

GAMIFICACIÓN EN AULAS BILINGÜES DE SECUNDARIA: UNA EXPERIENCIA EDUCATIVA

GAMIFICATION IN BILINGUAL SECONDARY SCHOOL CLASSROOMS: AN EDUCATIONAL EXPERIENCE

Pilar Bernardo Jambrina
Ana Isabel Gómez Vallecillo
Diego Vergara Rodríguez
Universidad Católica de Ávila

Abstract

This paper shows an action research addressed to improve areas of need among Spanish Compulsory Secondary Education (ESO) students using gamification. The main objective is to analyse the impact of gamification and determine its effectiveness from a double perspective: (i) as a facilitator of learning and (ii) as a generator of positive attitudes in the class. The project has been implemented in two groups of first-year ESO students in the subject of Social Sciences taught in English, under the CLIL methodology (Content and Language Integrated Learning). These students showed difficulties in learning historical dates in English and communicating effectively due to lack of fluency and confidence in the target language. Once identified the problem, a series of gamified sessions were designed to test the effectiveness of this technique in students' learning, confidence and motivation, and in the development of students' social skills and teamwork. The obtained results, based on (i) the performance of a reading fluency test, (ii) a survey distributed to the students and (iii) the teacher's observation, indicate that the application of gamification improves the learning of contents and increases students' interest and involvement in classroom tasks.

Key Words: Gamification, motivation, active methodologies, team work, healthy competition.

Resumen

Este artículo muestra una investigación acción dirigida a mejorar áreas de necesidad de alumnos de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) a través de la gamificación. El objetivo principal es analizar el impacto de la gamificación en su puesta en práctica en el aula y determinar la eficacia de esta desde una doble perspectiva: (i) como facilitadora del aprendizaje y (ii) como generadora de actitudes positivas en el grupo-clase. El proyecto ha sido implementado en dos grupos de alumnos de primer año de la ESO en la asignatura de Ciencias Sociales impartida en inglés, bajo la metodología AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos en Lengua Extranjera). Se observó que los alumnos tenían dificultades en el aprendizaje de fechas históricas en inglés y en la expresión oral debido a una falta de fluidez y confianza a la hora de utilizar la lengua meta. Una vez identificado el área problemática, se diseñaron una serie de sesiones gamificadas para comprobar el papel de esta técnica en el aprendizaje, el aumento de la confianza y motivación y en el desarrollo de habilidades sociales y trabajo en equipo. Los resultados obtenidos, basados en (i) la realización de una prueba de fluidez lectora, (ii) una encuesta distribuida al alumnado y (iii) la propia observación docente, indican que la aplicación de la gamificación mejora el aprendizaje de contenidos y aumenta su interés e implicación en las tareas del aula.

Palabras clave: Gamificación, motivación, metodologías activas, trabajo en equipo, competición sana.

1. INTRODUCCIÓN

¿Cómo podemos mejorar la calidad de nuestra educación? Es la pregunta por excelencia de los profesionales del sector, que buscan propuestas de enseñanza innovadoras para acercarse al nuevo perfil del alumnado de la ‘era digital’. Debido a que, en muchas ocasiones, nuestros jóvenes encuentran que la educación reglada no responde a sus intereses y aspiraciones y no se adapta a las demandas de la sociedad moderna, una tendencia educativa en auge hoy en día es la gamificación de la enseñanza, es decir, la introducción de elementos procedentes del juego en situaciones formales, como es el contexto educativo, con el fin de despertar la motivación por el aprendizaje. El alumno actual vive inmerso en la sociedad de la tecnología, rodeado de estímulos y nuevas realidades, por lo que la clase magistral del profesor-emisor y alumno-receptor de información se encuentra obsoleta. Ya en 2003, Paul Gee ilustra esta preocupación asegurando que las visiones tradicionales del aprendizaje acentúan la mente y no el cuerpo. Prueba de ello son los bajos resultados académicos, el abandono precoz y el fracaso escolar.

Ante tal realidad surge la gamificación, aprovechada con éxito en primer lugar en el mundo empresarial e integrada dentro de la cultura del videojuego, muy presente en la sociedad actual. Este fenómeno fue utilizado como herramienta de márketing al constatar su eficacia en la motivación de los empleados en el desempeño de sus tareas, así como en la fidelización de usuarios y clientes y, en definitiva, incrementar la productividad de sus ventas (Zichermann y Linder, 2010). Tomando como influencia el diseño de videojuegos, se ideó un sistema de recompensa por puntos junto con otras dinámicas que aportaran ese componente lúdico al entorno laboral.

Una de las definiciones clásicas de gamificación es la de Werbach y Hunter (2012) como el uso de elementos y técnicas de diseño del juego en contextos no lúdicos. Los autores clasifican estos elementos en tres categorías: dinámicas, mecánicas y componentes. Kapp (2012) precisa además que la gamificación está también vinculada al uso de la mecánica y la estética del juego. En definitiva, gamificar consiste en tomar aquellos elementos y mecánicas de los juegos que interesen a los objetivos propuestos y adaptarlos para lograr una mayor implicación en la tarea por parte de los usuarios. Y es aquí donde está la clave, en esa nueva experiencia considerada por Deterding, Dixon, Khaled y Nacke (2011) como una forma valiosa de acercarse a los productos, servicios o aplicaciones no lúdicas, convirtiéndolos en algo motivador y atractivo de usar.

El éxito de un sistema gamificado reside también en la comprensión de la psicología del jugador, en este caso, el alumnado, junto con el elemento motivador como herramienta principal. Dale (2014) afirma que la gamificación es mucho más que un sistema de recompensa de puntos e insignias; consiste además en influir sobre los comportamientos humanos. Concluye el autor estableciendo que la gamificación genera una experiencia inherentemente cautivadora y, lo que es más importante, promueve el aprendizaje. Para lograr esto, debe haber un equilibrio entre la motivación extrínseca y la motivación intrínseca del individuo. Figueroa (2015) señala que la gamificación utiliza recompensas extrínsecas como niveles, puntos e insignias para mejorar el compromiso, a la vez que motiva intrínsecamente hacia el logro, el dominio, la autonomía y el sentido de pertenencia. En definitiva, los refuerzos externos favorecen que el sujeto se sumerja en la actividad, despertando su interés, si bien lo ideal es conseguir

que el alumno se mueva por una predisposición interna que le lleve a tomar parte activa en su proceso de aprendizaje.

Son numerosos los estudios que demuestran que la gamificación aumenta la motivación del individuo (Lee y Harmmer, 2011; Dominguez et al., 2013; Foster y Shah, 2012; Urh et al., 2015; Seixas *et al.*, 2016), además de potenciar competencias transversales y sociales (Fernández-Arias et al., 2020). En este sentido, y más concretamente sobre el uso de las insignias digitales como uno de los componentes de la gamificación, Palazón-Herrera (2015) concluye que las insignias tienen un efecto importante en la motivación del alumnado, tanto como estímulo para aprender cosas nuevas como a nivel afectivo o valoración social. El estudio de Cantador (2015), refiriéndose a la competición entre las dinámicas de gamificación en el aula, establece que dicha técnica ha mostrado su éxito tanto a nivel de aprovechamiento académico, como a nivel de motivación, entretenimiento y enriquecimiento de habilidades sociales.

Además del factor motivante, otro aspecto positivo de la gamificación guarda relación con la implicación del sujeto y su autonomía en la toma de decisiones, tal como bien establecen Area y González (2015) “la naturaleza de los materiales educativos gamificados pone el acento en la experiencia interactiva del sujeto, en su implicación y toma de decisiones autónoma con relación al objeto de conocimiento” (p.34). También Prensky (2001) describe cómo debe ser la experiencia del alumno en su aprendizaje a través del elemento lúdico, y declara que la diferencia más importante es que aquello que se va a aprender no se puede solo ‘contar’. En definitiva, el alumno se convierte en el actor principal de la escena, y la gamificación promueve que, tras una serie de pautas e instrucciones del profesor, el propio estudiante se pregunte, reflexione y descubra por sí mismo, construyendo un aprendizaje autónomo a la vez que se divierte. Esto le permitirá desarrollar habilidades de orden superior como la resolución de problemas, como bien establecen Vergara et al. (2017): “el uso del pensamiento lúdico y las mecánicas del juego fomentan la participación de los usuarios en la resolución de problemas” (p.2).

Junto con esta instrucción individualizada y autónoma, las sesiones gamificadas indudablemente favorecen el desarrollo de habilidades sociales, trabajo en equipo y participación activa de los usuarios. Así, la integración de elementos lúdicos combinados con las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), se presenta como una buena alternativa para romper con la relación tradicional y pasiva docente-discente (Vergara y Mezquita, 2017). De este modo, se busca pasar de una comunicación unidireccional y vertical, a una relación bidireccional profesor-alumno e incluso multidireccional entre el trípole alumno-profesor-compañeros (Figura 1).

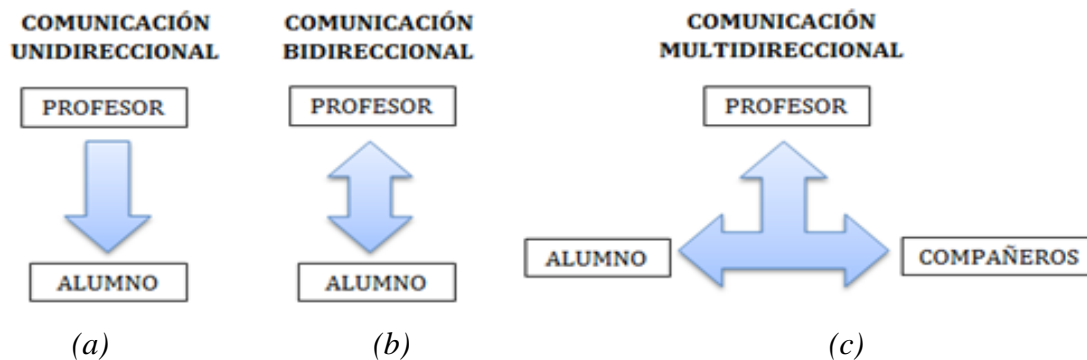


Figura 1. Evolución de la comunicación en el aula: unidireccional (b) bidireccional (c) multidireccional
Fuente: Elaboración propia

Esta idea de acción dialógica y aprendizaje entre iguales se ve reflejada en la afirmación de Gil-Quintana y Cantillo-Valero (2018): “se necesita enseñar desde la participación social donde el alumnado disfrute jugando para elaborar un conocimiento colectivo” (p.184). También Ortiz-Colón, Jordán y Agredal (2018) se refieren a esta eficacia colectiva considerando que la gamificación promueve “la mejora de la colaboración en el aula, las emociones como elemento favorecedor del proceso de enseñanza-aprendizaje y la actitud de cooperación entre compañeros” (p.13).

El potencial de la gamificación, como generadora de actitudes motivantes, iniciativa personal, socialización y trabajo en equipo sin miedo a fracasar en el proceso, ha propiciado la puesta en práctica de esta investigación, que consiste en el diseño e introducción de elementos de gamificación en el aula durante la consecución de tres sesiones, destinadas a alumnos de 1º de la ESO. Este curso equivale al primer nivel de educación secundaria en el sistema educativo español, cursado por alumnos de entre 12 y 13 años de edad, que acaban de concluir sus estudios primarios. Es un año de adaptación a esta nueva etapa educativa por lo que nosotros, como docentes, debemos atender a las características particulares que presente el alumnado. La mayoría de los alumnos han cursado su etapa primaria anterior inscritos en el programa bilingüe del centro, pero puede haber un porcentaje de alumnos que no haya cursado esta modalidad, por lo que la totalidad del grupo de alumnos va a presentar distintos acercamientos a la lengua extranjera.

Para entender la finalidad de esta actuación que presentamos en este artículo, es necesario señalar la problemática inicial encontrada: ambos grupos de 1º de la ESO tenían dificultades en la comprensión y expresión de fechas en inglés, junto con falta de confianza y estímulo en el uso de la lengua meta. Por este motivo, se decidió desarrollar una serie de sesiones donde los elementos lúdicos generaran una mayor implicación por la tarea, suscitara la participación activa grupal y activaran la motivación para expresarse en inglés. En definitiva, con esta investigación se pretende analizar el impacto de la gamificación en su puesta en práctica en el aula desde una doble perspectiva: (i) como facilitadora del aprendizaje y (ii) como generadora de actitudes positivas en el grupo-clase.

2. METODOLOGÍA

En este trabajo se ha seguido una metodología de investigación-acción, muy común en el ámbito educativo, que combina la teoría con la aplicación práctica en el aula. La experimentación se realiza *in-situ*, en la propia labor docente e interacción con el alumnado.

2.1. Investigación-acción desde un enfoque mixto

Esta investigación está delimitada a dos grupos de alumnos de 1º de la ESO que cursan la asignatura de Ciencias Sociales en inglés, siguiendo la metodología AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos en Lengua Extranjera). Es importante destacar este hecho, ya que en general son alumnos que obtienen mejores resultados tanto en lengua extranjera como en el resto de materias que los que no forman parte de este programa.

A la hora de llevar a cabo esta actuación, la metodología didáctica aplicada a cada grupo fue distinta: uno fue receptor de la gamificación en el aula (grupo experimental, GE), y el otro aprendió los contenidos desde un enfoque más tradicional (grupo control, GC). La elección del grupo experimental fue deliberada, ya que tras la prueba de diagnóstico inicial se pudo comprobar que este grupo poseía un nivel ligeramente inferior al grupo control. Por este motivo, se eligió este grupo para recibir la gamificación con el fin de buscar que el impacto fuera mayor.

Grupo / Sexo	Masculino	Femenino	TOTAL
Grupo experimental (GE)	5	17	22
Grupo control (GC)	8	14	22

Tabla 1: Número total de participantes en cada grupo diferenciados por género
Fuente: Elaboración propia

El método utilizado sigue un enfoque mixto, combinando una perspectiva cuantitativa para medir la variable de la gamificación como facilitadora del aprendizaje (prueba de fluidez lectora en la que se contabiliza el número de aciertos tanto en el GE como en el GC), y una perspectiva cualitativa para analizar la gamificación como generadora de motivación y actitudes positivas (cuestionario de satisfacción con preguntas cerradas y abiertas, distribuido al GE al finalizar las sesiones).

2.2. Fases de la investigación

2.2.1. Primera fase: Identificación de la situación inicial del alumnado

Primeramente, se realizó la prueba de fluidez lectora a ambos grupos, con el fin de comprobar la situación inicial de los alumnos. La prueba estaba compuesta por un total de 15 fechas donde se valoró el número total de ítems leídos correctamente (nº de aciertos sobre un total de 15). Así, se pretendía evaluar la correcta expresión de fechas históricas en inglés.

Con esta prueba inicial se pudo corroborar la necesidad que había incitado la investigación: los alumnos mostraban mayor dificultad a la hora de pensar en números largos en otro idioma, por lo que estas expresiones les resultaban más difíciles que el resto de palabras que aparecían en el texto.

Entre los errores más frecuentes, se pudo observar el uso intercambiado de ‘*hundred*’ (cien) y ‘*thousand*’ (mil) que les generaba confusión, la lectura de fechas de una en una, en vez de dos en dos, por transferencia de la primera lengua y la dificultad a la hora de leer correctamente determinadas fechas que siguen reglas específicas (1603, 1300).

2.2.2. Segunda fase: Introducción de la gamificación en el aula

Una vez realizada la prueba inicial, tuvieron lugar tres sesiones con el GE, donde se utilizó la gamificación como técnica de apoyo al aprendizaje. Se presentaron tres misiones a completar, una por sesión, donde se estableció una competición por equipos con la entrega de las correspondientes insignias, todo ello recogido en una tabla de clasificación final. Se estimó oportuno organizar la clase en grupos cooperativos de tres y cuatro personas cada uno (seis equipos en total), ya que, estudios previos (Vergara, 2012; Camilli et al., 2012; Herrada y Baños, 2017; Villanueva y Selene, 2005; Vergara et al., 2019) han demostrado que la utilización de esta metodología de aprendizaje favorece el trabajo entre iguales en mayor medida que los grupos grandes tradicionales.

Los principales recursos extraídos de los elementos de juego que se han utilizado en nuestro estudio fueron:

- Narrativa (*storytelling*): Desde la primera sesión, se introdujeron las misiones bajo un contexto en el que cada equipo conformaba una casa nobiliaria de Juego de Tronos que tenía que luchar para alzarse victoriosa en el torneo, siendo el equipo que completara mayor número de misiones y puntos. Esta dinámica le dio un sentido épico a la experiencia, pretendiendo con ello despertar el interés del grupo desde el principio.
- Progresión (*progress*): Con cada nueva misión se incrementaba el nivel de dificultad de la actividad, donde los alumnos tenían que aplicar lo aprendido anteriormente, siendo conscientes de su propia evolución en el proceso de aprendizaje.
- Retroalimentación (*feedback*): Unida a la idea de progresión, la retroalimentación fue constante en la consecución de las misiones, ya que los equipos recibían las diferentes insignias y puntuaciones en base a una serie de criterios. Mediante el recuento de puntos e insignias al final de cada sesión, cada equipo era consciente de su situación y del grado de consecución de la actividad.
- Libertad de fallar (*freedom to fail*): Este elemento también estuvo presente durante todo el proceso, ya que se pretendía que los alumnos experimentaran y construyeran un aprendizaje colectivo sin miedo a equivocarse y sin consecuencias negativas. Además, los alumnos tenían varias oportunidades a lo largo de las tres sesiones de conseguir puntos e insignias para su equipo.
- Componentes del juego (*game components*): Por último, diseñados especialmente para estas sesiones gamificadas se incluyeron insignias, plastificaciones y tablas de clasificación, tal como se puede ver en la Figura 2.






















Team	First Mission: <i>Build up the biography</i>	Second Mission: <i>The Human Timeline</i>	Third Mission: <i>Speed Dating</i>
Stark 			
Lannister 			
Baratheon 			
Targaryen 			
Greyjoy 			
Tyrell 			 

Figura 2: Tabla de clasificación final con las plastificaciones representativas de cada equipo y las insignias conseguidas

Fuente: Elaboración propia

2.2.3. Tercera fase: Obtención de datos cuantitativos y cualitativos

Esta tercera fase se divide en dos partes: (i) prueba cuantitativa y (ii) cuestionario cualitativo. Para realizar la prueba cuantitativa, tras el desarrollo de las tres sesiones gamificadas dirigidas al grupo experimental, se pasó a ambos grupos (GE y GC), una prueba de fluidez lectora similar al test inicial. La realización de la prueba a ambos grupos sirvió para contrastar los resultados obtenidos tras aplicar diferentes estilos de enseñanza-aprendizaje, uno más innovador (GE) frente a otro más tradicional (GC).

Por otro lado, la última herramienta de recogida de información fue un cuestionario de satisfacción distribuido al grupo experimental al final de las sesiones (cuestionario cualitativo). Esta encuesta sirvió para medir variables no cuantificables, tales como el grado de motivación, la eficacia del trabajo en equipo, la opinión sobre las actividades propuestas y los aspectos a mejorar.

3. DESCRIPCIÓN DE LAS SESIONES DE GAMIFICACIÓN

3.1. Misión 1: Reconstruyendo la biografía

Cada equipo recibió la biografía fragmentada de una mujer célebre en la historia. Por grupos, la misión consistía en ordenar los eventos más importantes en la vida de esa mujer y colocarlos en el año adecuado, reconstruyendo la biografía completa. Cada equipo tenía la posibilidad de una “ayuda”, pudiendo hacer una pregunta al supervisor, que solo podía responder con “sí” o “no”. Una vez tenían la biografía completa, debían salir a presentarla oralmente al resto de compañeros.

Cada equipo recibía la *Insignia Biografía* (Figura 3a) si todos los integrantes del grupo leían las fechas correctamente en inglés y la *Insignia Dorada* (Figura 3b) si presentaban la biografía en el orden

correcto. Con esta misión se buscó desarrollar el trabajo en equipo donde todos los integrantes participaran activamente en la resolución del problema para completar la biografía.



Figura 3: Insignias usadas en las diferentes sesiones

Fuente: Elaboración propia

3.2. Misión 2: La línea del tiempo humana

La segunda misión consistió en la construcción de una gran línea del tiempo humana en la que cada alumno representaba un siglo y tenía que ordenar los eventos más importantes que ocurrieron en él. Una vez dibujada la línea del tiempo, tomando como referencia un modelo de imagen, comenzaba el juego. Cada vez que el profesor preguntaba por un evento histórico (¿Cuándo tuvo lugar el asesinato de Julio César?), la persona que tuviera ese evento tenía que levantarse rápidamente para decir el siglo y la fecha del evento. Así se preguntaba aleatoriamente por los distintos siglos, aumentando la velocidad conforme avanzaba la prueba.

Cada equipo recibía la *Insignia Línea del Tiempo* (Figura 3c) si decían las fechas correctamente y la *Insignia Dorada* (Figura 3b) para el equipo más rápido. Esta misión sirvió para potenciar la creatividad y mejorar la fluidez en la expresión oral.

Esta actividad motivó a los alumnos enormemente, al ser muy dinámica e interactiva. Se generó una competición sana donde cada equipo quería ser el más rápido, viendo a los estudiantes concentrados y entusiasmados con la actividad. Posteriormente, se pudo comprobar que fue la actividad preferida por la mayoría del grupo.

3.3. Misión 3: Speed Dating

Para la tercera misión se siguió la técnica del folio giratorio (Kagan, 2005) donde cada equipo se tenía que pasar una hoja y escribir secuencias de fechas o expresarlas oralmente, según las indicaciones. La misión se dividió en tres rondas y por cada ronda se recibían unos puntos en función del número de aciertos: una primera ronda de escuchar y escribir las fechas en números (12 puntos), una segunda ronda de escribir la fecha que aparecía en la pantalla en letras (8 puntos) y una tercera ronda de decir la fecha oralmente en inglés (4 puntos). Por último, los equipos se corregían mutuamente.

El equipo conseguía la *Insignia Fecha* (Figura 3d) si tenía al menos la mitad de los puntos y el equipo con más puntos recibía la *Insignia Dorada* (Figura 3b). Esta misión fue una buena práctica de la destreza oral y escrita junto a la coordinación grupal. Posteriormente, se pasó al recuento final de insignias y puntos, que se colgaron en el tablón de clase, y se nombró al equipo ganador.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Tras llevar a cabo una descripción pormenorizada de la metodología empleada en el desarrollo de las diferentes sesiones de aprendizaje, este apartado presenta los resultados obtenidos de la investigación. Tales resultados han servido para analizar el impacto real de la gamificación como técnica de apoyo en el aula, tanto desde una perspectiva académico-cognitiva, siendo facilitadora del aprendizaje, como psicológico-social, como elemento motivador del alumnado.

4.1. *Ámbito académico cognitivo: la gamificación como facilitadora del aprendizaje*

Para comprobar la eficacia de la gamificación en el proceso de aprendizaje, se recogieron el número de aciertos obtenidos de las pruebas de fluidez lectora realizadas a ambos grupos (GE y GC) al principio y al final de la investigación. El objetivo fue comparar el promedio de aciertos de ambos grupos (en %) para comprobar si existía una diferencia significativa por parte del grupo receptor de la gamificación en el aula (GE), frente al otro grupo (GC).

En la Figura 4 se muestra el promedio de aciertos de ambos grupos en % sobre un total de 15 ítems, distinguiendo los meses de febrero y marzo, que fue cuando se realizaron las pruebas inicial y final respectivamente. Estos resultados nos permiten interpretar que hay un incremento en el número de aciertos de febrero a marzo por parte de ambos grupos, y que la diferencia es más significativa en el GE con relación al GC.

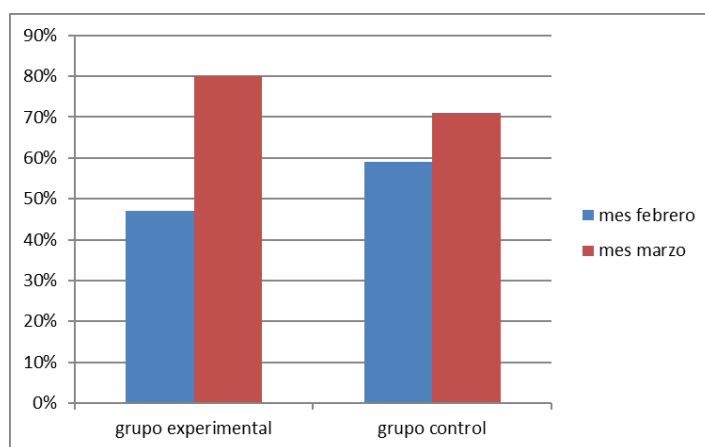


Figura 4: Media de aciertos de febrero y marzo en % (sobre un total de 15 ítems)

Fuente: Elaboración propia

Sin embargo, antes de extraer tales conclusiones, se procedió a realizar un contraste de hipótesis utilizando un método estadístico: una variación al *test de la t de Student* para muestras pequeñas, conocido como *test de Welch*. Para ello se aplicó la fórmula que se recoge en la *ecuación 1*, siendo \bar{x}_{GE} la media de las diferencias del GE, \bar{x}_{GC} la media de las diferencias del GC, $(s_{GE})^2$ y $(s_{GC})^2$ las varianzas de las diferencias del GE y GC respectivamente, n_{GE} y n_{GC} el tamaño de ambas muestras, t_{42} el estadístico de contraste para 42 grados de libertad de la distribución *t de Student* y 3.97 el valor crítico obtenido.

$$t_{n_{GE}+n_{GC}-2} = \frac{\bar{x}_{GE} - \bar{x}_{GC}}{\sqrt{\left(\frac{(s_{GE})^2}{n_{GE}} + \frac{(s_{GC})^2}{n_{GC}}\right)}} = \frac{5 - 1.82}{\sqrt{\left(\frac{2.67^2}{22} + \frac{2.63^2}{22}\right)}} = \frac{3.18}{0.799} = 3.97 = t_{42}$$

Así se aplicó un contraste de las medias de las diferencias entre ambos grupos. Se pretendía analizar si este promedio de las diferencias de aciertos de ambos grupos es irrelevante o varía significativamente. Este contraste es clave para analizar si la técnica aplicada en el aula ha tenido un impacto real en el GE. Esto confirmaría el objetivo de la investigación: analizar la eficacia de la gamificación como técnica de apoyo al aprendizaje.

El valor estadístico obtenido se encuentra en la región de rechazo (Figura 5), tanto en un nivel de significación $\alpha = 0.05$ como en un nivel de significación $\alpha = 0.01$, es decir, con una probabilidad de acierto del 95% y 99% respectivamente. Por lo tanto, se estima que las medias de las diferencias de aciertos de los dos grupos no son iguales. Esto quiere decir que hay una diferencia significativa entre el grupo experimental, destinatario de la gamificación como técnica de apoyo, con respecto al grupo control, sobre el que se llevó a cabo un método de aprendizaje tradicional.

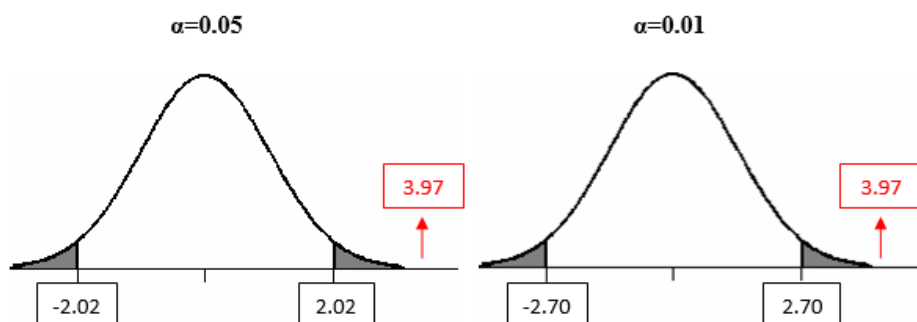


Figura 5: Contraste de las medias de las diferencias entre el GE y el GC

Fuente: Elaboración propia

4.2. *Ámbito psicológico-social: la gamificación como generadora de actitudes positivas en el aula*

Tras la distribución del cuestionario de satisfacción al grupo experimental, para medir variables psicológico-sociales, todo el grupo coincidió en que les había gustado esa forma de trabajar y les gustaría repetir alguna experiencia parecida, considerando las actividades motivantes.

En relación al trabajo en grupo, los 22 alumnos respondieron positivamente sobre la participación activa de todos los integrantes, considerando que no hubo problemas destacables en el funcionamiento de los equipos de trabajo. Cabe destacar esta reflexión por parte del alumnado, ya que existen experiencias en las que las discrepancias dentro del grupo de trabajo son frecuentes, lo que impide el correcto funcionamiento de éstos y, en consecuencia, dificulta el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En relación con la misión favorita del alumnado, salvo un pequeño porcentaje de estudiantes que prefirió la tercera misión, la actividad mejor valorada por la gran mayoría de alumnos fue la misión

dos (Tabla 2), y entre las razones de su elección se encuentran diversos factores: mezcla de aprendizaje y diversión, originalidad, demanda de atención constante, dinamismo y mezcla de creatividad y aprendizaje de conocimientos (Tabla 3).

En cuanto a la pregunta sobre la actividad que gustó menos, se pudo comprobar que fue la primera misión, debido a su dificultad y falta de elementos lúdicos (Tabla 4). Un porcentaje significativo de alumnos consideró como propuesta de mejora la inclusión de más elementos lúdicos que no impidan la eficacia de la actividad para el aprendizaje. También cabe señalar que una proporción considerable de alumnos no señaló ninguna actividad como la menos valorada, ya que gustaron todas.

Por último, se preguntó sobre los aspectos aprendidos durante las sesiones. Una amplia mayoría coincide en que la principal mejora en el aprendizaje guarda relación con la expresión de fechas históricas en inglés. Otros aspectos señalados fueron la adquisición de conocimientos nuevos en relación con eventos y personajes históricos, el descubrimiento de otra manera de trabajar y mejoras en la pronunciación (Tabla 5).

Misión	Nº de alumnos	% de alumnos
1ª Misión	0	0%
2ª Misión	18	82%
3ª Misión	4	18%
Total alumnos	22	100%

Tabla 2: Número de alumnos y porcentaje de la misión más valorada

Fuente: Elaboración propia

Características	Nº de alumnos	% de alumnos
Divertida	7	40%
Curiosa y original	5	28%
Mezcla aprendizaje y diversión	3	17%
Demanda atención constante	1	5%
Dinámica	1	5%
Mezcla creatividad y conocimiento	1	5%
Total alumnos	18	100%

Tabla 3: Razones de la elección de la segunda misión

Fuente: Elaboración propia

Actividad menos valorada	Nº alumnos	Porcentaje	Motivo	Propuesta de mejora
1ª misión	10	45%	Aburrida Difícil	Incluir más elementos lúdicos Seleccionar personajes más conocidos
2ª misión	1	5%	No se aprende mucho	Incluir más fechas para practicar
3ª misión	3	14%	Aburrida	Incluir más elementos lúdicos
Ninguna, gustaron todas	8	36%	_____	_____

Tabla 4: Actividad menos valorada, motivo y propuesta de mejora

Fuente: Elaboración propia

Aspectos aprendidos	Nº de alumnos	% de alumnos
Expresión de las fechas en inglés	18	81%
Descubrimiento de otra manera de trabajar	1	5%
Conocimiento de eventos y personajes históricos	2	9%
Mejora de la pronunciación	1	5%
Total alumnos	22	100%

Tabla 5: Aspectos aprendidos durante las sesiones

Fuente: Elaboración propia

Tras el análisis pormenorizado de los resultados, se ha podido comprobar que, en el ámbito académico-cognitivo, los estudiantes mejoran significativamente en la expresión de fechas en inglés. Esto no se aplica únicamente al alumnado participante en esta investigación en concreto, sino que ha sido contrastado mediante la realización de pruebas estadísticas destinadas a estos sujetos representativos de la población normal. En lo que concierne a este estudio, el GE no solo ha mejorado a nivel de grupo de febrero a marzo, sino que ha mostrado una mayor evolución que el GC, ya que poseía un nivel ligeramente inferior.

Por otro lado, a nivel psicológico-social, se puede interpretar que los alumnos han tenido una respuesta positiva a la introducción de esta técnica en el aula. Todo el grupo coincidió en que le había gustado esta forma de trabajar y le gustaría repetir alguna experiencia parecida, considerando las actividades motivantes. Además, tras la valoración de las sucesivas actividades o “misiones”, la mayor parte del grupo señaló que el éxito de una actividad recae en la presencia de elementos lúdicos que no impidan el aprendizaje. El alumnado también respondió positivamente al funcionamiento de los diferentes equipos, por lo que se ha podido constatar que esta técnica incentiva el trabajo grupal para la consecución de las diferentes sesiones.

5. CONCLUSIONES

A la luz de los resultados obtenidos, se puede afirmar que la gamificación actúa como elemento facilitador del proceso de aprendizaje y generador de actitudes positivas y de participación en el aula. Esta doble vertiente no es excluyente, ya que el hecho de que los alumnos se sientan más motivados e implicados en su proceso formativo, considerándolo como algo activo, constructivo y significativo para ellos, tiene una incidencia real y directa en los resultados académicos. Prueba de ello es que los alumnos son más conscientes de lo que aprenden y, sobre todo, de cómo aprenden. Por ejemplo, los alumnos del GE mostraron un mayor sentido de autocorrección a la hora de emitir sus respuestas en la prueba final, dándose cuenta de sus fallos y tratando de aplicar los contenidos trabajados durante las sesiones. Además, en el cuestionario de satisfacción, estos alumnos se mostraron críticos a la hora de reflexionar sobre aquellas actividades que funcionaron mejor y los fallos de otras, exponiendo sus pautas para posibles mejoras futuras.

En definitiva, esta investigación pretende resaltar la importancia de reflexionar en nuestra labor docente sobre la introducción de ésta y otras técnicas de innovación en el aula. En cuanto a lo que la gamificación se refiere, se ha comprobado que la muestra de alumnos, representativa de la población, mejora su fluidez y expresión en inglés, aumenta su nivel de confianza a la hora de intervenir en la lengua extranjera y se sienten más motivados mientras desarrollan habilidades de socialización, creatividad, autonomía y cooperación. También es un elemento favorecedor de la flexibilidad en los procesos de aprendizaje, ya que permite acercarse a todo tipo de alumnado, neutralizando las diferencias de nivel existentes en el aula.

Ante esta necesidad de reflexión continua, este trabajo de investigación busca hacer su aportación a la comunidad científica e investigadora, mediante esta propuesta práctica llevada a cabo en la acción real. A pesar del marco limitado de tiempo, espacio y recursos, los propios alumnos han confirmado la urgente necesidad de cambio, por lo que se nos invita a seguir aplicando técnicas de innovación a todos los niveles (Educación Infantil, Primaria, Secundaria y Bachillerato) y a diversos contextos educativos (Enseñanzas Universitarias, Formación Profesional...).

En cuanto a las perspectivas futuras, se reflexiona sobre la posibilidad de un enfoque multidisciplinar de la mano de la psicología, sociología y otras disciplinas, para profundizar en el desarrollo de nuestro alumnado como personas íntegras y en su formación en valores, terreno menos explorado desde la gamificación. Así, se podría analizar el uso de técnicas gamificadas para trabajar ciertos temas de manera transversal, tales como los hábitos saludables, tolerancia, igualdad de género o diversidad cultural. Del mismo modo que ya existen numerosas aplicaciones para mejorar los hábitos alimenticios, hacer deporte o trabajar las relaciones sociales, ¿por qué no trabajar esto en el aula?

A modo de conclusión, la gamificación es un fenómeno de amplio alcance que, pese a su reciente aparición, se encuentra en el foco de debate y ofrece campos de trabajo interesantes en el terreno educativo, invitando a reflexiones futuras. La mayor conclusión que se puede extraer es que la gamificación ha tenido una respuesta en los alumnos, cambiando su modo de trabajar e implicarse en el aula, lo que ha generado una innegable repercusión positiva a nivel cognitivo y emocional. Para

terminar, hay una cita de John Dewey que ilustra muy bien esta necesidad de avanzar en nuestra labor como docentes, desde posturas abiertas que favorezcan la innovación en los procesos de enseñanza-aprendizaje: “*If we teach today’s students as we taught yesterday’s we rob them of tomorrow*”.

REFERENCIAS

- All, A., Nuñez, E. P., y Van Looy, J. (2015). Assessing the effectiveness of digital game-based learning: Best practices. *Computers and Education*, 92, 90-103. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.10.007>
- Area, M., y González. C. S. (2015). De la enseñanza con libros de texto al aprendizaje en espacios online gamificados. *Educatio Siglo XXI*, 33(3), 15-38. DOI: <https://doi.org/10.6018/j/240791>
- Camilli, C., López, E., y Barceló, M. L. (2012). Eficacia del aprendizaje cooperativo en comparación con situaciones competitivas o individuales. Su aplicación en la tecnología; *Una revisión sistemática. Enseñanza & Teaching*, 30, 81-103. Recuperado de <http://revistas.usal.es/index.php/0212-5374/article/viewFile/9316/9609>
- Cantador, I. (2015). La competición como mecánica de gamificación en el aula: Una experiencia aplicando aprendizaje basado en problemas y aprendizaje cooperativo. En R. Contreras Espinosa., y J. L. Eguía, (Eds.), *Gamificación en aulas universitarias*, (pp. 68-97). Barcelona, España: Bellaterra
- Dale, S. (2014). Gamification: Making work fun or making fun of work? *Business Information Review*, 31(2), 82-90. DOI: 10.1177/0266382114538350
- De Puy, M., y Miguelena, R. (Julio de 2017). Importancia de la gamificación en la educación aplicado en entornos de investigación. *Global Partnerships for development and engineering education*. Conferencia llevada a cabo en el 15th LACCEI Multi-Conference for Engineering, Education and Technology, Florida, USA.
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., y Nacke. L. E. (2011). Gamification: Toward a Definition. *CHI 2011 Gamification Workshop Proceedings*, 7-12. Recuperado de <http://gamification-research.org/wp-content/uploads/2011/04/02-Deterding-Khaled-Nacke-Dixon.pdf>
- Deterding, S. (2012). Gamification: Designing for Motivation. *Interactions*, 19(4), 14-17. DOI: 10.1145/2212877.2212883
- Dominguez, A., Saenz-De-Navarrete, J., De_Marcos, L., Fernández-Sanz, L., Pagés, C. y Martínez-Herráiz, J. (2013). Gamifying learning experiences: practical implications and outcomes. *Computers and Education* 63, 380-392.
- Fernández-Arias, P., Ordóñez-Olmedo, E., Vergara-Rodríguez, D. y Gómez-Vallecillo, A.I. (2020). La gamificación como técnica de adquisición de competencias sociales. *Prisma Social* 31, 388-409.
- Figuroa, J. F. (2015). Using Gamification to Enhance Second Language Learning. *Digital Education Review*, (27), 32-54. Recuperado de <http://greav.ub.edu/der>
- Fishman, B. J., y Deterding, S. (2013). *Beyond Badges & Points: Gameful Assessment Systems for Engagement in Formal Education*. Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/a96c/3a47f6cade25ca824d8ca03239d69a08c088.pdf>

- Foster, A., y Shah, M. (2012, March). PCard: A model for teachers to integrate games in their classrooms. In P. Resta (Ed.), *Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (pp. 2525-2533). Austin, Texas, USA: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). Retrieved October 2, 2019 from <https://www.learntechlib.org/primary/p/39963/>.
- Gee, P. (2003). *What video games have to teach us about learning and literacy*. New York, USA: Palgrave Macmillan.
- Gil-Quintana, J., y Cantillo-Valero, C. (2018). Las relaciones interactivas en el coaching educativo, base imprescindible para la gamificación. En R. Marfil-Carmona, S. Osuna-Acedo y P. González-Aldea (Eds.), *Innovación y esfuerzo investigador en la Educación Mediática contemporánea* (pp.175-192). Universidad de Zaragoza: Egregius Ediciones.
- Gil-Quintana, J., y Ortega, R. M. (2018). Gamificación. Apostando por una comunicación interactiva y un modelo participativo en educación. *Communication Papers: Media Literacy & Gender Studies*, 7(14), 9-22.
- Herrada, R., y Baños, R. (2017). Revisión de experiencias de aprendizaje cooperativo en ciencias experimentales. *Campo Abierto*, 36(2), 157-170. DOI: 10.17398/0213-9529.37.2.157
- Kagan, S. (2009). *Kagan Cooperative Learning*. San Clemente, California: Kagan
- Kapp, K. (2012). *The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education*. San Francisco, CA: Pfeiffer.
- Lee, J. J. y Hammer, J. (2011) Gamification in Education: What, How, Why Bother? Definitions and uses. *Exchange Organizational Behavior Teaching Journal* 15(2), 1-5.
- Marín, V. (2015). La gamificación educativa. Una alternativa para la enseñanza creativa. *Digital Education Review*, (27). Recuperado de <http://revistes.ub.edu/index.php/der/article/view/13433/pdf>
- Martín, M. (2018). Innovación pedagógica de las TIC y la gamificación en los estilos de aprendizaje. *Educación y Futuro Digital*, (16), 133-149.
- Martín, M., y Vílchez, L. F. (2013). Videojuegos, gamificación y reflexiones éticas. *Cuadernos de ética en clave cotidiana*. Madrid: Editorial Perpetuo Socorro.
- Ortiz-Colón, A. M., Jordán, J., y Agredal, M. (2018). Gamificación en educación: una panorámica sobre el estado de la cuestión. *Educación Pesqui*, 44, 1-17. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634201844173773>
- Palazón-Herrera, J. (2015). Motivación del alumnado de educación secundaria a través del uso de insignias digitales. *Opción*, 31(1), 1059-1079. Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/283153019>
- Perdomo, I. R., y Rojas, J. R. (2018, abril). La ludificación como herramienta pedagógica: algunas reflexiones desde la psicología. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación (REXE)*. DOI: 10.21703/rexe.20191836perdomo9
- Prensky, M. (2001). *Digital Game-Based Learning*. St.Paul, USA: Paragon House.
- Seixas, L. D. R., Gomes, A. S., y de Melo Filho, I. J. (2016). Effectiveness of Gamification in the Engagement of Students. *Computers in Human Behavior*, 58, 48-63.

- Shute, V.J., Ventura, M, Bauer, M.I. y Zapata-Rivera, D. (2009). Melding the power of serious games and embedded assessment to monitor and Foster Learning: Flow and grow. In U. Ritterfeld, M. J. Cody, & P. Vorderer (eds.), *Serious Games: Mechanisms and Effects*. Philadelphia, PA: Routledge/LEA. 295-321.
- Urh, M., Vukovic, G., y Jereb, E. (2015). The model for introduction of gamification into e-learning in higher education. *Procedia-Social and Behavioral Science*, 197, 388-397.
- Vergara, D. (2012). Una experiencia educativa de aprendizaje cooperativo en la universidad. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 16(2), 387-402. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10481/23027>
- Vergara, D., Gómez, A. I., y Fernández, P. (2017). Evolución Histórica de la Gamificación Educativa. *Cultura científica y cultura tecnológica*. IV Congreso Iberoamericano de Filosofía de la Ciencia y la Tecnología, Salamanca, España.
- Vergara, D. y Mezquita, J.M. (2016). Diseño de juegos serios para reforzar conocimientos: una experiencia educativa en Secundaria. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 20(2), 238-254. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10481/42584>
- Vergara, D., Mezquita, J.M. y Gómez-Vallecillo, A.I. (2019). Metodología innovadora basada en la gamificación educativa: evaluación tipo test con la herramienta Quizizz. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23(3), 363-387. DOI:10.30827/profesorado.v23i3.11232
- Villanueva, L., y Selene, R. (2005). El aprendizaje cooperativo: un modelo de intervención para los programas de tutoría escolar en el nivel superior. *Revista de la Educación Superior*, 1(133), 87-104. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=60411915008>
- Werbach, K., y Hunter. D. (2012). *For the Win: How Game Thinking Can Revolutionize Your Business*. Recuperado de <https://books.google.es/books?id=abg0SnK3XdMC&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false>
- Zichermann, G. y Linder, J. (2010). *Game-based marketing: inspire customers' loyalty through rewards, challenges and contests*. Hoboken, NJ: Wiley Publishing.

TEACHING WORD-FORMATION THROUGH FLIPPED LEARNING: A PROPOSAL FOR UNIVERSITY LECTURES

LA ENSEÑANZA DE LOS PROCESOS DE FORMACIÓN DE PALABRAS MEDIANTE LA CLASE INVERTIDA: UNA PROPUESTA PARA EL AULA UNIVERSITARIA

Eliecer Crespo Fernández
Universidad de Castilla-La Mancha

Abstract

In recent years, thanks to the advent of the Internet technology, flipped learning, in which instruction is accessed at home in advance of class, has received considerable attention as an alternative to traditional lecture-based classroom practices, as it leaves class time for developing higher-order competencies such as applying, analyzing and evaluating by offering students more opportunities for problem-solving, discussion and collaborative learning. The purpose of this article is to present a proposal for teaching English word-formation processes, namely compounding, conversion, blending and clipping, in higher education through flipped learning, understood here as a form of blended learning that incorporates elements from traditional face-to-face teaching, online instruction and cooperative group work. This teaching proposal, which combines the so-called “discussion-oriented” and “group-based” flipped classroom models, includes contents, objectives, competencies, activities and assessment. Although originally designed for Spanish students of English morphology, the proposal is easily adaptable to related courses and provides a basis for teaching a range of linguistic subjects through the inverted classroom approach.

Key Words: Flipped learning; teaching methods; higher education; word-formation.

Resumen

En los últimos años, gracias a la llegada de Internet, el método de la clase invertida, en la que el estudiante accede a los contenidos fuera del aula, antes de la sesión, y se deja el tiempo de clase para tareas que requieren activar competencias de orden superior como resolución de problemas, debates y participación en tareas de tipo colaborativo, ha merecido la atención de los docentes como alternativa a la clase tradicional. En este artículo se presenta una propuesta para la enseñanza de los procesos de formación de palabras en inglés, concretamente compounding, conversion, blending y clipping, en educación superior a través de la modalidad de la clase invertida, entendida como una metodología híbrida que combina elementos de la enseñanza tradicional, de la docencia online y del trabajo cooperativo. Esta propuesta, que combina dos modelos de enseñanza invertida, los llamados “orientados al debate” y “basados en el trabajo en grupo”, incluye contenidos, objetivos, competencias, actividades y evaluación. Aunque en principio diseñada para estudiantes españoles de morfología inglesa, la propuesta es fácilmente adaptable a asignaturas afines y ofrece una base para la enseñanza de diferentes contenidos de lingüística inglesa a través del enfoque de la clase invertida.

Palabras clave: Clase invertida; metodologías docentes; educación superior; formación de palabras.

1. INTRODUCTION

In recent years, thanks to the advent of Internet technology, the flipped classroom method of teaching, also known as blended or inverted classroom, has received considerable attention as an alternative to traditional lecture-based classroom instruction. The flipped classroom model is, broadly speaking, the opposite to the traditional lecture-based classroom in which students are supposed to obtain knowledge from the instructor during class time and then do the assignments outside class; rather, the flipped approach promotes active and participative learning by getting students to obtain background knowledge on the topics prior to a face-to face class meeting and then apply in class the knowledge they have gained. Simply put, in Frydenberg's (2017) words, "the premise of a flipped classroom is simple: instead of lecturing in class and giving homework at home, flip it: give the lectures at home, and do the homework in class".

The flipped learning methodology has proven to be useful for a number of reasons: it fosters individual and group participation and increases student's responsibility (Arnold-Garza, 2014; Larcara, 2015); it enhances intrinsic motivation and autonomy (Evseeva & Solozhenko, 2015; Tourón & Santiago, 2015); it creates opportunities for heterogenic learning needs (Engel, Heinz & Sontag, 2017); and it helps to improve student's academic performance (Lee & Wallace, 2018) and writing proficiency (Leis & Brown, 2018; Angelini & García Carbonell, 2019). The methodology also helps instructors to make a more efficient use of precious class time and to provide a real benefit from personal contact in the classroom (Tucker, 2012). In view of the advantages of this methodology, flipped learning should by no means be limited to primary or secondary education; rather, it should be incorporated to higher education, not only because of the benefits mentioned above but also because it allows more lecture time for students to engage in active discussion and, thus, reach deeper understandings of course contents, even the most complex or abstract ones (Kellogg, 2009).

In view of this, the goal of this article is to offer a proposal for teaching the main processes of word-formation in higher education – especially in university language degrees – through flipped learning. This purpose seems to be justified. Although a considerable number of studies have recently looked at the implementation of blended learning in a variety of educational settings, stages and disciplines (see Enfield, 2013; Arnold-Garza, 2014; Blasco, Lorenzo & Sarsa, 2016; Lopes & Soares, 2018), including several empirical studies on the application of flipped learning to the field of English as a Foreign Language (EFL) (Evseeva & Solozhenko, 2015; Lee & Wallace, 2018; Russell, 2018; Angelini & García Carbonell, 2019), to the best of my knowledge, very few studies have been conducted so far on how to apply flipped learning in undergraduate linguistics courses (Martyniuk, 2019) or have provided empirical evidence of achieved learning outcomes of grammar instruction through the flipped classroom model in higher education (Bezzazi, 2019; Almazán Ruiz, Fuentes Martínez & Pérez Porras, 2020).¹ It is therefore my intention to offer university lecturers in English linguistics some practical tips to redesign their courses by incorporating the flipped learning approach. It must be made clear that, although the

¹ The inverted classroom, however, is already employed as a methodology to teach linguistics and related subjects. For instance, in 2013 the Department of Linguistics at the University of British Columbia (Canada) started the process of flipping all of their undergraduate courses on the grounds that linguistics is considered "a hands-on discipline, best learned through activities and practice" (for more information, see the official website of the Department at <https://flexible.learning.ubc.ca/case-studies/flipping-the-curriculum-in-linguistics/>).

proposal presented in this paper refers to the course “Grammar and Discourse” (fourth year of the degree of Primary Education of the speciality of Foreign Languages), the activities proposed could be adapted to suit particular needs or curriculum requirements.

This article is structured as follows: after a brief description of the flipped learning approach, the proposal for teaching word-formation processes through flipped learning will be presented, including contents, objectives, competencies, activities and assessment, which constitute the core of the article. Finally, some concluding remarks will be offered.

2. FLIPPED LEARNING: KEY CONCEPTS

The flipped classroom approach, initially proposed by Bergmann and Sams (2012), falls halfway between traditional in-classroom teaching and online learning: it is a form of blended learning in which students use out-of-class time for course content delivery whereas they use class time for problem solving, discussing and engaging in collaborative learning. The flipped teaching approach, it should be noted, goes well beyond watching videos. Videos (or other instructional material, be it online or not) are not useful *per se*; rather, they are integrated into a new approach to the teaching and learning process to redesign a course to align with the flipped classroom format (Tucker, 2012: 82).

Unlike traditional teaching, in flipped learning the typical lecture is, as such, non-existent, as the teacher or lecturer is not the main source of information. Knowledge transmission takes place out of class through online material and what was sent for homework (application of knowledge) is done in class. This methodology shifts the focus of instruction from teacher-centred to student-centred: it compels students to obtain knowledge through assignments prior to face-to face class meeting, and reserves in-class time for applying that knowledge through discussion and collaborative learning activities. In this way, the adoption of a flipped classroom approach may ensure a more efficient use of class time. As Tucker (2012: 82) notes, “all aspects of instructions can be rethought to best maximise the scarcest learning resource–time”. In Table 1 the main differences between the traditional and the flipped classroom approaches are graphically represented:

Traditional classroom	In the classroom		Outside the classroom	
	Instructor-centred lecture	Passive role of students as listeners	Active role of students (assimilating concepts)	No role of the instructor
Flipped classroom	Outside the classroom		In the classroom	
	Active role of students (preparing the lesson)		Student-centred practices. Active role of students (problem-solving, discussing, negotiating, etc.)	Active role of instructor (guiding, consolidating, reinforcing)

Table 1: Traditional classroom vs Flipped classroom approaches.

As seen in Table 1, in the traditional classroom approach, students only take an active role after the lecture, as precious class time is limited to listening to the instructor and taking notes. Participation is not usually required and group work (if any) occurs outside the classroom. However, in the flipped

approach, students are expected to be active learners both outside and inside the classroom: they must assimilate concepts through homework in the form of video lectures or other instructional assignments, whereas class time is devoted to discussion, problem-solving, decision-making and working with peers. The flipped methodology does not only require an additional effort on the part of students, though. The instructor is also expected to play a key role in facilitating learning. He or she is not merely a transmitter of knowledge, but essentially a facilitator of learning, “the guide on the side rather than the sage on the stage”, as King (1993: 30) once put it. In a nutshell, whereas the traditional approach is instructor-centred, the flipped classroom consists of student-centred learning activities with the instructor acting as a guide.

The emphasis that flipped learning places on student-centred tasks is mostly based on Vygotsky’s social constructivism, the main pedagogical basis for this methodological approach (Starr-Glass, 2015; Andrade & Chacón, 2018). The inverted classroom follows a constructivist view of learning: students are able to construct their own learning based on prior knowledge that they have acquired before class while watching video lectures or using content-specific readings. In this regard, the construction of knowledge builds on what students already know about the topic. It becomes an active and dynamic process in which the role of students completely changes, instead of learners, they become constructors of knowledge. This active exploration of the subject matter on the part of students leads us, as Starr-Glass (2015: 79) argues, to “a shift from declarative knowledge (where instructors authoritatively presented ‘what it is’) to procedural knowledge (where learners are required to independently discover ‘why it is’)”.

It is worth noting that the inverted classroom model rests on the so-called four pillars of flipped learning described by the Flipped Learning Network (FLN) (2014): a flexible environment (i.e. leaving room for instruction not initially considered and attending to the different factors involved in the process); a new learning culture (flipping your lesson involves a teaching and learning paradigm shift: from instructor-centred lecture to student-centred learning experiences); intentional content (choosing the most adequate content to be delivered in and outside the classroom) and a professional educator (who commits to new teaching procedures).² After all, *flip* is an acronym formed with the initial letters of these four axes which should be incorporated into practice as a means to ensure the efficiency of the method.

From the differences between the traditional and the flipped classroom, it can be deduced that blended learning is a more demanding, but also a more rewarding teaching methodology for those involved in the teaching and learning process. Flipped learning requires a greater participation of both students and instructors, a greater interaction with the course contents and, above all, a greater level of engagement (Cavage, 2019). Indeed, as can be seen in Figure 1, in flipped learning, class work helps students to attain abilities which require more cognitive effort (applying, analysing, evaluating, creating), situated in the top third of Bloom’s (Anderson & Krathwol, 2001) revised taxonomy, leaving those levels at the bottom of the hierarchy (remembering, understanding) for homework. In this way,

² See Cavage (2019) and Lawton (2019) for discussion and comments on the four pillars of flipped learning.

class time is used for developing higher-order competencies by offering students opportunities for problem-solving, discussion and collaborative learning (Abad-Segura & González-Zamar, 2019).

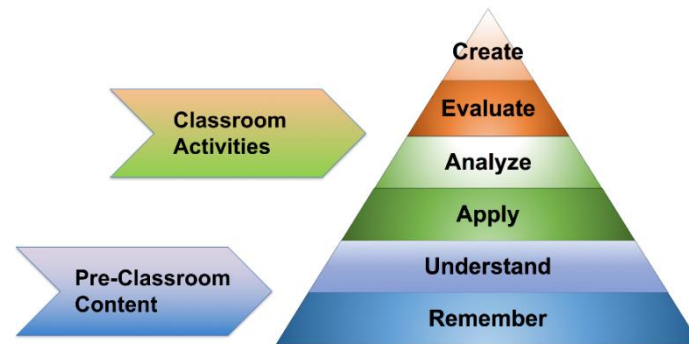


Figure 1: Flipped learning in Bloom's taxonomy (Source: <https://www.unh.edu/it/flipped-classroom-blended-learning>).

It is also important to note that the flipped classroom approach is flexible and adaptable to the needs of students, instructor and courses; it is not, as Frydenberg (2017) argues, a “one size fits all” model”, and this is where much of its potential lies. Indeed, this methodology meets the demands of different learning groups; obviously enough, students belong to different stages of education (primary, secondary, higher education) and are different in terms of their needs, learning expectations and skills, access to technological devices, abilities, etc. Furthermore, we should not forget that instructors are also different regarding their teaching competencies, practice of classroom management and commitment to new methodologies. In this regard, different ways to flip a classroom have been proposed. Panopto (2014) has put forward a useful typology of flipped classroom models, which makes it possible to adapt the flipped methodology to different educational settings, stages and learning groups. This typology identifies seven models of flipped learning, which are summarised below.

1. **The standard inverted classroom.** Students are assigned the homework (lecture videos) and class time is devoted to practice what they have learnt.
2. **The discussion-oriented flipped classroom.** The videos or resources assigned as homework are discussed and explored in class in a participative way.
3. **The demonstration-focused flipped classroom.** Useful for those courses that require students to remember and repeat activities exactly. To this end, students rewind and rewatch a video demonstration.
4. **The faux-flipped classroom.** Especially suited for younger students, this model encourages learners to watch lecture videos in class (hence the label of “faux”) and go through the different materials at their own pace.
5. **The group-based flipped classroom.** The homework assigned to students is discussed in collaborative groups, which allows students to learn from one another.
6. **The virtual flipped classroom.** The classroom can be totally eliminated. Lecture videos are assigned and then feedback is collected online. This model may require students to attend office hours for individual help.

7. **Flipping the teacher.** The most extreme case of inverted learning. Students make use of their own recordings or videos to demonstrate proficiency on a given topic.

After having presented the main characteristics of flipped learning, a proposal to teach word-formation processes based on this learning approach will be offered in the next section. After some preliminary considerations, the contents to be taught, the competencies and objectives involved, the steps to follow and the “flipping” activities to put into practice will be presented.

3. FLIPPING MY TEACHING OF WORD-FORMATION

3.1 *Setting the scene*

In order to flip lessons, traditional in-classroom teaching, web-based learning and informal cooperative group-work activities are intentionally combined together. It is important to note that this teaching proposal does not reject traditional instruction in class. It is not limited to video lectures or online material either; rather, the interplay between different formative activities and different types of materials is crucial for obtaining the expected results.

My flipped approach to teaching word-formation corresponds to two models of flipped learning in the typology already seen (Panopto, 2014):

- *Discussion-oriented flipped classroom.* The lecture videos on word-formation assigned for homework are used to promote discussion and reflection on the processes whereby words are created.
- *Group-based flipped classroom.* This type of flipped classroom is based on cooperative learning or, more precisely, on informal groups of cooperative work, i.e. those used for quick and specific activities which do not usually take longer than one session, e.g. checking for understanding, problem solving, summarising, etc.³ In these groups students team up to work together on that day’s assignment and they discuss and reflect on the contents prepared out of class. This choice is not at random: cooperative group work has been proven to be a successful strategy for student learning as it enhances motivation, autonomy, decision making and conflict management, among other benefits (Littlewood, 2002; Valero García, 2010). In addition, it helps students to improve communication skills, which is especially important when it comes to teaching English linguistics to non-native speakers (Martínez Lirola & Crespo Fernández, 2013).

It is important to underline that, although this teaching proposal is originally designed for Spanish students of English morphology, it is easily adaptable to related courses and provides a basis for teaching a range of English linguistic subjects through the flipped learning approach. It is also important to make it clear that the assigned learning material is not limited to web-based lectures. In the proposal presented

³ The informal groups of cooperative work differ from the cooperative base groups in that the latter are stable (in terms of membership), long-term (they should last for a minimum of a semester) and intended to help the group members to provide each other with support and assistance in completing assignments. They also differ from the so-called formal cooperative learning groups, in which students are assigned a task or project and work together for one or several sessions until it is finished (Johnson, Johnson & Holubec, 1994).

here, videos or online lectures are complemented by other (online or printed) materials in the form of book chapters or sections on the different processes of word-formation. In this way, the flipped methodology does not only meet the demands of students with different learning abilities, motivations or expectations; it also suits different teaching styles and philosophies.

3.2 Contents, objectives and competencies

The contents to be taught through flipped learning correspond to the basic patterns of word-formation: two major processes (compounding and conversion) and two minor ones (blending and clipping) in terms of occurrence and productivity. The choice for word-formation is not at random. Although the ways in which new words are formed and the factors that determine their acceptance in the language are taken for granted by the average speaker, difficulties may arise in some complex words in which their constituent elements are not easy to recognise or their meaning nuances are ignored. As languages are alive and changing and new words are born and used every day, the study of word-formation helps to understand the processes used by speakers of a language in organising their lexical knowledge and extending their inventory.

The study of word-formation is not only interesting in this sense. Word-formation projects in discourse, as words are, first and foremost, used for communicative purposes, not only to meet new lexical demands, but also to attract attention to themselves or the concept they represent, show disrespect or avoid offence, among other communicative functions. Therefore, the examination of complex words and the word-formation processes involved in producing them may yield insights into attitudes, ideologies and value judgments which are, more or less implicitly, transmitted through words in real communication. In sum, word-formation stands halfway between grammar (more precisely, morphology as the study of words in the language system) and discourse (language in use).

Concerning objectives, after completion of the sessions on word-formation, students are expected to be able to:

- Analyse the word as a morphological unit, identify the main processes of word-formation and get to know how words work in discourse.

In addition to this general objective, through the flipped method students are expected to reach the following specific goals:

- Apply the theoretical knowledge on word-formation to specific words in context.
- Analyse complex words as the result of word-making processes.
- Identify the pragmatic functions performed by morphologically complex words in discourse.
- Evaluate the meaning and ideological load of words deriving from word-formation processes.

It is worth noting that the objectives above are formulated using higher-order action verbs from the revised version of Bloom's taxonomy (see Figure 1). This means that the learning objectives that are expected to be reached through the flipped classroom methodology are not limited to remembering or understanding information (bottom third of the taxonomy), as this is basically achieved before class;

rather, real learning is achieved during class (middle and top third of the taxonomy), as reflected in the verbs used to formulate learning objectives: *apply* theoretical knowledge, i.e. use knowledge in innovative ways; *analyse* complex words, i.e. break words into parts and understand how each part is related to one another, draw connections among ideas; and *evaluate*, i.e. make critical judgments about the social use of words and justify one’s decision.

By looking at the competencies that the flipped approach to word-formation contributes to develop, we can deduce that the inverted lesson provides good opportunities for a comprehensive learning experience which goes beyond specific linguistic topics; it develops transversal competencies that play a key role in the academic formation of undergraduates. Indeed, the study of word-formation is not only related to a specific competency of the course unit “Grammar and Discourse” which is formulated as follows: “Acquire the lexical, semantic, grammatical and discursive bases of the English language to allow students to understand the function of different linguistic units in communication”. The flipped learning activities for teaching word-formation also contribute to the acquisition of a basic competency (“Transmit information, ideas, problems and solutions for both specialist and non-specialist audiences”) and a transversal competency (“Correct oral and written communication”), which are essential in the training of students as future teachers of English.

After presenting the contents to be taught, the objectives that students are expected to have reached and the competencies that the study of word-formation contributes to develop, the steps to follow and the activities to put into practice, both in and out of class, will be offered.

3.3 Steps and activities

The steps to follow in this flipped approach to teaching word-formation (shown in Table 2) are based on those published in the website of New York University (2016).

STEPS		LEARNING MODALITY	TASKS / ACTIVITIES
Lecturer-centred	1		Selecting specific contents to be taught Determining objectives to reach and competencies to develop
Student-centred	2	Pre-class / out-of-class (individual-autonomous work)	Watching video(s) on the word-formation process(es) Reading book chapters/sections Completing a worksheet on each word-formation process
	3	In-class (cooperative work)	Applying knowledge gained from the videos to solve problems Engaging in debates on how words may be formed and the functions that words perform in real life Checking worksheet, discussing alternative options Presenting findings orally to the class
	4	In-class (lecturer’s presentation)	Consolidating, checking and extending knowledge Discussing pragmatic issues related to word-formation Commenting on common questions or gaps
	5	Out-of-class (individual-autonomous work)	Reinforcing, deepening knowledge through problem-solving activities (open/closed questions)

Table 2: Flipped approach to teaching word-formation: steps and activities.

Step 1 (lecturer's responsibility)

In the first step, the lecturer must select the contents to be taught, the competencies that are expected to be developed and the learning objectives that align with the activities students do before, during and after the sessions (that is, intentional content as the second pillar of flipped learning mentioned earlier). It is not enough for students to just watch the videos and take notes or read the book chapters and write a summary. They need to put the knowledge into practice if we want them to really achieve meaningful and deep learning. After all, as commented earlier, flipped learning goes well beyond watching videos; it touches on many aspects of the teaching and learning process.

Step 2 (pre-class, out-of-class)

The “class outside the classroom” as a substitute for the traditional lecture-based course. Online videos and lectures, on the one hand, and printed materials, on the other, can effectively be combined to make the most of the flipped learning experience.

The online class includes lecture videos for students to gain familiarity with the word-formation processes of compounding, conversion, blending and clipping before class. The students are told that they need to watch the lecture videos online before coming to class. The videos meet certain requirements: they are short (no longer than 15 minutes); they have academic status (Videos 1, 2 and 3 are presented by staff from Marburg University, Germany, and video 4 is created by staff from the University of Los Andes, Colombia); and they are published under the license Creative Commons, which allows to use the video provided the source is mentioned. Four videos are proposed for this second step:

- Video 1. *Morphology-Compounding*. Running time: 14'52” (<https://www.youtube.com/watch?v=3HvMaY9ko4Q>).
- Video 2. *Linguistic Micro-Lectures. What is Conversion?* Running time: 1' 42” (https://www.youtube.com/watch?v=f_hlGJVtrp8).
- Video 3. *Linguistic Micro-Lectures. What are Blends?* Running time: 1' 23” (https://www.youtube.com/watch?v=Vk_Ue1_6rBw).
- Video 4. *Word-formation processes: Clipping*. Running time: 4' 26” (<https://www.youtube.com/watch?v=MqLd6vF4M0Y>).

As a useful addition to the videos above, students are asked to read a selection of book chapters or sections on the word-formation processes to be learnt. The information obtained in the assigned readings below will serve as a reinforcement to that presented on the video lectures. Reading 1 covers the four word-making processes selected as contents to be taught whereas the rest are specifically devoted to each of the processes taken separately. In Reading 5, the section devoted to acronyms is not required.

- Reading 1. “Word-formation processes” in *Describing English. A Practical Grammar Course* (Crespo Fernández, 2016: 81-87).
- Reading 2. “Compounding” in *Word-formation in English* (Plag, 2003: 132-164).
- Reading 3. “Derivation without affixation” in *Word-formation in English*, (Plag, 2003: 107-131).

- Reading 4. “Compound blends” in *An Introduction to Modern English Word-formation* (Adams, 2013: 148-160).
- Reading 5. “Clippings and acronyms” in *An Introduction to Modern English Word-formation* (Adams, 2013: 135-138).

In this second step, students are given a worksheet (see Table 3) that they have to complete based on the information shown on the assigned video lecture(s) and readings. It is worth noting that not all the items can be answered with the information given on the videos or the readings. For example, item 7 makes students bring to class examples from real discourse that illustrate the word-formation process in question.

WORKSHEET WORD-FORMATION
<p>Answer the following questions with the information from the videos and readings proposed. If necessary, give examples to illustrate your answers.</p> <p>WORD-FORMATION PROCESS: _____</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Define the word-formation process. 2. Types, if applicable. 3. Main morphological characteristics. 4. Main semantic characteristics. 5. Possible communicative functions. 6. Language register(s) in which it may occur. 7. Look for illustrative examples of words formed by this process in <i>real</i> communicative contexts of use (please mention the source). 8. Any other relevant aspects.

Table 3: Worksheet for word-formation flipped classrooms.

It is important to say that students can especially benefit from flipped learning in abstract or complex subjects, as it happens in some aspects related to word-formation. Take, for example, the problem of the directionality of conversion (Plag, 2003: 170) or the difference between endocentric compounds, i.e. those in which the head constituent is found in the compound, e.g. *darkroom*, and exocentric compounds, i.e. those whose semantic head is unexpressed, e.g. *lightweight* ‘boxer’ (Crespo Fernández, 2016: 83). As in large classes it is virtually impossible to attend to individual needs, flipped learning provides the lecturer with an opportunity to move these semantic issues outside the classroom, so students can go over them as much as they need before class discussion.

Step 3 (in-class)

The knowledge gained outside the classroom is applied in the classroom, as students participate in cooperative group work and discussions, sharing and exchanging knowledge, and checking the answers to the worksheet they have filled in before class. What would normally be labelled as “homework” is now done in class under the lecturer’s supervision. Homework assignments pave the way for a social and cooperative learning environment in class.

The in-class activities proposed in this third step focus students on attaining higher-level cognitive abilities (see Bloom's taxonomy in Figure 1):

- Students discuss in groups the knowledge they have gained from the videos about the specific word-formation process.
- Students check and discuss the answers to the worksheet (Table 3) in a collaborative learning setting, which gives them the opportunity to reflect on different (morphological, semantic, pragmatic) aspects related to the word-formation process under consideration and evaluate the ideological role of words deriving from it.
- Students present their findings regarding the word-formation process(es) to the rest of the class.

Step 4 (in class)

In order to consolidate the knowledge gained in the previous steps, the lecturer takes the active role that previously had been played by students. Some time can be spent on focusing on common questions or gaps in the pre-class or in-class activities and on a question/answer session with students intended to solve problems. The remaining class time can be spent engaging in active learning strategies, which can help students further process what they learned and extend the knowledge acquired so far. For example, reflecting on the pragmatic functions associated to specific word-formation processes, talking about the evaluative power of words, getting to know how figurative language contributes to the meaning of compounds or analysing the role of taboo words in word-building. The immediate feedback from the lecturer that students get allows them to address doubts and questions successfully.

Step 5 (out of class)

The last step is devoted to reinforcing and deepening students' knowledge through problem-solving activities to be done out of class. These final instructional activities are intended to continue the flipped learning experience from the in-class activity to outside the class. Students are given a worksheet for further practice (see Table 4) which includes closed and open questions on the processes of word-formation studied in the flipped classroom, namely compounding, conversion, blending and clipping.

WORKSHEET WORD-FORMATION: FURTHER PRACTICE

1. Identify the word-formation processes involved in producing the words underlined:
 - a) The new skateboards are kickass.
 - b) Eric, a Vietnam War vet, still parties every Saturday night.
 - c) Although old-fashioned, I like this sofa. It's comfy.
 - d) Tombstone Monument Ranch is setup like an 1880's Western frontier town.
 - e) Workaholism is on the rise!
2. Give examples from real language in which ...
 - a) A word is back-clipped.
 - b) A clipped form is used as a way to show offence and disrespect.
 - c) A clipped word is used with affection.
 - d) A compound word illustrates a case of metaphor or metonymy.
 - e) A blended word is used in colloquial register.
 - f) A clipped word is used in standard register.
 - g) A word is the result of the process of partial conversion.
 - h) A compound word is endocentric.
 - i) A blended word is used in jargon.
 - j) A head modifier in a compound is used as a dysphemistic intensifier.
3. Identify and comment on the word-formation processes found in the sentences below.
 - a) When I was babysitting the Smith's children, I heard a noise.
 - b) If he acts without thinking logically, *he's a dick head*.
 - c) That's my Internet's favourite British *sitcom*. I am a true fan.
 - d) She microwaved her lunch before coming to class.
 - e) The wheelbase of the limo is stretched enough to make plenty of room.

Table 4: Worksheet for word-formation: Further practice.

3.4 Students' feedback

The best way to end this lesson is to give students a voice. In order to discover how they have experienced the flipped sessions, they are asked to respond to the so-called Critical Incident Questionnaire (CIQ), which focuses on critical moments or actions of the class or teaching period. First developed by Brookfield (1995), the CIQ is a qualitative method of data collection that asks students to describe details of their response to those aspects of the teaching sessions that, for any reason, have been relevant or worth raising in five questions.

1. At what moment in the class did you feel most engaged with what was happening?
2. At what moment in the class did you feel most distanced with what was happening?
3. What action that anyone (instructor or student) took in class did you find most helpful?
4. What action that anyone (instructor or student) took in class did you find most confusing?
5. What about the class surprised you the most? (something about your own reactions, something that someone did or anything else that occurred to you).

The aim of this questionnaire is simply to make students identify those moments in which they have felt more engaged with the activities proposed and those that they have found confusing or disappointing. Although Brookfield recommended to use the questionnaire once a week, according to Muñoz Baell et al. (2012), the frequency of use should be lower.

As an alternative, Bará, Valero and Domingo (2004) proposed a reduced version of Brookfield's questionnaire consisting of just two questions:

1. Describe briefly the most positive critical incidence that has occurred during the last teaching session.
2. Describe briefly the most negative critical incidence that has occurred during the last teaching session.

The anonymous feedback that can be obtained from students is especially useful in the case of non-traditional teaching modalities such as flipped learning which lecturers and students may be unfamiliar with. The students' voice allows to ensure that the teaching strategies we use meet the learning needs of our group of students. Furthermore, unlike the method of data collection based on surveys, frequently used in higher education to measure student satisfaction, the CIQ allows to detect problems that in most cases could be solved almost immediately.

3.5 Some tips on assessment

Flipped learning is also flexible in terms of assessment and may be adapted to different course requirements without any problem. The lecturer can check to what extent students have achieved the learning objectives initially established using different procedures. Flipped learning does not necessarily require specific assessment tasks, as the knowledge gained in the flipped classroom can be measured as part of a (midterm or final) written exam. Additionally, the lecturer can use an evaluation task consisting of one of the practical activities proposed in the third step mentioned before ("Students present their findings regarding the word-formation processes to the rest of the class"). In this case, a three-facet scoring rubric created *ad hoc* for this proposal is presented in Table 5 as an instrument which specifies the evaluation criteria in three categories (organisation, contents and individual presentation) with a number of descriptors intended to assess both individual and group performance during the oral presentation.

CATEGORY	DESCRIPTORS	POINTS
Organisation (15 points)	The introduction is attention-getting. There is an obvious conclusion summarising the presentation	Excellent (5) Poor (1)
	The information is presented in a logical sequence	Excellent (5) Poor (1)
	The group members seem to be well organised. No misunderstandings	Excellent (5) Poor (1)
Contents (60 points)	Good explanation and analysis of morphological aspects. Adequate use of terminology	Excellent (20) Poor (1)
	Good explanation and analysis of semantic aspects. Adequate use of terminology	Excellent (20) Poor (1)
	Good explanation and analysis of functional and pragmatic aspects. Adequate use of terminology	Excellent (20) Poor (1)
Presentation Individual speaker (25 points)	The speaker maintains good eye contact with the audience, demonstrates confidence and is appropriately animated	Excellent (5) Poor (1)
	Fluent expression, correct pronunciation and intonation. High degree of grammatical accuracy	Excellent (5) Poor (1)
	Vocabulary and structures conform to the academic and scientific register	Excellent (5) Poor (1)
	Speaker is able to answer the questions in a satisfactory way	Excellent (10) Poor (1)

Table 5: Assessment rubric for teaching word-formation through flipped learning.

Following Luoma (2004: 80), the rubric in Table 5 presents a limited number of categories for the assessment of students' production which are conceptually independent. Indeed, she argues that the analytic rating criteria must not exceed five. More than one descriptor has been grouped under each conceptual heading, which enables to make a fairly detailed rating. Verbal definitions of levels of performance have been avoided; instead, a scale with evaluative labels for descriptors ranging from "Excellent" (5, 10 or 20, depending on the descriptor) to poor (1) has been used. Although not as concrete as one including descriptor levels, this rubric presents some features which are essential to measure students' performance: it is practical, easy to use and allows for consistent decisions (Luoma, 2004: 81).

The assessment rubric is not only a useful tool to grade students' work, it also allows to interpret different aspects of their performance. In this sense, it can be considered a reliable instrument in the formative evaluation process (Blanco Blanco, 2008) that suits the flipped approach presented here particularly well.

4. CONCLUDING REMARKS

From the teaching proposal presented here, it is evident that flipped learning involves much more than simply watching videos at home and completing a worksheet. It provides good opportunities for students to practice, adapts to different learning styles and helps to actively engage students in the learning process. In addition, the flipped approach contributes to developing higher-order competencies (applying, analysing, evaluating, etc.), which is of key importance when teaching word-formation; in fact learning how words are made and used in discourse goes beyond memorising and even understanding.

Adopting a flipped learning approach is not a question of turning lessons upside down. Flipped learning is best seen as a form of blended learning which incorporates elements from both traditional face-to-face teaching and innovative online instruction; hence, its potential to make lessons appeal to different students and suit different teaching styles.

Another point to remark is that flipped learning is not necessarily limited to web-based learning; rather, it should be considered as a more comprehensive and flexible approach in which lecture videos successfully combine with other digital or printed materials on the course topics to be covered. Furthermore, it is important to note that not all subjects may benefit from the flipped methodology in the same way. It is up to the instructor to select the most appropriate contents to be taught through flipped learning.

It remains to be said that the teaching proposal offered here could be complemented with research based on data derived from actual experimentation regarding the teaching of word-formation through flipped learning in the classroom. Indeed, the results of an empirical study would allow to demonstrate whether the flipped model is effective for improving learning outcomes and, from a more general perspective, it could help lecturers in linguistics to understand what flipped learning actually means in practice.

In sum, the teaching of word-formation through flipped learning offers students a chance to activate linguistic knowledge at different levels of language description (morphology, semantics and pragmatics) and to deepen their awareness of the language as a hierarchically structured system of communication. After all, words are not only a challenge for linguistics researchers, but also for anyone interested in how language works in social life, including, of course, students. As Valerie Adams (2013: vii) once said, “the study of word-formation offers a great many puzzles to the present-day student of language”. I believe that, thanks to the flipped approach, our students will find a way to solve these puzzles.

REFERENCES

- Abad-Segura, E. and González-Zamar, M. D. (2019). Análisis de las competencias en educación superior a través de *flipped classroom*. *Revista Iberoamericana de Educación*, 80(2), 29-45. <https://doi.org/10.35362/rie8023407>
- Adams, V. (2013). *An Introduction to Modern English Word-formation*. Abingdon and New York: Routledge.
- Almazán Ruiz, E., Fuentes Martínez, R. and Pérez Porras, A. (2020). La “clase invertida” como modelo innovador en la enseñanza de la gramática inglesa. *Revista Digital e-SEDLL*, 3, 172-184. Retrieved December 24, 2020 from <https://cvc.cervantes.es/literatura/esedll/pdf/03/14.pdf>
- Anderson, L. W. and Krathwol, D. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman.
- Andrade, E. and Chacón, E. (2018). Implicaciones teóricas y procedimentales de la clase invertida. *Pulso. Revista de Educación*, 41, 251-267. Retrieved October 29, 2019 from <https://bit.ly/2Mc5Xvd>
- Angelini, M. L. and García-Carbonell, A. (2019). Enhancing students' written production in English through flipped lessons and simulations. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16(1), 2. <https://doi.org/10.1186/s41239-019-0131-8>
- Arnold-Garza, S. (2014). The flipped classroom teaching model and its use for information literacy instruction. *Communications in Information Literacy*, 8(1), 7-22. <https://doi.org/10.15760/comminfolit.2014.8.1.161>
- Bará, J., Valero, M. and Domingo, J. (2004). *Taller de aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Universidad Politécnica de Cataluña.
- Bezzazi, R. (2019). Learning English grammar through flipped learning. *Australian Journal of Applied Linguistics*, 6(2), 170-184.
- Blanco Blanco, A. (2008). Las rúbricas: un instrumento útil para la evaluación de competencias. In L. Prieto Navarro (Ed.), *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje. Estrategias útiles para el profesorado* (pp. 171-188). Barcelona: Octaedro.
- Blasco, A. C., Lorenzo, J. and Sarsa, J. (2016). La clase invertida y el uso de vídeos de software educativo en la formación inicial de profesorado. Estudio cualitativo. *@tic. Revista de Innovación Educativa*, 17. Retrieved February 9, 2020 from <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349551247003>
- Brookfield, S. (1995). *Becoming a Critically Reflective Teacher*. San Francisco: Jossey Bass.

- Cavage, C. (2019). The pillars of FLIP. Retrieved April 1, 2019 from https://projects.ncsu.edu/mckimmon/cpe/opd/ESL/pdf/Christina%20Cavage%20-%20Handout_FRI_techpanel_5_19_17.pdf
- Crespo Fernández, E. (2016). *Describing English. A Practical Grammar Course*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Enfield, J. (2013). Looking at the impact of the flipped classroom model of instruction on undergraduate multimedia students at CSUN. *TechTrends: Linking Research & Practice to Improve Learning*, 57(6), 14-27. <https://doi.org/10.1007/s11528-013-0698-1>
- Engel, M., Heinz, M. and Sontag, R. (2017). Flexibilizing and customizing education using inverted classroom model. *Information System Management*, 34(4), 378-389. <https://doi.org/10.1080/10580530.2017.1366221>
- Evseeva, A. and Solozhenko, A. (2015). Use of flipped classroom technology in language learning. *Procedia. Social and Behavioural Sciences*, 26, 205-209. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.10.006>
- FLN (Flipped Learning Network). (2014). The four pillars of F-L-I-P. Retrieved April 1, 2019 from https://flippedlearning.org/wpcontent/uploads/2016/07/FLIP_handout_FNL_Web.pdf
- Frydenberg, M. (2017). The flipped classroom. It's got to be done right. Retrieved February 9, 2020 from https://www.huffpost.com/entry/the-flipped-classroom-its_b_2300988?guccounter=1
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. and Holubec, E. (1994). *Cooperation in the Classroom and School*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Kellogg, S. (2009). *Proceedings. Frontiers in Education Conference: Developing Online Materials to Facilitate an Inverted Classroom Approach*. Piscataway, NJ: IEEE Press.
- King, A. (1993). From sage on the stage to guide on the side. *College Teaching*, 41(1), 30-35.
- Larcara, M. (2015). Benefits of the flipped classroom model. In Information Resources Management Association (Ed.), *Curriculum Design and Classroom Management: Concepts, Methodologies, Tools and Applications* (pp. 93-105). Hershey, PA: IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-4666-8246-7.ch006>
- Lawton, M. (2019). International content and the professional educator. *Higher Education Pedagogies*, 4(1), 105-118. <https://doi.org/10.1080/23752696.2019.1633944>
- Lee, G. and Wallace, A. (2018). Flipped learning in the English as a foreign language classroom: Outcomes and perceptions. *TESOL Quarterly*, 52(1), 62-84. <https://doi.org/10.1002/tesq.372>
- Leis, A. and Brown, K. (2018). Flipped learning in an EFL environment: Does the teacher's experience affect learning outcomes? *The EuroCALL Review*, 26(1), 3-13. Retrieved November 20, 2019 from <https://polipapers.upv.es/index.php/eurocall/article/view/8597/10476>
- Littlewood, W. (2002). Cooperative and collaborative learning tasks as pathways towards autonomous interdependence. In P. Benson and S. Toogood (Eds.), *Challenges to Research and Practice* (pp. 29-40). Dublin: Authentik.
- Lopes, A. P. and Soares, F. (2018). Flipping a mathematics course. A blended-learning approach. *Proceedings of the 12th International Technology, Education and Development Conference*, 3844-3853. Retrieved October 1, 2020 from <https://library.iated.org/publications/INTED2018>

- Luoma, S. (2004). *Assessing Speaking*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Martínez Lirola, M. and Crespo Fernández, E. (2013). Docencia cooperativa y colaboración. El trabajo en equipo en lengua inglesa. *REU. Revista de Enseñanza Universitaria*, 39. Retrieved February 9, 2020 from <https://idus.us.es/handle/11441/52043>
- Martyniuk, O. (2019). American flipped classroom model in teaching linguistic disciplines to students majoring in a foreign language. *Comparative Professional Pedagogy*, 9: 22-28. <https://doi.org/10.2478/rpp-2019-0025>
- Muñoz Baell, I. M., La Parra Casado, D., Davó Blanes, M. C., Álvarez García, J. S. and Ortíz Moncada, R. (2012). Evaluación continua de asignaturas de Grado utilizando el Cuestionario de Incidencias Críticas. In J. D. Álvarez Teruel, M. T. Tortosa Ybáñez and N. Pellín Buades (Eds.), *X Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria. La participación y el compromiso de la comunidad universitaria* (pp. 1772-1787). Alicante: Universidad.
- New York University. (2016). Steps to flipping your class. *NYU Teaching & Learning Materials*. Retrieved November 20, 2019 from <https://www.nyu.edu/faculty/strategies-for-teaching-with-tech/flipped-classes/steps-to-flipping-your-class.html>
- Panopto. (2014). 7 unique flipped classroom models. Which one is right for you? Retrieved October 1, 2019 from <https://www.panopto.com/blog/7-unique-flipped-classroom-models-right/>
- Plag, I. (2003). *Word-formation in English*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Russell, V. (2018). An examination of flipped learning in foreign and second language instructional context. *Journal of International Education and Business*, 3(1), 35-60.
- Starr-Glass, D. (2015). The acrobatics of flipping: Reorienting the foreign language classroom and increasing learning outcomes with the flipped model. In A. G. Scheg (Ed.), *Implementation and Critical Assessment of the Flipped Classroom Experience* (pp. 74-89). Hershey, PA: Information Science Reference.
- Tourón, J. and Santiago, R. (2015). El modelo Flipped Learning y el desarrollo del talento en la escuela. *Revista de Educación*, 368, 196-231. Retrieved October 29, 2019 from <https://bit.ly/1dHH8k7>
- Tucker, B. (2012). The flipped classroom. Online instruction at home frees class time for learning. *Education Next*, 12(1). Retrieved February 9, 2010 from <http://educationnext.org/the-flipped-classroom/>
- Valero García, M. (2010). ¿Por qué aprendizaje cooperativo? *GIAC. Grupo de interés en aprendizaje cooperativo*. Retrieved April 1, 2019 from http://giac.upc.es/pag/giac_cas/giac_por_que.htm

EL RECURSO DEL JUEGO DRAMÁTICO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

THE USE OF DRAMA AND PLAY IN PRIMARY EDUCATION

Javier de Ponga Mayo
Universidad Isabel I.

Resumen

Utilizar la teatralización, o más concretamente el juego dramático, no es un recurso precisamente reciente, ya en la Europa medieval se recurría a él para enseñar pasajes de la Biblia a la mayoría de la población que no sabía leer ni escribir. En la actualidad, la enseñanza de una lengua extranjera es un requisito indispensable en cualquier sistema educativo, no obstante, los niveles de adquisición de esta no siempre resultan los esperados al concluir la etapa, y especialmente en la destreza oral, es por ello que necesitamos adaptar nuestras enseñanzas a las necesidades psicoevolutivas de nuestros alumnos y despertar una motivación constante que favorezca la competencia comunicativa adecuada a los años de tiempo invertido en la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera. En el caso de la etapa de Educación Primaria, hemos de asegurarnos de contar con los recursos precisos para llegar a este alumnado. A través de este trabajo, proponemos la utilización del juego dramático como medio para mantener la motivación y mejorar la enseñanza-aprendizaje y la competencia comunicativa de una lengua extranjera en la etapa de Primaria, a través de actividades planteadas se permite desarrollar la comunicación, en especial, la destreza oral.

Palabras clave: Juego dramático, lengua extranjera, competencia comunicativa.

Abstract

The use of drama, or more specifically dramatic play, is not precisely a recent resource, since it was used in the Middle Ages in Europe to explain passages from the Bible to the majority of the population who could not read or write. Currently, the teaching of a foreign language is an crucial requirement in any education system, however, the levels of acquisition of it do not always meet the expectations at the end of the Elementary Education, especially in oral skills, that is why one needs to adapt teaching to the psycho-evolutionary necessities of our students and promote a constant motivation that favors an appropriate communicative competence taking into account the years and time invested in teaching-learning a foreign language. In the case of the Elementary Education stage, we must ensure that we have the correct tools to reach the students. Throughout this paper, we propose the use of dramatic play as a means of maintaining motivation and improving teaching-learning and the communicative competence of a foreign language in the Elementary Education stage, through the activities that have been put forward in this paper we aim the development of communication, especially in oral skills.

Key Words: Dramatic play, foreign language, communicative competence.

1. INTRODUCCIÓN

Posicionamiento del juego dramático en la legislación actual

A partir del año 1990 en España, a través de la Ley General del Sistema Educativo (LOGSE), se implantó por primera vez desde la Etapa de Educación Primaria hasta Bachillerato el estudio de lenguas extranjeras, (en adelante LE), lo cual supuso un gran avance para la época; esta ley establecería las bases de lo que sería un incremento de la enseñanza-aprendizaje de las LE, con especial énfasis en el Inglés. Con la posterior aprobación en el 2006 de la Ley Orgánica de Educación (LOE) se establece la obligatoriedad de la adquisición de una comunicación lingüística de estas; asimismo, se impulsa el estudio y familiarización de una LE en la Etapa de Educación Infantil.

La actual legislación educativa aprobada en 2013, la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), por primera vez en la historia de nuestro sistema educativo culmina este impulso de los idiomas extranjeros y establece su presencia desde el segundo ciclo de Educación Infantil hasta la etapa de Bachillerato, lo que supone la educación obligatoria y se extralimita a la no obligatoria también.

Pese al gran avance que supone que un idioma extranjero pueda ser estudiado desde los tres hasta los dieciocho años y a pesar de que se han tenido en cuenta diferentes métodos y modelos didácticos en la enseñanza de las LE, se sigue apreciando en el alumnado, al igual que en décadas anteriores, dificultades en la adquisición de idiomas extranjeros, en especial, en las habilidades orales y destrezas comunicativas.

En las aulas de las etapas de Infantil y Primaria encontramos alumnado con unas características psicoevolutivas muy definidas, diferenciadas por rangos de edad, pero un factor en común en esta etapa es la incompatibilidad con la abstracción de ideas, y por ello existe la necesidad de que los contenidos sean tangibles, que se muestren al alcance de su realidad, y de los que se extraiga un verdadero significado para ellos. Por tanto, que es tarea del propio docente extraer los contenidos que concreta el Currículo, para adecuarlos a los recursos y metodologías más propicios que otorguen significado al proceso de enseñanza-aprendizaje y así despertar la motivación y el interés del alumnado, pues como exponía Signorelli (1963), ya en la sociedad de la Grecia clásica se contemplaba un concepto holístico de la vida: se entendía que entre cuerpo y alma había de existir una armonía en el modo de educar.

Por lo general, nuestro sistema educativo no ha considerado el juego como herramienta educativa en la enseñanza-aprendizaje. Específicamente, en la didáctica de la LE el juego dramático no ha tenido excesiva cabida; pues no se le ha considerado como parte de la educación formal y se ha relegado a un segundo plano dentro de las actividades extraescolares, o en el mejor de los casos, como una pequeña parcela del área de Educación Plástica y Visual. Si bien esta tendencia está viéndose modificada tímidamente debido en gran medida a las «no tan nuevas» metodologías y tendencias educativas actuales, sigue siendo una herramienta la cual resulta reticente y motivo de utilización «excepcional» y remota, reducida a períodos puntuales. Solo nos encontramos con el juego como recurso dentro del área de Educación Física y sus objetivos tienen un carácter más motórico o relativo a la psicomotricidad.

Tradicionalmente, el recurso del juego y más específicamente el juego dramático se ha entendido como algo incompatible con la educación formal, pese a que contamos con alusiones como las de Quintiliano, (recogidas en 1887), quien en su *Institutio Oratio*, establecía que la educación debía de ser algo atractivo y parecida a un juego, lo cual le reconocía un gran beneficio y un poderoso recurso.

Francisco Mora (2013), por su parte, afirma que: “Todo niño experimenta una necesidad (la de aprender) que le empuja al juego y que solo sacia con el juego, puesto que este es placentero”. (p. 93). El juego se encuentra de un modo u otro a lo largo de todas nuestras etapas de la vida, a través del mismo encontramos motivación, desarrollamos creatividad; hemos de añadir que a través de él se dan posibilidades de comunicación y expresión oral, así como ampliación del vocabulario, giros, expresiones y frases coloquiales, se afianza la expresión oral; a nivel social se da un respeto por el discurso del otro, se produce una escucha atenta, se tienen en cuenta los recursos extralingüísticos etc.

El juego dramático, según (Arroyo, 2003), desarrolla las capacidades intelectuales, lingüísticas, afectivas, sociales etc.; Mora (2013), asegura que el juego es una forma innata de aprender. Navarro (2006), por otro lado, asevera que a través de la capacidad lúdica se desarrollan estructuras psicológicas globales, más allá de las meramente cognitivas, se adquieren capacidades afectivas y emocionales a través de las experiencias sociales con las que cada sujeto conecta. Nicolás (2011), afirma que la teatralización hace que los alumnos sean protagonistas de su propio aprendizaje al trabajar en equipo.

Asimismo, de acuerdo con las consideraciones generales de la Resolución del Consejo de la Unión Europea, en su Diario Oficial de las Comunidades Europeas (1997, p. 2) se asegura que: “un enfoque lúdico, ante las lenguas es una fase en que la receptividad y flexibilidad intelectuales alcanzan el máximo nivel, pueden crear las condiciones necesarias y favorables para el aprendizaje”.

Por lo tanto, parece evidente que el juego se avala como un recurso que genera aprendizaje, así como la imitación y la repetición inconsciente que se forja en el juego dramático.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Beneficios del juego dramático en la enseñanza de una LE

El niño en la etapa de Educación Primaria aún no reconoce la finalidad del aprendizaje formal de una LE, por lo que el comienzo de este proceso ha de integrarse de modo natural y compatible con su propia concepción del mundo, es decir, se puede transformar ese idioma desconocido mediante el juego propiciando que se promueva el aprendizaje de la LE y más concretamente a través del juego dramático, recurso que encierra un gran potencial lingüístico, lúdico y que trata al joven estudiante desde un punto de vista holístico y no solo como un estudiante de LE.

Fröbel (1837), estimaba que el medio más efectivo empleado dentro del aula es el juego, puesto que es el método natural a través del que el niño se relaciona, manipulando diferentes objetos con el único propósito de divertirse mientras aprende.

El origen de nuestro análisis parte, como anotábamos anteriormente, del enorme potencial con el que cuenta el juego dramático en el contexto de la enseñanza de la LE en Educación Primaria.

Para los docentes sigue siendo una labor complicada encontrar recursos que estimulen la comunicación oral, bien sea por la prevalencia del libro de texto, el cual limita esta actividad, o bien por la «masificación» de las aulas, pues entendemos que para que se dé una verdadera comunicación y se facilite la comunicación oral, es necesaria la participación activa de todo el alumnado, esta participación se obstaculiza ante una clase «masificada».

En este sentido, entendemos que el juego dramático es un recurso didáctico poderoso que mejora la comunicación oral en una LE, ya que los contenidos y el lenguaje que se van a trabajar se ofrecen de forma lúdica y concreta, especialmente bajo la perspectiva del alumno, para que sean practicados del mejor modo que sabe hacer un niño, esto es: en clave de juego, mediante repeticiones voluntarias y no forzadas o exigidas por parte del adulto, que podría coartar esta espontaneidad y fluir natural.

Para delimitar términos tocantes al tema tratado, hemos de precisar diferentes conceptos que pueden entremezclarse, confundirse o entenderse como sinónimos:

En primer lugar, hemos de definir la acción principal y más básica de nuestro propósito: el juego es definido según la Real Academia de la Lengua (2019) como: “acción y efecto de jugar por entretenimiento”. Por otra parte, la Real Academia de la Lengua (2019) define jugar como: “Entretenerse, divertirse tomando parte en uno de los juegos sometidos a reglas, medie o no en él el interés”. Gracias al juego, los alumnos de Educación Primaria van construyendo libremente su idea del mundo movidos por una motivación; se conocen a sí mismos al relacionarse con sus iguales, aprenden a relacionarse en grupo, son capaces de adquirir las primeras normas y hábitos que les permitan desenvolverse en su tarea; podemos decir que el juego se encuentra entre las primeras tareas que realizará el niño en edades tempranas.

Asimismo, debemos desambiguar conceptos como «juego dramático» y «teatro»; el primer concepto ha sido definido por Cervera, como: “la actividad lúdica a la que los niños se dedican colectivamente para reproducir acciones que les son tan conocidas que las convierten en la trama de su juego” (1986, p.24), por otro lado López se refiere al juego dramático como un acto que aúna la espontaneidad del juego con la acción de imitar (1990); en cambio, la teatralización tiene por objetivo reproducir un suceso, una obra previamente escrita y que ha de ser representada de un modo preestablecido. Este último tiene por lo tanto que ver con el resultado final, más que con el proceso lúdico y la expresión libre del primero. Tejerina (1999), además, considera que juego dramático es sinónimo de «dramatización», esta idea es concebida por la autora como una herramienta teatral con práctica lúdica, que entraña un fin en sí mismo y sin el objetivo de una proyección al exterior, que es lo que tradicionalmente entenderíamos por teatralización. Por su parte, Torres (1996), también hace distinción entre lo que para él es confusión entre «drama» versus «teatro» y «proceso» versus «producto», este autor considera que el proceso (el aprendizaje), es el objetivo y no el producto final.

A su vez, Holden (1981), aporta su propia definición, así:

El juego dramático tiene que ver con la palabra «pretendemos»; se pide al alumno que se proyecte de forma imaginaria en otra situación, [...] generalmente, interactuará con otras personas y

reaccionará de alguna manera a lo que dicen y hacen, aprovechando su propio conocimiento del lenguaje para comunicarse de manera significativa. (pp. 1-2).

Expuestas las anteriores definiciones, se colige que trasladar al aula el juego dramático ha de ser de modo lúdico y distendido. Entendemos que el juego dramático es una expresión que no coarta la voluntad y libertad de autoexpresión del alumno ni la propia creatividad, lo cual se contradice con lo que significa la teatralización, que como hacía referencia Torres (1996), su objetivo no es más que el producto final.

A través del juego dramático, los alumnos son protagonistas de su propio periodo de aprendizaje; el docente encauza el proceso, cerciorándose de que se esté demandando un contenido lingüístico relevante, y de que se consiga una finalidad concreta, que en este caso se trata de la adquisición de estructuras lingüísticas y léxico en la lengua extranjera; el maestro ha de asegurarse de que la totalidad del alumnado esté participando activamente de algún modo.

El juego dramático cobra gran importancia ya desde la etapa de Infantil, ya que se vincula estrechamente con el juego simbólico, este hecho es vital para el desarrollo psicoevolutivo del niño en todos sus ámbitos, pues se proporciona un desarrollo integral y se consigue una significatividad en el aprendizaje.

Wolfe (2001) expone que el cerebro de los niños está buscando constantemente significado a lo que se le presenta o que se pretende que adquiera, por lo tanto, la atención se conseguirá si se enfoca en lo que tiene sentido para ellos.

El juego dramático ofrece la oportunidad de observar la capacidad que tiene el infante para comunicarse y expresarse en un entorno diferente al habitual haciendo uso de la imaginación, creatividad, espontaneidad. Es interesante observar aspectos como los afectivos y motores entre otros.

La expresión dramática es un recurso ideal para que los alumnos, especialmente en edades tempranas, irruman en sus producciones orales en un idioma extranjero; la dramatización propiciará herramientas esenciales para que lleguen a convertirse en hablantes ideales de una LE.

Tal y como constatan Núñez y Navarro, “El drama [juego dramático] ofrece la construcción de diferentes ambientes de aprendizaje, dotando de roles imaginarios por el grupo, que acaban por convertirse en una experiencia real para todos los alumnos que participan, que probarán las consecuencias de las diferentes acciones” (2007, p. 237). Esto hace que a través del componente lúdico e imaginario del juego dramático no solo se mejore la competencia comunicativa, sino que favorece la cooperación entre iguales, la expresión de sentimientos, estados emocionales, se fomente la socialización y también la autoestima.

2.2. Fomento del factor emocional a través del juego dramático

El juego dramático ha de contar con una cierta sensación de «impredecible» que mantenga activa la curiosidad, esto es, que, pese al propósito y objetivo del docente, el alumno siempre ha de percibir un

clima de aventura, que permita mantener sus emociones encendidas, puesto que como afirmaría Leonardo da Vinci: «Todos nuestros conocimientos tienen su origen en sensaciones». Los niños, que comienzan a descubrir el mundo, son por naturaleza curiosos y es a través de esa curiosidad, que, como fuerza intrínseca, les mueve a generar situaciones de aprendizaje.

Según Jensen (2005), las emociones dirigen la atención hacia un punto determinado, generan sentido a lo que se aprende, y entrañan un camino hacia la memoria. Por otro lado, tener en cuenta las emociones nos facilita la relación más estrecha y cercana entre el profesorado y el alumnado, aminorando esa distancia que puede producir desde bloqueo hasta simple desinterés.

Según Goleman (1995), las conexiones entre cabeza y corazón, pensamiento o sentimiento, son fundamentales en el pensamiento eficaz. Cuando disminuimos esta barrera afectiva en pro de favorecer sentimientos y emociones positivas, es cuando incitamos a que nuestro alumnado genere aprendizaje, puesto que son capaces de discernir, obrar y pensar con precisión, libres de cualquier filtro.

Resulta evidente, por lo tanto, que utilizar una de las actividades que más puede emocionar a un alumno de Educación Primaria como es el juego y más concretamente el juego dramático, promoverá emociones positivas, elevando la capacidad mental, reteniendo de forma efectiva cualquier tarea que se realice. En el caso opuesto, “Cuando el circuito límbico que converge en la corteza prefrontal se encuentra sometido a la perturbación emocional, queda afectada la eficacia de la memoria activa” (Goleman, 1995, p. 104), por ende, sin memoria no surge el aprendizaje.

Entre las características más llamativas del juego contamos, con que es una actividad entretenida, repetitiva y placentera, que surge de la espontaneidad. Por su parte, Cervera (2004), asegura que “el niño aprende a convertir las palabras en ideas, pues imagina lo que no ha visto, consigue comprender la situación emocional del personaje provocando en él sensaciones” (p. 35).

El juego dramático a través de la interacción con iguales, en un entorno afectivo positivo y amigable, enfatiza las emociones positivas; otro factor que ayuda a este hecho es la introducción de materiales añadidos y necesarios para la dramatización, como son los disfraces, complementos como caretas, máscaras o incluso juguetes.

Si pretendemos que nuestros jóvenes alumnos se familiaricen verdaderamente con una LE, debemos introducir el elemento de la emoción, lo que les hará asociar positivamente la nueva lengua con sensaciones positivas, recuerdos agradables, que conectan con un todo y una realidad propia.

2.3. Fomento del factor motivacional a través del juego dramático

Cuando nos aseguramos de que el terreno emocional se ha atendido de un modo apropiado en el aula solo podemos esperar que la motivación se incremente de un modo constante. Por el contrario, tanto si la motivación es inexistente, como si existe cualquier tipo de bloqueo emocional que provoque la pérdida de motivación, es cuando se comienza a apreciar un verdadero deterioro del aprendizaje, “la motivación apropiada para aprender puede ser en realidad la única diferencia más importante entre un programa educacional exitoso y otro fracasado” (Gardner, 2001, p. 279); pese a ello, y en parte debido a una

herencia de un sistema educativo rígido y tradicional en el que no se tenía en cuenta al alumno de un modo holístico, sino como un mero estudiante, no se consideraban estos aspectos.

La introducción de cualquier tipo de herramienta educativa en la que su nombre se mencione el término «juego», es devaluada todavía hoy por ciertos sectores más «tradicionales» de la comunidad educativa, esta reticencia, o en el peor de los casos, rechazo, no se debe más que prejuicios heredados dentro del sistema educativo como ya apuntábamos.

Dentro de la motivación, se distinguen principalmente la motivación intrínseca y extrínseca (Tragant y Muñoz, 2000). El tipo de motivación intrínseca surge en el momento que una actividad conlleva un efecto de interés en sí mismo, no hay otro motivo por el cual se desempeña esa tarea, este es el tipo de motivación que buscamos entre el alumnado; una que no finalice con la consecución de determinada meta, sino buscar un efecto gratificante en lo que se lleva a cabo. La motivación extrínseca entraña una recompensa externa, más allá del propio aprendizaje, aunque esta es menos frecuente en alumnos de Primaria, y comenzaría a ser más usual en los estudiantes de la etapa Secundaria, debemos mantener en niveles óptimos siempre la primera en lugar de esta última.

2.4. La personalidad como factor decisivo en el aprendizaje a través del juego dramático

La personalidad es otro factor que se ve involucrado en el aprendizaje cuando trabajamos una LE a través del juego dramático, no podemos obviar que, dependiendo de la propia personalidad del individuo, su participación será más inmediata, más activa o reticente según en qué prácticas.

Cada individuo con su temperamento particular vive la enseñanza-aprendizaje de un modo diverso, lo que para un estudiante puede ser emocionante y divertido, para otro es simplemente indiferente, en cambio, habrá alumnos que necesitarán centrar en sí mismos cierto protagonismo y tomarán un papel más activo, mientras que los más tímidos necesitarán una distancia prudente. En cualquier caso, no podemos forzar o intentar forzar la personalidad en pro de nuestros objetivos, pues estaríamos generando un problema; “la personalidad es vista como una estructura compleja de características psicológicas, generalmente inconscientes que no pueden ser erradicadas y que se expresan automáticamente en cada aspecto del comportamiento” (Mata, 2000, p. 690)

Por lo tanto, es fundamental que se considere este factor en el momento de planificación de la clase de LE; lejos de ser tenido como un impedimento se ha de ver como una oportunidad de enriquecimiento, ya que la heterogeneidad es un estado natural de la sociedad; al igual que ocurre con los caracteres de los personajes que se representan en las obras, los grupos de personas por más que se agrupen entre iguales nunca habrá dos personas idénticas. Es por ello que, cada quien puede identificarse más con un personaje que otro y consecuentemente querer representarlo más cómodamente.

2.5. Fomento de la imaginación a través del juego dramático

Como comentara Albert Einstein (1927): «La imaginación es más importante que el conocimiento».

Dentro de la personalidad, y condicionada por esta, tenemos la imaginación de cada sujeto, que determinará su percepción del proceso todavía en edades de la etapa de Educación Primaria, la imaginación juega un papel importante, es primeramente mediante la imaginación que irán moldeando sus opiniones y formas de pensar. El juego despierta la imaginación y la imaginación por su parte nutre el juego, al mismo tiempo que este genera aprendizaje, puesto que el niño aprende de lo que le suscita curiosidad y novedad.

Acercar historias, cuentos, hazañas o pasajes que se puedan dramatizar y adaptar a su propio mundo y contexto implica demandar alumnos creativos, puesto que necesitan poner en marcha su propia percepción para transformar la información. “Educar en creatividad es educar para el cambio y formar personas ricas en originalidad, flexibilidad, visión futura, recursividad, iniciativa, confianza, amantes de los riesgos y listos para afrontar los riesgos que se les va presentando en su vida escolar” (González Hernández et al, 2009, p. 6).

2.6. Teoría de las inteligencias múltiples y juego dramático

La inteligencia es definida como: “La capacidad de resolver problemas o elaborar productos que son valorados en uno o más marcos sociales” (Gardner y Hatch, 1989, p. 62). La teoría de las inteligencias múltiples se dio a conocer en 1980, por parte del psicólogo Howard Gardner, este establecía que cualquier estudiante contaba con unas capacidades y aptitudes en diferentes disciplinas y no necesariamente todas ellas con el mismo grado de dominio. Las investigaciones de Gardner concluyen que existen siete tipos de inteligencias: inteligencia lingüística (el uso de la lengua para alcanzar objetivos), inteligencia lógico-matemática (capacidad para resolver problemas de forma lógica), inteligencia espacial (modo en el que se procesa la información de tipo visual), inteligencia kinésica (manejo corporal para la resolución de problemas), inteligencia musical (aprendizaje a través del ritmo, patrones musicales y música), inteligencia interpersonal (destreza social para interactuar de forma adecuada con los demás), y por último, inteligencia intrapersonal (autoconocimiento). Gardner (1983) afirma que cada persona cuenta con diferentes tipos de estas siete inteligencias, las cuales se ordenan entre sí de diferentes modos, es decir, no necesariamente dos individuos cuentan con exactamente las mismas. Además, considera que un determinado alumno puede desarrollar cualquier inteligencia, pese a que unos serán más ágiles que otros, por otro lado, el autor apunta, que: “los intentos de adiestrar cualquiera –en realidad, todas– de las inteligencias pueden fracasar si falta la motivación apropiada y la atención suficientemente centrada” (Gardner, 2001, p. 222). Este hecho nos hace señalar nuevamente a la importancia de facilitar al alumnado herramientas que sean motivadoras, que se encuentren dentro de sus intereses. Por lo tanto, el aprendizaje ha de partir de experiencias y no de palabras inconexas y desprovistas de sentido para el alumno.

Parece evidente que en la enseñanza de una LE la inteligencia que prevalece y que más se trabajará tiene que ver con la inteligencia lingüística, la cual se ve favorecida por la utilización de repeticiones voluntarias de diálogos, de nuevas adquisiciones léxicas, o de estructuras sintáctico-discursivas.

2.7. Desarrollando la competencia comunicativa a través del juego dramático

Por lo general, en nuestro país no se ocasionan situaciones reales cotidianas fuera del ambiente escolar en las que se produzca la utilización de una LE o una segunda lengua, la exposición a esta es limitada aun teniendo en cuenta que se ha incrementado el tiempo dedicado a un idioma extranjero en la escuela. Esto quiere decir que necesitamos generar práctica y dado que el proceso de comunicación en una LE en España no se da como un hecho espontáneo o habitual, necesitamos despertar la motivación, pues es un motor que pone en movimiento el proceso del aprendizaje; la mera repetición sin un aliciente que motive se agota pronto.

El juego dramático ayuda a tomar consciencia de lo que supone, por ejemplo, la pronunciación y la fonética, pues se practican las características segmentales y suprasegmentales, esto debería de valorarse profundamente, ya que la pronunciación de la LE (y en especial del inglés) es un aspecto muy descuidado en nuestro sistema educativo y a la vez muy necesario, dadas las grandes diferencias en cuanto a la articulación entre ambos idiomas; a causa del descuido de este ámbito se puede llegar a generar escasa inteligibilidad, que de no ser corregida, con el tiempo se convertirá en una característica del propio hablante de esa LE. El juego dramático supone un reto en la producción oral y de la competencia lingüística del idioma que se pretende adquirir, pues un objetivo claro es que se entienda al «actor», que se produzcan enunciados (según las reglas de la lengua que se aprende), implicando nuevo vocabulario, morfosintaxis y nuevo léxico. “La comunicación oral es un proceso en dos sentidos entre el hablante y el oyente, donde tanto el hablante como el oyente mantienen un dominio adecuado del proceso” (Byrne, 1986, p. 8).

Además de lo anterior, desarrollamos la competencia lingüística y la capacidad del habla a través de hábitos y memoria implícita, para consolidar un hábito solo se necesita un hecho que es la práctica; cuando un bebé abandona el ganeo hasta llegar a caminar sin tambalearse ha tenido que dar muchos pasos antes; tampoco concebimos un buen pianista que no haya invertido horas previamente. Tradicionalmente, en la didáctica de las LE la práctica ha sido desmotivadora hasta el punto poder llegar a aborrecer la lengua de estudio, con lo que nuevamente nos encontramos con el factor de la motivación y es que necesitamos una práctica motivadora; práctica y motivación son indisolubles en la didáctica de las lenguas extranjeras para un individuo que adquiere una lengua como segunda lengua o LE. “Aprender bien y guardar memoria de esas asociaciones para luego poder evocarlas y que de verdad sirvan para construir conocimiento y memorizarlo requiere repetición constante de aquello que se aprende, unido a ese componente emocional de la experiencia” (Mora, 2013, p. 119). En ese sentido buscamos para el niño de las etapas de Educación Primaria un elemento que genere curiosidad, que no sea predecible en exceso, que promueva la emoción, la atención y participación activa. Teatralizar una historia, implica todo lo anterior; a la vez suscita práctica y repetición de unos diálogos que acabarán integrándose como propios, algo que no se conseguiría tan fácilmente con recursos tradicionales, “las conversaciones en los libros de texto son inevitablemente situaciones ordenadas y estructuradas, simétricas, correctas [...]” (McCarthy y Carter, 1994, p. 142).

Asimismo, trabajaremos en adecuar el material presentado al alumnado, de modo que se tenga presente la competencia sociolingüística, con situaciones que se adaptan al contexto que se emite.

Por otro lado, habituarse a situaciones de posible improvisación, eventos que no siempre están bajo control, implica ejercitar la competencia estratégica, clave en la adquisición de una LE, ya que permitirá al alumno compensar posibles fallos o deficiencias que vaya encontrando en su práctica. Suscribimos la idea de que un buen docente no es quien más enseña, sino aquel que es capaz de proporcionar herramientas que doten al alumno de estrategias que iluminen su autoaprendizaje, tanto dentro como fuera del aula, o como establecería Montessori (1986), la educación no tiene que ver con lo que el maestro imparte, sino un proceso natural que surge espontáneamente en el niño, la educación surge a través de experiencias y no escuchando palabras.

Expuesto lo anterior, podemos deducir que no es correcto asociar el aprendizaje de un LE con una lección «magistral»; el alumno es sujeto activo de este proceso, es decir, una clase donde el docente propone a los alumnos el seguimiento de un libro y es este quien «dosifica» la transmisión de los contenidos, nada tiene que ver con la adquisición de la competencia comunicativa.

2.8. El rol del docente

Pese a que, como ya apuntábamos anteriormente, el docente ha de verse en un «papel secundario», el éxito de la puesta en marcha de este modelo didáctico dependerá en gran medida de él. Alonso (1991), advierte que el profesor influye tanto consciente como inconscientemente en el aprendizaje de sus alumnos. Si bien el maestro ha de permanecer en un segundo plano, es quien guía el proceso en todo momento, cuidando que todos los participantes estén obteniendo resultados, retroalimentándose los unos de los otros con sus contribuciones y participación. Según Onieva (2011), es el profesor quien anima a los participantes a expresar sus ideas y sentimientos con libertad, fomentando el respeto y la libertad. Atendiendo a Christinson (1997), los educadores en su intervención deben modelar la inteligencia emocional, a través de una actitud y entorno de respeto.

Con carácter individual, el docente ha de percatarse del estado de ánimo de los discentes, para anticiparse a posibles bloqueos, conocer los gustos, los estilos de aprendizaje, molestias u otras reacciones que puedan interferir a nivel colectivo y que pongan en riesgo el proceso de aprendizaje. A nivel grupal, ha de gestionar la equidad de participación entre los miembros del grupo, en el sentido de que se ha de promover las buenas relaciones en un clima de igualdad; como se respaldó anteriormente, se ha de respetar el ritmo de aprendizaje y participación de cada alumno con lo que promover relaciones igualitarias, no supone imponer una participación; más bien se trataría de velar por mantener una buena relación donde se asegure un estado de bienestar por todos los miembros que componen el grupo, dentro de un contexto de cooperación y confianza. El docente, conocedor de su alumnado y desde su lugar de observancia, se anticipa en el cambio de actividades en el caso que sea necesario, bien porque no suscitan interés, o porque supongan un problema con el que no se contaba o simplemente porque se llega al final de la misma. A pesar del rol secundario del profesor en el transcurso de la práctica, el éxito del proceso dependerá de su buena gestión, reacción y anticipación a los hechos, así como el correcto conocimiento del contexto.

Smith (2006) afirma que adquirir una competencia comunicativa es un acto social, pues se adquiere una nueva lengua con la que comunicarse, por lo tanto, todos están «invitados» a participar en esa nueva

asociación. Lo cual quiere decir que es el docente el que se tiene que asegurar que sus estudiantes de verdad se vean incluidos y deseosos de participar.

2.9. Criterios para la selección de material relevante

A la hora de seleccionar material con el que desarrollar nuestros objetivos en el aula, independientemente del nivel o etapa en el que nos encontremos, hemos de hacerlo en consonancia con los criterios del currículo vigente del momento, esto es, adaptar nuestras herramientas a la propuesta curricular y no a la inversa. Por otro lado, no cualquier obra teatral es susceptible de ser adecuada para llevar al aula, por el hecho de que sea conocida o atractiva, tiene, además, que incluir los contenidos que se pretenden trabajar recogidos el currículo de Educación Primaria.

En primer lugar, debemos de tener en cuenta la edad psicoevolutiva del alumnado de Educación Primaria, quien es al que pretendemos dirigir el material, puesto que los intereses fluctúan con la edad y con ellos la atención. Después, se ha de estimar que el lenguaje utilizado sea acorde al nivel del alumno; para ello nos basaremos en la idea de Krashen (I+1), lo que quiere decir que el ⁴*input* (I) ha de ser ligeramente superior al nivel del alumno (+1), de lo contrario, si resultase demasiado por encima de esta medida el alumnado podría no entender el contexto general, llevando a una consecuente desmotivación y abandono por la falta de interés. Al mismo tiempo, Cameron (2001) alude a que se debe considerar que el contenido ofrezca la repetición del mismo en proporciones suficientes, para que el niño capte las nuevas estructuras y sea capaz de integrarlas.

Las obras no han de ser excesivamente duraderas o totalmente ajenas a la realidad del alumno, puesto que podrían resultar complejas a los contenidos que se tratarán. (Bermejo 2003), asevera que la atención en niños es un acto limitado, el cual se aumenta con el desarrollo psicoevolutivo; a mayor desarrollo psicoevolutivo, mayor incremento de la atención. Con lo que damos por sentado que hemos de partir de un punto de cierta “comodidad”, que permita focalizar la atención a través de propuestas atractivas y desde el que poder incrementar las ganancias léxicas o sintácticas.

3. ACTIVIDADES DRAMÁTICAS

Recogemos las diferentes actividades dramáticas que pueden ser llevadas al aula de Educación Primaria, acomodándolas a la secuencia curricular de cada curso, para ello nos enfocamos en las propuestas por Maley y Duff (2005), puesto que nos ofrecen la oportunidad de practicar la LE; no solo se trata de una exposición de modo pasivo por parte del estudiante a la nueva lengua, sino que es el propio alumno el que necesita de la herramienta de la lengua para generar comunicación y llevar a cabo las actividades programadas, pero más allá de la actividad comunicativa, estamos ofreciendo la oportunidad de que los discentes se relacionen, jueguen, utilicen y desarrollen sus habilidades sociales y cooperativas, su imaginación y creatividad.

⁴ Es conocido también con el término *aducto*, se refiere a las nuevas muestras de vocabulario de la lengua objeto de enseñanza a las que el estudiante será expuesto durante todo este proceso. (*Input* no necesariamente implica una ganancia léxica).

Actividades iniciales/ warm-up activities

Su principal característica es que se utilizan al comienzo de la sesión con un periodo corto de tiempo, no son por ello menos importantes o eludibles, puesto que proporcionan un acceso al resto de actividades principales que sean propuestas posteriormente; son ideales para desinhibirse, suscitar el movimiento, la «puesta en marcha», pero no solo el movimiento físico, sino también la imaginación y motivación, son propicios para establecer una conexión con los contenidos ya adquiridos, así como el momento de práctica y «calentamiento» de la producción oral, lo que ayudará después en la fluidez. Entre algunos ejemplos, contaríamos con: el manejo de marionetas, intervención de las mismas de una forma no pautada o estructurada; mediación de los personajes. Además, cualquier actividad considerada como ejercicio de preparación, también se puede considerar como actividad inicial o *warm-up activity*. Asimismo, debemos mencionar la técnica de «atención plena» o *mindfulness*⁵, en este apartado, puesto que es de utilidad para llevar el foco de atención hacia lo que queremos trabajar y se puede considerar como una actividad introductoria.

Juego de rol/ *role-play*

Esta actividad se caracteriza por la dramatización de una escena o situación hipotética, se caracteriza por su versatilidad, se adapta a todo tipo de situaciones, es útil cuando se necesita establecer práctica, generalmente se considera una tarea que atrae al «público» por su poca previsibilidad, en este caso es el docente el que ha de reconducir su desarrollo al tema original si desemboca en situaciones que se dispersen demasiado del propósito original. Para que la actividad genere aprendizaje, se ha de definir el lenguaje que se va a utilizar.

Mímica

Ayuda a mejorar la expresión corporal, como derivado, trabaja el autoconocimiento, describiendo sentimientos o estados de ánimo, propicia la creatividad y la imaginación. Como ya señalábamos anteriormente, aprendemos a través de la repetición e imitación, (objetivo de esta actividad), por lo tanto, este ejercicio consolida estos mecanismos, además, la mímica es útil como recurso metalingüístico, Schuman (1986) hace hincapié en el vínculo indisoluble entre el aprendizaje de una L2 y el contacto con la-s cultura-s y la-s sociedad-es que engloban el estudio de esa L2. Esta actividad es un complemento ideal para integrar estos hechos. La comunicación no verbal aporta información a la comunicación verbal y fortalece la competencia estratégica, la cual es fundamental en el proceso de adquisición de una L2, puesto que el alumno puede compensar la carencia total o parcial de una competencia con esta otra.

En estados iniciales de adquisición de una L2 es útil poder recurrir a la comunicación del lenguaje kinésico, ya que entre otras cosas mantiene la fluidez al suplir léxico desconocido, por lo tanto, disminuye la posible ansiedad del hablante o bloqueos.

⁵ La atención plena o *mindfulness*, es definida como: “aptitud de la mente para prestar atención a lo que hay, aquí y ahora, estando totalmente conscientes de cada momento que vivimos. Representa la base de numerosos enfoques meditativos, en los que aprendemos a protegerlo, a desarrollarlo y a consolidarlo”. (Snel, 2013, p. 11).

Simulaciones

Esta variante puede acabar siendo un ensayo sobre una obra vista con anterioridad; como es habitual, antes de hacer una puesta en común se realizan innumerables simulaciones, el beneficio está en que las repeticiones de estructuras sintácticas que se pretenden trabajar son voluntarias y espontáneas, así como el propio *input*, que como recordamos, trataría del léxico al que está expuesto el alumno y sin que se dé este por adquirido, es mediante la repetición voluntaria y lúdica que pretendemos acabe por convertirse en *intake*⁶. Evidentemente, ante la existencia de una posible adquisición de nuevo vocabulario o *intake* es necesario que el docente haya intervenido apropiadamente, no todo se relega pues a la improvisación del alumno, es un ejercicio libre, pero que se ha pautado previamente entre docente-discente, ambas partes tienen claro que hay un espacio acotado sobre el que se puede actuar.

El educador puede ir un paso más allá y favorecer la manifestación del *output*⁷, lo que supone la culminación de este proceso: la elaboración de un mensaje propio por parte del hablante de una LE.

En ocasiones podemos encontrar como se extrapolan estructuras a otros contextos; por ejemplo, recordaremos cuando *Goldilocks*⁸ (Ricitos de Oro en español) repetía una y otra vez: *-This soup is too hot!* (-esta sopa está demasiado caliente); *-this soup is too cold!* (-esta sopa está demasiado fría), así el alumno puede elaborar, en un proceso de asimilación, sus propias ideas y al transmitir las expresar otros significados en base a los anteriores esquemas a los que ha sido expuesto, por ejemplo: *-this puppet is too big!* (-esta marioneta es demasiado grande); las producciones propias del estudiante de LE o *output*. Supone un gran logro si se consiguen, cuanto mayor sea la práctica y la exposición a la LE, mayores serán las posibilidades con las que contará el estudiante de llegar a ese estado de adquisición.

A veces, para las simulaciones y como alternativa, el grupo de la clase, puede hacerlo a través de marionetas que podrían haber sido auto confeccionadas o de otro tipo de materiales, como juguetes, disfraces, pelucas, que se vayan a utilizar con objeto de llevar al aula un toque divertido.

Improvisaciones

En función de la edad del grupo, las improvisaciones pueden tender a ser guiadas en mayor medida, o por el contrario, con alumnos de más edad es posible dar lugar a una mayor improvisación. En cualquier caso, tanto si la improvisación es más bien guiada o se otorga mayor libertad, el educador es quien lleva a cabo un análisis previo de las necesidades lingüísticas que han de estar presentes; el punto de partida para la actividad puede ser dado por maestro, involucrando a todos los alumnos, para que a partir de ahí se de la actividad. A partir de ese momento, el docente se retira a un segundo plano para no coartar la espontaneidad y creatividad, puesto que sería contrario al objetivo de la actividad.

⁶ Este término hace referencia a la exposición del nuevo vocabulario (*intake*), el cual se comprende y además se almacena en la memoria del estudiante.

⁷ Este concepto se refiere a toda producción oral o escrita efectuada por el alumno.

⁸ Este cuento o historia folclórica es ideal para ser adaptado a una dramatización en el aula por sus contenidos, vocabulario y estructuras repetitivas que favorecen el *intake*.

Escenificaciones

Este tipo de actividad se puede considerar como el producto final al trabajo de una obra; tras muchas simulaciones, improvisaciones o mímica, podemos dar el paso a esta actividad que denota un trasfondo de resultado del producto final, aunque recordamos que el propósito del juego dramático no es el producto final en sí, pero sí es posible una puesta en escena en común, un despliegue de recursos con todos los contenidos adquiridos, los materiales creados y las experiencias realizadas. Tienen como beneficio la ilusión con la que es preparada, pues los alumnos vuelcan toda su voluntad en exhibir su saber hacer y su conocimiento. Aquí se pone de manifiesto la dimensión más estética del juego dramático, la que se identifica más con el teatro como tal. Todos quieren ser oídos, entendidos y quieren hacer pasar un rato divertido a sus compañeros. A través de esta actividad podríamos decir que el juego dramático y el teatro, de alguna manera, confluyen.

3. CONCLUSIONES

Mediante este trabajo hemos puesto de manifiesto como el recurso del juego dramático aplicado en la clase de LE promueve la adquisición de una nueva lengua en la etapa de Educación Primaria, respetando los ritmos de aprendizaje de cada alumno y facilitando la significatividad del proceso. Cuando adquirimos una LE el primer inconveniente con el que nos topamos es que se lleva a cabo en un entorno «artificial», muy lejos del medio en el que hemos adquirido la lengua materna, es decir, mediante situaciones cotidianas, naturales y espontáneas. Es por ello, que debemos salvar estas carencias en la medida de lo posible mediante recursos que fomenten la comunicación.

Habitualmente, el alumno de Educación Primaria -y ya en el segundo ciclo de la Educación Infantil- es a través de la escuela cuando se acerca y descubre por primera vez una LE, (que en la mayoría de los casos es el inglés), por lo tanto es crucial que esta primera aproximación a la LE aproveche todo el potencial derivado de una edad favorable para la adquisición de segundas lenguas o LE; dadas las características psicoevolutivas del alumnado, se ha de adaptar el método y enfoque que se hace de la lengua con el objetivo de que se produzca un verdadero aprendizaje significativo y se desarrolle la competencia comunicativa, para ello se requiere involucrar tanto las destrezas orales y escritas como la interacción, puesto que sin interacción social no hay competencia comunicativa.

En este aspecto, la dramatización utilizada como herramienta para la enseñanza-aprendizaje de una LE es un excelente recurso, ya que implica desarrollar la competencia comunicativa a través de motivación intrínseca para el alumno como es el juego. El juego dramático provee de significado al niño y encuentra en el aprendizaje de una nueva lengua una alternativa para desarrollarse por completo.

El desarrollo holístico, o la contribución al mismo, se ve favorecido a través del juego dramático, puesto que implica el desarrollo, físico, social, psíquico-emocional e intelectual del niño.

El juego dramático implica movimiento en el aprendizaje y asociar este movimiento al mismo, así como interactuar con sus compañeros, pues la comunicación es un acto social y a partir de los siete años -e incluso con anterioridad- el acto social predominante para el niño es el juego con sus iguales.

Asimismo, el juego dramático favorece un entorno de emociones positivas, respetando las diferentes personalidades, fomenta la imaginación y mantiene la motivación despierta.

Además, al otorgar un significado a lo que se desarrolla, se afianza un aprendizaje duradero y con verdaderas competencias comunicativas.

Mediante este trabajo, hemos detallado cómo las diferentes actividades y tareas relacionadas con el juego dramático: el juego de rol, la mímica, simulaciones, improvisaciones y escenificaciones, fomentan una mejora en la competencia lingüística de la LE, así como de la motivación o predisposición a la adquisición de la LE, puesto que las actividades descritas mantienen un nexo entre el aprendizaje y los intereses de los jóvenes discentes.

Por último, cabe destacar que, el recurso del teatro y/o juego dramático con fines didácticos y pedagógicos ha sido aplicado dentro de otras áreas y etapas educativas, reconociéndose la potencialidad de esta herramienta, así lo demuestran algunos autores como: Holden (1981); Torres-Núñez (1995); Tejerina (1999); Fleming (2001); Moore (2004); Maley & Duff, (2005); Nicolás (2011). No obstante, por paradójico que parezca, no es significativo el desarrollo de trabajos similares destinados específicamente a la etapa de Educación Primaria y dentro del área de una LE como puede ser el inglés.

REFERENCIAS

- Alonso Tapia, J. (1991). *Motivación y aprendizaje en el aula: Cómo enseñar a pensar*. Madrid: Santillana.
- Bermejo, V. (2003) *Desarrollo Cognitivo*. Ed. Síntesis. Madrid.
- Cameron, L. (2001). *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cervera, J. (2004). *Teoría de la literatura infantil* (3ª ed.). Madrid: Mensajero.
- Christinson, M.A. (1997). *Emotional intelligence and second language teaching*. TESOL Matters.
- Common European Framework for Languages. (2001). *Learning, Teaching, Assessment*. Education Committee. Language Policy Division. Strasbourg.
- Gardner, H. (1983): *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Nueva York, Basic Books.
- Fleming, M. (2001). *Teaching Drama in Primary and Secondary Schools*. David Fulton Pub.London.
- Gardner, H. (2011). *Inteligencias Múltiples. La teoría en la Práctica*. Barcelona. Paidós.
- Gardner, H. y Hatch, T. (1989). Multiple Intelligences go to school. *Educational Researcher*, 18(8), 4-10.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia Emocional*. Kairós. Barcelona.
- Holden, S. (1981). *Drama in Language Teaching*. England: Longman Group Ltd.
- Jensen, E. (2005). *Teaching with the brain in mind* (2nd edition). Alexandria, VA: Association for supervision and curriculum development.
- Juego. (2019). En *Real Academia Española* (2019). Recuperado de [http:// https://dle.rae.es/juego](http://https://dle.rae.es/juego)

- López Tamés, R. (1999). *Introducción a la literatura infantil*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Maley, A., & Duff, A. (2005). *Drama Techniques: A resource book of communication activities for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Montessori, M. (1986). *La mente absorbente del niño*. México: Diana.
- Moore, Mandie. M. (2004). *Using Drama as an Effective Method to Teach Elementary Students*. [Senior Honors Theses, Paper 113]. Repositorio institucional UN. <http://commons.emich.edu/honors/113>
- Nicolás Román, S. (2011). El Teatro como recurso didáctico en la metodología CLIL: un enfoque competencial. *Encuentro: Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, 20, 2011, 102-108.
- Núñez, L., & Navarro, M. R. (2007). Dramatización y educación: aspectos teóricos. *Teoría de la Educación*, 19, 225-252.
- Onieva, J. (2011) *La dramatización como recurso educativo: estudio comparativo de una experiencia con estudiantes malagueños de un centro escolar concertado y adolescentes puertorriqueños en situación de marginalidad*. (Tesis Doctoral, Universidad de Málaga, Málaga, España). Recuperado de <https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/4892/TDR%20ONIEVA%20LOPEZ.pdf?sequence>
- Resolución del Consejo de 16 de diciembre de 1997 relativa a la enseñanza precoz de las lenguas de la Unión Europea. Diario Oficial de las Comunidades Europeas.
- Smith, F. (2006). *Reading without Nonsense (4th ed.)*. New York: Teachers College Press.
- Snel, Eline. (2013). *Tranquilos y Atentos como una Rana*. Barcelona. Editorial Kairós.
- Torres Núñez, J. J. (1995). *Teatro inglés para estudiantes españoles. Cuatro proyectos andaluces con instrucciones para su puesta en escena*. Almería: Universidad de Almería.
- Wolfe, P. (2001). *Brain matters: Translating research into classroom practice*. Alexandria VA: Association for supervision and curriculum Development.

ANÁLISIS DE ERRORES FONÉTICOS Y ORTOGRÁFICOS EN LA INTERLENGUA ESPAÑOLA DE HABLANTES LITUANOS

PHONETIC AND SPELLING ERROR ANALYSIS OF THE SPANISH INTERLANGUAGE OF LITHUANIAN SPEAKERS

Jesús Mariano Llamas Sevilla

Liceo Español Cervantes, Roma, Italia

Ana María González Martín

Universidad del Atlántico Medio

Resumen

Desde el ingreso de las Repúblicas Bálticas en la Unión Europea en 2004, el interés de sus ciudadanos por la lengua española no ha dejado de aumentar. En las principales ciudades de Lituania, por ejemplo, el español se ha convertido en la segunda lengua extranjera en educación secundaria, proliferando también su estudio en universidades y escuelas de idiomas. Este significativo aumento de aprendientes de español requiere de estudios específicos que describan el proceso de aprendizaje y los componentes lingüísticos de más difícil adquisición para los alumnos lituanos.

El presente trabajo describe y analiza las desviaciones fonéticas y ortográficas de 88 hablantes nativos de lengua lituana repartidos a lo largo de los seis niveles del MCER a través de un corpus de 33.206 producciones orales y 24.771 escritas, obtenido con la aplicación de pruebas basadas en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* para cada uno de los niveles. Los resultados han revelado el alto impacto de la lengua escrita en los errores de pronunciación, ya que la disimetría de los alfabetos lituano y español en la representación de diversos fonemas resulta un factor clave en los errores ortográficos y fonéticos.

Palabras clave: ELE, análisis de errores, lituano, fonética, ortografía.

Abstract

Since the Baltic republics joined the European Union in 2004, their citizens have shown an increasing interest in learning Spanish. In the main cities of Lithuania, for example, Spanish has become the second largest foreign language in secondary education and its study in universities and language schools has proliferated. This significant increase in Spanish learners requires specific studies that describe their learning process and the most difficult linguistic components for Lithuanian students to acquire.

The present study describes and analyses the phonetic and spelling deviations in Spanish of 88 native speakers of the Lithuanian language distributed throughout the six levels of the CEFR. The corpus of 33,206 oral and 24,771 written productions was obtained through the application of tests based on the Curricular Plan of the *Instituto Cervantes* for each of the levels. Results have revealed the high impact of written language on pronunciation mistakes, as the dissymmetry between the Lithuanian and Spanish alphabets in the representation of various phonemes has proved to be a key factor in spelling and phonetic errors.

Key Words: Communicative Spanish as a Foreign Language, error analysis; Lithuanian; phonetics; orthography.

1. INTRODUCCIÓN

El interés por el estudio de la lengua española no ha dejado de aumentar en el mundo. Según datos del Instituto Cervantes, en 2020 eran más de veintidós millones las personas inmersas en el aprendizaje del español (Instituto Cervantes, 2020: 5). En Europa, los países de habla inglesa perciben el aprendizaje de la lengua española como el que más potencial ofrece de cara al futuro (Long et al., 2020). En el resto de países del continente, el inglés es primera lengua extranjera en un 97,3%, mientras que el francés, el alemán y el español, en ese orden de preferencia, son las segundas lenguas extranjeras por excelencia, con una prevalencia diferente en cada país, determinada, en gran medida, por las inercias institucionales asentadas en las políticas de promoción del multilingüismo (European Commission, 2017: 14).

En 2004, la ampliación del número de países integrados en la Unión Europea, con la incorporación, entre otros, de las llamadas Repúblicas Bálticas (Estonia, Letonia y Lituania), acrecentó el interés de estos países por las lenguas más estudiadas en otros Estados Miembros. De entre ellas, el español ha pasado de ser una lengua lejana y casi desconocida en estos países, a ser elegida por jóvenes de entre 15 y 30 años como una de las lenguas que despiertan interés por su estudio. Más de un 30% de los jóvenes estonios la eligen como primera opción, mientras que casi el mismo porcentaje de lituanos y letones la eligen como la segunda y la tercera, respectivamente (Instituto Cervantes, 2019: 27).

En el caso concreto de Lituania, el español como lengua extranjera se ha ido extendiendo durante las dos últimas décadas, especialmente desde la apertura de la Embajada de España en Vilna (Murcia Soriano, 2006). A partir de ese momento se inauguró una nueva etapa para la presencia de la cultura española y para la enseñanza de Español como Lengua Extranjera (ELE) en Lituania, tal y como manifiesta el establecimiento del Convenio de Cooperación Educativa, Cultural y Científica entre España y Lituania (2004-2008) para la formación de profesores de español en Lituania. Desde entonces, el número de estudiantes de español en el país ha ido aumentando hasta convertirse en la segunda lengua extranjera en educación secundaria en las ciudades más grandes del país, Vilna, Kaunas y Klaipeda, proliferando su estudio también a nivel universitario (Savickienė et al., 2018). Las razones de este auge del español son diversas y se deben no solo a la incorporación de Lituania a la UE, sino también a otros factores como la migración de lituanos a los países de habla hispana, la popularidad de España como destino turístico, la afición a las telenovelas latinoamericanas, y la demanda del mercado laboral (Plaza Velasco et al., 2017; Savickienė et al. 2018).

El creciente estudio del español en Lituania necesita investigaciones que definan las características específicas de este grupo de aprendientes, y sirvan de base para la respuesta didáctica a sus necesidades. Para alcanzar este objetivo, parece esencial determinar, en primer lugar, los rasgos y el desarrollo del sistema lingüístico del español⁹ que presentan los aprendientes lituanos. En este sentido, el análisis de la de sistemas lingüísticos no nativos, nacidos de la evolución de los marcos teóricos del Análisis Contrastivo (Fries, 1945; Lado, 1957; Weinreich, 1953), el Análisis de Errores (Corder, 1967, 1973) y la Teoría de la Interlengua (Selinker, 1969, 1972) han demostrado ser útiles para detectar aquellos componentes de especial dificultad en el aprendizaje de segundas lenguas. En efecto, la descripción y clasificación de errores, en diferentes niveles de competencia lingüística, nos permite distinguir entre

⁹ Esta investigación tomó como referente la variante septentrional del castellano. No obstante, solo se consideraron errores como desviaciones del sistema lingüístico del español aquellas formas no conocidas por ninguna de sus variantes.

desviaciones *intralingüales* o de desarrollo que surgen por una exposición limitada a la lengua y son, por tanto, transitorias, de aquellas *interlingüales* que suelen originarse por disimetrías entre la lengua materna y la lengua extranjera y pueden fosilizarse (Richards, 1974). Además, el análisis de la evolución del sistema interlingüístico nos permite identificar recursos, tales como la generalización de reglas lingüísticas o la transferencia desde otro sistema lingüístico, para la construcción de la lengua extranjera (Pinilla Gómez, 1997). La descripción de estas estrategias así como el análisis de errores en la evolución de la interlengua contribuyen a construir respuestas educativas especializadas.

En el caso específico del español, los estudios de interlengua no han parado de desarrollarse en los últimos treinta años, analizando componentes lingüísticos específicos (ej. Yun, 2016; Nausica y Sánchez, 2020) o sistemas completos en corpus escritos (ej. Fernández López, 1991) y orales (ej. Campillos Llanos, 2012). A través de estos trabajos se ha definido, de manera más o menos completa, la interlengua española de aprendientes con lenguas maternas de diferentes familias lingüísticas, siendo las lenguas romances y germánicas occidentales las que acumulan más estudios en este campo (Sánchez Iglesias, 2009). Los estudios en lenguas bálticas orientales siguen siendo muy escasos, contando solo con seis estudios parciales de interlengua española, tres en letón (Maldonado Martínez, 2013; Díaz-Mendoza, 2015; Llamas Sevilla, 2020) y tres en lituano (Rascón Caballero, 2012, 2013; Llamas Sevilla y Derukaitė, 2018).

En concreto, los trabajos sobre la interlengua española de hablantes lituanos no presentan la evolución del sistema ya que no recogen los seis niveles del MCER¹⁰ ni se ocupan de los dominios fonético y ortográfico. En general, los trabajos centrados en estas dos áreas son poco comunes ya que la mayor dificultad en la recogida y clasificación de muestras orales hace que los estudios de fonética sean escasos (ej. Carranza, 2012; Sveinsdóttir, 2013; Escamilla Ochoa, 2018) y, en ocasiones, se clasifiquen los errores ortográficos en corpus escritos como errores fonéticos.

A nivel fonético, los errores más frecuentes tienen que ver con la dificultad en la articulación de los fonemas de /r/, /θ/ y /χ/¹¹ y la neutralización de oclusivas sordas y sonoras (Llamas Sevilla, 2020). Este fenómeno es frecuente en hablantes con L1, como el finlandés, en la que la distinción de la sonoridad en oclusivas dentales es parcial o totalmente desconocida, escribiéndose, por ejemplo, “gráneo* por cráneo y y glueca* por clueca” (Pakarinen, 2016), y se da incluso en ciertas variantes de español, como aquel de zonas de Colombia en contacto con el embera, de la Costa Pacífica, familia lingüística chocó (Rodríguez Cadena, 2008: 146), por ejemplo “se escribe dierra, en vez de tierra” (Romero Loaiza et al., 2008, p. 102). Del mismo modo, algunas desviaciones vocálicas del español normativo (falta de oposición entre vocales de apertura cercana, reducción de diptongos a vocal simple; conversión de hiato en diptongo) que se presentan en algunos estadios de la interlengua española de hablantes no nativos son conocidas también en variantes del español en contacto con algunas lenguas amerindias (Aleza Izquierdo, 2010).

¹⁰ El Marco Común de Referencia Europeo establece seis niveles para determinar la competencia lingüística del hablante no nativo (Usuario Básico: A1 y A2; Usuario Independiente: B1 y B2; Usuario Independiente: C1 y C2). Un estudio completo de la evolución del sistema lingüístico no nativo debería incluir todos los niveles del MCER para analizar su desarrollo del nivel principiante al avanzado.

¹¹ Seguimos el Alfabeto Fonético Internacional (AFI).

En lo referente a la escritura, las investigaciones de interlengua no se han centrado en el dominio ortográfico por razones relacionadas tanto con el propio análisis del error como con las estrategias para su superación. Por un lado, la mayoría de las investigaciones de interlengua se han basado únicamente en corpus escritos, dada la mayor complejidad que supone tanto la recogida de datos con entrevistas orales, como la transcripción de la cadena hablada para su análisis (cf. Recalde Fernández & Vázquez Rozas, 2009). En este tipo de investigaciones con pruebas escritas, la ortografía no ha recibido un análisis propio sino que se ha considerado parcial (Fernández López, 1991) o totalmente (Pakarinen, 2016) un instrumento para el análisis de la fonética (por ejemplo, si un aprendiente escribía “pero” en lugar de “perro”, se analizaba como un error fonético que respondía a la ausencia del fonema /r/ en la lengua nativa del alumno).

Por otro, se considera que hablantes nativos y no nativos presentan errores ortográficos similares que pueden superarse con el mismo tipo de estrategias y, por tanto, no necesitan del desarrollo de pedagogías específicas para aprendientes de LE. Esta asunción hace que los trabajos sobre ELE y ortografía sean muy escasos (aproximación general cf. Díez Plaza, 2010; análisis de errores cf. Sánchez Jiménez (2006); didáctica, cf. Tena Tena, 1998; 1999; Sánchez Jiménez, 2009; 2010; evaluación, cf. Díez Plaza, 2017).

Efectivamente, los errores de ortografía que presentan más persistencia son comunes a hablantes nativos y no nativos (Díez Plaza, 2010) y son aquellos relacionados con la falta de correspondencia exacta entre grafemas y fonemas (por ejemplo, representación de fonemas por más de un grafema: /b/: b/v (*vola); /χ/: g/j (*coje); /j/: y/ll (*llema), en zonas yeístas; /θ/: z/c+e/i (*zima) y, en zonas con seseo, /s/: z/c+e/i/ (*sierto), grafemas representando más de un fonema: /k/: k, c+ a/o/u (*komo) o grafías sin producción a nivel fonético (h) (*aber) y el uso de convenciones ortográficas como las tildes o el empleo de mayúsculas y minúsculas. Sin embargo, también hay errores propios de aprendientes de lenguas extranjeras, originados por diferencias en ambas lenguas en la representación gráfica de los fonemas compartidos, las convenciones ortográficas o la representación de las desviaciones fonéticas propias de hablantes de L2 (Sánchez Jiménez, 2006). Así, por ejemplo, los aprendientes lituanos transfieren al español el uso del guión con función de dos puntos (**Pero un tema siempre me ha interesado muchísimo – las viejas civilizaciones de América*) el no uso del signo de apertura de pregunta o exclamación (**Que pasa despues de la muerte?*) o la mayúscula en el pronombre “tú”, en los usos en que su lengua lo utiliza (Llamas Sevilla, 2020).

Se hace necesario, por tanto, desarrollar estudios de interlengua que permitan distinguir errores fonéticos y ortográficos, describiendo la interacción entre los mismos. Este tipo de investigaciones deben realizarse sobre corpus tanto orales como escritos y son especialmente relevantes en aquellas interlenguas que han recibido escasos estudios específicos, como ocurre con las lenguas bálticas (Sánchez Iglesias, 2009).

El presente trabajo, realizado sobre 33.206 palabras en producciones orales y 24.771 en producciones escritas de 88 aprendientes, presenta la primera descripción fonética y ortográfica de la interlengua española con L1 lituano. El análisis de este corpus, que comprende todos los niveles del MCER, se ha realizado a través de una descripción lingüística del error que ha permitido, no solo establecer hipótesis sobre las causas, sino también estudiar su desarrollo desde el nivel debutante al

avanzado y el grado de fosilización de diferentes desviaciones lingüísticas, permitiéndonos identificar si es necesario crear métodos y materiales específicos para este grupo de aprendientes.

2. ANÁLISIS COMPARATIVO DE LOS SISTEMAS FONÉTICO Y ORTOGRÁFICO EN ESPAÑOL Y LITUANO

Antes de llevar a cabo el análisis de errores, se procedió a realizar un estudio comparativo de los sistemas fonético y ortográfico en ambas lenguas.

Cabe destacar como diferencia relevante la mayor tendencia del lituano frente al español a una relación unívoca entre grafemas y fonemas.

2.1. Vocales

En la siguiente tabla se muestra la correspondencia grafema-fonema en español y lituano.

Grafemas	Español	Lituano
a	a	a
ą	-	a:
e	e	ɛ
ę	-	ɛ:
ė	-	e:
i	i	i
į	-	i:
y	i	i:
o	o	o
u	u	u
ų	-	u:
ū	-	u:

Tabla 1. Correspondencia entre grafemas y fonemas vocálicos en español y lituano

No se han de confundir los signos diacríticos usados en las vocales en las lenguas bálticas orientales con acentos gráficos, ya que estas desconocen el uso de la tilde. La colita u ogóneć empleado en lituano en *ą, ę, į, ų*; el carón utilizado en *ā, ē, ī*, en letón, y en *ū*, tanto en lituano como en letón; y el punto en *ė*, en lituano, no indican que la sílaba en la que se presentan sea tónica, sino que amplían la duración de la vocal correspondiente.

De esta tabla se extraen las siguientes conclusiones:

- El catálogo de fonemas vocálicos lituano incluye, además de los que encontramos en español, los fonemas /a:/, /ɛ/, /e:/, /e:/, /i:/, y /u:/.
- La representación gráfica de los fonemas vocales incluye “ą”, “ę”, “ė”, “į”, “ų”, “ū”, además de los seis grafemas utilizados en español: “a”, “e”, “i”, “o”, “u”, “y”.

2.2. Consonantes

Pasamos a comparar la relación grafema-fonema en los sistemas consonánticos del español y el lituano.

Grafemas	Español	Lituano
b	b	b
c	θ	ts
	k	
č	-	tʃ
ch	tʃ	χ
d	d	d
f	f	f
g	g	g
	x	
gu	g	-
h		ɣ
j	χ	j
k	k	k
l	l	l
ll	ʎ	-
m	m	m
n	n	n
ñ	<u>ɲ</u>	-
p	p	p
qu	k	-
r	r	r
	ř	
rr	ř	-
s	s	s
š	-	ʃ
t	t	t
v	b	v
w	w	-
x	ks	-
y	j	-
z	θ	z
ž	-	ʒ

Tabla 2. Correspondencia entre grafemas y fonemas consonánticos en español y lituano

El carón o articircunflejo, de origen checo, que encontramos incorporado en la ortografía del lituano en *č, š, ž*, indica la palatalización de la consonante, característica que que comparte con la escritura letona.

En esta comparativa se observa que:

- c) El catálogo de fonemas consonánticos lituano incluye /ts/, /ʎ/, /ʃ/, /v/, /z/, /ʒ/, ausentes en el catálogo español.
- d) El catálogo de fonemas consonánticos español incluye /θ/, /k/, /ɲ/, /ʎ/, /w/, ausentes en el catálogo lituano.
- e) La lengua lituana utiliza los grafemas “č”, “š”, y “ž”, desconocidos en el sistema español.
- f) La lengua española utiliza los grafemas y dígrafos “gu”, “ll”, “ñ”, “q” y “rr”, ausentes en el sistema lituano.
- g) La correspondencia entre grafemas consonánticos y fonemas es unívoca y coincidente en todas sus opciones en las dos lenguas solo en los grafemas “b”, “d”, “f”, “k”, “l”, “m”, “n”, “p”, “s” y “t”.
- h) Que en español los grafemas “c”, “g” y “r” se utilizan para representar más de un fonema, mientras que en lituano ningún grafema consonántico representa más de un sonido.
- i) Que los fonemas españoles /b/, /θ/, /k/, /g/, /x/, /ʎ/, pueden estar representados por más de un grafema o dígrafo diferentes, mientras que en lituano a cada fonema consonántico corresponde un único grafema o dígrafo.

2.3. Signos de puntuación

Por lo general, los signos de puntuación son los mismos y se utilizan del mismo modo en español y lituano, con las siguientes diferencias:

- a) Interrogación: el signo de apertura de interrogación presente en la lengua española no existe en lituano.
- b) Exclamación: el signo de apertura de exclamación presente en la lengua española no existe en lituano.
- c) Comillas: mientras que en español las comillas de apertura y de cierre se colocan en la parte superior de las palabras que comprenden (“...”), las de apertura tienen una colocación baja („...”) en lituano.
- d) Raya: en lituano sustituye al verbo copulativo *būti* cuando este se omite: *Ji yra protinga = Ji – protinga* (Ella es inteligente).

2.4. Uso de mayúsculas

Las reglas del uso de mayúsculas coinciden en lituano coinciden con el sistema español, con la siguiente salvedad: en lituano los pronombres de segunda persona, y los posesivos relacionados con ellos, se escriben con mayúscula cuando se emplean en cartas y otros tipos de correspondencia.

2.5. Acentuación

Tanto en español como en lituano la sílaba tónica puede adoptar cualquier posición. Pese a ello, sola el español recurre al signo diacrítico y reglado de la tilde para marcar en su registro escrito la sílaba tónica. Además, la tilde en español puede también cumplir una función semántica, para distinguir palabras que comparten significante pero no significado. Nada de esto sucede en las lenguas bálticas orientales, carentes de un sistema de acentuación escrito, que, si bien en letón no es del todo necesario por su regularidad tonal, en lituano exige el conocimiento previo de la acentuación de una palabra por parte del lector.

3. MÉTODOS

3.1. Participantes

En el estudio han participado 88 nativos de lengua lituana, aprendientes de español, que realizaron pruebas orales y escritas de español en los siguientes centros de estudio: Universidad de Klaipeda, Universidad Tecnológica de Kaunas, Instituto de Educación Secundaria Ažuolyno, y Academia Viva Vilnius.

El nivel de conocimiento de la lengua española, de acuerdo con el MCER, considerado para cada sujeto fue indicado por las instituciones colaboradoras. En el caso de los sujetos que realizaron las pruebas de manera independiente a dichas instituciones, el nivel considerado fue el de la máxima certificación obtenida en pruebas oficiales. Se procuró que la muestra de sujetos se distribuyera a lo largo de los seis niveles del MCER con el objetivo de analizar la presencia de desviaciones en los distintos grados de competencia y su evolución.

El hecho de que muchos alumnos que comienzan el estudio de una L2 no continúen hasta los niveles de usuario competente unido a que la oferta de enseñanza de ELE se haya extendido y consolidado en los países bálticos recientemente (Murcia Soriano, 2006; León Manzanero, 2017), explica que los participantes de los niveles A1 a B1 (58) fueran casi el doble que aquellos en los niveles B2 a C2 (30). Por otro lado, la franja de edad mayoritaria entre los participantes (jóvenes adultos de 18 a 30 años) se debe tanto a la, ya señalada, reciente difusión de las clases de español en Lituania, como a la condición de estudiantes universitarios de la mayoría de los participantes.

Nivel MCER	Hombres	%	Mujeres	%	NS/NC	%	Total
A1	7	30,43	16	69,56			23
A2	6	28,57	15	71,42			21
B1	3	21,42	10	71,42	1	7,14	14
B2	1	10,00	9	90,00			10
C1	2	22,22	7	77,77			9
C2	1	9,09	10	90,90			11

Tabla 3. Distribución de sujetos por nivel de ELE y sexo

Tramo de edad	11-20	21-30	31-40	41-50	51-60	61-70	NS/NC
% sujetos	21,59	30,68	12,50	18,18	4,54	1,13	11,36

Tabla 2. Distribución relativa de sujetos por tramos de edad expresada en años

Asimismo, se consideró el conocimiento de otras lenguas ya que las transferencias pueden producirse tanto de la lengua materna como de otra L2, especialmente, cuando la competencia en ésta es alta (Martínez Adrián, 2004):

L2	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Alemán	2	5	2	2	1	
Catalán			1			
Francés		2	2	3	1	
Inglés	3	4	5	25	27	9
Italiano	1			1		
Noruego	1				1	
Polaco	1		1			
Ruso	10	8	5	5	8	6
Sueco	1					

Tabla 4. Número de sujetos con conocimiento de otras L2 por niveles del MCER

3.2. Pruebas

Se diseñaron seis pruebas escritas y seis pruebas orales, basadas en las especificaciones ofrecidas en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español* (Instituto Cervantes, 2006) y en las concreciones de contenido y de extensión de las tareas establecidas en las guías de examen de Diplomas de Español como Lengua Extranjera, *DELE*, (Instituto Cervantes, 2014) para cada uno de los 6 niveles del MCER.

Los datos se recogieron durante los meses de junio a diciembre de 2019. Los participantes fueron informados, con anterioridad, de que se solicitaba su participación en un estudio sobre el español de hablantes lituanos, informándoles de las características de la prueba y dieron su consentimiento.

Las pruebas escritas en papel se realizaron en el aula y durante el tiempo habitual de las clases de español que tomaban los participantes en sus respectivos centros. Los participantes rellenaban, primero, un formulario con sus datos personales, años de estudio de español, nivel que estaba estudiando y diploma obtenido en la lengua, si procedía. Posteriormente, se repartían las pruebas y se informaba del tiempo de la prueba así como de las limitaciones en cuanto al espacio o número de palabras (cf. tabla 4). Ningún material de consulta podía ser utilizado y solo se permitía tener un bolígrafo y un corrector líquido en la mesa. Estas instrucciones escritas en la prueba, se escribían también en la pizarra.

	Duración	Tarea 1	Tarea 2	Tarea 3
A1	1 hora	Limitado por el espacio	30-40	20-30
A2	1 hora	Limitado por el espacio	70-80	70-80
B1	1.30 horas	Limitado por el espacio	130-150	130-150
B2	2 horas	Limitado por el espacio	150-180	150-180
C1	2 horas	Limitado por el espacio	180-220	180-220
C2	2 horas	Limitado por el espacio	200-250	200-250

Tabla 5. Limitación palabras pruebas escritas

La concreción de las tres tareas escritas se recoge en la siguiente tabla. La primera consistía en responder por escrito a una serie de preguntas sobre un texto que había que leer previamente. La segunda y la tercera implicaban componer textos que respondieran a lo que se pedía en cada caso:

Nivel	Tarea 1	Tarea 2	Tarea 3
A1	Tarjeta postal sobre las vacaciones	Escribir a una página web que pone en contacto a personas que estudian español ofreciendo algunos datos personales para crear nuestro perfil	Escribir un anuncio describiendo la vivienda que se desea poner en alquiler
A2	Correo electrónico entre dos amigos	Escribir un correo electrónico a un amigo contándole cómo es el nuevo trabajo que se ha conseguido	Escribir un texto para una revista de viajes contando un viaje realizado
B1	Testimonios sobre la experiencia de organizar una fiesta de cumpleaños ofrecidos por diferentes personas	Escribir un correo al Ayuntamiento respondiendo a un anuncio en el que se invita a participar en la organización de las fiestas de la ciudad, opinando sobre las del año anterior y proponiendo otras para las próximas fiestas	Escribir un artículo sobre cómo eran antes y cómo son ahora las reuniones y celebraciones familiares
B2	Ensayo sobre el valor artístico de los videojuegos	Escribir una carta al director de un periódico expresando el rechazo y las posibles consecuencias de la subida del precio de las entradas a los museos	Escribir un artículo sobre las actividades culturales más frecuentes entre los universitarios, siguiendo los datos ofrecidos por una gráfica

C1	Ensayo sobre la evolución de los planes de estudio y las carreras profesionales	Escribir una carta de solicitud para una beca para seguir estudios de posgrado en España ofrecida por una fundación para el desarrollo de la cultura	Escribir en un blog una reseña sobre una revista
C2	Ensayo sobre fe, ciencia y tecnología	Escribir a un amigo que va a cerrar su negocio animándole a no hacerlo y proponerle alternativas	Escribir un ensayo sobre lo que se habría hecho en caso de haber sido Ministro de Medio Ambiente

Tabla 6. Concreción de tareas escritas por niveles del MCER

Las pruebas orales se realizaban tras las pruebas escritas, concretamente, al día siguiente de asistencia a clase del alumno. El intervalo temporal entre la prueba escrita y la oral varió de 2 a 7 días, dependiendo del centro. El alumno participante abandonaba el aula de clase y acompañaba al investigador a otra sala en el que se le recordaba que la prueba iba a ser grabada, la duración y la estructura de la misma. Asimismo, antes de dar comienzo, se advertía al participante de que las respuestas no tenían por qué ser reales.

La prueba constaba de tres partes. En la primera el entrevistador, realizaba una batería de preguntas personales y de opinión sobre diversos temas, sin apoyo visual. En la segunda, se solicitaba al participante describir una imagen y/o gráfico, expresando su opinión sobre el tema relacionado con los mismos. En la tercera, entrevistador y participante mantenían una conversación sobre la información previamente proporcionada. Las especificaciones para la realización de las entrevistas orales fueron las siguientes:

Nivel	Duración	Especificaciones
A1	5 minutos	Proporcionar información muy básica, mediante enunciados breves y sencillos, sobre uno mismo y sobre el entorno inmediato: identidad, personas conocidas, pertenencias, lugares, actividad académica o profesional, etc.
A2	10 minutos	Describir, en términos sencillos, aspectos y experiencias de su vida cotidiana en relación con un tema concreto. Describir, de manera breve y sencilla, los elementos de una escena de la vida cotidiana en la que se reflejan aspectos de tipo práctico: compras, uso de medios de transporte, etc. Expresar opiniones y puntos de vista sencillos, gustos, deseos, preferencias, planes, experiencias, sugerencias, propuestas, etc.
B1	15 minutos	Dar opinión, describir experiencias personales o hablar sobre los propios deseos respecto a un tema o un titular.
B2	20 minutos	Valorar las ventajas y desventajas de una serie de propuestas dadas para resolver una situación problemática, y conversar sobre sus opiniones acerca de ese tema.

		Describir una situación a partir de una imagen y conversar brevemente sobre sus experiencias y opiniones respecto a ese tema. Conversar a partir de un estímulo escrito o un gráfico.
C1	25 minutos	Intervenir en una conversación argumentando una postura y respondiendo de manera fluida a preguntas, comentarios y argumentaciones contrarias de carácter complejo. Intercambiar ideas, expresar y justificar opiniones o hacer valoraciones con el fin de negociar y poder llegar a un acuerdo con su interlocutor.
C2	30 minutos	Mantener una conversación informal e improvisada, con intercambio de opiniones personales, sobre una serie de titulares de prensa.

Tabla 7. Concreción de tareas orales por niveles del MCER¹²

4. ANÁLISIS DE DATOS

Los datos obtenidos sumaron un total de 81 pruebas escritas (24.771 palabras) y 56 orales (33.206 palabras), ya que algunos participantes no asistieron a esta prueba o no consintieron ser grabados.

Los datos orales se transcribieron usando el Alfabeto Fonético Internacional para su posterior análisis.

	A1	A2	B1	B2	C1	C2	Total
Escritas	21	20	13	10	8	9	81
Orales	11	12	10	7	7	9	56

Tabla 8. Número de pruebas escritas y orales

	A1	A2	B1	B2	C1	C2	Total
Escritas	2.135	4.775	3.329	5.038	4.429	5.065	24.771
Orales	1.206	2.078	3.229	3.751	8.648	14.294	33.206

Tabla 9. Número de palabras

Recopiladas las producciones orales y escritas, se procedió al análisis y clasificación de los errores presentes en nuestro corpus, siguiendo cuatro fases:

(1) *Diferenciación por tipo de producción (escrita u oral) y nivel (A1, A2, B1, B2, C1, C2).*

¹² Estos tests se basaron en las pruebas orales de los exámenes de DELE. Las especificaciones son un resumen de la descripción de tareas en cada nivel del MCER <https://exámenes.cervantes.es/es/dele/exámenes/a1>

Esta primera división nos permitía no solo comparar la tipología de errores escritos frente a los orales, sino también observar el grado de permanencia del error en los diferentes niveles de la interlengua. El posterior análisis del error se realizó en dos niveles: lingüístico y etiológico, con el fin de evitar errores metodológicos frecuentes en los estudios de interlengua (Dulay, Burt y Krashen, 1982), en los que no se distingue entre el tipo de error lingüístico y sus causas, como ocurre, por ejemplo, cuando se clasifica un error ortográfico como fonético.

(2) Clasificación y descripción del error mediante criterios lingüísticos (Nivel 1).

Para la clasificación y descripción lingüística, hemos seguido una adaptación del modelo de Fernández López (1991), añadiendo categorías fonéticas para las producciones orales. Las categorías utilizadas en este análisis incluyen, por tanto, no solo las categorías fonética y ortográfica, centro del presente estudio, sino también la morfosintáctica y la léxica (cf. en anexo I).

(3) Establecimiento de hipótesis de la causa de los errores (Nivel 2).

Una vez establecida la categoría general lingüística se procedía a establecer la hipótesis de la causa del error que podía

(4) Análisis estadístico de los resultados.

La cuantificación de la frecuencia del error se ha realizado contabilizando el número de veces que se produce cada cien palabras. Así, por ejemplo, un error con un valor de 1, aparece una vez cada cien palabras, de media, en la muestra.

5. RESULTADOS

El corpus obtenido es de 24.771 palabras en las producciones escritas y 33.206 en las orales. En él diferenciamos los errores fonéticos en las producciones orales de los ortográficos en los escritos, como datos objetivos en ambas muestras, con independencia de que los motivos fonéticos y ortográficos intervengan, de manera conjunta, en las causas de las desviaciones halladas y en las hipótesis planteadas.

5.1. Errores fonéticos

En la muestra oral se han hallado un total de 1.702 errores. Su porcentaje de frecuencia, cada cien palabras, por categoría de error y por nivel del MCER, es el que se muestra en la siguiente tabla:

	A1	A2	B1	B2	C1	C2
1. Vocales	0,41	0,09	0,09		0,04	0,01
1.1. Monoptongación	0,25		0,03		0,03	0,01
1.2. Confusión entre sonidos vocálicos	0,16	0,09	0,06		0,01	
2. Consonantes	2,69	2,51	0,79	1,21	1,37	0,68
2.1. /d/ como /t/	0,16	0,14		0,05	0,03	0,04
2.2. /g/ como /tʃ/		0,04				
2.3. /g/ como /x/				0,02		

2.4. /g/ como /k/							0,03
2.5. “h muda” como /χ/	0,08						0,02
2.6. “h muda” como /h/	0,16	0,24	0,06			0,01	
2.7. /χ/ como /g/	0,08	0,04	0,03	0,02			
2.8. /χ/ como /h/		0,04				0,01	
2.9. /k/ como /χ/							0,06
2.10. /l/ como /j/	0,08	0,04					
2.11. /n/ como /ɲ/	0,08						
2.12. /ɲ/ como /n/	0,08	0,04					
2.13. /θ/ como /ts/	0,08						
2.14. /θ/ como /s/	1,49	1,58	0,46	0,85	1,22	0,42	
2.15. /θ/ como /t/	0,08						
2.16. /tʃ/ como /ʃ/		0,04					
2.17. /r/ como /ř/		0,04					0,02
2.18. /ř/ como /r/	0,16	0,19	0,15	0,10	0,06	0,15	
2.19. /s/ como /θ/	0,16	0,04		0,13	0,02	0,05	
2.20. /j/ como /χ/							0,02
2.21. /j/ como /l/		0,04					0,02
3. Valores vocálicos/consonánticos							0,03 0,02
4. Sílabla tónica	0,16	0,04		0,07	0,01		

Tabla 10. Frecuencia de errores fonéticos

5.2. Errores ortográficos

En cuanto a la muestra escrita, se han hallado un total de 3.489 errores ortográficos. Su porcentaje de frecuencia, cada cien palabras, por categoría de error y por nivel del MCER, se muestra en la siguiente tabla:

	A1	A2	B1	B2	C1	C2
1. Unión/separación de palabras	0,14	0,29	0,09	0,08	0,09	
2. Vocales	0,10	0,33	0,21	0,18	0,06	0,03
2.1. Adición		0,02		0,06		
2.2. Omisión		0,02	0,09	0,12	0,04	
2.3. Selección errónea	0,10	0,29	0,12	0,11	0,02	0,04
2.3.1. Confusión a/e		0,10	0,03	0,04	0,02	
2.3.2. Confusión a/i	0,05		0,06			
2.3.3. Confusión e/i	0,05	0,17	0,03	0,06		0,04
2.3.4. Confusión e/o				0,02		
2.3.6. Confusión i/u		0,02				
3. Consonantes	0,76	1,07	0,45	0,64	0,20	0,08

3.1. Adición	0,19		0,06	0,14		
3.2. Omisión		0,02	0,03		0,09	
3.3. Selección errónea	0,43	0,74	0,18	0,32	0,07	0,04
3.3.1. Confusión b/v		0,02		0,02	0,02	
3.3.2. Confusión c/k/q	0,05	0,10	0,09	0,02		0,02
3.3.3. Confusión c/s/z	0,14	0,31	0,03	0,14	0,05	0,02
3.3.4. Confusión ch/g/j/x	0,05	0,15		0,10		
3.3.5. Confusión h/j	0,05					
3.3.6. Confusión j/y				0,02		
3.3.7. Confusión l/r				0,02		
3.3.8. Confusión m/n		0,04				
3.3.9. Confusión n/ni/ñ	0,14	0,12	0,06			
3.4. Consonantes simples/duplicadas	0,14	0,31	0,18	0,18	0,04	0,04
4. Confusión vocal/consonante	0,09	0,84	0,33	0,02	0,02	0,02
5. Acentuación	4,59	5,21	3,42	2,26	1,44	1,18
5.1. Adición de tilde	0,42	0,69	0,21	0,36	0,27	0,06
5.2. Omisión de tilde en la vocal adecuada	4,17	4,5	3,21	1,90	1,17	1,12
5.3. Sustitución de tilde por otro signo		0,02				
6. Puntuación	0,09	0,46	0,27	0,10	0,06	0,23
6.1. Omisión signo apertura interrogación	0,05	0,20			0,02	0,08
6.2. Omisión signo apertura admiración		0,20				0,12
6.3. Confusión apertura y cierre admiración		0,02				
6.4. Colocación baja de comillas de apertura	0,04	0,02	0,15		0,02	
6.5. Uso de guión en lugar de dos puntos			0,12	0,10	0,02	0,03
7. Confusión mayúsculas/minúsculas	0,46	0,23	0,02	0,01	0,07	0,02

Tabla 11. Frecuencia de errores ortográficos

6. DISCUSIÓN

Los hablantes no nativos muestran múltiples desviaciones de la lengua objeto que dan información relevante sobre el proceso de aprendizaje y los componentes lingüísticos de más difícil adquisición en una L2 (González Martín, 2020). Los estudios del llamado sistema interlingüístico presentan como carencias principales (1) los escasos análisis de producciones orales, (2) el uso de errores ortográficos en corpus escritos para determinar errores fonéticos (así, por ejemplo, en Fernández López, 1991: 346-349, se estudian las confusiones fonéticas en base a las muestras escritas de los sujetos) y (3) la falta de representación de algunas lenguas (Sánchez Iglesias, 2009).

Este estudio responde a las necesidades presentadas en el campo de la interlengua realizando un análisis fonético y ortográfico de la interlengua española sobre 24.771 palabras en producciones escritas y 33.206 palabras en producciones orales en lituano, una de las lenguas europeas menos estudiadas en esta área.

En nuestra muestra, encontramos (1) desviaciones compartidas con algunas variedades del español nativo, (2) comunes a la interlengua general de aprendientes ELE, con independencia de su L1, y (3) propias de los aprendientes lituanos.

Revisamos a continuación las desviaciones más significativas.

6.1. Desviaciones fonéticas

De las desviaciones fonéticas, la categoría que presenta mayor dificultad es la referida a los sonidos consonánticos. Mientras que las confusiones vocálicas disminuyen hasta casi la extinción en los niveles avanzados, las desviaciones consonánticas siguen presentando fosilización de 0,68 puntos en el nivel C2. No obstante, se debe considerar que este porcentaje se concentra, mayoritariamente (un total de 0,48 de 0,68), en la producción del fonema interdental fricativo sordo /θ/ como alveolar fricativo sordo /s/, por lo que se trataría únicamente de una desviación con respecto a la variante septentrional del castellano.

La segunda desviación con más tendencia a la fosilización es la pronunciación del fonema vibrante alveolar múltiple /r/ como vibrante simple /r/, y el ensordecimiento del fonema oclusivo dental en posición final, /d/ como /t/.

Otros errores de desarrollo que no presentan fosilización, ya que desaparecen en los niveles de competencia avanzados, residen en las diferentes correspondencias entre grafemas y fonemas en ambos sistemas lingüísticos. El lituano tiende a la relación unívoca entre grafemas y fonemas, mientras que en la lengua española sucede que a un mismo grafema puede corresponder más de un fonema (p. ej: correspondencia del grafema *c* con los fonemas interdental fricativo sordo /θ/ y oclusivo velar sordo /k/), y un mismo fonema puede estar representado por más de un grafema (p. ej: correspondencia de los grafemas *c*, *q*, *k* con el fonema oclusivo velar sordo /k/). A esto hay que añadir que la correspondencia fonema-grafema puede presentarse de manera diferente en cada lengua (p. ej: el grafema *c* corresponde al fonema /ts/ en lituano). Este tipo de interferencias en la relación grafema-fonema se observa no solo entre el español y el lituano, sino que también comprende, en ocasiones, el inglés, primera lengua extranjera de la mayoría de los aprendientes.

Analizamos a continuación las desviaciones consonánticas por orden de frecuencia de aparición y grado de fosilización:

6.1.1. /θ/ como /s/.

El fonema /θ/ es inexistente en el inventario fonológico lituano y, por tanto, se asimila al sonido más próximo, siendo la desviación fonética más frecuente. Por ejemplo, *avanzadas* /aβan'θaðas/ se pronuncia como /aβan'saðas/. Esta desviación está ampliamente representada en todos los niveles de la muestra, sin desaparición en el nivel C2. En cualquier caso, la neutralización de la oposición interdental-alveolar de la fricativa no es ajena al sistema nativo de la lengua española, ya que está presente en la variante meridional del castellano (García Platero, 2011). 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).

6.1.2. /r/ como /r/.

Tanto la ausencia del contraste apicoalveolar vibrante múltiple - simple /r/ - /r/ como la difícil ejecución de /r/, desconocido en el inventario fonético del sistema lituano, convierten al fonema /r/, en uno de los más conflictivos de aprender por nativos lituanos, manteniéndose en el nivel C2 con una frecuencia similar al del nivel A1.

A las dificultades propias de la ausencia de un fonema en L1, se suman las reglas del castellano sobre la pronunciación /r/ o /r/ relacionadas con la posición inicial, final o intermedia del fonema en la palabra¹³ y la relación no unívoca fonema-grafema /r/ = r o rr (*rosa* /'rosa/; *enrojecer* /ẽnroxe'ser/; *serrín* /se'rĩn/¹⁴) genera la duda en los aprendientes sobre cuándo pronunciar uno u otro sonido en palabras como *raza* /'raθa/; *israelí* /iʃrae'li/; o *caro* /'ka.ro/.

6.1.3. Pérdida de la sonoridad en oclusivas dentales a final de palabra.

Producción de /d/ como /t/ en posición final en la palabra y siempre en palabras agudas, por lo general acabadas en “-ad”. Así, *ciudad* /θju'ðað/ se pronuncia como /sju'ðat/; *universidad* /uniβersi'ðað/ como /uniβersi'ðat/ o *verdad* /ber'ðað/ como /ber'ðat/. El fenómeno de la neutralización de fonemas /t/ o /d/ o la debilitación de /d/ a final de palabra no es desconocido por los hablantes nativos de español. La complejidad articulatoria de la oclusiva dental sonora /d/ produce su debilitamiento /ð/, ensordecimiento /t/, o incluso su interdentalización /θ/ o desaparición en las diferentes variantes del español (Gil Fernández, 2007).

Curiosamente, el lituano sí distingue oclusivas dentales sordas y sonoras a final de palabra, aunque las palabras acabadas en /d/ (*kad*, *visad*) sean escasas. La razón para no mantener la sonoridad de la dental final en español puede deberse a una facilitación en la articulación del fonema que refuerza la falta de un input claro en la pronunciación nativa.

6.1.4. Grafema h como /χ/.

Este error se produce por una transferencia en la correspondencia fonema-grafema del lituano, a lo que hay que añadir el refuerzo de lo que sucede en la lengua inglesa. El grafema *h* no tiene correspondencia fonética en español estándar. Sin embargo, los nativos lituanos están en contacto con dos referentes en los que sí la tienen: la lengua materna (en lituano se corresponde con la aspiración de /h/), y el inglés, donde la *h* también se aspira. Aunque la aspiración /h/ no tiene la fuerza del fonema /χ/, la producción fónica de *h* como /χ/, en palabras como *hermana* /'χer'mana/, pronunciada como /er'mana/, u *hotel* /o'tel/, pronunciada como /χo'tel/, es comprensible por asimilación entre /h/ y /χ/.

6.1.5. Aspiración de /χ/.

¹³ Como señala la RAE (<https://www.rae.es/dpd/r>) que la vibración sea simple o múltiple (...) depende de su posición dentro de la palabra: En posición intervocálica o precedida de consonante distinta de n, l o s (*cara*, *brazo*, *atrio*), representa el sonido apicoalveolar vibrante simple /r/; En posición final de sílaba o de palabra, la r se pronuncia como vibrante simple; En posición inicial de palabra o precedida de las consonantes n, l o s (*reto*, *inri*, *alrededor*, *israelí*), representa el sonido apicoalveolar vibrante múltiple /r/. Por su parte, la vibración puede ser tanto simple como múltiple en posición intervocálica (*caro* / *carro*). 3. La letra r, duplicada, forma el dígrafo rr, que se emplea para representar el sonido vibrante múltiple /r/ en posición intervocálica (*carro*, *terreno*, *arriba*). En las palabras compuestas con prefijo, debe escribirse rr si la posición del sonido vibrante múltiple es intervocálica: *infrarrojo*, *vicerector*, *contrarréplica* (aunque estas mismas palabras, sin prefijo, se escriban con una sola r: *rojo*, *rector*, *réplica*). Se escribirá r simple para representar el sonido vibrante múltiple /r/ en posición inicial de palabra (*rosa*) o precedida de las consonantes n, l o s (*alrededor*)

El catálogo fonético del sistema lituano incluye el fonema /χ/, representado por el dígrafo *ch*, sin embargo, su producción oral es menos velar que la de la lengua española. Esta tendencia a la pérdida de la velarización de /χ/ a favor de una aspiración en palabras como *mejorar* /mexo'rar/, pronunciada como /meho'rar/ podría verse reforzada por la correspondencia del grafema *h* – fonema /h/ en inglés. No obstante, este fenómeno no resulta desconocido a algunas de las variantes del español y como señala Quesada (1998) existen dos alófonos en América, uno velar lenis /χ/ y otro laríngeo o faríngeo /h/ que, incluso, como señala Coello (1996) se relaja hasta convertirse en una mera aspiración en palabras como *mujer* /mu'χer/ pronunciada como /mu'her/.

6.1.6. /l/ como /j/.

Se trata de un error de desarrollo que refleja una falta de asimilación de la diferencia fonética en el sistema español entre el grafema *l* y el dígrafo *ll*. El hecho de que el fonema lituano más próximo a /l/ sea /j/, que explica la neutralización de la oposición fricativa-lateral de la palatal sonora, fenómeno que, por otro lado, sucede de manera habitual entre los mismos nativos de la lengua española. Ejemplos: *llave*, pronunciada como /'ja.βe/ y /'la.βe/ y *llevar*, pronunciada como /je.'βar/ y /ke.'βar/. 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

6.1.7. /j/ como /i/.

La realización vocálica de la semiconsonante /j/, siempre en posición intervocálica (p.ej. *leyes* /'lejes/ y *leyendo* /le.'jẽɲ.do/) se debe a una transferencia de la correspondencia fonema-grafema en lituano, lengua en la que la letra “y” corresponde únicamente a un sonido vocálico /i/. Esta transferencia se ve, sin duda, reforzada por el carácter semiconsonántico del sonido que, aunque conoce el contraste de /j/ - /i/ en contexto intervocálico como, por ejemplo, en *leyes* /'le.jes/ o *leía* /le'ia/ (Calvo, 2008), lo hace con una fricación palatal muy breve y poco marcada. Esta dificultad para discernir correctamente el sonido, se ve, sin duda, intensificada por sus múltiples variantes dialectales en español [j]~[j̥]~[j̄]~[dʒ]~[ʒ]~[ʃ].e

Los errores relacionados con el sistema vocálico muestran una incidencia baja desde el nivel A2 (0,09), siendo prácticamente inexistentes en el nivel C2. La causa podría encontrarse en la riqueza del sistema vocálico lituano que no desconoce ninguna de las vocales del español. Los errores presentes en las producciones de los debutantes parecen deberse a una recepción errónea del input ya que se traducen en elisión de vocales débiles y confusión de vocales cercanas en apertura y se superan a medida que el aprendiente aumenta sus horas de contacto con la lengua:

6.1.8. Monoptongación.

Entre las vocales abiertas, la única que se omite es /e/, en los hiatos *ee* y *eo*, por ejemplo, *lee* /'lee/ como /'le/ y *homogéneo* /omo'χeneo/ /omo'χeno/. Sin embargo, en el caso de los fonemas vocálicos cerrados, ambos son omitidos. El fonema /i/ desaparece en diptongos crecientes, por ejemplo, *profesional* /profesjo'nal/, pronunciado como /profeso'nal/, siempre con un fonema /s/ precediéndole, lo que indicaría que el aprendiente no identifica el sonido vocálico sino que cree que se trata de una mayor sonorización de la silbante. Por otra parte, la neutralización de la /u/ en diptongos decrecientes seguidos de fonemas guturales, es decir, articulados en la parte posterior del tracto vocal, o nasal-guturales, con

la misma articulación que los anteriores y salida de aire nasal, es un fenómeno frecuente incluso en variantes de español nativo, como el asturiano (Ferrer, 1990), en palabras como *aunque* /aũŋke/ pronunciado como /ãŋke/ o el boliviano, con palabras como Augusto /aũ'ɣusto/ pronunciada como /a'ɣusto/ (Callisaya Apaza, 2012: 70),

6.1.9. Neutralización de sonidos vocálicos cercanos en apertura.

La que se da con más frecuencia es la confusión entre /e/ e /i/. Por ejemplo, *repetir* /repe'tir/, pronunciada como /repe'tɛr/ o veo /beo/, pronunciada como /bio/.

6.2. Errores ortográficos

La mayoría de errores ortográficos hallados en la muestra coinciden en su tipología no solo con los de otros aprendientes de ELE no nativos de lengua lituana, sino que incluso están presentes en el catálogo de faltas de ortografía propias de los nativos de español cuando están aprendiendo a escribir o cuando no son lo suficientemente competentes en el español escrito. Este es el caso del uso de la tilde o la confusión entre consonantes debido a la relación no-unívoca entre fonema-grafema (Díez, 2010). No obstante, también son frecuentes errores ortográficos propios del grupo de estudio. Este es el caso de errores que tienen como base la representación gráfica de un sonido desviado fonéticamente, transferencias ortográficas desde el lituano o el inglés o confusiones generadas por una correspondencia fonema-grafema diferente en español y lituano.

Analizamos a continuación los errores ortográficos divididos en cinco grupos: Acentuación; Selección errónea de consonantes y vocales; Duplicación o simplificación de consonantes; Puntuación; Separación / unión de palabras.

6.2.1. Acentuación

Pese a que el lituano es una lengua en la que el patrón acentual es variado, al contrario de lo que sucede, por ejemplo, en letón, la otra lengua del grupo báltico occidental, este hecho no se refleja en la escritura, ya que el lituano no marca de manera gráfica la sílaba tónica. Lo mismo sucede en inglés (segunda lengua más conocida entre los sujetos de la muestra), por lo que los aprendientes no están familiarizados, en su mayoría, con ningún sistema de marcación gráfica del acento. A este hecho se debe añadir el que las reglas de ortografía del español para el uso de la tilde no son simples, marcando el acento tanto por su presencia como por su ausencia. Por ejemplo, en *amo* la ausencia de tilde indica que la palabra es llana y no aguda, mientras que su presencia en *amó* implica lo opuesto. Además, el español cuenta con un sistema adicional de marcación diacrítica que genera excepciones regladas a la propia norma del uso de la tilde, con una finalidad léxica y no acentual. Por ejemplo, la regla que marca la ausencia de tilde en los monosílabos, conlleva excepciones que indican puramente una diferencia de significado, dado que no cabe una variación del patrón acentual, como observamos en *mas* y *más*, o en *que* y *qué*. Como consecuencia, en todos los niveles de la muestra obtenida se observa la violación de todas las reglas de acentuación gráfica: omisión de tilde (*segun*); adición y colocación incorrecta (*ruído*, *filosofía*); e incluso, aunque de modo muy reducido, la confusión con otro signo diacrítico (*exámenes*). Aunque la disminución del error es progresiva a medida que subimos de nivel, (de 4,59 a 1,18), lo cierto es que el error no desaparece y no se da un dominio en el uso de la tilde en el nivel más avanzado (*jovenes*, *artesanía*).

6.2.2. Selección errónea de consonantes y vocales

La mayoría de los errores se producen por selección errónea de la consonante debido a una correspondencia no unívoca en español entre grafemas y fonemas: “b”/“v” (*provar*); “c”/“q”/“k” (*peceños, quando, logistika*); “c”/“s”/“z” (*interezante, excursions, Barselona*); “j”/“g” (*mugeres, escojer*), siendo estas faltas de ortografía comunes a las que los hablantes nativos cometen (en mayor o menor medida en función de su variedad tipológica o dialectal), cuando todavía no son lo suficientemente competentes en la escritura de su lengua. En otros casos, el error viene por una transferencia de la lengua materna que conoce una relación fonema-grafema diferente a la del español (“ch”/“g”/“j”/“x”) o bien desconoce la relación en cuestión (“ñ”). Así se explican producciones como *trabacho* en lugar de *trabajo*, *Cherona* en vez de *Gerona*, *extranxeros* por *extranjeros*, o *pequeniños* en lugar de *pequeños*.

Los errores consonánticos son más frecuentes y persistentes que los vocálicos, ya que la no univocidad entre fonemas y grafemas no se da en español en el sistema de vocales. Los vocálicos son errores de desarrollo que se producen por deficiente exposición al input, representando de manera escrita la confusión entre vocales de apertura cercana, especialmente “e”/“i” (*fuemos, ordenador*). En ambos casos, se producen también transferencias desde el inglés en términos cognados (*in* por *en*, *competition* por *competición*). Los errores más representativos son los siguientes:

- **Confusión b/v.** La confusión entre estos dos grafemas viene generada por la neutralización de la oposición entre los fonemas /b/ y /v/ en el español actual (*Baca/vaca, bello/vello*). Hay producciones en las que la causa parece deberse a una transferencia del inglés (*gobierno*).
- **Confusión c/q/k.** Este error se debe a las tres representaciones gráficas en castellano (“c”, “k”, “qu”) de un único fonema /k/ y la complejidad para asimilar las reglas que rigen el uso de una u otra grafía en relación con las vocales que la siguen (*peceños, quando*). También se dan errores por transferencia del lituano que presenta una relación unívoca fonema-grafema, en este caso /k/ = “k”, (*logístika*), y de palabras cognadas en español e inglés (*aquático*).
- **Confusión c/s/z.** Ante la inexistencia del fonema /θ/ en lituano, este aparece en la muestra producido como /s/. Este error fonético se refleja en errores de ortografía, haciendo que se utilice el grafema “s” en vez de “z” o “c” (con valor de /θ/), como en *conoser* o en *cosina*. La conciencia del aprendiente de este error fonético conduce también a errores de sobrecorrección ortográfica, escribiendo los grafemas “c” o “z”, en lugar de “s”, como en *sencación* o *interezante*. Por otro lado, la dificultad de uso del grafema “c” que presenta valor fonético /θ/ con “e”, “i”, y /k/ con “a”, “o”, “u”, genera otros errores como la sustitución de “c” por “z”, como ocurre en *relaciones* y de “z” por “c”, como en *placa* en lugar de *plaza*.
- **Confusión ch/g/j.** Además del error también común entre nativos de la representación gráfica, “g” o “j”, del fonema /χ/, los aprendientes lituanos presentan errores propios generados por las distintas correspondencias gráficas de los fonemas /χ/ y /g/ en español y lituano: “ch” se corresponde al fonema /χ/ en lituano y a /tʃ/ en español, lo que lleva a errores como *hichas* en vez de *hijas* o *Cherona* en vez de *Gerona*; el grafema “g” se corresponde a /g/ en lituano, mientras que en español tiene los valores /χ/ y /g/ dependiendo del contexto lingüístico, lo que lleva a errores como *mugeres* en vez de *mujeres* o *escojer* en vez de *escoger*.

- **Confusión j / y - ll.** Este error se produce por transferencia desde el lituano ya que el fonema /j/ se representa con la grafía “j” en esta lengua, mientras que en español se hace con “y” o el dígrafo “ll”. Se producen así errores como *majoria*.
- **Confusión n/ñ.** La inexistencia tanto del fonema /ɲ/ como de su representación gráfica en el alfabeto español, “ñ”, conlleva problemas de ortografía que pueden ser consecuencia de un error fonético o simplemente de una falta de uso de un grafema extraño. Este fenómeno puede verse en la sustitución de “ñ” por “n” (*Espana*) o por el dígrafo “ni” (*companiera, pequeños*). La natural palatalización de la nasal seguida de la vocal “i” lleva a errores ortográficos en los que el grupo “ni” se sustituye por “ñ” como en *alemaña*.
- **Confusión e/i.** Representación gráfica de la confusión fonética entre fonemas cercanos que se produce por una insuficiente exposición al input o una recepción inadecuada (*ordinador, intelegentes, distruyendo, interar*). En algunos casos de palabras cognadas, podría haber transferencia desde el inglés (*discuentos*).

6.2.3. Duplicación o simplificación de consonantes

La duplicación de consonantes se debe principalmente a transferencias desde la lengua inglesa (*passion, atención, inteligente*). No obstante, la existencia de dígrafos en castellano, como “ll” o “rr”, que son desconocidos en lituano y no presentan una relación unívoca fonema-grafema en español (/r/ = “rr” o “r”; /j/ = “ll” o “y”), causa errores de duplicación o simplificación consonántica: *Mediterraneo, ahorra* en lugar de *ahora, desarrollo, mill, o callor*.

6.2.4. Puntuación

- **Omisión o confusión de los signos ortográficos propios del español.** Los signos de apertura para marcar la interrogación y la exclamación son extraños a la lengua lituana, por lo que su ausencia (*Qué tal estás?; Todo eso es posible y más!*) o los errores en su uso (*¡Hola Vaida!*) son comunes.
- **Transferencia de usos ortográficos propios del lituano.** Los errores relacionados con transferencias en la ortografía se dan principalmente en el uso del guión y las comillas. Uno de los valores del guion en lituano equivalente a los dos puntos en español (Europos Sąjungos institucijų vertimo į lietuvių kalbą vadovas, 2014), lo que genera errores como *Yo asistido actividades muy interesado – las fiestas de la ciudad, conciertos, discotecos y actividades deportivas. Tambien mucho gente – mas de 65 per cientos visitado un monumento histórico*. En lo referente al uso de comillas, las de apertura se sitúan a ras de línea y las de cierre en una posición superior en lituano. Este uso que se traslada al español en ejemplos como *Fuimos en la fiesta de musica en el parque „Vingis“, en la fiesta que se llama „El día de rusos“ en la misma lugar, en la „Kaziuko muge“ en el centro historico de Vilnius*.
- **Confusión mayúsculas/minúsculas.** En esta categoría, las lenguas lituana y española coinciden en sus reglas de uso, exceptuando para los pronombres de segunda persona *tu*, en singular, y *jūs*, en plural, lo que produce errores como *Yo quiero que Usted analizar esta subida*.

6.2.5. Unión/separación de palabras

Tendencia a la separación de palabras compuestas por dos términos conocidos por separado, *bien venidos*, aunque también se observa el fenómeno en palabras derivadas a través de sufijo, *super mercado*.

7. CONCLUSIONES

En este estudio hemos llevado a cabo un análisis de las desviaciones fonéticas y los errores ortográficos hallados en una serie de producciones orales y escritas de nativos de lengua lituana, con el fin de describir esta parte de la interlengua española, y de este modo determinar si existe la necesidad de métodos y materiales específicos para este grupo de aprendientes.

En lo referente a las desviaciones fonéticas compartidas con nativos, cabe señalar la pronunciación de /θ/ como /s/ y la de /d/ como /t/, en posición final. En cuanto a los errores ortográficos, además de los propios de la representación gráfica de estas desviaciones fonéticas, encontramos el uso de la tilde, y la selección incorrecta de consonante en aquellos casos en los que no hay una relación unívoca grafema-fonema (z/s; b/v; c/q/k; c/s/z; g/j).

Por otra parte, encontramos errores comunes a la mayoría de aprendientes de ELE como son la pronunciación de /ř/ como /r/, la neutralización de vocales cercanos en apertura y la monoptongación-diptongación de algunos grupos vocálicos. A diferencia del grado alto de fosilización que presentan algunas desviaciones en los fonemas consonánticos, como es el caso de la vibrante múltiple o de la oclusiva dental sonora en algunas posiciones, las desviaciones vocálicas son errores de desarrollo que parecen deberse a una errónea recepción del input por exposición insuficiente.

A nivel ortográfico, además de reflejarse estas desviaciones fonéticas, encontramos otros errores comunes a aprendientes de ELE, como la omisión o confusión con los símbolos de apertura y cierre de exclamación e interrogación y el uso de la letra “n” o el grupo “ni” en vez de la letra “ñ”.

En cuanto a los errores propios de aprendientes lituanos, la mayoría de ellos tienen su origen en la lengua escrita. Las disimetrías entre el alfabeto lituano y el español, especialmente en la representación de los fonemas /χ/, /g/ y /j/ existentes en ambas lenguas, es especialmente conflictiva (/χ/ = “ch” en lituano, “j” / “g” en español; /g/ = “g” en lituano; “j” / “g” en español; /j/ = “j” en lituano, “y” / “ll” en español) y genera errores no solo ortográficos sino también de fonética.

Cabe señalar la importancia de la transferencia desde la lengua inglesa en desviaciones ortográficas (*posibilidad, responsable, mecanico, oportunidad, tecnologica, officina, sympatico, diferente*) y de pronunciación (*desventaja* /dɛʂβɛŋˈtaxa/ como /diʂβɛŋˈtaxa/; *historia* /isˈtorja/ como /hisˈtorja/; *robot* /roˈβot/ como /ˈroβot/; *Canadá* /kanaˈða/ como /ˈkanaða/). Este hecho parece explicarse no solo por la gran influencia de la lengua inglesa en Lituania, sino también por la mayor cercanía entre esta lengua y la española por los aprendientes lituanos.

Otros errores ortográficos, propios de estos aprendientes, se crean por transferencia de reglas de la lengua lituana como el uso del guión con valor de dos puntos, la diferente representación de comillas o el uso de la mayúscula en la segunda persona singular y plural.

Por todo lo expuesto, los nativos lituanos podrían beneficiarse de tareas específicas con las que trabajen las relaciones fonema-grafía y convenciones gráficas que, por presentarse de manera diferente en lituano y español, generan no solo errores de ortografía sino también de pronunciación.

REFERENCIAS

- Aleza Izquierdo, M. (2010). Fonética y fonología. En M. Aleza Izquierdo y J. M. Enguita Utrilla (Coord.), *La lengua española en América. Normas y usos actuales* (52-95). Valencia: Universitat de Valencia.
- Callisaya Apaza, G. M. (2012). *El español de Bolivia: contribución a la dialectología y a la lexicografía hispanoamericanas*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Calvo, A. C. (2008). Las semiconsonantes y semivocales en los diptongos del español: propuesta de análisis fonológico, *Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica*, 107-142.
- Campillos Llanos, L. (2012). *La expresión oral en español lengua extranjera: interlengua y análisis de errores basado en corpus* (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Madrid.
- Carranza, M. (2012). Errores y dificultades específicas en la adquisición de la pronunciación del español LE por hablantes de japonés y propuestas de corrección. En C. Moreno, y GIDE (Eds.), *Nuevos enfoques en la enseñanza del español en Japón* (51-78). Tokio: Asahi.
- Coello Vila, C. (1996). *Bolivia*. En M. Alvar (Ed.), *Manual de dialectología hispánica. El español de América* (169-183). Barcelona: Ariel.
- Corder, S. P. (1967). The significance of learner's errors, *IRAL-International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 5(1-4), 161-170.
- Corder, S. P. (1973). *Introducing Applied Linguistics*. Baltimore: Penguin.
- Díaz-Mendoza, M. P. (2015). Adquisición de los pronombres personales de complemento directo e indirecto con verbos transitivos en los niveles lingüísticos inicial e intermedio (A2-B2) en contexto institucional, *Verbum*, 5, 228-237.
- Díez Plaza, C. L. (2010). Un panorama general de la ortografía en ELE: del Marco al aula, *Centro Virtual Cervantes*, 23-33. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/argel_2010/04_diez.pdf
- Díez Plaza, C. L. (2017). La evaluación de la ortografía en ELE. Trabajo presentado en las *Actas del III Congreso Internacional SICELE. Investigación e innovación en ELE. Evaluación y variedad lingüística del español* (2016), Alcalá de Henares, Madrid. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/sicele/009_diez.htm
- Dulay, H., Burt, M., & Krashen, S. (1982). *Language Two*. New York: Oxford University Press.
- Escamilla Ochoa, I. I. (2018). *Análisis de errores de la interlengua fónica en coreanos aprendices de español* (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2017). *Key Data on Teaching Languages at School in Europe. 2017 Edition*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Europos Sąjungos institucijų vertimo į lietuvių kalbą vadovas (2014). *Interinstitutional Style Guide for Translators in the Lithuanian Language Community*. Liuksemburgas: Europos Sąjungos leidinių viuras.
- Fernández López, S. (1991). *Análisis de errores e interlengua en el aprendizaje del español como lengua extranjera* (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid.

- Ferrer, E. B. (1990). Tipología y clasificación en romance: el caso asturiano, *Lletres asturianas: Boletín Oficial de l'Academia de la Llingua Asturiana*, 35, 25-37.
- Fries C. (1945). *Teaching and Learning English as a Second Language*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- García Platero, J. M. (2011). El concepto de norma y el español meridional. El seseo y el ceceo, *Itinerarios: Revista de Estudios lingüísticos, literarios, históricos y antropológicos*, 13, 85-95.
- Gil Fernández, J. (2007). *Fonética para profesores de español: de la teoría a la práctica*. Madrid: Arco / Libros S. L.
- González Martín, A. (2020). What electroencephalogram studies tell us about the teaching of second languages. En M. Planelles (Ed.) *Current Perspectives in Language Teaching and Learning in Multicultural Contexts*. Madrid, España: Thomson Reuters Aranzadi.
- Instituto Cervantes (2014). *Guía del examen DELE A1*. Disponible en <https://adelante.jp/pdf/dele/a1/guia-del-examen.pdf>
- Instituto Cervantes (2014). *Guía del examen DELE A2-B1*. Disponible en https://www.cervantes.es/delef/pdf/guia_examen_dele_a2b1e_f.pdf
- Instituto Cervantes (2014). *Guía del examen DELE B2*. Disponible en https://examen.es.cervantes.es/sites/default/files/guia_examen_dele_b2_0.pdf
- Instituto Cervantes (2014). *Guía del examen DELE C1*. Disponible en https://examen.es.cervantes.es/sites/default/files/guia_examen_dele_c1.pdf
- Instituto Cervantes (2014). *Guía del examen DELE C2*. Disponible en https://examen.es.cervantes.es/sites/default/files/guia_examen_dele_c2.pdf
- Instituto Cervantes (2019). *El Español: Una lengua viva. Informe 2019*. Disponible en https://www.cervantes.es/imagenes/File/espanol_lengua_viva_2019.pdf
- Instituto Cervantes (2020). *El Español: Una lengua viva. Informe 2020*. Disponible en https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_lengua_viva/pdf/espanol_lengua_viva_2020.pdf
- Lado, R. (1957). *Linguistics Across Cultures: Applied Linguistics for Language Teachers*. Ann Harbor: University of Michigan Press.
- León Manzanero, A. (2017). Enseñar español en Letonia, *Atlas de ELE: Geolingüística de la enseñanza del español en el mundo, I*, 271-287. Madrid: enClave-ELE.
- Llamas Sevilla, J. M. (2020). Análisis fonético y ortográfico de producciones de ELE en nativos de lengua letona, *VERBEIA. Revista de Estudios Filológicos. Journal of English and Spanish Studies*, 5, 9-27.
- Llamas Sevilla, J. M., Derukaitė, J. (2018). Žvilgsnis į lietuvių tautybės asmenų ispanų tarpukalbę, *Res Humanitariae*, 22, 178-207.
- Long, R., Danechi, S., and Loft, P. (2020). Language teaching in schools (England), *House of Commons Library*, 07388. Available in: <https://researchbriefings.files.parliament.uk/documents/CBP-7388/CBP-7388.pdf>
- Maldonado Martínez de la Casa, R. (2013). *Análisis de Errores en la Adquisición/Aprendizaje del Español en Estudiantes Letones*. Madrid: Universidad de Alcalá.

- Marcos Miguel, N. y Sánchez Gutiérrez, C. H. (2020). ¿Solamente o solamento?: desafíos en el aprendizaje de forma y significado de -mente y -miento/-mento por hablantes de ELE, *Revista de Filología de la Universidad de La Laguna*, 40, 147-165.
- Martínez Adrián, M. (2004). La hipótesis de la transferencia de la L2 y la adquisición del orden de palabras, *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 17, 187-208.
- Murcia Soriano, A. (2006). El español en Lituania. En *Enciclopedia del español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes*. Madrid: Instituto Cervantes.
- Pakarinen, E. (2016). *¿Saga o saca?: La discriminación de las oclusivas por estudiantes de ELE* (Trabajo de Fin de Máster). Universidad de Helsinki.
- Pinilla Gómez, P. (1997). *Estrategias de comunicación e interlengua en la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE)* (Tesis Doctoral). Universidad Complutense de Madrid.
- Plaza Velasco, M. P., Calzón García, J. A. y Kucinskiene, A. (2017). Enseñar español en Lituania: La creación de los estudios hispánicos, *Atlas de ELE: Geolingüística de la enseñanza del español en el mundo, I*, 1-19. Madrid: EnClaveELE.
- Quesada Pacheco, M. A. (1998). *El español de América*. Bergen: Universitetet I Bergen, Institutt for lingvistikk og litteraturvitenskap.
- Rascón Caballero, A. (2012). Análisis de errores e interlengua. Aplicación a las frases con el verbo gustar en estudiantes lituanos de español, *Verbum*, 3, 91-100.
- Rascón Caballero, A. (2013). Avance de análisis de errores de la interlengua en estudiantes lituanos de español, *Verbum*, 4, 5-105.
- Recalde Fernández, M. y Vázquez Rozas V. (2009). Problemas metodológicos en la formación de corpus orales. En P. Cantos Gómez & A. Sánchez Pérez (eds.), *A Survey of Corpus-based Research. Panorama de investigaciones basadas en corpus*. Murcia: AELINCO, 51-64. Recuperado de <https://www.um.es/lacell/aelinco/contenido/pdf/4.pdf>.
- Richards, J. C. (1974). A Non-Contrastive Approach to Error Analysis. In J. C. Richards, *Error Analysis: Perspectives on Second Language Acquisition* (172-188). London and New York: Routledge.
- Rodríguez Cadena, Y. (2008). Colombia. En A. Palacios (coord.), *El español en América: contactos lingüísticos en Hispanoamérica* (135-160). Barcelona: Ariel.
- Romero Loaiza, F. et al. (2008). *La enseñanza de español como segunda lengua. Un estudio de caso con niños nasa y embera-chamí*. Pereira: Colciencias/Universidad Tecnológica de Pereira/Consejo Regional del Cauca.
- Sánchez- Iglesias, J. J. (2009). Cartografía para un balance del español como interlengua, *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 5(3), 17-26.
- Sánchez Jiménez, D. (2006). *Análisis de errores ortográficos de estudiantes filipinos en el aprendizaje del español como lengua extranjera* (Trabajo de Fin de Máster). Universidad de Salamanca.
- Sánchez Jiménez, D. (2009). Una aproximación a la didáctica de la ortografía en la clase de ELE, *MarcoELE*, 9. Recuperado de https://marcoele.com/descargas/9/sanchez_ortografia.pdf

- Sánchez Jiménez, D. (2010). La adquisición de la lengua extranjera española por estudiantes filipinos: análisis descriptivo y explicativo de la interlengua, *RedELE*, 18.
- Savickienė, I., Raščiauskaitė, L., Jankauskaitė, A., y Alešiūnaitė, L. (2018). Ser profesor de ELE de una escuela secundaria en Lituania: oportunidades y retos del docente en el siglo 21, *Darnioji daugiakalbystė*, 8(13), 245-268.
- Selinker, L. (1969). Language Transfer, *General Linguistics*, 9(2), 67-92.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage, *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10, 209-241.
- Sveinsdóttir, G. K. (2013). *La pronunciación de los alumnos islandeses de E/LE. Los errores más frecuentes y una propuesta didáctica*. Islandia: Sigillum Universitatis Islandiae.
- Tena Tena, P. (1999). Dictados para la enseñanza del español como LE, *Espéculo. Revista de Estudios Literarios*, 11, 54-58.
- Weinreich, U. (1953). *Languages in contact, findings and problems*. New York: Linguistic Circle of New York.
- Yun, H. H. (2016). *Análisis de errores de las construcciones preposicionales en la interlengua de aprendientes taiwaneses de ELE* (Tesis doctoral). Universidad Antonio de Nebrija.

ROLE PLAY Y DESARROLLO DE COMPETENCIAS SOCIALES: EJEMPLOS EN UNA CLASE DE LENGUA INGLESA

ROLE PLAY AND DEVELOPMENT OF SOCIAL COMPETENCES: EXAMPLES IN AN ENGLISH LANGUAGE CLASSROOM

María Martínez Lirola

Universidad de Alicante y Universidad de South Africa (UNISA)

Resumen

El objetivo de este artículo es ofrecer una propuesta de actividades en las que se emplea la técnica dramática *role play* para que el alumnado universitario del grado en Estudios Ingleses adquiera competencias sociales a la vez que practica sus destrezas orales en inglés. La metodología es cualitativa-descriptiva. Se presentarán las actividades con el fin de observar que las distintas tareas permiten integrar el uso del *role play* con el desarrollo de las destrezas orales y el empleo de temas sociales globales que contribuyen a profundizar en realidades sociales distintas de la propia. Al final del cuatrimestre se preparó una encuesta anónima. Los resultados indican que el alumnado valora positivamente la participación en *role plays* en el proceso de aprendizaje y los considera una técnica dramática pertinente para ser utilizada en otras asignaturas.

Palabras clave: *Role play*, competencias sociales, lengua inglesa, metodologías activas, enseñanza universitaria.

Abstract

The objective of this article is to offer a proposal of activities in which the dramatic technique called role play is used so that the university students of the degree in English Studies acquire social competences while practicing their English language skills. The methodology is qualitative-descriptive. The proposal of activities will be presented in order to observe that the different tasks allow integrating the use of the role play with the development of the oral skills and the use of global social topics that contribute to deepen in realities different from their one's own. An anonymous survey was prepared at the end of the semester. The results of the survey indicate that students value positively participation in role plays in the teaching-learning process and consider them to be a relevant dramatic technique to be used in other subjects.

Key Words: Role play, social competences, English language, active methodologies, higher education.

1. INTRODUCCIÓN

Las necesidades del alumnado universitario han cambiado en los últimos años debido a los cambios que se han producido en la sociedad y en el mercado laboral. Por tanto, la enseñanza universitaria ha de dar respuestas a dichos cambios para que la formación del estudiantado sea adecuada a las demandas

sociales. En este sentido, es fundamental optar por metodologías activas que conceden al alumnado un papel central y activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Es decir, entendemos que la enseñanza en general y la enseñanza de lenguas en particular ha de potenciar el saber hacer con el fin de que el alumnado adquiera competencias para la vida. Para ello, el alumnado se ha de situar en el eje central de la planificación y ser el protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje. El empleo de técnicas dramáticas en el aula favorece que las/os alumnas/os tengan un papel activo mientras aprenden a la vez que se moderniza el proceso de enseñanza-aprendizaje (Anderson, 2015; Özbek, 2014; Rimac Jurinović, 2016).

Además, fomentar una enseñanza basada en competencias implica que el alumnado aprende haciendo y si estas se trabajan correctamente dentro del aula, le serán a las/os alumnas/os de gran utilidad para su incorporación al mercado laboral. Las técnicas dramáticas favorecen el desarrollo de competencias debido a que promueven el desarrollo integral de las personas.

Partiendo del *Proyecto Tunning* elaborado por González y Wagenaar (2003), se identifican tres tipos de competencias genéricas: a) competencias instrumentales: habilidades cognoscitivas, metodológicas, tecnológicas y lingüísticas; b) competencias interpersonales: capacidades del individuo para expresar los propios sentimientos, habilidades críticas y de autocrítica y destrezas sociales como el trabajo en equipo y compromiso social o ético; y c) competencias sistémicas: destrezas y habilidades que suponen una combinación de la comprensión, la sensibilidad y el conocimiento que permiten al individuo ver cómo las partes de un todo se relacionan y agrupan (Cabrera, Portillo y Prades, 2016).

Las actividades que se presentan en este artículo pretenden contribuir al desarrollo de las competencias interpersonales por considerarlas fundamentales para el desarrollo integral del alumnado y por la estrecha relación entre estas y la vida social. Además, dichas actividades contribuyen a favorecer la integración del componente emocional en el proceso de enseñanza-aprendizaje y, por tanto, se contribuye a que la educación sea integral (Bisquerra, 2008).

Bisquerra y Pérez (2007) hacen referencia a dos clases de competencias: a) las que se centran en la dimensión teórico-profesional que está relacionada con los conocimientos y los procedimientos, es decir, con el “saber” y el “saber hacer” y b) las que se concentran en la dimensión socio-personal, es decir, en aspectos personales e interpersonales. Dentro de esta dimensión encontramos el subconjunto de competencias emocionales.

La competencia social es definida por Bisquerra y Pérez (2007, p. 72) del siguiente modo: “[...] la capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas. Esto implica dominar las habilidades sociales, capacidad para la comunicación efectiva, respeto, actitudes pro-sociales, asertividad, etc.”. Tallón y Sikora (2011) incluyen las siguientes competencias dentro de las sociales: comprender a los otros, la conciencia política (hace alusión a quién tiene el poder en los grupos), la comunicación, la cooperación, el liderazgo, la influencia y la resolución de conflictos. Promover este tipo de competencias en la educación superior tiene una estrecha relación con promover el respeto a las diferencias.

Trabajar competencias emocionales en la enseñanza universitaria sigue siendo uno de los desafíos de la enseñanza del siglo XXI. Consideramos que estas son fundamentales para ofrecer al alumnado una

educación integral que vaya más allá de los conocimientos propios de la asignatura. Las técnicas dramáticas permiten cultivar las emociones y que lo que se trabaje en el aula pueda tener luego una aplicación en otras facetas de la vida.

La introducción de las técnicas dramáticas en la clase de inglés como lengua extranjera ayuda a potenciar tanto el aprendizaje cooperativo como las competencias emocionales en general y las sociales en particular. Se pretende potenciar una enseñanza eminentemente comunicativa y el desarrollo de habilidades de trabajo en grupo favorece la adquisición de distintos tipos de competencias (Escalona Pardo, Frías Reyes y Fonseca Calderón, 2020). Además, se facilita que el alumnado tome conciencia sobre situaciones sociales distintas de la propia con el fin de ampliar su perspectiva como ciudadanía global. Es decir, el hecho de que gracias a las técnicas dramáticas se trabajen temas sociales globales contribuye a que el alumnado integre estos temas en su vida y reflexione sobre ellos, ampliando así su mirada. Si se quieren emplear las técnicas dramáticas para que el alumnado desarrolle su capacidad crítica y profundice en los procesos sociales en los que hay opresión y desigualdad es necesario que el profesorado esté formado en dichas técnicas y en cómo éstas pueden contribuir al desarrollo de la justicia social (Zeichner, 2010).

El objetivo de este artículo es presentar una propuesta de actividades en las que se utiliza la técnica dramática denominada *role play* en la clase de inglés como lengua extranjera con el fin de favorecer la educación integral del alumnado universitario, prestando atención a potenciar la adquisición de competencias sociales en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es decir, se potencia un modelo didáctico que facilita la adquisición de competencias que le sean al alumnado de utilidad para la vida (Pérez Zaragoza, 2015). En este sentido, concurrimos con la siguiente afirmación de Hidalgo (2016, p. 81) “Para conseguir ser autónomo en el aprendizaje y en el uso de la lengua es fundamental que el estudiante se involucre sentimentalmente, es decir, que se produzca un acercamiento al lenguaje desde un enfoque humanístico y afectivo”.

Este estudio pretende contribuir a los efectos del *role play* en la adquisición de competencias sociales en el alumnado universitario. Pretendemos profundizar en la pertinencia del empleo del juego de roles para la enseñanza del inglés como segunda lengua. Las preguntas de investigación que trataremos de responder son: ¿Contribuyen las técnicas dramáticas (en concreto el *role play*) a la adquisición de competencias sociales en el alumnado universitario? ¿Qué opina el alumnado sobre el empleo de técnicas dramáticas en el proceso de enseñanza-aprendizaje? ¿Cuáles son las principales competencias que ha adquirido? Con el fin de responder a estas preguntas y conocer la opinión del alumnado se preparó una encuesta que fue respondida por el alumnado al final del cuatrimestre. Los resultados de la misma muestran que el alumnado valora positivamente el empleo de *role plays* en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Una vez presentada la introducción, este artículo consta de las siguientes secciones: a continuación, se presenta el estado de la cuestión donde se presenta en *role play* dentro de las técnicas dramáticas. La sección tercera ofrece el contexto, los participantes y la metodología. En el apartado cuarto se presentan, por un lado, algunas experiencias del empleo de *roles plays* en la asignatura Lengua Inglesa V del grado en Estudios Ingleses y, por otro lado, se presentan los resultados de una encuesta. El artículo acaba con la discusión y las conclusiones basadas en el estudio.

2. ESTADO DE LA CUESTIÓN

Apostar por una educación integral de la persona nos lleva a enfocarnos en metodologías activas que contribuyan a que la formación del alumnado vaya más allá de la adquisición de conocimientos. Se concede mucha importancia a la capacitación en competencias, así como a formar al alumnado como ciudadanía activa y crítica (Luelmo del Castillo, 2018). En este sentido, el empleo de técnicas dramáticas en el aula es sin duda una herramienta que facilita el crecimiento personal del alumnado. Nos encontramos ante técnicas que favorecen la integración de las dimensiones emocional, social y relacional de la persona (Balme, 2008; Navarro Solano, 2007; Motos, 2013). Se trata de técnicas que favorecen que el alumnado utilice su personalidad para llevar a cabo las actividades propuestas. Estas técnicas llevan consigo imitar, hacer gestos o representar papeles, entre otros.

Se tiende a utilizar los términos de dramatización y teatro como sinónimos, aunque hay una gran diferencia entre ellos. La Dramatización, en mayúsculas, hace referencia a la materia que forma parte del área curricular de Educación Artística en Primaria y de la asignatura optativa Dramatización-Teatro en Secundaria. La dramatización en minúsculas se centra en el proceso de dar forma dramática al que, en principio, no la tiene. Siguiendo a Motos (2013, p. 2), con la dramatización no se pretende formar directores teatrales, escenógrafos o actores, sino que las personas tomen conciencia de sí mismas y del potencial que tienen. Es decir, la dramatización se centra en que las personas creen una escena a través de la imaginación y otras técnicas para un desarrollo personal o académico (Mages, 2016). Sin embargo, el teatro, entendido como Arte Dramático, pone el acento en la representación o espectáculo, es decir, se centra en la audiencia y en el hecho de que disfrute de la representación teatral.

Uno de los objetivos fundamentales de emplear técnicas dramáticas en el aula es que el alumnado se comunique con más fluidez y tenga más seguridad (Gabino Boquete, 2014; Nicholson, 2005). Estas técnicas también favorecen la inclusión del componente cultural y facilitan a que el alumnado trascienda la realidad del aula (Santos Sánchez, 2010). En definitiva, la dramatización favorece el proceso educativo y facilita el desarrollo personal, tal y como señala Özbek (2014, p. 58):

It can be used to create a learning environment where, while participants' uniqueness is the main concern, a focus remains on group creation and working cooperatively to discover new things and to create meanings about the world. Moreover, it is important be well-informed about drama practices in order to apply them as part of a teacher's didactic strategies.

Las técnicas dramáticas contribuyen al desarrollo de la creatividad, el sentido crítico, la autonomía, la comunicación, la improvisación, etc. (Anderson, 2015; Frost y Yarrow, 2015; Laferrière y Motos, 2003; Pérez Fernández, 2011; Pérez Valverde, 2003, entre otros). Dichas técnicas requieren de un profesorado creativo que esté dispuesto a participar activamente en el aula. Además, la dramatización contribuye a potenciar la justicia social y a fomentar la inclusión, siguiendo a Lucio-Villegas (2015, p. 18): “Podemos definir la justicia social como la inclusión de todas las personas en los beneficios de la sociedad, así como empoderar a las personas para poder participar en la vida económica, cultural, social y educativa de su comunidad”.

Nos encontramos ante una muestra de lo que se denomina teatro aplicado (*applied theatre*), pues se trata de un uso del teatro que no es el comercial o el convencional (Motos, Stronks, Navarro y Ferrandis, 2013). Las técnicas dramáticas se pueden emplear para el desarrollo personal debido a que contribuyen a profundizar en la personalidad de los individuos y a reflexionar sobre la personalidad propia y la de los demás, como un enfoque metodológico en la enseñanza. Las técnicas dramáticas también contribuyen a generar bienestar en las personas pues tal y como señala Klein (2015, p. 5): “[...] el recurso moderno del arte dramático como factor de bienestar e incluso de superación de sufrimientos físicos, psicológicos, mentales, existenciales, sociales, etc.”

En este sentido, concurrimos con Baldwin (2014) en que el arte dramático es una forma de aprendizaje multisensorial pues en él están presentes elementos cinestéticos, visuales, auditivos, táctiles y por supuesto, emociones. El alumnado tiene que prestar especial importancia a la expresión oral y corporal cuando escenifica una representación en la lengua extranjera (Laferrière y Motos, 2003).

El *role play* es una actividad popular en la enseñanza, aprendizaje y adquisición de lenguas extranjeras; también se denomina juego dramático o juego teatral. Se empleará para potenciar competencias sociales en el alumnado universitario. El *role play* consiste en una breve representación teatral que simula una situación de la vida real. El empleo de juegos se enmarca en las denominadas “pedagogías lúdicas” (Motos, Stronks, Navarro y Ferrandis, 2013, p. 11) pues en ellas hay claramente un componente lúdico unido al proceso de hacer teatro e interpretar.

Distintos pedagogos de la creatividad (Laferrière y Motos, 2003; López Valero, Jerez y Encabo, 2009, entre otros) hablan del “*roleplaying*” como la dramatización de situaciones y es una técnica esencial de creatividad básica. Mediante esta técnica el alumnado se sitúa en una situación real y debe empatizar con su interlocutor adecuando el registro, el lenguaje corporal el tono, etc. Laferrière y Motos (2003, p. 113) señalan lo siguiente sobre esta técnica:

Representación de papeles (*role play*). En esencia, esta técnica dramática, referida al marco escolar y al de la animación consiste en pedir a uno o varios miembros del grupo que imaginen encontrarse en una situación, previamente explicitada por el animador, y que se comporten como lo harían ellos mismos o bien como personajes previamente acordados.

El *role play* es una técnica dramática que facilita trabajar con temas globales en el proceso de enseñanza-aprendizaje; se potencia el pensamiento crítico y el empleo de vocabulario específico para la expresión de ideas relacionadas con el tema global seleccionado (Roloff Rothman y Sanderson, 2018). En el *role play* no existe un guión establecido y se potencia que el alumnado asuma una identidad distinta de la propia para resolver problemas reales o hipotéticos de una manera realista. El alumnado se comporta de manera espontánea representando y expresando lo que considera adecuado para su personaje. Se asume así el rol de otra persona, a diferencia de la simulación en la que el estudiante conserva su propia identidad. Al emplear el *role play*, se potencia que el alumnado tome conciencia de su cuerpo y de sus destrezas personales.

El empleo de *role plays* es una técnica didáctica que favorece la interacción y el enfoque comunicativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues contribuye a que el alumnado desarrolle las destrezas orales pues fomenta la interacción, competencia fundamental en el Marco Común Europeo de Referencia de la Lenguas (Consejo de Europa, 2001). Gracias a las interacciones, el alumnado pone en práctica el vocabulario y las estructuras gramaticales que se presentan en las clases de inglés semanales de forma contextualizada. Además, las interacciones contribuyen a establecer relaciones igualitarias en el aula, así como al aumento de las habilidades sociales (Córdoba, Lara y García, 2017; Tamayo Giraldo y Restrepo Soto, 2016). En consecuencia, el alumnado aprende a superar sus miedos y falta de confianza a la hora de hablar inglés.

Los *role plays* son efectivos para potenciar las relaciones interpersonales gracias al trabajo por parejas o en pequeños grupos; se potencia la cooperación al trabajar conjuntamente en actividades compartidas y el fomento de las destrezas orales. Se realizan ejercicios prácticos de forma relajada, en un clima de confianza, la motivación y la autoestima del alumnado (Rivasés, 2017). También se profundiza en realidades sociales y culturales que se recrean mediante el juego, entre las que destacan las globales en el caso de este artículo, de modo que se favorece también el desarrollo de la competencia intercultural al poder recrearse distintas realidades culturales en el aula.

Expresarse en inglés de manera fluida y poder representar distintos roles en la clase de inglés como lengua extranjera contribuye no solo a que el alumnado mejore su nivel de inglés sino también a que se reflexione sobre los roles que se representan y su vinculación con el contexto social. En consecuencia, el *role play* favorece la formación integral del alumnado pues combina la puesta en práctica de contenidos lingüísticos propios de la asignatura con competencias personales y sociales que serán de utilidad para el alumnado tanto dentro como fuera del aula.

Andreu Andrés, García Casas y Mollar García (2005) y Peñarrieta, y Faysse (2006) hacen referencia a los objetivos que se pueden plantear con los *role plays*: trabajar determinados aspectos gramaticales como por ejemplo un determinado tiempo verbal, trabajar funciones de la lengua como por ejemplo dar y recibir información y en definitiva trabajar la destreza oral con el fin de mejorar la fluidez y la expresión oral en la lengua extranjera. Por tanto, se potencian destrezas que se puedan después transferir a situaciones reales de la vida.

El juego dramático ha contribuido a hacer más fácil la adquisición de una lengua extranjera (Boquete, 2009). Concurrimos con Corral Fullà (2013) en que los juegos de simulación o de dramatización, incluyendo los *role plays*, son una de las prácticas más empleadas en la enseñanza de las lenguas extranjeras por su pertinencia para trabajar la destreza oral. En el *role play*, el alumnado recrea y escenifica una situación comunicativa determinada en la que pone en práctica vocabulario y gramática mientras participa en una actividad lúdica.

Peñarrieta y Faysse (2006) señalan que las principales ventajas de los *role plays* son las siguientes: permite al alumnado ampliar los conocimientos sobre un tema, se discute un tema conflictivo en un ambiente relajado y se potencia una acción colectiva. Entre las debilidades en el *role play* que plantean

los autores están las dificultades que tienen algunas alumnas/os para participar y tomar decisiones y las dificultades para compartir lo aprendido una vez que se concluye el juego.

En general el alumnado acoge los *role plays* por su dinamismo, pero se ha de enfatizar que es una técnica para trabajar determinados contenidos y competencias, es decir, no se ha de centrar su protagonismo en la dramatización en sí. Además, se ha de potenciar la participación de todo el alumnado para que se trata de una técnica efectiva (Araujo Portugal, 2017; Viñas Pérez, 2015).

3. CONTEXTO, PARTICIPANTES Y METODOLOGÍA

Las actividades que presentamos se llevaron a cabo en la enseñanza universitaria, en concreto en la asignatura obligatoria Lengua Inglesa V, de tercer curso del grado en Estudios Ingleses de la Universidad de Alicante. El objetivo de esta asignatura es trabajar las distintas destrezas en inglés con el fin de que el alumnado alcance un nivel avanzado. La asignatura se imparte durante cuatro horas semanales: una se dedica al desarrollo de la escritura académica, otra a la gramática; finalmente, las dos últimas horas se dedican a trabajar las destrezas orales por medio de presentaciones orales, debates y técnicas dramáticas que ayuden al alumnado a mejorar su fluidez.

La muestra incluye 91 estudiantes universitarios de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Alicante, en concreto del grado en Estudios Ingleses. 70 son mujeres y 21 son hombres, todas/os ellas/os con edades comprendidas entre los 20 y los 25 años. Todas estas personas estaban matriculadas en la asignatura Lengua Inglesa V durante el curso 2019-2020.

La metodología es fundamentalmente cualitativa-descriptiva pues se centran en describir unos ejemplos de *role play* empleados en una asignatura de inglés basándose en las notas tomadas por la profesora en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Ofrecemos un estudio de caso en el que se emplea una técnica dramática en la clase de inglés como lengua extranjera con el fin de que el alumnado adquiera competencias sociales a la vez que profundiza en temas sociales y mejora su destreza oral en inglés. Durante las observaciones, la profesora prestó especial atención a cómo el alumnado participaba, a la lengua y el vocabulario empleado y a las dificultades encontradas.

Con respecto a las fases de este estudio, se han de precisar las siguientes: en primer lugar, la profesora seleccionó el *role play* dentro de las técnicas dramáticas y explicó al alumnado algunas cuestiones básicas de los *role plays* así como sus ventajas en el proceso de enseñanza-aprendizaje al principio del cuatrimestre. También se dieron unas indicaciones básicas sobre cómo preparar debates que estuvieran vinculados a la temática de los *role plays*, con el fin de potenciar lo más posible la destreza oral. Seguidamente, pidió al alumnado que se organizara en grupos cooperativos para preparar una presentación oral y un *role play* sobre un tema social de su elección. La docente ofreció indicaciones precisas sobre cómo preparar dicha presentación y tomó notas sobre el modo en que el alumnado presentaba la presentación oral y los *roles plays* en el aula, prestando especial atención a los aspectos positivos y a las dificultades o áreas de mejora encontradas. Finalmente, una vez que todo el alumnado había presentado su presentación oral y que había participado en los *role plays* diseñados por los distintos grupos, se diseñó una encuesta basada en las observaciones de la profesora con el fin de conocer

la opinión del alumnado sobre algunos aspectos relacionados con los *role plays* en los que había participado durante el cuatrimestre y sobre las competencias sociales adquiridas al participar en esta técnica dramática. El alumnado respondió a las distintas preguntas de la encuesta al final del cuatrimestre de manera anónima. La profesora analizó los resultados de la encuesta de manera manual (vid. sección 4.2).

4. APLICACIÓN DEL *ROLE PLAY* A LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA DEL INGLÉS

En esta sección vamos a presentar distintos ejemplos de los *role plays* que el alumnado de la asignatura Lengua Inglesa V diseñó durante el cuatrimestre. Seguidamente, se presentan los resultados de la encuesta que el alumnado contestó al final del cuatrimestre.

6.1. Experiencias prácticas de role plays en la asignatura Lengua Inglesa V

El *role play* y las simulaciones son dos de las técnicas dramáticas más valoradas por el alumnado, de ahí que hayamos optado por la primera para usarla en nuestras prácticas docentes. Las actividades empleadas favorecen el desarrollo del pensamiento crítico y la adquisición de competencias emocionales, concretamente las sociales. Además, el alumnado trabaja la improvisación en el aula y su capacidad para representar distintos papeles (Frost y Yarrow, 2015). A continuación, se presentan dos ejemplos de *role plays* con los que se trabajan temas sociales en el aula.

Tras la realización de una presentación oral sobre el embarazo subrogado, el alumnado diseña una práctica de *role play* en la que la clase se divide en distintos grupos según los roles siguientes: madres subrogadas cuyo interés es el dinero pues entienden esta actividad como la realización de cualquier otro trabajo; mujeres en contra del embarazo subrogado que entienden que esto es una forma de vender el cuerpo de las mujeres y proponen la adopción como alternativa y parejas heterosexuales que no pueden tener hijos/as y que optan por el embarazo subrogado, argumentando que les parece una forma positiva para tener un/a hijo/a que lleve sus genes. Tras la realización del *role play*, una vez que todo el alumnado ha expresado su opinión sobre el tema teniendo en cuenta el rol que se le ha asignado, el grupo encargado hace las siguientes preguntas para que el alumnado responda libremente, sin tener en cuenta el rol que se le ha asignado: *Should surrogate pregnancy be legal? Is it moral? Would you do it? Would you hire a surrogate mother?*

Trabajar un debate además de un *role play* promueve la discusión positiva entre el alumnado. También se fomenta el debate de todas las personas, especialmente del alumnado más tímido que tiene dificultades para intervenir en el aula de manera espontánea. Además de controlar la participación, sirve para controlar el tiempo de intervención, pues se potencia que todas las intervenciones tengan una duración similar. El empleo de preguntas fomenta el pensamiento crítico y el respeto a las opiniones distintas de la propia. Al finalizar el debate, la profesora preguntó al alumnado sus conclusiones, enfatizando la importancia de lo aprendido.

En otra clase práctica se utiliza el *role play* para trabajar un problema de violencia en un instituto de EEUU y sus posibles soluciones. Para ello, la profesora divide a los estudiantes en seis grupos dando a cada persona un número del uno al seis. Después todos los estudiantes con un uno se colocan en un

lugar de la clase, y el resto de los estudiantes se colocan en un lugar distinto dependiendo del número asignado. La profesora enfatiza que el grupo deberá representar en rol que se le asigne: el grupo uno estará compuesto por el alumnado que tiene comportamientos violentos y acosa a sus compañeras/os; el grupo dos son los estudiantes acosados; el grupo tres son las madres y los padres de los primeros y el grupo cuatro de los segundos. El grupo cinco lo integran un grupo de profesores/as del instituto que sufren tanto dentro como fuera del aula comportamientos violentos. Finalmente, el sexto grupo lo componen un grupo de personas expertas en psicología y pedagogía. El alumnado dispone de cinco minutos para elaborar sus argumentos en el grupo. Una vez que estos se exponen, empieza el debate. Evidentemente, el grupo que más críticas recibe es el del alumnado con comportamientos violentos, pero ellos se defienden argumentando que el profesorado no les presta suficiente atención y que no quieren estudiar con personas de otras razas y/o culturas porque son diferentes a ellos.

Otro grupo prepara una presentación oral sobre los niños/as soldado y la terrible situación social que viven. El alumnado trae pistolas de juguete a clase con el fin de que el resto de sus compañeras/os las emplee para preparar un *role play* esta temática social. La clase se divide en tres grupos, uno de ellos representa el asesinato de un niño soldado que no tiene familia y otros niños soldados buscan a quien lo asesina y lo matan. Se trabaja la idea de revancha que está presente en contextos sociales violentos como en los países que están en guerra. En este caso, nadie busca al niño que muere, es decir, ningún familiar denuncia su desaparición; es un tema que queda en el anonimato y que nadie pone en manos de la policía. El segundo grupo representa a las personas que pertenecen a las mafias que están detrás de la explotación de los niños soldados y muestran el modo en que se organizan para captar a menores y convertirlos en soldados. Finalmente, el tercer grupo, representa a policías, psicólogas/os y trabajadores/as sociales que se reúnen para discutir cómo tratar este tema con el fin de devolver a los niños soldado su dignidad y libertad.

En la siguiente tabla, se incluye una síntesis con la temática de los *role plays* descritos, la duración de cada uno de ellos, así como los roles asignados al alumnado y las destrezas de la lengua que se practican.

Temática del <i>role play</i>	Duración del <i>role play</i>	Roles asignados	Destrezas que se practican
Embarazo subrogado	45 minutos	<ul style="list-style-type: none"> - Madres subrogadas. - Mujeres en contra del embarazo subrogado. - Parejas heterosexuales. 	<ul style="list-style-type: none"> - Destreza oral. - Interacción.
Problema de violencia en un instituto de EEUU	45 minutos	<ul style="list-style-type: none"> - Alumnado violento. - Estudiantes acosados. - Madres y padres de alumnado violento. - Madres y padres de 	<ul style="list-style-type: none"> - Destreza oral. - Interacción.

		alumnado acosado. - Profesorado del instituto. - Expertos/as en psicología y pedagogía.	
Niños/as soldado	45 minutos	- Niño soldado asesinado. - Niños soldados que buscan a quien asesina. - Personas que pertenecen a mafias. - Policías. - Psicólogos/os. - Trabajadores/as sociales.	- Destreza oral. - Interacción.

Tabla 1. Esquema de los roles plays trabajados en Lengua Inglesa V.

Fuente: Elaboración propia.

6.2. Datos cuantitativos: resultados de una encuesta

Al acabar el cuatrimestre, se preparó una encuesta anónima con el fin de conocer la opinión del alumnado sobre el empleo de juegos de roles en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El 100% del alumnado encuestado señala que gracias al *role play* ha mejorado la destreza oral y se siente más seguro para hablar inglés. El mismo porcentaje considera que se trata de una técnica adecuada para trabajar con distintos temas sociales en el aula. Además, la gran mayoría del alumnado encuestado, en concreto el 91%, considera que se siente menos nervioso a la hora de hablar en público pues esta técnica le ha servido para controlar la ansiedad. Con respecto a las principales competencias sociales adquiridas, el 84% del alumnado encuestado las marca todas. El otro 16% destaca fundamentalmente la comunicación y la cooperación. El 100% del alumnado encuestado ofrece una respuesta positiva al preguntarle si estas competencias le serán de utilidad tanto para su vida como para el mercado laboral.

Al preguntar al alumnado si consideras que el *role play* se debería emplear en otras asignaturas además de en las clases de Lengua Inglesa, el 74% considera que sí debido a que favorece la adquisición de competencias y destrezas que son necesarias en otras asignaturas. El 21% restante señala que consideran que se trata de una técnica más adecuada para trabajar las destrezas orales en las clases de lengua extranjera, y, por tanto, es una actividad menos apropiada para asignaturas de corte más teórico.

5. DISCUSIÓN

En todos los juegos de rol descritos se potencia la adquisición de competencias sociales a la que nos hemos referido en la introducción (Tallón y Sikora, 2011). El hecho de que los *role play* presenten realidades sociales distintas de la propia ayuda a potenciar la competencia de comprender a los otros; el alumnado se abre a otras realidades sociales y trata de profundizar en las causas que las motivan. También se trabaja la conciencia política pues se observa que hay personas que ejercen poder sobre otras

en los grupos. A veces se observa un mal uso del poder, hecho que lleva consigo situaciones de opresión, como se ve claramente en el debate sobre los niños soldado.

La cooperación es otra competencia social que se ha potenciado con las actividades presentadas en la sección anterior. Además de ofrecer al alumnado la posibilidad de compartir la responsabilidad en una tarea determinada, le ofrece la oportunidad de negociar con otras personas con el fin de lograr una meta compartida. En este sentido, el emplear el *role play* en la enseñanza del inglés no solo favorece el trabajo cooperativo, sino que también potencia la creatividad del alumnado, el sentido crítico y la comunicación.

Finalmente, en todos los casos se potencia la comunicación, el liderazgo, la influencia y la resolución de conflictos pues el alumnado ha de comunicarse con sus compañeras/os, tomar decisiones y cooperar para llevar a cabo las actividades propuestas. Al tratarse de actividades dinámicas, es normal que surjan conflictos por tener distintos puntos de vista, distintas formas de trabajar o por no querer compartir el liderazgo, por ejemplo.

Utilizar la dramatización en la práctica docente puede ayudar a la realización de casi cualquier actividad al generar confianza y empatía en el alumnado, tal y como afirma Navarro (2007, p. 167): “El uso de la dramatización en la enseñanza de una lengua extranjera provoca un clima de confianza y aceptación que hace propicia cualquier actividad”.

6. CONCLUSIONES

El *role play* contribuye tanto a enriquecer el currículo como las competencias sociales en el alumnado. Además, se favorece el protagonismo del alumnado mientras aprende. Se trata de una técnica que enfatiza el desarrollo de las habilidades sociales y la comunicación, aspectos fundamentales en la enseñanza de la lengua inglesa. Es una técnica democrática y participativa que potencia la inclusión del componente emocional en la enseñanza.

En el juego de roles se recrean situaciones de la vida real o imaginaria de modo que se relaciona lo que se enseña en el aula con lo que ocurre en la sociedad. Se potencia la motivación, la creatividad, el dinamismo y la puesta en práctica de distintas destrezas, entre las que destaca la oral. Los ejemplos presentados permiten trabajar con temas sociales en la clase como la problemática asociada al embarazo subrogado o la violencia en los institutos.

Tras el uso del *role play* en una asignatura universitaria de inglés y tras analizar las respuestas que el alumnado ofrece a las preguntas de la encuesta, consideramos que el alumnado tiene una opinión positiva de dichas técnicas por haber contribuido a su fluidez y a trabajar con temas sociales. Las/os alumnas/os son conscientes de las competencias que han adquirido y consideran que dichas competencias les serán de utilidad para la vida y para el mercado laboral.

REFERENCIAS

- Anderson, E. (2015). Teacher education and drama: possibilities, promise, potential. *Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies*, 13(1), 113-137.
- Andreu Andrés, M.A., García Casas, M. y Mollar García, M. (2005). *La simulación y juego en la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera*. Valencia: Cuadernos Cervantes.
- Araujo Portugal, J. C. (2017). Actividades abiertas con vacío de información y juegos de roles en la enseñanza de la expresión oral en lengua extranjera. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 22(3), 404-425. doi: 10.17533/udea.ikala.v22n03a03
- Baldwin, P. (2014). *El arte dramático aplicado a la educación. Aprendizaje real en mundos imaginarios*. Madrid: Morata.
- Balme, C. (2008). *The Cambridge Introduction to Theatre Studies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bisquerra, R. (2008). *Educación para la ciudadanía y la convivencia. El enfoque de la Educación Emocional*. Madrid: Wolters Klumer.
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Boquete, G. (2014). *El juego dramático en la práctica de las destrezas orales*. Madrid: ASELE.
- Cabrera, N., Portillo, M.C. y Prades, A. (2016). Las competencias de los graduados universitarios y su evaluación. La perspectiva de los empleadores. En E. Cano y M. Fernández (Eds.), *Evaluación por competencias: la perspectiva de las primeras promociones de graduados en el EEES* (pp. 95-112). Barcelona: Octaedro.
- Consejo de Europa (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment* (CEFR). Cambridge: Cambridge University Press.
- Córdoba, E.F., Lara, F. y García, A. (2017). El juego como estrategia lúdica para la educación inclusiva del buen vivir. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 32(1), 81-92.
- Corral Fullà, A. (2013). El teatro en la enseñanza de lenguas extranjeras. La *dramatización* como modelo y acción. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 25, 117-134.
- Escalona Pardo, E., Frías Reyes, Y. y Fonseca Calderón, M. E. (2020) El aprendizaje cooperativo como procedimiento para desarrollar la competencia comunicativa en inglés en el sistema educativo cubano. *Encuentro* 28, 3-16.
- Frost, A. y Yarrow, R. (2015). *Improvisation in drama, theatre and performance: History, practice, theory*. Nueva York, NY: Palgrave Macmillan.
- Gabino Boquete, M. (2014). El uso del juego dramático en el aula de español como lengua extranjera. *Porta Linguarum*, 22, 267-283
- González J. y Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe final. Proyecto Piloto-Fase 1*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Hidalgo, V. (2016). Enseñar español a través del teatro: El Metodo Glottodrama. *Centro Virtual Cervantes*, 81-91.
- Klein, J-P. (2015). *Teatro y dramaterapia*. Barcelona: Octaedro.

- Laferrière, G. y Motos, T. (2003). *Palabras para la acción. Términos de teatro en la educación y en la intervención sociocultural*. Ciudad Real: Ñaque.
- López Valero, A., Jerez Martínez, I. y Encabo Fernández, E. (2009). *Claves para una enseñanza artístico-creativa*. Barcelona: Octaedro.
- Lucio-Villegas, E. (2015). Paulo Freire. La educación como instrumento para la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 4(1), 9-20.
- Luelmo del Castillo, M. J. (2018) *Origen y desarrollo de las metodologías activas dentro del sistema educativo español*. *Encuentro* 27, 4-21.
- Mages, W. (2016). Educational Drama and Theatre. Paradigms for Understanding and Engagement. *Open Online Journal for Research and Education*, 5, 1-9.
- Motos, T. (2013). *Otros escenarios para el teatro*. Madrid: Ñaque.
- Motos, T., Stronks, D., Navarro, A. y Ferrandis, D. (2013). *Otros escenarios para el teatro*. Ciudad Real: Ñaque.
- Navarro Solano, M.R. (2007). Drama, creatividad y aprendizaje vivencial: algunas aportaciones del drama a la educación emocional. *Cuestiones Pedagógicas*, 18, 161-172.
- Nicholson, H. (2005). *Applied drama. The gift of theatre*. Nueva York: Palgrave MacMillan.
- Özbek, G. (2014). Drama in education: key conceptual features. *Journal of Contemporary Educational Studies*, 1, 46-61.
- Peñarrieta, R. y Faysse, N. (2006). *Pautas generales para la elaboración, uso y empleo de juego de roles en procesos de apoyo a una acción colectiva*. Cochabamba: Etreus, Impresores.
- Pérez Fernández, J. (2011). *Motivar en Secundaria. El teatro: una herramienta eficaz*. Barcelona: Erasmus Ediciones.
- Pérez Valverde, C. (2003). Theatre in education (TIE) in the context of educational drama. *Lenguaje y textos*, 20, 7-19.
- Pérez Zaragoza, R.M. (2015). *La dramatización como modelo didáctico en competencias para la vida. Una investigación en la formación del profesorado*. Tesis Doctoral. Murcia: Universidad de Murcia.
- Rimac Jurinović, M. (2016). Process drama as a form of cooperative learning. *Croatian Journal of Education*, 18(2), 239-253.
- Rivasés, M. (2017). *Ludopedagogía. Jugar para conocer, conocer para transformar*. España: InteRed.
- Roloff Rothman, J. y Sanderson, S. (2018). Language and peace: using global issues in the English language classroom to create a more sustainable dialogue. *TESL Reporter*, 51(2), 53-76.
- Santos Sánchez, D. (2010). *Teatro y enseñanza de lenguas*. Madrid: Arco Libros.
- Tallón, R. y Sikora, M. (2011). *Conciencia en acción. Eneagrama, inteligencia emocional y cambio*. Traducción de Nora Steinbrun. Madrid: Alquimia.
- Tamayo Giraldo, A. y Restrepo Soto, J.A. (2016). El juego como mediación pedagógica en la comunidad de una institución de protección, una experiencia llena de sentidos. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 13(1), 105-128. doi: <https://doi.org/10.17151/rlee.2017.13.1.6>

Viñas Pérez, G. (2015). Los métodos participativos en una enseñanza desarrolladora. Posibles soluciones a sus limitaciones. *Revista Cubana de Educación Superior*, 34(2), 77-87.

Zeichner, K.M. (2010). *La formación del profesorado y la lucha por la justicia social*. Madrid: Morata.

Anexo 1.

Encuesta

1. ¿Consideras que has mejorado la destreza oral y te sientes más seguro/a a la hora de hablar inglés gracias al empleo de *role plays* en el proceso de enseñanza-aprendizaje?

Sí No

2. ¿Piensas que el *role play* es una técnica dramática adecuada para trabajar con distintos temas sociales en el aula?

Sí No

3. ¿Te ha servido esta técnica dramática para controlar la ansiedad y tener menos nervios a la hora de expresarte en público en inglés?

Sí No

4. ¿Cuáles de las siguientes competencias sociales consideras que has adquirido más gracias a la participación en *role plays*?

- Comprender a los/as otros/as
- Conciencia política
- Comunicación
- Cooperación
- Liderazgo
- Influencia
- Resolución de conflictos

5. ¿Crees que estas competencias te servirán tanto para tu vida personal como para el mercado laboral?

Sí No

6. ¿Consideras que el *role play* se debería emplear en otras asignaturas además de en las clases de Lengua Inglesa?

Sí No

CULTURAL TERMS IN EFL TEXTBOOKS FOR YOUNG LEARNERS

TÉRMINOS CULTURALES EN LIBROS DE TEXTO DE INGLÉS PARA JÓVENES

Andrés Canga Alonso
María Daniela Cifone Ponte
Universidad de La Rioja

Abstract

This paper analyses the Festival/Cultural section of the four most used 6th Primary EFL textbooks in La Rioja (North of Spain) to examine whether (i) festivals is a topic covered in the syllabi of these four materials, (ii) the topics and terms refer to British and American celebrations, represent festivals in other English-speaking communities or allude to students' own culture, and (iii) songs and rhymes are included in the materials and related to the celebrations represented in them.

Our findings show that the most recurrent cultural topics are everyday living, values, beliefs and attitudes and ritual behaviour. As for the cultural terms, our sample mostly portrays references to the target culture. Songs and rhymes are part of the teaching materials, but are barely related to the festivals. These data seem to show that sociocultural aspects are gaining importance in ELT primary materials, but they mostly focus on the target culture and omit references to students' own culture.

Key Words: Festivals, 6th grade Primary, EFL textbooks, cultural terms, songs.

Resumen

Este artículo analiza la sección *Festivals/Culture* de los cuatro libros de texto de inglés como lengua extranjera más utilizados en 6º de Educación Primaria en La Rioja (Norte de España) para examinar si (i) los festivales son un tema cubierto en el programa de estos cuatro materiales, (ii) los temas y los vocablos utilizados se refieren a celebraciones británicas y estadounidenses, representan festivales en otras comunidades de habla inglesa o aluden a la propia cultura de los estudiantes, y (iii) se incluyen canciones y rimas en los materiales y se relacionan con las celebraciones en ellos representadas.

Los resultados muestran que los temas culturales más recurrentes son la vida cotidiana, los valores, las creencias y actitudes y las costumbres. En cuanto a los términos culturales, nuestra muestra presenta mayoritariamente referencias a la cultura de la lengua meta. Las canciones y las rimas forman parte de los materiales didácticos, pero apenas se relacionan con las fiestas abordadas. Estos datos parecen mostrar que los aspectos socioculturales están ganando importancia en los materiales para la enseñanza de la lengua inglesa en educación primaria, pero se centran principalmente en la cultura meta omitiendo referencias a la cultura en la que el alumnado desarrolla su aprendizaje.

Palabras clave: Fiestas, 6º de Educación Primaria, libros de inglés como lengua extranjera, términos culturales, canciones.

1. INTRODUCTION

Cultural awareness implies the exposure to different sets of ideas, values, beliefs, and ritual behaviours associated with the target language (Byram, 1997; Nizegorodcew, 2011). Thus, students acquire a given language together with its cultural framework (enculturation) (Alptekin, 2002). This process may be arduous as students might encounter cultural aspects difficult to be accepted and understood. For this reason, the Spanish national curriculum and its regional policies stress the importance of the introduction of culture in EFL classrooms (*Organic Law 8, 2013; Decree 24/2014; CEFR 2001*). This regulation also places more demands on foreign language teachers as they are required to include intercultural competence in their lessons even when they may lack knowledge about the field. Therefore, there is a general reliance on textbooks to work as a guide to introduce intercultural competence in their teaching practice (Castro, Sercu & Méndez García, 2004; Clavel-Arroitia & Fuster-Márquez, 2014). Hence, EFL textbooks are expected to tactfully introduce culture without causing any misunderstanding or cultural shock (Kramsch, 1993).

In order to comply with the aforementioned regulations, primary education EFL textbooks are expected to foster students' curiosity about traditional festivals (ritual behaviour [CEFR, 2001: 102]) in the target culture by incorporating information about them in their teaching units. As stated in the Spanish curriculum (*Decree 24/2014*), EFL materials should specifically work on certain expressions used by people taking part in the events and associated with them. Textbooks should also present songs or rhymes which are part of those celebrations. Hence, this paper focuses on the cultural terms included in the *Festival section* of the four most frequently used 6th Primary EFL textbooks in La Rioja (Spain). Our main objective is to explore whether cultural contents are introduced in EFL instruction at this educational stage as specified in the curriculum of La Rioja. The first section reviews the existing literature on culture with a specific focus on EFL textbooks used in Primary Education worldwide. The concept of Intercultural Competence in Spanish Primary Education is, then, explained. A report of the study conducted with main results found and interpretation of the same follows. This paper concludes by pointing out some lines for further research trying to overcome its main limitations.

2. CULTURE IN EFL MATERIALS AND CURRICULA

EFL materials' portrayal of the different cultures seems to be vital since both, students and teachers, rely on the information they provide. What is more, Ndura (2004) supported that textbook content has the power of acculturating students and eliciting positive or negative feelings towards the foreign language and its culture. In fact, Littlejohn and Windeatt (1989) reported that textbooks cover in their pages a hidden curriculum which contains diverse values and ideologies. There is an increasing evidence suggesting that a balance in the representation of the three types of culture –target, source and international– may be beneficial for the acquisition of intercultural competence (Liddicoat & Scarino, 2013; Labtic & Teo, 2020). On the basis of this assertion, the cultural content of ELT textbooks should carefully display cultural elements and integrate different cultures in order to avoid comparisons and misunderstandings (Baker, 2011). However, Ulrich (2004) claimed that there is no consensus on how culture should be represented as there are several ways to approach it in teaching materials.

Overall, there is an agreement on the prioritization of elements from the target culture (the culture/s of the language they are learning) over any other culture (source or international) in most EFL materials. As Alptekin (1993) remarked this common practice relies on three main factors: (i) it is more economic for textbook publishers to produce one edition of their textbooks globally; (ii) these books are usually compiled by English native speakers who will always tend to include their own culture; and (iii) historically, there has been this tendency of emphasising the target language culture over the source and international ones. Méndez García (2005) highlighted the need of students to get familiar with the most important characteristics and behaviours of the target society. In this vein, Méndez García (2005) and Gray (2010) asserted that being in contact with the target language and culture will promote a sense of empathy and respect, it will help create reflexive knowledge about students' own culture and will foster intercultural communication. Nevertheless, according to Gómez Rodríguez (2015), EFL researchers have drawn insights into textbook analyses and suggested that the representation of the target culture may still be unrealistic and limited and concurs with Matsuda's (2002) argument that the underlying approach within EFL textbooks is usually limited to American and British as the main representations from the target culture.

Although the aforementioned approach to culture seems to be accurate, McKay (2003), Nault (2006) and Sudartini (2012) advocated for a greater presence of the local culture (source culture) over other cultural aspects since learners should preserve their national identity and be able to communicate their cultural values in the target language. Moreover, as Duñabeitia (2017) claimed, the source culture may appeal to the most emotional side of the language building a tighter emotional bond with the new language and would lessen the feeling of rejection that may arise in Foreign Language Teaching (FLT).

International cultures have gained relevance in the last decades as English has become a crucial element in international encounters. According to Kachru (1985; 1992) English is a linguistic code commonly used in international communication. However, English is no longer considered as belonging to a unique identity (e.g. British or American), but to a wider community, which led to the introduction of the concept of *World Englishes* to explain there may be as many English varieties as nationalities (Kachru, 1985, Crystal, 2002). Nowadays, English is considered as an international language (EIL) since it serves a great variety of international purposes in a broad range of contexts (e.g. economy, education, travel or broadcasting) (Crystal, 2000; McKay, 2003).

In the light of these three different approaches to culture (target, source and international), a growing body of literature has investigated the representation of the source, target and international cultures in EFL materials at different educational levels and in different countries worldwide. Aliakbari (2004), Wu (2010), Su (2014), Pasand and Ghasemi (2018) and Alshenqeeti (2020) reviews revealed an unbalance regarding the inclusion of source, target or international cultural elements in EFL textbooks. Additionally, Gómez Rodríguez (2014) and Canga Alonso & Cifone Ponte (2015) purported a large presence of elements from the target culture while the source and international cultures were usually overlooked. However, this tendency seems to vary regarding the nature, and purpose of the textbook. Saeedi & Shahrokhi (2018) in a study conducted in Iran concurred with these assertions since four ELT materials from two different series approached culture differently. Thus, one of the book series contained more L1 and neutral-cultural contents, whereas the second series included L2 and L1 cultural contents.

In this same vein, locally-produced textbooks made more references to students' source culture, whereas internationally-produced textbooks tended to emphasize the target culture (Canga Alonso & Cifone Ponte, 2015).

In regard with primary school education, a study conducted in Turkey (Kikgoz & Ağçam, 2011) and another one in Indonesia (Hermawan & Noerkhasanah, 2012) with locally-produced textbooks concluded that references to the source culture outnumbered those of the target and international cultures. The type of representation also appeared to differ depending on the cultural topic. In this regard, Hermawan & Noerkhasanah (2012) observed that aspects related to a touristic view of the source culture were abundant, whereas Kikgoz & Ağçam (2011) stated that the presence of features from the source culture were less predominant in EFL textbooks published after 2005. Both studies reported that the USA and the UK were the main, if only the unique, focus of the cultural information regarding the target culture with an overflow of references to famous characters, media and geography. International culture was mainly represented by geographical awareness and famous characters from history and literature.

Kikgoz and Ağçam's (2011) findings suggested that the cultural content also varies depending on the age of the intended students. Thus, the textbooks addressed to 4-5 grades contained relevant topics about everyday life experiences. For that reason, the source culture was mainly included by means of references to food, daily routines and introductions. On the other hand, those textbooks addressed to upper primary grades (6-8) focused on famous people and celebrations from the source culture.

Once the role of culture in primary education EFL textbooks has been discussed, we move to review previous literature on intercultural competence in the Primary Education Curriculum in Spain

Spanish educational legislation considers intercultural competence as part of the English curriculum in primary education. At the end of this stage, sociocultural aspects seem to play an important role to define the contents, learning standards and assessment criteria young learners should be exposed to in their formal instruction (*Decree 24/2014*). Thus, intercultural competence is present in the four blocks in the last year of Primary education curriculum (i.e. comprehension of oral texts, production of oral texts, expression and interaction, comprehension of written texts and production of written texts).

The curriculum also makes constant reference to the relevance of raising students' curiosity and interest in the target culture. It explicitly refers to traditional festivities from the target culture (e.g. Halloween, Valentine's Day, Christmas, Saint Patrick's Day, Pancake Day or Easter). On the other hand, the role that vocabulary acquires in the instruction of these traditional events is promoted in the curriculum since students should be able to recognize and produce words and expressions related to festivals in English speaking countries. Hence, students at this stage should learn expressions, songs and rhymes associated with those festivities (e.g. "trick or treat?", "Happy New Year!"). As stated by Curtain & Pesola (1994) and Reina Arévalo (2010), the inclusion of songs and rhymes may be one of the most appropriate ways to break down the limits between teaching a language and its culture, especially at these ages. In fact, songs and rhymes should be an approach to display authentic texts full of cultural elements from the target culture to young EFL learners. However, to our knowledge, there is a scarcity of research in regard with the treatment of festivals and cultural terms with a sample of 6th (last grade)

primary education EFL textbooks. This paper, then, intends to explore whether (i) festivals is a topic covered in the syllabi of the four most frequently used 6th Primary EFL materials in La Rioja (North of Spain), (ii) the topics and terms used to describe traditional rituals refer to British and American celebrations, represent festivals in other English-speaking communities or allude to source culture festivities, and (iii) songs and rhymes have been incorporated to the materials and related to the celebrations represented in our textbook sample.

3. METHOD

The present study examines the Festival Section of four 6th grade primary EFL Class Books in La Rioja (North of Spain). This grade corresponds with the end of primary school education in Spain and students' age ranges from 11-12 years old. The sample was selected according to the textbook list available at all the websites of the Riojan primary schools. The textbooks were, then, ranked according to their use on the aforementioned schools and the four most common were analysed in the present study. These materials were widely used in public and private schools supported with public funding all around the region of La Rioja in the academic year 2019-2020.

Two of the books (*New Tiger 6* and *Big Questions 6*) were published by international publishing houses (Macmillan and Oxford University Press) whereas *Missing Accomplished with Vaughan 6* and *Wonders 6* were compiled by national publishers (Richmond and Anaya).

The Common European Framework's (CEFR) (2001) lists of topics (see table 1) was used to conduct the analysis of the vocabulary and topics present in our sample of textbooks. We focus on aspects related to everyday living (food and drink), values, beliefs and attitudes [iconic historical personages, arts (music, visual arts, literature, drama, popular music and song)] and ritual behaviour (celebrations and festivals).

Cultural topic	Descriptors
Everyday living	Food and drink; public holidays; working hours and practices; leisure activities.
Living conditions	Living standards; housing conditions; welfare arrangements.
Interpersonal relations	Class structure of society and relations between classes; relations between sexes (gender, intimacy); family structures and relations; relations between generations; relations in work situations; relations between public and police, officials, etc.
Values, beliefs and attitudes	Social class; occupational groups; wealth; regional cultures; security; institutions; tradition and social change; history, especially iconic historical personages and events; minorities (ethnic, religious); national identity; foreign countries, states, peoples; politics; arts (music, visual arts, literature, drama, popular music and song); religion; humour.

Body language	Knowledge of the conventions governing such behaviour form part of the user/learner’s sociocultural competence.
Social conventions	Punctuality; presents; dress; refreshments, drinks, meals; behavioural and conversational conventions and taboos; length of stay; leave-taking.
Ritual behaviour	Religious observances and rites; birth, marriage, death; audience and spectator behaviour at public performances and ceremonies; celebrations, festivals, dances, discos, etc.

Table 1. Cultural topics and descriptors [adapted from CEFR (2001, pp. 102-103)].

Cultural terms were extracted from the sample of textbooks according to the following definition: “terms used for special kinds of “things”, “events” or “customs” [...] that cannot be translated literally, because translation will distort its meaning” (Hapsari & Setyaningsih, 2013: 76). They were, then, classified according to the culture they represented: source, target or international as well as the cultural topic they stand for (everyday living, values, beliefs and attitudes or ritual behaviour).

4. RESULTS

Our data evinced that all the reviewed materials include specific units on festivals, therefore they meet the requirements of the regulations in force as they provide learners with a view of different festivals worldwide. However, they approach cultural topics on festivals (Ritual behaviours) from different descriptors. Thus, *Big Questions 6* (OUP) and *New Tiger 6* (Macmillan) include references to everyday living as they show words related to the foods associated with the festivals they introduce in the texts (e.g. Christmas cake or roast turkey).

Values, beliefs and attitudes (see table 1) are illustrated in *New Tiger 6 and Mission Accomplished 6* (Anaya) since they include fictional characters (Sherlock Holmes and Molly Malone) or iconic historical personages (e.g. Columbus).

As for the descriptors (see table 1) employed to depict festivals, *Big Questions 6* reports international festivals (e. g. Carnival and Christmas) whereas *New Tiger 6* focuses on traditional festivals held in English speaking countries mainly the UK and Ireland (e.g. April’s Fool Day, Saint Patrick’s Day or Pancake’s Day). This material also reports information about Thanksgiving Day in Canada to provide 6th grade primary school students with new insights on this celebration which is traditionally associated with the USA. On the contrary, *Wonders 6* (Richmond) presents a wider approach to the topic by referring to worldwide celebrations (e.g. World Peace Day and World Earth Day). On the contrary, *Mission Accomplished 6* focuses on a national (source) culture event (Columbus Day/*Día de la Hispanidad*) which is also celebrated in Latin America. This book also gives voice to the target culture (the USA) by referring to Martin Luther King Day. Both festivities also introduce young EFL learners to two iconic historical personages (Columbus and Martin Luther King) as suggested in the CEFR (2001) (see table 1). Finally, *Mission Accomplished 6* includes a global approach to festivals by introducing the Day of Reconciliation which is only held in South Africa.

The second aim of this paper was to analyse the terms used to describe traditional rituals to explore whether they refer to British and American celebrations, represent festivals in other English-speaking communities or allude to source culture festivities. As could be expected, the cultural references belonged to the three cultural topics which are recurrent in the four EFL materials i.e. everyday living, values, beliefs and attitudes (iconic historical personages) and rituals and behaviours.

In regard with the terms about everyday living, they are rendered in 75% of the materials analysed (*Big Questions 6*, *Mission Accomplished 6* and *New Tiger 6*). Our data also revealed that cultural words described foods that are usually cooked when the aforementioned festivals are held (e.g. Christmas pudding, Christmas cake, mince pies, pretzels, cockles and mussels, pancake or roast turkey). As illustrated in the examples, young Spanish EFL learners' source culture is not depicted in our sample of textbooks since the terms represent target (Christmas pudding, mince pie, cockles and mussels and pancake) and international culture (Christmas cake, pretzels and roast turkey).

Terms about values beliefs and attitudes are included in two books (*Big Questions 6* and *Mission Accomplished 6*). However, they are addressed differently. *New Tiger 6* alludes to iconic literary characters in the target culture (Sherlock Holmes and Molly Malone), whereas as abovementioned *Mission Accomplished 6* focuses on iconic historical characters.

Terms from rituals and behaviours are extensively represented in *Big Questions 6*, *Mission Accomplished 6* and *New Tiger 6*. They refer to international celebrations, mostly Christmas, Carnival and Easter and, thus, introduce terms such as carnival queen, Christmas Tree, New Years' Eve, carnival parade or Lent. Black Friday, which has recently gained international recognition, is included in *Mission Accomplished 6* and *New Tiger 6* introduces food terms to depict target culture rituals (pancake for Pancake Day and roast turkey for Thanksgiving Day). The international rituals displayed in *Wonders 6* (World Peace Day World Earth Day) do not elicit any specific cultural word. Table 2 illustrates these findings.

Textbook	Cultural topic	Descriptor	Cultural Terms
Big Questions (OUP)	Everyday living- food Popular culture- traditions, celebrations, festivals	Christmas, Carnival	Carnival, Christmas pudding, Christmas cake, mince pies, pretzels, Christmas Day, tradition, traditional, carnival queen, New Year's Eve
Mission Accomplished 6 (Anaya)	Cultural heritage- Famous people Popular culture- traditions, celebrations, festivals	Columbus Day Martin Luther King Day Day of Reconciliation	Black Friday, Christopher Columbus, Martin Luther King, Thanksgiving Day, Christmas, Easter

New Tiger (Macmillan)	6	Everyday living Values, beliefs and attitudes Ritual behaviours-	Thanksgiving (Canada) Advent and Christmas (New Zealand) Pancake Day (Wales and the UK) Carnival (Jamaica) St. Patrick's Day (Ireland) April's Fool Day (England and the UK)	Day	Pancake Day, Molly Malone, Sherlock Holmes, carnival, pancakes, Thanksgiving day Cockles and mussels. Lent, Easter, roast turkey
Wonders (Richmond)	6	Ritual behaviours	World Peace Day World Earth Day		

Table 2. Cultural topics, descriptors and cultural terms

The third goal of the present research aimed at exploring whether songs and rhymes were incorporated to the materials as suggested in the curricula. Our findings purport a twofold explanation for this statement: (i) songs and rhymes are part of the materials as they all include a section on songs and/or rhymes, but (ii) they are scarcely related to the festivals described in the sample since there is only one textbook which relates them to their correspondent celebration.

5. DISCUSSION

The first aim of this paper tried to give us insights into the coverage given to festivals in the syllabi of the four most frequently used 6th Primary EFL materials in La Rioja (North of Spain). Our data show that they follow the requirements of the regulations in force (Decree 24/2014) to provide learners with an overview of different festivals worldwide. Besides, these materials help to raise young EFL learners' curiosity and interest in traditional festivities in the countries and cultures where the target language is spoken.

Our second purpose was to explore whether the cultural topics and terms used to describe traditional rituals/festivals focused on British and American celebrations, represented festivals in other English-speaking communities or introduced source culture festivities. Our results evince that three cultural topics (everyday living, values, beliefs and attitudes and ritual behaviour based on the list provided by the CEFR (2001) (see table 1 in Section 3) were present in the materials, but their prevalence varied according to the textbooks. As abovementioned, ritual behaviour was represented in the four textbooks. References to everyday living (foods) were shown in *Big Questions 6* and *New Tiger 6* whereas values, beliefs and attitudes were illustrated with the introduction of famous fictional characters in *New Tiger 6* (Sherlock Holmes) or iconic personages in *Mission Accomplished 6* (Columbus). This inclusion of historical or well-known fiction personages seems to be a common trend in EFL materials worldwide as reported in Kikgoz and Agçam (2011), Hermawan and Noerkhasanah (2012) and, Saeedi and Shahrokhi, (2019).

As for the origin of the festivals depicted in the textbooks, the materials analysed seems to have left aside learners' own culture regardless of the scope or the publishing house which compiled them: national (Anaya or Richmond) or international (Oxford University Press or Macmillan). In the same vein as Kikgoz and Agçam (2011) and Hermawan and Noerkhasanah (2012), our findings reported that the USA and the UK were the main focus of the cultural information regarding the target culture, but for the reference to Thanksgiving Day in Canada comprised in *New Tiger 6*.

These outcomes also concur with previous studies conducted with nationally-produced EFL textbooks from the same educational level in Turkey as Kikgoz and Agçam (2011) identified that the presence of features from the source culture were less predominant in EFL textbooks published after 2005. However, this outcome cannot be generalized since former studies with nationally-produced materials concluded that certain elements from the source culture outnumbered the references to the target and international cultures (Nault, 2006; Hermawan & Noerkhasanah, 2012; Sudartini, 2012; Pasand & Ghasemi, 2018). These results might account for the inclusion in *Mission Accomplished 6* of Columbus Day/*Día de la Hispanidad* which is a bank holiday in Spain.

However, previous analyses of EFL materials for secondary school in Spain purported that locally-produced textbooks portrayed more references to the students' source culture. This tendency is also followed in Iran (Pasand & Ghasemi, 2018) and Pakistan (Mahmood, Asghar, & Hussain, 2012).

On the contrary, internationally-produced textbooks tended to emphasize the target culture (Gómez Rodríguez, 2014; Canga Alonso & Cifone Ponte, 2015). This claim may contradict Kikgoz and Agçam's (2011) assertion that the cultural content also varies depending on the age of the intended students, those textbooks addressed to 4-5 grades contained relevant topics to everyday life experiences, as in the case of Spain higher level textbooks (secondary school education) depict certain features of the source culture (Canga Alonso & Cifone Ponte, 2015) while in Turkey (Kikgoz and Agçam, 2011) textbooks refer to the source culture at lower educational levels. Nevertheless, we should take these assertions with caution since none of the reviewed studies focused on the cultural vocabulary of festivals sections in EFL textbooks as it is the scope of this paper so we cannot come to definite conclusions. We can only report that, contrary to previous studies, our research does not show a connection between the potential users of the book (national or international students) and the references to students' own culture or that of the target language. Further research is, then, called with a wider sample of materials to find evidence to clarify this controversy.

International culture is only included in *Wonders 6* by referring to worldwide celebrations (e.g. World Peace Day and World Earth Day). This finding seems to oppose former studies with secondary school EFL textbooks in Spain and Iran which reported that nationally produced materials, as is the case of *Wonders 6*, retrieved more references to the students' source culture (Gómez Rodríguez, 2014; Canga Alonso & Cifone Ponte, 2015; Pasand & Ghasemi, 2018). As abovementioned, this comparison should be taken cautiously since the studies were conducted in different countries and educational levels and in the case of the present study, we explored only two nationally-produced textbooks. Further research is needed to verify or refute this assertion.

Our study purports that cultural terms, as could be expected, belonged to the three cultural topics which are recurrent in the four EFL materials i.e. everyday living, values beliefs and attitudes (iconic historical personages and literary characters) and rituals and behaviours.

Everyday living was the most recurrent descriptor as it appeared in 75% of the materials analysed (*Big Questions 6*, *Mission Accomplished 6* and *New Tiger 6*). This outcome concurs with previous literature at high school education in Iran (Pasand and Ghasemi, 2018) as personal life and identity were recurrent topics in their research. However, it does not correspond with previous studies developed in the same region with secondary school (10th Form) (Canga Alonso & Cifone Ponte, 2015) and Baccalaureate (12th Form) (Canga Alonso & Cifone Ponte, 2016) EFL textbooks whose most frequent descriptor referred to literary characters and celebrities. These iconic personages were also present in pre-university Iranian textbooks (Saeedi & Shahrokhi, 2019). These findings lead us to conclude that different educational levels may imply a higher intercultural knowledge on the part of the students. However, one of the nationally-produced textbooks from our sample (*Mission Accomplished 6*) focuses on iconic historical characters who belong to source (Christopher Columbus) and international (Martin Luther King) cultures which seems to refute our previous assertion. Further research should be, then, conducted with a wider sample of nationally-produced textbooks to test whether iconic personages (literary, historical or celebrities) for the source, target or international cultures are represented in the teaching materials.

Our data also revealed that cultural terms described foods from the target culture as most of the festivals mentioned in the books are celebrated in English-speaking countries. As happened with the cultural topics, young Spanish EFL learners' were not exposed to specific references to their source culture. This data concurs with previous studies which advocate for a greater presence of the local culture (source culture) over other cultural aspects so that learners could be able to reflect on their own cultural values in the target language (McKay, 2003; Nault 2006; Sudartini, 2012).

References to rituals and behaviours are extensively represented in the sample to describe international celebrations, mostly Christmas, Carnival and Easter. Thus, they introduce words related to these celebrations which allude to international culture. This inclusion seems to foster a sense of empathy and respect, it will help create reflective knowledge about students' own culture and will foster intercultural communication, as well as an appeal to the source culture as learners may build a tighter emotional bond with the foreign language as they are presented with festivals which are part of their own culture (Méndez García, 2005; Gray, 2010; Duñabeitia, 2017).

Our final concern was to ascertain whether songs and rhymes were incorporated to the materials as suggested in the curricula. Our data purport that songs and rhymes are part of the materials as they all include a section on songs and/or rhymes, but they are scarcely related to the festivals described in the sample since there is only one textbook which relates them to their correspondent celebration. This absence of ties between songs and the festivals studied in the book may break the links between traditional songs and the festival/s associated to them (e.g. Christmas and Christmas Carols) and to put the limits between teaching a language and its culture, songs and rhymes seem to be one of the most powerful tools to link teaching a language and its culture, especially at these ages (Curtain & Pesola,

1994; Reina Arévalo, 2010). They also seem to be an approach to display authentic texts full of cultural elements (words and images) from the target culture to young EFL learners (Reina Arévalo, 2010).

6. CONCLUSION

This study has tried to explore the role given to cultural topics and cultural vocabulary in four 6th Primary education EFL textbooks in Spain, to review whether they follow the recommendations of the educational regulations in force and the culture they are mostly addressed at (i.e. source target or international). Three main findings stand out from this research. First, our sample of textbooks includes references to festivals as recommended in regional and national educational policies. Hence, young EFL learners are introduced to cultural features from the target language community. Everyday living, values, beliefs and attitudes and ritual behaviour are the most recurrent cultural topics in the sample and they mainly focus on target or international events. This approach to target and international cultures is reflected on the cultural input they provide learners with which leaves aside students' own culture/s. This prevalence of terms from international and target cultures constitutes our second main outcome. Finally, songs and rhymes are part of the materials, but they are not contextualised with the festivals included in the reviewed materials.

As has been stated all through the paper, its main limitation is that the book sample, though relevant because it is used in a significant number of Primary schools in La Rioja, is reduced as it encompasses four materials. Therefore, further research is called with a wider sample of Class Books to delve into the representation of festivals in each unit. Activity books, videos and online resources should be also explored to proven whether they reinforce the cultural topics and cultural terms presented in the Class Book or they omit allusions to cultural issues. EFL teachers' approach to culture in the EFL classroom would be of interest to be explored together with scrutinizing students' cultural vocabulary knowledge by implementing productive vocabulary tests based on the cultural input they have been exposed to in their EFL instruction. This will provide researchers and educators with a broader picture of the degree of insertion of intercultural communicative competence in Spanish primary education and would be of interest for academics worldwide to contrast it with its development in other countries where English is the first foreign language taught in primary school education.

ACKNOWLEDGEMENTS

This research is framed under a research Project funded by FEDER Spanish Ministry of Science and Innovation-Research State Agency under Grant PGC2018-095260-B-100

REFERENCES

- Alptekin, C. (1993). Target-language culture in EFL materials. *ELT Journal*, 47(2), 136-143. <https://doi.org/10.1093/elt/47.2.136>
- Alptekin, C. (2002). Towards intercultural communicative competence in ELT. *ELT Journal*, 56(1), 57-64. <https://doi.org/10.1093/elt/56.1.57>
- Aliakbari, M. (2004). The place of culture in the Iranian ELT textbooks in high school level. A paper presented at the 9th Pan-Pacific Association of Applied Linguistics Conference, August, 19th–20th, Namseoul University, Korea.
- Alshenqeeti, H. (2020). Representation of Culture in EFL Textbooks and Learners' Preference. *Pedagogy: Journal of English Language Teaching*, 7(2), 127-135. <https://doi.org/10.32332/pedagogy.v7i2.1647>
- Arabski, J., & A. Wojtaszek. (2011). *Aspects of culture in Second Language Acquisition and Foreign Language Learning*. Berlin: Springer.
- Baker, W. (2011). Intercultural awareness: Modelling an understanding of cultures in intercultural communication through English as a lingua franca. *Language and Intercultural Communication*, 11(3), 197-214.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Canga Alonso, A. & Cifone Ponte, D. (2016). EFL learners' cultural available lexicon. The effect of ELT textbooks. *LFE: Revista de Lenguas para Fines Específicos*, 22 (2), 177-201, <https://ojsspd.c.ulpgc.es/ojs/index.php/LFE/article/view/495>
- Canga Alonso, A., & Cifone Ponte D. (2015). An analysis of cultural vocabulary in ELT textbooks. *Odissea: Revista de Estudios Ingleses*, 16, 83-96.
- Casey, H. (2017). *Big Questions 6* (Class Book). Oxford: Oxford University Press.
- Castro, P., Sercu, L., & Méndez García, M. D. C. (2004). Integrating language-and-culture teaching: an investigation of Spanish teachers' perceptions of the objectives of foreign language education. *Intercultural Education*, 15(1), 91-104. <https://doi.org/10.1080/1467598042000190013>
- Clavel-Arroitia, B., & Fuster-Márquez, M. (2014). The Authenticity of Real Texts in Advanced English Language Textbooks. *ELT Journal*, 68(2), 124-134. <https://doi.org/10.1093/elt/cct060>
- Crystal, D. (2000). *English as a Global Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Crystal, D. (2002). English in the new world. *Babylonia*, 1(2), 16-17.
- Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge, UK: Press Syndicate of the University of Cambridge, available at: <https://rm.coe.int/1680459f97>
- Curtain, H., & Pesola, C. A. B. (1994). *Language and Children: Making the Match*. London: Longman.
- Decreto 24/2014 (*Decree 24/2014*), de 13 de Junio, por el que se Establece el Currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Rioja, available at <https://web.larioja.org/normativa?n=1973>

- Duñabeitia, J. (2017). Emotional diglossia in multilingual classroom environments: A proposal. *Psychology and Cognitive Sciences Open Journal*, 3(3), 74-78. <https://doi.org/10.17140/PCSOJ-3-126>
- Gómez Rodríguez, L. (2015). The Cultural Content in EFL Textbooks and What Teachers Need to Do About it. *PROFILE*, 17(2), 167-187.
- Gray, J. (2010a). The Branding of English and The Culture of the New Capitalism: Representation of the World of Work in English Language Textbooks. *Applied Linguistics*, 31(5), 714-733. <https://doi.org/10.1093/applin/amq034>
- Hapsari, N. D., & Setyaningsih, R. W. (2013). Cultural words and the translation in Twilight. *Anglicist*, 2(2), 75-81 [http://journal.unair.ac.id/download-fullpapers-anglicistd056474059full.pdf, retrieved 24th September 2019].
- Hermawan, B., & Noerhasanah L. (2012). Traces of cultures in English textbooks for primary education. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 1(2), 49-61, <https://doi.org/10.17509/ijal.v1i2.84>
- House, S., & Scott, K. (2013). *Wonder 6 Primary*. Oxford: Richmond.
- Kachru, B. (1985). Standards, codification and sociolinguistic realism: The English language in the Outer Circle. In R. Quirk, & H. Widdowson, *English in the World: Teaching and Learning the Language and Literature* (pp. 11-16). Cambridge: Cambridge University Press.
- Kachru, B. (1992). World Englishes: approaches, issues and resources. *Language Teaching*, 25(1), 1-14. <https://doi.org/10.1017/S0261444800006583>
- Kirkgoz, Y., & Agcam, R. (2011). Exploring culture in locally published English textbooks for primary education in Turkey. *CEPS Journal*, 1, 153-167.
- Kramsch, C. (1993). *Context and Cultural in Language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Ley Orgánica 8/2013 (*Organic Law 8/2013*), de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), Boletín Oficial del Estado (BOE). 10 de diciembre de 2013.
- Labtic, I. G. C., & Teo, A. (2020). The Presentation of Sources of Culture in English Textbooks in Thai Context. *English Language Teaching*, 13(5), 15-24.
- Liddicoat, A. J., & Scarino, A. (2013). *Intercultural language teaching and learning*. Chichester: John Wiley & Sons.
- Littlejohn, A., & Windeatt S. (1989). Beyond language learning: perspectives on materials design. In R. K. Johnson (Ed.), *The Second Language Curriculum* (pp. 155-175). Cambridge: Cambridge University Press.
- Mahmood M. A., Asghar, A. M., & Hussain, Z. (2012). Cultural representation in ESL Textbooks in Pakistan: A Case Study of "Step Ahead 1". *Journal of Education and Practice*, 3(9), 35-42.
- Matsuda, A. (2002). 'International Understanding' through teaching World Englishes. *World Englishes*, 21(3), 436-440. <https://doi.org/10.1111/1467-971X.00262>
- McKay, S. (2003). Teaching English as an International Language: the Chilean context. *ELT Journal*, 57(2), 139-148. <https://doi.org/10.1093/elt/57.2.139>
- Méndez García, M. (2005). International and intercultural issues in English teaching textbooks: the case of Spain. *Intercultural Education*, 16(1), 57-68. <https://doi.org/10.1080/14636310500061831>

- Nault, D. (2006). Going global: Rethinking culture teaching in ELT contexts. *Language, Culture and Curriculum*, 19(3), 314-328. <https://doi.org/10.1080/07908310608668770>
- Ndura, E. (2004). ESL and cultural bias: An analysis of elementary through high school textbooks in the Western United States of America. *Language, Culture and Curriculum*, 17(2), 143-153. <https://doi.org/10.1080/07908310408666689>
- Nizegorodcew, A. (2011). Understanding Culture through a Lingua Franca. In J. Arabski & A. Wojtaszek (Eds.) *Aspects of Culture in Second Language Acquisition and Foreign Language Learning* (pp. 7-20). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Pasand, P. G., & Ghasemi, A.S. (2018). An intercultural analysis of English language textbooks in Iran: The case of English Prospect Series. *Apples – Journal of Applied Language Studies* 12(1), 55–70. <http://dx.doi.org/10.17011/apples/urn.201804172107>
- Read, C., & Ormerod, M. (2018). *New Tiger 6*. London: Macmillan.
- Reina Arévalo, E. A. (2010). The use of songs as a tool to work on listening and culture in EFL classes. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 15(1), 121-138.
- Saeedi, Z., & Shahrokhi, M. (2019). Cultural Content Analysis of Iranian ELT Coursebooks: A Comparison of Vision I & II with English for Pre-University students I & II. *International Journal of Foreign Language Teaching & Research*, 7(27), 107-124.
- Sanabria, V., & Carney, O. (2015). *Mission accomplished* with Vaughan, 6. Madrid: Anaya.
- Su, Y. C. (2014). The international status of English for intercultural understanding in Taiwan's high school EFL textbooks. *Asia Pacific Journal of Education*, 36(3), 390-408. <https://doi.org/10.1080/02188791.2014.959469>
- Sudartini, S. (2012). Inserting local culture in English language teaching to promote character education. *Journal Pendidikan Karakter*, (1), 45-54. <https://doi.org/10.21831/jpk.v0i1.1451>
- Ulrich, N. (2004). *The cultural dimension in secondary MFL classrooms and textbook materials in the UK: an investigation into the student perspective* (Unpublished PhD Thesis). University of Nottingham: Nottingham.
- Wu, J. (2010). A Content Analysis of the Cultural Content in the EFL Textbooks. *Canadian Social Science*, 6(5), 137-144. <http://dx.doi.org/10.3968/j.css.1923669720100605.016>

CLIL TEACHER'S INITIAL EDUCATION: A STUDY OF UNDERGRADUATE AND POSTGRADUATE STUDENT TEACHERS

LA FORMACIÓN INICIAL DEL DOCENTE AICLE: UN ESTUDIO DE MAESTROS ESTUDIANTES DE GRADO Y POSTGRADO

Mónica Gutiérrez Gamboa
Magdalena Custodio Espinar
Universidad Rey Juan Carlos

Abstract

Content and Language Integrated Learning (CLIL) has been implemented in Spain for almost two decades. Most studies in this area have shown that this approach provides students with plenty of benefits. However, current studies have also shown that more than half of in-service CLIL teachers are methodologically untrained to provide this kind of education since the only requirement to do it is teachers' proficiency in the foreign language. This paper is aimed at analyzing the level of acquisition of CLIL principles by student teachers according to the academic program studied, their interest in teaching CLIL, their perceived level of training in CLIL, and their English level in a sample of 56 potential CLIL teachers from different Spanish universities. To measure the degree of integration of CLIL principles, the *Cuestionario de integración de los principios metodológicos AICLE* (CIPMA) was used (Custodio Espinar & García Ramos, 2019). Results show that there are differences between the groups who have studied a Master's Degree in Bilingual Education, and those who have studied a Degree in Infant or in Primary Education without specific training in CLIL in two of the four dimensions of the questionnaire, the foundations of CLIL (D1), and the specific resources and activities that this approach requires (D3), in favor of postgraduate students. Besides, significant differences were found between participants who are hesitant and those who are convinced of offering bilingual education and between students who think that they have been poorly trained and those who perceive themselves to be fairly trained, in favor of the latter in both cases. Finally, students with higher linguistic competence show a better integration of the CLIL principles. It is concluded that important challenges are to be faced by universities regarding the education of the future CLIL teacher such as providing CLIL courses in all the academic programs of the education degrees.

Key Words: CLIL, teacher competences, initial education, teacher training.

Resumen

El Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua (AICLE) se ha implementado en España durante casi dos décadas. La mayoría de los estudios en esta área han demostrado que este enfoque brinda a los estudiantes muchos beneficios. Sin embargo, los estudios actuales también han demostrado que más de la mitad de los maestros AICLE en servicio no están formados metodológicamente para brindar este tipo de educación, ya que el único requisito para ello es el nivel de competencia de los docentes en la lengua extranjera. Este artículo tiene como objetivo analizar el nivel de adquisición de los principios AICLE por parte de los futuros profesores de educación bilingüe de acuerdo con el programa académico que estudian, su interés por enseñar AICLE, su nivel percibido de formación en AICLE y su nivel de inglés, en una muestra de 56 maestros potenciales de AICLE de diferentes

universidades españolas. Para medir el grado de integración de los principios AICLE se utilizó el Cuestionario de integración de los principios metodológicos AICLE (CIPMA) (Custodio Espinar & García Ramos, 2019). Los resultados muestran que existen diferencias entre los grupos que han cursado un máster en educación bilingüe y los que han cursado un grado en Educación Infantil o en Educación Primaria sin formación específica AICLE en dos de las cuatro dimensiones del cuestionario, fundamentos de AICLE (D1) y los recursos y actividades específicos que requiere este enfoque (D3), a favor de los estudiantes de posgrado. Además, se identificaron diferencias significativas entre los estudiantes que dudan y los que están convencidos de ofrecer educación bilingüe y entre los estudiantes que piensan que están mal capacitados y los que se perciben adecuadamente capacitados, a favor de los últimos en ambos casos. Finalmente, los estudiantes con mayor competencia lingüística muestran una mayor integración de los principios AICLE. Se concluye que las universidades deben enfrentar importantes desafíos en la formación del futuro docente AICLE, entre los que destaca impartir cursos AICLE en todos los programas académicos de los grados de educación.

Palabras clave: AICLE, competencias del profesorado, formación inicial, formación del profesorado.

1. INTRODUCTION AND AIM OF THE STUDY

The European Union has been aiming to enable citizens to communicate in two modern European languages, in addition to their mother tongue, since 1995 (European Commission, 1995). In order to achieve this aim, the way foreign languages are learnt at school has been reorganized due to the implementation of bilingual programs based on CLIL.

CLIL is an approach that integrates the acquisition of language and culture by the development of the thinking skills through the study of curricular contents defined in the national and regional curriculum. It has been implemented in Spain since the beginning of this century. Many experts and researchers in the field, such as Van de Craen et al. (2007), Baetens (2008), Moate (2010), Várkuti (2010) Yassin et al. (2010), Bonnet (2012), Dale and Tanner (2012), Massler (2012), Halbach and Wechem (2014), Vinuesa (2017), Custodio-Espinar (2019a, 2019b, 2020), and López (2019), have argued the positive impact that it has on students and the necessary competences that CLIL teachers are supposed to develop in order to allow students to make the best of CLIL. Pupils not only improve their language proficiency, but it also provides them with benefits connected to the 4Cs (content, cognition, communication and culture) developed by Coyle (1999).

As Yassin et al. (2010) had already noted, “the quality of classroom discourse depends largely on the teacher” (p.49), an idea subsequently reasserted in several research papers (Massler, 2012; Acción Educativa, 2017; Mosquera, 2017; Madrid & Roa, 2018; Rodríguez-Sabiote, Madrid, Ortega-Martín, & Hughes, 2018; Custodio-Espinar, 2019a, 2019b, 2020; Morton, 2019; Sánchez, 2019; Pérez-Barco, 2020). However, in order to guarantee the effectiveness of this methodological approach, one of the most influential factors, in addition to teachers’ linguistic competence in the target language, is teachers’ training in the CLIL principles.

From a practical perspective, there are some aspects concerning these 4Cs which are key factors that teachers have to consider in order to carry out good CLIL practice (Anderson & Krathwohl, 2001; British Council, 2006; Mehisto, Marsh, & Frigols, 2008; Coyle, Hood, & Marsh, 2010 ; Moate, 2010; Yassin et al., 2010 ; Ioannou-Georgiou & Pavlou, 2011; Johnstone et al., 2011):

1. The main focus of the CLIL classroom has to be the acquisition of curricular contents.
2. Language is determined by content. Language in CLIL must be planned in advance to allow learners to use it as a tool for communication, as well as for the development of cognitive skills.
3. CLIL activities must enable students to progressively develop thinking skills, from low order thinking skills (LOTS) to high order thinking skills (HOTS), through the learning of contents.
4. CLIL lessons must lead to cultural awareness by the exposure to a foreign language, and by increasing opportunities for communication among students and between teacher and student. In other words, CLIL lessons should promote opportunities for communication to emerge so that learners are aware of and value perspectives different from their own.

However, despite all these benefits, it is worth highlighting that bilingual education has become a major concern in Spain on account of the results shown in the last PISA test carried out in 2018. In this regard, Isabel Galvín suggested the fact that Science is taught through a foreign language in almost half of high schools, and it could have led to this failure (Silió, 2019). On her behalf, Paloma Fernández, speaker of ACIERTAS¹⁵ project, developed by the *Confederación de Sociedades Científicas de España* (COSCE), emphasizes the need to develop students' scientific knowledge from Primary Education stage, which requires an intensive analysis of teaching methodologies (Cortes, 2019).

On the other hand, if the results in PISA test are contrasted with the studies on the benefits of CLIL, they do not seem to be in harmony. This situation demands an urgent revision of the variables that affect good CLIL practice. Experts in the CLIL field agree that the role of the CLIL teacher is essential to ensure these benefits. For this purpose, documents have been published at European and Spanish level describing the competences that CLIL teachers must acquire (Bertaux et al., 2010; Marsh et al., 2010; Pavón-Vázquez & Ellison, 2013; Pérez Cañado, 2018). In addition, given the variety of different profiles that CLIL educators can present (Bentley, 2010), organized into content teacher -or specialist in music, physical education-, general content teacher, and language teacher by Salaberri (2010), it is necessary to take into account that each of them requires specific pedagogical training to provide bilingual education (Morton, 2016).

The above mentioned could be summarized as the need for CLIL teachers training in both the theoretical and practical skills of this approach. The authors mentioned above agree that bilingual teachers should be familiar with the conceptual principles of CLIL in order to acquire the competences to implement this approach. Therefore, as Custodio Espinar and García Ramos (2019) state, the successful implementation of the CLIL approach involves the mastering of competences for the design of dual-focus lessons that integrate the 4Cs, a high linguistic competence in the target language and the ability to handle the Common European Framework of Reference for Languages (CEFRL) designed by

¹⁵ ACIERTAS (*Aprendizaje de las Ciencias por Indagación En Redes Transversales colaborativAS*) <http://www.aciertas.org/Home/Paginas/que-es-aciertas-1>

the Council of Europe (2001). Besides, it demands competences that promote cooperation among the agents involved in the teaching-learning process; competences on the monitoring of one's own practice, and competences in active methodologies and in the use of ICT (Pérez-Cañado, 2018).

With this in mind, it becomes necessary to analyze the requirements to be a CLIL teacher in Spain. For example, in Madrid, these requirements are described in the sixth article of Order 5958/2010, which regulates the implementation of bilingual schools in the Region of Madrid. It states that teachers who teach bilingual education, in addition to being qualified to teach the specific areas, such as physical education and music, must obtain the accreditation to teach in a foreign language (O. 5958/2010, January 21), but it does not mention any requirement concerning the other competences of the CLIL teacher.

Thus, teachers must seek voluntarily additional training in CLIL, in the courses that the national and regional educational authorities offer as part of their in-service teachers' training plans. Notwithstanding, current studies have shown that more than half of in-service CLIL teachers are methodologically untrained to provide this kind of education (Custodio Espinar & García Ramos, 2020). This situation, which is the result of an accreditation model based on teachers' foreign language proficiency, calls the need to research not only CLIL teachers' competence in planning CLIL lessons but also the competence in CLIL of potential future bilingual teachers as they represent the grassroots of the future multilingual society. Because teachers' linguistic competence is a necessary but not sufficient requirement to successfully develop bilingual programs.

In this sense, the present paper is aimed at evaluating if current undergraduate and postgraduate academic programs of Education and Bilingual Education are designed to address such deficiencies in CLIL methodological competence, and if potential CLIL teachers who will access the labor market have acquired the needed knowledge and skills to guarantee the effectiveness of bilingual education in Spain. The study focuses on verifying the need to redesign university degree syllabuses so as to effectively achieve the objective of preparing future CLIL teachers in both communicative competence in the foreign language and pedagogical knowledge of bilingual education. This will allow learners to benefit from all the advantages that the CLIL approach might provide.

2. METHOD

This research is an ex-post-facto descriptive and differential study aimed at obtaining information about the education in CLIL of potential future teachers of bilingual programs, graduate and postgraduate students of Education Degrees and Master's in Bilingual Education.

8.1. *Research questions, objectives and variables*

The research problem of this empirical study could be summarized in the following question: are potential primary CLIL teachers equally trained in this approach? The study also aims to answer the following research questions:

- RQ1 Are there differences in the level of integration of CLIL principles of student teachers according to their academic program?

- RQ2 Are there differences in the level of integration of CLIL principles of student teachers according to their interest in teaching CLIL?
- RQ3 Are there differences in the level of integration of CLIL principles of student teachers according to their perceived level of training in CLIL?
- RQ4 Are there differences in the level of integration of CLIL principles of student teachers according to their level of English according to the CEFRL?

Thus, the specific objectives of the study are to analyze the differences in the level of integration of CLIL principles of student teachers according to four factors: the academic program they study, their interest in teaching CLIL, their perceived level of training in CLIL, and their level of English according to the CEFRL. The levels of these independent variables (IV) studied are:

- Academic program: Infant Education and Primary Education Degree, English as a Foreign Language (EFL) Major in Primary Education Degree, and Master's degree in Bilingual Education.
- Interest in teaching CLIL: Yes, no, and maybe.
- Perceived level of training in CLIL: Not at all, poorly, moderately, fairly, and highly trained.
- English level according to the CEFRL: A2, B1, B2, and C1.

Finally, there are five dependent variables (DV) in the study. The main DV is the global score in the sum of all the CLIL lesson plan dimensions as defined in the CIPMA. The other DV are the score in each of the four dimensions of the questionnaire: D1 Core elements of CLIL; D2 Methodology; D3 Resources; and D4 Evaluation.

8.2. Instrument

The instrument used to collect the data was the CIPMA questionnaire (*Cuestionario de Integración de los Principios Metodológicos de AICLE*). It is a questionnaire designed and validated by Custodio Espinar and García Ramos (2019) to measure the competence in CLIL lesson planning. It consists of 42 items organized into 16 identification variables, 23 study variables, and three criterion items. To adapt the identification items to the study, an online questionnaire has been designed using Google forms. The online CIPMA¹⁶ consists of 40 items distributed in 11 identification variables, its 23 study variables, and the three criterion items.

The 23 dependent variables are measured according to a Likert scale which goes from 1 to 6, where 1 indicates never and 6 always; therefore, the higher the score obtained in the survey, the deeper the knowledge on the CLIL methodological principles necessary to plan CLIL lessons. In addition, the dependent variables are organized into four dimensions. Concretely, the first dimension consists of ten questions on the core elements of CLIL, the second dimension contains nine questions on CLIL

¹⁶ Link to the online CIPMA used in the study:

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfYLclVlZjPmygyG6YrZWCZAn_5KISZpowOA7bWRQ7vS4Umw/viewform?usp=sf_link

methodology, the third dimension asks two questions on resources and, finally, the fourth dimension asks two questions regarding the evaluation in CLIL settings.

The last part of the survey comprises the three criterion items which are questions about general considerations of how teachers perceive how programming can influence students' learning, and a self-assessment of their own knowledge and understanding of CLIL principles.

8.3. Participants

The population of the study consists of students who are in the last year of their Degree or Double Degree in Education (year 4 or year 5 students) or studying a Master's in Bilingual Education. For this purpose, professors from different universities were asked to share a link to the online version of the CIPMA to their students of the different academic programs they teach. The sample, who voluntarily participated in the survey, comprises a total of 56 student teachers studying different academic programs related to Education and Bilingual Education (Table 1).

Teacher Education	Frequency	Percentage
Infant Education or Primary Education Degree	21	37.5
EFL Major in Primary Education Degree	13	23.2
Master's degree in Bilingual Education	22	39.3
Total	56	100.0

Table 1. Distribution of the sample according to their academic program

8.4. Procedure and analysis

The questionnaire was completed by students using Google forms during the months of April, May, and June in 2020. For the data analysis, the IBM SPSS 20 application was used. The reliability of the CIPMA on the sample has been calculated using Cronbach's alpha coefficient to evaluate the correlation between the 23 item-variables and the scale. Regarding the validity of the questionnaire, the Pearson's correlation coefficient has been used, with sigma value under 0.01, or under 0.05.

A descriptive analysis of independent and dependent variables has been carried out. Besides, group averages have been compared in order to identify any differences in the degree of integration of the CLIL principles between the different groups according to the four factors studied. For this differential analysis, One-Way ANOVA was used (with Tukey b for subsequent contrasts). The significance level was set at the 0.05 (5% level).

3. RESULTS

9.1. Instrument reliability and validity

The reliability of the scale in this study is 0.907, which is excellent. Concerning the criterion validity, there is a statistically significant linear correlation between the total score in the questionnaire and the

three criterion items in the Pearson type parametric correlations analyzed. Pearson's correlation coefficients are significant in all the dimensions, with the exception of the criterion item 3, which does not present a correlation between dimensions 3 and 4 of the questionnaire. This could be explained by the fact that these dimensions ask only about two aspects of the CLIL lesson plan that are not specific of CLIL but general to any kind of lesson plan.

9.2. Descriptive analysis

The sample consists of 56 student teachers who are distributed in 49 women, six men, and one student who did not answer. They are potential CLIL teachers for the bilingual programs implemented at the moment, who show a variety of profiles. According to the academic program, ten study an Infant Education Degree, 11 a Primary Education Degree, 13 an EFL Major in a Primary Education Degree, and 22 study a Master's Degree in Bilingual Education, as shown in Table 1. This means that almost half of the sample has studied a Master's degree in Bilingual Education (39.3%), 37.5% of students have finished a degree in Infant or Primary Education and 23.2% have the specialization in teaching a foreign language (EFL Major).

In relation to the interest of the sample in teaching CLIL, Figure 1 shows the distribution of the sample in this variable.

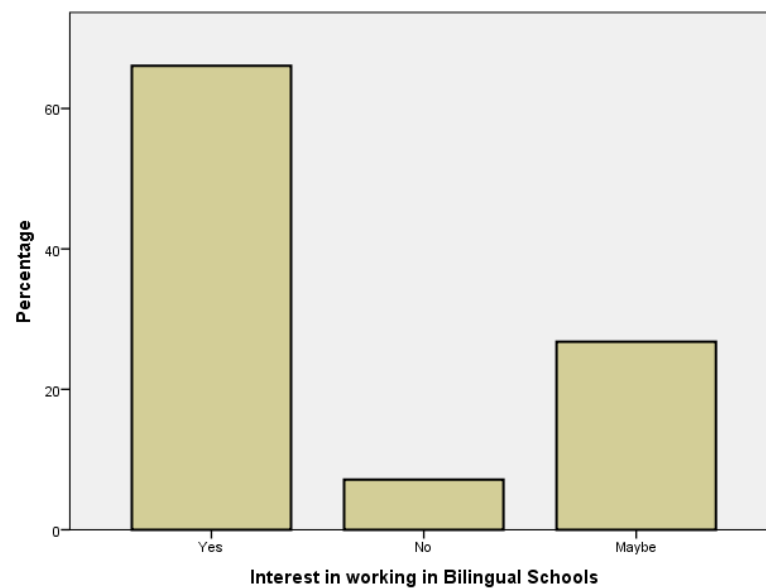


Figure 1. Distribution of the sample according to their interest in teaching CLIL.

As shown in Figure 1, 66.1% stated that they were interested in working as a CLIL teacher, whereas 26.8% were hesitant, and only 7.1% were not interested in having a position at a bilingual school.

The distribution of the sample according to their perceived level of training in CLIL is shown in Figure 2.

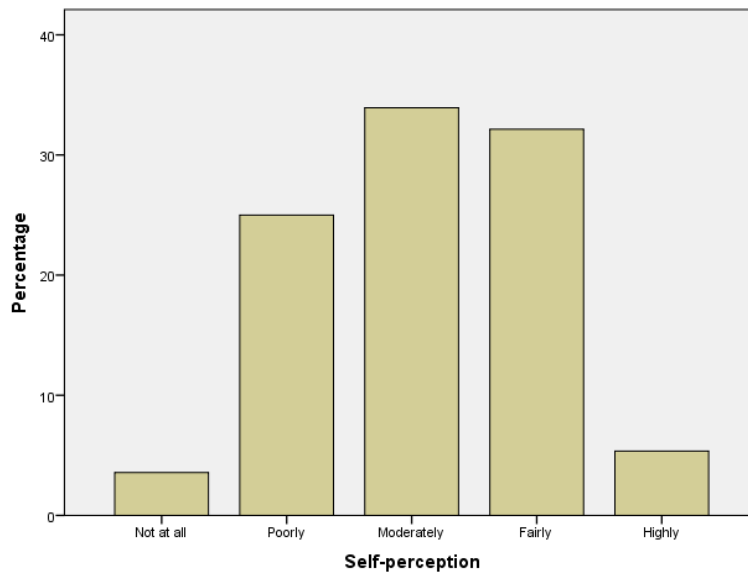


Figure 2. Perceived level of training in CLIL.

With reference to the English level according to the CEFRL, 46.4 % of the students have an English level of B2, 37.5% a C1 level, and 16.1% a B1.

On the other hand, the distribution of the four dependent variables in the sample of 56 students is shown in Figure 3.

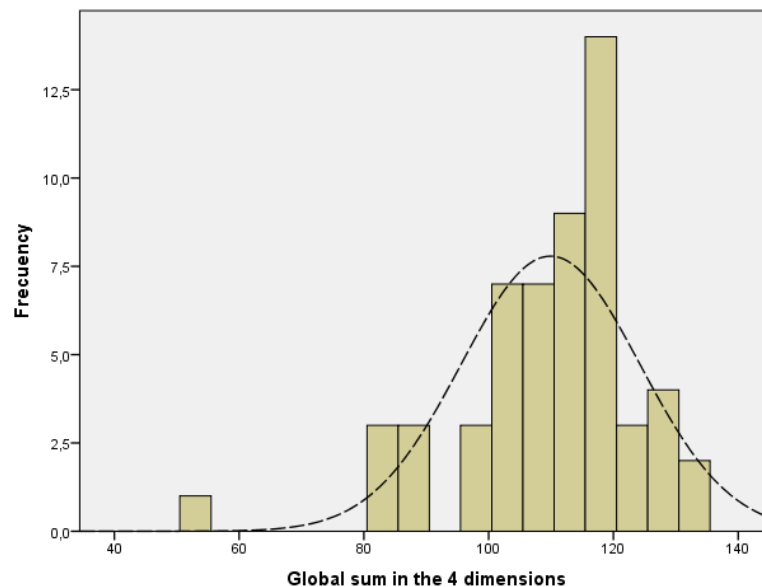


Figure 3. Distribution of the main dependent variable in the sample.

The histogram shows the average score obtained by the sample in the sum of the four dimensions of the questionnaire. As can be noticed, the normality curve is slightly offset to the right, which indicates that the average score of the sample is high. More concretely, the average number of points obtained by the sample is 109 points from a total of 138. However, there is a difference of 82 points between the

least trained student in the CLIL principles, who scored 53 points, and the strongest student, who scored a total of 135 points.

9.3. Differential analysis of student CLIL teacher's competence to plan CLIL

The results of the analysis of the global level of integration of CLIL principles in undergraduate and postgraduate student teachers according to the academic program studied, their interest in teaching CLIL, their perceived level of training in CLIL, and the English level according to the CEFRL is shown in Table 2.

Null hypothesis (means are equal)	Testing Technique	Statistic	Sig.	Statistical decision and conclusion
1. DV Global level of CLIL integration IV Academic program	ANOVA	F= 3.016	0.057	Null hypothesis accepted. No significant differences between groups.
2. DV Global level of CLIL integration IV Interest in teaching CLIL	ANOVA	F= 3.243	0.047	Null hypothesis rejected. Significant differences between yes and maybe, in favour of yes.
3. DV Global level of CLIL integration IV Perceived level of training in CLIL	ANOVA	F= 4.636	0.003	Null hypothesis rejected. Significant differences between poorly and fairly trained, in favour of fairly.
4. DV Global level of CLIL integration IV English level according to the CEFRL	ANOVA	F= 2.593	0.084	Null hypothesis accepted. No significant differences between groups.

Table 2. Differences in the global level of acquisition of the CLIL principles

The results of the impact of the different independent variables studied on each of the four CLIL dimensions of the CIPMA questionnaire are described in Table 3.

	D1 CLIL elements		D2 Methodology		D3 Activities and resources		D4 Evaluation	
	F	Sig.	F	Sig.	F	Sig.	F	Sig.
1. Academic program	4.188	0.020	1.165	0.320	3.706	0.031	0.626	0.539
2. Interest in teaching CLIL	4.249	0.019	1.923	0.156	2.929	0.062	1.236	0.299

3. Perceived level of training in CLIL	4.404	0.004	3.654	0.011	0.509	0.729	1.457	0.229
4. Level of English according to the CEFRL	3.992	0.024	1.801	0.175	0.685	0.508	0.932	0.400

Table 3. Differences in the level of acquisition of the CLIL principles in the four dimensions of CIPMA.

4. DISCUSSION

This research found that, despite the fact that the acquisition of specific competences by CLIL teachers has been studied and proven to be necessary for ten years now, after sixteen years since the implementation of bilingualism in Spain, and, in spite of the existence of several European and Spanish documents which define the CLIL teacher competences (Bertaux et al., 2010; Marsh et al., 2010; Pavón-Vázquez & Ellison, 2013; Pérez Cañado, 2018), Degrees in Education are not yet adequately adapted to the educational demands of bilingual education in Europe and Spain. This situation is due to a deficient initial education (Banegas, 2012; 2015; Coyle et al., 2010; Mehisto et al., 2008; Rábano Lamas & García Esteban, 2015; Torres, 2018), as this study confirmed. The results showed that not all undergraduate teachers have acquired the competences that this approach demands. Hence, in the light of the fact that methodological training is not a requirement for the teaching of dual-focus education through CLIL, this means that there are potential CLIL teachers who can access this type of education without any particular training for bilingual education. Custodio-Espinar and Garcia-Ramos (2020) revealed that only around half of the teachers who are currently working in bilingual schools in the region of Madrid have received specific CLIL methodological training. Thus, it can be concluded that there is a strong need to train all future teachers in CLIL principles, since this factor strongly determines the success of bilingual programs.

The differences found between the groups of the sample in dimension 1 in all the independent variables studied are in line with and contribute to the support of the ideas included in previous studies carried out by Massler, 2012; Megías, 2012; Acción Educativa, 2017; Mosquera, 2017; Gisbert, 2017; Madrid and Roa, 2018; Rodríguez-Sabiote, Madrid, Ortega-Martín, and Hughes, 2018; Cortes, 2019; Custodio-Espinar, 2019a, 2019b, 2020; López, 2019; Morton, 2019; Sánchez, 2019; Pérez-Barco, 2020. These studies contend that teacher training in linguistic and methodological domains of bilingual education principles is crucial to ensure the acquisition of CLIL-specific principles by all CLIL teachers in order to guarantee the benefits of CLIL to all learners, and to facilitate teachers' practice within this new linguistically and cognitively challenging approach.

The results of this study raise important challenges that universities must face regarding the profile of the future CLIL teacher, who should be considered as the key to a future multilingual society (European Commission, 1995). In this regard, this paper proposes the challenge of reviewing the

syllabus of academic programs so as to adapt them to the current educational demands by including a compulsory CLIL course at degree level in order to ensure that all future teachers, regardless they decide to teach bilingual education or not, acquire the methodological foundations of this approach, in line with the conclusions of Calle Casado (2015). This points out the claim of some authors who state that if academic programs were connected to current educational demands, investment in training courses for in-service teachers would be considerably reduced (Banegas, 2012; Madrid & Madrid, 2014). Furthermore, it might increase teachers' motivation and desire for this kind of education. These recommendations aim to improve academic teacher training programs and, consequently, the quality of education, bilingual or not, since as stated by Wolff, “CLIL teacher education, if taken seriously, constitutes a fundamental part of all teacher education, that every teacher should be educated, in fact, as a CLIL teacher” (2012, p. 107).

All in all, regarding the first research question, it cannot be maintained that significant differences exist in the main dependent variable, the total score in the four dimensions. Nevertheless, if the results are analysed according to each of the four dimensions (shown in Table 3), differences are evident in two of them. In particular, students from different academic teaching programs show a heterogeneous academic education in terms of knowledge about the CLIL approach (D1), and its specific resources and activities (D3). These two differences were found between the groups that have studied a Master's Degree in Bilingual Education, and those that have studied a Degree in Infant or in Primary Education without an EFL Major. Therefore, it could be held that a specific training through a targeted academic program in the CLIL principles does influence and guarantee the acquisition of the principles of this approach.

With respect to the second research question, significant differences are identified in the global level of integration of CLIL principles between participants who are convinced that they want to offer bilingual education and those who are hesitant (Table 2). The statistically significant differences also occur in dimension one (Table 3), which asks about the acquisition of the pillars of CLIL. From these results, it is understood that students with a higher interest in teaching CLIL are more likely to develop competences to plan and deliver good CLIL lessons. Further research should be conducted to find out what motivates student teachers to teach in CLIL settings.

Question three of the research has also been answered in this study. Table 2 shows notable differences between individuals who think that they have been poorly trained and those students who perceive themselves to be fairly trained, in favour of the latter. Concretely they are reflected in dimension 1 of the questionnaire, but also in dimension 2, which enquires about methodological considerations for the CLIL classroom (Table 3). Hence, it could be asserted that student teachers do actually recognize and are aware of the lack of training in CLIL principles as well as in the methodology that this approach requires.

With reference to the influence of the level of English according to the CEFRL, it was found that it does not significantly determine the overall level of integration of CLIL principles (Table 2). However, differences in dimension 1 of the CIPMA can be identified. In particular, these differences occur

between those students who have a B2 and a C1 level. Those with higher linguistic competence show a better acquisition of the CLIL principles.

As can be ascertained, all of the independent variables studied coincide in the existence of statistically significant differences with regard to dimension 1 of the questionnaire, which specifically focuses on CLIL principles. These differences refer to the academic training in CLIL received by future teachers. This academic training should foster the acquisition of CLIL competences for effective CLIL lesson planning such as the analysis of linguistic and cognitive demands to provide scaffolding, the integration of the 4Cs, the support and encouragement of interaction within the classroom, and the planning of motivating and meaningful activities that allow students to create a final outcome reaching the peak of the Bloom Taxonomy. No significant differences were found in the other dimensions studied. This could be explained by the fact that these dimensions include general aspects of the teaching-learning practice which can be applied to any class and studied at any educational degree, whether bilingual or not.

4. CONCLUSIONS

To summarize, findings enabled to answer the research questions and to assert that teacher training degrees are not sufficiently adapted to the real educational demands of Europe and Spain, because not all potential future teachers of CLIL have been trained in this domain since differences were always found in dimension 1 in all the independent variables studied. These differences found show that there is no homogeneity in the theoretical and methodological acquisition of the main CLIL principles in student teachers.

In particular, these differences abovementioned exist between future teachers who have received specific training through a Master's Degree, and those who have studied a Degree with no specialization in teaching English as a foreign language. However, since there are no significant differences between potential future CLIL teachers who have studied the EFL Major and any of the other two groups studied, it could be stated that this specialization is not a guarantee for the acquisition of CLIL competences. Therefore, it can be considered that there is a need for a common module on CLIL for all future teachers.

On the other hand, the interest that students demonstrate in teaching CLIL allows noticing that teachers who have a clear desire to dedicate to this kind of education show a higher degree of integration of the CLIL principles. Given the high labour demand of bilingual teachers, and the ease to access to this kind of teaching, since the only requirement is a C1-B2 level depending on the region, it is not possible to guarantee that the group of teachers who are doubtful about their future interests will be trained in CLIL on their own. In spite of this, fortunately, the third independent variable studied reveals that potential future CLIL teachers are aware of their own limitations and their competence in CLIL, since those students who claim to have been poorly trained have obtained considerably lower scores than those who feel to have been fairly trained.

Finally, as far as the level of English is concerned, results show that this factor has statistically significant differences only in the specific dimension focused on the CLIL principles, dimension 1. One

reason for this can be that individuals who are interested in teaching in bilingual schools are concerned about the need to acquire the vehicular language. Although it is a matter of some considerable concern that these differences also occur between the groups with higher linguistic competence, B2 and C1, and both, depending on the Regional Administration, can have access to bilingual education teaching. Therefore, once again, it can be asserted that language competence is necessary, but it cannot be demanded as a unique requirement. In fact, teachers with a lower level of linguistic competence obtained lower results in the total score and the score in dimension 1, which is in line with the studies of Pérez-Cañado (2016) and Custodio-Espinar and García-Ramos (2020).

All in all, this study found that, as Banegas (2012; 2015), Mosquera (2017), Gisbert (2017), and Custodio-Espinar (2019a) pointed out, there is a lack of CLIL training in some student teachers. Therefore, it is still teachers who must voluntarily seek additional training (Custodio Espinar & García Ramos, 2020). However, such training cannot be guaranteed, and it could be said that this is one of the limitations noted in this study. Thus, in future studies, it might be interesting to research the correlation between the interest in CLIL teaching and interest in CLIL training in order to ascertain if those who are hesitant to access bilingual education are interested in being trained in the future.

REFERENCES

- Acción Educativa (2017). El programa bilingüe a examen. Un análisis crítico de sus fundamentos. Retrieved from: <http://accioneducativa-mrp.org/el-programa-bilingue-aexamen/>
- Anderson, L. W. & Krathwohl, D. R. (Eds.) (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Boston, MA: Allyn & Bacon (Pearson Education Group).
- Baetens, H. (2008). Multilingualism, cognition and creativity. *International CLIL Research Journal*, 1(1), 4-19. <http://www.icrj.eu/11/article1.html>
- Banegas, D. L. (2012). CLIL Teacher development: Challenges and experiences. *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning*, 5(1), 46–56. <https://doi.org/10.5294/laclil.2012.5.1.4>
- Banegas, D. L. (2015). Sharing views of CLIL lesson planning in language teacher education. *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning*, 8(2), 104–130. <https://doi.org/10.5294/laclil.2015.8.2.3>
- Bentley, K. (2010). *The TKT (Teaching Knowledge Test) course. CLIL module: Content and language integrated learning*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Bertaux, P., Coonan, C. M., Frigols-Martín, M. J., & Mehisto, P. (2010). The CLIL teacher's competences grid. Common constitution and language learning (CCLL): Comenius Network. Retrieved from http://tplusm.net/CLIL_Competerences_Grid_31.12.09.pdf
- Bonnet, A. (2012). Towards an evidence base for CLIL: How to integrate qualitative and quantitative as well as process, product and participant perspectives in CLIL research. *International CLIL Research Journal*, 1(4), 66-78. Retrieved from <http://www.icrj.eu/14/article7.html>

- Calle-Casado, J. J. (2015). *Teacher training for CLIL: Lessons learned and ways forward* (PhD dissertation). Universidad de Jaen, Jaen. Retrieved from http://tauja.ujaen.es/bitstream/10953.1/2285/1/Calle_Casado_Juan_Jos_TFG_Estudios_Ingleses.pdf
- Comunidad de Madrid. Orden 5958/2010, de 7 de diciembre, por la que se regulan los colegios públicos bilingües de la Comunidad de Madrid. Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid, 21 de enero de 2011, núm. 17, 36-66.
- Council of Europe. (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Cortes, A. (2019, December, 3). Los científicos achacan el suspenso del informe PISA a la poca especialización docente en Primaria. El País. Retrieved from https://elpais.com/elpais/2019/12/03/ciencia/1575367828_426213.html
- Coyle, D. (1999). Supporting students in content and language integrated contexts: Planning for effective classrooms. In J. Marsh (Ed.), *Learning through a foreign language – models, methods and outcomes*, 46–62. London, UK: Centre for Information on Language Teaching and Research (CILT).
- Coyle D. Hood, P. & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and language integrated learning*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Custodio-Espinar, M. (2019a). Los retos del docente AICLE. *Padres y Maestros*, 378, 24- 30.
- Custodio-Espinar, M. (2019b). CLIL Teacher Education in Spain. In K. Tsuchiya & M.D. Pérez-Murillo (Eds.), *Content and Language Integrated Learning in Spanish and Japanese Contexts. Policy, Practice and Pedagogy*, pp. 313-337. Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-030-27443-6_13
- Custodio-Espinar, M. (2020). Influencing factors on in-service teachers' competence in planning CLIL. *Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning*, 12(2), 207-241. <https://doi.org/10.5294/laclil.2019.12.2.2>
- Custodio-Espinar, M. & García-Ramos, J.M. (2019). Medida de la competencia para programar AICLE y diagnóstico de las necesidades de formación docente. *Bordón Revista de Pedagogía*, 72(1), 31-48. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2019.72250>
- Custodio-Espinar, M. & García-Ramos, J.M. (2020). Are Accredited Teachers Equally Trained for CLIL? The CLIL Teacher Paradox. *Porta Linguarum*, 33(1), 9-25. <http://hdl.handle.net/10481/62800>
- Dale, L. & Tanner, R. (2012). *CLIL Activities. A Resource for Subject and Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- European Commission (1995). White paper on education and training - teaching and learning - towards the learning society. [PDF file]. Retrieved from <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/d0a8aa7a-5311-4eee-904c-98fa541108d8/language-en>
- Gisbert, X. (2017, October 13). Los desafíos de la enseñanza bilingüe en España [Video file]. UNIR OPEN CLASS. Retrieved from <https://www.youtube.com/watch?v=k9AWQz7YsW0>
- Halbach, A. & Wechem, M. (2014). Don't worry mum and dad, I will speak English. *Revista de educación*, 376, 253-254. Retrieved from https://www.britishcouncilschool.es/sites/default/files/british_council_guia_bilinguismo.pdf.

- López, A. (2019). La competencia colaborativa en la formación inicial de maestros AICLE: la propuesta de la Universidad Pontificia Comillas. *Padres y Maestros*, 378, 31- 38.
- Madrid, M., & Madrid, D. (2014). *La formación inicial del profesorado para la educación bilingüe*. Granada: Universidad de Granada
- Madrid, D., & Roa, J. M. (2018). Which variables affect the quality of bilingual programmes the most? *Revista de educación*, 382, 81-106. Retrieved from <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:3fb0a798-40c5-45dd-8cb5-f17ce906bd62/04madridingl-esp-pdf.pdf>
- Marsh, D. (2012). *Content and Language Integrated Learning (CLIL). A development trajectory*. Córdoba, Argentina: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba.
- Marsh, D., Mehisto, P., Wolff, D. & Frigols, M. J. (2010). *European Framework for CLIL Teacher Education: A framework for the professional development of CLIL teachers*. Graz: European Centre for Modern Languages.
- Massler, U. (2012). Primary CLIL and its stakeholders: What children, parents and teachers think of the potential merits and pitfalls of CLIL modules in primary teaching. *International CLIL Research Journal*, 1(4), 36-46. Retrieved from: <http://www.icrj.eu/14/article4.html>
- Megías, M. (2012). Formación, integración y colaboración: Palabras clave de CLIL, una charla con María Jesús Frigols. *Encuentro: revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, 21, 3-14. Retrieved from: <https://ebuah.uah.es/dspace/handle/10017/14561>
- Mehisto, P., Marsh, D., & Frigols, M. J. (2008). *Uncovering CLIL: content and language integrated learning and multilingual*. Oxford: Macmillan Education.
- Moate, J. (2010). The integrated nature of CLIL. *International CLIL Research Journal*, 1(3), 30-37. Retrieved from: <http://www.icrj.eu/13/article4.html>
- Morton, T. (2016). Conceptualizing and investigating teachers' knowledge for integrating content and language in content-based instruction. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 4(2), 144-167. doi: <https://doi.org/10.1075/jicb.4.2.01mor>
- Morton, T. (2019). La evaluación en AICLE: dificultades y oportunidades. *Padres y Maestros*, 378, 11- 18.
- Mosquera, I. (2017). Enseñanza bilingüe y formación del profesorado: dos caras de la misma moneda. *UNIR revista*. Retrieved from <https://www.unir.net/educacion/revista/noticias/ensenanza-bilingue-y-formacion-del-profesorado-dos-caras-de-la-misma-moneda/549203024512/>
- Pavón-Vázquez, V., & Ellison, M. (2013). Examining teacher roles and competences in Content and Language Integrated Learning (CLIL). *Linguarum Arena*, 4, 65–78. <https://ojs.letras.up.pt/index.php/LinguarumArena/article/view/3967>
- Pérez-Barco, M.J. (2020, February 27). Enseñanza bilingüe: un modelo consolidado que aún necesita un repaso. ABC. Retrieved from: https://www.abc.es/formacion/abci-ensenanza-bilingue-modelo-consolidado-necesita-repaso-202002270859_noticia.html?ref=https%3A%2F%2Fwww.google.com%2F
- Pérez-Cañado, M. L. (2016). Teacher training needs for bilingual education: In-service teacher perceptions. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 19(3), 266–295. <https://doi.org/10.1080/13670050.2014.980778>

- Pérez -Cañado, M.L. (2018). Innovations and Challenges in CLIL Teacher Training. *Theory Into Practice*, 57(3), 1-10. <https://doi.org/10.1080/00405841.2018.1492238>
- Rábano Llamas, M. F., & García Esteban, S. (2015). *Inglés para el grado de magisterio de educación infantil: Aspectos básicos, propuestas y actividades*. Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones. Universidad de Alcalá. Navés y Muñoz
- Rodríguez-Sabiote, C., Madrid, D., Ortega-Martín, J. L., & Hughes, S. P. (2018). 11. Resultados y conclusiones sobre la calidad de los programas AICLE en España. In Ortega-Martín, J.L., Hughes, S. P., & Madrid, D. (Eds.), *Influencia de la política educativa en la enseñanza bilingüe*, pp. 141-160. Madrid: Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte (MECD).
- Salaberri, M. S. (2010). Teacher Training Programmes for CLIL in Andalusia. In D. Lasagabaster & Y. Ruiz de Zarobe (eds), *CLIL in Spain: Implementation, Results and Teacher Training*, pp. 140-161. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Sánchez, B. (2019, March 19) ¿Qué debe saber un profesor para dar una clase bilingüe? Con tener un buen nivel de inglés no basta. El País. Retrieved from https://elpais.com/economia/2019/03/19/actualidad/1553009040_676051.html
- Silió, E (2019, December 5). Radiografía del descalabro de Madrid en PISA. El País. Retrieved from https://elpais.com/sociedad/2019/12/05/actualidad/1575570495_782373.html
- Torres, A. (2018, December 17). El ‘boom’ del bilingüismo llena las aulas de docentes que no dominan el inglés. El País. Retrieved from https://elpais.com/sociedad/2018/12/05/actualidad/1544011044_830446.html
- Van de Craen, P., Mondt, K., Allain, L., & Gao, Y. (2007). Why and how CLIL works. An outline for a CLIL theory. *Views: Vienna English Working Papers*, 16(3), 70-78. Retrieved from: <https://www.researchgate.net/publication/290828891>
- Várkuti, A. (2010). Linguistic Benefits of the CLIL Approach: Measuring Linguistic Competences. *International CLIL Research Journal*, 1(3), 67-79. Retrieved from: <http://www.icrj.eu/13/article7.html>
- Vinuesa, V. (2017). *Content and language integrated learning (CLIL): An effective methodological approach to teach foreign languages in mainstream education*, Madrid: Dyckinson & Universidad Rey Juan Carlos
- Wolff, D. (2012). The European Framework for CLIL Teacher Education. *Synergies Italie*, 8, 105-116.
- Yassin, S. M., Tek, O. E., Alimon, H., Baharom, S., & Ying, L. Y. (2010). Teaching science through English: Engaging pupils cognitively. *International CLIL Research Journal*, 1(3), 46-59. Retrieved from: <http://www.icrj.eu/13/article5.html>

REVISIÓN DE ABC MOUSE: IMPLICACIONES PARA EDUCACIÓN BILINGÜE

REVIEW OF ABC MOUSE: IMPLICATIONS FOR BILINGUAL EDUCATION

Jesús García Laborda

Instituto Franklin – Universidad de Alcalá

Kassem Serroukh Umaima

Facultad de Educación – Universidad de Alcalá

Resumen

Este artículo presenta una revisión de ABCmouse.com diseñada por Age of Learning, Inc. La revisión analiza dos aspectos principales del programa digital: primero, proporciona una descripción de esta plataforma y segundo, sugerencias para su uso en Programas educativos bilingües especialmente en España y América Latina. La revisión concluye que hay un número significativo de razones para apoyar su uso en ese contexto, así como para el aprendizaje general de los contenidos curriculares.

Palabras clave: Plataforma digital; contenido curricular; educación bilingüe.

Abstract

This article presents a review of the ABCmouse.com designed by Age of Learning, Inc. The review looks at two main aspects of the digital program: first, it gives a description of this platform and second, it gives suggestions for its use in bilingual education programs especially in Spain and Latin America. The revisions concludes that there is a significant number of reasons to support its use in that context as well as for general learning of curricular contents.

Key Words: Digital platform, curricular content, bilingual education.

1. INTRODUCCIÓN

Las plataformas digitales de aprendizaje de contenidos se han ido popularizando. En España, como en otros países de habla hispana, cada vez son más los colegios que poseen recursos digitales ya sea gratuitos o de pago cuyo uso se realiza tanto en la escuela como en el propio domicilio con fines de aprendizaje y también lúdicos. En relación con las plataformas externas, unas tienen cuotas de acceso mientras que otras carecen de la misma. En general, cada app o cada programa se centra en aspectos específicos mientras que ABC Mouse incluye un espectro mucho más grande de actividades y áreas de contenidos. Entre las de pago, encontramos FarFaria Storybooks (<https://www.farfaria.com/>), Preschool EduKitty (<https://www.educationalappstore.com/app/preschool-edukitty>) o Dream Box

(<https://www.dreambox.com/>) que introducen la lectura, las actividades o las matemáticas pero generalmente de manera que no se integran con otras áreas curriculares. Por el contrario, ABC Mouse integra un amplio abanico de actividades, áreas curriculares y edades. Así, ya sean los padres o los colegios que lo adopten tienen la posibilidad de seguir una línea continua entre los años de Educación Infantil hasta tercer curso de primaria (8 años).

2. DESCRIPCIÓN



Figura 1. El entorno de aprendizaje

Al abrir el entorno, nos encontramos con un aula que nos va a mostrar el aprendizaje por áreas y actividades curriculares. La secuencia “*My Learning Path*” nos lleva a una serie de entornos que reproducen tareas comunes de acuerdo a la edad de la estudiante. El entorno “*Classroom*” nos muestra una variedad de áreas de contenido curricular (Figura 3) donde destacan las matemáticas, las Ciencias Sociales, las Ciencias Naturales, la Escritura y Lectura de inglés como primera lengua, las Artes, la biblioteca y los juegos y puzzles. De manera singular quisiéramos destacar la biblioteca. La plataforma utiliza Jolly Phonics para el aprendizaje de la lectura en inglés (Figura 2). Aquí vemos el sobreado según lee, con aparición de imágenes de apoyo y dos velocidades de lectura.



Figura 2. Biblioteca de e-books e interior de uno con detalles de lectura

En total, se ofrecen un total de más de 10.000 actividades de aprendizaje y unas 850 lecciones. Desde hace dos años se vienen añadiendo además un número creciente de actividades en español por lo que las estudiantes pueden implementar una formación bilingüe. Wikipedia además, afirma que:

In 2014, at the White House Summit on Early Education, Age of Learning pledged to the Invest In Us campaign to provide services valued at more than \$10 million to preschool, pre-k, and Head Start classrooms over two years. In 2015, the company partnered with another White House initiative, ConnectHome, to provide ABCmouse.com for free to families living in public housing in 27 cities and one tribal nation, serving up to 65,000 children. (https://en.wikipedia.org/wiki/ABCMouse.com_Early_Learning_Academy)

Asimismo, el 21 de enero de 2020 se lanzó Age of Learning Foundation cuyo objetivo es acompañar a gobiernos y ONG especialmente en países en vía de desarrollo los programa como ABC Mouse sin coste alguno para millones de niños de todo el mundo (<http://www.aofl.com>).



Figura 3. La clase

3. APRENDER JUGANDO

En ABC Mouse, desde el punto de vista educativo, trabaja a través del constructivismo social y el aprendizaje interactivo (Page, Gravel, & Trudel, 1998). teniendo un papel principal el andamiaje establecido entre la interacción de la máquina y el usuario (Amirkhiz & Ajideh, 2008; Ang, Avni, & Zaphiris, 2008). Asimismo, tiene varios conceptos transversales que la hacen especialmente atractiva para los usuarios:

- 1) Trabaja la educación en valores universales positivos
- 2) Desarrolla la educación para el consumo (figura 3)
- 3) Fomenta los valores de defensa de los animales y el ecologismo (figura 4)
- 4) Insta al estudiante al orden personal doméstico y en la escuela y al cuidado de sus animales domésticos.

Esto se realiza a través de varios metajuegos (Hills, 2007; Wang & Ha, 2012) como es el cuidado de las mascotas en términos de alimentación y limpieza. El aprendizaje por tanto se produce a través del juego de manera experiencial simulando entornos cercanos al sujeto como su habitación, el colegio, el parque, el zoo, etc. Cuando el alumno realiza una actividad recibe una serie de tickets que pueden ser utilizados para la compra de bienes personales o productos de necesidad para sus propios animales domésticos. De esta manera, el niño adquiere la responsabilidad de gestionar lo que obtiene para su propio desarrollo como persona.

4. GESTIÓN Y CONTROL DEL APRENDIZAJE

La plataforma posee control parental que permite elegir el tipo de profesor/a, su raza y características físicas. Asimismo, los padres y madres pueden seguir el progreso de sus dependientes mediante tablas y gráfico que muestran los avances y dificultades de los estudiantes.



Figuras 4 y 5. Mapa conceptual de la plataforma

5. ABC MOUSE Y LA EDUCACIÓN BILINGÜE

Una de las aplicaciones más evidentes es en la enseñanza de contenidos de las áreas especificadas más arriba. Desde 2016 ABC Mouse desarrolló un sistema de acceso escolar que lo diferencia claramente del doméstico ya que permite el seguimiento por parte de las maestras del centro educativo y de los padres.

La aplicación es especialmente ventajosa en educación bilingüe puesto que es adaptable al nivel de lectoescritura del alumno de manera que a través de Jolly Phonics, el sistema de aprendizaje de lectura más común en los centros educativos de Primaria en España, y los alumnos aprender a escribir a partir de la misma. Por otro lado, la integración de actividades iguales o similares en concepto, diseño e implementación en español e inglés (no todas) permite el uso indistinto de la lengua.

Una tercera razón es que los contenidos, con la excepción de Ciencias Sociales que se centra mucho en Estados Unidos, son perfectamente adaptables. Además, se apoyan mucho en videos tanto por diversión como por explicación, muy asequibles a los estudiantes. Una buena muestra de los mismos puede encontrarse en <https://www.youtube.com/user/ABCmouseOFFICIAL/videos>. Por tanto, el input y la interacción deseables facilitan la docencia a los profesores de educación bilingüe.

En cuanto a las limitaciones, éstas son bastante evidentes. Por un lado, el programa requiere profesores muy altamente comprometidos con un sistema mixto de aprendizaje presencial-on line. Lo segundo es que requiere alumnos de un cierto nivel pero que es claramente asumible por muchas instituciones educativas públicas españolas donde la educación bilingüe se potencia desde el periodo de enseñanza infantil obligatoria. El tercero, quizás el más evidente, es el coste que es de unos 65€/año en la suscripción individual aunque es posible adquirir licencias de uso a precios muy asequibles para centros educativos. Un cuarto aspecto sería que es un programa que no se ha publicitado en España apenas aunque es bien cierto que viene realizando un trabajo significativo en America Latina especialmente en Costa Rica donde ha calado con cierta intensidad.

6. CENTRO DE EVALUACIONES

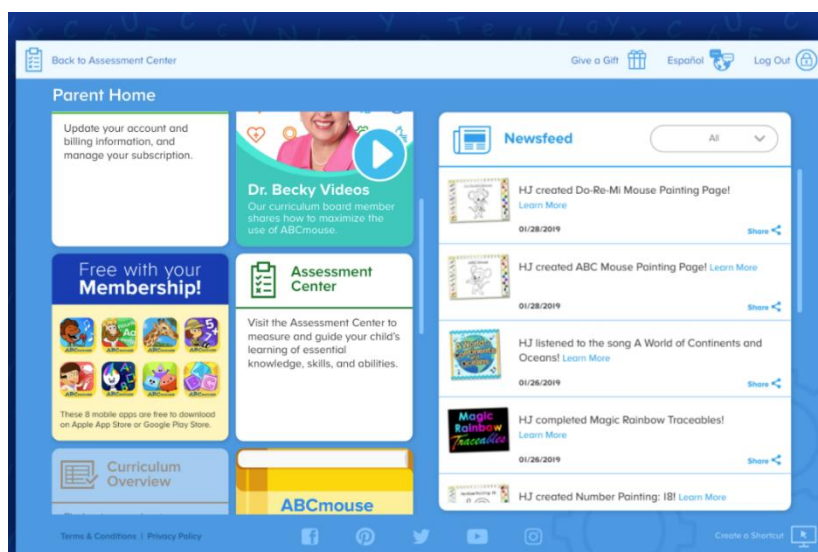


Figura 6. Centro de Evaluación

Una de las características destacadas en ABC Mouse el Assessment Center que permite a padres y maestros evaluar a los niños en su evolución de aprendizaje. También sugiere actividades para ser hechas por el niño enfatizando determinados ítems de evaluación.

7. CONCLUSIONES

El ABC Mouse representa un recurso de aprendizaje muy ciertamente interesante para colegios bilingües o aquellos con un nivel de inglés exigente. Por el precio y por las utilidades se plantea como un sistema ideal de apoyo a la enseñanza bilingüe a pesar de las limitaciones expuestas en el punto 4. Los gráficos son realistas y muy atractivos. Además, gratuitamente, ofrece apps para móvil de todo sistema operativo de apoyo y gratuitas que los padres pueden explotar. Desde nuestra perspectiva, ofrece un interés y motivación (Cheong, Filippou, & Cheong, 2014) considerable para profesores y alumnos que tampoco puede pasar desapercibida al tiempo que desarrolla la competencia digital (Reynolds, 2016). De hecho, el propio logo (el ratoncito) facilita la identificación con el niño o niña que se representa por un avatar que el participante diseña así como su propia ropa y accesorios. En conclusión, jugar y aprender es posible en el aula y en casa y lo que sí parece seguro es que el inglés y los conocimientos de contenidos de la niña se incrementará al tiempo de aprender. Una valiosa apuesta para padres y escuelas que quieran ir un paso más allá. Por eso, los lectores pueden encontrar más detalles sobre la efectividad de ABC Mouse en alfabetización y matemáticas en <https://www.ageoflearning.com/research/> donde seguro que valorarán lo que ABC Mouse puede aportar para sus alumnos.

REFERENCIAS

- Amirkhiz, S. Y. Y., & Ajideh, P. (2008). Negotiated interaction: A way out of cul-de-sac in reading classrooms. *English Language Teaching*, 1(2), 96-103.
- Ang, C. S., Avni, E., & Zaphiris, P. (2008). Linking pedagogical theory of computer games to their usability. *International Journal on E-Learning*, 7(3), 533-558.
- Cheong, C., Filippou, J., & Cheong, F. (2014). Towards the gamification of learning: Investigating student perceptions of game elements. *Journal of Information Systems Education*, 25(3), 233-244.
- Hills, T. (2007). Is constructivism risky? social anxiety, classroom participation, competitive game play and constructivist preferences in teacher development. *Teacher Development*, 11(3), 335-352.
- Page, P., Gravel, F., & Trudel, M. (1998). L'importance de la cognition sociale pour l'education prescolaire (the importance of social cognition for preschool education). *Canadian Journal of Research in Early Childhood Education*, 7(1), 11-29.
- Reynolds, R. (2016). Defining, designing for, and measuring "social constructivist digital literacy" development in learners: A proposed framework. *Educational Technology Research and Development*, 64(4), 735-762. doi: <http://dx.doi.org.ezproxy.uned.es/10.1007/s11423-015-9423-4>
- Wang, L., & Ha, A. S. (2012). Factors influencing pre-service teachers' perception of teaching games for understanding: A constructivist perspective. *Sport, Education and Society*, 17(2), 261-280. doi: <http://dx.doi.org.ezproxy.uned.es/10.1080/13573322.2011.607954>