a personal understanding of certain aspects of the illustration, as well as forged links between knowledge and understanding of the world already acquired. The following excerpt shows how a group of children talked their way around an illustration which showed some signposts on opening 2.

Maria *É uma torneira* (Trans: It's a tap)

Martim *É as setas onde eles estão* (Trans: It's the signposts for where they are)

Júlio *Se não tem setas as pessoas não sabem onde é que estão os outros* (Trans: If there aren't signposts people don't know where the others are)

(...)

Miguel *Na estrada também tem setinhas para indicar o sítio dos bombeiros o hospital* (Trans: On the road there are also signs to show the way to the fire station the hospital)

(School 02, *Good Night, Gorilla!*, RRA 5, opening 02)

As we can see from this example, Maria was not able to decipher the illustration, but once Martim had labelled the objects as signposts (*setas*) they prompted personal memories of all signposts in Miguel's experience and he was able to connect his prior understanding of their function with those he saw in the illustration.

In both these examples children's comments came after a number of repeated exposures to the picturebook in class, in RRA7 and RRA5, and show that repeated exposure to picturebooks not only help children pick up the verbal text, but also enable and foster the appearance of discussion and comments which show children are both questioning and connecting via the illustrations in a number of different ways.

### 6.3.2. Children gave opinions based on personal preferences

It was typical of children to make alliances with different characters in the narratives. Some children called out excitedly during the RRAs, visibly taking great pleasure from thinking of themselves as a character in the picturebook. Several boys said they were the gorilla!

### 6.3.3. Children brought their understanding of the world at that moment into discussions

Certain children enjoyed sharing information they knew, in particular about the animals in this picturebook. When they saw the illustration of the lion in his cage, surrounded by bones, individuals mentioned they liked meat too and that “*o leão é fera*” (Trans: the lion is a wild animal). This information may appear superfluous, but for the child making the statement it is an important piece of information, one they have thought about and understood in relation to what they are seeing.

These personal responses contributed to turning response into an event through the process of engagement (Rosenblatt, 1995), where “the [beholder] brings to the work personality traits, memories of past events, present needs and preoccupations, a particular mood of the moment, and a particular physical condition (1995: 30) as well as acquired knowledge which they naturally want to share.

## 6.4. The transparent response

Falling into the aesthetic impulse, the transparent response is a receptive one, representing a “lived-through experience” of the book, where children “surrender to the power of the text” (Sipe, 2000:270). The story world and the children's world merge to become one, resulting in unconstrained responses. The transparent response was calculated between 3% and 9% of the children's responses. It was made up of a genuine emotional response, adding sound effects and spontaneously dramatizing scenes, interacting with the story characters and reliving the experience.

### 6.4.1. A genuine emotional response, sound effects and dramatizations

A genuine emotional response included the children's demonstration of surprise, delight, disgust or empathy. This took place throughout the picturebook, with children squealing, laughing, calling out and looking on in shocked silence. A typical example is when the children made snoring sounds on opening 17 when the gorilla is seen sleeping. They also physically dramatized certain events as they saw them in the illustrations, like bending their heads down to imitate the giraffe entering the house, pretending to drag something heavy imitating the mouse carrying the banana, or opening their eyes wide like the wife when she sees the animals in her bedroom. These responses showed that children were completely engaged in the story world as participants.

### 6.4.2. Interacting with the story characters

This response showed children actually communicating with the characters in the story. I have already shared the example of children warning the gorilla on opening 13, when the wife discovered the animals in the bedroom, calling out “*Foge gorila!*” (Trans; Run gorilla!). One child yawned whenever he saw the zookeeper and frequently said, “*Eu também estou com sono*” (Trans: I'm sleepy too).

### 6.4.3. Reliving the experience

Children regularly requested that either parts of the story or the whole picturebook be re-read. This occurred in particular on opening 11 of *Good Night, Gorilla!*, a black illustration with seven speech bubbles on it all saying “Good night!”. Here all groups enjoyed hearing and imitating the different voices of the animals as they chorused “Good night” together seven times.

In all, the transparent response was a mixture of unconstrained, emotional and physical responses, which often accounted for more dramatic, sometimes uncontrollable behaviour. If considered a legitimate response, and one that demonstrates involvement (Portugal & Laevers, 2010), it becomes constructive as opposed to destructive in its contribution to the read aloud experience. This response also contributes to understanding

why children respond the way they do to certain parts of a picturebook and to making it legitimate. As teachers, we often want children to sit quietly and listen carefully during a shared picturebook experience. Yet this response is instrumental to the children's own understanding of the picturebook, in particular in relation to the other responses. Sipe (2008) described his wonder at children's ability to immerse themselves in a picturebook, to be “in-the-storyworld” and yet just as quickly step out, into the real world, and “critique, analyze and evaluate the text” (Sipe, 2008: 173). Three children in School 03 did just this during RRA 4:

Bruno      *Foge* (Trans: Run)  
 Rui        *Não foge nada* (Trans: Nah, don't run)  
 Ana        *Foge foge* [jumping up and down] (Trans: Run, run)  
 Teacher    Run run gorilla . run [turn page to opening 14]  
 Rui        *Ela não vai bater com a vassoura* (Trans: she's not going to hit with the broom)  
 (School 03, *Good Night, Gorilla!*, RRA 4, openings 13/14)

Bruno and Ana are “in-the-storyworld” responding spontaneously, engaged and involved, and yet Rui has stepped out and is trying to bring them back to reality, he knows that the gorilla doesn't have to run, for the woman is not going to chase him with a broom - his second utterance is sarcastic, which was typical of this particular child in interactions with peers (and adults for that matter). This is his critique of the text in the knowledge that the gorilla will return with the wife, from the zoo.

### 6.5. The performative response

The difference between the performative and the transparent response is that this response involves some form of pre-meditation, using the picturebook as a platform for a personal creative purpose. Sipe (2000) considers the performative response to be almost “subversive” (p. 267) and invariably diverging from the storyline.

An example from this picturebook comes from when the teacher was encouraging the children to remember the word “wife” after they had called her “*a mulher*” (Trans: the wife). A child who liked to make jokes, called out “Maria”, a common Portuguese name often associated with sweethearts, wives or women in general. It made everyone laugh, as he knew it would!

The performative response required pre-meditation and thought, and involved few children, but those it did entail were children whose character it suited. It was a response that occurred in the L1 in the majority of cases, but not always. It exhibited enjoyment, creativity, satisfaction and often energy: it implied playing with language and shows that children were motivated, and thus likely to be within their zone of proximal development.

Most importantly, once we understand that both the transparent and the performative responses, considered enactments of the aesthetic impulse, are legitimate responses, we can begin to accept and value these responses when picturebooks are shared during L2 activities. Children are often chastised for calling out, moving or making sounds that are not considered appropriate, or accused of disrupting what a teacher might consider serious meaning making. In essence, these children are living the story and this is surely contributing to meaning making, and something to be encouraged and entertained in our classrooms, especially when it uses a child's linguistic repertoire, either the L1 or the L2. One of the objectives of early language learning is for children to eventually manipulate the L2 for their own enjoyment and the performative response can be just that when it involves the L2, a demonstration of how a child is able to manipulate codes.

## 7. Linguistic repertoires in action

Most of the excerpts selected to exemplify the results of this study show that the children used both the L1 and the L2 together in a sentence. It is an accepted approach to learning during English activities in these schools, and thus normal practice in the repeated read aloud sessions. The children's examples showed the insertion of L2 content words within an L1 sentence was consistent. This demonstrates that their behaviour was seen as a "socially constructed norm" (Lüdi, 2003: 186) while interacting with relevant others during English activities.

Inserting an L2 word into an L1 sentence is an example of "intra-sentential code mixing" (Appel & Muysken, 1987: 118), or "code-switching", the "alternating use of two or more 'codes' within one conversational episode" (Auer, 1998: 1). Thus, children actively incorporated material from both known languages within their linguistic repertoire to create a communicative act, resulting in a "phrase that makes reference to a single unified notion" (Dulay et al, 1982: 115). Children recognized that their classmates would share the notions they discussed, so they felt at liberty to code-switch. Through using the two codes, children showed an awareness that the L1 and the L2 are directly exchangeable in certain places within an utterance (e.g. noun for noun), and that their resulting bilingual utterance still made sense. Franceschini (1998) regards this as a "plurilingual practice" (p. 52) arising from contact with another language, and it is considered typical in children, who often substitute an L1 noun, adjective or sometimes even a verb, with its L2 equivalent.

What can be seen in these bilingual utterances is children making the most of the "general characteristic of language i.e. variability in use (...) and flexibility in behaviour" (Franceschini, 1998: 52). The use of the two codes is a plurilinguistic approach to language use, a use we can possibly conclude leads to increasing a child's linguistic repertoire as well as to language development (Wells, 2009).

## 8. Concluding thoughts and implications for our EFL classrooms

Seen as a whole, when used to analyze the children's responses, Sipe's categories create a basis for our understanding of how and why the children respond as they do during RRAs. The results I have shared in this paper occurred with one particular picturebook and three groups of children. The exact same responses would not necessarily be evident with other picturebooks or with other children, but response is guaranteed. Children, in particular young children, respond spontaneously and Sipe's categories enable us to recognize what these responses are and how they support children's meaning making and their creation of personal or group significances. No one group responded in exactly the same way, and so results in terms of English production differed across the groups, but they were all successful in one way or another in being able to accompany the picturebook, retell its verbal text as well as make reference to things in the illustrations in English.

Implications for our classrooms are numerous. The first I wish to highlight is the importance of recognizing how the different responses can support children's literary understanding, which will in turn support language use. Allowing children to engage with the picturebook during shared read alouds is allowing them to create their own texts, to take control of a story and make it their own. We are all guilty of taking a picturebook into the classroom and assuming that it contains one story, our story. Yet, as we saw from the results described, the children in the different groups responded in different ways to the

picturebooks and different language emerged for these responses. We need to value this difference and this evidence of interpretation.

The second implication resides in allowing illustrations in picturebooks to provide opportunities for language use and development. Selecting picturebooks for their synchronizing illustrations is supportive of language learning, but picturebooks with a more complex picture-word dynamic provoke extended discussion and meaning making. Additionally, picturebooks that include a repetitive verbal text provide opportunities for language use through imitation of this verbal text as well as discussion around the visual text, thus expanding the children's linguistic repertoire beyond the habitual focus on the verbal. Picturebooks that contain wordless spreads, or illustrations that do not synchronize with the words, are rarely chosen for EFL classes. This needs to be reconsidered at all levels of education and not just with very young learners. The more advanced a student's language level is, the greater the reason to use picturebooks that promote discussion and interpretation providing authentic reasons for L2 use in a classroom context.

A third implication is related to the repetition of the read aloud activity, which provided extended opportunities for children to analyse narrative meaning and gain deeper understandings of what they are seeing and hearing. RRAs also afford an evolution in language use through repeated opportunities for children to produce L1 and L2 utterances as well as successful intra-sentential code-switched utterances. Additionally, children are able to use the L1 as a framework for later L2 use due to the prospects of re-encountering similar opportunities for comments and talk.

The fourth implication is related to the use of the children's linguistic repertoires. The children in this study were pre-primary children in low exposure contexts. The discussions prompted through the engaging with the illustrations could only have been in Portuguese. Nevertheless, use of the children's L1 was seen to support later L2 use. This should be nurtured in such contexts and not ignored. In high L2 exposures children would be more likely, and encouraged, to use English in their responses.

Picturebooks are an underused resource and our recognition of the different responses and how they can support development of literary understanding and L2 use is embryonic. I hope that this article has led to a reconsideration of how we should be using these books with our language learners.

## References

- Agosto, D.E. (1999). "One and inseparable: interdependent storytelling in picture storybooks", *Children's Literature in Education*, 30/4, 267-280.
- Appel, R. & Muysken, P. (1987). *Language contact and bilingualism*. London: Arnold.
- Arizpe, E. & Styles, M. (2003). *Children reading pictures. Interpreting visual texts*. Abingdon: RoutledgeFalmer.
- Arizpe, E. & Styles, M. (2008). "A critical review of research into children's responses to multimodal texts", in J. Flood, S. Brice Heath & D. Lapp (Eds.) *Handbook of research on teaching literacy through the communicative and visual arts Volume II*. New York: Lawrence Earlbaum Associates.
- Baptista, A. (2008). "Texto e imagem: um mais um igual a outro", in F.L. Viana, R. Ramos, E. Coquet & M. Martins (Eds) *7º Encontro Nacional / 5º Internacional de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração*. Braga: Institute de Estudos da Criança da Universidade do Minho.
- Bland, J. (2013). *Children's Literature and Learner Empowerment*. London: Bloomsbury Academic.
- Daly, A. & Unsworth, L. 2011, "Analysis and comprehension of multimodal texts", *Australian Journal of Language and Literacy*, Vol. 34, Nº 1, 2011, 61-80.
- Dulay, H. Burt, M. & Krashen, S. (1982). *Language two*. Oxford: Oxford University Press.

- Dunn, O. (2003). "REALpictureBOOKS – an additional experience in English", in *Current practices: a look at teaching English to children in Portugal*. Book of proceedings, APPI & IATEFL 1<sup>st</sup> Young Learner Conference. Lisbon: APPI.
- Fish, S. (1980). *Is there a text in this class?* Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Franceshini, R. (1998). "Code switching and the notion of code in linguistics: proposals for a dual focus model", in Auer, P. (Ed.) *Code-switching in Conversation: language interaction and identity*. London: Routledge.
- Golden, J. (1990). *The narrative symbol in childhood literature: explorations of the construction of text*. New York: Mouton de Gruyter.
- Iser, W. (1978). *The act of reading*. London / Henley: Routledge & Kegan Paul Ltd.
- Justice, L.M., Skibbe, L. & Canning, A. 2005, "Pre-schoolers, print and storybooks: an observational study using eye movement analysis", *Journal of Research in Reading*, 28/3, 229-243.
- Kendon, A. (2004). *Gesture: visible action as utterance*. Cambridge: Cambridge University Press
- Kiefer, B. (1993). "Children's responses to picture books: a developmental perspective", in K.E. Holland, R.A. Hungerford & S.B. Ernst (Eds.) *Journeying: children responding to literature*. Portsmouth: NH., Heinemann.
- Lewis, D. (2001). *Reading contemporary picturebooks: picturing text*. Abingdon: RoutledgeFalmer.
- Linse, C.T. (2007). "Predictable books in the children's EFL classroom", *ELT Journal* Volume 61/1, 46 - 54
- Lüdi, G. (2003). "Code-switching and unbalanced bilingualism", in J-M. Dewaele, A. Housen, & L. Wei, (Eds.) *Bilingualism: beyond basic principals*. Bristol: Multilingual Matters.
- Madura, S. (1998). "An artistic element: four transitional readers and writers respond to picture books of Patricia Polacco and Gerald McDermott", in *National Reading Conference Yearbook*, 47, 366-376
- Martinez, M.G. & Teale, W.D. (1989). "Classroom storybook reading: the creation of texts and learning opportunities", *Theory in Practice*, Vol. 28, n° 2, Learning through text (Spring, 1989). 126-135.
- Meek, M. (1992). "Children reading – now", in M. Styles, E. Bearne, & V. Watson, (Eds.) *After Alice: exploring children's literature*. London: Cassel.
- Mourão, S. (2006). "Understanding and sharing: English storybook borrowing in Portuguese pre-schools", in J. Enever & G. Schmid-Shonbein (Eds.) *Picture books and young learners of English*. Munich: Langenscheidt ELT GmbH.
- Mourão, S.J. (2012a). *English Picturebook Illustrations and Language Development in Early Years Education*, Unpublished PhD Thesis, University of Aveiro, Portugal. Available to download here: <http://ria.ua.pt/handle/10773/9180>
- Mourão, S. (2012b). "Picturebook: object of discovery", in J. Bland, & C. Lütge, (Eds.). *Children's Literature in Second Language Education*. London: Bloomsbury Academic.
- Nikolajeva, M. & Scott, C. (2000). "The dynamics of picture book communication", *Children's Literature in Education*, 31/4, 225-239.
- Nikolajeva, M. & Scott, C. (2006). *How picturebooks work*. Abingdon: Routledge.
- Portugal, G. & Laevers, F. (2010). *Avaliação em educação pré-escolar: sistema de acompanhamento das crianças*. Porto: Porto Editora.
- Rathmann, P. (1996). *Good Night, Gorilla!* New York: Scholastic
- Rosenblatt, L.M. (1995). *Literature as Exploration*. New York: Modern Language Association of America.
- Sipe, L. (2000). "The construction of literary understanding by first and second graders in oral response to picture storybook read-alouds", *Reading Research Quarterly*, 35/2, 252-275.
- Sipe, L. (2008). *Storytime: young children's literary understanding in the classroom*. New York: Teachers College Press.
- Sipe, L & Bauer, (2001). "Urban kindergarteners' literary understanding of picture storybooks", *The New Advocate*, Vol 14/4. 329- 342.
- Sipe, L. & Brightman, A.E. (2009). "Young children's interpretations of page breaks in contemporary picture storybooks", *Journal of Literary Research*, 41,68-103.
- Tomasello, M. (2003). *Constructing a language: a usage based theory of language*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Walsh, D.J., Tobin, J.J. & Graue, M.E. (1993). "The interpretive voice: qualitative research in early childhood education", in B. Spodek (Ed.) *Handbook of research on the education of young children*. New York: Macmillan Publishing Company.

Wells, G. (2009). *The meaning makers: learning to talk and talking to learn*. Bristol: Multilingual Matters.

Yaden, D.B. (1988). "Understanding stories through repeated read-alouds: how many does it take?", *The Reading Teacher*, 41, 556-566.

---

**Sandie Mourão** is an independent scholar based in Portugal, where she works as a teacher educator, consultant and author. She has a PhD from the University of Aveiro and is a member of the CETAPS research unit at the Nova University, Lisbon. Sandie specializes in early years language education and is particularly interested in the role of free play in language learning contexts as well as the use of picturebooks in all levels of language education. She writes a blog, <http://picturebooksinelt.blogspot.pt/> and keeps a website <http://sandiemourao.eu>



## CONTENT AND LANGUAGE INTEGRATED LEARNING THROUGH MUSIC AND ICT: SAVING THE GAP

Carlotta San Emeterio Bedia and Isabel de Cruz Cabanillas

University of Alcalá

### Resumen

El presente artículo se basa en una investigación<sup>1</sup> llevada a cabo con alumnos con desfase curricular a la hora de adquirir contenidos a través de la lengua inglesa. El método empleado consiste en la realización de dos intervenciones llevadas a cabo durante un año académico en un centro de educación primaria: una a través de la música y la otra por medio de las nuevas tecnologías, incluyendo ésta última la integración del uso de una WIKI. Los resultados muestran cómo estos alumnos pueden alcanzar los objetivos del curso al margen del desfase inicial. Se hace útil y necesaria una enseñanza distinta que implemente estrategias más cercanas a los alumnos del siglo XXI. Las nuevas tecnologías y la música son herramientas poderosas, ayudantes del profesor, que promueven la motivación y la consciencia sobre las propias posibilidades del alumno, haciéndolo autónomo y constructor de su propio aprendizaje

**Palabras Clave:** AICOLE, nuevas tecnologías, música, dificultades de aprendizaje, Educación Primaria.

### Abstract

This paper is based on the research carried out with students behind their expected curricular level when acquiring contents through English. The method used in this study consists of two interventions developed during one academic year in a primary school: the first one with music and the second one with ICT, including the development and integration of a WIKI. The results show that students behind their expected curricular level can succeed, no matter how lost they could be. Teaching in a different way is useful and essential, implementing new strategies adapted to our 21st century students. New technologies and music are powerful tools: Teachers' helpers when used, which promote learners' motivation and awareness of their own possibilities, encouraging them to construct knowledge and to develop their autonomy.

**Keywords:** CLIL, new technologies, music, learning difficulties, Primary Education.

### 1. Introduction

Could we teach pupils contents through English when they are so behind that the wall seems unsurmountable? The answer should be yes, because a teacher can open windows to the world, but is this what we are really doing with these students? Are we not closing windows when we take for granted they cannot succeed? In Gardner's words (1983: 33) «It is not how smart you are; but how you are smart». Thus, a different attitude is demanded. Therefore, students' previous knowledge, individual characteristics, learning styles and contexts should be considered to implement the new strategies this article covers. Focusing on students in the sixth grade we will present certain strategies which have been found to be useful in implementing an effective learning for these children.

---

<sup>1</sup> This article reports on the Action Research Project entitled "Students behind their expected curricular level: Working Science contents in English through music and ICT", presented at Alcalá University in June 2012. The research was carried out at El Buen Gobernador school by Carlotta San Emeterio Bedia and under the supervision of Isabel de la Cruz Cabanillas.

The target students of the research came from various families with a cultural and socio-economic level from lower to middle class. Families have diverse origins and therefore, learners come to the school object of this research from very different backgrounds, previous experiences, knowledge and expectations. Perhaps because of the different cultures, some families do not care about students' curricular and behavioural development. Sometimes, teachers' teams are on their own to get the best results from the students. Learning difficulties are seen at a high rate on a regular basis, but only the cases that have been given an *official diagnosis* are supplemented with some extra individual help in the fields of therapeutic pedagogy, compensatory programmes or from the language and hearing teacher. When many students have Spanish as a second language, English becomes the third. At this point, and considering we are dealing with bilingual education, teaching contents through English becomes a very difficult challenge. In the following chart we can see what the real situation was like at the beginning of the year from Vigotsky's theory perspective (1988: 133):

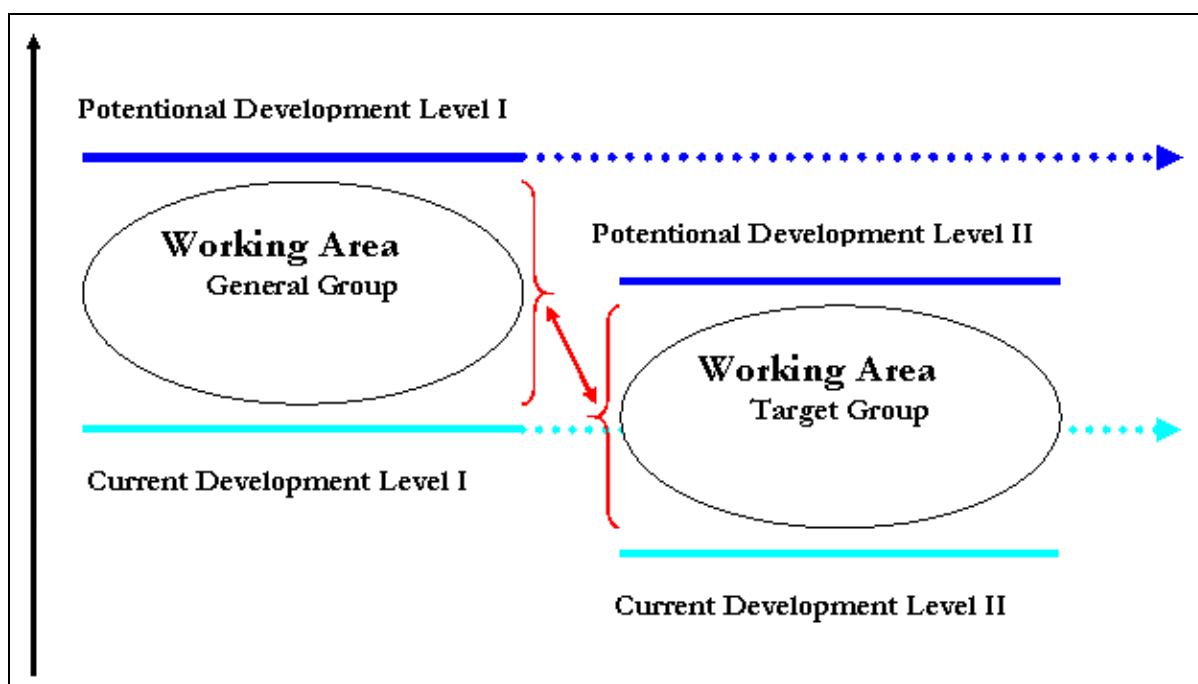


Figure 1: Vigotsky's Theory applied to our study

As can be seen in *Figure 1*, the general group represents the regular group of students in the sixth course of primary education, while the target group represents some students in same year but behind their expected curricular level (those who were the target group of the study.) Here we can see the gap (marked with an arrow), which exists between these two groups.

Additionally, and studying the previous years files of the target students, we discovered that by the end of the first cycle all of them failed English and Science subjects, and that by the end of the second cycle all of them failed Science and only one student passed English (with a 5 out of 10). Therefore, four students in the target group have been failing both English and Science since first course of primary education.

To begin with, we exposed students to the initial evaluation test, and the results were similar to the ones obtained in previous years. All students got marks below 3 out of 10.

After contrasting and analysing this reality, and considering all students within the group, we realised that to assist such a mixture of students we had to include different techniques and tasks. To do so, we had to create new expectations, rising students curiosity to ensure motivation and implication in the learning process. How to do it? According to Lowenstein's model of curiosity, «to stimulate curiosity, it is necessary to make students aware of manageable gaps in their knowledge» (Lowenstein, 1994: 94), rising motivation and the acquisition of strategies, such as learn-to-learn, which is also one of the demands of the Organic Law of Education 2/2006). Therefore, by including new strategies we tried to guarantee, at least to some extent, that we were covering different students' learning styles, capacities and needs, as for example using ICT and music. Why ICT? Because new technologies represent an awesome motivational tool nowadays. Children are born in a digital world and everything related to keyboards, screens and Internet are part of their daily routines. All children born in developed countries are digital-natives (term used by Marc Prensky), which basically means they can easily get used to all new machines, remote controls, mobile phones, laptops and other electronic devices without reading instructions. This is in an intuitive way.

And why music? Because apart from the motivational tool that music is, it improves brain function. Many authors and researches have developed studies to demonstrate this; for instance, Professor Laurel Trainor, director of the Institute of Music and the Mind in Ontario, has investigated how musical training (not necessarily passive listening to music) affects attention and memory, which provides a mechanism whereby musical training might lead to better learning across a number of domains. And this point is where one part of this work starts on: building contents acquisition through music (in Trainor et al. 2012: 129). And here is where our intervention started.

For the development of the investigation, the study design was centred on some specific focus groups: one same target group of students for both interventions but different control groups. Thus, we established the following three focus groups for the music intervention:

1. THE TARGET GROUP which consisted of the five students we were carrying out the intervention with.
2. CONTROL GROUP  $\alpha$  which, considering peers' perception to be extremely relevant to the purpose of this work, consisted of another control group within the same class. It consisted of five good students who succeeded in all the areas and were taken as a reference for the rest of the students. This meant that their opinion of others' capacities and possibilities were included in the other students' self-concept.
3. The CONTROL GROUP  $\beta$  was a group of four students with similar characteristics to the target group but in another class. We did no intervention with them during one didactic unit to compare results with target group, what means that music was not included in the teaching of contents guaranteeing the retrieval of more data for comparison. (Considering we were intervening within the same school we only took this control group  $\beta$  within one didactic unit. For the rest of the didactic units we just worked with the first two groups.)

As far as the second intervention with new technologies is concerned, we established the following focus groups:

1. THE TARGET GROUP. We maintained the target group with the same five students behind their expected curricular level.

2. CONTROL GROUP  $\alpha$  We included this focus group again since it would be practically impossible for these students to distinguish what improvements of their classmates were devoted to one intervention or another.
3. The CONTROL GROUP  $\gamma$ . This time we had another interesting control group which consisted of all those students who did not use the WIKI (some because they did not care and some because they did not have their parents' permission.) This group was an important source of information, as we will see later.

Additionally, the process of gathering data consisted of a set of questionnaires, interviews, recording videos/audio, observation, a diary, online forum, use of the WIKI, focus groups and external observers. (All these mechanisms have been worked by means of including them within the daily work with the focus groups.)

As stated before, the three pillars of the research were students' perception of themselves, peers' perception and teaching praxis. Therefore, the interventions were analysed and tested considering this:

- a. Teacher's Assessment. During the intervention students were assessed in different ways: by means of observation, recording their performance in a diary, taking tests and tasks, being recorded, etc.
- b. Self Assessment (target group). These students performed self-assessment in three different ways. Firstly, at the end of each day of students concerned were asked to colour in a chart how lessons and the teacher seemed to them that day and whether or not they considered that they had learnt something. They gave green colour for "yes I liked it / yes I have learnt something"; yellow colour for "normal / not very much"; and red colour for "not at all." The more green colours they gave, the higher their motivation and self-confidence should be. Secondly, after each week of work the target group had to fill in the self-assessment questionnaire again. And finally, in all the tests and activities that the students did, they always had a "self-assessment part" at the end with some questions to reflect upon.
- c. Peers' Assessment (control group alpha). At this point, peers' assessment was a helpful indicator: On the one hand, it provided the researchers with their peer's perception of these students, which, on a regular basis, has much more to do with young learners' self perception. On the other hand, it also contributed to this research giving us the reality of the situation in the classroom: according to classmates, were students in the target group improving?

## 2. Objectives of the Research and Hypothesis Formulated

CLIL (content and language integrated learning) is a dual-focused educational approach in which an additional language is used for the learning and teaching of both content and language (in Coyle et al. 2010: 1). In most Madrid's bilingual schools we combine both Science and English areas. Therefore, and in relation with contents taught through English we established the following objectives: On the one hand to include music and ICT in the teaching practice within one academic year. And on the other hand, to measure and compare students performance at two levels: academic and emotional; and at two different moments: at the beginning of the year after introducing certain tools, and at the end of the academic year.

To present a reliable hypothesis we stated some important foundations: firstly, these students found English language to be problematic, having a negative label really integrated in their minds. Secondly, we

considered that peers' negative opinions and thoughts were really obvious to them, having an influence on target students' performances. And finally, they even had some difficulties in the Spanish language to go through Spanish contents too, which made things worse.

Subsequently, we tried to test if students behind their expected curricular level in the sixth grade who were taught Science through music and ICT could improve their learning of contents and get better marks, becoming motivated and enriching peers' esteem towards them as well as their own self-esteem.

### 3. First Intervention: Music

We did an Intervention within a specific didactic unit (Ecosystems) in the target group's class. (Although music had been integrated as a whole into all units, to collect reliable data we focused on one unit first, and then we compared general findings and results). During the intervention in the didactic unit *Ecosystems*, for the experimental group (target group), the teacher introduced chants and rhythms to help students to memorise contents, trying to motivate learners to sing them in order to internalise these contents. An example of the chants included can be seen in the following table:

e.g. Topic Unit: Ecosystems
<u>Question 1 to work on</u> → What are the elements of an ecosystem?
<u>Answer</u> : habitats, living things and interaction.
<u>Procedure</u> : including ostinato and gestures.
<u>Chant</u> : <i>what are the elements of an ecosystem (x2)</i> <i>Habitats, living things, interaction, interaction. (x2)</i>
<u>Question 2 to work on</u> → What groups of living things do we find in an ecosystem?
<u>Answer</u> : Producers which are autotrophs because they make their own food; consumers which are heterotrophs because they feed on others; and Decomposers which decompose the remains of other living things.
<u>Procedure</u> : including ostinato <sup>2</sup> , gestures and photos.
<u>Chant</u> : <i>Producers are autotrophs, they make their own food // Consumers heterotrophs, they feed on others, like you //</i> <i>Carnivores, herbivores, omnivores (x2) //</i> <i>Decomposing the remains of other Living Things,</i> <i>Decomposers live, as happy as can be.)</i>

Table 1: Chants examples on Ecosystems

Meanwhile, in the control group β, the teacher taught Science lesson without using these strategies.

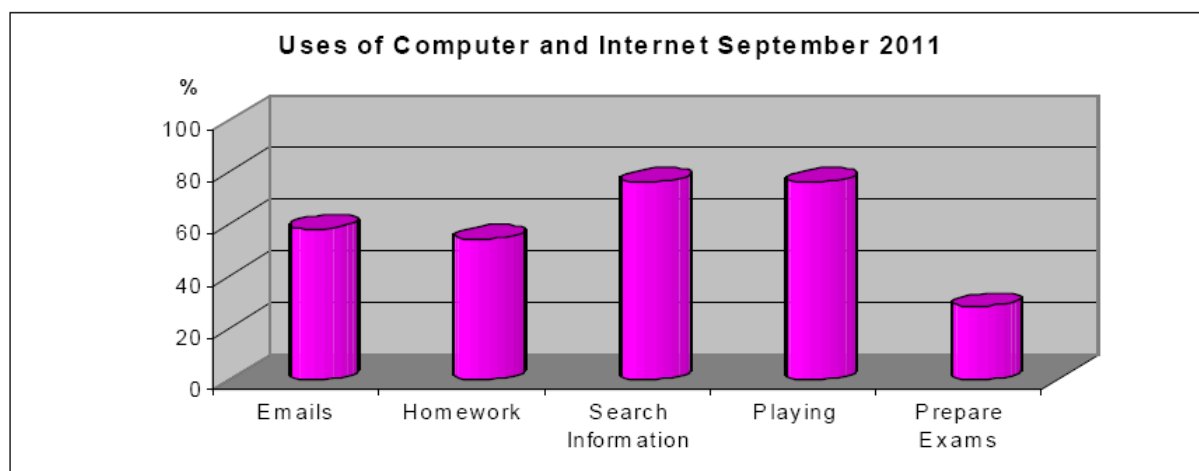
After this short intervention took place, we kept on employing these strategies during lessons, but not considering the beta control group any more. The results and conclusions, both after this first action and at the end of the year will be analysed later.

<sup>2</sup> Ostinato in Music refers to a recurring, frequently repeated pattern.

#### 4. Second Intervention: ICT

This second intervention took place during the whole academic year and it was measured in a different way in comparison with the previous one. For this intervention, the target group of students was observed as well as the whole group, which was significantly distinct from the other intervention. On this occasion, as a control group, we had control group  $\gamma$ : those students who did not use the WIKI.

Since the very beginning of the academic year we considered this an interesting intervention to be developed in conjunction with the music one. We tested students' use of new technologies and digital tools at the beginning of the year by means of a questionnaire. For all the students in year six we got that 88% of them had a computer at home, while 78% had Internet connection. In the following graph we can observe students' answers to the questionnaire in relation with the purpose of using Internet:



Graph 1: Uses of Computers and Internet September 2011

As can be understood from the previous graph, the most common uses of these tools (x-axis) were searching information and playing games (percentage of students in y-axis). In the same questionnaire, students were asked whether or not they considered it necessary to use a computer to study. The results revealed that only 40% of them considered it essential.

Subsequently, we reached the conclusion that new technologies were separate from their daily working process, and therefore at the beginning of October 2011 we started the intervention. Thus, the WIKI <http://clilingmesoftly.wikispaces.com> was presented to them and to their families as a tool with manifold purposes:

- As a reminder for the homework, projects, class tasks, exams, activities, etc.
- As an organizer for the daily practice.
- As an online teacher: many websites and additional tools can be found on the WIKI pages to reinforce and extend classroom work.
- As a communication tool for students with the teacher: students got an email account. They had tutorials through the Internet from time to time and students could always email their questions to the Teacher at any moment, any day (evenings, weekends, vacations).
- As a public controller of individual work: students post in the forum.

- As a parents' guide about what was going on at school. Apart from the entire information families found there, from time to time students' works, videos, photos, etc, were uploaded. Thus, families, at some point, could get the feeling of being part of the class.

To get access to the WIKI parents had to fill in a consent-document, to allow the teacher to upload photos, videos and students' works. Some families did not consent and in those cases we did not provide them with a username nor a password. Thus, these students could access WIKI contents but could not post in the forum, see their videos and photos in the WIKI, neither send email messages to the teacher.

In the following table we present WIKI's pages at the moment were the research took place.

ORGANIZER	SCIENCE	ENGLISH
Welcome to my Wiki!	Self-Learning Room	Science-Basics
TeacherCarlotta's Working Plan	English-Basics	Science-Human Body
<b>SPECIAL EVENTS</b>	English-Grammar	Science-Living Things
My Amazing Students!!	English-Listenings	Science-Matter & Electricity
Our School's Blog	English-Phonics	Science-Environment
	English-Poetry	Science-Earth
	Great World Museums	Science-Laboratory
	Some Good Music	Science-Geography
		Science-History
		Science-Space
		Science-Madrid Trekking

Table 2: WIKI's content pages

At the end of each didactic unit, students were asked to fill in a questionnaire, to see whether or not they were using and internalising the inclusion of this tool and to compare to what extent it could be related to an improvement in the acquisition of Science contents. The results and conclusions will be discussed in the following section.

## 5. Findings and Results

### 5.1 For the First Intervention

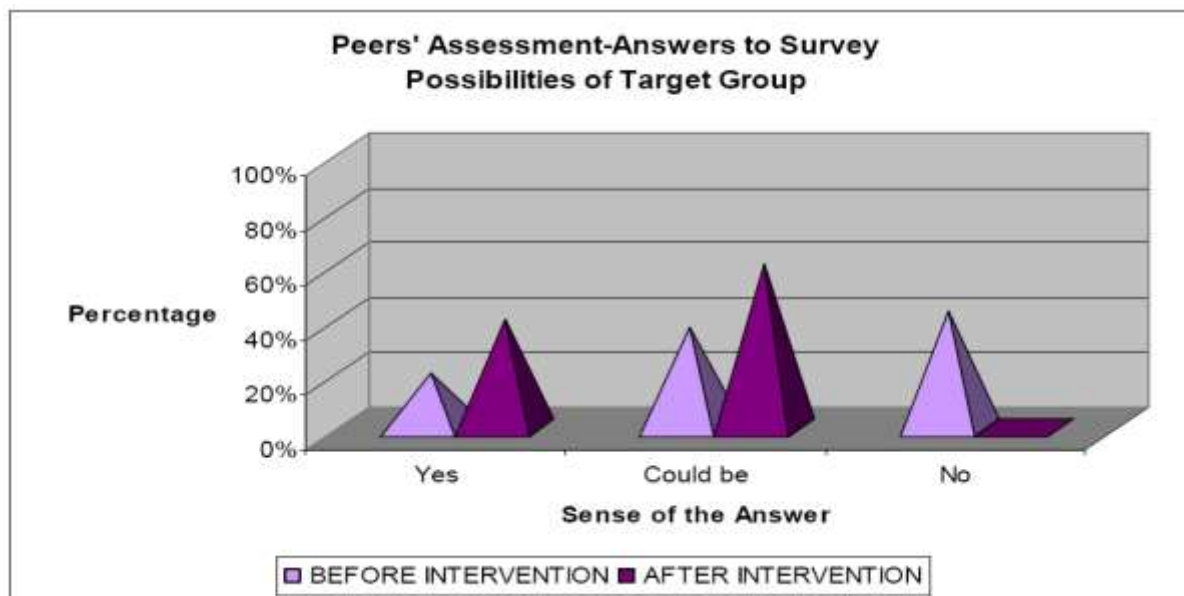
After analysing the results obtained just after the first didactic unit they worked on in the research, the results were quite relevant: there was an important difference between the target group and the control group  $\beta$ . Pointedly, one of the lowest students got excellent results.

As far as self and peers' concept is concerned, the questionnaires<sup>3</sup> drew the following results:

- The Target group demonstrated a higher positive attitude towards their own capacities and possibilities of succeeding. Before the intervention they gave just 38.78% of positive answers to the questionnaire and after just the first unit they gave a total of 82.22% of positive answers, which indicated an unquestionable change in their minds.

<sup>3</sup> The questionnaire consisted of a set of statements in the way *I can do something*. (e.g. I can pass Science)

- With reference to the peers' concept of the students in the target group we could observe also an interesting twist before and after this first part of the intervention (see graph 2). Peers also had a specific questionnaire to fill in answering questions about the capabilities of their mates in the target group. They could give just *yes*, *could be* or *no* answers. What was most significant was that after the first didactic unit all students in control group alpha saw their mates as capable of making progress and learning. We include the following graph:



Graph 2: Peers' assessment on the possibilities of the target group

Some of the arguments students in control group alpha made to support their answers to the survey were related to an improvement in the motivation and to the use of the music strategy.

After each of the didactic units we worked on, students maintained up the good results and were more and more motivated asking for new songs and chants for the different contents. As a result of that their intrinsic motivation increased and the whole classroom environment was *infected* with a positive attitude.

## 5.2 For the Second Intervention

By the end of the academic year we had observed a great improvement in the use of digital tools and in students' progress too. Generally speaking, to all students the WIKI seemed to be a positive and motivating tool, increasing the number of interactions and participations in it. Students with usernames and passwords expressed that they liked using the WIKI in Science for the following purposes:

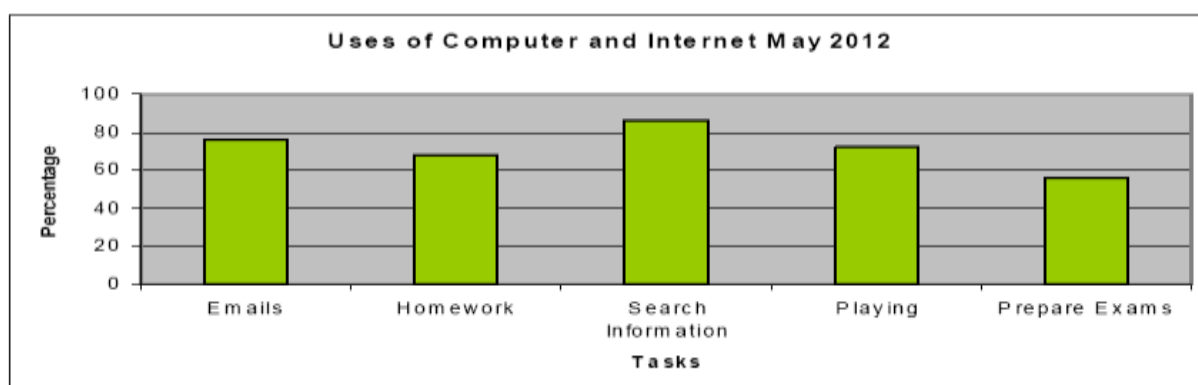
- watching videos related to topic-units,
- making digital stories,
- having a look at their own works, photos, videos, recordings, etc.
- having a look at class-mates works, photos, videos, recordings, etc.
- searching for information when preparing projects,
- playing games in the different web-sites the WIKI offered,
- be in touch with the teacher to ask questions and for clarification, and
- posting on the forum to get extra points.



With reference to the students behind their expected curricular level, the WIKI was useful to learn and to study. They wrote emails messages from time to time but did not participate very actively in the forum. Nevertheless, the students in the target group demonstrated an increase in the use of the new technologies, which helped them to improve their English work.

In general terms, students were motivated and enthusiastic in their work with and through the WIKI. They used the WIKI to post messages in the forum, which allowed them to gain some extra points. An average of 16 students had been answering regularly in the different discussions we posted. (This was about 50% of those that had access with a username and password.) The reasons why the others did not participate were related to parents' refusal to allow their children to use the computer or to the lack of interest in some cases. Occasionally, compulsory discussions were posted, which had to be answered in order for students to pass the subject area. In such cases, those who had no username could write down their opinions and answers on a piece of paper. This was the case for History topics, for example. Although students were asked to complete the assignment many times, and despite the fact that they even had time at school to do so, the same number of students did not post their answers. This time, parents could not be held responsible. We realised that a small group of 5-6 students had little motivation with this tool.

By the end of the academic year, and in comparison with graph 1, students' answers (x-axis) had changed, showing now a higher percentage (y-axis) of positive answers to the use of new technologies for academic purposes:

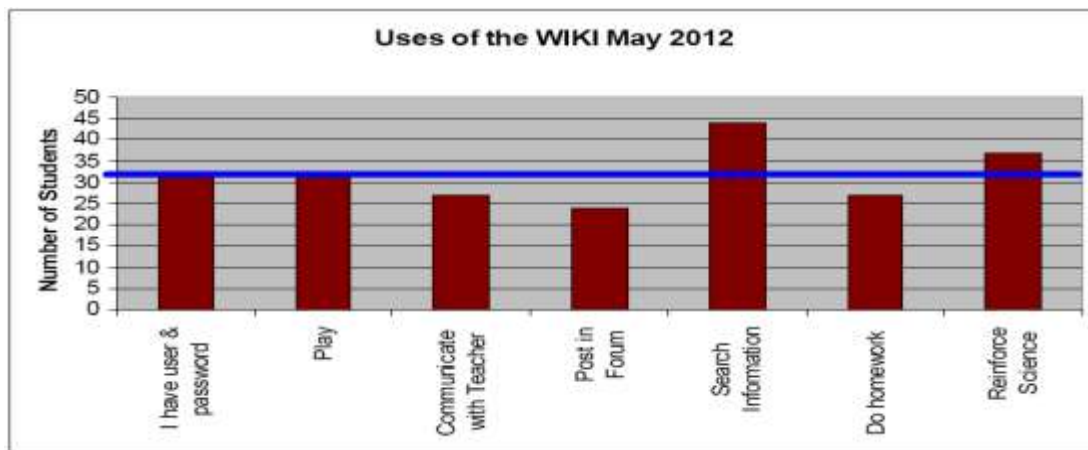


Graph 3: Uses of Computers and Internet May 2012

Once again, students were asked whether or not they considered it necessary to have a computer to study. Now, 62 % of the total considered it a must, including the five students in the target group.

Additionally, in the same final questionnaire students argued that there were other digital tools they enjoyed using during the academic year in Science, such as Power Point, Word and Paint, VLC video editor, *Keppoff* site (digital stories creator) and Smart programme for interactive activities and games on the digital board.

As far as the WIKI is concerned, the number of students who used the WIKI for different purposes is represented in the following graph:



Graph 4: Uses of the WIKI May 2012

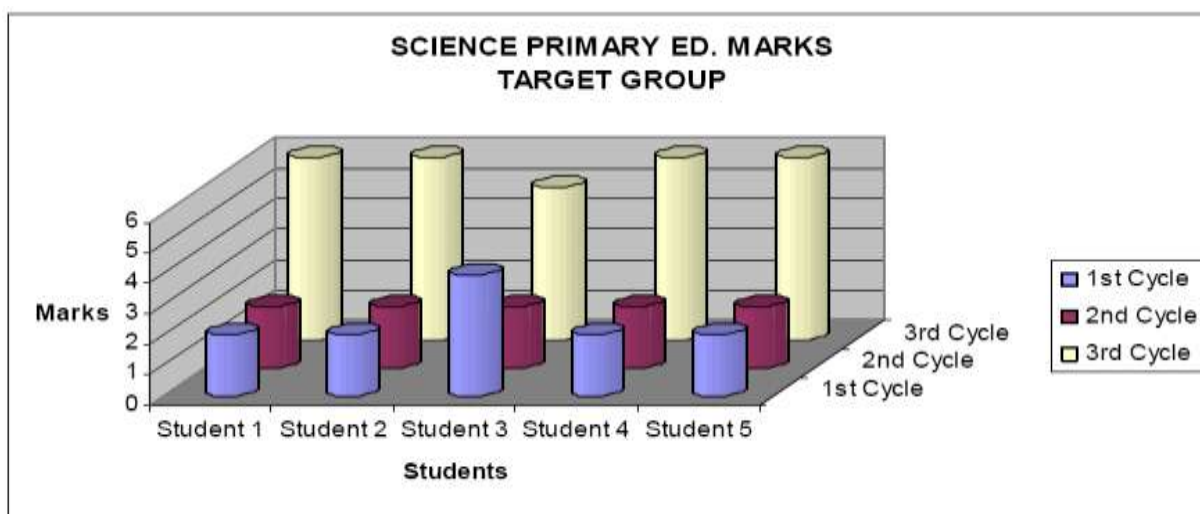
From the previous graph we realised that even those students who had neither username nor password, used the WIKI for searching information and to reinforce Science contents we had already worked on in class. This is an interesting fact that shows to some extent how these students had integrated the WIKI into their daily praxis at home.

### 5.3 For the General Purpose of the Research

Obviously we cannot divide the final results into two parts, because students' final outcomes were related to the whole process. Thus, by the end of the year some final results that involved both processes of intervening were the following:

- In terms of curricular objectives attainment we got that all students in the target group were able to pass the subject.
- In terms of students' motivation we got that both, target students and peers, had a really good label integrated about the possibilities of success approaching contents through English language.

In the following graph we get a comparative of the final results at the end of May (which corresponds with the years' final marks). We can notice the highest mark was a 6 out of 10, but all students passed having at least a 5. Since this was the end of the third cycle of Primary Education, and considering they were failing since year 1; year 6 can be considered a big step ahead in students' performance, as can be seen in Graph 5:



Graph 5: The target group's marks on Science throughout the Primary Education

## 6. Conclusions

Considering the needs we observed in students behind their expected curricular level to face contents through English, we established an action research project which should cover two kinds of interventions, implementing music and ICT as part of the teaching practice in the Science subject. For the development of this investigation we focused on students in year six of Primary Education and in a school located in the urban centre of Torrejón de Ardoz. Both interventions have been explained and analysed in detail. Taking into consideration all the aspects which have been shown above, we can present some conclusions.

As far as our group of study is concerned we could agree that success was not perfect, of course, but these students became able to pass the subject demonstrating understanding and integration of contents. Thus, we concluded that the intervention was effective. The teacher's implementation of rhythms, chants, and projects which required the use of ICT resources seemed to have a positive effect on the students' results, as shown in the final marks. Therefore, our hypothesis that both music and ICT would be tools that would enhance students' motivation and performance was validated.

Clearly, it is not only working with music and ICT that affects behaviour and attitude towards Science. Obviously, the results were affected by several factors, such as teacher's style, learning styles, etc. Many of these students had problems and difficulties for many other reasons (mainly socio-cultural and economic). Nonetheless, considering all the data collected within the research process, with these interventions in Science lessons, it has been shown how students behind their expected curricular level improved their motivation; they increased their self-esteem levels; and they developed a desire for learning and progress, which was demonstrated by the positive results in the acquisition of contents. And additionally, not only were these aspects reinforced, but the rest of the students in the whole group also improved their attitudes towards the acquisition of contents through English.

To conclude, we consider we are able to assert that students behind their expected curricular level can definitely succeed when strategies and lessons are integrated including music and new technologies. These tools have much to do with the way in which our brain works and integrates contents. Including music and rhythm in Science lessons as well as the WIKI not only engages students (regardless of the previous difficulties they had), but also fosters memorization mechanisms, will of improvement and an obvious progress in the acquisition of contents.

## 7. References

- Corrigall, K.A., & Trainor, L.J. (2011). «Associations between Length of Music Training and Reading Skills in Children». *Music Perception*, 29, 147-155.
- Coyle, D., Hood, P., Marsh, D. (2010). *Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind*. London: Paladin Books.
- Loewenstein, G. (1994). «The Psychology of Curiosity: A Review and Reinterpretation». *Psychological Bulletin*, 116/1, 75-98.
- Organic Law of Education 2/2006.
- Punset, E. & Prensky, M. (2011). *Crear hoy escuelas para mañana*. Programa TV: Redes para la Ciencia, 77.
- San Emeterio Bedia, C. (2012). *Students behind their expected curricular level: working Science contents in English through music & ICT*. Unpublished Master's Thesis presented at the University of Alcalá.

Trainor, L. J. et al. (2012). «Becoming musically enculturated: effects of music classes for infants on brain and behaviour». *Annals of the New York Academy of Sciences*. Issue: *The Neurosciences and Music IV: Learning and Memory*. 129-138.

Vigotsky, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Editorial Crítica, Grupo editorial Grijalbo.

---

**Carlotta San Emeterio Bedia** is a Piano Teacher by *Conservatorio Aulfo Argenta*, in Santander, and a specialist in teaching through English in Bilingual Schools, Master in TEFL by University of Alcalá. She has worked in the Bilingual Programme of the Autonomous Community of Madrid since 2008. She is currently working on her PhD Thesis and is a teacher at El Buen Gobernador school.

E-mail: [sanemeteriobedia@gmail.com](mailto:sanemeteriobedia@gmail.com)

**Isabel de la Cruz Cabanillas** is a Senior Lecturer in English at University of Alcalá, where she teaches courses on English language and linguistics at undergraduate and postgraduate level. Her research interests are chiefly in the field of English linguistics, especially lexicology and semantics, and second language teaching. Her publications are both in diachronic and synchronic linguistics. She has contributed to international journals, such as *Cahiers de Lexicologie*, *Studia Anglica Posnaniensia*, *English Studies* and *English for Specific Purposes*, as well as volumes edited by different international publishing houses. E-mail: [isabel.cruz@uah.es](mailto:isabel.cruz@uah.es)

## PROYECTO ELLA: UNA PLATAFORMA PARA EL APRENDIZAJE DE LA LENGUA INGLESA

Juan Carlos Araujo Portugal  
Escuela Oficial de Idiomas de Burgos

### RESUMEN

El Proyecto ELLA es una plataforma diseñada para el aprendizaje de la lengua inglesa que surge como fruto del convenio suscrito entre el Ministerio de Educación español y la Comunidad Autónoma de Asturias como parte de la iniciativa para el fomento del aprendizaje del inglés dirigida a jóvenes entre 18 y 30 años. En este artículo se analizan con detalle las principales características de la plataforma, al mismo tiempo que se señalan algunos aspectos que son susceptibles de mejora en la misma. El artículo también sirve para comprobar que la plataforma se puede utilizar como un curso a distancia o bien como complemento a cursos de inglés que se impartan en la modalidad presencial o a distancia.

**Palabras clave:** aprendizaje autónomo, destrezas, interactivo, plataforma de aprendizaje, proyecto

### ABSTRACT

The ELLA Project is a learning platform which was developed to help learn English. It started as part of the agreement between the Spanish Ministry of Education and the regional government of Asturias, within the scheme to foster the learning of English among young people aged between 18 and 30. This article analyses the main features of this platform in detail, as well as it highlights some aspects of the platform that could be improved. Thanks to the article, it is easy to realise that the platform may be used as a distance course in itself or as a complement to face-to-face or distance English courses alike.

**Keywords:** learner's autonomy, skills, interactive, learning platform, project

### 1. Introducción

El proyecto ELLA (<http://web.educastur.princast.es/proyectos/ella/>) surge en el curso 2007-2008 dentro del convenio suscrito entre el Ministerio de Educación español y las comunidades autónomas como parte de la iniciativa para el fomento del aprendizaje del inglés dirigida a jóvenes entre 18 y 30 años. En el mismo se contempla la utilización de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación como una de las vías de actuación.

La Consejería de Educación del Gobierno del Principado de Asturias decidió formar un grupo de trabajo integrado por profesores en activo de las Escuelas Oficiales de Idiomas (EOI) de la región que tuvieran experiencia en la elaboración de recursos didácticos interactivos, para que crearan una serie de materiales que posteriormente utilizarían tanto los profesores como los alumnos que participaran en este proyecto. El resultado de todo ello es la plataforma que lleva por nombre ELLA (*English Language Lab Asturias*).

## 2. Consideraciones iniciales de los autores del proyecto

Para los encargados de elaborar el proyecto lo más importante no era la plataforma que iban a emplear, sino las actividades que se iban a incluir en la misma (López Jiménez y Valdés Solís, 2010). Decidieron utilizar la plataforma *Wordpress* por estar familiarizados con ella, al ser la que utilizaban para sus blogs de aula. Lo que buscaban era tener libertad de acción y actuación, y la plataforma *Wordpress* se la daba porque les resultaba conocida al haber trabajado con ella durante bastante tiempo, y no les planteaba dificultades de índole técnica. Desde un primer momento, lo que tenían claro era que la metodología y la pedagogía tenían que primar sobre la tecnología. Fruto de todo ello, realizaron una instalación de *Wordpress* en el espacio web que la Consejería de Educación les facilitó para dicho fin.

La segunda cuestión a dilucidar era el diseño de navegación que debía tener la plataforma. A diferencia de otros blogs, donde los artículos se muestran en un orden cronológico inverso, la pantalla inicial es una página estática con una sección dinámica. La plataforma permite una doble navegación. Por un lado cuenta con un menú superior a través del cual se tiene acceso a todas las secciones de la plataforma. Por otro, en la parte inferior de la página principal, aparece una nube de etiquetas que permite la navegación por temas (cultura británica, negocios, viajes, etc.) y dos menús desplegables que en un primer momento permitían la búsqueda de actividades por niveles y/o destrezas, aunque actualmente tan solo es posible hacerlo por destreza.

En la fase inicial del proyecto las secciones que aparecían en el menú superior eran las siguientes: *Levels*, *Skills*, *Courses*, *Tools* y *Teachers' Corner*. Como se verá más adelante, en la actualidad estas han cambiado. El menú superior permitía, por tanto, el acceso a las actividades que se habían clasificado por niveles y destrezas. En la actualidad existe dicha posibilidad, aunque no desde la página principal, sino a través de otras secciones de la plataforma. Dicho menú también permitía el acceso, a través de la sección *Courses*, a los cursos de la modalidad presencial que se impartían en las EOI de Asturias.

Por último, la sección *Tools* mostraba una serie de herramientas de la Web 2.0 que servían de complemento a las actividades que se incluían en la plataforma, y también contenía los enlaces a tutoriales sobre cómo utilizarlas. Actualmente, las secciones de dicho menú superior, tal y como se verá en el apartado de presentación de la plataforma, han cambiado sustancialmente.

Los autores decidieron fijar una serie de criterios comunes a la hora de diseñar las unidades y actividades. En concreto establecieron que en cada unidad se tendrían que trabajar las cuatro destrezas lingüísticas e incluir ejercicios interactivos. Acordaron utilizar la herramienta de autor *Hot Potatoes* y un editor de páginas web para personalizar la apariencia de los ejercicios.

Asimismo, se fijó que la cabecera fuera dinámica y que la fotografía o fotografías de la misma cambiaran en cada unidad. También pareció adecuado que la cabecera y los colores del formato de las unidades siguieran un mismo código que identificara con claridad el nivel para el que estaba diseñada cada unidad. De ese modo, se estableció utilizar el color verde para las unidades de nivel básico, el naranja para el nivel intermedio, y el rojo para el nivel avanzado. Por último, se acordó que el idioma a utilizar, tanto en la interfaz de la plataforma como en las actividades, fuese el inglés.

Aunque la plataforma se creó inicialmente para los cursos de inglés para jóvenes que cofinanciaba el Ministerio de Educación, fácilmente se puede comprobar que esta es un recurso más para el aprendizaje autónomo de los alumnos y que se puede usar, y se ha utilizado, como un curso complementario por parte de

los alumnos oficiales de la modalidad presencial de las EOI de Asturias y de cualquier otra institución dedicada a la enseñanza de la lengua inglesa, tanto en la modalidad presencial como a través de la educación a distancia. Asimismo, se buscaba que el material seleccionado para la elaboración de las unidades, en la medida de lo posible, fuese auténtico y alojado en páginas web no dedicadas específicamente a la enseñanza del inglés. La idea era utilizar material no adaptado en los ejercicios de todos los niveles, incluso el básico, aunque lógicamente en este caso la diferencia respecto a los otros dos niveles vendría dada por el grado de exigencia y dificultad de los ejercicios diseñados.

Como ya se ha indicado, uno de los criterios iniciales a la hora de diseñar las diferentes unidades era integrar las cuatro destrezas lingüísticas en todas ellas. La destreza de expresión oral es la que resultaba más difícil de incluir desde un primer momento, por las características de las actividades interactivas. Pese a que este tipo de actividades fomentan el aprendizaje autónomo de los alumnos y permiten adaptar los contenidos a diferentes ritmos de aprendizaje, estas características resultan a veces incompatibles con la expresión e interacción oral.

Es por eso por lo que se decidió incluir las actividades de expresión oral especialmente al principio de las unidades a modo de introducción, para que se pudiesen llevar a cabo al comienzo de la clase, o sesión inicial de trabajo de cada unidad en el caso de trabajar con la plataforma de forma individual, para posteriormente dejar a los alumnos realizar el resto de actividades a su ritmo.

Finalmente, se fijó un diseño uniforme para todas las unidades, con independencia del nivel, en el que aparecerían los siguientes elementos:

- Un encabezamiento con un fondo en el color correspondiente al nivel de la unidad, al que se superponen imágenes ilustrativas del tema y el título de la unidad.
- Un menú superior que permite navegar por las distintas secciones de la unidad.
- Iconos ilustrativos del tipo de actividad a realizar en cada sección.
- Ejercicios complementarios relacionados con el vocabulario necesario para la comprensión del contenido de la unidad y/o actividades.
- Transcripción de todas las grabaciones o vídeos que se utilizan en las unidades.

Por último, se acordó que la plataforma tuviese un total de 21 unidades entre los tres niveles y que en la sección *Teachers' Corner* se incluyera la versión para imprimir de las distintas actividades en forma de archivos PDF, así como todos los elementos y materiales empleados para la elaboración de las unidades de la plataforma, para que las actividades se pudiesen realizar con los alumnos oficiales por medio de una pizarra digital o alojarlas en una plataforma virtual de aprendizaje en el caso de la enseñanza a distancia.

### **3. Descripción y contenidos actuales de la plataforma**

La página principal de la plataforma ELLA incluye en la cabecera, además del nombre de esta, un menú superior en el que figuran las siguientes secciones, a las que se puede acceder directamente: *Home*, *ELLA Activities*, *FAQ* y *Teachers' Corner*. A continuación, y sobre el fondo de una fotografía, se establece un enlace a la última unidad diseñada por el equipo elaborador del proyecto. Justo debajo aparece un mensaje de bienvenida que contiene la presentación de la plataforma y el contenido de la misma, incluyendo un enlace a una nueva página para que los alumnos puedan establecer su nivel de dominio de la lengua inglesa, bien realizando una de las pruebas que facilita DIALANG, o través de las tablas con los descriptores referidos a lo que saben realizar o dominan en inglés (*Can-do tables*), en consonancia con lo que se establece en el Marco

Común Europeo de Referencia (MCER) para las lenguas, lo que permite a los alumnos establecer su nivel de conocimiento de la lengua inglesa. En el momento de examen de la plataforma ninguno de los dos enlaces funcionaba.

A la derecha del texto de bienvenida, aparecen un total de cinco unidades destacadas, y justo debajo del título de cada una de ellas se muestran las etiquetas que las clasifican por temas. Por último, en la parte inferior de la página, se encuentran dos menús que permiten buscar actividades por tema o por destreza respectivamente (siendo este último un menú desplegable), junto con una herramienta de búsqueda de unidades a través de palabras claves, tal y como se puede ver en la figura 1. A pesar de que se siguen incluyendo la mayoría de las secciones que se establecieron en la fase inicial de elaboración del proyecto, el lugar donde aparecen ha cambiado.

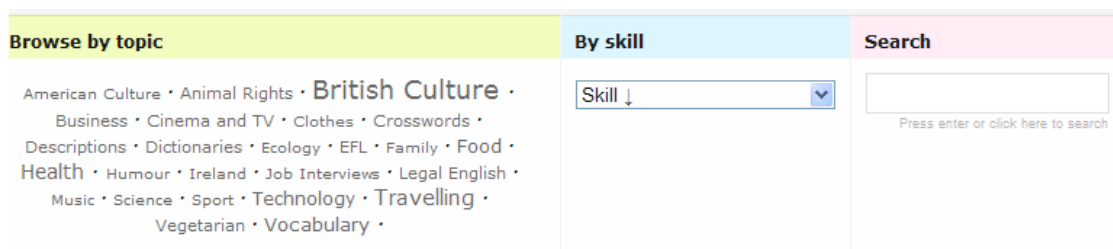


Figura 1: Parte inferior de la página principal

Al final de la página aparece la referencia a la licencia *Creative Commons* con la que cuenta el proyecto, así como los créditos en los que se menciona, por orden alfabético, a los profesores integrantes del proyecto ELLA, con indicación del papel desempeñado por cada uno en el mismo, junto con su dirección de correo electrónico. Curiosamente esta no se escribe de la forma convencional que cabría esperar, sino tal y como se lee en inglés, en concreto en lo que se refiere a los símbolos “.” y “@”.

Por último, en los créditos también se menciona al diseñador y programador de la página web, a la persona que ha revisado las actividades antes de que se publicaran y las páginas web de otras instituciones que han colaborado en el desarrollo del proyecto.

En la sección *ELLA Activities*, se muestra el título de las 21 unidades que ha elaborado el equipo, clasificadas todas ellas por niveles. En concreto para el nivel básico se han diseñado 7 unidades, 6 para el nivel intermedio y 8 para el nivel avanzado. Estos son los títulos de las unidades:

#### Nivel Básico:

- *A Mobile World.*
- *A Healthy Flight.*
- *How to Tie a Tie.*
- *How to Add Veggies to your Diet.*
- *It's so British.*
- *A Day in Town.*

#### Nivel Intermedio:

- *The Thumb Generation.*
- *The Trial.*
- *Why should I Tip a Server?*
- *You are what you eat.*



- *1<sup>st</sup> April – Laughing out Loud.*
- *As British as Fish ‘n’ Chips.*

Nivel Avanzado:

- *Cell Phones. Could we live without them?*
- *Driving on the Left.*
- *Where can I stay?*
- *“You Have the Right to Remain Silent!”*
- *The Essence of Britishness.*
- *London Calling.*
- *Walking on the Moon.*
- *Being Vegetarian.*

A la derecha se indica que se pueden encontrar todas las actividades elaboradas por el equipo, así como cualquier enlace, buscando por destreza o por temas, y nuevamente se vuelve a incluir un cuadro de búsqueda para introducir palabras clave. Si se pulsa en buscar por destreza, se despliegan las cuatro destrezas lingüísticas para localizar las actividades dirigidas a la práctica de cada una de ellas.

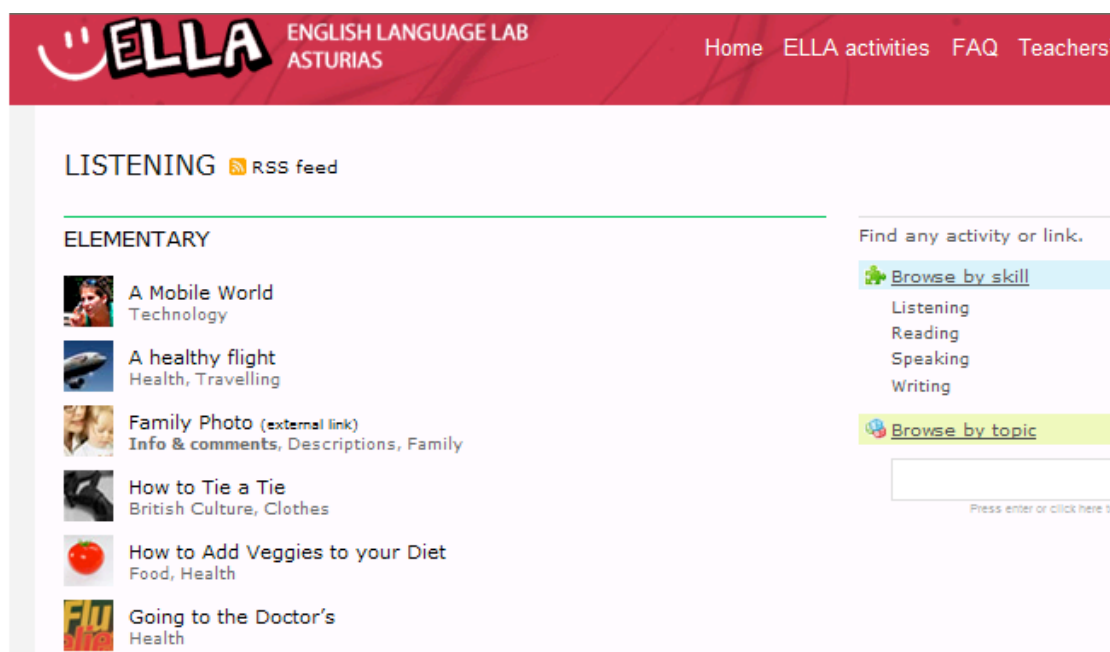


Figura 2: Relación de actividades ELLA de comprensión auditiva buscadas por el criterio de destreza

Al pinchar en ellas aparece una lista por niveles en la que se muestra el título de la sección, si se trata de un enlace externo se indica, y debajo del título de la sección aparecen las etiquetas que clasifican las actividades en función del tema que tratan, tal y como se puede observar en la figura 2. En el caso del criterio de búsqueda por temas, se despliega una lista con todos los temas que se incluyen, y al mostrar los resultados, ordenados también por niveles, debajo del título de la unidad donde se encuentran, se indica la(s) destreza(s) que se practica(n) en cada una de ellas.

En la sección de *FAQs* o preguntas frecuentes se plantean y se da respuesta a las siguientes cuestiones:

- *What do I get if I subscribe to Teachers' Corner?*

- *I've sent my registration form a long time ago but I haven't received a reply yet. Do I have to insist and send my subscription again?*
- *What's Web 2.0 and how can it help me learn/teach English?*
- *What's Google Docs?*
- *What's Google Talk?*
- *What's Google Maps?*
- *What's Skype?*
- *How can I play FLV video in my computer?*

En esta sección se da respuesta a esas preguntas al mismo tiempo que se incluyen enlaces que contienen información aclaratoria sobre algunos de los temas que se tratan, por ejemplo, Web 2.0, *Google Docs*, etc., así como enlaces a tutoriales sobre la utilización de las herramientas a las que se hace referencia o a las páginas web desde donde se pueden descargar programas o aplicaciones como *Google Talk*, *Skype*, etc.

A través de la sección *Teachers' Corner* se puede acceder a todas las actividades elaboradas por los integrantes del proyecto, que aparecen en el mismo orden en el que se encuentran en la sección *ELLA Activities*. Para tener acceso a esta sección, es preciso registrarse previamente facilitando el nombre, centro de trabajo y una dirección de correo electrónico. El equipo de ELLA responde proporcionando un nombre de usuario y una contraseña, que se puede cambiar, si así se desea, cuando se accede por primera vez.

Dentro de la sección, se encuentran los vídeos o grabaciones de audio que se utilizan para las actividades de comprensión auditiva en cada unidad, la unidad completa en un archivo PDF, incluidas las transcripciones de los vídeos y audiciones, así como una carpeta ZIP que contiene todos los archivos y elementos que se necesitan para realizar la unidad en formato digital, en el caso de que no se acceda a la plataforma a través de Internet. En la figura 3 se muestra el contenido al que se tiene acceso a través de esta sección:

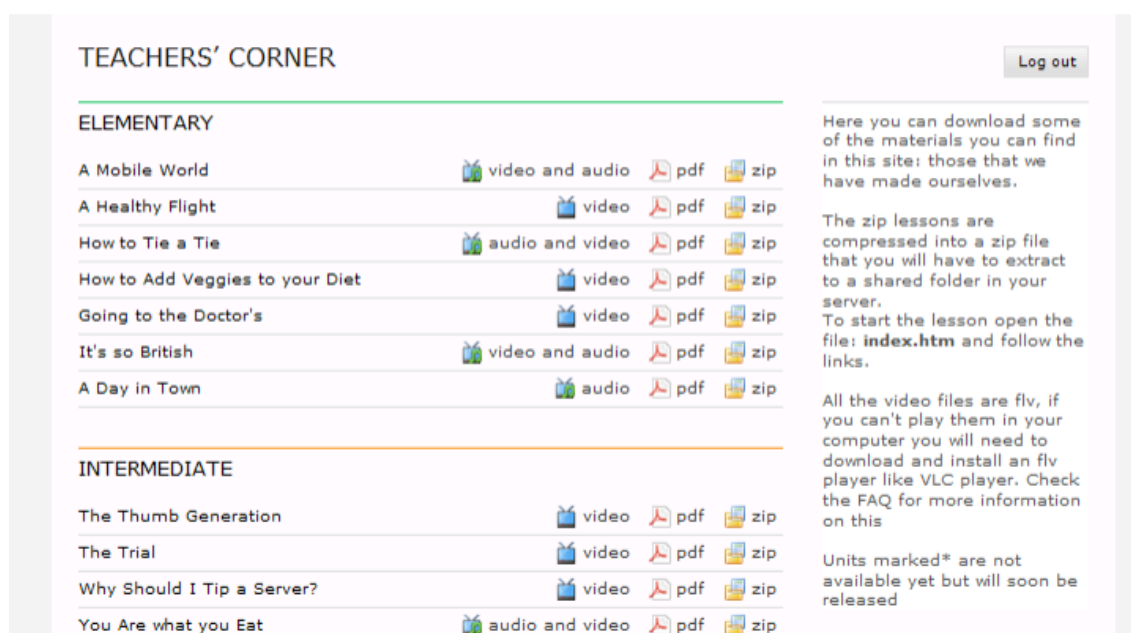


Figura 3: Materiales que se incluyen en el rincón del profesor

Cuando se pincha en cualquier unidad de la plataforma lo primero que se observa es una página en la que aparece la cabecera junto con el título de la unidad, y justo debajo se incluye el enlace para realizar la unidad

en línea. A continuación se muestra una pequeña descripción de los contenidos y temas que se van a tratar en la unidad, y debajo, nuevamente, se encuentra un enlace para realizar la unidad en línea y otro para descargarla del rincón del profesor, para lo que es preciso acceder al mismo. A la derecha siguen apareciendo las opciones de búsqueda de actividades y enlaces por destreza o tema.

Debajo del texto de presentación de la unidad se incluyen tres opciones: más información, y compartirla a través de *Facebook* y *Twitter*. En lo que se refiere a la opción de más información, se especifica el nivel de la unidad en relación al MCER, se detallan los temas que se tratan en la misma, así como las destrezas que se practican en las distintas secciones de la unidad.

Finalmente, se incluyen los comentarios que realizan los usuarios de la plataforma. En la mayoría de las unidades no aparece ninguno. Para dejar un comentario, a no ser que se haya accedido previamente al rincón del profesor, hay que introducir el nombre de la persona que vaya a realizarlo y una dirección de correo electrónico antes de que escriba el comentario que se desea publicar.

#### 4. Desarrollo de las unidades

Cuando se pincha en el enlace para realizar una unidad en línea, automáticamente lleva a la página principal de dicha unidad, que se corresponde con la primera sección de la misma, que normalmente es una actividad oral que sirve de introducción al tema de la unidad, aunque hay unidades en que se complementa con actividades de comprensión auditiva, de vocabulario o de comprensión de lectura.

En la parte superior, justo debajo de la cabecera que incluye unas fotografías relacionadas con el tema de la unidad y el título de la misma, aparece un menú superior (que se mantiene en todas las secciones de la unidad) que incluye las distintas secciones de la misma, tal y como se observa en la figura 4, para de ese modo poder acceder a cualquiera de ellas en todo momento. En la parte inferior de la página, aparece el nombre de la persona que se ha encargado de elaborar la unidad.

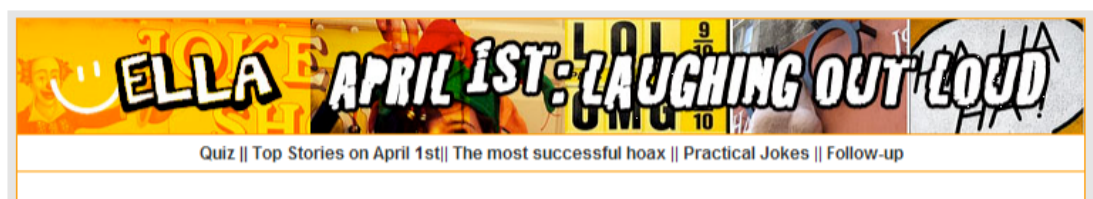


Figura 4: Menú que muestra las distintas secciones de una unidad

Cada unidad que se incluye en el proyecto tiene un número distinto de secciones, que varía entre un mínimo de tres y un máximo de siete, siendo cinco el número de secciones más habitual. En concreto, de las 21 unidades que integran el proyecto, dos tienen tan solo tres secciones, otras dos cuatro secciones, diez unidades incluyen cinco, cuatro constan de seis y tres unidades están formadas por siete secciones. El número de secciones de las que consta cada unidad es independiente del nivel de esta.

A pesar de que a la hora de comenzar el proyecto los creadores decidieron establecer unos criterios comunes para la elaboración de las unidades, esto no se percibe en lo que se refiere a la denominación que se otorga a cada sección en las distintas unidades. Tanto el número de secciones de las que consta cada unidad, como el título con el que se las designa, parece ser una decisión personal de la persona encargada de elaborarla más que el seguimiento de unos criterios comunes.

Por ejemplo, la primera sección se denomina *Warm-up, Introduction*, o directamente se la designa con un título. Lo mismo sucede con la última sección que se denomina *Follow-up*, o bien mediante la descripción del tipo de actividad a realizar, que suele ser de expresión escrita o expresión oral, o directamente con el título que se le ha asignado. Por lo que se refiere a las actividades de comprensión auditiva y comprensión de lectura, se las identifica con un título o con la etiqueta de *Listening* o *Reading practice*, respectivamente.

La mayoría de las unidades sí que presentan actividades que sirven para la práctica de las cuatro destrezas lingüísticas, aunque hay algunas que no incluyen actividades para la práctica de la expresión escrita. Varias unidades incluyen después de la actividad de expresión escrita, o como complemento a la misma, otra actividad de expresión oral, además de la que aparece en la primera sección de la unidad. Estas actividades complementarias de expresión oral adquieren el formato de interpretación de roles, debates, monólogos, exposiciones orales, etc.

El orden habitual de presentación de las actividades, cuando se incluyen actividades para la práctica de las cuatro destrezas, es el siguiente. En primer lugar, la expresión oral, tal y como establecieron los integrantes del equipo en su momento. Normalmente suelen consistir en responder y comentar una serie de preguntas o cuestiones relacionadas con el tema de la unidad, aunque en el caso de algunas unidades de Nivel Básico, los alumnos en primer lugar tienen que formular las preguntas correspondientes, a partir de unas notas o reordenando las diversas palabras que forman la pregunta.

Esta actividad inicial se puede completar con otras actividades orales en forma de interpretación de roles, exposiciones orales, etc. Asimismo pueden ir acompañadas de ejercicios de vocabulario, de comprensión auditiva de un vídeo o grabación, y en algún caso de un ejercicio de comprensión de lectura.

Después de la actividad de expresión oral, se incluye una o varias actividades de comprensión auditiva, utilizando para ello vídeos o grabaciones de audio, en ambos casos materiales auténticos. A continuación aparece una o varias actividades de comprensión de lectura, también materiales auténticos, en los que en primer lugar hay que leer el texto y posteriormente se incluyen ejercicios de vocabulario y de comprensión del contenido del texto. El tipo habitual de preguntas que se incluyen, tanto en las actividades de comprensión auditiva como de comprensión de lectura, son las siguientes:

- Completar o emparejar una oración, definición o fotografía a partir de las opciones que se incluyen en un menú desplegable, tal y como se observa en la figura 5. En este caso, en el menú desplegable se ofrecen todas las respuestas y el alumno tiene que emparejarlas de forma correcta.

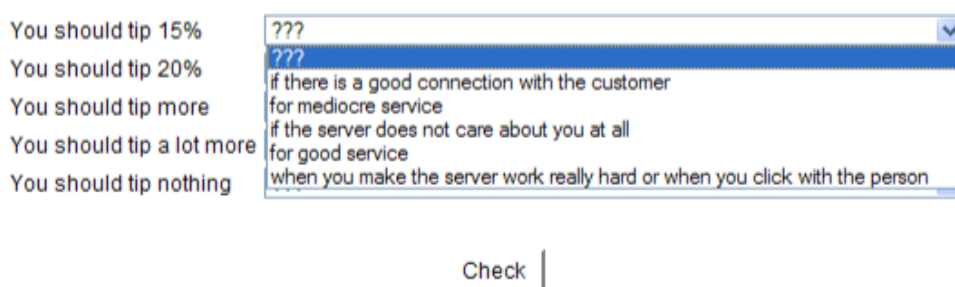
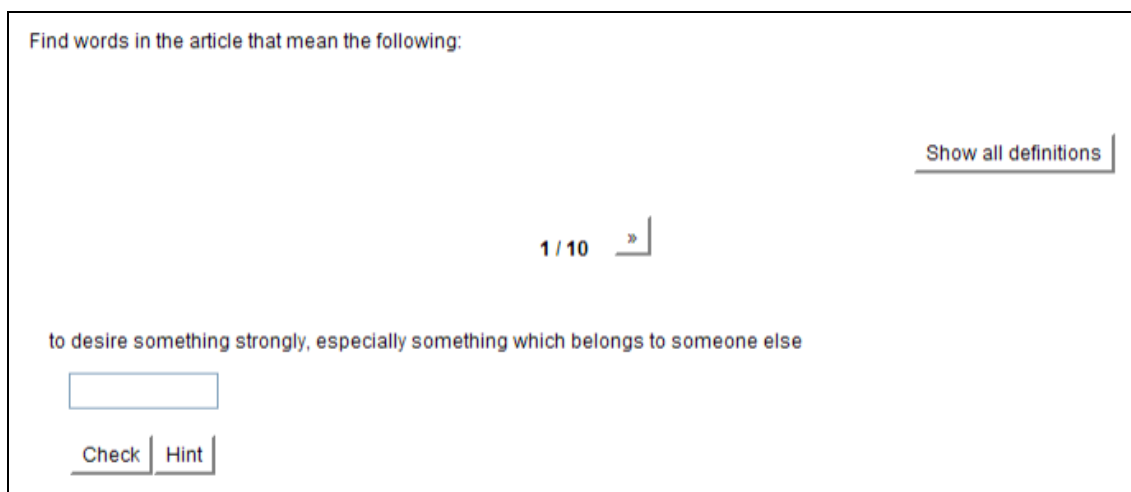


Figura 5: Ejemplo de un ejercicio que incluye las respuestas en un menú desplegable

- Ejercicios de respuesta de elección múltiple, en los que en ocasiones es posible ver las preguntas una a una o todas a la vez, lo que permite que los alumnos escojan la forma de trabajar que prefieran, lo

que da respuesta a distintos estilos de aprendizaje. En algunos ejercicios tan solo existe la opción de ver las preguntas una a una.

- Ejercicios de verdadero o falso, en los que en ocasiones es posible ver las preguntas una a una o todas a la vez. En algunos ejercicios tan solo existe la opción de ver las preguntas una a una como en el caso anterior.

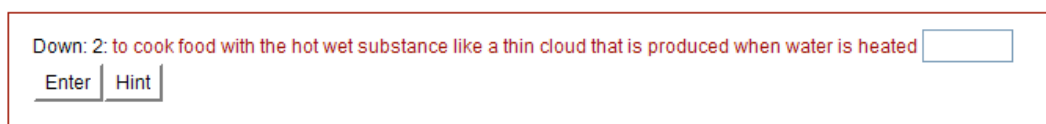


*Figura 6: Ejemplo de un ejercicio de localizar en un texto las palabras que se corresponden a las definiciones que se ofrecen*

- Ejercicios en los que hay que escribir en un recuadro las palabras o expresiones que aparecen en un texto que se corresponden a las definiciones que se ofrecen en el ejercicio, tal y como se aprecia en la figura 6. Nuevamente estos ejercicios permiten ver pregunta a pregunta o todas ellas al mismo tiempo.
- Ejercicios de rellenar huecos en unas oraciones o pequeños textos, basándose en la información que han escuchado o leído previamente, o en el caso de comprensión de lectura, empleando las palabras o expresiones que se han utilizado en el tipo de ejercicios reseñados en el punto anterior.
- En el caso de los ejercicios de vocabulario, en ocasiones se incluye un crucigrama, en el que pinchando en cada número aparece la pista que corresponde a dicho hueco, así como un recuadro donde escribir la respuesta para comprobar si es correcta, tal y como se observa en la figura 7.
- 

#### **Crossword: Can you cook?**

The crossword contains useful vocabulary to use when cooking and learning new recipes. Complete the crossword, then click on "Check" to check your answer. If you are stuck, you can click on "Hint" to get a free letter. Click on a number in the grid to see the clue or clues for that number.



*Figura 7: Ejemplo de una pista de un crucigrama*

Excepto en los ejercicios de verdadero o falso, de emparejamiento, o de respuestas de elección múltiple, siempre existe la opción de requerir una pista, que consiste en que cada vez que se solicita, se facilita una letra de la palabra o palabras que se busca. Esa letra aparece casi siempre en el recuadro donde hay que

escribir la respuesta, pero hay ocasiones en las que se muestra un mensaje en mitad de la pantalla, avisando de que se ha incluido, y otras veces no sucede así.

En algunos ejercicios que incluyen esta opción se restan puntos por solicitar ayuda. Bien después de cada pregunta, o al finalizar todo el ejercicio, existe una casilla (*Check*) para comprobar si las respuestas son correctas. En los ejercicios de comprensión auditiva, una vez se han finalizado, se incluye la transcripción del vídeo o grabación con que se ha trabajado.

A veces estas secciones de comprensión auditiva o comprensión de lectura sirven para proponer actividades de expresión oral relacionadas con el tema que se ha tratado en las mismas, lo que permite una integración de las diferentes destrezas lingüísticas.

A continuación de las secciones de comprensión auditiva y comprensión de lectura, aunque, tal y como ya se ha indicado, no en todas las unidades, se propone una actividad de expresión escrita, que suele basarse en alguno de los temas tratados en secciones anteriores, o le acompaña algún vídeo o texto que sirva de introducción a la actividad (pudiendo utilizarse este para realizar un ejercicio de comprensión auditiva o de lectura). De ese modo se puede otorgar a la actividad de expresión escrita un grado de autenticidad, para que los alumnos la puedan percibir como más próxima y útil.

Finalmente, y nuevamente tan solo en algunas unidades, se incluye una última actividad oral relacionada con el tema que sirve de hilo conductor de la unidad. Esta actividad oral sirve para poner el punto final a la unidad en cuestión.

## **5. Aspectos especialmente reseñables**

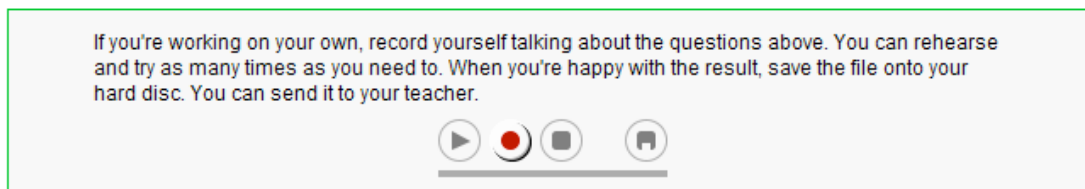
El primer aspecto positivo de todo el proyecto que hay que reseñar es que representa un esfuerzo importante, y que por lo general goza de una valoración global muy favorable, por parte de unos profesores de Escuelas Oficiales de Idiomas con probada experiencia en la enseñanza del inglés como idioma extranjero, para organizar un curso para la enseñanza del inglés a un colectivo concreto (los jóvenes entre 18 y 30 años), utilizando como medio de difusión y práctica las nuevas tecnologías, y más en concreto Internet, haciendo uso de herramientas habituales de la Web 2.0.

Esta característica se puede observar desde el primer momento que se accede a la plataforma. Para el diseño de la interfaz, así como para la elaboración de las distintas actividades, se han utilizado recursos que se encuentran en la red, y en el caso de los materiales, sin que se hayan elaborado en la mayor parte de los casos con la intención de ser utilizado para la enseñanza del inglés, especialmente en lo que se refiere a los vídeos y grabaciones.

El deseo de utilizar las herramientas que proporciona la Web 2.0 para facilitar el aprendizaje del inglés se puede comprobar en varias actividades del proyecto. Por ejemplo, en la sección *Back Home* de la unidad *London Calling* (Nivel Avanzado), se sugiere utilizar la herramienta *Google Maps*, así como las fotografías de *Flickr*, y Wikipedia a la hora de preparar la exposición oral que se propone en la sección.

Asimismo, en la sección *Follow-up* de la unidad *The Thumb Generation* (Nivel Intermedio) se anima a chatear a través de la herramienta *Google Talk*, utilizando el lenguaje característico de los mensajes de texto, facilitando para ello un enlace a la página de un traductor del lenguaje convencional al lenguaje de este tipo de mensajes: Lingo2Word (<http://www.lingo2word.com/translate.php>).

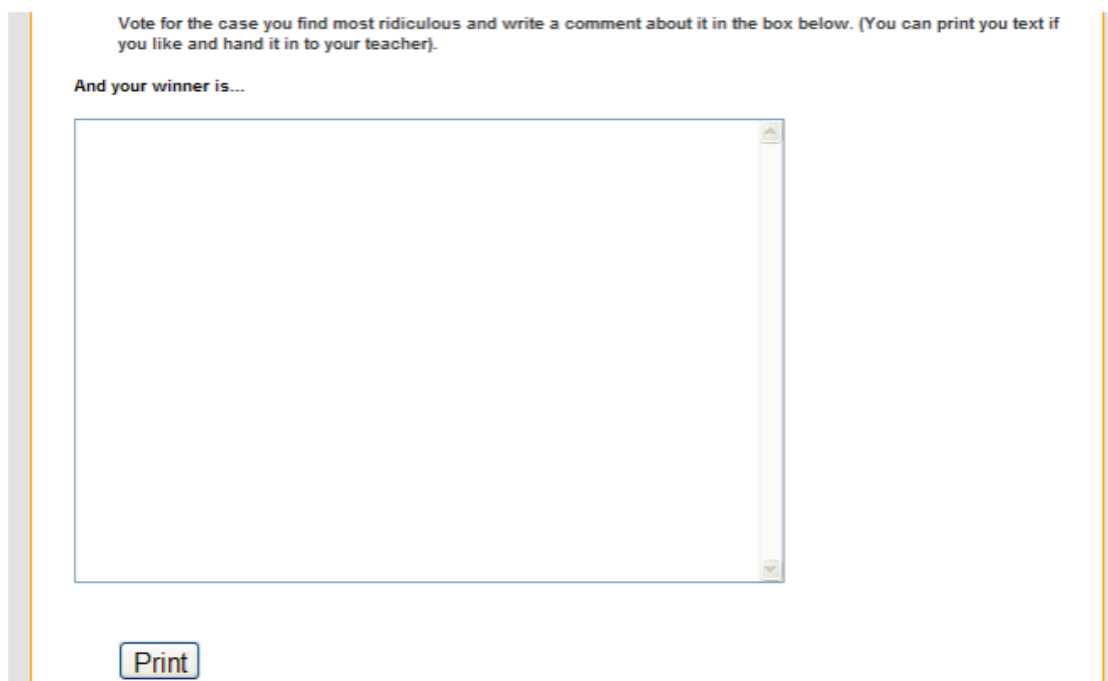
Hay que destacar que en varias secciones de actividades de expresión oral de algunas unidades se incluye una aplicación que permite a los alumnos grabarse (tal y como se observa en la figura 8), guardar dicha grabación en el disco duro del ordenador y enviarla al profesor para que la evalúe, sugiriéndose esto especialmente tanto en el caso de los alumnos que trabajen de forma individual, como en la modalidad de enseñanza a distancia.



*Figura 8: Aplicación que permite a los alumnos grabarse*

De igual modo, en las secciones de ejercicios de práctica de la expresión escrita es muy habitual que se incluya una aplicación que permite que se escriba el contenido de la tarea propuesta en un recuadro o casilla y al final se incluye un botón que ofrece la opción de imprimir dicho ejercicio, tal y como se puede ver en la figura 9.

Nuevamente esta aplicación, además de resultar más cómoda para el alumno que tan solo tiene que pulsar ese botón para obtener una versión impresa del ejercicio realizado, le confiere una mayor autenticidad a la tarea, puesto que intenta reproducir el entorno en el que los alumnos la tendrían que realizar en un contexto y situación real.



*Figura 9: Ejemplo de actividad de expresión escrita que permite a los alumnos imprimir la respuesta del ejercicio una vez redactada*

Otro aspecto positivo que conviene reseñar es la incorporación en la mayoría de los textos que se utilizan para las secciones de comprensión de lectura, así como en la mayor parte de las transcripciones de los vídeos y audiciones de los ejercicios de comprensión auditiva, del diccionario *Answers.com*, que incluye las siguientes aplicaciones: diccionario, pistas para crucigramas, *Word menu*, ordenadores, sinónimos,



antónimos, diccionario musical, *Word tutor*, errores ortográficos más habituales a la hora de escribir el vocablo consultado, traducción del significado de la entrada en varios idiomas (danés, holandés, francés, alemán, griego, italiano, español, etc.), y dependiendo del vocablo consultado, alguna aplicación más. Para acceder a este diccionario, tan solo hay que pulsar dos veces sobre la palabra que se quiere consultar y se abre una pequeña ventana que muestra la entrada en el diccionario, donde se incluyen todas las aplicaciones que le acompañan.

De igual modo, resulta interesante destacar que el vídeo que se utiliza para la sección *What's wrong with what we eat?* de la unidad *Are you vegetarian?* (Nivel Avanzado), procede de la página web TED *Ideas worth spreading* (<http://www.ted.com/>), y más concretamente de la sección *Talks*, que tiene la peculiaridad de incluir junto con alguno de los vídeos una transcripción interactiva, de tal forma que al seleccionar o pinchar en una oración o fragmento determinado, se reproduce el fragmento del vídeo en el que se oye la misma. Lógicamente, en ese caso la actividad no incluye la transcripción del vídeo, sino que contiene el enlace al vídeo de la página TED que se ha utilizado para las actividades, para que así los alumnos tengan acceso a la transcripción interactiva.

## 6. Aspectos susceptibles de mejora

A pesar de que la valoración que hay que hacer del proyecto en su conjunto es francamente muy positiva hay, sin embargo, algunos aspectos que se podrían mejorar para que resultase todavía más útil y efectivo para el aprendizaje del inglés, que es el fin para el que se creó.

Lo primero que hay que reseñar en ese sentido es que da la sensación de que el proyecto, o al menos el mantenimiento del mismo, no tiene un gran seguimiento por parte del equipo que lo ha desarrollado, puesto que no se comprueba que los enlaces todavía funcionen o no se introducen las correcciones de los pequeños fallos de diverso tipo de los que se informa al equipo a través de la sección de comentarios que aparece en la página de presentación de cada unidad, pese a que en algún caso se indica que se va a hacer. Otro ejemplo de esto es el hecho que el título de la última unidad del Nivel Avanzado que aparece en la sección *ELLA Activities (Being Vegetarian)* no se corresponde con el que aparece en la unidad cuando se realiza en línea (*Are you Vegetarian?*).

El hecho de que en el menú superior de la página principal no aparezca la sección *Courses*, lleva a pensar que tampoco se utiliza en la actualidad como complemento de las clases presenciales con los alumnos oficiales de las Escuelas Oficiales de Idiomas de Asturias y que tan solo se mantiene para el trabajo individual de los alumnos y para aquellas instituciones que lo quieran utilizar como complemento a sus cursos presenciales o a distancia.

Por lo que se refiere a las características del diseño de las unidades, hay que indicar que sería conveniente que hubiese una uniformidad de criterios en todas ellas en lo que se refiere a la presentación de las unidades. Dado que está pensado como un curso en tres niveles distintos, es de imaginar que más de un alumno realice las unidades de los tres niveles. Por eso, parece una buena idea que todas las unidades consten del mismo número de secciones y se utilice un mismo criterio para designarlas o clasificarlas. La forma más sencilla sería asignarle un título a cada sección, indicando entre paréntesis el tipo de actividad de que se trata.

Es importante, y de ese modo se cumpliría uno de los criterios que se fijaron en las consideraciones iniciales del proyecto, que pese a utilizar materiales auténticos para las actividades de todos los niveles, el



grado de dificultad de las mismas realmente se adapte al nivel en el que se utilicen. Dentro de las unidades hay tres ejemplos en los que se emplean los mismos materiales y preguntas en dos o más niveles distintos.

El primer caso se observa en la unidad *A Mobile World* del Nivel Básico, *The Thumb Generation* del Nivel Intermedio y *Cell Phones. Could we live without them?* del Nivel Avanzado. Los ejercicios de la sección *Phone 4 kids* en las unidades del Nivel Básico y del Nivel Intermedio son idénticos, siendo la única diferencia apreciable el hecho de que el orden de las fotografías cambia. Pero las preguntas y las respuestas son exactamente las mismas. Sin embargo, en la sección *Their first cell phone* de la unidad del Nivel avanzado se utiliza el mismo vídeo, pero el ejercicio, y por lo tanto las preguntas, son diferentes. La utilización de los mismos ejercicios también se aprecia en la sección *The latest craze* de la unidad del Nivel Intermedio y la del Nivel avanzado, donde el vídeo y las preguntas son los mismos, y en este caso ni tan siquiera se cambia el orden de las preguntas.

El segundo ejemplo que se puede encontrar de actividades y ejercicios empleados en más de un nivel es en las unidades de Nivel Intermedio *As British as Fish 'n' Chips* y la de Nivel Avanzado *The Essence of Britishness*. En ambas unidades se incluyen las siguientes secciones *Stereotypes* (Nivel Intermedio)/*Fighting Stereotypes* (Nivel Avanzado) y *100 Greatest Britons* (en ambos niveles). La única diferencia que existe entre *Stereotypes* y *Fighting Stereotypes*, es que la primera incluye una pregunta más en la parte de introducción. Por lo que se refiere a la sección *100 Greatest Britons* la única diferencia apreciable entre ambas es que en la de Nivel Avanzado, antes del ejercicio de expresión escrita, se incluye una actividad oral que consiste en una exposición oral.

El último ejemplo de utilización de los mismos materiales y actividades en unidades de diferentes niveles se aprecia en las unidades *You are what you eat* del Nivel Intermedio y *Are you Vegetarian?* del Nivel Avanzado. En la sección *Controversial Debate* de la unidad del Nivel Intermedio y *Follow-up* de la del Nivel avanzado se utiliza el mismo vídeo y se proponen las mismas actividades. Las únicas diferencias apreciables son que en el caso de la unidad del Nivel Intermedio la extensión del ejercicio de expresión escrita es de 150 palabras y en el Nivel Avanzado de 200 palabras, y en el Nivel Avanzado, antes del ejercicio de expresión escrita, hay una actividad de expresión oral consistente en un debate sobre el tema.

En lo que se refiere al grado de dificultad de los ejercicios y tareas, da la impresión que no está muy bien establecido, y el ejemplo más claro se ve en la sección de introducción o de *Warm-up* de las unidades del Nivel Básico. En las dos primeras, los alumnos tienen que formular en primer lugar las preguntas a partir de las notas que se les ofrece. En las dos siguientes, aparecen las preguntas ya formuladas, y en la última (la quinta) los alumnos tienen que reordenar las palabras que forman la pregunta. Parece que el orden más lógico hubiese sido comenzar como lo hace la unidad quinta, a continuación como las dos primeras y después como la tercera y la cuarta unidad. Da la impresión de que las características de estos ejercicios varían en función de la persona que elaboró la unidad. Esto, de todas formas, puede solucionarse fácilmente cambiando el orden en el que se presentan las unidades correspondientes al Nivel Básico en la sección *ELLA Activities*.

Otro caso donde se puede comprobar que no está bien establecido el criterio de dificultad de las tareas es en los ejercicios de búsqueda de palabras o expresiones que se corresponden a las definiciones que se ofrecen. En la mayoría de los casos no se indica ni el párrafo del texto en el que aparece, ni el número de palabras de las que consta la respuesta. De incluirse esta información, lo lógico sería facilitarla en los Niveles Básico e Intermedio, pero no en el Avanzado. Sin embargo, en la única ocasión en que se incluye este tipo de

información es en una actividad del Nivel Avanzado, en concreto en la sección *What are the British like?* de la unidad *The Essence of Britishness*. Parecería adecuado incluir información sobre el tipo de palabra del que se trata (sustantivo, adjetivo, verbo, etc.) o si es un término característico de inglés estadounidense, etc., tal y como se aprecia en ejercicios de unidades de los Niveles Intermedio y Avanzado. Relacionado con esto, hay que señalar que en varios ejercicios aparecen mezcladas preguntas del tipo verdadero-falso y de respuesta de elección múltiple. Sería mejor para los alumnos que en un mismo ejercicio el tipo de preguntas fuese siempre el mismo.

Asimismo, convendría que en todos los ejercicios de comprensión de lectura y comprensión auditiva, se incluyera la opción de que los alumnos puedan escoger entre ver las preguntas una a una o todas al mismo tiempo, en lugar de que tan solo lo puedan hacer en algunos casos como sucede en la actualidad, porque así lo haya decidido el diseñador de la unidad. Esa opción permite adaptarse a distintos estilos de aprendizaje, pero al mismo tiempo da la opción a los alumnos de poder leer todas las preguntas antes de comenzar a realizar una actividad, que suele ser lo más habitual y lo que prefiere la mayor parte de ellos.

A la hora de facilitar pistas sobre las repuestas de un ejercicio, nuevamente debería existir una uniformidad en lo que se refiere a si aparece un mensaje en medio de la pantalla para indicar que se ha facilitado la siguiente letra de la palabra correspondiente, en ese mensaje se muestra la letra que sigue en la respuesta para que se escriba en la casilla correspondiente, o directamente se incluya en la casilla donde se escribe la respuesta, sin que aparezca ningún texto en el mensaje de la pantalla.

Parece muy buena idea que la pista sea un sinónimo, tal y como sucede en la sección de *Reading* de la unidad *Where can I stay?* del Nivel Avanzado, que viene señalada por medio de un interrogante para indicar que se trata de un tipo de pista diferente. La opción de acceso a las pistas debería aparecer justo debajo de cada palabra o definición, o al final del ejercicio, pero con un mismo criterio en todas las unidades y ejercicios, y no como sucede ahora que en cada caso aparece en un lugar distinto.

Por lo que se refiere a la opción de comprobar las respuestas, que nuevamente debería aparecer justo debajo de cada palabra o definición, o al final del ejercicio, y no cada vez en un sitio, al pulsarla se debería indicar cuáles de las respuestas que se han proporcionado son correctas. En la actualidad, es preciso responder a todas las preguntas para que se facilite dicha información. Hay que tener presente que el hecho de que no se responda a todas las preguntas pueda deberse a que los alumnos no sepan la respuesta de todas ellas. Hay algunos ejercicios que incluyen la opción *Show Answer*, que puede resultar de gran ayuda en estos casos.

Algo que puede confundir un poco es que en unos casos se abran nuevas ventanas para acceder a los textos, ejercicios y enlaces externos, mientras que en otros eso no sucede. Sería conveniente que hubiese una uniformidad de criterios, sobre todo en el caso de los ejercicios. Por lo tanto, en todos los casos deberían abrirse nuevas ventanas al enlazar con un nuevo ejercicio e incluir la opción de cerrar dicha ventana una vez se haya realizado la actividad, o no abrirse ninguna ventana y una vez se hayan finalizado todos los ejercicios de una sección, pasar directamente a la siguiente. En el caso de los enlaces externos, parece más indicado que se abra una nueva ventana.

Relacionado con esto, hay que reseñar que en las actividades se establece un enlace a todas las fuentes que se han utilizado como materiales para la elaboración de las unidades, por cuestiones de derechos de autor, o se remite a otras páginas para obtener más información sobre un tema concreto. Sin embargo, esos

enlaces en ocasiones despistan en el sentido de que se puede pensar que son un enlace a algún ejercicio o actividad más, cuando realmente no es así. Esto se podría resolver fácilmente incluyendo una indicación después del enlace de que se trata de un enlace a la fuente original, por ejemplo añadiendo *Source*, o *For further information*, si facilitan información adicional sobre un tema concreto.

Dado que la aplicación que permite grabarse a los alumnos es algo realmente positivo, y teniendo en cuenta que este proyecto está pensado para que los alumnos puedan trabajar de forma autónoma, bien a nivel individual, en parejas o en pequeños grupos, la misma debería incluirse en todos los ejercicios de expresión oral y en las unidades de todos los niveles. De igual forma, la aplicación del diccionario debería acompañar a todos los textos de las actividades de comprensión de lectura y las transcripciones de los vídeos y grabaciones que se utilizan en las actividades de comprensión auditiva. Asimismo, sería una buena idea incluir una aplicación que permitiera tener acceso a la pronunciación de las palabras en las unidades de todos los niveles, y sobre todo en el caso de aquellas que les resultan más difíciles a los alumnos.

Por último, y dado que se trata de una plataforma que muchos alumnos utilizan para trabajar de forma individual, se les debería facilitar más ayuda en las secciones de expresión escrita para que pudieran familiarizarse con las diferentes convenciones, estructuras gramaticales, expresiones más habituales, etc., que son características y se utilizan en los diferentes tipos de textos, tal y como se hace en las secciones *Ceremonies* de la unidad *How to Tie a Tie* y *A Recipe* de la unidad *How to add veggies to your diet*, ambas de Nivel Básico.

## 7. Conclusión

Pese a los aspectos y elementos mejorables de la plataforma y sobre su utilización que se han indicado, en la mayoría de los casos debidas a cuestiones de índole técnica y que se pueden solucionar con facilidad, hay que destacar y reconocer el importante y valioso trabajo realizado por esos profesores de Escuelas Oficiales de Idiomas de Asturias, sobre todo teniendo en cuenta que no poseen elevados conocimientos técnicos, ni son expertos en la utilización de las nuevas tecnologías para la enseñanza del inglés. Se trata de unos docentes que, como tantos otros, se han animado a introducir y a emplear las nuevas tecnologías con sus alumnos tanto dentro como fuera del aula.

Ese es precisamente el motivo por el que hay que alabarles por haber elaborado y proporcionado una herramienta que realmente resulta muy útil como complemento de las clases para cualquier alumno que aprenda inglés, tanto de la modalidad de enseñanza presencial como de la enseñanza a distancia, pudiendo incluso considerarse un curso a distancia en sí mismo. Este trabajo que han realizado debe servir de ejemplo y estímulo para que otros profesionales decidan hacer algo parecido, para sacarle el máximo partido a todas las posibilidades y potencialidades que ofrecen las nuevas tecnologías, y que van en aumento día a día.

Con este artículo se ha pretendido, además de analizar las características fundamentales de este proyecto, darlo a conocer tanto a profesores como a alumnos, para que se pueda usar como un recurso de gran utilidad y calidad, que está a disposición de todo aquel que desee utilizarlo como apoyo al aprendizaje de la lengua inglesa, bien sea a través de una enseñanza presencial o a distancia, o como un curso de inglés en Internet de libre acceso.

## Referencias bibliográficas

López Jiménez, C. y Valdés Solís, M. del M. 2010. «Presentación de la Plataforma: English Language Lab Asturias». *Actas del VI Congreso Nacional de Escuelas Oficiales de Idiomas. Hacia Nuevos Horizontes: Diferentes Escenarios Metodológicos*”, 241-248.

---

**Juan Carlos Araujo** Portugal, Licenciado en Filología Inglesa por la Universidad de Oviedo, Licenciado en Humanidades por la Universidad de Burgos y Máster en Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Enseñanza y Tratamiento de Lenguas por la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Profesor de inglés la Escuela Oficial de Idiomas de Burgos y con anterioridad de la Escuela Oficial de Idiomas de Vigo (Pontevedra). Está interesado en las posibilidades que brindan las nuevas tecnologías en la enseñanza de idiomas, tema sobre el que ha publicado diversos artículos.

## MATERIALES Y *WEBTASKS* PARA UTILIZAR EN ENSEÑANZA BILINGÜE EN LA ASIGNATURA CONOCIMIENTO DEL MEDIO CON ALUMNOS DE SEXTO CURSO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Juan Carlos Araujo Portugal  
Escuela Oficial de Idiomas de Burgos

### Resumen

Actualmente la enseñanza bilingüe, tanto en centros públicos como privados, está adquiriendo un gran auge y es una de las principales apuestas de las autoridades educativas. Aunque puede adoptar diversas metodologías, la que se está afianzando es la metodología CLIL o AICLE que exige una colaboración estrecha entre los profesores especialistas en la lengua extranjera y los de la materia que se imparte en el idioma extranjero. Además de un buen nivel de conocimiento de la lengua extranjera, estos profesionales precisan disponer de recursos generales y específicos para el aprendizaje del idioma extranjero así como de la asignatura que imparten en dicha lengua. En este artículo se presentan recursos y materiales generales para el aprendizaje de la lengua inglesa así como específicos para tres temas de la asignatura Conocimiento del Medio de sexto curso de Educación Primaria. También se incluyen tres *webtasks* donde se emplean los recursos y materiales específicos para esta asignatura que se presentan en el artículo.

**Palabras clave:** Cadena alimenticia, cuerpo humano, estaciones del año, recursos, *webtasks*

### Abstract

Nowadays, bilingual education in both state and private schools is on the increase and it is one of the main investments of education authorities. Even though it may employ different methodologies, it seems that CLIL methodology is consolidating. This methodology requires a close collaboration between language and content teachers. Apart from having a good command of the foreign language, content teachers need to have general and specific resources and materials at their disposal to learn both the foreign language and the subject taught in the foreign language. This paper presents some specific resources and materials for general English courses as well as specific ones for three units of the subject *Conocimiento del Medio* (Science and environment) for sixth year students of primary education in the Spanish education system. Together with these resources, three *webtasks* are presented. In these *webtasks* the resources described in this paper are employed.

**Key words:** Food chain, human body, seasons of the year, resources, *webtasks*

### 1. Introducción

Desde hace unos años la enseñanza bilingüe, especialmente en inglés y francés, ha experimentado un gran auge que se ha traducido en la aparición de numerosos colegios e institutos bilingües, secciones bilingües, etc. que han supuesto una gran revolución en estos centros dado que su puesta en funcionamiento ha precisado de la implicación y compromiso de los profesores de dichos centros, tanto de los especialistas en la lengua extranjera como de las materias que se decide impartir en dicha lengua. La metodología que mayoritariamente se decide emplear es CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) o AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera), lo que obliga a una estrecha colaboración entre los especialistas en la lengua extranjera elegida como medio de impartición de esas asignaturas y los especialistas en las mismas. Los primeros conocen en profundidad la lengua extranjera mientras que los

segundos, que tienen los conocimientos para impartir su materia en la lengua materna, desconocen las estructuras y recursos lingüísticos que precisan, así como los recursos de la materia en cuestión que tienen a su disposición en la lengua meta y que les pueden ayudar en su trabajo en este tipo de enseñanza.

Este artículo tiene como objetivo, en primer lugar, presentar una serie de recursos y materiales de consulta específicos para el aprendizaje de la lengua inglesa que pueden ser útiles tanto para los alumnos como los profesores de área encargados de impartir su asignatura en dicha lengua. Asimismo, se hace referencia a una serie de recursos y materiales didácticos que se encuentran en la red pensados para tres unidades específicas de la asignatura Conocimiento del Medio (los huesos y las partes del cuerpo humano, la cadena alimenticia y las estaciones del año) para emplearlos con alumnos de sexto curso de Educación Primaria.

Para finalizar, y haciendo uso de estos últimos recursos, se presentan tres *webtasks* para cada uno de los temas indicados, es decir, aquellas actividades enfocadas a la realización de tareas que se plantean usando recursos de la Web específicos de la materia o auténticos, dado que este tipo de actividades son las que habitualmente llevan a cabo en la enseñanza bilingüe que emplea la metodología CLIL.

## **2. Recursos y materiales de consulta específicos para el aprendizaje de la lengua inglesa**

A continuación se hace referencia a enciclopedias en línea, diccionarios bilingües, un diccionario monolingüe para niños, diccionarios de pronunciación y un programa de transcripción fonética que se pueden utilizar tanto por alumnos adultos y adolescentes de los cursos de inglés de carácter general como por alumnos de centros de enseñanza bilingüe.

### **2.1 Enciclopedias en línea:**

Para que las tareas a realizar resulten más fáciles, así como para su utilización como páginas de consulta y referencia, se incluye una versión simplificada para niños de Wikipedia y una enciclopedia especialmente diseñada para niños.

Simple English Wikipedia: [http://simple.wikipedia.org/wiki/Main\\_Page](http://simple.wikipedia.org/wiki/Main_Page).

Kids.Net.Au: <http://encyclopedia.kids.net.au/>

### **2.2 Diccionarios bilingües:**

Se presentan varios diccionarios en línea para que los alumnos puedan escoger el que más les guste o les resulte más fácil de utilizar.

Diccionario Larousse: <http://www.larousse.com/es/dictionnaires/anglais-espagnol>.

Diccionario Oxford: <http://www.diccionarioinglesespanoloxford.es/index.aspx>.

Diccionario Reverso: <http://diccionario.reverso.net/>.

Diccionario *Wordreference*: <http://www.wordreference.com/es/>.

### **2.3 Diccionario monolingüe para niños:**

Es un diccionario monolingüe pensado especialmente para niños y que incluye la traducción en varios idiomas del término buscado. Kids.Net.Au: <http://dictionary.kids.net.au/>

### **2.4 Diccionarios de pronunciación:**

Dado que la pronunciación de la lengua inglesa es una de las principales dificultades con la que se encuentran las personas que aprenden este idioma por la falta de correspondencia entre grafías y sonidos, su utilización es algo fundamental. Puede darse el caso de que haya nombres o sustantivos que se escriban igual o de forma muy parecida al español, pero su pronunciación sea completamente diferente en inglés, motivo por el que estos diccionarios son una herramienta fundamental e imprescindible.

*Arul's Word Pronunciation Utility:* <http://aruljohn.com/voice.pl> (Pronunciación con acento estadounidense).

*Howjsay:* <http://howjsay.com/>.

### **2.5 Programa de transcripción fonética:**

Este programa permite transcribir fonéticamente pequeños textos. Dado que las transcripciones fonéticas son la única ayuda se tiene para saber cómo se pronuncia una palabra o nombre cuando se dispone de un diccionario que incluya la pronunciación o no hay nadie que pueda pronunciarlos, es fundamental ir familiarizándose con las transcripciones fonéticas, y este programa puede servir para ello.

De ese modo, los alumnos pueden ver la transcripción de las diferentes palabras mientras oyen cómo se pronuncian en un diccionario de pronunciación. <http://www.photransedit.com/Online/Text2Phonetics.aspx>

## **3. Recursos y materiales didácticos disponibles en la red para las unidades didácticas propuestas**

Seguidamente se incluyen una serie de recursos y materiales didácticos que se encuentran en la red para los temas de los huesos y partes del cuerpo humano, la cadena alimenticia así como para las estaciones del año para utilizarlos en la asignatura de Conocimiento del Medio con alumnos de sexto curso de Educación Primaria.

### **3.1 Tema: Los huesos y las partes del cuerpo humano. *Bones and parts of the body***

*Put Annie back together:* <http://www.bbc.co.uk/schools/podmission/bones/annie02.shtml>. Se trata de un ejercicio en el que se pide recomponer el cuerpo de Annie, arrastrando cada uno de los huesos que aparecen hasta el lugar en el que se encuentran en su esqueleto. Cuando se ha dejado en el lugar correcto aparece el nombre del hueso y la función que tiene. Si no se coloca en el lugar correcto, regresa al sitio donde aparecen todos los huesos inicialmente. Puede resultar muy útil tanto para la explicación sobre dónde están situados cada uno de los huesos que se muestran y la función que tienen, así como para su repaso una vez finalizado el tema.

*Measure me:* <http://www.bbc.co.uk/schools/podmission/bones/pod04.shtml>. Pertenece a la misma página que el anterior recurso, pero en esta ocasión se solicita a los alumnos que midan distintas partes de su cuerpo e introduzcan dichos datos (en centímetros o pulgadas) para tener una especie de ficha de medidas de su cuerpo que si desean pueden imprimir. Con ello se familiariza a los alumnos con la forma en que se miden distintas partes del cuerpo (el cráneo, la altura, etc.) para cuando lo tengan que realizar en la vida real.

*Name those bones:* <http://www.youtube.com/watch?v=abgJD054sds&feature=related>. Es un vídeo musical en el que se nombran los distintos huesos del cuerpo y la función que tienen en el cuerpo humano. La canción va acompañada de imágenes en la que aparecen los nombres de los huesos a los que se hace referencia, para así facilitar la comprensión del vídeo. Es útil para conocer cómo se pronuncia el nombre de

los huesos en inglés, así como para saber dónde se encuentra cada uno de ellos. Se podría utilizar al comienzo del tema.

*Alesha's Street Dance Stars*: <http://downloads.bbc.co.uk/cbbc/all/posters/aleshas-learn-the-moves-poster/aleshas-learn-the-moves-poster.pdf>. Es un póster que incluye las instrucciones sobre los distintos movimientos de un baile de una serie de televisión. Es una forma muy útil, además de divertida, de repasar los nombres de las diferentes partes del cuerpo. Una vez finalizada se puede pedir a los alumnos que cambien los pasos o inventen un nuevo baile.

*Skeleton worksheet*: <http://www.zephyrus.co.uk/skeletonworksheet.html>. Presenta un test de repaso sobre el esqueleto humano. En las trece primeras preguntas los alumnos tienen que escribir las respuestas en las casillas que se les facilitan a tal efecto. En la pregunta catorce los alumnos tienen el comienzo de unas frases en la columna de la izquierda y los finales de las mismas en la columna de la derecha. Se les pide que completen las frases de la izquierda escribiendo a continuación de cada una el final que corresponda, escogiendo de entre los que aparecen en la columna de la derecha. Una vez finalizado el test se puede imprimir junto con las respuestas introducidas.

### **3.2 Tema: La cadena alimenticia. *Food chain***

*Food puzzle chain A*: <http://www.zephyrus.co.uk/foodpuzzlechaina.html>. Con este recurso el alumno tiene que demostrar que ha entendido el tema tratado al escoger la respuesta correcta de entre las cuatro opciones que se le presentan. Si se pulsa la respuesta correcta aparece la explicación completa de esa fase del proceso de la cadena alimenticia. Si se pulsa una respuesta incorrecta se invita a volver a intentarlo. Además de la respuesta correcta, en la pantalla se muestra el número de respuestas que se han acertado hasta ese momento en forma de porcentaje. Esto se puede utilizar a modo de ejercicio de repaso al finalizar el tema para asegurarse que los alumnos lo han entendido.

*Sunny meadows*: <http://puzzling.caret.cam.ac.uk/game.php?game=foodchain>. Es una simulación para ayudar a los alumnos a comprender el papel de productores y consumidores que tienen los agentes participantes en la cadena alimenticia. En concreto hay plantas, conejos y zorros. En esta simulación se pide a los alumnos que establezcan el número inicial que hay de cada uno de ellos, y a partir de ahí la simulación muestra cómo va variando el número de cada agente a lo largo de 50 años. Es una forma muy visual de comprender todo el proceso. Al finalizar se les puede hacer alguna pregunta relacionada con lo que se ha visto en la simulación para comprobar que lo han entendido.

*Fun with Food Webs*: [http://www.harcourtschool.com/activity/food/food\\_menu.html](http://www.harcourtschool.com/activity/food/food_menu.html). Una vez se escoge uno de los ecosistemas (un prado, el ártico y un lago o laguna) se muestra una imagen de los agentes que participan en el mismo y los alumnos tienen que arrastrarlos para fijar el orden correcto de cada uno de ellos en la cadena alimenticia en dicho ecosistema. Si la respuesta es correcta la imagen permanece en ese lugar y aparece el mensaje *Good job!* Los alumnos pueden solicitar pistas que les indiquen de dónde obtiene la energía cada uno de los seres vivos que forman dicha cadena. Nuevamente se puede utilizar al finalizar el tema para comprobar que los alumnos lo han comprendido.

*What is a herbivore?:* <http://www.qrg.northwestern.edu/projects/marssim/simhtml/info/whats-a-herbivore.html>. Es una página de referencia que incluye información y fotografías sobre lo que son los herbívoros en este caso. En la parte inferior de la página se incluyen enlaces para las páginas



correspondientes a plantas, omnívoros, carnívoros, etc. Sirve como página de referencia para los alumnos y como complemento a las explicaciones que se les facilite a los alumnos inicialmente.

*Biomes and ecosystems:*

<http://www.windows2universe.org/earth/ecosystems.html&sn=0&art=ok&cdp=/windows3.html&cd=false&ftp=/windows3.html>. En esta página se muestran los diferentes biomas y ecosistemas que se encuentran en el planeta tierra, viniendo cada uno de ellos señalado en un color diferente. Debajo aparecen enlaces para algunos de ellos. Esta página se puede utilizar a la hora de diseñar *webquests* o *webtasks*, como página de referencia que tengan que consultar los alumnos, o también para recomendársela a aquellos alumnos que quieran profundizar sobre este tema que está relacionado con la cadena alimenticia.

*Learn all about the food chain:* <http://www.youtube.com/watch?v=JvqMNUyYqBk>. Es un vídeo muy sencillo sobre la cadena alimenticia, y que puede utilizarse a modo de introducción del tema, y al tener el formato de un vídeo animado, puede llamar la atención de los alumnos sobre el tema y resultarles motivador. Una vez se haya visto el vídeo se pueden hacer preguntas sobre el contenido del mismo para comprobar que lo han entendido.

### **3.3 Tema: Las estaciones del año. *The seasons***

*What causes Earth's seasons:* <http://www.youtube.com/watch?v=DuiOvPLWziQ>. Es un vídeo de carácter explicativo sobre lo que origina las estaciones del año con respecto a la rotación de la tierra alrededor del sol y sobre sí misma por la inclinación del eje de giro de la tierra. El vídeo es muy breve y viene ilustrado por imágenes que ayudan a la comprensión de este fenómeno.

*Earth's tilt is the reason for the seasons!:*

[http://www.windows2universe.org/earth/climate/cli\\_seasons.html](http://www.windows2universe.org/earth/climate/cli_seasons.html). En esta página se explica con un poco más de detalle lo que ocasiona las diferentes estaciones del año y que estas no coincidan en los dos hemisferios de la Tierra. Incluye dos enlaces con relación al clima: *Climate varies with latitude* y *what is climate?*.

*The Earth's hemispheres:* [http://www.youtube.com/watch?v=DYwA\\_8qMt9I](http://www.youtube.com/watch?v=DYwA_8qMt9I). Es un vídeo muy breve que de forma muy sencilla explica la división que se hace de la Tierra en dos hemisferios por el Ecuador o bien por un meridiano, y los cuatro posibles hemisferios en los que se puede dividir al planeta.

*World atlas:* <http://www.worldatlas.com/aatlas/world.htm>. Se trata de un mapa mundi interactivo. Al pulsar sobre un continente se obtiene una imagen del mismo en el que se muestra el nombre de cada uno de los países que lo integran. Al pulsar sobre un país en concreto se amplía el mapa de dicho país, y se siguen viendo los mapas del continente dónde se encuentra y el mapamundi con todos los continentes. También se acompaña de un breve párrafo informativo sobre el país de carácter histórico.

*Maps of the World:* <http://www.mapsofworld.com/world-maps/>. Esta página permite acceder a diferentes mapas mundi, y también por continentes, regiones y en algunos casos incluso por países, como sucede con Australia y los Estados Unidos.

## **4. Propuestas de *webtasks* para las unidades didácticas indicadas**

A continuación se incluyen tres *webtasks*, que son el tipo de actividades habituales que se emplean en la enseñanza bilingüe que utiliza la metodología CLIL, para cada una de las unidades didácticas que se

proponen en este artículo. Cada *webtask* consta de distintas partes o fases: una pre-tarea, una tarea y una post-tarea.

#### 4.1 *Webtask* sobre el cuerpo humano

Esta *webtask* está pensada para el tema de los huesos y las partes del cuerpo humano (*bones and parts of the body*) para alumnos de sexto curso de Educación Primaria, dentro de la asignatura de Conocimiento del medio.

Pre-tarea: En parejas o en pequeños grupos los alumnos repasan las distintas partes del cuerpo y deciden para qué se utilizan fundamentalmente. Por ejemplo, las manos para comer, escribir, aplaudir; las piernas para andar, correr, jugar, etc. Para ello realizan los siguientes ejercicios interactivos en los que tienen que arrastrar hasta el lugar correspondiente la etiqueta que designa la parte del cuerpo que se señala en cada caso. Al situarse encima de la etiqueta se oye la pronunciación de esa parte del cuerpo.

*Crickweb:* <http://www.crickweb.co.uk/ks1science.html> (Sección *Body parts*).

Tarea: Una vez finalizados los ejercicios, y en esta ocasión en pequeños grupos, los alumnos han de buscar en las enciclopedias en línea de referencia los principales huesos que se encuentran en los brazos, las piernas, la cabeza, la espalda y el pecho. Cada grupo se encargará de una sección del cuerpo determinada. Para ello se les proporcionará los siguientes enlaces:

*Simple English Wikipedia:* <http://simple.wikipedia.org/wiki/Skeleton>

*Kids.Net.Au:* [http://encyclopedia.kids.net.au/page/hu/Human\\_skeleton](http://encyclopedia.kids.net.au/page/hu/Human_skeleton)

Con la información obtenida cada grupo realizará un mural dividido en dos partes. En el lado izquierdo se incluirá una fotografía o dibujo en el que se señalará el nombre de las partes del cuerpo de esa sección. En el lado derecho se incluirá otra fotografía o dibujo en el que se señale el nombre de los principales huesos de dicha sección del cuerpo, así como la misión que tienen.

Cuando hayan finalizado, se hará una puesta en común por parte de cada grupo y a continuación se verá el siguiente vídeo de *YouTube* donde se nombran los diferentes huesos del cuerpo humano así como la función que desempeñan: *Name those bones:*

<http://www.youtube.com/watch?v=abgJD054sds&feature=related>

Para finalizar, y nuevamente en parejas o en pequeños grupos, realizarán el siguiente ejercicio donde tienen que recomponer el esqueleto de Annie: *Put Annie back together:* <http://www.bbc.co.uk/schools/podsmision/bones/annie02.shtml>

Post-tarea: Si da tiempo en clase, y si no en casa, los alumnos leen los pasos de este baile de una serie de televisión: *Alesha's Street Dance Stars:* <http://downloads.bbc.co.uk/cbbc/all/posters/aleshas-learn-the-moves-poster/aleshas-learn-the-moves-poster.pdf>

Como tarea para el día siguiente tienen que pensar y describir los pasos para un nuevo baile, y al hacerlo tienen que indicar los huesos que se ven involucrados al realizar cada paso.

#### 4.2 *Webtask* sobre la cadena alimenticia

Esta *webtask* está pensada para el tema de la cadena alimenticia y los agentes que intervienen. La asignatura para la que está planteada es Conocimiento del Medio y el nivel educativo sexto curso de Educación Primaria.

**Pre-tarea:** En parejas o pequeños grupos los alumnos realizan los siguientes ejercicios para repasar y/o aprender el nombre de distintos animales en inglés. Estos ejercicios aparecen ordenados por grado de dificultad de tal forma que los primeros son los más fáciles y los últimos tienen un mayor grado de dificultad.

[http://www.parapal-online.co.uk/picture\\_dict/zoo.html](http://www.parapal-online.co.uk/picture_dict/zoo.html)

<http://web2.uvcs.uvic.ca/elc/studyzone/200/vocab/animals.htm>

<http://www.csmm.qc.ca/sitsat/pic/pic3.html>

<http://web2.uvcs.uvic.ca/elc/studyzone/200/vocab/animals1.htm>

<http://web2.uvcs.uvic.ca/elc/studyzone/200/vocab/animals2.htm>

A continuación los alumnos ven el siguiente *vodcast* sobre los agentes participantes en la cadena alimenticia: los productores, los consumidores y los descomponedores o sarcófagos. *Learn all about the food chain:* <http://www.youtube.com/watch?v=JvqMNQuYqBk>

Si el vídeo se considera que puede resultar complicado a los alumnos se puede subtítular con un programa como *Dotsub*. A continuación los alumnos visitan las siguientes páginas para aprender el papel que desempeñan los diferentes agentes participantes en una cadena alimenticia:

*Introduction:*

<http://www.sheppardsoftware.com/content/animals/kidscorner/foodchain/foodchain.htm>

*Parts of a food chain - producers and consumers:*

<http://www.sheppardsoftware.com/content/animals/kidscorner/foodchain/producersconsumers.htm>

*Parts of a food chain – decomposers:*

<http://www.sheppardsoftware.com/content/animals/kidscorner/foodchain/decomposers.htm>

*This is a food chain:* <http://homeworkhelp.stjohnssevenoaks.com/foodchains.htm>

*Food chains and food webs:* <http://www.vtaide.com/png/foodchains.htm>

**Tarea:** Después de visitar las páginas anteriores los alumnos, nuevamente en parejas o pequeños grupos, realizan las tareas que se indican a continuación:

*Food chain simulation:* <http://puzzling.caret.cam.ac.uk/game.php?game=foodchain>. Esta simulación ayuda a comprender a los alumnos a entender el papel que desempeñan los productores y consumidores en la cadena alimenticia utilizando para ello plantas, conejos y zorros. Al principio tienen que establecer el número inicial de cada uno, y a partir de ahí la simulación muestra cómo va variando el número de cada uno de ellos en un periodo de 50 años.

*Food chain game 1:* <http://www.zephyrus.co.uk/foodpuzzlechaina.html>. Seguidamente realizan este test en el que se plantean una serie de preguntas relacionadas con las cadenas alimenticias en el que los alumnos tienen que completar las frases que se muestran en la pantalla colocando una de las imágenes que aparecen en la parte inferior.

*Food chain game 2:*

<http://www.sheppardsoftware.com/content/animals/kidscorner/games/foodchaingame.htm>. Los alumnos tienen que colocar los dibujos que se muestran, que se corresponden a diferentes agentes en una cadena alimenticia, en el orden correcto en el que participan en la misma.

*Food webs:* [http://www.harcourtschool.com/activity/food/food\\_menu.html](http://www.harcourtschool.com/activity/food/food_menu.html). En los tres ecosistemas diferentes (un prado, el ártico y una laguna o lago) los alumnos tienen que ordenar los participantes en la cadena alimenticia de forma correcta de tal modo que se aprecie la relación entre cada uno de ellos.

*Build a food chain:*

[http://www.ecokids.ca/pub/eco\\_info/topics/frogs/chain\\_reaction/play\\_chainreaction.cfm](http://www.ecokids.ca/pub/eco_info/topics/frogs/chain_reaction/play_chainreaction.cfm). Nuevamente los alumnos tienen que colocar en el orden correcto a los agentes intervinientes en una cadena en el ártico y en un bosque.

Para finalizar los alumnos tienen que escoger la respuesta correcta respecto a si un elefante, una oveja, un cerdo, un caballo, un león, un cerdo son carnívoros, herbívoros u omnívoros. Para ayudarles a realizar este último ejercicio se les proporcionan los siguientes enlaces a enciclopedias en línea:

*Simple English Wikipedia:* <http://simple.wikipedia.org>

*Kids.Net.Au:* <http://encyclopedia.kids.net.au>

Post-tarea: Como post-tarea los alumnos tienen que ayudar a preservar la cadena alimenticia en el pueblo de sus abuelos, que es una localidad muy pequeña que les gusta y que visitan a menudo. El problema es que el ayuntamiento ha decidido dar permiso para que se construya una urbanización en un bosque cercano al pueblo, pero esto afectará a la cadena alimenticia del lugar, y el pueblo dejará de ser tan bonito como lo era hasta el momento.

Los alumnos creen que el ayuntamiento no ha pensado sobre esto y por eso deben publicar un mensaje en el blog del ayuntamiento explicando por qué no se debe permitir que se construya esa urbanización en lo que se refiere a las consecuencias negativas que tendrá para la cadena alimenticia del lugar.

#### **4.3 *Webtask* sobre las estaciones del año**

Nuevamente está pensada para alumnos de sexto curso de Educación Primaria de la asignatura Conocimiento del Medio.

Pre-tarea: En parejas o pequeños grupos los alumnos ven este vídeo o *vodcast* de sobre las causas por las que se originan las estaciones del año: *What causes Earth's seasons?:* <http://www.youtube.com/watch?v=DuiQvPLWziQ>. Precisamente por tratarse de alumnos de Educación Primaria, un *vodcast* parece más apropiado que un *podcast*, para poder mantener mejor su atención y que al mismo tiempo les resulte más fácil el comprender el tema de las estaciones del año. Una vez visto el vídeo los alumnos pueden acceder, si así lo desean o lo consideran preciso, a más información sobre los factores o motivos que originan las estaciones del año en la siguiente página web:

*Earth's tilt is the reason for the seasons!:*

[http://www.windows2universe.org/earth/climate/cli\\_seasons.html](http://www.windows2universe.org/earth/climate/cli_seasons.html)

A continuación, si no entienden los conceptos de Hemisferio Norte y Hemisferio Sur, pueden ver el siguiente *vodcast* sobre los cuatro hemisferios de la tierra: *The Earth's Hemispheres:* [http://www.youtube.com/watch?v=DYwA\\_8qMt9I](http://www.youtube.com/watch?v=DYwA_8qMt9I)

Tarea: Seguidamente tienen que realizar dos ejercicios de práctica para demostrar que han comprendido los conceptos vistos hasta el momento. En el primer ejercicio tienen que situar cada uno de los países que se les indica en la columna que corresponda, según se encuentren en el Hemisferio Norte o en el Hemisferio Sur. Los países son Argentina, Australia, Brasil, Chile, Francia, Alemania, Italia, Noruega, Sudáfrica,

España, los Estados Unidos y Zimbabwe. Con la excepción de Zimbabwe y tal vez Sudáfrica no deberían de tener demasiados problemas para situarlos en el hemisferio correspondiente. En cualquier caso, y por si no fuese así, se les puede facilitar los siguientes enlaces a mapas mundi interactivos para ayudarles a realizar dicho ejercicio:

*World atlas*: <http://www.worldatlas.com/aatlas/world.htm>

*Maps of the World*: <http://www.mapsofworld.com/world-map-viewer.html>

Asimismo se les proporcionará los siguientes enlaces a enciclopedias en línea:

*Simple English Wikipedia*: <http://simple.wikipedia.org/>

*Kids.Net.Au*: <http://encyclopedia.kids.net.au/>

El segundo ejercicio consiste en que los alumnos lean cinco oraciones y posteriormente decidan si las mismas son verdaderas o falsas teniendo en cuenta todo lo que han aprendido en los *podcasts* y la página web de referencia. Si la información es falsa, tienen que corregirla o explicar por qué es incorrecta. Una vez finalizados ambos ejercicios, se pueden comprobar las respuestas con los alumnos.

Post-tarea: Por último, los alumnos tienen que grabar un *podcast*, en el que expliquen a sus amigos australianos por qué mientras en España es invierno, en su país es verano. Esta actividad la tendrán que llevar a cabo en pequeños grupos y de ese modo la podrán realizar de forma colaborativa. En primer lugar, pueden redactar lo que desean incluir en el *podcast*, y posteriormente grabarlo, bien tan solo uno de ellos o bien cada uno de ellos una parte; y a continuación pueden escucharlo cuantas veces precisen para que el resultado final sea satisfactorio.

Para dotar de mayor autenticidad a la tarea, y al mismo tiempo añadir un cierto elemento de competitividad entre los grupos, se les puede indicar que si el resultado final es satisfactorio tendrá una audiencia real, puesto que los mejores *podcasts* se publicarán en un wiki y de ese modo cualquier persona en cualquier punto del planeta lo podrá escuchar.

## 5. Conclusión

En este artículo se ha presentado una serie de recursos de carácter general que se pueden utilizar tanto por profesores como alumnos en la enseñanza bilingüe en inglés: enciclopedias en línea, diccionarios bilingües, un diccionario monolingüe para niños, diccionarios de pronunciación y un programa de transcripción fonética. Asimismo se ha señalado diferentes recursos que se encuentran en la red para tres unidades didácticas para la asignatura de Conocimiento del Medio para utilizarlos con alumnos de sexto curso de Educación Primaria: el cuerpo humano y los huesos, la cadena alimenticia y las estaciones del año. Por último se han presentado tres *webtasks*, un tipo de actividades muy habituales que se llevan a cabo en la enseñanza bilingüe que emplea la metodología CLIL, sobre las mismas unidades didácticas señaladas, utilizando los recursos indicados y alguno más.

Con ello se ha pretendido ayudar a los profesores que imparten esta asignatura en ese curso y nivel educativo presentándoles unos materiales y recursos que pueden emplear con sus alumnos en clase o alguna idea sobre lo que pueden hacer en esas unidades didácticas. Asimismo persigue servir de orientación a otros docentes que imparten otras asignaturas en inglés en diferentes niveles educativos, para que sean ellos mismos los que puedan elaborar sus propias unidades didácticas y actividades a partir de los recursos que se encuentran en la red.

---

**Juan Carlos Araujo Portugal**, Licenciado en Filología Inglesa por la Universidad de Oviedo, Licenciado en Humanidades por la Universidad de Burgos y Máster en Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Enseñanza y Tratamiento de Lenguas por la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Profesor de inglés la Escuela Oficial de Idiomas de Burgos y con anterioridad de la Escuela Oficial de Idiomas de Vigo (Pontevedra). Está interesado en las posibilidades que brindan las nuevas tecnologías en la enseñanza de idiomas, tema sobre el que ha publicado diversos artículos.