

## EDITORIAL

**Cristina Calle Martínez**  
Universidad Complutense de Madrid

**Slavka Madarova**  
Universidad de Alcalá

**Jesús García Laborda**  
Universidad de Alcalá

First of all, we, the editors, need to apologize for the delay in this year's publication. The editorial team this year has been fighting against a number of issues and we want to express our sorrow to those all over the world who have lost those most beloved ones in this COVID-19 Pandemia. Let's hope that this year will be better. In relation to this volume, we had a large amount of rejections since our interest is to improve the quality of the journal in just about two years including a much earlier publication date. Thus, this year we will be accepting papers until June 30. We understand this may limit the number of incoming papers, but we definitely will jump further into a higher quality journal that puts Encuentro Journal in the international place that it really deserves.

Six articles published in this issue cover three main areas of interest: first, language learning and methodology are in focus; next, new approaches to improve English writing and oral skills. Finally, the last section concentrates on the attitudes and perception of teachers about the English lessons in foreign education systems and on translation studies.

First section begins with the article "*El aprendizaje cooperativo como procedimiento para desarrollar la competencia comunicativa en inglés en el sistema educativo cubano*", where **Eduardo Escalona Pardo**, **Yusimí Frías Reyes** and **M<sup>a</sup> Eugenia Fonseca Calderón** remark that cooperative learning increases each student's opportunities to implement their communicative competence, because the way it is organized and implemented allows students to interact in different communicative contexts. To assess the effectiveness of the cooperative learning techniques developed, a pre-experiment was applied which demonstrated that the suggested cooperative learning techniques were effective for the development of communicative competence in English classes.

**José Luis Estrada Chichón**, in "*Posibilidad de aplicación de técnicas de corrección no intervencionista para errores orales a la enseñanza de idiomas*", details the results obtained after the application of three research tools (classroom observation, questionnaires and interviews) in a Higher Education context in order to prove that the absence of pedagogical intervention is a possible error correction technique *per se* for oral errors in foreign language teaching.

The second section focuses on the new approaches to enhance speaking and writing skills in secondary and university students.

In this regard, **María Fernández Cozar**, **Juana Mª Anguita Acero** and **Francisco Javier Sánchez-Verdejo Pérez** in their article, “*The challenge of the skill of speaking in monolingual secondary education centres of Andalusia*”, highlight the importance of the mastering of speaking skills in English today. The authors conducted a study in three monolingual secondary education centres in Andalusia, addressed to 114 students of the 4th year of Compulsory Secondary Education to prove that the low English level that students have is not due to the lack of interest or low ability but to the way they learn this foreign language, totally linked to the teachers and the teaching methodology they use in their practices. In order to avoid this situation, the authors suggest a change in the teaching methodologies and some educational interventions.

Then, **Beatriz Oria**, in her article “*Edmodo como herramienta de aprendizaje telecolaborativo online en el aula de inglés*” presents a pilot experience based on the use of the social network “Edmodo” as a resource to create a space for telecollaborative learning between 85 students from two different universities and nationalities. Through a task-based learning methodology, the interaction between Spanish and Polish students has had its main objective to increase the motivation of participants when it comes to using language and improving their written skills in an environment of real and motivating social interaction. In general, the considerable satisfaction of students with the activity suggests that it has helped to increase their motivation. The project has also contributed to the development of the participants' writing skills and, above all, to fostering self-reflection on their own writing processes.

In the third section, **Sevim Gunes**, in her article “*The perceptions of English teachers about the English lessons in the current education system of Turkey*”, sheds some light on the perceptions of 35 state and private school English teachers in terms of the English lessons in the current education system of Turkey. The results reveal opposing perceptions of the two groups being the teachers of private schools more in favor of the education system. Considering the results, the author suggests some improvement measures over the negative perceptions regarding the class size, the class hours for English lessons, the schools' physical structures and the extra time to do additional activities, among others.

The volume ends with the study “*Ways and methods of overcoming the difficulties of translating Ukrainian expressions into Russian*” from **Aygun Amirova**, who presents a qualitative study on the difficulties of the translation of Ukrainian stable expressions into Russian. The author offers a detailed study of the specific features that influence on the translation of these terms. They comprise a wide range of topics from working life, struggle, friendship, love, mutual assistance and many others. They can also express kinship, all sorts of shades of feelings and moods of people.

As the editors, we hope you enjoy this volume and we keep on counting as an avid reader. Given the dates and the current situation in the world, we do not want to close this issue without hoping you, your friends and family keep healthy and safe.

## EL APRENDIZAJE COOPERATIVO COMO PROCEDIMIENTO PARA DESARROLLAR LA COMPETENCIA COMUNICATIVA EN INGLÉS EN EL SISTEMA EDUCATIVO CUBANO

## COOPERATIVE LEARNING AS A PROCEDURE FOR DEVELOPING THE ENGLISH COMMUNICATIVE COMPETENCE IN THE CUBAN EDUCATIONAL SYSTEM

**Eduardo Escalona Pardo**  
**Yusimí Frías Reyes**  
**María Eugenia Fonseca Calderón**  
Universidad de Granma, Cuba

### Resumen

Este artículo tiene como objetivo presentar al aprendizaje cooperativo para desarrollar la competencia comunicativa en las clases de inglés como elemento indispensable en la formación de las futuras generaciones que exige el sistema educativo cubano en la actualidad. Para facilitar su comprensión, se parte del enfoque comunicativo como método fundamental en la enseñanza aprendizaje del idioma inglés, se ofrecen los conceptos de competencia y competencia comunicativa, y se sugieren novedosas técnicas y métodos que se pueden emplear en los grupos de aprendizaje cooperativos que se creen en las aulas. Se corrobora que los estudiantes presentan limitaciones a la hora de interactuar oralmente entre ellos y con los profesores, y que el empleo de estas novedosas técnicas y métodos contribuye a la solución de esta problemática.

**Palabras clave:** Competencia comunicativa, enfoque comunicativo, aprendizaje cooperativo, inglés, técnicas.

### Abstract

The article is aimed at presenting cooperative learning to develop communicative competence in the English lessons as an important element in the formation of the future generations the Cuban educational system demands nowadays. To make its comprehension easier, it starts from the communicative approach as the fundamental method in teaching and learning English. The concepts of competence and communicative competence are stated, and some methods and cooperative learning techniques that can be used in the cooperative learning groups created in class are suggested. The authors corroborate the limitations students face when interacting orally with each other and with their professors, and that the use of these novel techniques and methods contributes to give a solution to this problem.

**Key Words:** Communicative competence, communicative approach, cooperative learning, English, techniques.

### 1. INTRODUCCIÓN

En la actual Política Educacional Cubana, dentro de las fundamentales áreas culturales de la educación para el desarrollo armónico de la personalidad de los estudiantes se encuentra la educación del lenguaje

para la comunicación, incluyéndose tanto la lengua materna como una o más lenguas extranjeras. Debido a los cambios económicos ocurridos en el mundo, el desarrollo de la revolución científico-técnica, el comercio e intercambio cultural generado a raíz de la globalización, el gobierno cubano ha trazado una nueva política relacionada con el aprendizaje del idioma inglés. Se trata de dominar esta lengua extranjera una vez terminados los estudios universitarios. Los estudiantes deben enfrentarse a un examen de colocación y demostrar un adecuado nivel de competencia comunicativa.

Esta situación implica la aplicación de nuevas formas de enseñanza aprendizaje que garanticen el desarrollo de esta competencia en los estudiantes en las clases de idioma inglés. Al ser su enseñanza eminentemente comunicativa, se recurre al aprendizaje cooperativo como forma de garantizar la motivación y desarrollo de habilidades de trabajo en grupo que posteriormente se convierten en habilidades individuales positivas y competencias de diversos tipos.

Al entrevistar diferentes estudiantes de segundo año de la carrera Lenguas Extranjeras, Inglés, se conoció que les resulta difícil encontrar la gramática correcta y el vocabulario apropiado para usarlo de manera espontánea en una situación determinada de su realidad objetiva; se preocupan por los errores que pudieran cometer al expresarse oralmente; y muchas veces comprenden lo que los demás dicen, pero no saben interactuar con ellos. Se efectúa la evaluación del proceso de enseñanza aprendizaje en este nivel y los datos recabados permiten fundamentar y sentar las bases teóricas para el empleo de diferentes técnicas de aprendizaje cooperativo que permiten el desarrollo de la competencia comunicativa en las clases de inglés como lengua extranjera.

### *1.1. Población y muestra*

Para el desarrollo de la investigación se tuvo en cuenta una población de 60 estudiantes de segundo año de la carrera Lenguas Extranjeras, Inglés en la Universidad de Granma, Cuba; distribuidos en tres subgrupos y 4 profesores de inglés. Como muestra se tomó de manera intencional el subgrupo 01 con una matrícula de 18 estudiantes, los cuales constituyen el 30 % de la población. También fueron incluidos los cuatro profesores.

### *1.2. Métodos*

Se ejecutó un estudio teórico desde el método analítico-sintético y la revisión bibliográfica para determinar los referentes teóricos relacionados con el aprendizaje cooperativo y el enfoque comunicativo aplicado en la enseñanza aprendizaje del idioma inglés en el sistema educativo cubano; así como como la observación, la entrevista, la encuesta, y el pre-experimento para corroborar la efectividad de las técnicas de aprendizaje cooperativo sugeridas para el desarrollo de la competencia comunicativa en las clases.

## **2. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN**

### *1.1. El enfoque comunicativo. Fundamentos teóricos*

Según Edward (1963) y citada por Brown (1994), enfoque es un sistema de concepciones relacionadas con la naturaleza de la lengua, de su aprendizaje, y su enseñanza. Entonces se podrá comprender por

qué se habla de “enfoque” comunicativo. Según Font (2005) se trata de una concepción educativa que se refleja en todo lo que sucede en el aula y que, como plantea Nunan (1989), está marcada por concepciones acerca de la naturaleza de la lengua y de su aprendizaje.

El objetivo de la enseñanza de la lengua es desarrollar lo que Hymes (1972) llamó “competencia comunicativa”. Este término se utilizó con el propósito de contrastar una visión comunicativa del idioma con la teoría de competencia de Chomsky (1965).

De acuerdo con Richards (2001), para Chomsky el objetivo de la teoría lingüística era caracterizar las habilidades abstractas que posee el hablante para poder producir oraciones gramaticalmente correctas en una lengua. Hymes consideraba que esta concepción de teoría lingüística era estéril, y que la teoría lingüística necesitaba convertirse en parte de una teoría más general que incorporara la comunicación y la cultura.

El enfoque comunicativo surge en la década de 1970 y fue aceptado paulatinamente en los años 80. Brown (1994) enmarca al enfoque comunicativo dentro de la teoría lingüística que considera al lenguaje como un sistema para la expresión de significado, de propósitos funcionales en un medio interactivo de comunicación. Utiliza actividades que involucran una comunicación real, desarrollando tareas significativas y utilizando un lenguaje que es, a su vez, significativo para el que aprende. Se aborda la lengua en su realización social concreta, aspecto fundamental para utilizar el aprendizaje colaborativo en las clases.

Dentro de este enfoque, los objetivos de aprendizaje reflejan las necesidades del estudiante, e incluirán tanto habilidades funcionales (uso social de la lengua) como competencia lingüística. El aprendizaje de una lengua presupone su empleo social, por eso es inseparable de la comprensión de las otras personas, el entorno y de la experiencia social e individual (Vygotsky, 1984).

El enfoque comunicativo reconoce como su objetivo el logro de la competencia comunicativa, definida por Savignon (1983) como la eficiencia funcional en el uso del lenguaje; la expresión, interpretación y negociación de significado que involucra la interacción de dos o más personas que pertenecen a la misma o a diferentes comunidades lingüísticas, o entre una persona y un texto oral o escrito.

Richards (2001) define la competencia comunicativa como la capacidad de usar el lenguaje apropiadamente en la comunicación en dependencia del contexto espacial y temporal, de los roles de los participantes, y de la naturaleza de la transacción que se produce.

Los autores de este artículo asumen el concepto de competencia comunicativa ofrecido por Zimniaya (1989) quien la considera como el conjunto de reglas sociales, de la cultura nacional, las valoraciones y valores que determinan tanto la forma, como el contenido admisible en el lenguaje de la lengua que se estudia. Constituye la capacidad real individual de organizar la actividad verbal de forma adecuada a las diferentes situaciones de la comunicación (según los objetivos, las relaciones de roles, la forma y el contenido) en sus actividades receptivas y productivas, en correspondencia con cada situación

concreta. Esta definición sustenta la aplicación del aprendizaje colaborativo para el logro de la competencia comunicativa en los estudiantes, pues al crear diferentes grupos de aprendizaje cooperativo, se asignan roles que permiten interactuar en situaciones comunicativas concretas.

Font (2005) plantea que para un mejor estudio y comprensión del concepto de *competencia comunicativa* se tienen en cuenta los siguientes *componentes*:

La *competencia lingüística*: también conocida tradicionalmente como competencia gramatical, se refiere a la habilidad del que usa la lengua extranjera para utilizar y comprender con corrección los tres niveles de la misma: la morfo-sintaxis, la pronunciación y el léxico.

La *competencia socio-lingüística*: componente que coloca a la lengua en el contexto social concreto en que se desarrolla el proceso de comunicación. Ser competente desde el punto de vista socio-lingüístico implica tener la habilidad de utilizar e interpretar las formas lingüísticas apropiadamente con relación a una situación específica.

La *competencia del discurso*: habilidad de percibir y lograr coherencia de ideas separadas en patrones significativos de comunicación. Esta competencia está muy relacionada con la estructuración lógica del discurso, tanto en los códigos orales como los escritos.

La *competencia estratégica*: habilidad de utilizar estrategias verbales y no verbales para resolver problemas que pueden surgir en la comunicación. Se trata de saber qué hacer cuando no se es comprendido, saber expresar lo mismo de varias formas, y saber obtener de otras personas información que no se ha entendido total o parcialmente.

La *competencia sociocultural*: constituye el conocimiento y la habilidad de actuar con familiaridad en el contexto socio-cultural en el cual se utiliza la lengua. Se refiere a la habilidad de seleccionar los comportamientos apropiados desde el punto de vista cultural, no necesariamente lingüístico.

Finalmente, se asume lo planeado por Peña (2010) al expresar que las competencias expresan aquello que se espera que los estudiantes sean capaces de saber, saber hacer y saber ser, que modulan su carácter y formación en sentido amplio para convertirlos en profesionales y en ciudadanos autosuficientes. Es precisamente a lo que se aspira en el sistema educativo cubano.

## *1.2. El aprendizaje cooperativo en la enseñanza aprendizaje del idioma inglés.*

El principal procedimiento para el aprendizaje es la comunicación y por lo tanto el lenguaje. Si se plantea una dinámica de aprendizaje cooperativo en la enseñanza aprendizaje del idioma inglés, se potencian las posibilidades comunicativas de esta lengua, haciendo uso de ellas en un contexto próximo a la realidad.

Willis (1996) hace una referencia clarificadora en este sentido al considerar que se crea una situación comunicativa real en el contexto escolar cuando hay una interacción entre los miembros de un grupo, con un objetivo común de resolución de una tarea. Es pues cuando la lengua es una herramienta

más para el aprendizaje y el estudiante se ve con la necesidad de comunicarse para resolver la tarea en una situación en el aula próxima a la realidad. Por tal motivo el presente artículo consiste en utilizar el aprendizaje cooperativo para crear estos contextos reales que favorezcan el desarrollo de la competencia comunicativa en las clases de inglés.

Al ser heterogéneos los grupos para aplicar el aprendizaje cooperativo, favorece la cooperación, estableciendo relaciones de ayuda mutua que benefician a las dos partes implicadas. Díaz (2007) Además, trabajar con grupos en las clases de inglés permite atender a niños y niñas con un alto nivel de competencia lingüística (hijos de nativos, por ejemplo, que se aburren en las clases de inglés y suelen ser una pesadilla para los maestros) y niños con dificultades de aprendizaje generalizadas. Pérez (2004) citado por Cerda (2014).

Aunque en Cuba no es común encontrar hijos de nativos en las aulas, sí es normal encontrar estudiantes con un alto nivel de competencia, que al asignarle roles en un determinado grupo de aprendizaje cooperativo, pueden ser útiles durante la impartición de un determinado contenido pues el profesor se apoya en ellos para que intercambien sus conocimientos con el resto de los miembros del grupo.

El aprendizaje cooperativo aumenta las oportunidades de cada estudiante de poner en práctica su competencia comunicativa, y se basa en la suma de responsabilidades individuales, donde se debe asegurar la participación de todos. Así pues, se desarrollan habilidades interpersonales, en parte con la utilización de la lengua en situaciones muy próximas a la realidad cotidiana, como la práctica del diálogo y el consenso, que son claves en el desarrollo de la actividad.

Por lo que respecta al vocabulario, se activan los campos semánticos interiorizados por el estudiante. En cuanto a la gramática, se produce la gramaticalización de los fragmentos de lengua aprendidos como unidades completas de significado. Cuando los estudiantes se ven en una situación de explorar todos sus recursos, descomponen las unidades aprendidas y las vuelven a componer con un nuevo propósito. Cameron (2001). También tiene lugar la negociación de significado, que es positiva para las dos partes, la que debe encontrar los recursos para hacerse entender y la que va incorporando nuevos significados (Willis, 1996).

Según Cerdá (2014) citando a Brian (1990), el aprendizaje cooperativo se basa en las teorías de la psicología cognitiva del constructivismo y el aprendizaje significativo. Los estudiantes construyen el aprendizaje a partir del conocimiento previo y en la medida en que se produce un conflicto cognitivo, entre lo que se sabe y lo que se propone como nuevo. En este tipo de aprendizaje se habla también de conflicto socio cognitivo cuando este proceso se da en el seno de un grupo heterogéneo, con distintas experiencias previas y puntos de vista distintos. La resolución de este conflicto requiere de habilidades sociales y comunicativas, como lo requiere el desarrollo de la competencia comunicativa.

Se coincide con Johnson (1999) al plantear que el aprendizaje cooperativo le permite al docente alcanzar varias metas importantes al mismo tiempo. En primer lugar, lo ayuda a elevar el rendimiento de todos sus estudiantes, incluidos tanto los especialmente dotados como los que tienen dificultades para

aprender. En segundo lugar, lo ayuda a establecer relaciones positivas entre los estudiantes, sentando así las bases de una comunidad de aprendizaje en la que se valore la diversidad. En tercer lugar, les proporciona a los estudiantes las experiencias que necesitan para lograr un saludable desarrollo social, psicológico y cognitivo. La posibilidad que brinda el aprendizaje cooperativo de abordar estos tres frentes al mismo tiempo, lo hacen superior a todos los demás métodos de enseñanza.

Además, con el aprendizaje cooperativo, el profesor pierde su rol protagónico y se convierte en un facilitador que organiza y facilita el aprendizaje en equipos, en lugar de limitarse a llenar de conocimientos las mentes de los estudiantes, sin saber si realmente entienden lo que les enseña. Para lograr este cambio, deberá emplear el aprendizaje cooperativo la mayor parte del tiempo.

El rol del docente, cuando emplea el aprendizaje cooperativo, es multifacético. Deberá tomar una serie de decisiones antes de abordar la enseñanza, explicar a los estudiantes la tarea de aprendizaje y los procedimientos de cooperación, supervisar el trabajo de los equipos, evaluar el nivel de aprendizaje de los estudiantes y alentarlos a determinar con qué eficacia están funcionando sus grupos de aprendizaje.

Si se compara esta labor del docente explicada por Johnson (1999) para emplear el aprendizaje cooperativo, con la de un profesor de inglés, es posible darse cuenta que en una clase de inglés se llevan a cabo estas mismas funciones, debido a que es necesario el trabajo en equipos, dúos, tríos o cuartetos para llevar a cabo las diferentes tareas de aprendizaje.

El aprendizaje cooperativo comprende *tres tipos de grupos de aprendizaje*:

1. Los *grupos formales de aprendizaje cooperativo* que funcionan durante un período que va de una hora a varias semanas de clase. En estos grupos, los estudiantes trabajan juntos para lograr objetivos comunes, asegurándose de que ellos mismos y sus compañeros de grupo completen la tarea de aprendizaje asignada. Cualquier tarea, de cualquier materia y dentro de cualquier programa de estudios, puede organizarse en forma cooperativa. Cualquier requisito del curso puede ser reformulado para adecuarlo al aprendizaje cooperativo formal.

Cuando se emplean grupos formales de aprendizaje cooperativo, el docente debe: (a) especificar los objetivos de la clase, (b) tomar una serie de decisiones previas a la enseñanza, (c) explicar la tarea y la interdependencia positiva a los estudiantes, (d) supervisar el aprendizaje de los estudiantes e intervenir en los grupos para brindar apoyo en la tarea o para mejorar el desempeño interpersonal y grupal de los estudiantes, y (e) evaluar el aprendizaje de los estudiantes y ayudarlos a determinar el nivel de eficacia con que funcionó su grupo.

2. Los *grupos informales de aprendizaje cooperativo* que operan durante unos pocos minutos hasta una hora de clase. El docente puede utilizarlos durante una actividad de enseñanza directa (una clase magistral, una demostración, una película o un vídeo, etc) para centrar la atención de los estudiantes en el material en cuestión, para promover un clima propicio al aprendizaje, para crear expectativas acerca del contenido de la clase, para asegurarse de que los estudiantes procesen cognitivamente el material que se les está enseñando y para dar cierre a una clase.

La actividad de estos grupos informales suele consistir en una charla de tres a cinco minutos entre los estudiantes antes y después de una clase, o en diálogos de dos a tres minutos entre pares de estudiantes durante el transcurso de una clase magistral. Al igual que los grupos formales de aprendizaje cooperativo, los grupos informales le sirven al docente para asegurarse de que los estudiantes efectúen el trabajo intelectual de organizar, explicar, resumir e integrar el material a las estructuras conceptuales existentes durante las actividades de enseñanza directa.

3. Los *grupos de base cooperativos* que tienen un funcionamiento de largo plazo (por lo menos de casi un año) y son grupos de aprendizaje heterogéneos, con miembros permanentes, cuyo principal objetivo es posibilitar que sus integrantes se brinden unos a otros el apoyo, la ayuda, el aliento y el respaldo que cada uno de ellos necesita para tener un buen rendimiento escolar. Los grupos de base permiten que los estudiantes entablen relaciones responsables y duraderas que los motivarán a esforzarse en sus tareas, a progresar en el cumplimiento de sus obligaciones escolares (como asistir a clase, completar todas las tareas asignadas, aprender) y a tener un buen desarrollo cognitivo y social (Johnson, 1992).

Es necesario conocer que los verdaderos grupos de aprendizaje cooperativo son solo aquellos en los cuales a los estudiantes se les indica que trabajen juntos y ellos lo hacen de buen grado. Saben que su rendimiento depende del esfuerzo de todos los miembros del grupo. Cada miembro del grupo asume la responsabilidad, y hace responsable a los demás de realizar un buen trabajo. Todos los estudiantes tienen un mejor desempeño que si hubieran trabajado solos.

Si se trata de grupos en los cuales los estudiantes no tienen interés en hacerlo, creen que serán evaluados según la puntuación que se asigne a su desempeño individual, consideran que trabajarían mejor en forma individual y algunos tratan de sacar partido de los esfuerzos de sus compañeros más responsables, entonces no se puede considerar a este grupo como un grupo de trabajo cooperativo. Para emplear con eficacia el aprendizaje cooperativo, hay que distribuir cada tarea de tal manera que cada miembro de un grupo necesite del apoyo del otro para resolverla, si no se hace de esa manera, entonces no se ha creado un grupo de aprendizaje cooperativo.

Para organizar las clases de inglés de modo que los estudiantes realmente trabajen en forma cooperativa para el logro de la competencia comunicativa, el profesor debe tener en cuenta los elementos básicos que hacen posible la cooperación planteados por Johnson (1992).

1. Tomar sus clases, programas y cursos actuales, y organizarlos cooperativamente.
2. Diseñar clases cooperativas que se ajusten a sus propias necesidades y circunstancias pedagógicas, a sus propios programas de estudios, materias y estudiantes.
3. Diagnosticar los problemas que puedan tener algunos estudiantes para trabajar juntos, e intervenir para aumentar la eficacia de los grupos de aprendizaje.

Según Johnson (1992), para que la cooperación funcione bien, hay cinco elementos esenciales que deberán ser explícitamente incorporados en cada clase.

El primer y principal elemento del aprendizaje cooperativo es la interdependencia positiva. El docente debe proponer una tarea clara y un objetivo grupal para que los estudiantes sepan que habrán de hundirse o salir a flote juntos. Los miembros de un grupo deben tener en claro que los esfuerzos de cada integrante benefician a todos los miembros de igual manera. Esta interdependencia positiva crea un compromiso con el éxito de otras personas, además del propio, lo cual es la base del aprendizaje cooperativo. Sin interdependencia positiva, no hay cooperación.

El segundo elemento esencial del aprendizaje cooperativo es la responsabilidad individual y grupal. El grupo debe asumir la responsabilidad de alcanzar sus objetivos, y cada miembro será responsable de cumplir con la parte del trabajo que le corresponda. Nadie puede aprovecharse del trabajo de otros. La responsabilidad individual existe cuando se evalúa el desempeño de cada estudiante y los resultados de la evaluación son transmitidos al grupo y al individuo a efectos de determinar quién necesita más ayuda, respaldo y aliento para efectuar la tarea en cuestión.

El tercer elemento esencial del aprendizaje cooperativo es la interacción estimuladora, preferentemente cara a cara. Los estudiantes deben realizar juntos una labor en la que cada uno promueva el éxito de los demás, compartiendo los recursos existentes y ayudándose, respaldándose, alentándose y felicitándose unos a otros por su empeño en aprender.

El cuarto componente del aprendizaje cooperativo consiste en enseñar a los estudiantes algunas prácticas interpersonales y grupales. El aprendizaje cooperativo es complejo porque requiere que los estudiantes aprendan tanto las materias escolares (ejecución de tareas) como las prácticas interpersonales y grupales necesarias para funcionar como parte de un grupo (trabajo de equipo). Los miembros del grupo deben saber cómo ejercer la dirección, tomar decisiones, crear un clima de confianza, comunicarse y manejar los conflictos, y deben sentirse motivados a hacerlo.

El quinto elemento fundamental del aprendizaje cooperativo es la evaluación grupal. Esta evaluación tiene lugar cuando los miembros del grupo analizan en qué medida están alcanzando sus metas y, manteniendo relaciones de trabajo eficaces. Los grupos deben determinar qué acciones de sus miembros son positivas o negativas, y tomar decisiones acerca de cuáles conductas conservar o modificar.

El empleo del aprendizaje cooperativo requiere una acción disciplinada por parte del docente. Los cinco elementos básicos no sólo son características propias de los buenos grupos de aprendizaje, también representan una disciplina que debe aplicarse rigurosamente para producir las condiciones que conduzcan a una acción cooperativa eficaz.

Una vez creados los diferentes grupos de aprendizaje cooperativo, son múltiples *las técnicas de aprendizaje cooperativo* que al utilizarse adecuadamente permiten el desarrollo de la competencia comunicativa en inglés. Por ejemplo:

*El rompecabezas:* es el modo de hacer que los estudiantes sean interdependientes. Es ofrecer la información distribuida en distintas partes, como si fueran las piezas de un rompecabezas. Con este método, cada estudiante obtiene una parte de la información necesaria para realizar la tarea. Los miembros del grupo son responsables de conocer a fondo la información que les corresponde, transmitírsela a los demás y aprender la información presentada por los otros miembros del grupo. Johnson (1992)

En varias *observaciones* realizadas a diferentes clases de inglés se corroboró que existen estudiantes que tienen desarrollada una habilidad más que otra, es decir, hay estudiantes que escriben muy bien y dominan la gramática, pero oralmente presentan dificultades y viceversa.

#### *Metodología:*

La técnica en este caso consiste en asignar una situación comunicativa para desarrollar un diálogo aplicando diferentes funciones comunicativas, el léxico y la gramática adecuada. Durante el desarrollo de la actividad cada integrante del grupo será entonces responsable de entrenar a los demás miembros en la habilidad que mejor dominan de acuerdo al contexto de que se trate. Como cada miembro necesita el entrenamiento de sus compañeros para exponer el diálogo tanto de forma oral como escrita, habrá una interdependencia entre todos los integrantes del grupo y todos participarán en la actividad al tratarse de un diálogo aplicable a una situación de su realidad objetiva, en el cual cada uno desempeña un determinado rol.

*Otra variante del rompecabezas* puede ser: asignar la escritura de un texto. En este caso se le propone al equipo un tema con diferentes ideas que lo sustentan. Luego se le da la tarea a cada miembro para que desarrolle las diferentes ideas y al final todos juntos deben elaborar el texto con las diferentes ideas desarrolladas y exponer el texto de forma oral y escrita.

*Asignar roles:* es una de las maneras más eficaces de asegurarse de que los miembros de un grupo cooperativo trabajen juntos sin tropiezos y en forma productiva. Esto se aplica constantemente durante la exposición de diálogos y también se puede aplicar al trabajar la comprensión de un texto.

#### *Metodología:*

Orientar la lectura de un texto y contestar preguntas sobre el mismo, por ejemplo:

1. Un miembro del grupo lee el texto en voz alta mientras los demás siguen la lectura con la vista. A través de la coevaluación se corrigen los posibles errores cometidos en la lectura. Es importante declarar al inicio de la actividad los indicadores que permiten la realización de una lectura correcta. Estos pueden ser: uso correcto de la pronunciación, adecuada entonación de las oraciones interrogativas y exclamativas, realización de las pausas necesarias, empleo correcto de las uniones de palabras, entre otras que el profesor considere necesarias.

2. Otro miembro del grupo lee la primera pregunta.

- a. Cada estudiante ofrece posibles respuestas.
  - b. Se designa a un estudiante de alto rendimiento para llevar el registro de respuestas aceptables.
  - c. El grupo decide cuál es la mejor de las respuestas teniendo en cuenta la adecuada pronunciación y uso correcto de la gramática y el vocabulario.
  - d. El estudiante encargado de llevar el registro de respuestas aceptables pide a uno o más miembros del grupo que expliquen por qué la respuesta elegida es la mejor.
3. Se repite el segundo paso para cada pregunta.
  4. Después de haber contestado todas las preguntas, el grupo realiza un resumen del texto y designa a uno para su exposición oral.

*El debate:* éste puede aplicarse para ofrecer opiniones sobre un tema determinado, función comunicativa importante en una clase de inglés.

#### *Metodología:*

Para ofrecer opinión sobre un tema determinado en una clase de inglés resulta necesario redactar un párrafo sobre los aspectos positivos, otros sobre los aspectos negativos y finalmente redactar otro párrafo para ofrecer las conclusiones. Para ello se sugieren las siguientes acciones:

1. Elegir un tema cuyo contenido puedan manejar los estudiantes y sobre el cual puedan elaborarse al menos dos posiciones (aspectos positivos y aspectos negativos).
2. Preparar los materiales didácticos de modo que los miembros del grupo sepan qué posición les ha sido asignada y dónde pueden encontrar información para fundamentarla.
3. Formar grupos de cuatro miembros y dividirlos en dos pares, uno para expresar los aspectos positivos y otro para expresar los aspectos negativos. Hay que poner de relieve el objetivo cooperativo de llegar a un consenso sobre el tema y redactar un texto grupal sobre el que todos los miembros serán evaluados.
4. Asignar a cada par la tarea cooperativa de aprender su posición, así como los argumentos e información que la fundamenten.
5. Hacer que cada par presente sus aspectos al otro. El grupo discutirá el tema, evaluando críticamente los aspectos positivos y negativos y sus fundamentos para luego todos juntos agregar un último párrafo con la opinión global sobre el tema.
7. Finalmente, hacer que los miembros del grupo expongan el tema tanto de forma oral como escrita.

*El cierre a una clase:* Es conveniente que los estudiantes se reúnan en grupos reducidos y discutan lo que aprendieron, pues esto les permite formular lo que saben y explicárselo a otros.

### *Metodología:*

1. Hacer que los estudiantes se reúnan en sus grupos cooperativos (o formar grupos nuevos de dos o tres miembros).
2. Asignar a los estudiantes la tarea de resumir los contenidos de la clase y lo que ellos aprendieron. La meta cooperativa es elaborar un solo trabajo en el que se describan el contenido de la clase, las cinco cuestiones principales que se aprendieron y dos preguntas que los miembros del grupo quieran hacer sobre la clase.
3. Finalmente se escoge a un miembro del grupo para exponer el resumen.

Resulta importante conocer que el aprendizaje cooperativo requiere una evaluación, la cual hoy en día es una etapa comunicativa, un momento en que se enfatiza la evaluación del uso del lenguaje en lugar de la forma. La gramática, la pronunciación y el vocabulario deben ser evaluados, pero en el contexto y asociados al significado y la función. Además, estos aspectos del lenguaje no deben pesar más que las habilidades comunicativas.

El profesor no debe olvidar que el sistema del lenguaje es solo un medio para cumplir un objetivo: la comunicación. Por lo tanto, los profesores deben evaluar, principalmente, lo que los estudiantes pueden hacer con el idioma y cómo lo utilizan en contexto. Los profesores no se deben conformar con ser solo ellos lo que evalúan. Es necesario establecer indicadores con los estudiantes desde el primer día de clase para que también puedan autoevaluarse y coevaluarse. De esta manera se desarrolla una actitud crítica ante el aprendizaje. Se coincide con Peña (2010) al plantear que la medida del éxito de cada actividad, depende en gran parte de establecer indicadores y determinar, mediante los mismos y previa comunicación a los estudiantes, la capacidad de cada estudiante o de cada grupo.

Torrego y Negro (2012) proponen otros métodos de aprendizaje cooperativo, los cuales también se pueden aplicar a las clases de inglés. Entre ellos se encuentran:

*Tutoría entre iguales (peer tutoring):* con el fin que el estudiante tutor aprenda enseñando y el tutorado aprenda también al recibir una ayuda personalizada de su compañero.

*Enseñanza recíproca:* se trata de mentes (roles) que trabajan en equipo, desarrollando funciones que una mente experta realiza individualmente.

*Grupo de investigación:* la clase convertida en una comunidad científica, trabaja un tema dividiéndolo en diferentes subtemas de los que se encarga cada equipo.

### **3. RESULTADOS**

La investigación se orientó hacia la muestra antes referida y comenzó con la aplicación de diferentes métodos de investigación.

En la *encuesta* aplicada a los estudiantes de la muestra se corroboró que el 66,7% entiende lo expresado por el profesor y sus compañeros, pero no pueden interactuar oralmente de manera espontánea porque no encuentran la gramática y el léxico adecuado para hacerlo. El 38,3% consideró que se preocupan por los errores que pudieran cometer, por lo sienten temor a la hora de participar en las clases. El 90,0% desea realizar actividades organizadas en grupos que permitan la interacción de unos con otros y se ayuden mutuamente durante el desarrollo de las clases.

El 100 % de los profesores *entrevistados* tienen suficiente experiencia en el nivel universitario, conocen los diferentes componentes de la competencia comunicativa a desarrollar en los estudiantes de cada año académico, crean diferentes grupos para desarrollar las actividades en las clases, pero no están conscientes de que en muchas ocasiones están trabajando haciendo uso de técnicas de aprendizaje cooperativo. De ahí la significación práctica del presente artículo.

Para evaluar la efectividad de las técnicas de aprendizaje cooperativo elaboradas se aplicó un pre-experimento. El mismo comenzó con la aplicación de una prueba pedagógica inicial. La misma arrojó que los estudiantes exhiben un deficiente desempeño cognitivo, ilustrado a través de las considerables limitaciones de la competencia estratégica, discursiva y gramatical, es decir, utilizaron inadecuadamente los patrones gramaticales estudiados y no encontraron el léxico adecuado a emplear para entender a los demás o hacerse entender en un contexto determinado.

Luego del estudio de los referentes teóricos relacionados con el tema en cuestión, se elaboraron diferentes técnicas de aprendizaje cooperativo y se aplicaron en las clases durante dos unidades del programa de segundo año de la carrera Lenguas Extranjeras, Inglés. Se pudo corroborar que los estudiantes de la muestra seleccionada sufrieron cambios significativos en relación con el desarrollo de la competencia comunicativa. Esto se corroboró con la aplicación de una prueba de salida. En este caso los resultados fueron superiores si se comparan con los de la prueba pedagógica aplicada inicialmente.

Cada prueba consistió en entrevistar a los estudiantes a través de la cual debían interactuar con el profesor y sus compañeros ofreciendo información personal, narrando historias cortas, describiendo lugares y personas, ofreciendo opiniones sobre un tema determinado, entre otras tipologías de ejercicios. Se evaluó a cada estudiante con 2, 3, 4 y 5 puntos, teniendo en cuenta cada una de los componentes de la competencia comunicativa ofrecidos en este artículo. Finalmente se consideraron los siguientes indicadores:

*Rendimiento académico alto:* estudiantes con 4 y 5 puntos.

*Promoción adecuada:* más del 75% de estudiantes aprobados.

*Calidad en el aprendizaje alta:* estudiantes con 4 y 5 puntos.

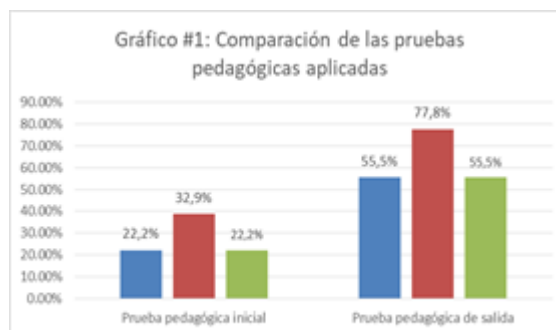


Figure 1 Comparación de las pruebas pedagógicas aplicadas

La mayoría de las técnicas aplicadas alcanzaron un alto nivel de aceptación tanto por los estudiantes como por los profesores, pues durante su aplicación hubo una participación activa y consciente en las clases, todos los estudiantes intercambiaron de forma oral entre sí y con los profesores mediando entre ellos la comunicación como actividad humana, lo cual le permitió utilizar el idioma en diferentes contextos, sobre todo, en aquellos que los acercó a la realidad que pudieran enfrentar en sus futuras profesiones. Además, garantizó dinamismo en las clases y favoreció la fijación del nuevo material lingüístico introducido, incluyendo una amplia gama de vocabulario, así como el desarrollo de los componentes competencia gramatical, estratégica y discursiva y sociocultural de forma activa, consciente y práctica.

La enseñanza tradicional pensaba que las interacciones entre estudiantes no tenían interés educativo. Ahora, sin embargo, sabemos que si estas se establecen apropiadamente pueden dar lugar a un entorno de aprendizaje muy valioso. Por tanto, conviene subrayar que el aprendizaje cooperativo no tiene un uso temporal, sino que responde a una necesidad pedagógica y social (Torrego y Negro, 2012).

#### 4. CONCLUSIONES

El objetivo de la enseñanza aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera en Cuba es desarrollar la competencia comunicativa. El enfoque que así lo permite es el comunicativo al reconocer como su objetivo el logro de dicha competencia. El aprendizaje cooperativo aumenta las oportunidades de cada estudiante de poner en práctica su competencia comunicativa, pues de la manera en que se organiza y se pone en práctica permite la interacción de los estudiantes en diferentes contextos comunicativos. El empleo del aprendizaje cooperativo por parte de un profesor de inglés es relativamente fácil de poner en práctica en sus clases, ya que en una clase de inglés se trabaja en equipos, parejas, se asignan roles, se emplea la autoevaluación y la coevaluación, aspectos que también están presentes cuando se aplica el aprendizaje cooperativo. Existen diversos tipos de grupos de aprendizaje cooperativo que permiten tener un buen desarrollo cognitivo y social. Las técnicas de aprendizaje cooperativo sugeridas son efectivas para el desarrollo de la competencia comunicativa en las clases de inglés; así lo demostró el pre-experimento realizado.

#### REFERENCES

- Brown, D. (1994). *Teaching by Principles*. Prentice Hall Regents, New Jersey.
- Brian, I. (1990). *El aprendizaje cooperativo*. Sharan, Pamplona: Departamento de Educación y Cultura.
- Cameron, L. (2001). *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cerdá Vallés, C. (2014). *El aprendizaje cooperativo para el desarrollo de la competencia comunicativa oral en lengua inglesa de primaria*. Consultado 2 de abril de 2019. <http://encuentrojournal.org/textcit.php?textdisplay=466>
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge: MIT Press.

- DeVries, D. (1974). *Student Teams and Learning Games: Their Effects on Cross-Race and Cross-Sex Interaction*, Journal of Educational Psychology. Díaz Aguado, M. J. (2007). *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Font Milán, S. (2005). *Una propuesta metodológica basada en el enfoque comunicativo y la enseñanza problémica para la asignatura inglés en la secundaria básica con apoyo del video*. Tesis en opción al grado de Doctor en Ciencias Pedagógicas. UCP: Enrique José Varona. La Habana.
- Hymes, D. (1972). *On Communicative competence*. En J.B. Pride and J. Holmes, *Sociolinguistics*. Harmondsworth, Penguin.
- Johnson, D. W. (1991). *Active Learning: Cooperation in the College Classroom*, Edina, Minnesota, Interaction Book Company.
- Johnson, D. W. (1992). *Advanced Cooperative Learning*, Edina, Minnesota, Interaction Book Company.
- Johnson, D. W. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Nunan, D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge University Press, U.K.
- Peña, J.D. (2010). El aprendizaje cooperativo y las competencias. Consultado 9 de enero de 2020. El aprendizaje cooperativo y las competencias <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo>
- Pérez, P. y Roig, V. (2004). *Enseñar y aprender inglés en educación infantil y primaria*. Barcelona: ICE-HORSORI.
- Richards, Jack, C. (2001). *Curriculum Development in Language Teaching*. Cambridge Language Education. Cambridge University Press, United Kingdom.
- Richards, Jack, C. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*, Cambridge University Press, U.K.
- Savignon, S. (1983). *Communicative Competence. Theory and Classroom Practice. Texts and contexts in second language learning*. Reading, Mass. Addison-Wesley.
- Sharan, S. (2004). *El desarrollo del aprendizaje cooperativo a través de la investigación en grupo*. Sevilla: Publicaciones M.C.E.P. SEVILLA. Torrego, J.C. y Negro, A. (coords.) (2012). *Aprendizaje cooperativo en las aulas. Fundamentos y recursos para su implantación*. Madrid: Alianza Ed.
- Vygotsky, L.S. (1984). *Obras completas. Tomo 4*, Ed. Pedagogía, Moscú.
- Willis, J. (1996). *A Framework for Task-Based Learning*. Essex: Longman.

## POSIBILIDAD DE APLICACIÓN DE TÉCNICAS DE CORRECCIÓN NO INTERVENCIONISTA PARA ERRORES ORALES A LA ENSEÑANZA DE IDIOMAS

## POSSIBILITY OF APPLYING NON-INTERVENTIONIST CORRECTION TECHNIQUES FOR ORAL ERRORS TO FOREIGN LANGUAGE TEACHING

José Luis Estrada Chichón  
Universidad de Cádiz

### Resumen

En el presente trabajo se reflexiona acerca de la ausencia de intervención correctiva como una posibilidad de técnica de corrección *per se* para errores orales en la enseñanza de idiomas. Esta propuesta encuentra su justificación en los resultados obtenidos tras la aplicación de tres herramientas de investigación (observación de clases, cuestionarios y entrevistas) en un contexto de educación superior. Se registraron diferencias significativas en la gestión docente del tratamiento de errores orales entre cursos de idiomas (ELE) y cursos de contenido (ANL) o de enseñanza bilingüe en español (lengua extranjera). Respecto al tratamiento de errores orales mediante técnicas de corrección intervencionistas, el estudio tiene en consideración dos variables: los tiempos de intervención pedagógica y las propias técnicas de corrección. Según esta distinción, ambos grupos de profesores optan por intervenir de forma inmediata, lo que conlleva casi necesariamente el uso de técnicas de corrección explícitas. Con todo, para ambos contextos (ELE y ANL) también queda manifiesta la posibilidad de no intervenir sobre los errores orales, sobre todo en los cursos ANL. Por último, se presenta una serie de recomendaciones para profesores de idiomas sobre el tratamiento de errores orales en relación con la posibilidad de aplicar técnicas de corrección no intervencionista.

**Palabras clave:** tratamiento de errores; comunicación oral; tiempos de intervención pedagógica; técnicas de corrección; ausencia de intervención correctiva.

### Abstract

This research reflects on the absence of pedagogical intervention as a possibility of error correction technique *per se* for oral errors in foreign language teaching. This proposal is proved using the results obtained after the application of three research tools (classroom observation, questionnaires, and interviews) in a Higher Education context. There exist significant differences between language (ELE) and content (ANL) or Bilingual Education courses taught through Spanish (foreign language). Concerning error treatment through interventionist correction techniques, the study focuses on two variables: timing of pedagogical intervention and error correction techniques. Along with this classification, most teachers immediately interrupt the learners, which almost necessarily implies the use of explicit error correction techniques. However, for both contexts (ELE and ANL) the possibility of not intervening on oral errors is also evident, especially in the ANL courses. The final section deals with teaching applications about oral error treatment concerning the possibility of applying non-interventionist error correction techniques to foreign language teaching.

**Key Words:** error treatment; oral communication; timing of pedagogical intervention; correction techniques; absence of pedagogical intervention.

## 1. INTRODUCCIÓN

Los sistemas vigentes de enseñanza-aprendizaje de idiomas se definen desde la aplicación práctica de principios didácticos cuestionables. Entre otros aspectos, el tratamiento del error se posiciona como uno de los más investigados (Pawlak, 2014). Esto se debe a que la mayor o menor presencia de errores en el repertorio idiomático del aprendiente determina en parte la efectividad de la labor docente. Por tanto, el profesor debe considerar, en primer lugar, si ha de intervenir ante el error: la intervención correctiva supone conocer las tipologías de errores, los tiempos de intervención pedagógica y, por último, las técnicas de corrección. En cambio, si el profesor decide no intervenir, deberá considerar otras alternativas que contribuyan al desarrollo de las competencias en lengua extranjera del aprendiente.

Por otro lado, los enfoques actuales derivados de la enseñanza bilingüe, que pretenden la integración contenido-lengua extranjera(s), han servido para considerar una interpretación distinta de la enseñanza-aprendizaje de idiomas: el idioma ejerce como lengua vehicular para la transmisión de contenido, por lo que se utiliza con fines auténticos y no solo para el estudio de la lengua extranjera *per se*. Como resultado, la gestión de la lengua en contextos de educación bilingüe se distancia de la concepción estructuralista del lenguaje. Esto afecta, entre otros, a las posibilidades de tratamiento de errores, tanto en lengua escrita como oral. Supone también que no solo los tiempos de intervención pedagógica influyen sobre las técnicas de corrección, sino que se debe considerar el propio contexto de enseñanza (Lyster y Mori, 2006).

Tomando como marco de referencia ambos contextos de enseñanza-aprendizaje de idiomas, por un lado, y enseñanza bilingüe, por otro, el presente trabajo coteja los datos obtenidos tras el análisis de las prácticas docentes sobre el tratamiento de errores orales en cursos de Español como Lengua Extranjera (ELE) y de Áreas no Lingüísticas (ANL). Los tres objetivos planteados son:

1. Averiguar si los profesores intervienen por igual ante los errores orales en las clases ELE y ANL.
2. Definir en qué momento deciden intervenir, si es que deciden hacerlo.
3. Determinar de qué manera la decisión de intervenir de forma inmediata, retrasada o aplazada afecta su elección de técnica de corrección.

Los resultados arrojan luz sobre las prácticas correctivas en los cursos ELE y ANL, siendo los profesores del primer grupo quienes mayoritariamente intervienen de forma inmediata y explícita. Con todo, los profesores ELE aceptan también la posibilidad de no intervenir ante errores orales, lo que se normaliza en los cursos ANL, convirtiéndose en la opción con mejor acogida entre los docentes. Esto implicaría una posible reflexión por parte de los profesores ELE sobre cómo se puede compensar la falta de intervención correctiva en términos del desarrollo de la lengua extranjera y, por consiguiente, considerar la ausencia de intervención correctiva como una técnica de corrección en sí misma (Estrada, 2017).

### 1.1. Marco teórico

El tratamiento de errores es una práctica inherente a los procesos de enseñanza-aprendizaje de idiomas (Ellis, 2013; Pawlak, 2014). La decisión del profesor sobre qué errores debe intervenir, cómo debe hacerse y en qué momento, constituye una fuente inagotable de literatura (Pawlak, 2014). Sin embargo, y con independencia de qué, cómo y cuándo deben tratarse los errores, el objetivo docente gira siempre alrededor de la eficacia de las técnicas de corrección (Ammar y Spada, 2006; Ellis, Loewen y Erlam, 2006; Lyster e Izquierdo, 2009; Yang y Lyster, 2010).

La preferencia de una tipología de errores u otra puede afectar la decisión del profesor sobre si debe intervenir o no (Ramírez y Stromquist, 1979; Lightbown y Spada, 1990; Carroll, Swain y Roberge, 1992). Por ello, las técnicas de corrección se han organizado en los últimos años a partir de clasificaciones como la propuesta por Lyster y Ranta (1997), la cual se organiza en torno al grado de explicitud de dichas técnicas (Kerr, 2017); dicho de otro modo, el docente puede incidir sobre el error, ofreciéndole al aprendiente la alternativa correcta o, en cambio, optar por proporcionarle evidencias suficientes para que reconsidere su error. Asimismo, al docente se le presenta la oportunidad de no intervenir (Truscott, 1999).

En relación con los tiempos de intervención pedagógica, la elección del profesor afecta a la aplicación de técnicas de corrección. Autores como Li (2013) y Pawlak (2014) distinguen entre *online* y *offline correction*: por un lado, *online correction* hace referencia a la intervención inmediata en el momento justo en que se comete el error; por otro lado, *offline correction* apunta a la intervención que tiene lugar una vez ha pasado un tiempo determinado desde que se cometió el error.

Más recientemente, el auge de la educación bilingüe ha puesto el foco de atención sobre aspectos de la enseñanza-aprendizaje de idiomas que no habían sido cuestionados (o no tanto) hasta entonces (Custodio, 2017). La integración contenido-lengua asume que la atención docente no recae solo sobre el estudio de la lengua meta, aunque algunos autores (Cummins, 2003; Baker, 2006) señalan que los beneficios idiomáticos derivados de esta práctica son evidentes. Para la enseñanza bilingüe, el punto de partida docente debe ser siempre el contenido (Coyle, 2005). Esto, junto a otros motivos, afecta al proceso completo de gestión de los sistemas de evaluación en contextos de educación bilingüe: los docentes deben poder evaluar el conocimiento del contenido a través del uso de la lengua extranjera, esto es, la integración de los dos elementos. Por ello, se aconseja implementar sistemas formativos de evaluación en combinación con otros sumativos (Llinares, Morton y Whittaker, 2012), pero no solo estos últimos deben tener presencia en las aulas. Como resultado, la propia condición de la educación bilingüe trae consigo una reconsideración de los usos de la lengua extranjera (Otto y Estrada, 2019), así como del tratamiento de errores (Otto, 2018), sobre todo si lo comparamos con las técnicas de corrección intervencionistas características de la enseñanza de idiomas (Hampl, 2011; Lochtmann, 2007; Milla, 2016; Schuitemaker-King, 2012).

Desde un punto de vista práctico, las posturas de Krashen (1982) y Truscott (1999) sobre la ineficacia de la corrección intervencionista de errores encuentra su correlato actual en el ámbito de la educación bilingüe, puesto que los usos de la lengua vehicular se centran en fines adquisitivistas y no

solo instruccionales (Marsh, 2009). Ante esto, la corrección de errores, al menos en lengua oral, no tendría que ser exclusivamente intervencionista (Estrada, 2017); en todo caso, debe ajustarse a situaciones de experimentación lingüística en entornos reales, de forma similar a la adquisición de una lengua materna.

## 2. METODOLOGÍA

En este apartado se exponen el contexto, los participantes y las herramientas de investigación utilizados para recabar datos sobre tiempos de intervención pedagógica y, con ello, obtener información sobre la elección de aplicación de técnicas de corrección para errores orales. En primer lugar, el contexto de análisis se focaliza en las asignaturas ELE y ANL impartidas en una universidad privada de Estados Unidos entre enero y mayo de 2015. Durante ese periodo, se registraron los errores orales cometidos por los aprendientes ELE y ANL durante 121 sesiones (1,5 horas/sesión), junto a las reacciones docentes para tiempos de intervención pedagógica y técnicas de corrección. Con el objetivo de compilar esta información, se aplicó una tabla de seguimiento –probada previamente en educación media durante 36 sesiones observadas– que fue utilizada a posteriori en educación superior. Asimismo, los profesores (N=15) respondieron a un cuestionario validado por tres expertos (N=3) sobre el tratamiento de errores, para ser invitados después a una entrevista personal con la finalidad de comparar la información recopilada inicialmente durante la observación de las clases. En último lugar, se exponen las limitaciones más significativas que implica este trabajo.

### 2.1 Contexto

La investigación se realizó en una universidad privada situada en la costa este de Estados Unidos. El centro cuenta con un departamento de estudios hispánicos en el que se ofertan un programa de grado y otro de posgrado. En relación con el programa de grado, se imparten dos tipos de asignaturas: ELE y ANL en español. A este respecto, existen cuatro niveles de competencia idiomática en los cursos ELE según la división entre cursos obligatorios y no obligatorios: introductorio (nivel A2) e intermedio I y II (niveles B1 y B2), por un lado, y conversación-redacción y avanzado (sin equivalencia de niveles) (Martínez Bazán, 2008), por otro. El bloque que conforman los niveles introductorio e intermedio atiende a la necesidad que tienen todos los estudiantes de la universidad de cursar un idioma que se reconoce como *Minor* o especialidad.

Dado que todos los estudiantes deben cursar cuatro asignaturas de idiomas obligatoriamente, la opción de español se presenta como la de mejor acogida: 422 alumnos escogieron este idioma para los dos niveles obligatorios (introductorio e intermedio). Esta cifra contrasta con los 91 estudiantes que escogieron francés, el cual se erige como el segundo idioma con mayor número de matriculados por encima del italiano y el portugués, por este orden. Los dos siguientes niveles (conversación-redacción y avanzado) forman parte de las asignaturas obligatorias para todos los estudiantes interesados en obtener un *Major* o concentración en español. En este grupo de asignaturas se integran los cursos ANL.

### 2.2 Participantes

Los participantes en esta investigación se dividen en dos grupos: primero, los aprendientes que pertenecen a los cursos obligatorios (N=422) y aquellos otros que asisten a cursos no obligatorios

(N=309). Los alumnos de los niveles introductorio e intermedio (cursos obligatorios) y del nivel conversación-redacción (curso no obligatorio) pueden matricularse solo en asignaturas ELE, mientras que los estudiantes del nivel avanzado (curso obligatorio) pueden cursar ambos tipos de asignaturas ELE y ANL. Para todos los casos, las asignaturas ELE en sus cuatro niveles de competencia idiomática cuentan con aprendientes que provienen de Estados Unidos y su lengua materna es el inglés. En cambio, las asignaturas ANL acogen también a estudiantes de origen latino o hablantes de herencia para quienes el español es la lengua materna de sus padres o abuelos, entre otros.

El número de estudiantes oscila entre 15-30 para todas las clases, existiendo diferentes grupos entre los cuatro niveles idiomáticos de los que, a su vez, se encargan profesores distintos (nivel introductorio: cuatro grupos/profesores; nivel intermedio: nueve grupos/profesores; nivel conversación-redacción: tres grupos/profesores; y nivel avanzado: un grupo/profesor). Asimismo, los alumnos de los niveles introductorio e intermedio no han tenido una experiencia reconocida de estancia académica en un país cuya primera lengua oficial es el español, al menos durante su formación universitaria. Entre los niveles superiores, sí puede darse el caso de estudiantes que han residido en países como Chile o España, por ejemplo, durante un semestre o un curso académico entero.

En relación con los profesores, el mayor volumen se concentra en los cursos ELE (N=17), frente a aquellos otros que ejercen en asignaturas ANL (N=5). Solo un profesor imparte docencia en ambos tipos de asignaturas. Entre los cursos ELE, todos los profesores que enseñaban en el nivel introductorio (N=4) eran estudiantes en activo del máster en estudios hispánicos de la propia universidad. A este grupo de profesores se les denomina *instructors*. El nivel intermedio contaba también con estudiantes (N=3) que eran alumnos de dicho máster, así como con otros profesores o *visiting assistant professors* (N=6). Los cursos superiores se reservaban para profesores con una categoría académica superior como *assistant profesor* o *associate professors*, tal y como sucede en los niveles conversación-redacción (N=3) y avanzado (N=1). Por su parte, la docencia en las asignaturas ANL estaba reservada para profesores (N=5) con una especialidad académica definida, además de las competencias idiomáticas exigidas para tal fin. Por último, la división de los profesores por competencia nativa se posiciona favorable a aquellos cuya lengua materna es el español (N=13) por delante del resto cuya primera lengua es el inglés (N=6).

### 2.3 Herramientas de investigación

Se exponen a continuación las herramientas de investigación. Primero, se realizó una observación directa de clases (N=121), tanto para asignaturas ELE (N=81) como ANL (N=40), con una duración de entre 50 y 75 minutos, respectivamente. La observación se realizó de manera individual, es decir, el investigador era la única persona indicada para recoger los datos que se analizan aquí; no participativa, esto es, se evitó cualquier intromisión en el devenir habitual de las asignaturas con el objetivo de sesgar lo menos posible la información sobre los tiempos de intervención pedagógica; y, por último, no estructurada, ya que solo se empleó una hoja de cálculo para anotar los datos pertinentes. Esta misma estructura de observación directa fue probada tras haber asistido a 36 sesiones en educación primaria para asignaturas de inglés como lengua extranjera, por un lado, y *Social Science* y *Social Studies*, por otro, en un colegio privado en Madrid (España).

La segunda herramienta consiste en un cuestionario que se remitió a todos los profesores observados (N=19), aunque solo fue respondido por 15. Dicho cuestionario consta de tres secciones, cuya estructura de preguntas responde a un formato de escala Likert con valores que oscilan entre 1 (muy en desacuerdo) y 5 (muy de acuerdo): datos académicos; cuestiones específicas sobre la corrección de errores orales; y cuestiones generales sobre el tratamiento de errores. El cuestionario fue validado previamente tras el *feedback* de 74 profesores que ejercían en todas las etapas educativas para asignaturas de lengua extranjera (N=54), ANL (N=21) o ambas (N=43) que trabajaban en España y Estados Unidos (Estrada, 2017).

Por último, la tercera herramienta consiste en una entrevista a la casi totalidad de los profesores (N=18) que fueron observados en educación superior sobre el tratamiento de errores. Las secciones de la entrevista-marco son seis: trayectoria; metodología y didáctica de la enseñanza de idiomas; procesos de evaluación; el valor del error; el profesor de idiomas; y el papel del alumno. El cuestionario y las entrevistas se utilizan para contrastar los datos obtenidos tras la observación directa de cursos ELE y ANL.

#### 2.4 Limitaciones

Entre todas las limitaciones del presente trabajo destacan dos: en primer lugar, la observación directa desde dentro del propio contexto de enseñanza-aprendizaje afecta, en menor o mayor medida, al rendimiento de los implicados (docentes y aprendientes). Segundo, los tiempos de intervención correctiva son inicialmente sencillos de registrar para aquellos errores que se tratan de manera inmediata y retrasada, además de los errores que no reciben intervención pedagógica docente alguna. Sin embargo, para los casos de intervención aplazada es imposible identificar si esta se ha producido en una sesión distinta a las observadas. Esto ocurre debido a que no todas las sesiones para los diferentes niveles idiomáticos se analizaron de forma continuada, sino de manera alterna. Por ello, los tiempos de intervención aplazados quizás no coinciden con la realidad del aula. No obstante, el bajo número de errores intervenidos de forma aplazada (N=2) permite deducir que el volumen real de situaciones gestionadas por este medio resulta poco significativo.

### 3. RESULTADOS

Los resultados se presentan conforme a la división establecida entre cursos ELE y ANL. Sin embargo, los datos se mantienen parejos para ambos contextos si los profesores deciden intervenir, ya que la mayoría lo hace de manera inmediata tanto en cursos ELE (54%) como ANL (32%). La intervención inmediata provoca que la corrección explícita sea la opción docente preferente en los dos casos. Por el contrario, si los profesores optan por retrasar su intervención, la técnica de corrección más utilizada es el *feedback* correctivo. Esta distinción se hace a partir de las categorías establecidas por Lyster y Ranta (1997), aunque, para el contexto de análisis, la corrección explícita se manifiesta como una técnica de corrección en sí misma, sobre todo debido al altísimo volumen de errores tratados por esta vía. Por último, las opiniones más relevantes vertidas durante las entrevistas se integran directamente en la discusión de los resultados para interpretar, a través de la voz de los propios profesores, situaciones específicas.

### 3.1 Cursos de Español como Lengua Extranjera

El número de sesiones observadas en los cursos ELE asciende a 81. Entre todas, se registró un total de 1232 errores orales tanto en dirección productiva como receptiva. Esto supone que el promedio se sitúe por encima de 15 errores/sesión.

En lo que respecta a los tiempos de intervención correctiva, el mayor porcentaje (45%) corresponde a la intervención inmediata, seguida de la intervención retrasada (27%) y, por último, la intervención aplazada (N=1). El resto de errores (N=348) no fueron intervenidos directamente por los docentes. La *Tabla 1* incluye esta información:

|         | Inmediata | Retrasada | Aplazada | Ausencia de intervención |
|---------|-----------|-----------|----------|--------------------------|
| Errores | 548 (45%) | 338 (27%) | 1        | 345 (28%)                |
|         |           |           |          | 1232                     |

Tabla 1. Tiempos de intervención correctiva: cursos ELE

Estos datos contrastan con las respuestas del cuestionario por parte de los profesores ELE (N=12), ya que el 50% afirma que “la corrección es necesaria”. Entre las razones se encuentra, por orden de preferencia, “ofrecer una respuesta correcta” (75%); “hacer ver el error” (67%); y “evitar su repetición” (33%). Asimismo, sus preferencias de intervención pedagógica se focalizan sobre la opción “cuando el aprendiente ha terminado su exposición” (67%), muy por delante de “en otro momento” (25%) y, en último lugar, “en el mismo momento en que el aprendiente comente el error” (17%).

Para el caso de los errores orales intervenidos, la relación entre los tiempos de intervención pedagógica y las técnicas de corrección se detalla de la siguiente manera: primero, la corrección explícita (54%) prevalece entre los tiempos de intervención inmediata por delante del resto de técnicas de *feedback* correctivo (7%). En cambio, si el profesor decide retrasar la intervención opta por técnicas específicas de *feedback* correctivo (26%) y no tanto por la corrección explícita (12%). En último lugar, para el único caso registrado de aplazamiento de intervención docente, el profesor se decantó por el *feedback* correctivo:

|                        | Corrección explícita | Feedback correctivo |
|------------------------|----------------------|---------------------|
| Intervención inmediata | 483 (54%)            | 65 (7%)             |
| Intervención retrasada | 107 (12%)            | 231 (26%)           |
| Intervención aplazada  | 0                    | 1                   |
|                        |                      | 887                 |

Tabla 2. Relación entre tiempos de intervención pedagógica-técnicas de corrección: cursos ELE

Estos datos contrastan nuevamente con la información obtenida por medio de los cuestionarios, ya que los profesores ELE anteponen el *feedback* correctivo (67%) a la corrección explícita (27%) y a la posibilidad de no intervenir (13%) ante los errores orales. Por tanto, los datos obtenidos a partir de la observación de los cursos ELE no se ajustan a las opiniones de los propios profesores.

### 3.2 Curso de Áreas No Lingüísticas

El número de sesiones observadas en los cursos ANL se sitúa en 40. Entre todas, se anotaron 330 errores orales. Esto implica que el promedio supera levemente los ocho errores/sesión.

En lo referente a los tiempos de intervención pedagógica, la intervención inmediata (32%) prevalece sobre la retrasada (12%) y la aplazada (N=1), por este orden. Sin embargo, la opción con mejor acogida entre los profesores ANL es la ausencia de intervención correctiva (56%). Dicho de otro modo, prefieren no intervenir ante este tipo de errores. La Tabla 3 ilustra esta información:

|         | Inmediata | Retrasada | Aplazada | Ausencia de intervención |
|---------|-----------|-----------|----------|--------------------------|
| Errores | 104 (32%) | 41 (12%)  | 1        | 184 (56%)                |
|         |           |           |          | 330                      |

Tabla 3. Tiempos de intervención correctiva: cursos ANL

No obstante, los cuestionarios respondidos por estos mismos profesores describen una situación distinta: todos consideran que la corrección de errores es necesaria. Sus objetivos son “ofrecer una respuesta correcta” (75%), “hacer ver el error” (75%) y “evitar su repetición” (75%). En cuanto a los tiempos de intervención correctiva, prefieren intervenir “cuando se produce el error” (50%) y “cuando [el aprendiente] ha terminado su intervención” (50%), mientras que se mantienen indiferentes ante la posibilidad de intervenir “en otro momento”.

Sobre la relación entre los tiempos de intervención y las técnicas de corrección, los profesores ANL optan por una actitud similar a la de los profesores ELE. Esto implica que, si los errores orales se intervienen de forma inmediata, los profesores ANL prefieren técnicas de corrección explícitas (N=93) antes que aplicar técnicas de *feedback* correctivo (N=11). En cambio, si retrasan su intervención, prefieren alguna de las técnicas de *feedback* correctivo (N=29) y no la corrección explícita (N=11):

|                        | Corrección explícita | Feedback correctivo |
|------------------------|----------------------|---------------------|
| Intervención inmediata | 93                   | 11                  |
| Intervención retrasada | 12                   | 29                  |
| Intervención aplazada  | 0                    | 1                   |
|                        |                      | 146                 |

Tabla 4. Relación entre tiempos de intervención pedagógica-técnicas de corrección: cursos ANL

Esta información vuelve a evidenciar la distancia entre la actuación de los docentes en el aula ANL y sus opiniones. Esto se ejemplifica por medio de las técnicas de corrección, ya que su última opción supone la no intervención (100%). En cambio, sí defienden la corrección explícita (50%), así como el *feedback* correctivo (50%).

#### 4. DISCUSIÓN

La interpretación de los datos gira alrededor de la comparación entre las situaciones observadas en ambos tipos de cursos ELE y ANL sobre el tratamiento de errores orales en términos de tiempos de intervención pedagógica y la aplicación de técnicas de corrección. Entre las situaciones que se analizan destacan dos: por un lado, si los profesores deciden intervenir lo hacen principalmente de una forma inmediata, lo que, a su vez, implica una aplicación de técnicas de corrección explícitas. No obstante, si deciden retrasar la intervención, emplean técnicas de corrección implícitas como el *feedback* correctivo. Por otro lado, existe también la circunstancia de que los profesores ELE y, sobre todo, ANL optan por no intervenir. En este sentido, el volumen de errores orales que no fueron intervenidos en los cursos ELE (28%) y especialmente en los cursos ANL (56%) deja entrever la posibilidad de considerar la ausencia de intervención correctiva como una técnica de corrección.

##### 4.1. Tiempos de intervención pedagógica y técnicas de corrección: ELE

Los cursos ELE destacan por dos cuestiones principales en términos de tratamiento de errores orales: primero, los profesores optan por intervenir (78%) y, además, lo hacen de manera inmediata (45%). Para el caso que se analiza, el porcentaje de errores que se intervinieron por esta vía es significativamente mayor que para otras investigaciones conocidas en contextos similares (Shahin, 2011). Sin embargo, solo una pequeña parte de los profesores (33%) está a favor de la intervención inmediata, aunque sí defienden la posibilidad de retrasar la intervención (83%).

El objetivo de los profesores ELE que intervienen de forma inmediata implica no solo corregir los errores, sino también facilitar a los aprendientes un efecto más perdurable (Dawood, 2014; Shabani, 2016). En ningún caso el fin de la corrección es “penalizar al alumno”. Por el contrario, existen trabajos que concluyen que la corrección inmediata tiene un impacto positivo sobre el desarrollo de la precisión y la fluidez en lengua extranjera (Rahimi y Dastjerdi, 2012). Esto refuerza la idea de que los profesores encuestados aspiran a “ofrecer una respuesta correcta al aprendiente” (75%), “hacerle ver el error” (67%) y, en último lugar, “evitar su repetición” (33%) a través de la corrección. Por otro lado, apenas existen estudios que confirman el beneficio idiomático que pudiera conllevar la aplicación de la intervención inmediata sobre errores orales frente a otros tiempos de intervención pedagógica (Ellis, Basturkmen y Loewen, 2001; Dabaghi, 2006).

En lo que compete a los errores intervenidos, los profesores ELE prefieren la mediación inmediata y, asimismo, la aplicación de técnicas de corrección explícitas (88%) frente a otras como el *feedback* correctivo. Esto se recoge igualmente en investigaciones como las realizadas por Seedhouse (1997; 2004) o Doughty (2001). Aunque esto implica la necesidad de “ofrecer al aprendiente una respuesta correcta”, los beneficios que se le atribuyen a la corrección explícita no son idénticos para todas las fases

de desarrollo idiomático (Dabaghi, 2008): los profesores deben considerar el estadio de interlengua de los aprendientes (Selinker, 1972) para aplicar (o no) esta misma combinación de técnica de corrección y tiempo de intervención pedagógica. Por el contrario, si deciden retrasar la intervención, su preferencia es hacer uso del *feedback* correctivo (68%), tomando nota del error para retomarlo a posteriori (Hedge, 2000). Se infiere que los profesores anteponen la aplicación del *feedback* correctivo para intervenciones retrasadas con el objetivo de consolidar la lengua meta (Iwaki et al., 2017). Por tanto, los tiempos de intervención determinan el uso de una u otra técnica de corrección para errores orales.

Se hace necesario destacar el alto porcentaje de errores orales (28%) que no fueron intervenidos. Para este caso, existen dos posibilidades: primera, el profesor no es consciente del error (Robb y Ross, 1986); y, segunda, el profesor es consciente del error, pero decide no intervenir (Ellis, 2007). Esta última opción supone que el profesor no intuye indicios graves para interrumpir al aprendiente, ya sea de modo inmediato o retrasado. Otro posible argumento supone que la ausencia de intervención correctiva se considera como una técnica de corrección *per se* (Estrada, 2017). Ante esto, el profesor prefiere otras vías alternativas de tratamiento distintas a la corrección explícita o al *feedback* correctivo, ya que puede resultar incluso perjudicial para el desarrollo idiomático del aprendiente (Krashen, 1992; Truscott, 1999).

Esto se debe, según las respuestas de los profesores ELE, a su voluntad de “no interrumpir” (83%), “evitar que [el aprendiente] sienta vergüenza, malestar, etc.” (75%) y, por último, “evitar situaciones de excesiva carga mental” (42%). Para casi ningún caso, los profesores consideran que “la corrección es innecesaria” (17%). Este hecho se ha venido constatando en la literatura especializada en el terreno del tratamiento de errores (Ellis, 2009; Pawlak, 2014).

#### 4.2 Tiempos de intervención pedagógica y técnicas de corrección: ANL

La ausencia de intervención correctiva se presenta entre los profesores ANL como su opción preferente de tratamiento de errores orales (56%), por delante de los tiempos de intervención pedagógica inmediata (32%) y retrasada (12%) y, por consiguiente, de la corrección explícita (72%) y del *feedback* correctivo (28%). Se deduce entonces que el tratamiento de errores se atiende de forma distinta en cursos de idiomas y cursos ANL o de contenido (Milla y García, 2014). Quizás la propia naturaleza de los cursos ANL como un tipo de enseñanza que integra contenido y lengua favorece esta práctica: la ausencia de intervención correctiva. El español (lengua extranjera) se emplea aquí como una herramienta para transmitir contenido (Coyle, 2007), es decir, se emplea con fines puramente adquisitivos (Marsh, 2009).

La decisión consciente de no intervenir ante errores orales (Truscott, 1999) puede partir de convicciones pedagógicas de naturaleza muy variada: no favorece el desarrollo idiomático (Krashen; 1982; Schwartz, 1993); interrumpe la producción (Doughty y Varela, 1998); afecta la autoestima y la confianza (Walker, 1973); supone una dependencia excesiva de las correcciones del profesor (Norrish, 1983; Edge, 1989); etc. Para la presente investigación, los profesores prefieren no intervenir sobre errores orales para “no interrumpir al aprendiente”, pero bajo ninguna condición lo hacen para “evitar situaciones de excesiva carga mental”. La respuesta más sorprendente para esta cuestión se extrae de la entrevista al único profesor que ejercía en ambos cursos ELE y ANL: “mi trabajo en las clases [ELE]

de [nivel] intermedio es corregir; en estos cursos [ANL], no” (comunicación personal, 19 de marzo de 2015). Así, los propios profesores autoimponen la corrección de errores entre sus labores docentes con dependencia del tipo de curso en el que ejercen.

No obstante, los profesores ANL muestran una tendencia de actuación en materia de técnicas de corrección intervencionistas similar a la de los profesores ELE: por un lado, si deciden intervenir, lo hacen de forma inmediata (32%) a través de la corrección explícita (89%); por otro lado, si retrasan su intervención (12%), optan por el *feedback* correctivo. De modo que los profesores ANL asumen parte de las tareas docentes propias de los profesores ELE cuando se trata de la intervención correctiva sobre errores orales.

En resumen, tanto los profesores ELE como ANL prefieren mediar de manera inmediata ante errores orales si optan por intervenir. Esto conlleva casi necesariamente el uso preferencial de la corrección explícita, algo que no sucede cuando deciden retrasar su intervención, donde esto conlleva la aplicación de otras técnicas como el *feedback* correctivo. En cambio, existe también la posibilidad de no intervenir. Para el estudio que nos compete, esta opción ocupa el segundo escalafón entre las preferencias correctivas de los profesores ELE (28%), mientras que se posiciona como la primera opción entre los profesores ANL (56%). Esto presupone la aceptación de la ausencia de intervención correctiva como una práctica habitual, sobre todo entre los profesores ANL. Tal vez, la labor docente en los cursos ANL no implica forzosamente la corrección de errores; o, quizás, los profesores consideran la ausencia de intervención correctiva como una técnica de corrección en sí misma (Estrada, 2017). Ante la falta de intervención correctiva, los profesores ANL y, sobre todo, ELE han de adoptar medidas de actuación en el aula que conjuguen la exploración suficientemente equilibrada de la lengua meta en direcciones receptiva y productiva y que, por tanto, sirvan para potenciar el desarrollo del aprendiente en lengua extranjera (Meyer, 2010), tomando paulatinamente consciencia sobre el uso de la lengua meta y, con ello, de la gestión de determinados errores

## 5. CONCLUSIONES

En el presente trabajo se ha puesto de manifiesto la influencia de los tiempos de intervención pedagógica sobre las técnicas de corrección docente para errores orales: si el profesor decide intervenir de forma inmediata, lo hace a través de la corrección explícita; en cambio, si opta por retrasar su intervención, aplica técnicas de corrección implícitas como el *feedback* correctivo, según la clasificación de Lyster y Ranta (1997).

No obstante, también evitan la intervención de errores orales por momentos, con mayor frecuencia en los cursos ANL (56%). Entre sus razones, destaca el hecho de “no interrumpir [al aprendiente]”. En cambio, la ausencia de intervención correctiva apenas tiene incidencia por motivos puramente cognitivos o de procesamiento de la información; en otras palabras, la decisión de no interrumpir al aprendiente está directamente relacionada con motivos ajenos a los que se presentan en entornos reales: aquí, cualquier error se manifiesta como un fenómeno característico del proceso de adquisición lingüística, como resultado de la propia experimentación con la(s) lengua(s) de contacto. Por tanto, la ausencia de intervención correctiva se puede entender como una técnica de corrección (Estrada, 2017)

a partir del siguiente planteamiento: los seres humanos no adquirimos lenguas necesariamente por la explicitación de un modelo formal que contradiga cada ensayo-error de nuestra personal exploración funcional, sino por la natural acumulación de experiencias de uso que, llegado el momento (incierto y, en cualquier caso, diferente para cada ser humano), contradicen el ensayo-error en cuestión (Crain y Lillo-Martin, 1999).

Si la corrección de errores no depende de las intervenciones docentes sino del contacto regular con la lengua meta, las técnicas de tratamiento de errores orales deben reconsiderarse. Ante este escenario, la ausencia de intervención correctiva asumiría un papel como técnica de corrección, no solamente para evitar interrumpir al aprendiente, sino también como alternativa para el desarrollo de otros elementos inherentes a la adquisición lingüística. En ocasiones, dichos elementos pueden pasar desapercibidos como resultado del uso excesivo de técnicas de corrección intervencionistas –por lo que el docente tiende a solventar la falta de competencia en lengua extranjera del aprendiente a través de la corrección de sus errores–, pudiéndose concretar medidas para el profesor de idiomas como las siguientes:

- Debe analizar el estadio de interlengua del aprendiente y, una vez resuelto, intervenir sobre aquellos errores que verdaderamente lo precisen, tanto en tiempo (inmediato, retrasado o aplazado) como en forma (explícita o implícita).
- Debe conceder al aprendiente las oportunidades suficientes de experimentación con la lengua extranjera tanto en dirección receptiva como productiva y entender que el error es una simple manifestación (mental o verbal) de la creación de hipótesis sobre la lengua meta.
- Debe comprender que la corrección de errores no se debe en exclusiva a la intervención docente, sino, sobre todo, al tiempo, intensidad y grado de exposición en la lengua extranjera al que esté sujeto el aprendiente, tanto en cantidad como en calidad del *input* lingüístico.
- Tiene la posibilidad de evitar la intervención correctiva y gestionar el tratamiento de errores orales a partir de la ausencia de intervención correctiva, tomando como punto de referencia las medidas expuestas en los tres puntos anteriores.

Según los principios de la educación bilingüe, la integración de contenido y lengua favorece la aplicación de técnicas de corrección no intervencionistas. Entre otras razones, la lengua no debe ser objeto de estudio, sino que ha de ejercer como vehículo para la transmisión de un contenido específico que es el punto de partida del trabajo del profesor (Coyle, 2005). Para el contexto de análisis, los profesores ANL no intervienen ante la mayoría de los errores orales, ya que la propia condición de estos cursos (materias no lingüísticas donde el docente utiliza una lengua distinta a la materna de los aprendientes para la transmisión de contenido) favorece el uso de la lengua extranjera con fines auténticos. Cabe especular entonces con que la ausencia de intervención correctiva puede extrapolarse y extenderse igualmente entre los cursos de idiomas, siempre que el objetivo docente sea el mismo: el desarrollo de la lengua meta a partir de prácticas de corte adquisitivista que, en el caso de los cursos de idiomas, precedan, además, al aprendizaje de las reglas y las normas gramaticales, entre otros. Los profesores de idiomas deben poder reconsiderar los usos tradicionalmente asignados a la lengua extranjera –relacionados, por lo general, con el estudio metalingüístico de dicha lengua extranjera–, lo

que implicaría, a su vez, una reconsideración de los sistemas de evaluación, formando ahora parte del propio proceso de aprendizaje como indicadores de los diferentes estadios de interlengua del aprendiente y no como una mera cuestión formal particular de la labor docente. En definitiva, la corrección de errores depende, sobre todo, de factores tales como la experimentación con la lengua meta: esta facilitaría la aplicación de la ausencia de intervención correctiva, posicionándola como una técnica de corrección de errores legítima, al menos en comunicación oral.

## REFERENCIAS

- Ammar, A. y Spada, N. (2006). One size fits all? Recasts, prompts, and L2 learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 28, 543-574.
- Baker, C. (2006). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism* (4ª ed.). Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Carroll, S., Swain, M. y Roberge, Y. (1992). The role of feedback in adult second language acquisition: error correction and morphological generalizations. *Applied Psycholinguistics*, 13, 173-198.
- Coyle, D. (2005). *CLIL. Planning Tools for Teachers*. Universidad de Nottingham. Obtenido 10 diciembre 2018, desde: [https://www.unifg.it/sites/default/files/allegatiparagrafo/20-01-2014/coyle\\_clil\\_planningtool\\_kit.pdf](https://www.unifg.it/sites/default/files/allegatiparagrafo/20-01-2014/coyle_clil_planningtool_kit.pdf)
- Coyle, D. (2007). Content and Language Integrated Learning: Towards a connected research agenda for CLIL pedagogies. *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10(5), 543-562.
- Crain, S. y Lillo-Martin, D. (1999). *An Introduction to Linguistic Theory and Language Acquisition*. Oxford: Blackwell.
- Cummins, J. (2003). Bilingual Education: basic principles. En J. Dewaele, A. Housen y L. Wei (eds.), *Bilingualism: Beyond Basic Principles* (pp. 56-66). Buffalo: Multilingual Matters Ltd.
- Custodio, M. (2017, 4 de septiembre). *The role of language teaching in the CLIL classroom*. Person English. Obtenido 17 diciembre 2018, desde <https://www.english.com/blog/clil-classroom/>
- Dabaghi, A. (2008). A comparison of the effects of implicit and explicit corrective feedback on learners' performance in tailor-made tests, *Journal of Applied Sciences*, 8, 1-13.
- Doughty, C. (2001). Cognitive underpinnings of focus on form. En P. Robinson. (ed.), *Cognition and Second Language Instruction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Doughty, C. y Varela, E. (1998). Communicative focus on form. En C. Doughty y J. Williams (eds.), *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition* (pp. 114-138). Nueva York: Cambridge University Press.
- Edge, J (1989). *Mistakes and Correction*. Londres: Longman.
- Ellis, R. (2005). Principles of instructed language learning. *ELSEVIER System*, 33(2), 209-224.

- Ellis, R. (2007, mayo 17-20). Corrective feedback in theory, research and practice. En *The 5th International Conference on ELT in China y The 1st Congress of Chinese Applied Linguistics*, Universidad de Lenguas Extranjeras de Beijing, China. Obtenido 19 diciembre 2018, desde: <http://www.celea.org.cn/2007/keynote/ppt/Ellis.pdf>
- Ellis, R. (2009). Corrective feedback and teacher development. *L2 Journal*, 1(1), 1-18.
- Ellis, R. (2013). Corrective feedback in teacher guides and SLA. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 1(3), 1-18.
- Ellis, R., Basturkmen, H. y Loewen, S. (2002). Doing focus-on-form. *ELSEVIER System*, 30, 419- 432.
- Ellis, R., Loewen, S. y Erlam, R. (2006). Implicit and explicit corrective feedback and the acquisition of L2 grammar. *Studies in Second Language Acquisition*, 28, 339-368.
- Estrada, J. L. (2017). Tratamiento de errores en la enseñanza de lenguas extranjeras en la Educación Superior: posibilidades de corrección no intervencionista en la producción oral (tesis doctoral). Universidad de Cádiz, España.
- Hampl, M. (2011). Error and error correction in classroom conversation - A comparative study of CLIL and traditional EFL lessons in Austria [trabajo de fin de máster], Universidad de Viena, Austria.
- Hedge T. (2000). *Teaching and Learning in the Language Classroom*. Oxford: Oxford University Press.
- Iwaki, N., Tomomi, N. y Tanaka, S. (2017). Does delayed corrective feedback enhance acquisition of correct information? *ELSEVIER System*, 181, 75-81.
- Kerr, P. (2017). *Giving Feedback on Speaking*. Cambridge: Cambridge University Press. Obtenido 19 diciembre 2018, desde [http://language-research.cambridge.org/images/Language\\_Research/CambridgePapers/CambridgePapers\\_inELT\\_FeedbackOnSpeaking\\_2018\\_ONLINE.pdf](http://language-research.cambridge.org/images/Language_Research/CambridgePapers/CambridgePapers_inELT_FeedbackOnSpeaking_2018_ONLINE.pdf)
- Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Li, S. (2013). Oral corrective feedback. *ELT Journal Advance Access*, 68(2), 196-198.
- Lightbown, P. y Spada, N. (1990). Focus-on-form and corrective feedback in communicative language reaching: effects on second language learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 12, 429-448.
- Llinares, A., Morton, T. y Whittaker, R. (2012). *The Roles of Language in CLIL*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lochtman, K. (2007). Die mündliche Fehlerkorrektur in CLIL und im traditionellen Fremdsprachenunterricht: Ein Vergleich. En C. Dalton-Puffer y U. Smit (eds.), *Empirical Perspectives on CLIL Classroom Discourse* (pp. 119-138). Frankfurt: Peter Lang.
- Lyster, R. y Mori, H. (2006). Interactional feedback and instructional counterbalance. *Studies in Second Language Acquisition*, 28, 269-300.
- Lyster, R. e Izquierdo, J. (2009). Prompts versus recasts in dyadic interaction. *Language Learning*, 59(2), 453-498.

- Lyster, R. y Ranta, E. (1977). Corrective feedback and learner uptake: negotiation of form in communicative classroom. *Studies in Second Language Acquisition*, 19(1), 37-61.
- Marsh, D. (2009). CLIL: An interview with David Marsh. *International House Journal of Education and Development*, 26. Obtenido 17 agosto 2015, desde <http://ihjournal.com/content-and-language-integrated-learning>
- Martínez Bazán, A. (2008). La evaluación oral: Una evaluación entre las *guidelines* del ACTFL y algunas escalas del MCER (tesis doctoral). Universidad de Granada, España.
- Meyer, O. (2010). Towards quality-CLIL: Successful planning and teaching strategies. *Pulso*, 33, 11-29.
- Milla, R. y García, M. (2014). Corrective feedback episodes in oral interaction: a comparison of a CLIL and an EFL classroom. *International Journal of English Studies*, 14(1), 1-20.
- Norrish, J. (1983). *Language Learning and their Errors*. Londres: Macmillan Press.
- Otto, A. (2018). Assessing language in CLIL: A review of the literature towards a functional model. *LACLIL*, 11(2), 308-325.
- Otto, A., y Estrada, J. L. (2019). Towards an understanding of CLIL in a European context: Main assessment tools and the role of language in content subjects. *CLIL Journal of Innovation and Research in Plurilingual and Pluricultural Education*, 2(1), 31-42.
- Pawlak, R. (2014). *Error Correction in the Foreign Language Classroom: Reconsidering the Issues*. Heidelberg: Springer-Verlag.
- Rahimi, A., y Dastjerdi, H. (2012). Impact of immediate and delayed error correction on EFL learners' oral production: CAF. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 3(1), 45-54.
- Ramírez, A. y Stromquist, N. (1979). ESL methodology and student language learning in bilingual elementary schools. *TESOL Quarterly*, 13, 145-58.
- Robb, T. y Ross, S. (1986). Salience of feedback on error and its effect on EFL writing quality, *TESOL Quarterly*, 20(1), 83-93.
- Schuitmaker-King, J. (2012). *Teachers' Strategies in Providing Opportunities for Second Language Development*, Groningen: s.n.
- Schwartz, B. (1993). On explicit and negative data effecting and affecting competence and linguistic behavior. *Studies in Second Language Acquisition*, 15, 147-163.
- Seedhouse, P. (1997). The case of the missing "No": the relationship between pedagogy and interaction. *Language Learning*, 47, 547-83.
- Seedhouse, P. (2004). *The Interactional Architecture of the Language Classroom: A Conversation Analysis Perspective*. Malden: Blackwell.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, 10, 209-241.
- Shahin, N. (2011). Error treatment in TESOL classrooms. *Jordan Journal of Applied Science*, 13(1) 207-226.
- Truscott, J. (1999). What's wrong with oral grammar correction. *Canadian Modern Language Review*, 44(4), 437-456.

- Walker, J. (1973). Opinions of university students about language teaching. *Foreign Language Annals*, 7, 102-05.
- Yang, Y. y Lyster, R. (2010). Effects of form-focused practice and feedback on Chinese EFL learners' acquisition of regular and irregular past tense forms. *Studies in Second Language Acquisition*, 32, 235-263.

## THE CHALLENGE OF THE SKILL OF SPEAKING IN MONOLINGUAL SECONDARY EDUCATION CENTRES OF ANDALUSIA

### EL RETO DE LA DESTREZA DEL *SPEAKING* EN CENTROS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA MONOLINGÜES DE ANDALUCÍA

**María Fernández Cózar**

Centro Universitario Villanueva (adscrito a UCM)

**Juana M<sup>a</sup> Anguita Acero**

Universidad Rey Juan Carlos

**Francisco Javier Sánchez-Verdejo Pérez**

Universidad de Castilla-La Mancha

#### **Abstract**

Spain, following the recommendations of the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR, 2011), is undergoing a quick English-learning process in order to qualify the population as citizens of the world. The mastering of speaking skills in English is crucial to ease personal, social, political, professional and economic relationships. For this reason, the objectives of this paper are: analysing the current regional and national legislation regarding foreign language communication; understanding how relevant it is for the Andalusian population to speak fluently in English, given the magnitude of the international tourism industry in Andalusia and the current European socio-educational context; as well as knowing if Andalusian Secondary Education students are aware of this situation, and how comfortable they feel with their current oral-skills in English nowadays.

**Key Words:** English Learning Process, foreign language communication, tourism, socio-educational context, speaking.

#### **Resumen**

España, siguiendo las recomendaciones del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER, 2011), se encuentra inmersa en un rápido proceso de aprendizaje del inglés que permita a sus gentes convertirse en ciudadanos del mundo. El dominio del componente oral de esta lengua es fundamental para facilitar las relaciones sociales, laborales, políticas o económicas. Por ello, esta investigación establece los siguientes objetivos: analizar la legislación estatal y autonómica vigente con respecto a la comunicación en lenguas extranjeras; entender hasta qué punto es relevante para la población andaluza el hecho de poder hablar con fluidez en lengua inglesa dada la envergadura del turismo internacional en Andalucía y el contexto socioeducativo europeo actual; tratar de averiguar si los estudiantes de Educación Secundaria andaluces son conscientes de esta situación, y conocer cómo de cómodos se sienten hoy día con la práctica de la destreza oral o *speaking* en lengua inglesa.

**Palabras clave:** Proceso de aprendizaje del inglés, comunicación en lenguas extranjeras, turismo, contexto socioeducativo, *speaking*.

## 1. INTRODUCTION

There are two terms that clearly define the current European socio-educational context: multiculturalism and interculturality. This is due, in part, to the constant and numerous migratory movements between different countries where school age children become protagonists of the new reality. For these students, mastery of the English language has become a priority.

Spain, as a member state of the European Union, has gone from being an emigrant country to becoming an immigration recipient (Anguita, 2016). In Andalusia the number of resident foreigners has increased considerably in recent years, either because they have settled there, or because they have established a second home. Many of them, despite not speaking the Spanish language fluently, have created companies needing to employ local staff.

On the other hand, the number of international tourists visiting the Andalusian community continues to increase year after year (INE, 2017). International tourism is, undoubtedly, a mainstay in the economy of this region and, in turn, stands out as one of the sectors with the highest index of employability (FRONTUR, 2017).

For all these reasons, one would expect the Andalusian students to have a good level of English. However, although they get to communicate in this language, they do not do it fluently (Europapress, 2017).

The present contribution is a first approach to the study of English as the first foreign language in monolingual educational centres of Secondary Education in Andalusia. The predominance of this language within a globalized society and its possible permanence as such over the next decades will be observed.

Likewise, it will be analysed why in the Autonomous Community of Andalusia the practical use of English and the development of a fluid communicative ability in this language must be fundamental elements to include within the curricula of the educational centres, considering not only the bilingual condition of an important part of the population, but also the relevance of the international tourist market within this community.

Likewise, the linguistic competence in English currently possessed by the Andalusians as a whole will be analysed in comparison with people from other autonomous communities. And, finally, a review will be made about what the current legislation proposes both at the autonomous and state levels, paying special attention to the indications made about the comprehension and production of oral texts.

## 2. THEORETICAL FRAMEWORK

The domain of a second language has become in recent years a priority within the Spanish educational system (MECD, 2016). The globalization that we are experiencing at an economic, technological, political, social, business and cultural level, as well as the consolidation and durability of English (Crystal, 1997; Dewey, 2007; Fernández, 2009; Ostler, 2010), have made acquiring the ability to communicate effectively not only in our mother tongue, but in a or several foreign languages, a main element of the curriculum of Spanish schools (Barbero, 2012; LOMCE, 2013). The need to develop this

skill should lead to revising the traditional teaching-learning process of foreign languages in educational centres.

## 2.1 English as an enhancer element of the Spanish Tourism industry

In 2016, 75.6 million international tourists visited our country, 10.3% more than the previous year, according to the Survey of Tourist Movements in Frontera (FRONTUR, 2017; INE, 2017). Data from the Tourist Expenditure Survey (INE, 2017) estimate expenses in 2016 at 77,625 million Euros, 9.0% more than in 2015. Almost a third of the expenditure was concentrated in the Canary Islands (32.8%), followed by Catalonia (20.9%) and Andalusia (14.3%).

As for the nationalities that spend most money on tourism in Spain, the British (20.9%) and the German (14.3%) stand out notably (FRONTUR, 2017).

Andalusia is one of the autonomous communities that receives the most economic benefits from international tourism. Revenues from tourism in Andalusia were estimated at 19.2 billion Euros in 2016, which represents 12.5% of GDP according to the Report on tourism as a strategic activity of the Andalusian economy (2016). If we add the income obtained by hiking, the share rises to 13.9%.

According to the information provided by the Junta de Andalucía (2016), more than 30% of the total number of tourists who visited Andalucía in 2016 are foreigners. Among them, the British market predominates, accounting for 10% of the total.

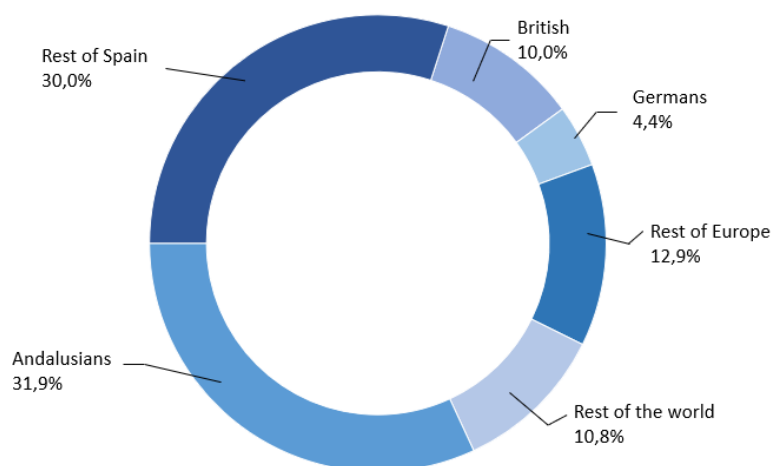


Figure 1. Tourists in Andalusia according to their origin<sup>1</sup>

Considering the great importance that international tourism has in Spain and, specifically, in Andalusia, it would be expected that the level of English of its inhabitants would be in consonance. However, the data provided by the studies carried out by the companies Cambridge University Press

<sup>1</sup> SAETA, Public Company of Tourism and Sports of Andalusia, taken from EPA, INE (2016)

(2016) and Education First (2017) indicate that Spaniards and Andalusians are among the European inhabitants who speak the worst English.

According to the data provided by the fourth edition of the Cambridge Monitor study (2016), almost 50% of the Spanish population has a low or very low level of English. The level of speakers with a very high level (7%), however, is comparable to that of countries like Germany and it exceeds France (4%) and Italy (5%).

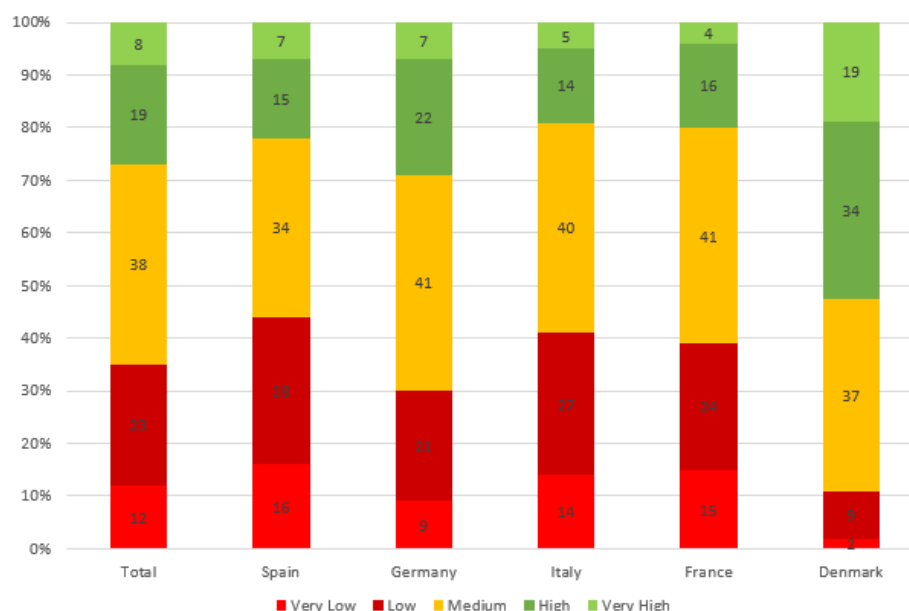


Figure 2. Level of English per country<sup>2</sup>

Following, in Figure 3, the level of English of these countries is reflected on a scale from 1 to 5.

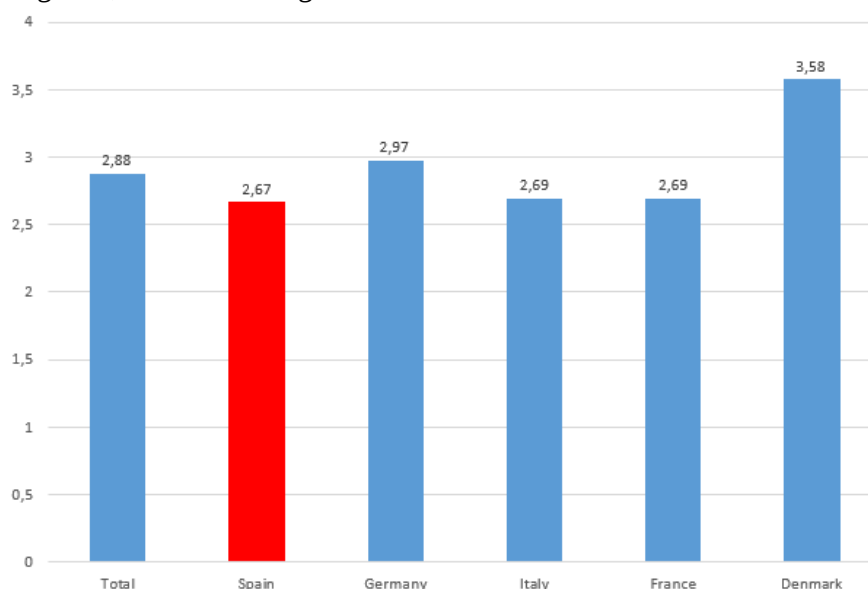


Figure 3. Level of English per country (scale from 1 to 5)<sup>3</sup>

<sup>2</sup> Cambridge University Press (2016).

<sup>3</sup> Cambridge University Press (2016).

Spain would be placed in the most unfavourable position with an average rating of 2.67, although it presents a positioning very similar to that of the other two countries of Romance languages that were part of this study -Italy and France- both with an evaluation of 2.69 (Cambridge University Press, 2017). It is remarkable to see how countries whose mother tongues come from the Germanic branch of Indo-European, have the highest levels of English, notably Denmark with 3.58 points.

Regarding the distribution by autonomous communities, Basque Country and Navarre are the two regions with the best level of English (EF, 2017). Andalusia, however, is among the communities that have the lowest levels, along with Extremadura, Murcia and Valencian Community.



Figure 4. Level of English per Autonomous Community<sup>4</sup>

The dissociation that exists in Spain between the need to speak English well to be able to give an adequate coverage to one of the main sectors of its economy and the reality regarding the mastery of this language, leads us to consider if this need goes unnoticed between the educational and economic agents or if, on the contrary, it is not only a recognized requirement, but the measures desired to cover it have already been put in place.

## 2.2 Current legislation

Considering the data presented, it is necessary to know what the current state and autonomic regulations are regarding the acquisition of foreign languages. Although Spanish legislation covers all educational stages from children to higher education, this study will focus on the stage of Compulsory Secondary Education. Within it, a very specific aspect of the area of Foreign Language (English) will be analysed: the practice of speaking.

The teaching-learning of the oral contents of the English language stands as the essential objective for communication among people to be effective. What is desirable by the education system is to make English, as the lingua franca of the 21st century, inspire desire and need to be spoken.

<sup>4</sup> EF (2017)

The current legislation contemplates the mastery of foreign languages as a priority within the Spanish educational system –given the relevance that this fact has in a global world– while identifying it as one of the main shortcomings. Therefore, the Organic Law for the improvement of educational quality, LOMCE (2013) states that efforts to cover this need must be increased.

It should be noted that the Spanish law not only highlights the importance of students developing fluency in a foreign language, but also establishes what approach their teaching and learning should have in the stages of Secondary Education and Baccalaureate. The Royal Decree establishing the basic curriculum of Compulsory Secondary Education and the Baccalaureate (2014: 422), talks about giving this subject an action-oriented approach, basing it on real communicative situations of various kinds, just as proposed by the Council of Europe through the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR).

The latest European proposal (CEFR, Companion Volume, 2018) that updates the new challenges of Plurilingualism and Pluriculturalism in all levels of language teaching, aims to provide a common basis for the development of language programs, curricular guidance, examinations, manuals and teaching materials in Europe. In it, the premise is established that, in order to learn a language, is to be able to communicate effectively through it.

Additionally, the educational proposal on the acquisition of foreign languages, which constitutes this document, not only describes what it would be desirable for students to learn, but also guides educational agents on which approach to use to teach it.

Considering the indications established by state laws in the field of education, it is necessary to know the legislative adaptation in the Autonomous Community of Andalusia.

In the order through which the curriculum corresponding to Compulsory Secondary Education in the Autonomous Community of Andalusia (2016) is developed, it is specifically established that the main objective of teaching a foreign language is to develop the communicative and social competence of the students.

Finally, the regional law refers to the close relationship between foreign language learning and tourism, while highlighting the importance of this sector within the Andalusian community.

[...] En la Comunidad Autónoma de Andalucía el aprendizaje de lenguas extranjeras resulta aún más relevante debido a la importancia y solidez de nuestro sector turístico y a la cantidad de personas de otros lugares que escogen esta tierra como lugar de residencia (Orden de 14 de julio de 2016: 211).

As it can be seen, the current legislation echoes the economic and social need to be able to cope with fluency in one or several foreign languages. Additionally, it highlights the fundamental objective of guiding action to the learning of these languages, carried out in personal and professional situations that are within a real context.

### 3. RESEARCH

#### 3.1 Design of the research

The present study consists of a theoretical part centered essentially on three points that will support the empirical part. The second part of this research is based on the analysis of the results obtained from a survey.

This survey has been designed following a pattern of closed options, with two possible answers: 8 of them with options of yes or no, and another 2 with two options: Spanish-English and much-little. The 10 questions that are formulated are totally anonymous, without segmentation by sex, age or any other characteristic, except the province / school in which it is carried out. All of them are aimed at fourth year students of ESO (Educación Secundaria Obligatoria / Compulsory Secondary Education), two classes per monolingual centre of three Andalusian provinces: Huelva, Seville and Malaga, which are the cities where the research was carried out. Having tried to work in all the Andalusian provinces, we got the collaboration of these three provinces (maybe some other centres did not want to be assessed, due to several reasons).

The following table shows the 10 questions asked and the values assigned to each of them for subsequent measure.

| QUESTIONS |                                                                               | VALUES                 |
|-----------|-------------------------------------------------------------------------------|------------------------|
| 1         | Do you like learning English?                                                 | Yes – 1 No – 0         |
| 2         | Do you feel comfortable when you speak English with your partners?            | Yes – 1 No – 0         |
| 3         | Is it easy for you to understand your partners when they speak in English?    | Yes – 1 No – 0         |
| 4         | Do you like working in groups while using the English language?               | Yes – 1 No – 0         |
| 5         | In which language would you like your English lessons to be taught?           | Yes – 1 No – 0         |
| 6         | Would you like to have more time to speak English in class?                   | Yes – 1 No – 0         |
| 7         | Do you think that being able to speak English can help you make friends?      | Yes – 1 No – 0         |
| 8         | How important is to learn English for you?                                    | A lot – 1 A little – 0 |
| 9         | Do you think being able to speak English can be useful for you in the future? | Yes – 1 No – 0         |
| 10        | Have you ever tried to speak English with native English speakers?            | Yes – 1 No – 0         |

Table 1. Questionnaire on conversational English and measurement values

#### 3.2 General objective and specific objectives

The general objective of this research is to carry out a survey on the interest that students of the Community of Andalusia have for conversational English and its usefulness, as well as to know the importance that they give to the fact of being able to communicate in this language.

As specific objectives, this study aims to:

- Analyse the degree of comfort that students currently feel when they speak in English, making a differentiation by centres and provinces.
- Find out in which language the English classes are taught in these centres (even if they are monolingual centres, the English language course can be taught in both English and Spanish).

### *3.3 Hypothesis*

The present study is based on the hypothesis that the students of Secondary Education of the Andalusian educational centres tend to use English to communicate despite having low level in this language.

In this globalized society, young people increasingly use foreign languages in their day-to-day lives and Andalusian students are not an exception. Andalusia is a community where the majority of speakers are able to communicate in English, but not fluently.

The English that is spoken is, in general, deficient, and this fact is possibly not related to the students' ability but to the way in which they learn this language. The students of the Andalusian community are aware of the importance of English today and of the value that can be brought to their lives by knowing how to communicate effectively in this language.

At the present, the English language is taught in Secondary Education centres in Andalusia for a much greater number of hours than it was taught for in the 80s and 90s. However, the fluency and effectiveness with which they communicate has not improved proportionally to the increase in teaching load.

### *3.4 Population and sample*

The survey was conducted in three monolingual secondary education centres in Andalusia, among peer groups, located in the provinces of Huelva, Seville and Malaga. It has been addressed to students of the 4th year of ESO.

The distribution of students by province is:

- Huelva: 31 students. 31 valid surveys.
- Sevilla: 50 students. 49 valid surveys.
- Málaga: 33 students. 27 valid surveys.

The total number of students surveyed is 114. However, the total number of valid surveys to carry out this study is 107.

As can be seen, the number of students and the valid surveys do not match. This is because some of the surveys contain incomplete or invalid answers. Those surveys with erroneous answers to one or more of the questions asked have been discarded from the study.

### *3.5 Instruments*

As already mentioned in previous sections, a 10-question survey was distributed to students. A FreeOffice spreadsheet (Calc) was used for the transfer and processing of data.

The study includes closed-response questions that are analysed quantitatively. This type of questions provides better defined answers, allows their quantification and facilitates the extraction of percentages. The possibility of formulating open questions has been ruled out, since it would involve having to interpret each answer individually and then seek equivalences among all of them.

### *3.6 Process*

Initially, a questionnaire was designed to know the results about the interest, motivation and mastery that students have regarding conversational English.

Contact was made by telephone with the teachers who hold the English language course at two centres in Seville and Huelva, and in person with the teacher at a centre located in Málaga. They informed the centre's management and requested the pertinent authorization to carry out the survey.

### *3.7 Data analysis and results*

Figure 5 shows the total results obtained in Huelva, Seville and Malaga. It contains the answers that the students of the three centres have given to each of the questions in the survey. The questions with answer options "yes or no", are represented in dark blue and orange, while the questions with answers "Spanish-English" and "a lot-a little", are shown in dark blue-green and grey-yellow, respectively.

At first glance, the predominance of affirmative responses (represented in dark blue) is noticeable. The results obtained in these questions also draw attention: In what language would you like your English classes to be taught? (each option has obtained around 50% of the votes); and how important is it for you to speak English? (largely majority response of the option "a lot").

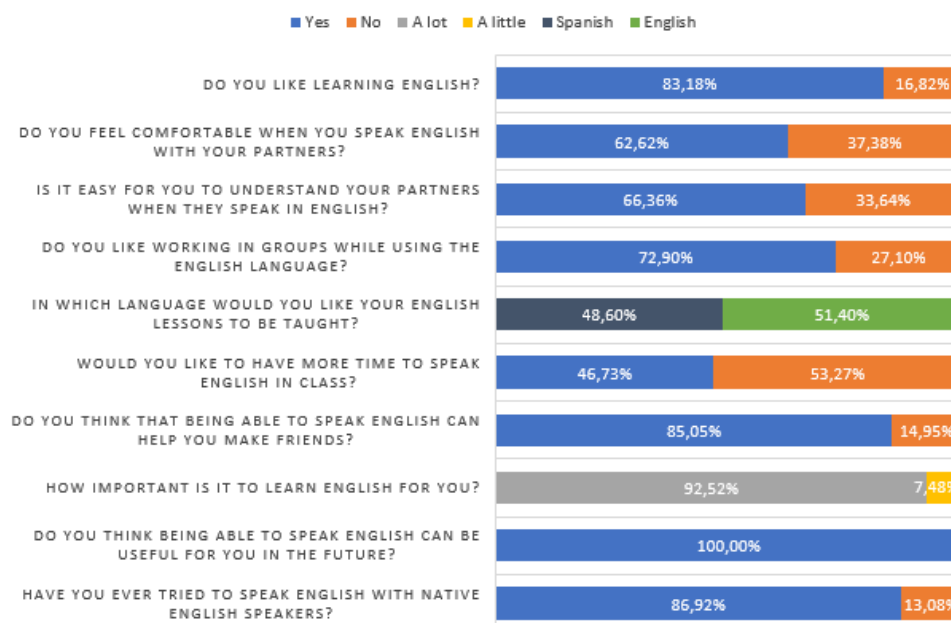


Figure 5. Total results

Figures 6, 7 and 8 show the results obtained at city level. According to the results obtained in Huelva, it can be said that students are fully aware of the relevance and utility of being able to communicate in English, and that a great number of them have tried to speak English with a native person at least once in their life. They like learning English and they would rather have their lessons to be taught in this language. However, Huelva students claim to feel uncomfortable speaking English with their peers and having trouble to understand what they say. This may be the reason why they got such a low percentage of affirmative responses to the question *would you like to have more time to speak English in class?* (35.48%).

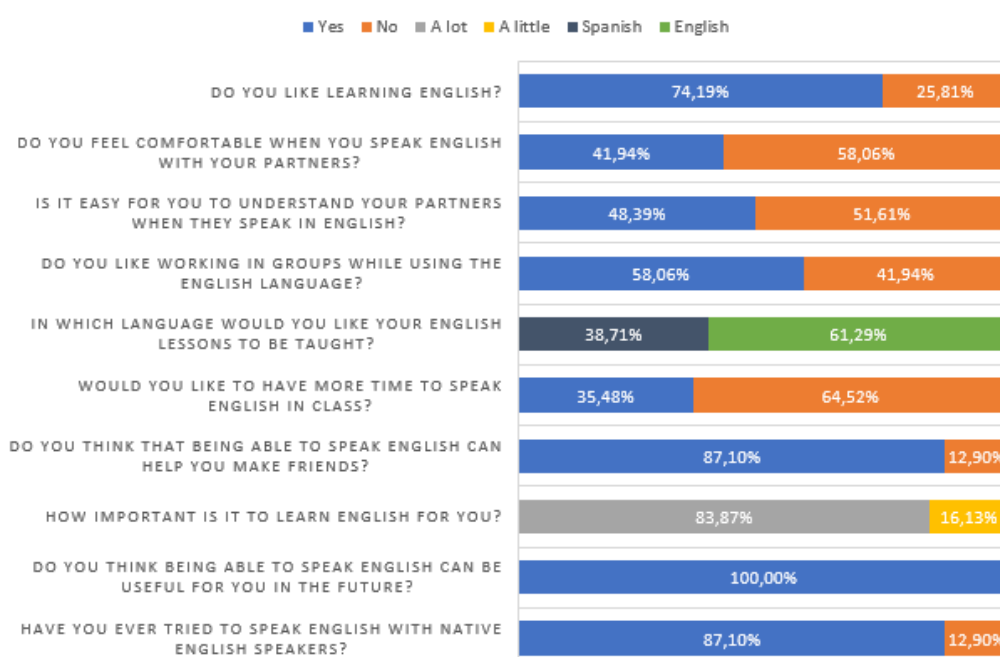


Figure 6. Huelva results

Seville, on the other hand, is the city with the highest volume of affirmative responses. 9 out of 10 students like learning English and find this ability useful to make friends. The vast majority consider very important to speak the language, and all of them see it very important for their future. Despite of the positive results, most of them would rather have their lessons to be taught in Spanish, and only 50% of them would like to have more time to speak English in class.

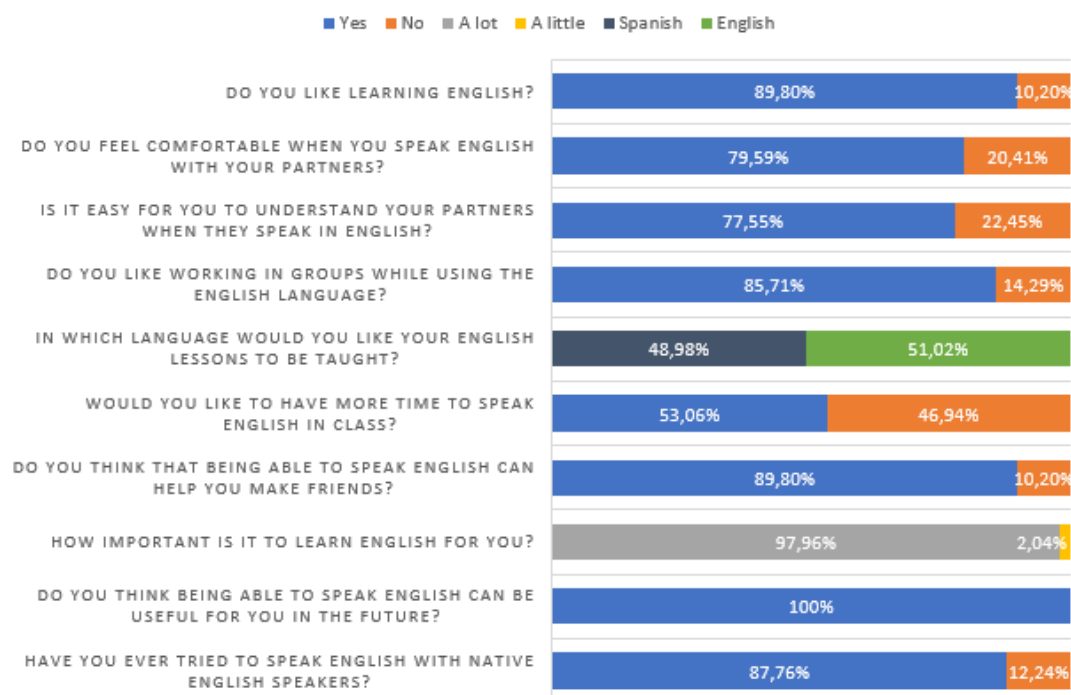


Figure 7. Seville results

Finally, it can be said that Malaga delivers quite neutral results. For the most part, the number of affirmative responses range between 48% and 66% of the total. Except for the results obtained in questions 7 to 10, where the uttermost part of the students declares to be aware of the importance of being able to communicate in English. Although as in the case of Huelva and Seville, they would rather not to have more time to speak English in class.

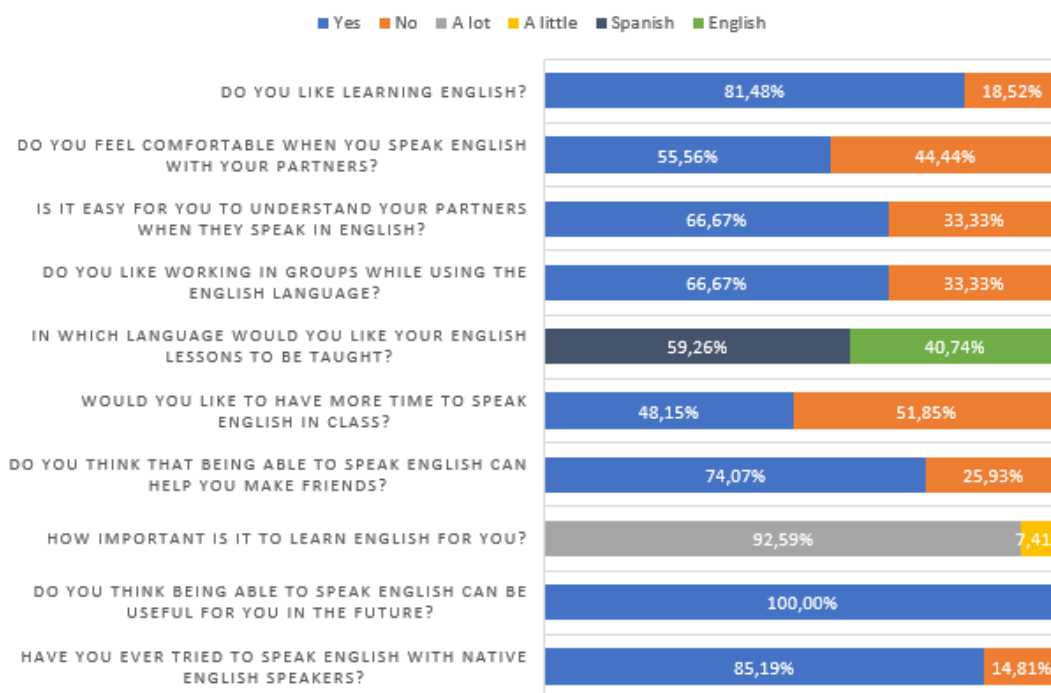


Figure 8. Malaga results

After the presentation and analysis of the results obtained in this study, the degree of agreement or discrepancy they have with respect to those that were polled in similar investigations will be contrasted in the 3.8 Discussion section.

### 3.8 Discussion

In 2004, the Ministry of Education, Culture and Sports, through the National Institute for Evaluation and Quality of the Educational System (INECSE), published a study whose data correspond to the year 2001. In this study, conducted at the national level, they value the basic skills obtained by students in 2nd and 4th of Compulsory Secondary Education in the English language area. It included both the degree of communication obtained at the end of the course, and the specific knowledge that students had of the language.

It is considered of vital importance to mention this study as it is very noteworthy that, the data obtained at that time have varied in a non-meaningful way in some aspects with respect to those obtained in this research, despite the fact that almost two decades have passed since it was carried out.

Although this study was carried out at the national level and a different measurement instrument was used (surveys containing multiple-choice questions were used), we consider that it is possible to establish an equivalent relationship with the results obtained at present.

Regarding the interest shown by students in learning the English language, the results are much more positive today than in the past. 50% of the students of 4th Secondary Education surveyed in 2001 stated that they liked "enough" or "a lot" to learn English, while in the research carried out in the present

study, 83% of students said they liked to learn English. In that study, it was observed that the students' performance was higher the higher the evaluation they made about the affirmation "I like to learn".

Concerning the usefulness that the students of 4th ESO saw in learning English as a foreign language, the improvement is also remarkable. The majority of the students surveyed in 2001 responded by choosing the options "quite" and "a lot", expressing their agreement that English would serve them to: know other ways of life, customs, cultures, etc. (72%), contact people from other countries (83%), travel or carry out stays in other countries (83%) and carry out further studies (72%). In the present study, students consider that knowing how to speak English can help them make friends (85%) is very important (92%) and can be useful for their future (100%).

However, regarding the communicative aspect, the little difference between the results obtained in both studies is worrying. In the research carried out in 2001, the ability of the student to follow the conversation with the interlocutor was valued, among other skills. 44% of the students evaluated showed difficulty in being able to follow the conversation with the speaker, having to use the mother tongue to ask for clarifications or to solve communication problems in comprehension and expression. In the research carried out for the present study, 38% of the students affirm that they do not feel comfortable speaking in English with their classmates, and 33% state that they do not find it easy to understand their interlocutors when they speak.

It is striking that, although the motivation and interest on the part of the students is much higher than 20 years ago, the proficiency in the English language that the Spanish and Andalusian population currently has continues to be deficient. Over the last few years there have been major migratory processes, where Spain has received a massive influx of immigrants of Romanian, Russian, German and British origin, among others. Many of them have settled permanently or semi-permanently in Andalusia, in places such as the coasts of Malaga, Huelva, Cádiz or Almeria. It is a growing population that does not master the Spanish language and, therefore, uses English to communicate. This multicultural context, added to the relevance that bilingualism has acquired in Spanish secondary schools, requires that the measures included in the current legislation be put in place as a matter of urgency to equalize the level of English of the Andalusians when compared to students in other regions of Europe

#### **4. CONCLUSIONS**

Initially, the hypothesis was that the Secondary Education students in the Andalusian educational centres are aware of the value and the importance of knowing how to speak English today. The English that is still spoken in this community is, in general, deficient, although this fact does not stop them in their attempt to communicate in this language. It is believed that the low level that students have is not related to the lack of interest or low ability, but to the way they learn this language.

Through the administered investigation, it has been possible to verify that this hypothesis is fulfilled. In general, one observed that conversational English is faced with difficulty by a large percentage of the students surveyed. It is estimated that factors such as the teacher and the teaching methodology, or the guidelines set by each centre in relation to the learning of foreign languages, could

be directly or indirectly related to the results obtained. Although the current legislation specifically contemplates the acquisition of a second language as a priority integrated in the basic curriculum, and includes the development of communicative competence and oral comprehension as essential parts, many Andalusian educational centres have not been able to stay current with these requirements.

In this sense, it is believed that a change in the teaching methodologies used in the Andalusian centres that participated in this research could transform the learning experienced by the students, making them increase their confidence and desire to speak English inside and outside the classroom. At the same time, it is suggested that, if some educational interventions were carried out in this area, the process of learning the English language would be more enjoyable and meaningful for the students, decisively influencing the use of the hours of study.

#### 4. LIMITATIONS AND PROSPECTIVE

At first, an attempt was made to conduct research on a larger sample among students in the 4th year of Secondary Education. Five more monolingual centers were contacted (three in Malaga and two in Seville) although none of them agreed to participate. The results obtained could show some weaknesses on the teaching methodologies being used and on teacher training.

Both the relevance of the English language and the current situation of globalization, the strong economic impact of tourism in Andalusia, and the difficulties that Secondary Education students have when communicating in English invite the extension of this research and the development of similar studies that supply new data on those already obtained.

Therefore, it would be desirable to carry out a study that included all the Andalusian provinces and in which a survey could be conducted on a greater number of students and teaching centres. Similarly, it would be interesting to carry out a similar study in other autonomous communities in Spain, in order to be able to compare the results obtained. In this case, it could be observed if there are major differences between the levels of English of certain communities and others, depending on factors such as the regulatory requirements to be able to teach, the training and specialization of the teaching staff or the teaching methodologies.

#### REFERENCES

- Andalucía, entre las CCAA con menor nivel de inglés, ocho puntos menos que la media (12 de enero de 2017). *europapress.es*. Retrieved from <https://www.europapress.es/andalucia/noticia-andalucia-ccaa-menor-nivel-ingles-ocho-puntos-menos-media-20170112154106.html>
- Anguita, J. M. 2016. *Análisis de la educación intercultural en la provincia de Ciudad Real. Inserción de la población rumana* (Doctoral Thesis). Universidad Camilo José Cela, Madrid, Spain.
- Barbero, J. 2012. «La enseñanza de la lengua inglesa en el sistema educativo español: de la legislación al aula como entidad social (1970-2000)». *Cabás*, 8, 72-96. [http://revista.muesca.es/documentos/cabas8/La\\_lengua\\_inglesa.pdf](http://revista.muesca.es/documentos/cabas8/La_lengua_inglesa.pdf)

- Cambridge University Press. 2016. Cambridge Monitor 4: Europa antes el espejo. *Cambridge.es*. Retrieved from <https://www.cambridge.es/nosotros/cambridge-monitor/europa-ante-el-espejo>
- Council of Europe. 2018. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Strasbourg: Council of Europe.
- Crystal, D. 1997. *English as a Global Language*. New York: Cambridge University Press.
- Dewey, M. 2007. «English as a lingua franca and globalization: an interconnected perspective». *International Journal of Applied Linguistics*, 17(3), 332-354. Retrieved from <https://pdfs.semanticscholar.org/e7e0/168c6523fd9281f9455fccbdc1fa90572322.pdf>
- EF. 2017. Informe EF EPI. Índice del EF English Proficiency. 2017. *EF.com.es*. Retrieved from [https://www.ef.com.es/epi/regions/europe/spain/?\\_ga=2.3603320.911834162.1579554931-1670597644.1579554931](https://www.ef.com.es/epi/regions/europe/spain/?_ga=2.3603320.911834162.1579554931-1670597644.1579554931)
- Estadística de Movimientos Turísticos en Fronteras (FRONTUR). 2017. *Instituto Nacional de Estadística*. Retrieved from <http://www.ine.es/daco/daco42/frontur/frontur1216.pdf>
- Fernández, D. 2009. «El inglés en Europa: origen y consolidación de una lengua franca». *Odisea*. 10, 57-69. Retrieved from [http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/1016/Odisea10\\_Fernandez.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/1016/Odisea10_Fernandez.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Informe Cambridge Monitor 4: Europa ante el espejo. 2017. *Cambridge University Press*. Retrieved from <http://www.cambridge.es/nosotros/cambridge-monitor/europa-ante-el-espejo>
- Informe EF EPI. Índice del EF English Proficiency. 2017. *EF SET*. Retrieved from <https://www.ef.com/cl/epi/regions/europe/spain/>
- Informe España en Cifras. 2017. *Instituto Nacional de Estadística*. Retrieved from [http://www.ine.es/prodyser/espa\\_cifras/2017/index.html#2](http://www.ine.es/prodyser/espa_cifras/2017/index.html#2)
- Junta de Andalucía. 2016. *Informe sobre demanda turística en Andalucía*. Retrieved from [http://www.juntadeandalucia.es/turismoydeporte/publicaciones/estadisticas/destino\\_to\\_2016.pdf](http://www.juntadeandalucia.es/turismoydeporte/publicaciones/estadisticas/destino_to_2016.pdf)
- Junta de Andalucía. 2016. *Balance del año turístico en Andalucía*. Retrieved from [http://www.juntadeandalucia.es/turismoydeporte/publicaciones/estadisticas/bata\\_2016.pdf](http://www.juntadeandalucia.es/turismoydeporte/publicaciones/estadisticas/bata_2016.pdf)
- Junta de Andalucía. 2016. *Informe sobre el turismo como actividad estratégica de la economía andaluza*. Retrieved from [https://www.turismoandaluz.com/estadisticas/sites/default/files/impacto\\_2016.pdf](https://www.turismoandaluz.com/estadisticas/sites/default/files/impacto_2016.pdf)
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, 295, 97858- 97921.
- MEC. 2004. *Evaluación de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua inglesa: Educación Secundaria Obligatoria 2001: informe final*. Retrieved from <https://www.mecd.gob.es/dctm/ievaluacion/nacional/13evaluacion-de-la-ensenanza-y-el-aprendizaje-de-la-lengua-inglesa.pdf?documentId=0901e72b80110dcd>
- MECD. 2016. *Educación Primaria. El estudio de lenguas extranjeras ya es generalizado, principalmente el inglés (98,5%)*. Retrieved from <https://www.mecd.gob.es/prensa-mecd/actualidad/2016/08/20160812-idiomas.html>

Orden de 14 de julio de 2016, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*. Sevilla, 144.

Ostler, N. 2010. *The Last Lingua Franca*. New York: Walker Publishing Company, Inc.

Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. (2015). *Boletín Oficial del Estado*, 3, Sec. I, 422.

SAETA. 2016. Cuota de participación de los turistas en Andalucía según procedencia. In Junta de Andalucía (eds.). *Informe sobre demanda turística en Andalucía* (p. 4). Retrieved from [http://www.juntadeandalucia.es/turismoydeporte/publicaciones/estadisticas/destino\\_to\\_2016.pdf](http://www.juntadeandalucia.es/turismoydeporte/publicaciones/estadisticas/destino_to_2016.pdf)

## EDMODO COMO HERRAMIENTA DE APRENDIZAJE TELECOLABORATIVO ONLINE EN EL AULA DE INGLÉS

### EDMODO AS TELECOLLABORATIVE LEARNING TOOL IN THE ENGLISH LANGUAGE CLASSROOM

**Beatriz Oria**

Universidad de Zaragoza

#### **Resumen**

Este artículo presenta una experiencia piloto en el uso de Edmodo como herramienta de enseñanza de idiomas a nivel universitario. A través de esta plataforma se ha creado un espacio de telecolaboración entre estudiantes de la Universidad de Zaragoza (España) y de la Universidad Maria Curie-Skłodowska (Polonia). Con una metodología de aprendizaje basado en tareas, la interacción entre los estudiantes españoles y polacos ha tenido como objeto principal aumentar la motivación de los participantes a la hora de utilizar el lenguaje y mejorar sus estrategias de escritura en lengua inglesa en un entorno de interacción social real y motivador, cercano a la experiencia habitual de las redes sociales que tienen los jóvenes, pero dentro de un contexto académico y supervisado. El análisis cuantitativo de los resultados revela que el proyecto ha contribuido al desarrollo de las destrezas de redacción de los estudiantes, así como a la reflexión sobre sus propios procesos de escritura. También ha ayudado a desarrollar el pensamiento crítico de los participantes a través de una serie de tareas y la evaluación de las de sus compañeros. Por el contrario, la experiencia no ha sido tan satisfactoria como cabía esperar inicialmente en lo concerniente al desarrollo de la competencia intercultural, pues en la mayoría de casos los intercambios no han trascendido lo puramente académico, quedándose muchas veces en la superficie.

**Palabras Clave:** telecolaboración; redes sociales; Edmodo; aprendizaje basado en tareas; aprendizaje de idiomas; competencia digital; competencia intercultural; motivación.

#### **Abstract**

This article describes a pilot experience in the use of Edmodo as language teaching tool at a higher education level. Through this platform, a telecollaboration project was established between the University of Zaragoza (Spain) and the Maria Curie-Skłodowska University (Poland). With a task-based approach, the project enabled written interaction in English between Spanish and Polish students with the goal of boosting their motivation regarding written skills in a framework of real social interaction, closer to the students' usual experience of online social networking, but in a supervised academic context. A quantitative analysis of the results reveals that the project contributed to the development of the participants' writing skills and promoted self-reflection about their own writing processes. It also helped to develop critical thinking skills through a number of tasks and the students' evaluation of their partners'. However, the results were not as satisfactory as initially expected regarding the intercultural competence: in most cases the interactions between the participants were rather superficial and did not go beyond the academic realm.

**Keywords:** telecollaboration, social networks, Edmodo, task-based learning, language learning, digital competence, intercultural competence, motivation.

## 1. INTRODUCCIÓN

En el ámbito de la enseñanza de idiomas, la práctica de las habilidades de redacción es una de las que más retos presenta al profesorado. La centralidad de los enfoques comunicativos que ha dominado la enseñanza de las lenguas en los últimos tiempos ha dejado de lado en ocasiones aspectos más tradicionales del proceso de enseñanza-aprendizaje basados en el estudio de la gramática y el correcto uso del lenguaje. Esto se ha visto reflejado en la producción escrita de las últimas generaciones de estudiantes, que en ocasiones exhiben una alta competencia comunicativa oral, pero presentan errores frecuentes, e incluso básicos, a la hora de escribir. Asimismo, las tareas de redacción a menudo se perciben por parte del alumnado como actividades pesadas, en parte por su falta de motivación comunicativa. Los textos que los estudiantes han de escribir a lo largo del curso suelen ser tareas asignadas por el profesor/a y leídas únicamente por éste/a, lo cual representa un marco poco motivador para el alumno, pues carece de un propósito comunicativo real más allá de la nota o la práctica de un aspecto lingüístico concreto. La experiencia que aquí se presenta pretende aportar una solución parcial a este problema: a través de la red social Edmodo ([www.edmodo.com](http://www.edmodo.com)), se ha puesto en marcha un proyecto piloto de telecolaboración entre la Universidad de Zaragoza (España) y la Universidad Maria Curie-Skłodowska (Polonia) que ha tratado de crear un entorno comunicativo más auténtico, poniendo en contacto a estudiantes de dos universidades y nacionalidades distintas para que pudieran interactuar de forma escrita en un contexto académico supervisado pero cercano a la realidad de las redes sociales que los jóvenes están acostumbrados a manejar en su vida diaria.

## 2. MARCO TEÓRICO

Según O'Dowd (2013a), los comienzos de la colaboración intercultural en la enseñanza de idiomas se remontan a la Francia de los años 20, donde Célestin Freinet fue pionera en la creación de redes de aprendizaje. Desde entonces el concepto ha evolucionado enormemente, especialmente con la llegada de las nuevas tecnologías del cambio de milenio, que se han consolidado como parte integral de la mayoría de los sistemas educativos actuales. La telecolaboración se ha establecido como un prolífico sub-campo de la Enseñanza de Lenguas Asistida por Ordenador (ELAO o CALL en sus siglas inglesas) y la Comunicación Mediada por Ordenador (CMO o CMC en inglés) sobre todo durante el siglo XXI, en el que ha ido ganando un mayor protagonismo como herramienta de aprendizaje, especialmente en el aula de idiomas (Lewis y O'Dowd, 2016) con resultados mayormente positivos (Çiftçi, 2018). Esto se ha visto reflejado en la creciente literatura sobre el tema. Durante las dos últimas décadas se han publicado cientos de artículos sobre telecolaboración, monográficos y colecciones editadas, ediciones especiales de revistas y hasta una serie de libros: *Telecollaboration in Education*, editada por O'Dowd y Dooly. Toda esta literatura ha explorado diversas facetas de la telecolaboración, enfatizando sobretudo sus beneficios en el desarrollo de la motivación (Jauregi et al. 2012, Ku 2014, Bahari 2018) y diversos tipos de competencias (Jordano, Bárcena y Talabán, 2013; Talabán, Bárcena y Villaroel, 2014; Vinagre, 2016; García Esteban, Villarreal y Bueno-Alastuey, 2019), entre las que destaca la competencia intercultural (Schenker, 2012; Lee y Marke, y 2014; Chen y Yang, 2016; Angelova y Zhao, 2016; De Martino, 2016; Artistizábal y Welch, 2017; Orsini-Jones y Lee, 2018; Lenkaitis et al., 2019; Villalobos, 2019). Sin embargo, la mayoría de proyectos de telecolaboración documentados tienen como objetivo desarrollar la competencia lingüística de sus participantes (Corbett, 2010; Bueno-Alastuey, 2010, 2011;

Vinagre y Muñoz, 2011; Liddicoat y Scarino, 2013; Canto et al., 2013; Martín-Monje, Bárcena-Martín y Read, 2014; Chun, 2015; El-Hariri, 2016; Bueno-Alastuey y Kleban, 2016), lo que evidencia que una de las áreas que más ha crecido en los últimos años en el ámbito de la telecolaboración es la de la enseñanza de idiomas, especialmente a nivel universitario.

Según Dooly y O'Dowd (2012: 14-15), este interés por la telecolaboración en el ámbito del aprendizaje de idiomas como lengua extranjera se puede atribuir a cuatro razones principales: la creciente presencia y accesibilidad de las nuevas tecnologías en el aula; una mayor concienciación social sobre la importancia de la competencia intercultural en el aprendizaje de lenguas y de cómo este tipo de intercambios pueden contribuir a su desarrollo; la idea – cada vez más aceptada – del aprendizaje de idiomas como un proceso sociocultural facilitado en gran medida a través de encuentros comunicativos reales; y por último, la creciente necesidad por parte de los egresados de combinar competencias lingüísticas y digitales para poder acceder a ciertos mercados laborales.

El término “telecolaboración” tiene diversas interpretaciones, pero en el presente artículo utilizaremos la definición de O'Dowd, refiriéndonos a ésta como “the application of online communication tools to bring together classes of language learners in geographically distant locations with the aim to develop their foreign language skills and intercultural competence through collaborative tasks and project work” (2013b: 1). Dicha colaboración puede ser síncrona o asíncrona, y puede darse en parejas, tríos o grupos pequeños (Helm, 2016).

Las bases teóricas de la telecolaboración han ido evolucionando a lo largo del tiempo, pero en los últimos años el creciente uso y accesibilidad de aparatos electrónicos portátiles como *smartphones* y *tablets* ha facilitado el giro hacia tecnologías digitales con un fuerte componente social. Este nuevo paradigma promueve el aprendizaje colaborativo a través de la red en detrimento de la concepción del profesor como “emisor” único de conocimiento y a favor de una experiencia más participativa por parte del alumno, que se convierte en agente activo de su propio proceso de aprendizaje a través de una aproximación basada en tareas auténticas que reproducen escenarios de la vida real. De esta forma, el aprendizaje de idiomas ahora se centra más en las habilidades comunicativas, lo que está formalmente reconocido por el Marco Común Europeo (Thomas, Reinders y Warschauer, 2013: 6-7). Esto significa que la telecolaboración se enmarca en un tipo de aprendizaje de índole socioconstructivista que invita al estudiante a desarrollar sus habilidades a través de la interacción social (Dooly, 2017: 174), lo que puede marcar una diferencia importante a la hora de aprender una lengua. Chartand (2012: 97), por ejemplo, afirma que la principal diferencia del aprendizaje colaborativo online con respecto a las aproximaciones tradicionales a las pedagogías de enseñanza de idiomas, así como su éxito, reside en el énfasis en el uso de la lengua como recurso para establecer relaciones interpersonales. Asimismo, Alzain (2019: 48) argumenta que el componente social de estas herramientas ayuda a crear espíritu de equipo entre estudiantes con diferentes habilidades, promueve el intercambio de conocimiento y contribuye a la consecución de tareas académicas comunes. Estas herramientas también pueden ayudar a los estudiantes a superar su timidez al usar la lengua y a aumentar su motivación a la hora de participar, lo que da lugar a un contexto de aprendizaje más efectivo (Venkataraman y Sivakumar, 2015).

Dado el carácter bicultural de la mayoría de las experiencias de telecolaboración, este paradigma también contempla el desarrollo de la competencia intercultural durante el proceso. La telecolaboración se apoya en una visión sociocultural del aprendizaje de idiomas, pues el objetivo del estudiante no ha de ser solamente adquirir las habilidades lingüísticas necesarias para comunicarse, sino también hacerse con un bagaje cultural que garantice una comunicación efectiva, convirtiéndose así en una especie de “mediador intercultural”. Como apuntan Orsini-Jones y Lee (2018: 7), los egresados de hoy en día han de ser “graduados globales”, capaces de reconocer y valorar la diferencia cultural y comunicarse con efectividad en una variedad de contextos y medios. Para conseguir esto, es necesario combinar un ámbito de aprendizaje online más experiencial con una práctica de aula que fomente la reflexión crítica y consolide el aprendizaje (Guth y Thomas, 2011: 42). El reto último para los educadores es ayudar a los estudiantes a enfrentarse a un mundo globalizado, equipándolos con competencias multimodales múltiples y una conciencia crítica que les permita desenvolverse en él con éxito (Orsini-Jones y Lee, 2018: 8).

Las últimas tendencias desarrolladas en el ámbito de la telecolaboración contemplan la diversificación de las redes de intercambio, la creciente preponderancia de aproximaciones críticas e interdisciplinarias, la combinación e integración con otros modelos educativos más tradicionales y la popularización de la videoconferencia como herramienta de interacción intercultural (O’Dowd, 2016). Con respecto a la primera tendencia, O’Dowd señala que, aunque los intercambios bilingües continúan siendo la norma, su utilidad está empezando a cuestionarse ya que, en el mundo globalizado en el que vivimos, es más probable que en el futuro los egresados tengan que utilizar el inglés para comunicarse con hablantes no nativos. Con una noción más “global” del término “interculturalidad” (Dooly, 2015), cada vez se establecen más intercambios entre hablantes no-nativos de la lengua, utilizando el inglés como lengua franca (Helm, 2015). Mientras que los modelos bilingües han sido tradicionalmente más valorados, el modelo no bilingüe presenta la ventaja de disminuir los niveles de ansiedad de los participantes a la hora de utilizar la lengua, así como de fomentar la cercanía entre los estudiantes y el apoyo mutuo (Guarda, 2013). A pesar del creciente número de estudios sobre el uso del inglés como lengua franca, tal y como señala O’Dowd (2016: 297), todavía existe la necesidad de investigar más en este campo. El presente estudio se suma a otros ejemplos de intercambios biculturales no bilingües en el ámbito universitario (Dunne, 2014; Vurdien, 2014; Chen et al., 2015; Leier y Korkealehto, 2018; Watson, 2019) en un intento de explorar los resultados de esta modalidad de telecolaboración.

### 3. EDMODO

En el ámbito de la ELAO, y más concretamente de la telecolaboración, las redes sociales han tomado la mayor parte del protagonismo en los últimos años, entre otras razones, por su potencial integrador de varias competencias, como son la lingüística, la digital y la intercultural. Numerosos estudios han documentado el uso con fines educativos de redes sociales como Facebook o Twitter con resultados positivos (Forkosh-Baruch y HersHKovitz, 2012; Wodzicki et al., 2012; Al-Rahmi y Othman, 2013) pero otros han revelado limitaciones e incluso efectos negativos en el aprendizaje (Kirschner y Karpinski, 2010; Rouis et al., 2011; Junco, 2012). Facebook, por ejemplo, plantea el problema de la falta de delimitación entre el ámbito personal y académico, lo que imposibilita garantizar el derecho a la privacidad de profesores y estudiantes. En el caso de Twitter, el límite de caracteres de las entradas

(280) supone un importante obstáculo a la hora de llevar a cabo ciertas tareas (Mokhart, 2018). Otro reto que presentan este tipo de redes es la falta de estrategias educativas colaborativas claras, lo que puede retrasar o incluso perjudicar el proceso de aprendizaje (Beldarrain, 2006). Estas circunstancias dieron lugar a la aparición de redes sociales con fines exclusivamente educativos (*Social Learning Networks*), con las que se pretendía subsanar los problemas encontrados. La popularidad de este tipo de redes ha crecido rápidamente durante la década de los 2010 con el surgimiento de una considerable cantidad de plataformas como Ning, Twiducate, Kidblog o RedAlumnos, pero sin duda, la más popular es Edmodo, la red utilizada en el presente trabajo.

Edmodo nació en 2008 como una plataforma educativa global que aplica las ideas de las redes sociales al aula (Kongchan, 2013; Youssef, 2015), creando un lugar seguro que salvaguarda la privacidad de sus usuarios a la vez que permite poner en práctica las competencias propias de la era digital que los estudiantes necesitarán en un futuro en su vida personal, académica y profesional. Es la red social con fines educativos con mayor crecimiento, pasando de 1 millón de usuarios en 2011 a más de 50 millones en 2015 (Carlson y Raphael, 2015). En la actualidad cuenta con más de 100 millones de usuarios repartidos entre cerca de 400.000 centros educativos de 140 países. Se estima que unos 90 millones de educadores han compartido en ella más de 700 millones de recursos (Edmodo 2019).

Edmodo es una herramienta gratuita diseñada para ser utilizada por profesores, estudiantes y – en el caso de educación no universitaria – también por padres. Basada en la colaboración mutua entre profesores y estudiantes, aporta los beneficios de una red social ordinaria, pero estando centrada en facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje (Cauley, 2014), tiene muchas ventajas añadidas tanto para educadores como para estudiantes. A los profesores les permite comunicarse con los alumnos y compartir materiales, así como crear tareas y evaluarlas, pues – a diferencia de otras redes sociales – cuenta con herramientas de evaluación integradas que permiten comunicar a los estudiantes su progreso de forma inmediata y segura (Al-Naibi, 2018). Los materiales que se pueden compartir incluyen links, imágenes, documentos y vídeos. Con respecto a los estudiantes, estos pueden interactuar entre ellos fácilmente, lo que promueve el aprendizaje cooperativo. También ayuda a los alumnos más tímidos a expresarse sin la presión de la comunicación cara a cara y les permite compartir información, ideas y tareas (Alsmari, 2019).

A diferencia de las redes sociales ordinarias, según Luaran (2014) Edmodo facilita el proceso de aprendizaje por varias razones: permite controlar el progreso de los participantes, incrementa su motivación y autoeficacia, y facilita el aprendizaje autónomo a través del uso de diversos recursos y plataformas. Además de esto, Edmodo permite superar las limitaciones económicas de los estudiantes y, como apuntan Alqahtani (2019) y Mokhart (2018), también de tiempo y espacio, pues se puede acceder a ella desde cualquier lugar y en cualquier momento, lo que contribuye a reducir desigualdades entre los alumnos en lo referente a su nivel de acceso a la educación.

Con respecto a las percepciones generales de los estudiantes sobre el uso de Edmodo, existe una gran cantidad de literatura al respecto. En general, la valoración por parte de los usuarios es positiva (Okumura, 2017; Edannur y Marie, 2017; Ma' Azi y Janfeshan, 2018; Cankaya y Yunkul, 2018; Yusuf, 2018; Zain, 2019; Hosseinpour, 2019; Nurhayati, 2019). Algunos estudios destacan como variables más

comúnmente mencionadas su sencillez y practicidad (Kongchan, 2013; Balasubramanian et al., 2014); la promoción del aprendizaje colaborativo y la auto-confianza (Bozanta y Mardikyan, 2017; Yunkul y Cankaya, 2017); y el aumento de la motivación (Hariri y Bahanshal, 2015; Alshawil y Alhomoud, 2016; Tsiakyrودي, 2018). Sin embargo, también hay estudios con resultados contradictorios. Ali (2015) y Sandu (2015) refieren percepciones negativas sobre el uso de Edmodo por parte de los estudiantes. Otros trabajos relacionan las opiniones contradictorias de los participantes con su nivel de dominio de la tecnología (Al-Said, 2015; Purnawarman et al., 2016), así como con cuestiones técnicas y de acceso a internet y a diversos soportes electrónicos (Alebaikan y Troudi, 2010; Almaini, 2013; Purnawarman et al., 2016; Yusuf et al., 2018).

Asimismo, también hay evidencias que apoyan la idea de que el uso de Edmodo contribuye a la adquisición de habilidades concretas y competencias de aprendizaje. En el caso concreto de las habilidades de escritura (*writing skills*), que son las que nos ocupan, existe abundante bibliografía que respalda la utilidad de la plataforma. Al-Naibi, por ejemplo, analiza el efecto de Edmodo en la enseñanza de la escritura como proceso (*process writing*), concluyendo que su uso tiene un impacto muy significativo en ésta, dotando a los alumnos de una mayor auto-conciencia sobre sus procesos de escritura. Shams-Abadi et al. (2015), Ma'azi y Janfeshan (2018) y Yusuf et al. (2018) también reportan resultados positivos, con mejoras evidentes en las habilidades de escritura de los participantes. Janpho et al. (2015), Okumura (2017) y Tsiakyrودي (2018) refieren además un aumento en la motivación de los estudiantes. Asimismo, Alsmari (2019: 45) destaca el valor específico de Edmodo en comparación a otras redes sociales para la enseñanza de habilidades de escritura, pues ofrece acceso rápido a materiales y tareas; promueve una aproximación concreta a la escritura que ayuda a los estudiantes a organizar mejor su desempeño; facilita el proceso de dar y recibir feedback – tanto por parte del profesor como de los compañeros – y aumenta el interés de los participantes por el proceso de revisión de sus escritos.

Sin embargo, también existen resultados contradictorios. Purnawarman et al. (2016) destacan en su estudio el valor de Edmodo en la activación de procesos cognitivos de orden superior, como el pensamiento crítico, pero señalan el fracaso de los objetivos de índole telecolaborativa, pues los participantes no mostraron el nivel de responsabilidad deseado a la hora de trabajar en grupo, ya que los estudiantes de menor nivel tendían a confiar en los más avanzados para hacer las entregas. De igual manera, se aprecian ciertas contradicciones en los resultados de algunos trabajos. Yusuf et al. (2018), por ejemplo, analizan el efecto del uso de Edmodo en cinco aspectos del proceso de escritura: contenido, organización, gramática, vocabulario y mecánica de los textos narrativos. Los resultados revelan una mejora en todos los aspectos, sobre todo en contenido y gramática. Esto se contradice con los resultados obtenidos por Hosseinpour et al. (2019) que, analizando los mismos aspectos, no vieron mejora alguna en los dos ítems que más destacaron en el estudio de Yusuf et al. Resultados como estos parecen indicar que, a pesar de la aparente utilidad de Edmodo para la mejora de las habilidades de escritura de los estudiantes referida en la mayor parte de la literatura, es necesario llevar a cabo más investigación en este campo.

## 4. METODOLOGÍA

### 4.1 Objetivos

Este proyecto de telecolaboración ha pretendido aprovechar el potencial de las redes sociales para incrementar la motivación de los estudiantes a la hora de utilizar el lenguaje y mejorar sus estrategias de escritura en lengua inglesa. A su vez, ha tratado de fomentar la competencia intercultural al facilitar el contacto con una cultura diferente a través de Edmodo, una red social de carácter educativo. Por último, se ha intentado contribuir al desarrollo de procesos cognitivos superiores como el pensamiento crítico de los participantes mediante la realización de tareas individuales y actividades guiadas de valoración constructiva y crítica del trabajo de sus compañeros.

### 4.2 Participantes

El proyecto ha implicado a un total de 85 alumnos: 37 estudiantes de la Universidad de Zaragoza (España) y 48 de la Universidad Maria Curie-Skłodowska (Polonia), que cursaban las asignaturas Lengua Inglesa III (Grado en Estudios Ingleses) y *Practical Composition* (Grado en *Applied Linguistics*), respectivamente, durante el curso académico 2017-2018. La producción de textos escritos en lengua inglesa constituye una parte fundamental de ambas asignaturas, y las dos pretenden desarrollar las competencias gramaticales, discursivas, sociolingüísticas y estratégicas de los estudiantes en su evolución hacia la competencia comunicativa en inglés hasta alcanzar un nivel C1.

### 4.3 Procedimiento

El proyecto ha supuesto la realización de una serie de actividades complementarias a los programas de las asignaturas mencionadas con el objetivo de aumentar la motivación de los estudiantes a través de un entorno más abierto de interacción escrita entre iguales. Así pues, la experiencia se basa en el uso de una red social como recurso para crear un espacio de aprendizaje telecolaborativo entre estudiantes de nacionalidades diferentes. La red social elegida ha sido Edmodo, plataforma educativa de telecolaboración gratuita que permite la comunicación entre estudiantes y profesores a modo de microblogging en un entorno privado. Los participantes han llevado a cabo diversas tareas guiadas por las profesoras que han propiciado la interacción entre ellos de acuerdo a un calendario concreto de actividades. Así pues, Edmodo se ha utilizado como herramienta de aprendizaje telecolaborativo asíncrono, sirviendo como punto de encuentro entre los estudiantes españoles y polacos.

La actividad ha sido obligatoria para el grupo de los estudiantes polacos, por lo que participaron los 48 alumnos matriculados en la asignatura. Por contrapartida, los estudiantes españoles provienen de los dos grupos que componen la asignatura Lengua Inglesa III (segundo de Estudios Ingleses), que cuenta con un total de 91 estudiantes. En el caso de estos, el proyecto se presentó como algo voluntario, ofreciendo a los alumnos una bonificación extra en la parte concerniente a la expresión escrita de la nota final. La noobligatoriedad de la actividad para los estudiantes españoles obedece, en parte, a la necesidad de tener un número de participantes similar en ambos grupos de alumnos. Para solventar el pequeño desequilibrio final entre el número de españoles y polacos algunos estudiantes trabajaron en grupos de tres.

La metodología adoptada durante el proyecto ha sido la de aprendizaje basado en tareas, entendiendo el concepto de “tarea” como una actividad diseñada para fomentar la adquisición de un segundo idioma en la que los estudiantes tienen que trabajar para conseguir un objetivo específico con un resultado claro (Müller-Hartmann, 2007). Kurek (2012) categoriza las tareas como unidades independientes de interacción relativamente simples y cortas, o secuencias de tareas, esto es, intercambios estructurados a largo plazo encaminados al desarrollo no sólo lingüístico, sino también social, cognitivo e intercultural. El tipo de tareas propuestas durante esta experiencia se enmarcaría en esta segunda categoría, pues ha existido una continuidad en el tiempo durante su realización y éstas han pretendido contribuir a alcanzar destrezas de orden superior a medio plazo. Asimismo, también se hace diferencia entre tareas “reales” (*real world* o *target tasks*) y “tareas pedagógicas”. Las primeras son aquéllas que facilitan el uso del lenguaje fuera del aula, mientras que las segundas se dan dentro de ésta (Nunan, 2004: 1). Por un lado, las tareas propuestas en este proyecto podrían clasificarse dentro del primer grupo, pues promueven interacciones auténticas con iguales en el mundo real. Por otro lado, las tareas se proponen en el aula y han sido diseñadas por las profesoras, por lo que también son de índole “pedagógico”. Como argumentan Guth y Helm (2010: 87), podría considerarse que las tareas sólo se convierten en “reales” cuando los estudiantes deciden interactuar por su cuenta, más allá de las actividades marcadas por el profesor. Como se verá más adelante, esto ocurrió en algunos casos en los que los participantes llevaron su intercambio más allá del ámbito académico, pero no en todos. Por esta razón, se podría concluir que la experiencia que aquí se describe se encuentra a medio camino entre lo “real” y lo “pedagógico”.

Las actividades llevadas a cabo en el proyecto han consistido básicamente en una serie de interacciones entre los grupos, tanto libres como guiadas por el profesorado. Los participantes han tenido que establecer contacto con un compañero de trabajo a través de la plataforma, realizar una presentación formal e intercambiar textos que han sido supervisados y evaluados por las profesoras. La interacción entre los *partners* ha sido guiada, pues los participantes han tenido que realizar un mínimo de ocho tareas sobre una temática específica que incluían aportar feedback significativo sobre los trabajos de sus compañeros de acuerdo a un calendario concreto. Tal y como apuntan Furstenberg y Levet (2010), es importante encontrar un equilibrio adecuado entre trabajo presencial y virtual. Cabe destacar que los participantes recibieron indicaciones precisas sobre cómo utilizar la plataforma, cómo realizar los textos y cómo aportar el feedback, aprovechando así para trabajar las convenciones de varios géneros escritos en clase. Por ejemplo, en el caso de las tareas dos y cinco (ver calendario de actividades), se trabajaron la estructura y convenciones de la reseña y del ensayo de opinión, respectivamente. También se dieron instrucciones concretas sobre cómo hacer una crítica constructiva de los textos de sus compañeros. Sus comentarios debían hacer referencia tanto al contenido como a la forma de los textos, haciendo hincapié en cuestiones formales como la gramática, la lexis y la claridad a la hora de expresar las ideas. Además de hacer una valoración general de los textos de sus compañeros, también se les dijo que debían sugerir modificaciones concretas, tanto a nivel de forma como de contenido. En todo este proceso se enfatizó la importancia de ser respetuoso en los comentarios, teniendo en cuenta las posibles diferencias culturales entre los grupos, y la necesidad de que el feedback aportado fuera siempre de naturaleza constructiva.

Tras recibir los comentarios de sus *partners*, los participantes debían modificar los textos de acuerdo a estos antes de ser formalmente evaluados por las profesoras. A la hora de trabajar las destrezas escritas en el aula lo más frecuente suele ser centrarse en el producto acabado. Algunos educadores, sin embargo, abogan por prestar atención al proceso de escritura, y no únicamente al resultado final (Weigle, 2002: 232). En línea con otros trabajos similares (Al-Naibi, 2018), este proyecto ha tratado de hacer conscientes a los estudiantes de la importancia de la planificación y la re-escritura de un texto antes de llegar a la versión final. Asimismo, ha permitido a las profesoras asistir a este proceso y tenerlo en cuenta de cara a la evaluación.

Además de estas interacciones guiadas y obligatorias, el proyecto ha propiciado, en muchos casos, otras interacciones más espontáneas entre los grupos, siempre con el inglés como lengua franca. Con frecuencia (aunque no en todos los casos), los participantes han hecho un uso de Edmodo similar al que hacen de otras redes sociales, como Facebook o Twitter, propiciando así un contexto comunicativo mucho más “real” y motivador que el que se circunscribe al ámbito del aula únicamente. Al finalizar la actividad se ha invitado a los participantes a dejar constancia de sus impresiones de forma pública a través de Padlet ([www.padlet.com](http://www.padlet.com)), otra interesante herramienta de telecolaboración online que permite intercambiar opiniones y recursos multimedia a través de una pizarra digital.

#### 4.3 Calendario de actividades

El proyecto ha seguido el siguiente calendario de actividades obligatorias:

| ESTUDIANTES POLACOS                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | ESTUDIANTES ESPAÑOLES                                                                                                                                                                                                                              |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>11.03.2018</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Unirse al grupo creado en Edmodo.</li> <li>• Rellenar un cuestionario anónimo sobre la actividad.</li> <li>• Tarea 1. Escribir una carta de presentación (200-300 palabras).</li> </ul>                                                                         | <b>18.03.2018</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Unirse al grupo creado en Edmodo.</li> <li>• Rellenar un cuestionario anónimo sobre la actividad.</li> <li>• Tarea 1. Escribir una carta de presentación (200-300 palabras).</li> </ul> |
| <b>25.03.2018</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tarea 2. Escribir la reseña de una película (300 palabras).</li> </ul>                                                                                                                                                                                          | <b>1.04.2018</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tarea 2. Escribir la reseña de una película (300 palabras).</li> </ul>                                                                                                                   |
| <b>8.04.2018</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tarea 3. Aportar feedback sobre el texto del compañero, dando indicaciones precisas sobre cómo mejorarlo.</li> </ul>                                                                                                                                             |                                                                                                                                                                                                                                                    |
| <b>15.04.2018</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tarea 4. Revisar el texto de acuerdo a los comentarios del compañero y colgar la versión final.</li> </ul>                                                                                                                                                      |                                                                                                                                                                                                                                                    |
| <b>6.05.2018</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tarea 5. Escribir un ensayo de opinión (300 palabras).</li> </ul>                                                                                                                                                                                                | <b>13.05.2018</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tarea 5. Escribir un ensayo de opinión (300 palabras).</li> </ul>                                                                                                                       |
| <b>20.05.2018</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tarea 6. Aportar feedback sobre el texto del compañero, dando indicaciones precisas sobre cómo mejorarlo.</li> </ul>                                                                                                                                            |                                                                                                                                                                                                                                                    |
| <b>27.05.2018</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tarea 7. Revisar el texto de acuerdo a los comentarios del compañero y colgar la versión final.</li> </ul>                                                                                                                                                      |                                                                                                                                                                                                                                                    |
| <b>3.06.2018</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tarea 8. Escribir una nota de despedida y agradecimiento para el compañero.</li> <li>• Publicar impresiones generales en Padlet (<a href="http://www.padlet.com">www.padlet.com</a>).</li> <li>• Rellenar un cuestionario anónimo sobre la actividad.</li> </ul> |                                                                                                                                                                                                                                                    |

#### 4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados del proyecto se comprobaron por medio de sendos cuestionarios realizados a ambos grupos de participantes, tanto al inicio como al final de la actividad. Las encuestas se realizaron por separado con el objeto de averiguar si existían diferencias significativas en las respuestas de los estudiantes españoles y polacos. Puesto que las diferencias no han sido importantes en la mayoría de los casos pasamos ahora a hacer un análisis cuantitativo de los resultados globales del proyecto, centrándonos en el cuestionario final. Éste fue contestado por un total de 62 alumnos: 33 españoles y 29 polacos.

La primera parte del cuestionario trataba de evaluar la percepción de los estudiantes sobre el grado de consecución de los objetivos iniciales del proyecto. Para ello, se realizaron varias preguntas de respuesta cerrada en la que los participantes tenían que valorar del 1 al 4 si consideraban que dichos objetivos se habían conseguido “poco” (1), “algo” (2), “bastante” (3) o “mucho” (4).

Uno de los objetivos más obvios de la actividad era contribuir a la mejora de las habilidades comunicativas escritas de los participantes, cosa que, según estos, se consiguió “bastante” (53.23%) o “mucho” (35.48%) (Figura 1). Por supuesto, éste es un objetivo muy ambicioso que no se puede alcanzar de la noche a la mañana ni tampoco a través de un proyecto de estas características únicamente, por lo que creemos que las respuestas son un tanto optimistas. Más ajustados a la realidad son quizá los resultados de la siguiente pregunta, que no trataba tanto de medir la “mejora” en las habilidades comunicativas de los alumnos sino su grado de auto-conciencia sobre dichas habilidades. A la pregunta de si creían que la experiencia les había ayudado a ser más conscientes de sus puntos fuertes y débiles en lo referente a sus habilidades comunicativas escritas en inglés, el 58.06% cree que “bastante” y el 24.19% que “mucho”, lo que sí podría considerarse como un logro más significativo por parte del proyecto (Figura 2).



Figura 1

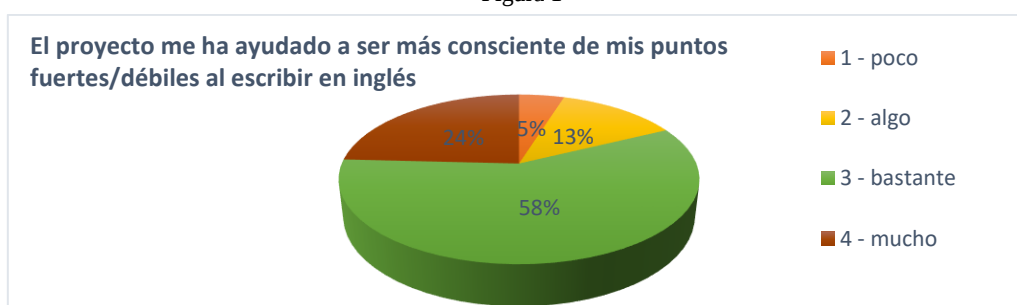


Figura 2

Aparte de la correcta redacción de textos en lengua inglesa a nivel C1, el proyecto también trataba de contribuir al desarrollo del pensamiento crítico de los alumnos y a lo que Byram llama “conciencia cultural crítica”, esto es, la habilidad para evaluar productos, perspectivas y prácticas de la cultura propia y ajena (1997: 101). Como apuntan Helm y Guth, es importante que los estudiantes sean conscientes de sus propias perspectivas culturales a la hora de evaluar textos e interactuar en este tipo de intercambios (2010: 84). Durante la experiencia, las tareas han requerido la expresión de un punto de vista razonado y argumentado por parte de los estudiantes sobre diversos temas de actualidad, lo cual se ha conseguido “bastante” (50%) o “mucho” (35.48%) según estos (Figura 3). Los participantes también tenían que ofrecer feedback razonado sobre los textos a sus compañeros. Esto les ha ayudado a aprender cómo evaluar de forma crítica un texto ajeno “bastante” (45.16%) o “mucho” (45.16%), lo que consideramos un resultado muy positivo (Figura 4).

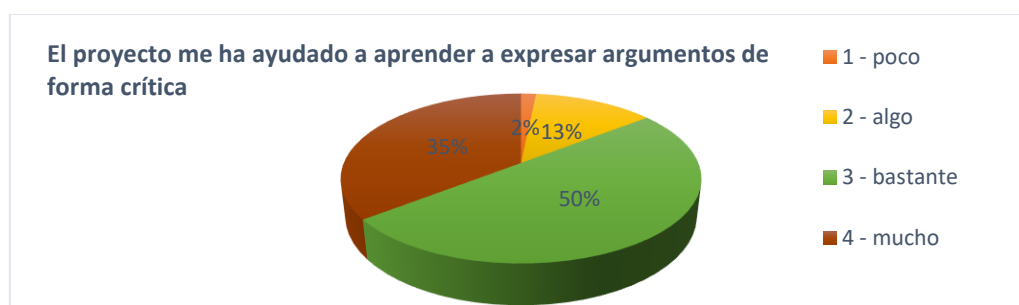


Figura 3



Figura 4

Otro de los objetivos del proyecto era la práctica de habilidades comunicativas online, con lo que se buscaba profundizar en la competencia digital de los participantes. El grado de consecución de este objetivo ha sido “bastante” (40.32%) o “mucho” (38.71%) (Figura 5), lo que es un resultado muy positivo, pero cabe destacar que cerca del 20% del alumnado restante no le ha otorgado gran importancia a este aspecto del proyecto, probablemente por lo acostumbrados que están los estudiantes a compartir sus opiniones en redes sociales. En este sentido, habría que señalar que el concepto de competencia digital no se circunscribe únicamente al ámbito de las redes sociales. No está claro si los participantes son conscientes del alcance de esta competencia, la cual determina el acceso a un nuevo tipo de “cultura participativa” que tendrá una gran influencia en su futuro laboral (Jenkins et al., 2009: 5).

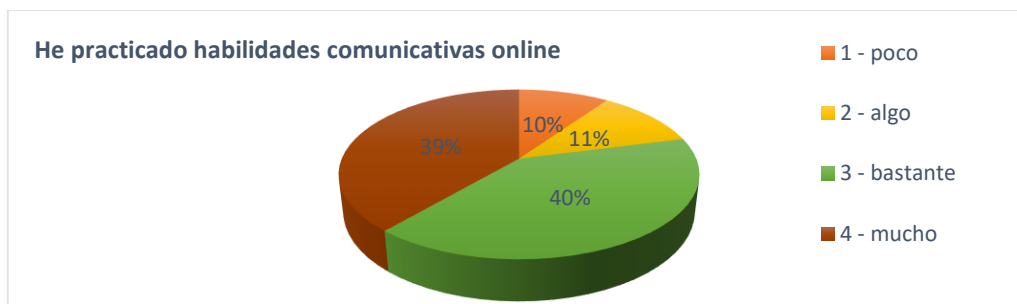


Figura 5

El proyecto también pretendía fomentar la competencia intercultural, por lo que les preguntamos a los estudiantes si éste les había ayudado a aprender a interactuar con gente de otra cultura. La competencia intercultural es una habilidad transversal de gran utilidad en diversos contextos más allá del aula y del aprendizaje de idiomas. Byram la define como la habilidad para comunicarse y relacionarse de manera eficaz en la cultura propia y ajena. Éste sugiere que la comunicación no se basa únicamente en el intercambio efectivo de información, sino en la capacidad de los participantes para crear y mantener relaciones con miembros de otra cultura (1997: 3). Ésta es una de las preguntas con una mayor variedad de respuestas: mientras que la mayoría cree que la actividad ha fomentado esta competencia “mucho” (30.65%) o “bastante” (33.87%), hay un porcentaje significativo que cree que ha contribuido “poco” (24.19%) o “nada” (11.29%) (Figura 6). Estos resultados contrastan con la encuesta inicial que se realizó a los alumnos sobre sus expectativas sobre el proyecto. En ella, el 72% de los estudiantes esperaban que el proyecto contribuyera “mucho” a la consecución de este objetivo. Tal y como se desprende de algunos comentarios aportados por los participantes en el cuestionario final, la diferencia entre los resultados se puede deber a que tras interactuar con sus compañeros de otra nacionalidad los estudiantes han concluido que las diferencias culturales entre los dos países no son tan numerosas como estos habían imaginado a priori, lo cual puede verse como una consecuencia, a nivel educativo, del proceso de convergencia facilitado por el EEES, y en un ámbito más general, de la sociedad globalizada en la que vivimos. También cabría señalar que, en muchos casos, el intercambio entre los grupos no ha trascendido lo puramente académico: aunque un número elevado de alumnos interactuaron libremente con sus compañeros, estableciendo conversaciones más allá de lo estrictamente necesario para cumplir con los mínimos de la actividad, otros no aprovecharon realmente esta oportunidad de interacción comunicativa real.

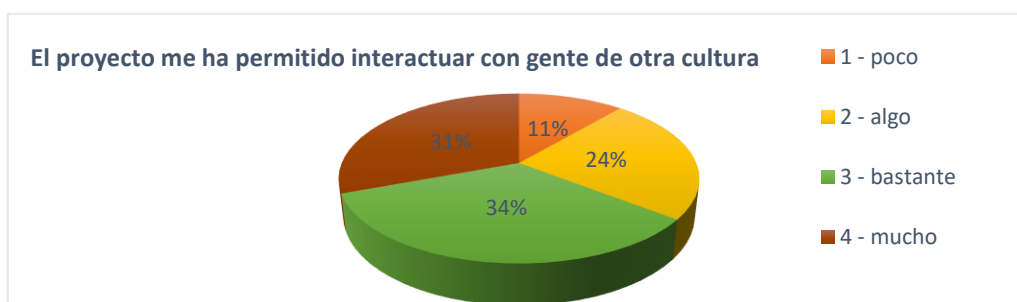


Figura 6

Aparte del grado de consecución de los objetivos, también hemos querido valorar otros aspectos del proyecto, como el interés suscitado por las tareas específicas que tenían que llevar a cabo, la plataforma utilizada o las posibles dificultades que se han encontrado los estudiantes. Los datos revelan que estos han percibido a Edmodo como una herramienta apropiada de telecolaboración. Así lo ha considerado el 35.48%, que cree que ha sido “muy apropiada”, y el 54.84%, que opina que ha sido “bastante apropiada” (Figura 7). A este respecto, cabe señalar que en el pasado las profesoras han participado en proyectos colaborativos de diferente índole que de alguna forma requerían el uso de otras redes sociales, como Facebook, y creemos que Edmodo es una herramienta más adecuada, porque comparte características con las redes sociales de uso habitual por parte de los alumnos – es sencilla de utilizar, intuitiva y tiene una interfaz similar a Facebook – pero está pensada para el ámbito educativo y permite la creación de grupos privados que no comprometen la privacidad de los participantes y permiten separar el ámbito educativo del puramente social.

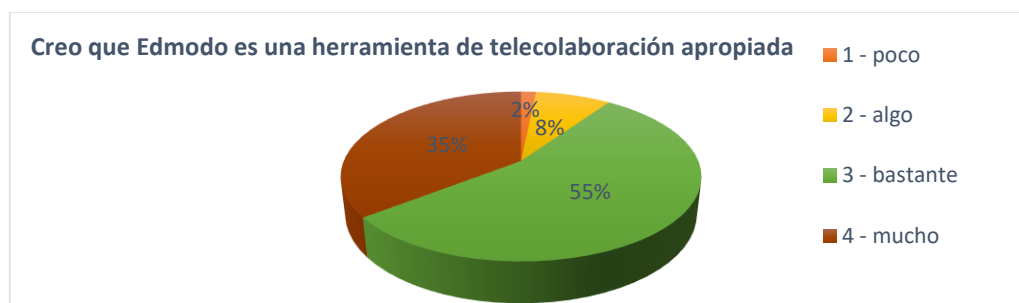


Figura 7

Por último, hemos querido conocer los principales retos a los que se han enfrentado los alumnos con esta actividad. A principio de curso anticipamos algunas de las dificultades que los estudiantes podrían tener con el proyecto, pero como puede verse en los gráficos, no ha habido problemas significativos. Las diferencias culturales entre los grupos no han constituido ningún obstáculo, resultado que se relaciona directamente con la pregunta previa sobre la percepción de cercanía entre la cultura española y polaca por parte de los alumnos (Figura 8). El uso de redes sociales y plataformas digitales como Edmodo tampoco ha supuesto ninguna dificultad para unos estudiantes que son nativos digitales (Figura 9). De igual forma, la interacción entre los grupos se ha llevado a cabo de manera bastante satisfactoria, pues la mayoría de los participantes han recibido respuesta de manera regular por parte de sus compañeros – aunque esto sí que haya sido un problema en algunos casos concretos, pues un número reducido de alumnos no han llegado a completar todas las tareas (Figura 10). Los tres puntos referidos a las responsabilidades y habilidades individuales de los estudiantes han recibido respuestas más variadas: la necesidad de respetar los plazos de entrega, así como las habilidades de escritura propia y de evaluación del trabajo ajeno han sido ligeramente más problemáticos que los puntos anteriores (Figuras 11, 12 y 13), pero tampoco parecen haber representado un obstáculo insalvable desde la perspectiva de los estudiantes. A pesar de todo, el hecho de que estas dos últimas cuestiones hayan suscitado la mayor variedad de valoraciones sugiere que estos han sido los aspectos más exigentes del proyecto.

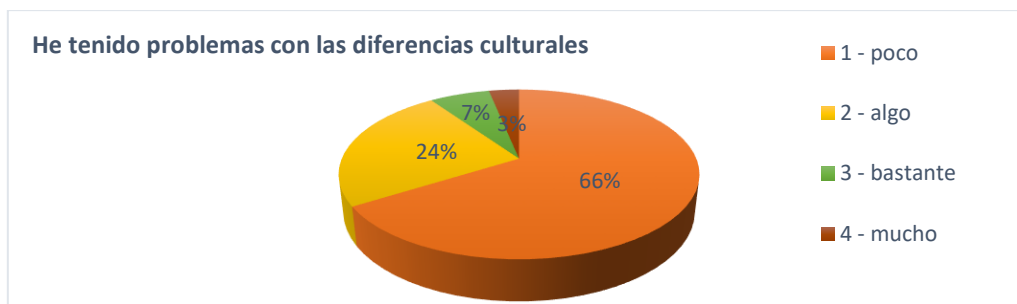


Figura 8

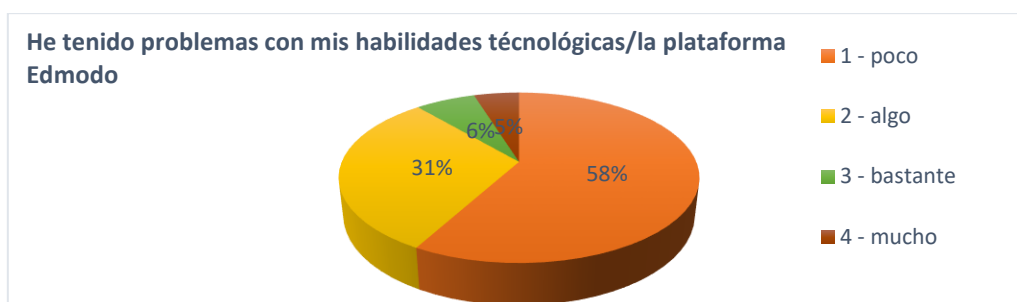


Figura 9

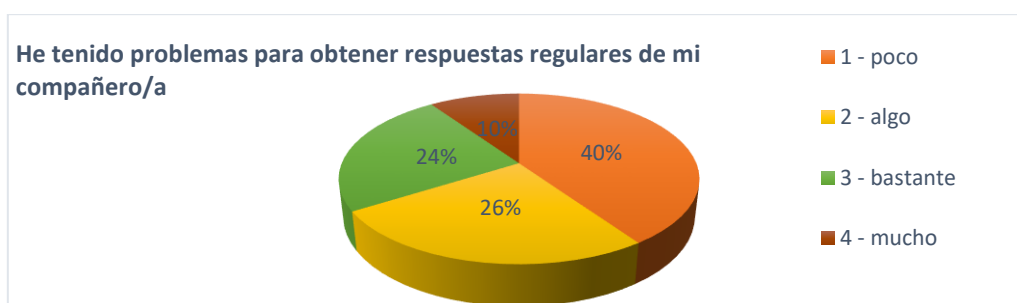


Figura 10



Figura 11

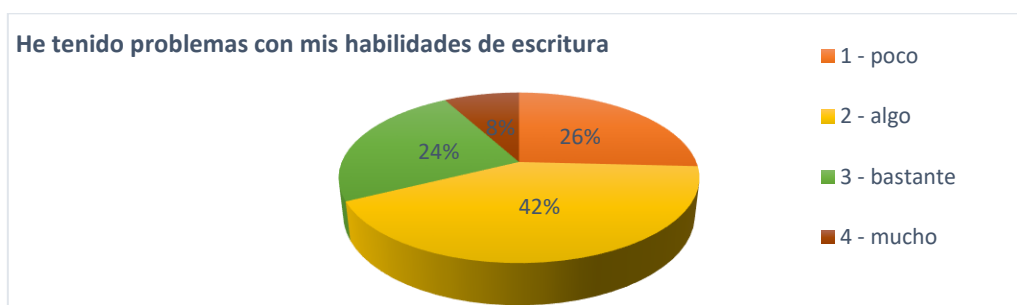


Figura 12



Figura 13

A la luz de estos resultados, creemos que el proyecto ha contribuido razonablemente a la adquisición de las competencias mencionadas y ha tenido un grado de éxito alto en la consecución de los objetivos inicialmente planteados, lo cual también se refleja en una pregunta que trataba de conocer la percepción general de los alumnos sobre la actividad: el 38,71% ha encontrado la actividad “muy interesante” y el 56.45% “bastante interesante” (Figura 14). Ningún estudiante la encontró “poco interesante”, por lo que creemos que, además de todo lo mencionado anteriormente, ha sido un proyecto que ha ayudado a fomentar la motivación de los alumnos por las asignaturas, tanto en la universidad española como en la polaca.

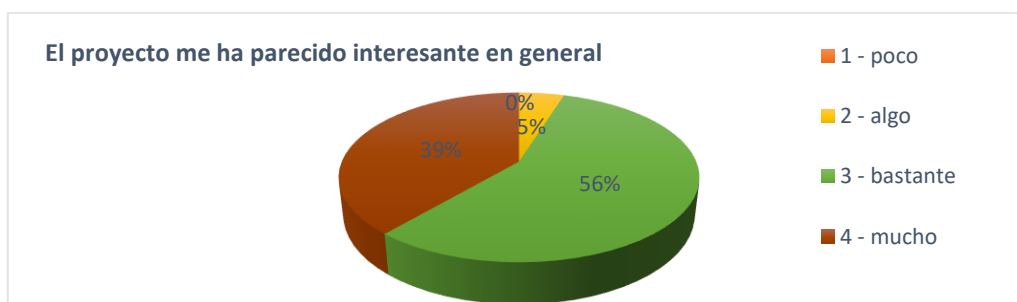


Figura 14

## 5. CONCLUSIONES

A la luz de los resultados expuestos, consideramos que el proyecto ha tenido un grado de consecución de los objetivos previstos alto. En general, la considerable satisfacción de los alumnos con la actividad apunta a que ésta ha ayudado a aumentar su motivación en las asignaturas. Asimismo, el proyecto ha contribuido al desarrollo de las destrezas de redacción de los participantes y, sobre todo, a fomentar la auto-reflexión sobre sus propios procesos de escritura. También ha servido para desarrollar el pensamiento crítico de los estudiantes a través de la producción de una serie de tareas y la evaluación de las de sus compañeros. Estos resultados están en consonancia con los de Çiftçi (2018), que realiza un trabajo de síntesis sobre los resultados de los estudios de telecolaboración más significativos de los últimos años.

Por el contrario, el trabajo de la competencia intercultural no ha resultado ser tan satisfactorio como cabía esperar en un primer momento pues, aunque los intercambios se han realizado sin contratiempos, muchos participantes no han profundizado en ellos, enfatizando las similitudes entre ambas culturas. En este sentido, cabría reflexionar sobre la idoneidad de los temas de discusión elegidos. Helm (2013) y O'Dowd (2016) señalan que en este tipo de actividades por lo general se suele recurrir a temas “seguros” que fomentan el mero intercambio de información y comparaciones culturales poco profundas. Como resultado, los participantes tienden a centrarse en las semejanzas entre culturas a un nivel superficial más que en las diferencias (2016: 297), como parece haber ocurrido en el presente proyecto. En el futuro quizá convendría explorar lo que Kramsch llama “telecolaboración crítica”, que busca promover una negociación más profunda y crítica de las diferencias culturales (2014: 98), eligiendo temas que fomenten reflexiones más elaboradas y que requieran la movilización de un mayor número de habilidades y estrategias de interacción intercultural.

El impacto de una experiencia de estas características no se circunscribe únicamente al aula, sino que también tiene un efecto positivo a nivel institucional: por un lado, como ya se ha mencionado, este proyecto ha ayudado a mejorar ciertas competencias en el alumnado y ha aumentado su motivación. Por otro, ha establecido una relación con una universidad extranjera que ha abierto la puerta a futuros intercambios y colaboraciones entre ambas instituciones, contribuyendo así al proceso de internacionalización de ambas.

El proyecto es sostenible porque no requiere financiación para su puesta en práctica. La plataforma es gratuita y el proyecto depende enteramente de la dedicación del profesorado. Asimismo, es fácilmente transferible a otras áreas pues Edmodo es una herramienta online de utilidad para cualquier especialidad que permite una gran variedad de aproximaciones al aprendizaje colaborativo. La plataforma es muy versátil y puede servir como herramienta de telecolaboración entre alumnos tanto de un mismo grupo como de países y especialidades diferentes. A pesar de todo, las humanidades y, más concretamente, el aprendizaje de lenguas, se prestan especialmente al uso de la plataforma. Esta percepción se ve corroborada por la evidencia: la telecolaboración es mucho más habitual en los campos relacionados con la enseñanza de idiomas y la educación intercultural. Según Dooley, el sesenta y cinco por ciento de

los artículos sobre telecolaboración recogidos por la bibliografía referenciada en ERIC (Education Resources Information Center)<sup>1</sup> en 2014 se enmarca dentro estas áreas (2017: 170).

Como conclusión, cabe destacar que un proyecto de este tipo es siempre positivo para profesores y alumnos, pues nos ayuda a ambos a salir de la rutina del aula y conectar ésta con el mundo real, creando un contexto de aprendizaje motivador. Por contrapartida, éste supone una carga de trabajo adicional importante para el profesorado, pues requiere supervisar un alto número de intercambios entre los participantes y evaluar una gran cantidad de textos. En este sentido, tal y como señala Helm (2015), sería deseable un mayor apoyo institucional, que incluya también formación específica para el profesorado.

A pesar de todo, creemos que la telecolaboración en el aula de idiomas es muy positiva para los estudiantes y las ventajas superan los inconvenientes. En un mundo globalizado en el que las redes sociales tienen cada vez más preponderancia, las plataformas de telecolaboración como Edmodo constituyen herramientas valiosas en el aula de idiomas, pues no solamente contribuyen al aprendizaje de la lengua en sí misma, sino que también fomentan el contacto entre diferentes culturas, propiciando así valiosos aprendizajes que van más allá de lo lingüístico.

## REFERENCIAS

- Alebaikan, R., y Troudi, S. (2010). Blended learning in Saudi universities: Challenges and perspectives. *ALT-J, Research in Learning Technology*, 18 (1), 49-59.
- Ali, Z. (2015). A case study of tertiary students' experiences using Edmodo in language learning. *International Journal of Language Education and Applied Linguistics* 39, 48-39.
- Almaini, Y. (2013). Issues in integrating information technology in learning and teaching EFL: The Saudi experience. *Merit Search Journal of Education and Review*, 1 (5), 107-111.
- Al-Naibi, I. H., Al-Jabri, M., y Al-Kalbani, I. (2018). Promoting Students' Paragraph Writing Using EDMODO: An Action Research. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 17(1), 130-143.
- Alqahtani, A. S. (2019). The Use of Edmodo: its Impact on Learning and Students' Attitudes Toward It. *Journal of Information Technology Education*, 18, 319-330.
- Al-Rahmi, W., y Othman, M. (2013). The impact of social media use on academic performance among university students: A pilot study. *Journal of information systems research and innovation*, 4(12), 1-10.
- Al-Said, M. K. (2015). Students' Perceptions of Edmodo and Mobile Learning and their Real Barriers towards them. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 14(2), 167-180.
- Alshaw, S. T., y Alhomoud, F. A. (2016). The impact of using Edmodo on Saudi University EFL students' motivation and teacher-student communication. *International Journal of Education*, 8(4), 105-121.
- Alsmari, N. A. (2019). Fostering EFL Students' Paragraph Writing Using Edmodo. *English Language Teaching*, 12(10), 44-54.

---

<sup>1</sup> ERIC es la biblioteca digital online de investigación en educación e información del Instituto de Educación (U.S. Department of Education).

- Alzain, H. A. (2019). The Role of Social Networks in Supporting Collaborative e-Learning Based on Connectivism Theory among Students of PNU. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 20(2), 46-63.
- Angelova, M. and Zhao, Y. (2016 [2014]) Using an online collaborative project between American and Chinese students to develop ESL teaching skills, cross-cultural awareness and language skills. *Computer Assisted Language Learning*, 29(1), 167-185.
- Aristizábal, J. C., y Welch, P. M. (2017). Rio de Janeiro to Claremont: Promoting Intercultural Competence Through Student-driven Online Intercultural Exchanges. *Hispania*, 100(2), 225-238.
- Bahari, A. (2018). Nonlinear dynamic motivation-oriented telecollaborative model of language learning via formulaic sequences to foster learner autonomy. *Teaching English with Technology*, 18(3), 69-85.
- Balasubramanian, K., Jaykumar, V., y Fukey, L. N. (2014). A study on “Student preference towards the use of Edmodo as a learning platform to create responsible learning environment”. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 144, 416-422.
- Beldarrain, Y. (2006). Distance education trends: Integrating new technologies to foster student interaction and collaboration. *Distance Education*, 27(2), 139-153.
- Bozanta, A., y Mardikyan, S. (2017). The effects of social media use on collaborative learning: A case of Turkey. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 18 (1), 96-110.
- Bueno Alastuey, M. C. (2011). Perceived benefits and drawbacks of synchronous voice-based computer-mediated communication in the foreign language classroom. *Computer Assisted Language Learning*, 24(5), 419-432.
- Bueno-Alastuey, M. C. (2010). Synchronous-voice computer-mediated communication: Effects on pronunciation. *CALICO*, 28(1), 1-25.
- Bueno-Alastuey, M. C., y Kleban, M. (2016). Matching linguistic and pedagogical objectives in a telecollaboration project: A case study. *Computer Assisted Language Learning*, 29(1), 148-166.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Multilingual Matters.
- Cankaya, S., y Yunkul, E. (2018). Learner Views about Cooperative Learning in Social Learning Networks. *International Education Studies*, 11(1), 52-63.
- Canto, S., Jauregi, K. y van den Bergh, H. (2013). Integrating cross-cultural interaction through video-communication and virtual worlds in foreign language teaching programs: Is there an added value? *ReCALL*, 25(1), 105-121.
- Carlson, G., y Raphael, R. (2015). *Let's get social: The educator's guide to Edmodo*. International Society for Technology in Education.
- Cauley, P. (2014). *A guide to explain it all*. Retrieved February 17, 2020. <http://norssiope.fi/norssiope/aineistot/Edmodo.pdf>
- Chen, J. J., y Yang, S. C. (2016 [2014]) Promoting cross-cultural understanding and language use in research-oriented Internet-mediated intercultural exchange. *Computer Assisted Language Learning*, 29(2), 262-288.
- Chun, D. M. (2015). Language and culture learning in higher education via telecollaboration. *Pedagogies: An International Journal*, 10(1), 5-21.

- Çiftçi, E. Y., y Savaş, P. (2018). The role of telecollaboration in language and intercultural learning: A synthesis of studies published between 2010 and 2015. *ReCALL: the Journal of EUROCALL*, 30(3), 278-298.
- Corbett, J. (2010). *Intercultural Language Activities*. Cambridge University Press.
- De Martino, S. (2016, April). The “Bologna-München” Tandem—experiencing interculturality. En S. Jager, M. Kurek y B. O’Rourke (Eds.), *New directions in telecollaborative research and practice: selected papers from the second conference on telecollaboration in higher education* (pp. 211-216). Research-publishing.net.
- Dooly, M. (2015). It takes research to build a community: Ongoing challenges for scholars in digitally-supported communicative language teaching. *CALICO Journal*, 32(1), 172-194.
- Dooly, M. (2017). Telecollaboration. En C.A. Chapelle y S. Sauro (Eds.), *The handbook of technology and second language teaching and learning*, (pp. 169-183). John Wiley & Sons.
- Dooly, M., y O’Dowd, R. (2012). Researching Online Interaction and Exchange in Foreign Language Education: Introduction to the Volume. En M. Dooly y R. O’Dowd (Eds.), *Researching Online Foreign Language Interaction and Exchange. Theories, Methods and Challenges* (pp.11-41). Peter Lang.
- Dunne, B. G. (2014). Reflecting on the Japan-Chile Task-Based Telecollaboration Project for Beginner-Level Learners. *TESL Canada Journal*, 31, 175-186.
- Edannur, S., y Marie, S. M. J. A. (2017). Improving Student Teachers' Perceptions on Technology Integration Using a Blended Learning Programme. *Journal on School Educational Technology*, 13(2), 31-42.
- Edmodo. (2020) Edmodo. [www.edmodo.com](http://www.edmodo.com)
- El-Hariri, Y. (2016). Learner perspectives on task design for oral–visual eTandem language learning. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 10(1), 49-72.
- Forkosh-Baruch, A., y Hershkovitz, A. (2012). A case study of Israeli higher-education institutes sharing scholarly information with the community via social networks. *The Internet and Higher Education*, 15(1), 58-68.
- Furstenberg, G., y Levet, S. (2010). Integrating telecollaboration into the language classroom: Some insights. En S. Guth y F. Helm (Eds.), *Telecollaboration 2.0: Language, literacies and intercultural learning in the 21st century* (pp. 305-336). Peter Lang.
- Garcia-Esteban, S., Villarreal, I., y Bueno-Alastuey, M. C. (2019). The effect of telecollaboration in the development of the Learning to Learn competence in CLIL teacher training, *Interactive Learning Environments*, May, 1-14.
- Guarda, M. (2013). Negotiating a transcultural place in an English as a lingua franca telecollaboration exchange. Unpublished PhD thesis. Retrieved February 17 from [http://paduaresearch.cab.unipd.it/5337/1/guarda\\_marta\\_tesi.pdf](http://paduaresearch.cab.unipd.it/5337/1/guarda_marta_tesi.pdf)
- Guth, S., y Helm, F. (Eds.). (2010). *Telecollaboration 2.0. Language, literacies and intercultural learning in the 21st century*. Peter Lang.
- Hariri, R. O., y Bahanshal, D. A. (2015). Maximizing L2 interaction through using Edmodo in Saudi EFL classrooms. *International Journal of Linguistics, Literature and Culture*, 2 (4), 48-60.
- Helm, F. (2013). A dialogic model for telecollaboration. *Bellaterra Journal*, 6(2), 28-48.

- Helm, F. (2015). The practices and challenges of telecollaboration in higher education in Europe. *Language Learning & Technology*, 19(2), 197-217.
- Helm, F. (2016). Facilitated dialogue in online intercultural exchange. En T.L.R. O'Dowd (Ed.), *Online intercultural exchange: Policy, pedagogy, practice* (pp. 150-172). Routledge.
- Helm, F., y Guth, S. (2010). The multifarious goals of telecollaboration 2.0: Theoretical and practical implications. En S. Guth y F. Helm (Eds.), *Telecollaboration 2.0: Language, literacies and intercultural learning in the 21st century* (pp. 69-106). Peter Lang.
- Hosseinpour, N., Biria, R., y Rezvani, E. (2019). Promoting academic writing proficiency of Iranian EFL learners through blended learning. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 20(4), 99-116.
- Janpho, J., Chaeturat, C., y Multa, D. (2015). Enhancing English writing skill by using online social network Edmodo. *Journal of Education, Mahasarakham University*, 3(4), 707-712.
- Jauregi, K., de Graaff, R., van den Bergh, H., y Kriz, M. (2012). Native/non-native speaker interactions through video-web communication: A clue for enhancing motivation? *Computer Assisted Language Learning*, 25(1), 1-19.
- Jenkins, H., Purushotma, R., Weigel, M., Clinton, K., y Robison, A. J. (2009). *Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century*. Mit Press.
- Jordano, M., Bárcena, E., y Talaván, N. (2013). Metacognitive and attitudinal issues in second language collaborative projects: Improving individual self-awareness and collective dynamics. *Proceedings of WorldCALL 2013. Global perspectives on Computer-Assisted Language Learning*, 124-127.
- Junco, R. (2012). The relationship between frequency of Facebook use, participation in Facebook activities, and student engagement. *Computers & Education*, 58(1), 162-171.
- Kirschner, P. A., y Karpinski, A. (2010). Facebook and academic performance. *Computers in Human Behavior*, 26, 1237-1245.
- Kongchan, C. (2013). How Edmodo and Google Docs can change traditional classrooms. *The European Conference on Language Learning. Conference proceedings*, 629-637. [http://papers.iafor.org/wp-content/uploads/conference-proceedings/ECLL/ECLL2013\\_proceedings.pdf](http://papers.iafor.org/wp-content/uploads/conference-proceedings/ECLL/ECLL2013_proceedings.pdf)
- Kramsch, C. (2014). Teaching foreign languages in an era of globalization. Introduction. *The Modern Language Journal*, 98(1), 296-311.
- Ku, K. Y. (2014). Effects of Telecollaboration with Australian Peers on Korean Middle School Students' Motivation and Intercultural Communicative Competence. *현대문법연구*, 77, 135-157.
- Kurek, M. (2012, March). *Developing a Databank of Telecollaborative Tasks—Challenges and Outcomes*. Paper presented at CMC & Teacher Ed SIGs Joint Annual Seminar, Learning Through Sharing: Open Resources, Open Practices, Open Communication, Bologna.
- Lee, L. and Markey, A. (2014) A study of learners' perceptions of online intercultural exchange through Web 2.0 technologies. *ReCALL*, 26(3), 281-297.
- Leier, V., y Korkealehto, K. (2018). Antipodal communication between students of German in Finland and in New Zealand via Facebook. En P. Taalas, J. Jalkanen, L. Bradley y S. Thouësny, (Eds.), *Future-proof CALL: language learning as exploration and encounters—short papers from EUROCALL 2018* (pp. 160-164). Research-publishing.net.

- Lenkaitis, C. A., Calo, S., y Venegas Escobar, S. (2019). Exploring the intersection of language and culture via telecollaboration: Utilizing videoconferencing for intercultural competence development. *International Multilingual Research Journal*, 13(2), 102-115.
- Lewis, T., y O'Dowd, R. (2016). Online intercultural exchange and foreign language learning: A systematic review. En R. O'Dowd y T. Lewis (Eds.), *Online intercultural exchange: Policy, pedagogy, practice* (pp. 21-68). Routledge.
- Liddicoat, A., y Scarino, A. (2013). *Intercultural language teaching and learning*. Wiley-Blackwell.
- Luaran, J. E. (2014). *Effective Web 2.0 tools for the classroom: Part 3*. Faculty of Education, University of Technology, Mara.
- Ma'azi, H., y Janfeshan, K. (2018). The effect of Edmodo social learning network on Iranian EFL learners writing skill. *Cogent Education*, 5(1), 1-17.
- Mokhtar, F. A. (2018). Breaking barriers through Edmodo: A qualitative approach on the perceptions of University of Malaya undergraduates. *Online Learning*, 22(1), 61-80.
- Müller-Hartmann, A. (2007). Teacher role in telecollaboration: Setting up and managing exchanges. *Languages for Intercultural Communication and Education*, 15, 167-192.
- Nunan, D. (2004). *Task-Based Language Teaching*. Cambridge University Press.
- Nurhayati, D. A. W. (2019). Students' Perspective on Innovative Teaching Model Using Edmodo in Teaching English Phonology: "A Virtual Class Development". *Dinamika Ilmu*, 19(1), 13-35.
- O'Dowd, R. (2013a). Telecollaboration and CALL. En M. Thomas, H. Reinders, y M. Warschauer (Eds.), *Contemporary computer-assisted language learning* (pp. 123-139). Bloomsbury.
- O'Dowd, R. (2016). Emerging trends and new directions in telecollaborative learning. *CALICO*, 33(3), 291-310.
- O'Dowd, R. (2013b). The competences of the telecollaborative teacher. *The Language Learning Journal*, 43(2), 194-207.
- Okumura, S. (2017). Edmodo as a Tool for the Global Connection between Japanese and American College Students in Language Learning. *Online Submission*, 12, 9-17.
- Orsini-Jones, M., y Lee, F. (2018). *Intercultural Communicative Competence for Global Citizenship: Identifying cyberpragmatic rules of engagement in telecollaboration*. Springer.
- Purnawarman, P., Susilawati, S., y Sundayana, W. (2016). The use of Edmodo in teaching writing in a blended learning setting. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 5(2), 242-252.
- Rouis, S., Limayem, M., y Salehi-sangari, E. (2011). Impact of Facebook usage on students' academic achievement: roles of self-regulation and trust. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(3), 961-994.
- Sandu, R. (2015). Expectation and reality: Inside an Edmodo EFL classroom. *Proceedings of INTED2015 Conference*, 219-225.
- Schenker, T. (2012) Intercultural competence and cultural learning through telecollaboration. *CALICO Journal*, 29(3), 449-470.

- Shams-Abadi, B. B., Ahmadi, S. D., y Mehrdad, A. G. (2015). The effect of Edmodo on EFL learners' writing performance. *International Journal of Educational Investigations*, 2(2), 88-97.
- Talaván, N., Bárcena, E., y Villarroel, A. (2014). Aprendizaje colaborativo asistido por ordenador para la transferencia de las competencias mediadora y lingüístico-comunicativa en inglés especializado. En M.L. Pérez Cañado, y J. Ráez Padilla (Eds.), *Digital competence development in Higher Education: An international perspective* (pp. 87-106). Peter Lang.
- Thomas, M., Reinders, H., y Warschauer, M. (2013). Contemporary computer-assisted language learning: The role of digital media and incremental change. En M. Thomas, H. Reinders, y M. Warschauer (Eds.), *Contemporary computer-assisted language learning* (pp. 1-12). Bloomsbury.
- Tsiakyrودي, M. (2018). Exploring the effectiveness of Edmodo on Greek EFL B1 learners' motivation to write. *Research Papers in Language Teaching and Learning*, 9 (1), 96-112.
- Venkataraman, S., y Sivakumar, S. (2015). Engaging students in Group based Learning through e-learning techniques in Higher Education System. *International Journal of Emerging Trends in Science and Technology*, 2(01), 1741-1746.
- Villalobos-Buehner, M. (2019). Fostering cultural competence awareness by engaging in intercultural dialogue—a telecollaboration partnership. En F. Meunier, J. Van de Vyver, L. Bradley y S. Thoučny (Eds.), *CALL and complexity—short papers from EUROCALL 2019* (pp. 379-383). Research-publishing. net.
- Vinagre, M. (2016). Developing key competences for life-long learning through virtual collaboration: teaching ICT in English as a medium of instruction. En C. Wang y L. Winstead (Eds.), *Handbook of research on foreign language education in the digital age* (pp. 170-187). IGI Global.
- Vinagre, M., y Muñoz, B. (2011). Computer-mediated corrective feedback and language accuracy in telecollaborative exchanges. *Language Learning & Technology*, 15(1), 72-10.
- Vurdien, R. (2014). Social Networking: Developing Intercultural Competence and Fostering Autonomous Learning. En S. Jager, L. Bradley, E. J. Meima y S. Thoučny (Eds.), *CALL Design: Principles and Practices. EUROCALL 2014* (pp. 398-402). Research-publishing.net.
- Watson, L. (2019). Telecollaboration in the foundation year classroom: the 'Global Student Collective'. En A. Plutino, K. Borthwick, y E. Corradini (Eds.), *New educational landscapes: innovative perspectives in language learning and technology* (pp. 71-76). Research-publishing.net.
- Wodzicki, K., Schwämmlein, E., y Moskaliuk, J. (2012). “Actually, I wanted to learn”: Study-related knowledge exchange on social networking sites. *The Internet and Higher Education*, 15(1), 9-14.
- Youssef, Y. (2015). Edmodians: A world where digital relationships speak up. *TESOL Arabia Perspectives*, 23(3), 32-33.
- Yunkul, E., y Cankaya, S. (2017). Students' attitudes towards Edmodo, a social learning network: A scale development study. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 18 (2), 16-29.
- Yusuf, Q., Yusuf, Y.Q., Erdiana, N., y Pratama, A.R. (2018). Engaging with Edmodo to teach English writing of narrative texts to EFL students. *Problems of Education in the 21st Century*, 76 (3), 333-349.
- Zain, F. M., Hanafi, E., Don, Y., Yaakob, M., Faiz, M., y Sailin, S. N. (2019). Investigating Student's Acceptance of an EDMODO Content Management System. *International Journal of Instruction*, 12(4), 1-16.

## THE PERCEPTIONS OF ENGLISH TEACHERS ABOUT THE ENGLISH LESSONS IN THE CURRENT EDUCATION SYSTEM OF TURKEY

## LAS PERCEPCIONES DE LOS PROFESORES DE INGLÉS SOBRE LAS CLASES DE INGLÉS EN EL SISTEMA EDUCATIVO ACTUAL DE TURQUÍA

Sevim Gunes

Dicle University, School of Foreign Languages, Diyarbakır, Turkey

### Abstract

This study aims to clarify the perceptions of English teachers who work in private schools or state schools about the English lessons in the current education system. By using a questionnaire, data was collected from 35 English teachers; 16 of them were state school English teachers and 19 of them were working at different private schools. Data derived from the participants were analyzed by using SPSS. In the light of the results, the perceptions of the English teachers were presented in relation to the items placed in the questionnaire and the results were explained by comparing the perceptions of state and private school teachers. The results showed that the English teachers working in private schools have more positive perceptions than the English teachers working in state schools about the English lessons taught in the current education system.

**Key Words:** Foreign language; education policy, history.

### Resumen

Este estudio tiene como objetivo aclarar las percepciones de los profesores de inglés que trabajan en escuelas privadas o escuelas públicas sobre las clases de inglés en el sistema educativo actual. Mediante el uso de un cuestionario, se recopilaban datos de 35 profesores de inglés; 16 de ellos eran profesores de inglés de escuelas estatales y 19 de ellos trabajaban en diferentes escuelas privadas. Los datos derivados de los participantes se analizaron mediante SPSS. A la luz de los resultados, se presentaron las percepciones de los profesores de inglés en relación con los ítems colocados en el cuestionario y los resultados se explicaron comparando las percepciones de los profesores de escuelas públicas y privadas. Los resultados han mostrado que los profesores de inglés que trabajan en escuelas privadas tienen percepciones más positivas sobre las clases de inglés en el sistema educativo actual que los profesores que trabajan en las escuelas públicas.

**Palabras clave:** Lengua extanjera, política educativa, historia.

### 1. INTRODUCTION

Education is an important process that aims to improve people. Educational activities should be evaluated in a planned and systematic way to run this process efficiently (Demir et. al., 2013 Solhi

Andarab, 2019). Many regulations and changes in different areas have been done to bring effectiveness in education system. English language teaching is one of those areas. Işık (2008) states that despite so many efforts and resources, English language teaching hasn't reached to the desired point yet (Celik & Yavuz, 2018). For this reason, different regulations and changes have been brought to English language teaching through the history. Some of them have had positive effect on English Language teaching, some not.

4+4+4 Education Policy is one of those regulations. With this policy, necessary 8-year continuous education system was converted into 4+4+4 discontinuous education system. The first 4 years refer to primary school, the second 4 years refer to secondary school and the last four years refer to high school (Güven, 2010). English started to be taught at the second year instead of the fourth year of the Primary school. The effect of age factor lies under this change; because, it is believed that the earlier foreign language teaching/learning starts, the more effective it will be (Abrahamson & Hytenstam, 2009; Perani, et al., 1996; Mekkaoui & Mouhadjer, 2019)

Undoubtedly, among the most important addressees of English language teaching are English teachers. Regulations and changes in education system are the concern of teachers in the first order as the changes and regulations are implemented by them. The thoughts of teachers are non-ignorable for the development of language education; Evaluating students and teachers' perceptions in learning-teaching processes can provide great benefits (Gelislı & Kazykhankyzy, 2019). So, this study aims to reveal the perceptions of private school and state school teachers about the English lessons of primary and secondary schools in the current education system of Turkey.

## **2. THE CHANGES AND REGULATIONS OF FOREIGN LANGUAGE EDUCATION THROUGH THE HISTORY**

English Language Education has passed through different stages through the history. Sarıçoban (2012) addresses three periods of foreign language education which consists of Tanzimat Period (1839-1876), Republican Turkey (1923-1997) and 1997 Education Reform. 4+4+4 Education Policy which started to be implemented in 2012 can be considered as another period of the regulation of foreign language teaching.

As stated in Sarıçoban (2012), English as a foreign language started to take place in Turkish education system in Tanzimat period (1839-1876) which refers to the westernization process and renewal efforts. French used to be taught as a foreign language in that period because of the close relations with France. As another step of renewal efforts, Robert College was founded by Cyrus Hamlin in İstanbul in 1863 and it was the first educational institution which used English as a medium of instruction (Sarıçoban, 2012). Foreign language used to be taught by anyone who knew foreign language in the Imperial period. Teacher training for foreign language teaching started in The Schools of Teachers (Darulmuallimin) in 1848 for the first time (Işık, 2008). Tanzimat period was followed by Republican Turkey (1923-1997); different reforms were done in terms of national, social, cultural and educational levels by Mustafa Kemal Atatürk, the founder of republic. In that period, Middle East Technical University, Boğaziçi University, Medicine Faculties of Hacettepe and Cerrahpaşa Universities were

higher education institutions that started to teach in English (Çelebi, 2006). With 1997 education reform, Ministry of National Education regulated the curriculum of Primary schools. English began to be taught in the 4<sup>th</sup> grade of primary school instead of 6<sup>th</sup> grade (that is, at the age 10, rather than at the age 12). This decision was based on a belief in the necessity of beginning English at early ages (Gunes, 2011).

On the other hand, the ratio of English among other foreign languages was 22,30% in 1943-1944; but this ratio increased to 97,49% in 1998-1999 academic year (Genc, 2003). As it is seen English has had more and more important role in our education system through the years. This increasing importance leaded the authorities to the new regulations through the history. In 2012 Ministry of National Education did another regulation in education system named 4+4+4. English began to be taught at the second year of the Primary School instead of 4<sup>th</sup> year to reach the advantages of early ages. As cited in Han (2004), Lenneberg states that there is a period during the human life span from infancy to puberty (age 2 to 13) that is critical to language learning, during which learning is successful and after which it is marginal. For this reason, Ministry of National Education decided to increase the duration for Foreign Language Education (FLE) and make the students start FLE at an earlier age in order to reach the advantages of the starting to learn a Foreign Language at an early age (Bayyurt, 2013).

### 3. METHODOLOGY

This study aims to reveal the perceptions of English teachers about English lessons in secondary and primary schools in relation to the current education system which has been 4+4+4 since 2012. This research was conducted at six state schools and four private schools in Diyarbakır. Thirty-five English teachers who teach in primary and secondary schools were included in this study (See Table 1 for the profile of the participants).

| Number of Teachers |                  |                    |
|--------------------|------------------|--------------------|
| Gender             | Male:11          | Female: 24         |
| Occupational       | 1-5 years: 14    | 6-10 years: 10     |
| Experience         | 11-15 years: 8   | 15+ years: 3       |
| Type of School     | State School: 16 | Private School: 19 |

Table 1. The profile of the participants

A Likert scale prepared by the researcher was used for data collection process. Mazanek and others (2018) also used a 5 point Likert type scale in his study. Before the preparation of the scale, an interview was done with two English teachers in order to indicate the key points that would take place in the scale. Those teachers were not included in the study in order not to affect the reliability of the scale. The reliability coefficient was revealed by means of Cronbach's Alpha value by using SPSS. The results showed that the instrument used for the research is a highly reliable tool (Cronbach's Alpha value = ,909). To collect data, the questionnaires were implemented to the teachers in the schools where they were working and in a face-to-face environment.

## 4. RESULTS

The data collected from the scales were analyzed quantitatively by using SPSS. In this section, data gathered from the state school teachers and private school teachers will be compared in relation to the items included in the likert-scale. For each item of the questionnaire, there were five options (totally agree, agree, no idea, disagree, totally disagree). The results will be presented through the graphs in which the similar choices are combined; the results for totally agree and agree; and the results for totally disagree and disagree will be presented together.

### 4.1 An Item-based Comparison of the perceptions of state and private school teachers

As the first item of the questionnaire, the teachers were asked whether they believe in that teaching English at an early age is effective for the learners or not; because the reason behind the current foreign language education policy was to benefit from the positive effect of early ages. As seen in Figure 1, the advantages of starting to learn English at an early age are believed by nearly all of the language teachers. The ratio of state school teachers who believe the effect of early ages in terms of teaching English was 100% and this ratio was 91, 6% for the private school teachers. In fact, the advantages of starting to learn a foreign or second language at an early age are commonly known and believed. This item was included in the questionnaire in order to see whether the English teachers are aware of this point which lies behind the current English teaching policy.

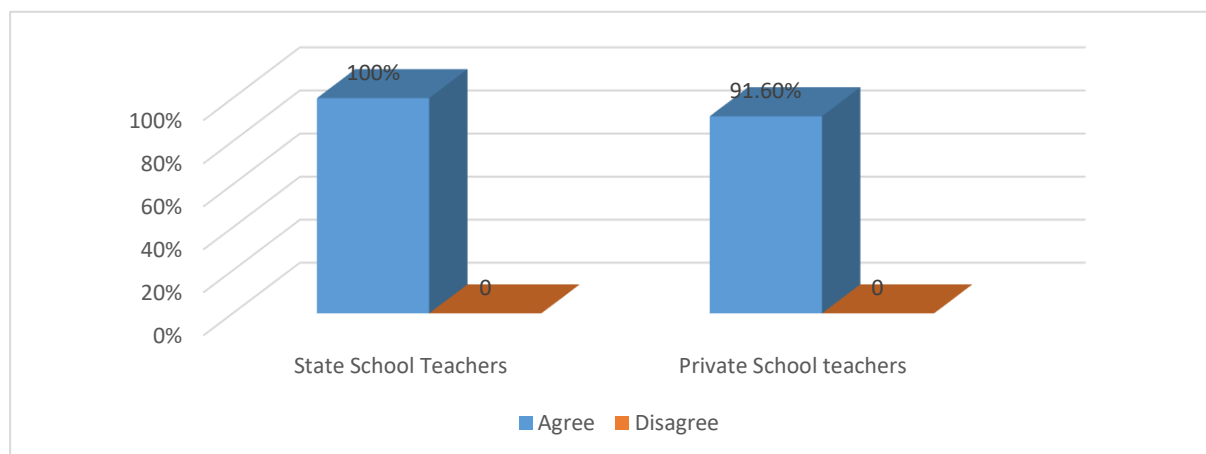


Figure 1. Teaching English in the second year of Primary school is useful for language development in terms of learners.

The second item was about the physical structures of the schools. The English teachers were asked whether the physical structures of the schools are appropriate for teaching English at an early stage or not. The results present the differences between two groups for this item. Only 12,5% of the state school teachers agree that the physical structures of the schools are appropriate for teaching English at an earlier stage, whereas this ratio 63,1% for the private school teachers. 87,5 of state school teachers disagree with this idea, on the other hand 21,1% of the private school teachers disagree (See Figure 2).

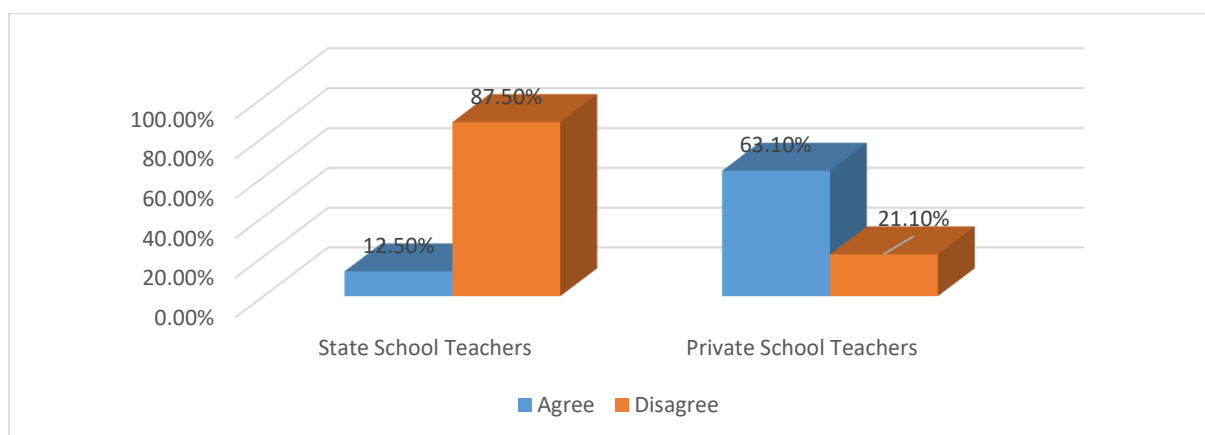


Figure 2. The physical structures of the schools are appropriate for teaching English at an earlier stage.

As another item, the teachers were asked whether the class size (the number of the students) is appropriate to implement the current curriculum in an effective way. Interesting results are revealed in terms of the class size (the number of the students). As seen in Figure 3 given below, none of the state school teachers see the class sizes as appropriate for the implementation of the new system in an effective way and 81,3 % of them see this issue as problematic. On the other hand, 73,7 % of the private school teachers think that the class sizes are appropriate and only 5,3% of them disagree with this idea. As stated previously the data were collected from 16 teachers working in six different state schools; none of the teachers of six different state schools indicate a positive perception related to the class size. Students in most of the state schools are taught English in crowded classrooms; this may hinder the effectiveness of language education (see Figure 3).

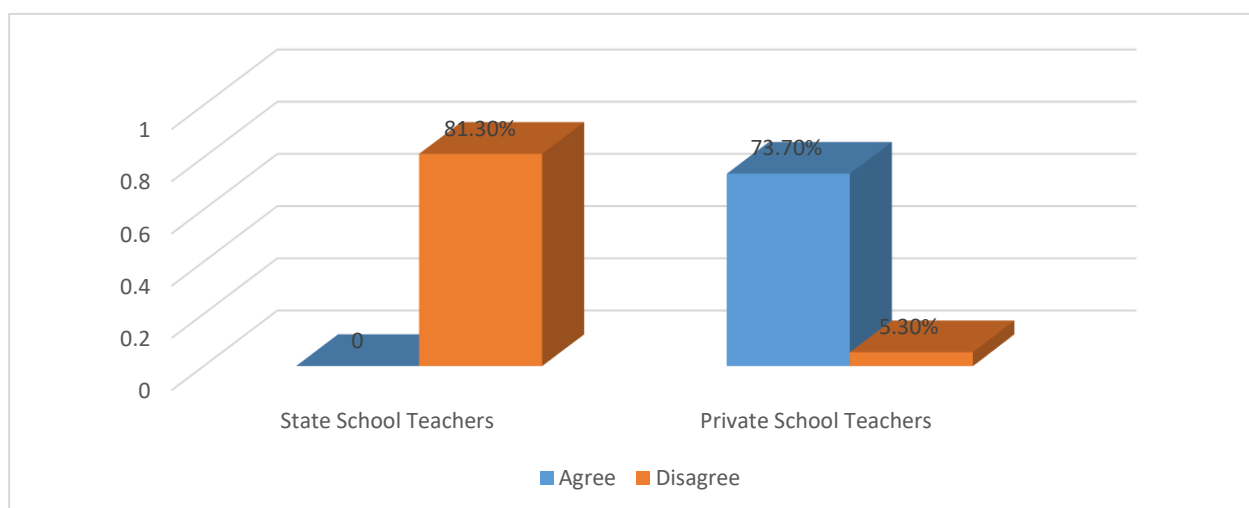


Figure 3. The class size (the number of the students) of the primary schools is appropriate to implement the current curriculum in an effective way.

Another important issue related to the English lessons is related to the class hours. The teachers were asked whether the class hours for English are adequate or not. As seen in Figure 4 given below, interesting results are presented for the issue of whether the class hours are sufficient or not. 100% of the state school teachers think that the class hours for English are not sufficient, but 52,6% of the private school teachers think that the class hours are adequate for teaching English. This may be because of the foreign language teaching policy of the private schools; they have more class hours for English than the state schools. In the state schools, the students in 2<sup>nd</sup>, 3<sup>rd</sup> and 4<sup>th</sup> grades have 2 hours of English in a week; this increases to 3 hours for 5<sup>th</sup> and 6<sup>th</sup> grades and 4 hours for 7<sup>th</sup> and 8<sup>th</sup> grades. The state school teachers need to complete the subjects placed in the curriculum in those class hours; so, all of the state school English teachers state that the class hours are not adequate for teaching English.

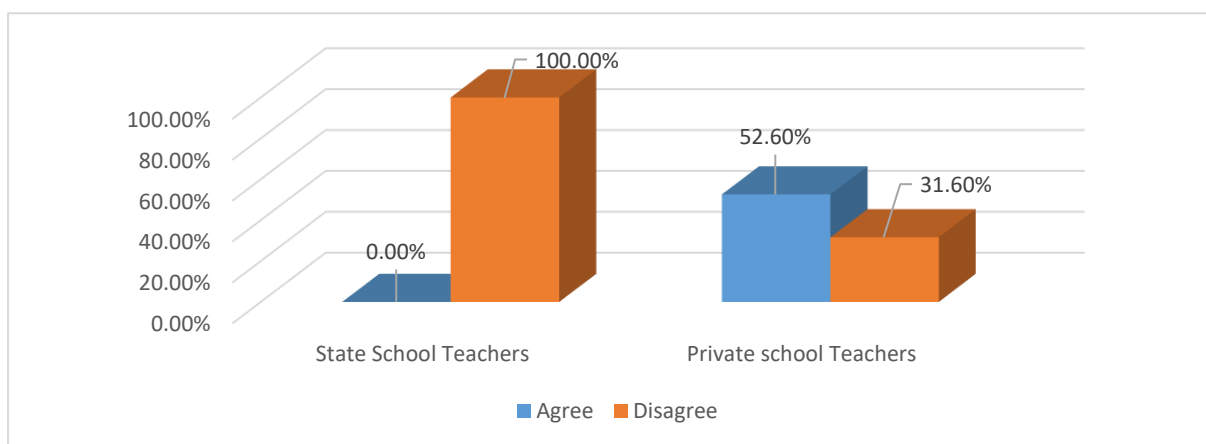


Figure 4. The class hours for English lessons are sufficient.

As 5<sup>th</sup> item of the questionnaire, the teachers were asked whether they have adequate time to conduct supplementary activities in addition to the ones placed in the curriculum. As it is seen in Figure 5, only 12,5% of the state school teachers think that they have adequate time for supplementary activities and 88,5% of them do not agree with this item. On the other hand, 52,6% of the private school teachers think that they have time for additional activities in addition to those in the curriculum. As stated above, private schools have more class hours for English; so, it is more probable to find time to do additional activities to reinforce what is taught.

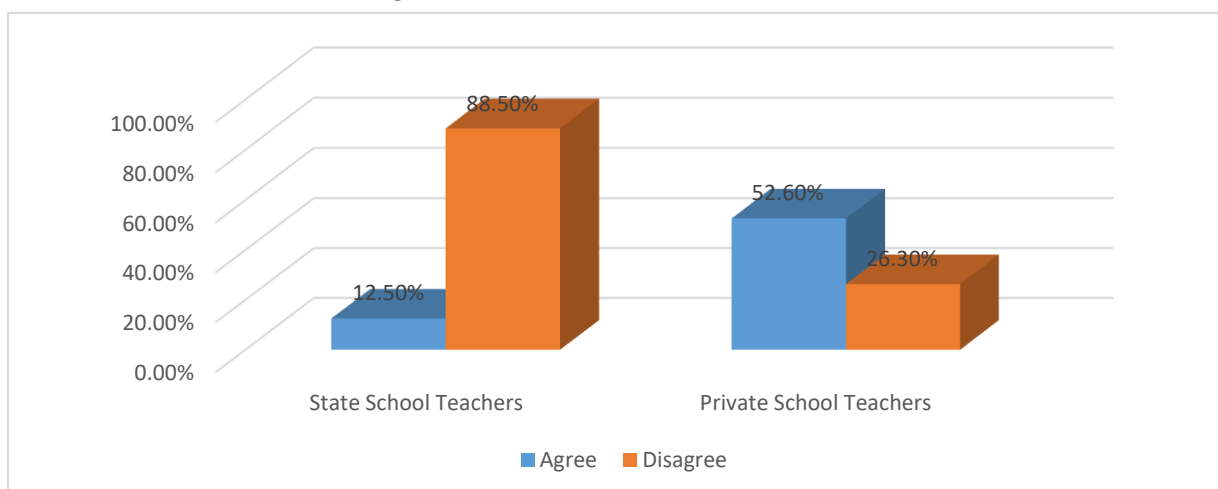


Figure 5. English teachers have adequate time to conduct supplementary activities in addition to the ones placed in the curriculum.

The next item was about the basic language skills. While teaching a foreign language, it is important to have the knowledge of language as a whole; that is, all of the language skills (reading, writing, speaking and listening) should be included in the curriculum and given adequate importance. Within this study, the teachers were also asked whether the content of the current curriculum provides opportunities to improve all of the language skills or not. The results show that a bigger number of private school teachers have positive perception than the state school teachers about including all of the language skills into the curriculum.

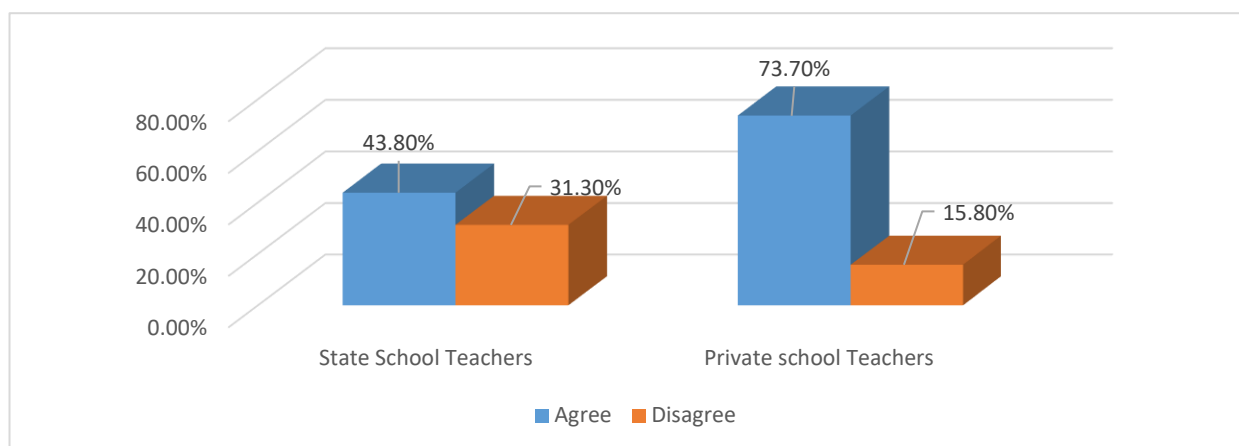


Figure 6. The content of the current English curriculum provides opportunities to improve all of the language skills (reading, writing, speaking, listening).

The seventh item of the questionnaire was about whether the content of the current English curriculum is appropriate for the level of the students or not. The ratio of teachers who believe in that the content of English curriculum is appropriate for the level of the students is not low for both groups. 62,6% of the state school teachers and 79% of the private school teachers agree with this idea. As seen the ratio of private school teachers who agree with this idea is higher than state school teachers'; this may stem from the level of private school students. They are thought to be better at English because of the intensity of English Language education.

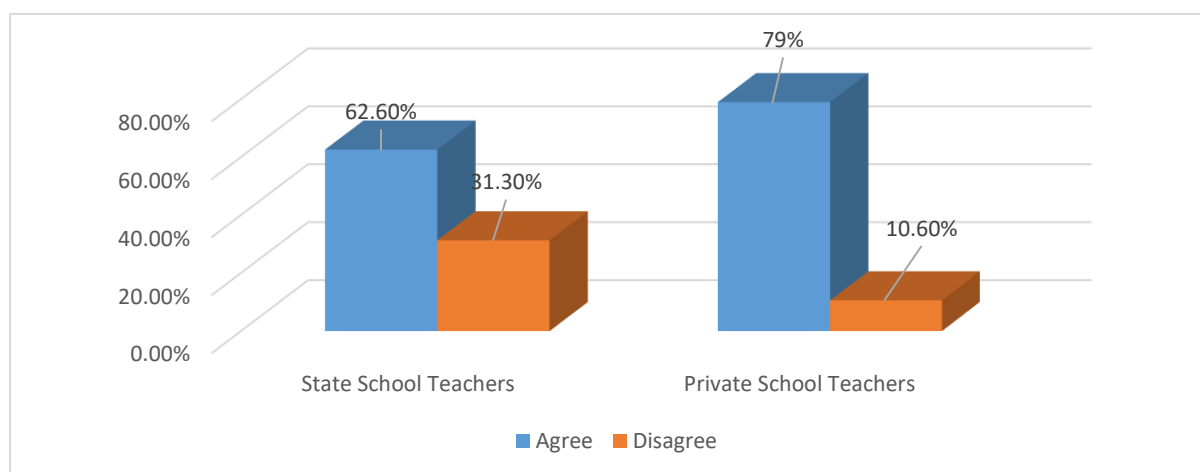


Figure 7. The content of current English curriculum is compatible with the level of the students.

The 8<sup>th</sup> item was about whether English Language teachers have required knowledge and skills for implementing the content of the current English curriculum or not. The results show that 43,8% of the state school teachers and 63,1 of the private school teachers think that English language teachers have required knowledge and skills for the implementation of the new curriculum. On the other hand, 43,8% of the state school teachers and 21% of private school teachers disagree with this idea. The ratio of state school teachers who disagree with this item is higher than the private school teachers.

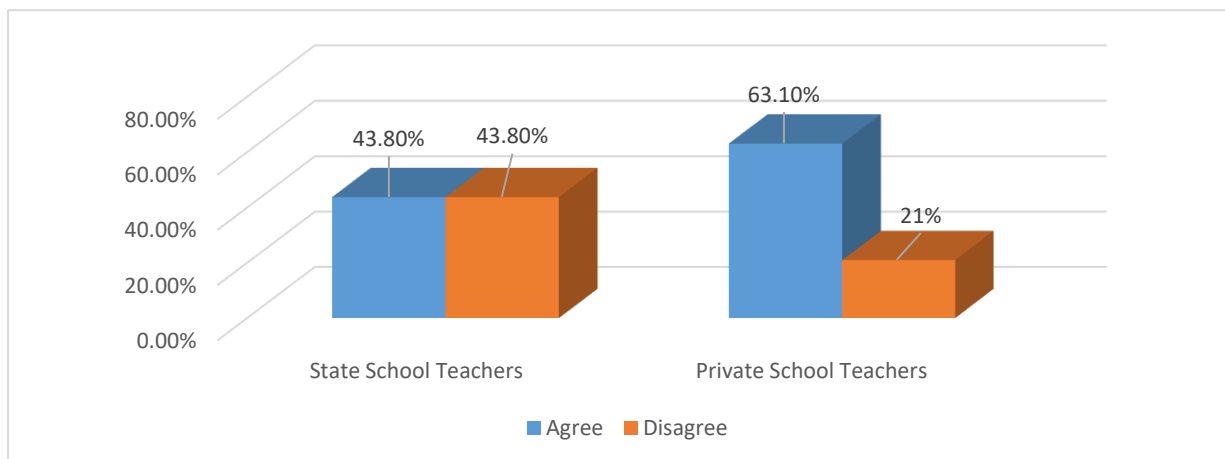


Figure 8. English teachers have required knowledge and skills for implementing the content current curriculum.

As the last item of the questionnaire, the teachers were asked whether they think that the students do not have any difficulties to keep up with the lessons prepared according to the current English curriculum. 31,3% of the state school teachers and 47,4 of the private school teachers agree with this item. What is interesting with the results of this item is that 62,5% of the state school teachers disagree; this means that more than half of the state school teachers think that the students have difficulties in terms of the English lessons. There may be different background factors that influence their learning; these factors may be either related to students' own personal life or related to the school itself such as crowded classrooms, teacher's way of teaching or the deficiency of materials. The ratio of private school teachers who disagree with this item is 31,6%. The difference between state and private school teachers can be based on the level of the students; as indicated before, the levels of the private school students may be better than the state school students because of the intensity and quality of the language education. The students in private schools have more English classes and use various materials for English education. All these may affect students' learning English.

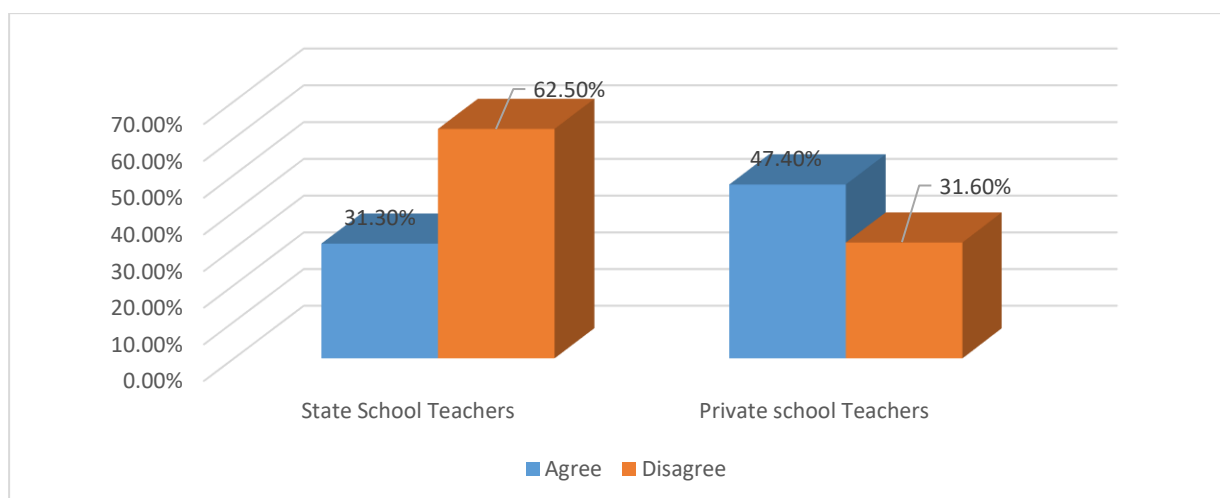


Figure 9. The students do not have any difficulties to keep up with the lessons prepared according to the current English curriculum.

## 5. CONCLUSION AND DISCUSSION

The aim of the current study is to reveal and compare the perceptions of state school teachers and private school teachers in terms of the English lessons in the current education system of Turkey. The results show English teachers working in private schools have more positive perceptions than the state school teachers about the English lessons in the current education system which has been 4+4+4 since 2012-2013 academic year. The points about which the state school teachers mostly indicated negative perceptions are as following: Class size (the number of the students), class hours for English lessons, schools' physical structures, language skills which are included in the curriculum and teachers' finding adequate time to do additional activities in addition to those stated in the curriculum.

The biggest difference between the perceptions of English teachers occurred in terms of the class size; none of the state school teachers indicated a positive opinion for this item whereas the ratio of positive perception was 73,7% for the private school teachers. This result directs us to think about the number of the students in English classes at state schools. It should not be forgotten that English is a language that is used for communication; it may not be possible to practice language skills especially the speaking skill in overcrowded classrooms which seem to be a big problem for the state schools. As another item of the questionnaire which may be related to the class size, the teachers were asked whether their students have problems to keep up with the content of the lessons or not. 62,5 % of the state school teachers think that their students have problems in terms of keeping up with the lessons; whereas the ratio is 31,6 for the private school teachers. This may be related to the class size (the number of the students). It may be difficult to be aware of the weaknesses and strengths of the students in an overcrowded classroom and additionally, each student may not have the equal opportunity for attending the lesson and having feedback. All these may affect students' learning or catching the subjects.

Another big difference between two groups was seen in terms of the class hours; none of the state school teachers think that the class hours are adequate for teaching English. This result may be relatable to the result of the item which asks whether the teacher have adequate time to do additional activities in addition to those in the curriculum. As indicated before, the students have 2 hours for English lesson in 2<sup>nd</sup>, 3<sup>rd</sup> and 4<sup>th</sup> grades and 3 hours in 5<sup>th</sup> and 6<sup>th</sup> grades and 4 hours in 7<sup>th</sup> and 8<sup>th</sup> grades. None of the state school teachers think that these class hours are adequate for teaching English and doing additional activities in order to reinforce what is taught.

As for the physical structures of schools, the perceptions of the state and private school teachers vary again; only a small rate (12,5%) of state school teachers think that schools' physical structures are appropriate for teaching English at earlier grades and this rate is 63,1% for the private school teachers; it is higher as expected. But the role of physical structures of learning environments should not be ignored especially for the young learners. The belief behind the current foreign language education policy was related to the advantages of learning a foreign language at early ages. If the required learning environment is not provided for the young learners, then the policy may not serve its purpose.

As a result of another item, 40% -difference was seen between the teachers of two groups in terms of the item asking whether all of the language skills (listening, speaking, reading, writing) are included in the curriculum or not. 43,8% of the state school teachers and 73,7% of private school teachers indicate a positive perception about this item. More than half of the state school teachers have negative perception. Indeed, when the English curriculum of 2018 is looked through, it is seen that English language teaching is based on listening and speaking in the 2<sup>nd</sup>, 3<sup>rd</sup> and 4<sup>th</sup> grades of the primary school. In the 5<sup>th</sup> and 6<sup>th</sup> grades, the focus is on speaking and listening again; reading is added in a limited way. In the 7<sup>th</sup> and 8<sup>th</sup> grades, listening and speaking are primary skills again and reading and writing are stated as secondary skills. When the English curriculum is considered as a whole for primary and secondary schools, it is seen that teaching all of the language skills is promoted. On the other hand, when the curriculum is considered for a certain grade of primary or secondary school, it is possible to state that the focus is on certain language skills.

The teachers were also asked whether they think that the English teachers have required knowledge and skills in order to implement the current English curriculum; 21% of the private school teachers disagreed with this item, whereas the ratio was 43,8% for the state school teachers who disagreed. The education system for teaching English as a foreign language has been regulated to reach the best. It may not be very easy to be adapted; so, some of the teachers may have difficulty to implement the curriculum as it is required. For example, the English curriculum of 2<sup>nd</sup>, 3<sup>rd</sup> and 4<sup>th</sup> grades of the primary schools is based on listening and speaking skills for which the use of technology is required; some of the teachers may have difficulty in terms of using technology. Technology is very effective in language learning (Uzunboyly & Ozcinar, 2009; Ceker & Keser, 2019; Tavoosy & Jelveh, 2019; Tajgozari, 2019). The researcher demonstrated the ease of learning English with the flipped learning method in technology (Yavuz & Ozdemir, 2019).

As seen, there are big differences between the perceptions of private school teachers and state school teachers especially about the issues mentioned above. That is no doubt that all these issues affect the students' foreign language learning. It may be difficult to catch the same level for the students in private and state schools. In fact, private schools' having better conditions in terms of foreign language education and private school teachers' having more positive perceptions about English lessons are expected, but there is something else which should not be ignored: In order to study at a good high school, all of the students have the same examination at end of the secondary school regardless of their type of primary or secondary school.

### 5.1. Suggestions

Considering the results, the following suggestions can be stated:

- Class size (the number of the students) is seen as a big problem for teaching English. The number of the students in an English class should be appropriate for providing the students with practicing the language skills; the number of students in overcrowded classrooms should be decreased.
- The class hours for English lesson may be increased both in primary and secondary school in order to provide English teachers with having more time to reinforce what is taught.
- Schools' physical conditions should be improved in order to teach English to the young learners in an effective way.
- The teachers may be provided with more in-service teacher trainings in order not to have difficulty or problems for the implementation of English curriculum.
- In order to provide a balance between state and private school students, their conditions for foreign language learning should be close to each other as they will have the same examination at the end of the secondary school.

## REFERENCES

- Abrahamsson, N., & Hyltenstam, K. (2009). Age of onset and nativelikeness in a second language: Listener perception versus linguistic scrutiny. *Language Learning*, 52(2), 249-306.
- Alanazi, K., & Thompson, C. (2019). Using social networking technologies to promote language socialisation: English as foreign language teachers' perceptions in Saudi Arabia. *Global Journal of Foreign Language Teaching*, 9(3), 122-136. <https://doi.org/10.18844/gjflt.v9i3.4129>
- Bayyurt, Y. (2013). 4+4+4 Eğitim sisteminde erken yaşta yabancı dil eğitimi. Symposium book of 1st Foreign Language Education Symposium at Hacettepe University. Ankara

- Ceker, E., & Keser, H. (2019). Research study trends in web-supported evaluation tools for assessing inspectors, teachers, and students. *Contemporary Educational Researches Journal*, 9(1), 38-55. <https://doi.org/10.18844/cej.v9i1.3736>
- Çelebi, D. (2006). Türkiye’de anadil eğitimi ve yabancı dil öğretimi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Sayı : 21 Yıl : 2006/2*, 285-307.
- Celik, G., & Yavuz, F. (2018). Integrating a process-based challenging lesson plan framework into the syllabus for gifted EFL learners. *International Journal of Innovative Research in Education*, 5(3), 62-73. <https://doi.org/10.18844/ijire.v5i3.3951>
- Demir, S., B., Doğan, S., & Pınar, M., A. (2013). 4+4+4 Yeni eğitim sisteminin yansımaları: Sürecin brans öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8 (9), 1081-1098.
- Genç, A. (2003). *Türkiye’de geçmişten günümüze Almanca öğretimi*. Ankara: Seçkin.
- Gelisli, Y., & Kazykhankyzy, L. (2019). Investigation of students’ perceptions of national identity. *New Trends and Issues Proceedings on Humanities and Social Sciences*, 6(1), 451-463. <https://doi.org/10.18844/prosoc.v6i1.4198>
- Güneş, S. (2011). *The background factors that influence learners’ English proficiency*. (MA Thesis), Bilkent Üniversitesi, Ankara.
- Güven, İ. (2010). *Türk Eğitim Tarihi*. Ankara: Naturel.
- Han, Z. (2004). *Fossilization in Adult Second Language Acquisition*: Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Işık, A. (2008). Yabancı dil eğitimimizdeki yanlışlıklar nereden kaynaklanıyor? *Journal of Language and Linguistic Studies*.4 (2).
- Mazanek, L., Vraniak, L., Murinova, A., & Konecny, S. (2018). Significant leadership competencies at large industrial companies: Results of exploratory quantitative research. *Global Journal of Business, Economics and Management: Current Issues*, 8(1), 30-37. <https://doi.org/10.18844/gjbem.v8i1.3297>
- Mekkaoui, G., & Mouhadjer, N. (2019). Addressing air traffic controllers’ English language proficiency needs: Case of Zenata Airport. *Global Journal of Foreign Language Teaching*, 9(3), 167-183. <https://doi.org/10.18844/gjflt.v9i3.4245>
- Perani, D., Dehaene, S., Grassi, F., Cohen, L., Cappa, S. F., Dupoux, E., ... & Mehler, J. (1996). Brain processing of native and foreign languages. *NeuroReport-International Journal for Rapid Communications of Research in Neuroscience*, 7(15), 2439-2444.
- Saricoban, G. (2012). Foreign language education policies in Turkey. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 2643-2648.
- Solhi Andarab, M. (2019). The content analysis of the English as an international language-targeted coursebooks: English literature or literature in English? *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 14(1), 69-79. <https://doi.org/10.18844/cjes.v14i1.3930>

- Tajgozari, M. (2019). The effect of watching captioned TV series on speaking accuracy of Iranian advanced EFL learners. *Global Journal of Foreign Language Teaching*, 9(3), 157-166. <https://doi.org/10.18844/gjflt.v9i3.4221>
- Tavoosy, Y., & Jelveh, R. (2019). Language teaching strategies and techniques used to support students learning in a language other than their mother tongue. *International Journal of Learning and Teaching*, 11(2), 77-88. <https://doi.org/10.18844/ijlt.v11i2.3831>
- Uzunboylu, H & Ozcinar, Z. (2009). Research and Trends in Computer-assisted Language Learning during 1990-2008: Results of a Citation Analysis. *Eurasian Journal of Educational Research*, 8(34), 133-150.
- Yavuz, F., & Ozdemir, S. (2019). Flipped classroom approach in EFL context: Some associated factors. *World Journal on Educational Technology: Current Issues*, 11(4), 238-244. <https://doi.org/10.18844/wjet.v11i4.4296>

## WAYS AND METHODS OF OVERCOMING THE DIFFICULTIES OF TRANSLATING UKRAINIAN EXPRESSIONS INTO RUSSIAN

### FORMAS Y MÉTODOS DE SUPERAR LAS DIFICULTADES DE TRADUCIR LAS EXPRESIONES DE UCRANIA AL RUSO

**Aygun Amirova**

Russian language department of the Azerbaijan State Economic University

#### **Abstract**

This article is devoted to the skill of translating Ukrainian expressions from the Ukrainian language into Russian. A feature of the work is that the informative material is not distributed in a chaotic form but is a clearly delineated plan. Namely: first, a general characteristic is given to international relations, and first of all, to linguistic contacts between Russia and Ukraine in the modern historical period. Then (the main content of the work) lists the most difficult for perception Ukrainian stable expressions in a foreign language audience. Finally, a certain part of them is subjected to linguistic analysis, considering the expression of specific feelings, moods or linguistic concepts. A separate page of the article consists of the most frequent and, accordingly, effective techniques that the Russian translator could use in the course of his work.

**Key Words:** Translation, stable combinations, language concepts, linguistic analysis.

#### **Resumen**

Este artículo está dedicado a la habilidad de traducir expresiones ucranianas del idioma ucraniano al ruso. Una característica del trabajo es que el material informativo no se distribuye de forma caótica, sino que es un plan claramente delineado. A saber: en primer lugar, se da una característica general a las relaciones internacionales y, en primer lugar, a los contactos lingüísticos entre Rusia y Ucrania en el período histórico moderno. Luego (el contenido principal del trabajo) enumera las expresiones estables ucranianas más difíciles de percibir para una audiencia de idiomas extranjeros. Finalmente, una parte de ellos se somete a un análisis lingüístico, considerando la expresión de sentimientos, estados de ánimo o conceptos lingüísticos específicos. Una página separada del artículo trata las técnicas más frecuentes y, en consecuencia, efectivas que el traductor de ruso podría utilizar en el curso de su trabajo.

**Palabras clave:** Traducción, combinación estable, conceptos de lenguaje, análisis lingüística.

#### **1. INTRODUCTION**

At the beginning of the most important developments in the world in recent years with the use of technology in all areas (Prevalla & Uzunboylyu, 2019) numerous international contacts, interaction, and interaction of literature and culture, as well as close language connections of people of different

nationalities at the turn of the XX-XXI centuries - one of the bright and remarkable features of modern philological science. Despite the considerable economic difficulties of the transition period, today we still observe the flourishing and rapprochement of nations and nationalities, the steady strengthening of their independence and sovereignty. Although in recent years, the friendship between the former Soviet republics - Russia and Ukraine, has been somewhat shaken, has lost its former strength and power, there are still known contacts in the field of science. It is significant that language contacts are incommensurable with political differences. The first terminological concept is essentially intended to reunite people according to interests and cultural needs. This was well said in the work of Zadvornaya and Ratnikova (2015) "It is possible to interpret the linguistic content of the concept of "language contact" in different ways. But at the same time, one thing remains the same: the main purpose of any language contacts is the integration of people, and, despite the difference in their opinions". It must be assumed that mutual cooperation in various scientific fields objectively contributes to the all-round development of linguistic and cultural relations.

We assume that, despite the clash of two great powers in the political arena in our day, yet the rich historical-literary and linguistic experience of the development of two nations eloquently proves that any form, including language connections, does not ossify, but is modified and enriched by thematic parallels and translation practice in Russia. We are also convinced that the study of individual linguistic phenomena, including the topic we have chosen, is based on a significant and long scientific tradition. To them symptomatically should be added the experience of practical work of linguists in the field of interest to us. Thus, it can be concluded that naturally liberating from all the obsolete and contradicting the conditions of life of the first decade of the 21st century, this kind of scientific interrelations are improved and gradually come closer together. The linguistic contacts of Russia and Ukraine that persist today are reflected in various areas of linguistics. Stable expressions do not become an exception, more precisely, those categorical features that characterize the field of phraseology in general. "The categorical meaning of phraseological units is manifested in their syntactic compatibility, which means the possibility of combining certain grammatical categories of words that also have a certain grammatical form" (Kameneva, 1973: 13). We emphasize that this is a special area of linguistics, since the direct, that is, the literal line-by-line translation of stable expressions is often impractical, and sometimes impossible at all (Farahani & Mahmoudi Kaleybar, 2019; Vlahov & Florin, 2006: 112).

In this scientific field, the contemporary Russian philological science is faced with the urgent task of studying the phraseological composition of the Ukrainian language, above all the main laws of its development and functioning. This task is impossible without taking into account the interaction of grammatical and lexical-semantic levels in the structure of the Ukrainian language. More specifically: we are talking about the forms and methods of interaction morphological, syntactic, lexical, lexical-semantic and semantic-phraseological levels. In the light of this international approach, it becomes clear to what extent a step-by-step and comprehensive study of linguistic links (Hajrullai, 2019) in the field of translation of Ukrainian stable expressions into Russian is important. Especially those that are most popular among the people and are often used in Ukrainian artistic texts. This is the main subject of research of this article. In certain domains, such as translating and language teaching, appropriate reading comprehension and interpretation of written texts is essential; therefore, in the training process

for these professions, the development of reading skills and reading strategy awareness should not be neglected (Hubackova, 2017; Chiknaverova, 2018; Pop, 2017; Kovacs, 2018; Kassymova, 2017). Literary translation was chosen as an object of our investigation because the ethical questions within this kind of translation are not elaborated enough and becoming more controversial ones which cause many problems for translation trainee and trainer (Farrokh, 2017). When the studies on DL were examined, it was found that there were problems in language teaching and translation (Yavuz & Keser, 2019; Tavoosy & Jelveh, 2019; Bataineh & Al-Shbatat, 2019). With the addition of technology to language data development and language teaching (Alshumaimeri, Gashan & Bamanger, 2019) it has emerged in new studies (Tavoosy & Jelveh, 2019).

## 2. MATERIALS AND METHODS

In this research, a comparison research model was used. Even if it was in a different field, this comparative research was also implemented by (Murinova & Koráb, 2018). The study is qualitative. In fact, the issue was approached in a very descriptive way. Ukrainian stable combinations were chosen as the main material. Some of them are phraseological units (PU), others are phraseological adhesions (PA). The work partly reflects their differentiation. These combinations are considered as a linguistic discipline. In addition, as a basis for linguistic analysis, the correlation of a phraseological unit and a word is shown. A certain amount of phraseology (within the boundaries delineated by the article) in the concepts of Russian and Ukrainian scientists served as the material.

## 3. RESULTS

As a result of the study it turned out that in the process of translation it is necessary to adhere to some traditional principles. Among them is a careful study of linguistic primary sources, which show the degree of perception by the reader of one or another Ukrainian sustainable expression. Another principle is the historical approach, enabling the translator to preliminarily find out the etymology of selected language units. As a result of the experiments carried out on the basis of this material, it became obvious that both free translation and literal translation are fraught with characteristic errors. Since stable expressions necessarily include two or even several lexemes, in both cases the translation will be cumbersome, and therefore not completely accurate, not corresponding to the spirit and style of paroemia. This applies in particular to proverbs that do not reflect the lived realities of the Russian or Ukrainian peoples. According to A.I. Shvydkaya, “since the proverb is one of the types of phraseological units, it has basically the same emblematic properties as any phraseological unit”. In other words, each proverb is a kind of denotative in relation to the life situation that this proverb creates or which this proverb characterizes” (Shvydkaya, 1976: 165). Our comparative research method, which is based on taking into account the stylistic aspect, to a certain extent, allows us to avoid errors in translation.

## 4. DISCUSSION

Most modern scholars agree that Ukrainian stable expressions should be divided into several groups according to the signs of reflection in them of certain shades of mood or ways of performing an action.

In other words, when studying Ukrainian PU, researchers suggest, first of all, taking into account the emotive sphere of their functioning in their native language. Moreover, the language units, reflecting the emotive space of the text, scientists suggest not only differentiating, but also to unify, distributing into groups, classes, types, etc. In one of the works on this subject, we read: “The attention of modern linguists is directed towards the study of the semantics of linguistic units, to their content side, which, in turn, implies the systematization of linguistic units” (Abdimsmunova & Zhorzholiani, 1986: 51).

This statement is, in our opinion, the real reason for the scientific discussion on the topic in the title of the article.

However, in the course of the article, it became clear that in the process of their translation into Russian the expression semantics are changed. An adequate translation was not possible due to the fact that the meaning was completely or partially lost compared to the meaning in the native language (Kurt & Yavuz, 2018). In connection with this fact, we consider it expedient, firstly, not only to differentiate Ukrainian stable expressions according to the indicated attribute but also to unify them according to basic values. Secondly, it is necessary to take into account national realities at the place of the most frequent functioning of specific paremias. The crux of the matter is that with the frequency functioning of individual language units, there is a link between their internal components in the sentence. And this is the corresponding linguistic literature. So, linguist L.G. Friedman writes: “The presence of certain relations between different components of the macro context is the most important of the characteristics of individual language units. And this fact is recognized by most researchers” (Friedman, 1984: 79-80). So, at the beginning of the work, a brief description of the Ukrainian stable expressions is given. It is an integral part of the living national language, reflecting national realities, as well as some of the characteristic features of mixed dialects. It is also a reflection of the folk-speaking element that has developed over the centuries and established itself in a specific form, distinct from the literary Ukrainian language, a process of phonetic, grammatical, orthographic, stylistic and lexical normalization.

Ukrainian stable expressions mainly developed on the basis of two linguistic tendencies. The first is the reflection in the national language of the characteristic features of a number of local dialects. The second was that a real paremic foundation would contribute to the creation of a single Ukrainian language with firm norms. In particular, these two trends are clearly manifested in the functioning of the spelling and stylistic systems. Stable expressions in Ukrainian spelling were initially focused on the preservation of dialectal varieties in the pronunciation.

Ukrainian stable expressions are very diverse. They reflect all sorts of topics from working life, struggle, friendship, love, mutual assistance and many others. They can also express kinship, all sorts of shades of feelings and moods of people. These specific features of stable expressions, of course, must be taken into account by a specialist in the process of translation into Russian.

It is well known that any translation is always a creative process, the search for adequate analogies in two languages (in our case, from Ukrainian to Russian). According to many scientists, the leading place in the theory of modern translation studies belongs to linguistic translation (translation linguistics). At the heart of this theory, translation is given precisely as a linguistic phenomenon. The purpose of

such a translation is to reveal the peculiarities of texts of different types and genres, to confirm the adequacy or differences of speech forms. Moreover, the general translation theory provides a rationale and defines the basic concepts of particular and special translation theories. Private and special theories, in turn, specify the provisions of the general theory of translation in relation to individual types and types of translation.

As for the chosen topic, then it can be an exact translation, bordering on both a known (albeit very small) proportion of formal permissibility and the maximum adequacy of the translated text of stable expressions. On the other hand, Ukrainian translators may allow a very loose translation or, on the contrary, too literal, one that does not correspond to the spirit of the given paroemia. Obviously, on the way to the implementation of the correct translation of Ukrainian stable expressions, some principles can be observed or, conversely, ignored. The types and principles of translation are not a Talmud and not a dogma, but a set of basic norms and rules as a guide to action. But known reliance on them should, at best, be respected by professional translators.

For a more accurate translation of Ukrainian stable expressions into Russian, one should, first of all, take into account the stylistic aspect. Thus, when translating the sustainable expression “lizti rachki” (in Russian: “pyatitsya kak rak”), an explanation of ornithological nature should be given in the Russian language without fail. This expression focuses on the disclosure of the meaning - “to retreat before obstacles,” since in pan-Slavic folklore it is considered that only a single amphibian, cancer, always moves backward. This is the case when the stylistic aspect coincides with the thematic.

Sometimes, in our opinion, it seems appropriate to replace the stylistically reduced component of the Ukrainian sustainable expression with a neutral in the stylistic sense. For example, the expression “bebekhi nadsaditi”, which in the “Academic Ukrainian Phraseological Dictionary” is interpreted as “otvalyat boka”, or “navalyat boka” is better translated from another expression: “bebekhi odbit”.

Let us explain; in the first case, the Russian-speaking reader is confronted with a very rude, steady expression that literally means “beat”, “fight”, “namyat boka”. However, these are very sharp expressions, and they are not quite correctly perceived during translation. At the same time, the second expression, “bebekhi odbit”, which is almost synonymous with it, is more acceptable in fiction and is interpreted as “shortening the strength”, or “taming the strength”. Unlike the expression “bebeki nadsaditi,” in the second synonymous version, the component of masculinity, strength, and courage is added. If the Russian-speaking reader has a certain philological background and is familiar with the first popular folk heroic story in Kievan Rus, A Word about Igor's Regiment, in which force is universally poeticized, then it will be better to perceive the Ukrainian expression ‘bebekhi odbi’. In a purely linguistic aspect, of course, there is a more accurate replacement of the stylistically reduced Ukrainian expression with a stylistically neutral one.

Of particular interest, in our opinion, are such combinations, which contain an indication of a certain generalized value. For example, the expressions “tyaqu dav” and “p'yatami nakivav” have a single generalized meaning “to run recklessly”, where the main word is the verb “to run away”, and the adverb adjoins to it “recklessly”. The thematic focus together combines lexica-semantic and

grammatical means of expression. In terms of structural and grammatical, these stable expressions are a metaphorical phrase. Its semantic field is the lexeme "cowardice". It is indicative that these expressions are very close to another - "jijki tryasutsya". The phraseological dictionary of the Ukrainian language identifies two meanings, synonymous with the words "trusyatsya, tremtyat, drijat".

1. khto-nebud mae silne bajannya do choqos - «Aj jijki tryasutsya, tak khochu tantsyuvati»;
2. U koqo-nebud z'yavlyaetsya pochuttya strakhu pered kimos - chims. - «Tut Denis tak qlyanuv na Trokhima, sho u togo usi jijki zadrijali». The first meaning coincides with the interpretation of some Ukrainian linguists (Beletsky-Nosenko), while the second (Skrypnyk and others) is a common expression with the Russian expression "podjilki tryasutsya". Tikhonov singles out only one meaning as the main component of this stable expression - "about strong, trembling excitement, feeling of fear, etc." (Tikhonov, 1971: 187-206). The Ukrainian expression "jijki drijat", in contrast to the Russian "podjilki tryasutsya" has many meanings.

Thematically adjoined to him is the expression "jijki u yoqo drijat" (in Russian: "calves on the legs"). We recommend in this case using the lexical translation as a translation equivalent. Otherwise, there may be natural difficulties, as the Russian-speaking reader may well perceive this expression as a part of almost anatomical properties. For example, if a specialist translates it as "narosti na noqah" or "yazvi na noqah," then the meaning will completely disappear. The bottom line is that the meaning of this sustainable expression is completely different. It has no lexical order and has no connection with medicine. Better and more intelligible will be the use of free phrases. As a proof, let us quote a phrase from the poem "Aeneid" by Kotlyarevsky, well known in Ukrainian literature: "Pishov iz neyu u tanets. Pidkivki v ney zabryajchali, Jijki od tantsiv zadrijali, Yak vibivali qopaka ". The Russian translator should also take into account such a grammatical fact: the above expression contains the preposition "od" - rus. From (in modern Ukrainian it is obsolete, the preposition "vid" is used instead) and means that "the heroes from the fast dance shook their calves on their legs."

In a non-lexical, but a direct translation, the reader will most likely accept this stable expression with a touch of irony, which is not actually observed in Ukrainian artistic or scientific texts. Therefore, it is more correct to translate the expression "jijki drijat" only with the meaning "he strongly wants", i.e. use the value that is missing from the Russian expression "podjilki tryasutsya".

We think that, on the whole, the lexical translation of Ukrainian stable expressions is the most acceptable way of conveying the basic semantics. For example, Pavlovsky in "Grammar", combining two expressions - "dati lyapasa" and "dati lyasha", suggested using this type of translation both in the present case and in many others. For example, with regard to the expression "oplexu dat", he suggests translating only one lexical meaning into any language and, moreover, is very simple and intelligible. Apparently, A. Pavlovsky is right: after all, for the Russian-speaking reader the expression "oplekhu dat" is very close in its phonetic consonance to the stable expression "give a slap in the face".

Along with the lexical, it is inappropriate, in our opinion, to deny the significance of a literal translation. Thus, the Ukrainian stable expression with the generalized meaning "beat", "punish" - "Stusana pokoshtovat" scientist Beletsky-Nosenko' suggests translating into Russian using a literal

translation, namely “try the fist” (Beletsky-Nosenko, 1996: 315). In his turn, Pavlovski proposes in his work “Grammar” to translate this expression from another one, identical in semantics to it, “to be hit hard with a fist”. That is, translate into Russian: “hard hit with the fist” (Beletsky-Nosenko, 1996: 315). If each of the words in this expression is stretched as a chain, it becomes obvious that this is a typical example of a literal translation.

Interesting is the translation of the stable expression “Oliyu vidaviti”. As it turns out, most Ukrainian researchers propose to translate this expression into Russian directly, that is, using a practically similar phraseological turnaround - “squeeze the juice from someone” (but not “squeeze the juice” when the stability value of the combination disappears completely). This type of translation allows you to avoid a number of difficulties, since obtaining juice and vegetable oil is based on a single and common process - extracting the food ingredient by pressing. It as if automatically removes the issue of interference, because in two languages - Ukrainian and Russian - the values essentially coincide: the process of squeezing the juice in Russian also means “deprivation of strengths”, bringing someone to exhaustion, by causing torture, enslavement or exploitation someone” (Pavlovski, 1974: 577).

Most modern translators into Russian are convinced: first of all, it is necessary to ensure that the translating equivalent maximally corresponds to the original Ukrainian stable expressions from the point of view of grammar and semantics, and only then pay attention to the stylistic environment in which this phrase is located.

The structural-semantic model of the stable Ukrainian expression “bebekhi odbit” ideally should coincide with the grammatical structure of the translation, i.e. noun *bebekhi* + verb *otbit* (in Russian: “ukorotit sili”), and not vice versa. If in the process of translation into Russian you rearrange parts of speech in places, that is, according to the scheme verb + noun “bebeki nadsadit” (Russian: *otvalyat boka*), then the stylistically reduced verb “otvalyat” will disappear. But it is this stylistic form that best suits the most general tone of the stable expression “bebekhi nadsaditi”. Overcoming possible difficulties in translating into Russian is precisely to preserve the shape of the “shorten the strengths” turnover, similar to the Russian expression “ukorotit kvost,” that is, “make someone more appeasable, calm, humble”.

But in general, it should be noted that the translation of the Ukrainian sustainable expression of “bebekhi vidbiti” into Russian “shortening strengths” would be more correctly attributed to individual equivalents, since it is not recorded in any of the modern scientific sources. This equivalent was at one time proposed by Pavlovsky in his work Grammar. Grinchenko (1909) believes that such a translation into Russian is not entirely successful, does not quite correspond to the Ukrainian expression, since the word “strengths”, as understood by Pavlovsky, has very broad semantics, including both the specific word “sides” and “insides”.

Difficult and quite extraordinary is the translation of the Ukrainian stable expressions “dati drala”, “drapak”, “doru”, “shvidko tikati”, etc. A number of Ukrainian linguists point to options for different translations. We indicate the main ones:

Ukrainian stable expressions with the generalized meaning “ubejat” can be translated in an eclectic way, that is, by combining the following types of translation. The phraseological dictionary of the Ukrainian language, in its turn, fixes the following meanings: *znevajlive*, *shvidko tikati*, *biqti* (Palamarchuk, 1993). As an equivalent, such stable expressions are given as: “*dat drala, dat strekaca*” (Oleynik & Sidorenko, 1978: 597). A.P. Oleinik argues that it is necessary to combine two types of translations: phraseological and lexical, and as a translation equivalent into Russian, he proposes to translate the steady expression “*davat deru*” (Oleynik, 1983). Beletsky-Nosenko agrees with him on this issue, who writes that it is this expression that is closer to the meanings: “*ubejat, navostrit liji*” (Beletsky-Nosenko, 1996: 315).

A similar synthetic type of translation is offered by many scientists when searching for correspondences of the Ukrainian sustainable expression “*p'yatami nakivati*”. Thus, the Ukrainian researchers Grinchenko, Vyrgan, Pilinskaya, Batyuk, Udovychenko, and others propose to use as a translation equivalent of the above expression:

A) Lexical translation with the meaning “ubejat” (Palamarchuk, 1993: 525);

B) Phraseological translation: “*pokazat pyatki, dat tyatyu, dat strekaca, zadat latati, zadat chesu*” (Oleynik & Sidorenko, 1978: 606);

C) The combination of lexical and phraseological translations: “ubejat; navostrit liji” (Beletsky-Nosenko, 1996: 183). Similar approaches to the last two Ukrainian expressions are obvious.

Meanwhile, in the process of translation, as a rule, the problem of searching for equivalence arises. Many modern Ukrainian theorists, as well as Russian translators, argue that this problem is very complex and important. As Ivanov writes, “the depth and scope of this problem are such that it cannot be considered until now (this is the first decade of the 21st century - our note) to be finally resolved, despite a large number of existing studies. The concepts that have been put forward so far contradict each other, and in the linguistic theory of translation, there is actually no single universal or complex model of such equivalence” (Ivanov, 2006: 6).

For example, consider the functions of a phraseological equivalent when translating Ukrainian stable expressions. Theorists believe that it is equivalent to the unit being translated in many indicators, and, as a result, it is characterized by the absence of national color. Most often these are international idioms, the source of which is the Bible, myths, works of ancient literature, borrowing. However, this equivalent may be incomplete, partial.

As the linguists S.Vlakhov and S. Florin point out, “a vivid example of an incomplete phraseological equivalent can well be the translation of the stable expression “*na qvalt dzvoniti*” (in Russian: *bit v nabat, ili trevoqu bit*) (Vlakhov, & Florin, 2006: 240). For the Russian-speaking reader, in essence, it is clear that both expressions are synonymous according to the principle of the main warning factor (signal). Meanwhile, in structural terms there is a certain difference. The second expression coincides with Russian and Ukrainian in its basic phraseological meaning. The first is

revealed by a more complex syntactic construction. It is also indicative that the aspect of danger warning and anxiety is preserved in all cases, but the stylistic subtlety, in our opinion, is most clearly expressed in the second case, that is, when translating the expression “bit trevoqu”. The expression here is more compared to the steady expression “bit v nabat.”

In one line, we note that the stable expression “na qvalt dzvoniti” with the translation “trevoqu v kolokola bit” was first recorded in the dictionary article “qvalt” with the meaning “nasilie” in the dictionary for the poem “Aeneid”. And in A. Pavlovsky’s dictionary, the meaning of “na qvalt dzvoniti” is conveyed by the expression “nabat, trevoqu bit” which combines two Russian expressions: bit trevoqu - “to pay everyone’s attention to the imminent danger, trying to warn it, calling for a fight with it” “v nabat bit” in the meaning of “podnyat trevoqu”. In the “Short Russian Dictionary” there is another lexeme: “qvalt! Kalavur!” (In Russian: Karaul!) (Pavlovski, 1974: 212).

But both in Ukrainian and Russian, these expressions are obliged to the bells, which in the past convened the people, notifying of a fire, and an attack of enemies or someone's demise. Only in the Slavic peoples, it was a veche or assembly, respectively. In the East, by the way, the alarm was beaten, as a rule, from the minaret, the upper part of the mosque. Often the ringing was used as an alarm sign, but over time, the noun dzvin - rus. The bell went down because it was clear that only the bell was beaten to the hubbub. The expression “qvalt u dzvoni zadzvoni” with the missing noun in dzvoni became the basis for phraseological units.

The phraseological equivalent can be relative. In this case, it differs from the original stable expression in form, more precisely, in the nature of lexical or syntactic compatibility. An example of a relative phraseological equivalent is the translation of the expression “ni be ni me”, “ni belmes”.

The search for correspondences between Ukrainian and Russian stable expressions can be carried out using a non-phraseological translation. In these cases, as a rule, the value of the source expression is transmitted using lexical means. It can be: 1) a lexical translation; 2) tracing; 3) descriptive translation.

A lexical translation is a translation that is expressed using lexical means that is, a word or a free phrase. It is semantically equivalent to a word (phrase). For example, the meaning of the expression “to give someone a chance to hear” can be conveyed by means of the lexical translation “to teach someone a lesson.” In essence, this is a separate dictionary entry, in which there is no translation of the lexeme “proshuhan”.

The lexical translation can also be used for the stable Ukrainian expression “carve out; to teach a lesson. The words “to whip out” and “to teach you a lesson” are consciously separated by a semicolon, which means that the expression “dati proshuhan” has the ability to distinguish two independent, independent of each other meanings. Therefore, this expression must be considered multi-valued.

The first meaning of “carve” is thematically related to “dati pam 'yatnoqo prochukhana”, which, as emphasized in one of the dictionary entries, was “a kind of ancient ethnographic term and meant a kind of village ritual“ ”porki na meje”, when the guy who has reached the age of majority in the eyes of

the whole community, they flogged it on the border of the land holdings of his father so that he would always remember their borders” ” (Oleynik & Sidorenko, 1978: 317). The second meaning, “to teach a lesson,” coincides with the meaning of “dati prochukhana” in the “Aeneid” by I. Kotlyarevskiy.

Most Ukrainian dictionaries record the expression “dati prochukhana, as an option“ dati prochukhanki”. When searching for matches, we note that the translation, in this case, can be expressed:

A) Lexically: to teach, to repent;

B) Phraseological translation: dat naqonay; vzbuchku zdat; ustroit potasov vku, zdat trepku; vsklochku, tasku; zdat qonku.

## 5. CONCLUSIONS

The techniques that a translator can and should in a certain sense use in his work are very diverse. Some of the Ukrainian stable expressions cannot be literally translated into Russian. What is needed is not so much an analog as the transformation of values. Moreover, even if at first glance, it will contradict the grammatical norms or the stylist of the native language as a whole. In addition, in some cases, the translator is recommended to give his own explanations, comments in the notes. Otherwise, the meaning of individual expressions will remain dark for foreign readers.

## REFERENCES

- Abdimsmunova, P.A. & Zhorzholiani, D.A. (1986). *On the question of the functional-semantic classification of stable expressions*. A. Navoi State University.
- Alshumaimeri, Y., Gashan, A., & Bamanger, E. (2019). Virtual worlds for collaborative learning: Arab EFL learners' attitudes toward Second Life. *World Journal on Educational Technology: Current Issues*, 11(3), 198-204. <https://doi.org/10.18844/wjet.v11i3.4235>
- Arzumanova, N.Q. & Lebedeva, A.I. (1984) Pskov dictionary. Kiev.
- Bataineh, R., & Al-Shbatat, M. (2019). Is questioning a catalyst for critical reading among Jordanian EFL learners?. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 14(3), 384-400. <https://doi.org/10.18844/cjes.v14i3.3485>
- Beletsky-Nosenko, P.P. (1996). *Slovník Ukraínskoj Movie*. (2<sup>nd</sup> edition). Kiev: Naukova Dumka.
- Chiknaverova, K. (2018). Analysis and classification of errors when shifting from general English to ESP teaching at University (the case of legal translation). *New Trends and Issues Proceedings on Humanities and Social Sciences*, 5(1), 148-155. <https://doi.org/10.18844/prosoc.v5i1.3397>
- Dal, A.I. (2003). *Explanatory dictionary of the living Great Russian language*. M.
- Demsky, M.T. (1994). *Ukrainian phrases and peculiarities of their creation*. Lviv: Enlightenment (in Ukr.).
- Draqmanova, M. (1973). *Don dictionary*. Lviv.

- Farahani, M., & Mahmoudi Kaleybar, N. (2019). Domestication and foreignisation of allusions in Persian translations of Waiting for Godot: A case study. *Global Journal of Foreign Language Teaching*, 9(2), 91-100. <https://doi.org/10.18844/gjflt.v9i2.3633>
- Farrokh, P. (2017). The effect of reactive versus intensive performance on Iranian intermediate EFL learners' listening comprehension ability. *International Journal of Learning and Teaching*, 9(1), 340-348. <https://doi.org/10.18844/ijlt.v8i5.1891>
- Fasmer, M. (1986). *Etymological dictionary of the Russian language. T. I (AD): translation from German and supplement by ON Trubachev/editorial and foreword by BA Larin. 2nd ed.* Moscow: Progress.
- Friedman, L.G. (1984). *Grammatical problems of text linguistics*. Rostov: RostovUniversity Press.
- Grinchenko, A.P. (1909). *The Ukrainian language in 4 volumes*. Kiev.
- Hajrullai, H. (2019). Influencing factors on further development of bilingual education in Macedonia. *Contemporary Educational Researches Journal*, 9(2), 12-20. <https://doi.org/10.18844/cerj.v9i2.3938>
- Hubackova, S. (2017). Two ways of second language vocabulary acquisition. *New Trends and Issues Proceedings on Humanities and Social Sciences*, 2(11), 01-06. <https://doi.org/10.18844/prosoc.v2i11.1897>
- Ivanov, A.O. (2006). *Non-equivalent vocabulary: studies*. Saint Petersburg: Saint Petersburg State University.
- Kameneva, L.P. (1973). Types of categorical meaning of phraseological units. Chelyabinsk: Chelyabinsk Pedagogical Institute.
- Kassymova, G. M. (2017). Ethical issues in training future literary translators. *International Journal of Learning and Teaching*, 9(1), 357-361. <https://doi.org/10.18844/ijlt.v8i5.1911>
- Kotlyarevsky, I. A. (1979). *Poem. M.: Fiction*.
- Kovacs, G. (2018). The significance of developing reading skills in translator and language teacher training. *New Trends and Issues Proceedings on Humanities and Social Sciences*, 5(3), 155-164. <https://doi.org/10.18844/prosoc.v5i3.3920>
- Kurt, F., & Yavuz, F. (2018). An adaptation of traditional Turkish educational games to the teaching of vocabulary in EFL environment. *International Journal of New Trends in Social Sciences*, 2(2), 25-31. <https://doi.org/10.18844/ijntss.v2i2.3952>
- Levchenko, G.A. (1946). *Essays on the history of the Ukrainian literary language of the first half of the XIX century*. Lviv.
- Mokienko, A.A. (1974). Attempt of systematic etymological analysis of Ukrainian phraseologisms. *Linguistics*, 2, 26-36.
- Molotkov, A.I. (1954). *Phraseological dictionary of the Russian language*. M. Enlightenment.
- Murinova, A., & Koráb, V. (2018). Success of Family Company: Critical Evidence from the Portugal. *Global Journal of Business, Economics and Management: Current Issues*, 8(3), 100-108. <https://doi.org/10.18844/gjbetam.v8i3.3526>
- Nikitina, A.V. & Petrova, L.Y. (1968). Novgorod dictionary. *Movovnavstvo*, 5, 167.
- Oleynik, A.P. (1983). *Synonyms as a means of lexicographic interpretation of the word*. Kiev.

- Ozhegov, S.I. (1954). On the structure of phraseology. Lexicographic collection. Issue II. M.
- Palamarchuk, L.S. (1993). Phraseological dictionary of the Ukrainian language. Kiev: Scientific thought.
- Pavlovski, A. (1974). Little Russian dictionary. Odessa, 3, 187.
- Pavlovsky, A. R. (2003). *History of Russian linguistics*. SPB.
- Plyushch, P. P. (1959). *Language means of humor in "Aeneid" I. Kotlyarevsky*. Kiev.
- Prevalla, B & Uzunboylu, H. (2019). Flipped Learning in Engineering Education. *TEM Journal*. 8(2), 656-661, <https://doi.org/10.18421/TEM82-46>
- Pop, M. (2017). Technical translation teaching and learning at initiation level: Methodological considerations. *New Trends and Issues Proceedings on Humanities and Social Sciences*, 4(1), 291-296. <https://doi.org/10.18844/prosoc.v4i1.2268>
- Shvydkaya, A.I. (1976). *Comparative analysis of English and Russian proverbs*. Chelyabinsk: Chelyabinsk Pedagogical Institute.
- Skrypnyk, L.G. (1973). *Frazeologiya ukrayinskoyi movy* [Phraseology of the Ukrainian language]. Kyiv: Nauk. dumka, pp.98-100.
- Sokolova, G.G. (1984). Interpretation of the values of phraseological units. Enlightenment.
- Tajgozari, M. (2019). The effect of watching captioned TV series on speaking accuracy of Iranian advanced EFL learners. *Global Journal of Foreign Language Teaching*, 9(3), 157-166. <https://doi.org/10.18844/gjflt.v9i3.4221>
- Tavoosy, Y., & Jelveh, R. (2019). Language teaching strategies and techniques used to support students learning in a language other than their mother tongue. *International Journal of Learning and Teaching*, 11(2), 77-88. <https://doi.org/10.18844/ijlt.v11i2.3831>
- Tikhonov, P.D. (1971). *Before feeding on the authorship of the vocabulary with the Eneidy I. kova 1798 fate*. Kiev.
- Udovychenko, A.C. (1972). "Grammar of the Little Russian dialect" by O. Pavlovsky in the assessment of his contemporaries and later researchers. Kiev.
- Ukrainian-Russian and Russian-Ukrainian phraseological dictionary. (1978). Kiev: Soviet school.
- Uzzhenko, V.D. (1994). *Historical and linguistic aspect of the formation of Ukrainian phraseology*. Dnipropetrovsk, p.90-96.
- Virgan, I. & Pilinska, M. (2002). *Russian-Ukrainian Dictionary of Contemporary Expressions*. Kharkov.
- Vlakhov, S. & Florin, S. (2006). *Untranslatable in translation*. M.: Science.
- Yavuz, F., & Keser, K. (2019). Perceptions of candidate teachers about teaching pronunciation in ELT classes. *International Journal of Learning and Teaching*, 11(3), 110-117. <https://doi.org/10.18844/ijlt.v11i3.4298>
- Yavuz, F., & Ozdemir, S. (2019). Flipped classroom approach in EFL context: Some associated factors. *World Journal on Educational Technology: Current Issues*, 11(4), 238-244. <https://doi.org/10.18844/wjet.v11i4.4296>

Zadvornaya, E.G. & Ratnikova, I.E. (2015). *Language contact*. Minsk: RIVS.

Zakrevsky, S.V. (2000). *History of comparative levels in the Ukrainian language*. Kiev.