

EDITORIAL

Cristina Calle Martínez
Universidad Complutense de Madrid

This volume covers three main areas of interest: first, language learning at university settings is in focus; next, new approaches to enhance Spanish and second language learning in secondary education are presented. Finally, the last section concentrates on CLIL in Primary Education.

First section begins with the article “*Propuesta didáctica enmarcada en la educación con perspectiva de género en la enseñanza universitaria*”, where **María Martínez Lirola** presents a proposal for activities framed in education with gender perspective, in a compulsory English language subject in the degree in English studies. This proposal not only allows to delve deeper into social realities other than their own, but also favours the deconstruction of gender stereotypes and the acquisition of social skills, as indicated by the results of the questionnaire the author has carried out. In this sense, the presented didactic proposal contributes to the integral education of the students. In addition to developing skills, values and attitudes that are useful for life are also promoted. Consequently, both understanding and providing solutions to global problems in society are valued, contributing to the development of pupils as global citizens.

Noa Talaván and **Jennifer Lertola**, in “*Audiovisual translation as a didactic resource in foreign language education. A methodological proposal*” present a methodological proposal designed by the TRADILEX Project which will be piloted with adult B1-B2 level English as a Foreign Language learners in non-formal educational contexts, specifically in language centres of the universities involved. The main aim of this project is to provide evidence of the potential benefits of including audiovisual translation modes (subtitling, voice-over, dubbing, audio description and subtitles for the deaf and hard of hearing) as a didactic tool and as a mean of improving the foreign language learning process.

The second section focuses on the new approaches to enhance Spanish and second language learning in secondary education settings.

In this regard, **Clara Rodríguez Salgado** in her article, “*El enfoque contrastivo mediante la lectura literaria digital enriquecida para el aprendizaje de segundas lenguas*” analyses the effectiveness of the use of the mother tongue from a contrastive approach in the second language classroom. She does so by using literary reading as a common thread through an enriched bilingual digital book that has been developed for such purpose. It should be noted that implementing the tool in a digital format has greatly contributed to the motivation of the students, to their interaction with it and to their approach to reading

from a new perspective. Moreover, the digital tool has also contributed in several ways to the improvement of literary reading in the L2 classroom.

Daniel Martín González, in his article “*Dynamic systems theory applied to EFL: the case of non-bilingual sections of 1st of compulsory secondary education students in a high school in Madrid*”, approaches the performance of 1st year students of Compulsory Secondary Education in a public high school in Madrid when they were exposed to a teaching methodology based on Dynamics Systems Theory. The goal of this study was to implement teaching activities derived from the previously mentioned theory and to prove that this methodology, as opposed to a traditional structure-based teaching, could improve the students’ grades.

Then, **Isabel García Carretero** and **Olvido Andújar-Molina**, in their article “*Elemental, querido Watson: una propuesta de investigación del leísmo, laísmo y loísmo en el aula de Secundaria*”, present an innovation proposal aimed at reducing the linguistic phenomena of *leísmo*, *laísmo* and *loísmo* in a Compulsory Secondary Education classroom. The objective of the study is twofold: (1) to increase the students' knowledge of their own language and to make them think about grammar and frequent grammatical errors in Spanish; (2) to increase students' interest in grammar, as well as in the subject of Spanish Language and Literature through the use of active methodologies and the use of ICT.

In the third section, **Isabel de la Cruz Cabanillas** and **Carlotta San Emeterio Bedia**, in their article “*On the move: music and English together lead to effective CLIL*”, show the results of a study carried out with Primary Education students at a bilingual state school in Madrid. The authors exhibit the research carried out focused on the introduction of music in a CLIL context and the hypothesis that through songs, students would internalise the contents studied, which in turn would enhance motivation and performance.

PROPUESTA DIDÁCTICA ENMARCADA EN LA EDUCACIÓN CON PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

DIDACTIC PROPOSAL FRAMED IN EDUCATION WITH GENDER PERSPECTIVE IN UNIVERSITY TEACHING

María Martínez Lirola

Universidad de Alicante y Universidad de South Africa (UNISA)

Resumen

El objetivo principal de este artículo es presentar una propuesta didáctica enmarcada en la educación con perspectiva de género (EPG), en una asignatura obligatoria de lengua inglesa en el grado en Estudios Ingleses. Se pretende que las actividades contribuyan a la adquisición de competencias sociales y al desarrollo de la conciencia social del alumnado, prestando atención a aspectos relacionados con la igualdad de género. La metodología ha seguido un modelo cualitativo-descriptivo basado en las observaciones de la profesora y en un cuestionario anónimo. El cuestionario fue empleado con el fin de obtener datos cuantitativos y conocer la opinión de las/os estudiantes sobre diferentes aspectos de la propuesta didáctica desarrollada y las competencias adquiridas. Los resultados de esta indican que los/as participantes valoran que se empleara el enfoque pedagógico que propone la EPG en la educación superior y son conscientes de que adquieren competencias sociales.

Palabras clave: Educación con perspectiva de género, competencias para la vida, igualdad, opinión, universidad, Estudios Ingleses.

Abstract

The main objective of this article is to present a didactic proposal framed in education with gender perspective (EGP) in a compulsory English language subject in the degree in English Studies. These activities aim at contributing to the development of social competences and students' social consciousness, paying special attention to gender equality issues. The methodology has followed a qualitative-descriptive model based on the teacher's observations and an anonymous survey. The survey was administered in order to obtain quantitative data and to gather students' opinions about different aspects of the didactic proposal developed and the competences that have been acquired. Results indicate that students value the pedagogical approach proposed by EGP in higher education and they are aware of the acquisition of social competences.

Key Words: Education with gender perspective, competences for life, equality, opinion, university, English Studies.

1. INTRODUCCIÓN

La educación en cualquier nivel educativo ha de potenciar relaciones humanas que contribuyan al desarrollo integral de las personas (Dolz y Rogero, 2012; Martínez Lirola, 2017; Naranjo, 2007). Un modelo de educación integral lleva consigo que el alumnado recibe formación sobre sostenibilidad (Medir, Heras y Magin, 2016; Murga-Menoyo, 2018; Rojano Ramos y Jiménez López, 2017), género (García Perales, 2012; Menéndez Menéndez, 2013; Ruiz-Bejarano, 2020; UNESCO, 2015a y 2015b), interculturalidad (Delbury, 2020; Gómez, 2015; Porto, 2015), derechos humanos (Bajaj, 2011; Hung, 2014; Magendzo Kolstrein, 2015), paz (Chaudhuri, 2015; Danesh, 2006; Galtung y Udayakumar, 2013), entre otros. En consecuencia, aprender lleva consigo una transformación social, política y pedagógica además de un conocimiento profundo y crítico de las distintas realidades sociales que ocurren en el siglo XXI.

Trabajar en dichos temas contribuye a que el estudiantado desarrolle su responsabilidad social y unos valores que le orienten a llevar a cabo acciones que contribuyan a la construcción de un mundo más justo e igualitario y a la participación crítica y constructiva en los procesos sociales. Esto favorece que dichas acciones estén relacionadas con las medidas que Naciones Unidas propone en la agenda para el año 2030 con el fin de contribuir al desarrollo humano (Boni y Walker, 2013; Boni, Lopez-Fogues y Walker, 2016; Mansouri, 2014). Así, se potencia que el alumnado adquiera competencias que le sirvan tanto en el contexto educativo como en el social (Escalona Pardo, Frías Reyes y Fonseca Calderón, 2020; Pozo Sanchez, López Belmonte, Moreno Guerrero e Hinojo-Lucena, 2020; Prieto García, Alarcón Rubio y Fernández Portero, 2018; Villa Sánchez, 2020), y en las que se observan una serie de claves, en palabras de Ramos, Chiva y Gómez (2017, p. 40): “Las claves son consciencia, intencionalidad, flexibilidad, manejo de recursos, vinculación al contexto y capacidad de supervisión, evaluación y autorregulación; actuación metacognitiva, en definitiva”.

De entre las distintas propuestas educativas que contribuyen a mejorar la conciencia social del alumnado, a reforzar su formación integral y a potenciar la adquisición de competencias sociales, en este estudio hemos optado por la educación con perspectiva de género (EPG) por tratarse de una propuesta pedagógica claramente comprometida con el desarrollo de currícula inclusivos en los que se visibilicen los logros de las mujeres en las distintas disciplinas así como a potenciar el empoderamiento de las niñas (Farré, 2020; Ortega Sánchez y Pagés Blanch, 2017).

El objetivo principal de este artículo es presentar una propuesta de actividades relacionadas con la EPG a su vez enmarcadas en los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) propuestos por Naciones Unidas para el año 2030 (Naciones Unidas, Asamblea General, 2015), que contribuirán al desarrollo de la conciencia social del alumnado universitario, prestando especial atención a aspectos relacionados con la igualdad de género, y a la adquisición de competencias sociales. De este modo, las/os alumnas/os tomarán conciencia de la importancia de la igualdad de oportunidades para mujeres y hombres tanto dentro como fuera del aula. Con este enfoque educativo se potencia que las personas valoren las diferencias, respeten la diversidad y aprendan unas de otras con independencia de las diferencias sexuales, culturales o étnicas (Baesler y Lauricella, 2014; Banks, 2009; Clouet, 2013).

Tras esta introducción, el artículo se divide en las siguientes secciones: un marco teórico en el que se hace referencia a los ODS, la EPG y las competencias sociales; seguidamente se presenta la metodología. En la sección 4 se ofrece una propuesta de actividades para trabajar los principios de la EPG en una clase universitaria de inglés. Seguidamente se presentan los resultados y el artículo acaba con una discusión y unas conclusiones basadas en el estudio.

2. MARCO TEÓRICO: APROXIMACIÓN A LOS ODS, LA EPG Y LAS COMPETENCIAS SOCIALES

Apostar por la formación integral del alumnado lleva consigo ofrecer una enseñanza que presta atención a las realidades sociales que es necesario mejorar y tratar de dar respuestas desde el ámbito educativo. En este sentido, consideramos prioritario establecer relaciones entre lo que se enseña en las aulas universitarias y las demandas sociales. Así, los Objetivos de Desarrollo Sostenible ofrecen la oportunidad de enmarcar el proceso de enseñanza-aprendizaje en temas sociales relacionados con alguno de los ODS. Se proponen 17 ODS relacionados con los siguientes aspectos (Naciones Unidas, Asamblea General, 2015): acabar con la pobreza; hambre cero; salud y bienestar; educación de calidad; igualdad de género; agua limpia y saneamiento; energía asequible y no contaminante; trabajo decente y crecimiento económico; industria, innovación e infraestructura; reducción de las desigualdades; ciudades y comunidades sostenibles; producción y consumo responsables; acción por el clima; vida submarina; vida de ecosistemas terrestres; paz, justicia e instituciones solidarias; alianzas para lograr los objetivos. Estos ODS surgen porque se observan “[...] retos mundiales derivados de problemáticas ecológicas, económicas y sociales” (Dieste y Blasco-Serrano, 2019, p. 98).

Enmarcar la enseñanza en los ODS contribuye a fomentar la responsabilidad social al tener en cuenta la pérdida de derechos de la ciudadanía, los problemas ambientales, las violaciones de derechos humanos, el racismo y todas las situaciones en las que los seres humanos son oprimidos. Los 17 ODS que se presentan en la Agenda 2030 de las Naciones Unidas desglosan 169 metas y 232 indicadores que resumen los principales desafíos de nuestro mundo. De entre los distintos ODS, las actividades que presentaremos en la sección 4 se relacionan con los siguientes: el objetivo 5. Alcanzar la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y niñas y el objetivo 10. Reducir las desigualdades entre países y dentro de ellos. Todos los ODS apuestan por llevar a cabo transformaciones sociales que contribuyan a que se produzcan mejoras a nivel local y global y en las que el alumnado está invitado a participar con el fin de conocer situaciones de opresión y de avanzar como ciudadanía global, tal y como señalan Ruiz de la Torre, Gómez Gómez y Ruiz Ávalos (2016, p. 226):

“Los compromisos que, como sociedad tenemos, deben encaminarse al beneficio del conjunto en un futuro cercano, porque ahora se comprende mejor que no somos una comunidad aislada, pertenecemos a un entorno global donde lo que hagamos repercute en otros, la formación de los ciudadanos debe ser encaminada hacia la productividad y el desarrollo social”.

Dentro de las personas oprimidas, las mujeres y las niñas son las que sufren situaciones de desigualdad en todos los lugares del planeta. Por esta razón, nos parece fundamental conceder

importancia a la educación con perspectiva de género (EPG) por fomentar la igualdad entre mujeres y hombres, rechazar el sexismo y potenciar la coeducación (Ahmad y Shah, 2019; García Perales, 2012).

La educación con perspectiva de género es fundamental para que el alumnado reciba una educación integral que le permita avanzar como ciudadanía crítica en el siglo XXI. Nos encontramos por tanto ante una propuesta pedagógica que va más allá de la adquisición de contenidos pues se potencia la igualdad entre mujeres y hombres. La equidad de género ocupa un eje central debido a que se considera una cuestión de derechos humanos y de justicia social. Se relaciona con el objetivo 5 de los Objetivos de Desarrollo Sostenible que Naciones Unidas propone en el año 2015, tal y como hemos señalado con anterioridad.

La EPG es una contribución importante para eliminar los estereotipos sexistas que existen en la conciencia colectiva (Martínez Lirola, 2017). Además, este tipo de educación tiene un compromiso con denunciar y combatir la discriminación que sufren las mujeres tanto a nivel privado como público (medios de comunicación, religión o prácticas culturales en general) (Ruiz-Bejarano, 2020). Así, se reivindica la dignidad de todas las personas en el mundo con independencia de su sexo.

Dicha propuesta educativa visibiliza los logros de las mujeres y la necesidad de prevenir y erradicar las desigualdades entre mujeres y hombres. Combatir el lenguaje sexista, aportar una perspectiva feminista a la educación y estudiar los logros de las mujeres en las distintas disciplinas, son algunos de los aspectos que ocupan un lugar central para esta propuesta pedagógica (Farré, 2020; Ruiz-Bejarano, 2020).

Introducir la perspectiva de género en la educación contribuye al empoderamiento de las mujeres y las niñas, que tradicionalmente no han sido tenidas en cuenta, tal y como señala Menéndez Menéndez (2013, p. 701): “Debido a la perspectiva androcéntrica que existe en nuestra sociedad, las mujeres han estado históricamente ausentes de todo protagonismo”. Por tanto, la EPG fomenta el análisis crítico de los roles que se han concedido a los distintos sexos a lo largo de la historia, hecho que hace que a pesar de que estamos en el siglo XXI tengamos que seguir reivindicando la necesidad de introducir la perspectiva de género en todos los niveles educativos.

Dicha perspectiva pedagógica reivindica la igualdad de oportunidades que lleve a un reparto equilibrado del poder y a una apuesta por la construcción de una ciudadanía global comprometida en la construcción de una sociedad igualitaria en la que las mujeres y los hombres tienen igualdad de oportunidades (Mesa, 2019). En los estudios en los que se ha implementado la EPG se señala que este enfoque es adecuado para superar la discriminación o infravalorización por género y que contribuye a promover la igualdad y la diversidad (Delbury, 2020; López Hernández y Sabater Fernández, 2019; Ruiz-Bejarano, 2020). También hay trabajos que señalan que la implementación de la EPG contribuye a fomentar modelos de nuevas masculinidades, hecho que se asocia a una educación liberadora (Martínez Lirola, 2020; Rios, 2015). Además, la EPG favorece la adquisición de competencias sociales, de ahí que los siguientes párrafos se centren en este tipo de competencias.

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. En este sentido, enmarcar el proceso de enseñanza-aprendizaje en la EPG contribuye a establecer relaciones entre el ámbito educativo y el social, además de contribuir a crear una nueva ciudadanía con conciencia global (Tawil, 2013; UNESCO, 2015a y 2005b). Por tanto, la educación también contribuye a que se adquieran valores y destrezas además de conocimientos, en definitiva, a empoderar al alumnado. En este sentido, la propuesta que presentamos en este artículo se enmarca en la la Estrategia de Educación de la UNESCO 2014-2021 (UNESCO, 2015a) donde el segundo objetivo estratégico es “empoderar a los estudiantes para que sean ciudadanos globales, creativos y responsables” (p. 31).

3. METODOLOGÍA

Las principales preguntas que nos planteamos en este artículo son las siguientes: ¿Contribuyen las actividades diseñadas a que los/as alumnas avancen como ciudadanía global, prestando especial atención a cuestiones de igualdad de género en el proceso de enseñanza-aprendizaje? ¿Qué opina el estudiantado sobre determinados aspectos de la EPG desarrollados en el aula?

Con el fin de dar respuesta a estas preguntas, se diseñaron actividades enmarcadas en los ODS. De esta forma se ofrece la oportunidad de diseñar actividades que permitan al alumnado avanzar como ciudadanía global. Así, la clase adquiere una dimensión social pues se establece una relación entre lo que se enseña en las aulas y lo que ocurre en la sociedad.

A continuación, se precisa el enfoque, la población de estudio, las técnicas de recolección, el procedimiento y el procesamiento de la información.

3.1. Enfoque

El enfoque de este estudio es fundamentalmente descriptivo-cualitativo, basado en la observación de los pequeños grupos cooperativos de discusión de la clase. Sin embargo, también se analizarán los resultados de un cuestionario tal y como se precisará posteriormente. De esta forma, la metodología cualitativa se enriquece con los datos cuantitativos del cuestionario que se recopilaron al final del proceso de enseñanza-aprendizaje. Así, se establece una relación entre los datos cuantitativos obtenidos de las respuestas del alumnado encuestado y la eficacia de las actividades realizadas para mejorar la formación en aspectos relacionados con la EPG.

3.2. Población de estudio

Esta experiencia didáctica se llevó a cabo en el Grado en Estudios Ingleses de la Universidad de Alicante, en concreto en la asignatura obligatoria Lengua Inglesa V que se imparte en el primer cuatrimestre. El objetivo de dicha asignatura es que se desarrollen las cinco destrezas en inglés (habla, escritura, escucha, lectura e interacción) con el fin de alcanzar un nivel C1 al final del curso académico. El total de personas matriculadas en dicha asignatura en el curso académico 2019-2020 fue de 91 (70 mujeres y 21 hombres) con edades comprendidas entre los 20 y los 25 años. Todo el alumnado ha estudiado inglés con anterioridad en la educación secundaria y durante los dos años anteriores del grado. Las personas que participaron en el estudio son las mismas que las matriculadas en la asignatura pues era obligatorio participar en las actividades que se presentan en este artículo.

El elevado número de personas matriculadas en la asignatura hizo que la profesora organizara la clase en grupos de cinco personas. El número total de grupos fueron once. Así, se optó por el aprendizaje cooperativo que facilitaba la adquisición de competencias sociales al tener las/os estudiantes que trabajar en colaboración con el fin de lograr el objetivo de cada una de las actividades propuestas. Las actividades que se presentan en la sección que sigue se llevaron a cabo de manera cooperativa por las personas matriculadas en la asignatura Lengua Inglesa V durante todo el primer cuatrimestre.

Optar por el aprendizaje cooperativo implica que se trabaja en colaboración con el fin de alcanzar un objetivo final. Esto implica que cada persona que integra un grupo se ha de implicar en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, hecho que lleva consigo aprender haciendo. Así, el alumnado trabaja con sus iguales no solo para realizar tareas sino también para adquirir las competencias que han sido establecidas previamente. Además, cada persona es responsable del resultado final que se obtenga en la tarea realizada, tal y como señala Prieto (2007, p. 10): “[...] la cooperación implica aprender conjuntamente para lograr metas compartidas. En las actividades cooperativas, los estudiantes buscan su propio beneficio, pero también el de los otros miembros del grupo. Con tal finalidad trabajan coordinadamente para maximizar su propio aprendizaje y el de sus compañeros”. La metodología propuesta favorece, por tanto, el desarrollo de relaciones igualitarias en el proceso de enseñanza-aprendizaje, donde el diálogo y la interacción juegan un papel fundamental.

3.3. Técnicas de recolección

La profesora diseñó la propuesta de actividades que se presentan en la sección que sigue con el fin de que las/os estudiantes pudieran profundizar en la igualdad de género y avanzar como ciudadanía global. Así, se introduce una perspectiva de justicia social en el aula que contribuye al desarrollo de las/os alumnas/os como ciudadanía cosmopolita con conciencia sobre la situación social. Además, las actividades propuestas son un ejemplo de cómo promover metodologías activas en el aula: estas permiten al estudiantado dar respuesta a las demandas del mercado laboral, entre las que destaca poder trabajar con otras personas de manera cooperativa, y adquirir competencias sociales como la comunicación, la comprensión o la resolución de conflictos.

En cada clase, la profesora tomó notas sobre cómo se desarrollaban las distintas actividades. Durante las observaciones se prestó atención al modo en que el alumnado participaba, a las dificultades encontradas, a las competencias desarrolladas y a las estrategias empleadas para cooperar en los grupos. En definitiva, se observó el progreso durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por tanto, la metodología sigue un modelo cualitativo-descriptivo. El cuestionario que las/os estudiantes completaron al final del cuatrimestre recoge sus opiniones de manera anónima y permite obtener algunos datos cuantitativos.

3.4. Procedimiento

Antes de pedir al alumnado que preparara las actividades que se presentan en la sección 4, la profesora empleó las primeras semanas del cuatrimestre en instruir al alumnado sobre los textos que se trabajarían en el cuatrimestre. La profesora preparó un dossier con distintos textos (carta formal, ensayo, etc.) y sus características formales y funcionales. Los textos se revisaron en clase para que el alumnado aprendiera las características de cada texto. También se explicaron los recursos cohesivos (referencia, elipsis, sustitución, conjunción y cohesión léxica). Seguidamente, la clase se organizó en grupos para escribir un párrafo de los textos analizados de manera cooperativa. Antes de acabar la clase, se leyeron los distintos párrafos y el alumnado ofreció posibilidades para mejorar cada párrafo. Estos párrafos fueron recogidos por la profesora, corregidos y devueltos al alumnado para que pudiera observar sus aciertos y sus errores.

Tal y como se podrá ver en el apartado 4 de este artículo, el estudiantado tenía que trabajar con textos de prensa y de la publicidad, es decir, la naturaleza de estos es multimodal debido a que emplean distintos modos de comunicación para expresar sus significados. Por esta razón, al comienzo del cuatrimestre, la profesora dedicó una clase a presentar los principales aspectos del modelo de gramática visual de Kress y van Leeuwen (2006) con el fin de que el alumnado pudiera leer e interpretar no solo el texto escrito sino también la imagen que aparece en los textos multimodales que se emplearon durante el cuatrimestre. Se presentaron los principales aspectos relacionados con la composición de los textos en los que hay más de un modo de comunicación: el valor de la información (el lugar en que aparecen los elementos en el texto), el rasgo más sobresaliente (qué elementos destacan y de qué modo) y los marcos que contribuyen a que los elementos se presenten relacionados o aislados. La profesora explicó estos ejemplos con textos multimodales de la publicidad donde había mujeres representadas. En este sentido, se trabajó con el alumnado en las habilidades necesarias para aprender a deconstruir estas imágenes y los mensajes que expresan con el fin de profundizar en los aspectos culturales que ofrecen. Al tratarse de textos de temática social, especialmente relacionados con la realidad de las mujeres, la profesora pretendió fomentar la reflexión sobre su uso para producir transformaciones sociales al inculcar competencias sociales a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Con respecto a la justificación del procedimiento seguido en este estudio, es importante señalar que la naturaleza de las actividades diseñadas y la temática de los textos seleccionados contribuye a que los/as estudiantes amplíen su responsabilidad y su conciencia social al tratarse de textos sobre temas globales de actualidad, entre los que destaca la temática de género. El estudiantado profundiza sobre

esos temas no solo con la lectura o la investigación sobre los mismos sino también al trabajar de manera cooperativa con sus compañeras/os durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. La metodología cooperativa potencia el respeto a las diferentes opiniones y la implicación de todas/os en la realización de la tarea final.

3.5. *Procesamiento de la información*

Una vez finalizado el cuatrimestre y tras analizar las notas de la profesora, se preparó un cuestionario (vid. Apéndice 1) con el fin de obtener algunos datos cuantitativos y poder conocer la opinión del alumnado de manera anónima sobre determinados aspectos relacionados con la EPG que se habían aplicado en el aula a través de las actividades realizadas, así como sobre las competencias adquiridas con las actividades enmarcadas en dicho enfoque. Las preguntas del cuestionario se relacionan con el diseño de las actividades por parte de la profesora y con lo que se pretendía enseñar sobre la EPG integrada con las distintas destrezas de la lengua inglesa, es decir, con la lectura, escritura, escucha, habla e interacción. La recolección de la información por medio del cuestionario fue de carácter anónimo; este fue respondido por todo el estudiantado que asistió a clase y participó en las actividades diseñadas. Los datos de dicho cuestionario fueron recopilados al final del cuatrimestre y fueron analizados por la profesora de manera manual.

4. PROPUESTA DE ACTIVIDADES QUE PROMUEVEN LA IGUALDAD DE GÉNERO

Las actividades que se presentan a continuación se han diseñado con la finalidad de contribuir a la formación del alumnado como ciudadanía global, prestando especial atención a cuestiones de género. Gracias a ellas, las/os estudiantes pueden profundizar en distintas realidades sociales/culturales a la vez que se trabaja por competencias (López Hernández y Sabater Fernández, 2019; Ruiz-Bejarano, 2020). El alcance de estas actividades es limitado pues se ha aplicado solo en un cuatrimestre y en una asignatura concreta. Sin embargo, la propuesta didáctica puede servir al profesorado interesado en enmarcar sus prácticas docentes en los enfoques pedagógicos seleccionados.

En la Tabla 1 se presentan las principales actividades llevadas a cabo para trabajar la igualdad de género en el aula de inglés como lengua extranjera. Al lado de cada actividad se indican los objetivos propuestos, los recursos empleados, el tiempo de realización y evaluación de la actividad. En los párrafos que siguen se precisa el desarrollo de cada actividad.

Actividad 1	Objetivos	Recursos empleados	Tiempo de realización
Búsqueda de palabras para crear un glosario sobre interculturalidad.	- Aprender vocabulario relacionado con la interculturalidad.	- Diferentes diccionarios en papel y electrónicos.	1 hora
Búsqueda de noticias en periódicos de habla inglesa relacionadas con mujeres inmigrantes.	- Buscar información en distintas fuentes. - Observar si son frecuentes las noticias sobre mujeres inmigrantes.	- Distintos periódicos en papel publicados en inglés.	1 hora

Observación de la representación de mujeres de distintas culturas en distintas páginas web de ONGs	- Sistematizar las principales características de las mujeres representadas siguiendo la gramática visual (Kress y van Leeuwen, 2006).).	- Páginas web de distintas ONGs.	1,5 hora
Escritura de una carta formal.	- Utilizar un registro formal en una carta sobre la asociación de la imagen de las mujeres con la pobreza en los textos de las ONGs.	- Distintos modelos de cartas formales	1 hora
Participación en un debate sobre la campaña <i>HeforShe</i> .	- Hablar en inglés empleando vocabulario específico relacionado con género.	- Video del discurso pronunciado por Emma Watson el 20 de septiembre de 2014 en la ciudad de Nueva York para presentar la campaña <i>HeforShe</i> .	1 hora
Preparar una presentación oral.	- Participar en la preparación y exposición de una presentación oral cooperativa sobre los temas asociados con las mujeres en los periódicos consultados.	- Periódicos publicados en inglés.	2 horas
Escritura de un ensayo académico.	- Escribir en inglés utilizando un registro formal sobre la representación de las mujeres en los medios de comunicación.	- Diccionarios.	1 hora
Preparación de un mural basado en anuncios publicitarios.	- Sistematizar las principales formas de violencia simbólica que se observan en la representación de los cuerpos de las mujeres en la publicidad.	- Anuncios publicitarios. - Cartulina.	1 hora
Participación en un debate sobre la representación de las mujeres en la publicidad.	- Participar en un debate cooperativo. - Expresarse correctamente en inglés. - Respetar los turnos de palabra.	- Diccionarios. - Videos sobre género y publicidad.	1 hora

Tabla 1. Sistematización de las principales actividades realizadas
Fuente: Elaboración propia.

El hecho de que el inglés sea una lengua franca nos parece muy adecuado para introducir aspectos relacionados con la interculturalidad en el aula. Tal y como hemos comentado con anterioridad, se pidió al estudiantado que se organizara en grupos de cinco personas con el fin de que pudieran realizar la primera actividad de manera cooperativa. Dicha actividad consistía en preparar un glosario sobre términos asociados con la interculturalidad. Seguidamente, se pidió a las/os alumnas/os que relacionaran la interculturalidad con el género buscando en distintos periódicos en inglés noticias relacionadas con mujeres inmigrantes. El objetivo de estas actividades introductorias era conocer los conocimientos previos sobre la realidad de las mujeres de distintas culturas. Algunos grupos señalaron que eran muy pocas las noticias relacionadas con las mujeres inmigrantes que habían encontrado en los distintos periódicos, aspecto que les llevó a reflexionar sobre la invisibilidad de dichas mujeres en la sociedad.

Posteriormente, se pidió a las/os estudiantes que utilizara internet para observar el modo en que aparecían representadas las mujeres de distintas culturas en distintas páginas web de Organizaciones no

Gubernamentales (ONGs) y sistematizar las principales características de su representación. Era necesario prestar atención a las fotografías fundamentalmente con el fin de poner en práctica lo aprendido sobre gramática visual (vid. sección 3.4). Todos los grupos coincidieron en que las mujeres eran representadas asociadas con la pobreza. Con esta actividad se profundiza en la información que las ONGs ofrecen sobre las mujeres.

Tras la consulta de distintas páginas web, en esta ocasión el alumnado tenía que escribir una carta formal a las/os directoras/es de las ONGs por grupos pidiendo que la imagen de las mujeres no las asociara sistemáticamente con la pobreza, sino que se optara por utilizar imágenes de mujeres más positivas. La profesora destacó la necesidad de utilizar un registro formal además de los distintos recursos cohesivos presentados en clase. De nuevo podemos observar que se potencia el trabajo cooperativo pues el alumnado tenía que escribir dicha carta en equipo de modo que el resultado final era la responsabilidad de todos los miembros del grupo.

La docente decidió emplear en clase el video del discurso pronunciado por Emma Watson el 20 de septiembre de 2014 en la ciudad de Nueva York para presentar la campaña *HeforShe*¹ ante la asamblea de las Naciones Unidas, dentro de la campaña promovida por ONU Mujeres para promover la igualdad de género. Esta campaña pretendía empoderar a las mujeres y avanzar en la igualdad de género a nivel mundial. Esta actriz y modelo británica señalaba en dicho video la necesidad de que exista igualdad económica, política y social entre ambos sexos, de modo que se pueda avanzar en derechos y libertades.

Trabajar con este video no solo ayuda a que el alumnado desarrolle la destreza relacionada con la escucha, sino que también introduce elementos multimodales en el proceso de enseñanza-aprendizaje, al ser el video un texto de naturaleza claramente multimodal. Además, la profesora explicó que el fin de esta campaña era tomar conciencia de que es necesario avanzar en la igualdad de género para que tanto mujeres como hombres puedan asumir compromisos que contribuyan a acabar con las desigualdades de género.

Durante el segundo mes del cuatrimestre se pidió a los/as participantes que consultaran diversos periódicos en inglés para observar la temática de las noticias que aparecían en los mismos relacionadas con las mujeres. Al final del cuatrimestre, los grupos tenían que realizar una breve presentación oral de diez minutos en la que esquematizaran los principales temas, los tipos de imágenes y el modo en que aparecían reflejadas las mujeres en los periódicos consultados, teniendo en cuenta los principios de composición del modelo de Kress y van Leeuwen (2006) que se habían explicado al principio del cuatrimestre. Finalmente, cada persona integrante del grupo tenía que escribir un breve ensayo académico de cinco párrafos sobre el modo en que las mujeres aparecen en los medios de comunicación en general, y en los periódicos que se habían consultado en particular. Consideramos que, al basarse tanto la presentación oral como el ensayo en periódicos de habla inglesa, el alumnado adquiere una

¹ El video se puede encontrar en el siguiente enlace: <https://www.youtube.com/watch?v=Q0Dg226G2Z8&feature=youtu.be>

mirada más global pues puede contrastar las noticias sobre mujeres en los periódicos consultados con otros en España o en otros países de habla inglesa.

Tras la realización de esta actividad, cuando la profesora había corregido tanto las presentaciones orales como los ensayos, la última actividad que se pidió realizar relacionada con la EPG consistía en recopilar distintos anuncios de la publicidad donde se emplearan los cuerpos de las mujeres como reclamo publicitario y objeto de deseo. El estudiantado tenía que preparar un mural con las principales características observadas y presentarlo delante de toda la clase. El alumnado destaca en sus exposiciones que hay muchos ejemplos de violencia simbólica: el cuerpo es utilizado como reclamo publicitario a través del movimiento y la desnudez; se observa también la representación del cuerpo como objeto de deseo y como canon de belleza.

Una vez que los distintos grupos habían presentado su mural, la profesora comenzó un debate para discutir el modo en que la representación de las mujeres en la publicidad no favorece la igualdad efectiva y real entre mujeres y hombres. Se invitó a las/os estudiantes a escuchar de manera activa las distintas opiniones compartidas por los integrantes de los grupos y a respetar su diversidad. Además, la profesora indicó que cada miembro del grupo no podía volver a participar hasta que no hubieran participado el resto de los integrantes del grupo. Con esta norma se pretendía que todo el estudiantado participara en el debate y que no fuera el más extrovertido o con más carisma de líder el que lo hiciera.

Antes de acabar esta sección, consideramos importante incluir la evaluación de las distintas actividades que se han presentado en la Tabla 1. Al evaluar el glosario sobre interculturalidad, se comprobó que en cada glosario hubiera al menos diez palabras y que las definiciones estuvieran escritas en un inglés correcto. Para realizar esta actividad con éxito las/os estudiantes tenían que consultar distintos diccionarios para obtener las definiciones.

Con respecto a la búsqueda de noticias en periódicos de habla inglesa relacionadas con mujeres inmigrantes, la profesora comprobó que cada grupo hubiera empleado al menos tres periódicos para preparar su corpus. De esta forma, el alumnado leía distintos periódicos en inglés y hacía una selección de noticias, de modo que tomaba decisiones tanto al elegir los periódicos como al elegir las noticias.

La actividad que consistía en la observación de la representación de mujeres de distintas culturas en distintas páginas web de ONGs fue evaluada observando que las/os alumnas/os habían preparado un esquema con las principales características de las imágenes representadas siguiendo el modelo de gramática visual de Kress y van Leeuwen (2006). Dicho esquema debía ser muy claro y tenía que recoger los principales aspectos de modelo explicado en clase, es decir, se debía hacer referencia al valor de la información, al elemento más sobresaliente y a los marcos.

Al evaluar la actividad que consistía en la escritura una carta formal, la profesora comprobó que se habían seguido las normas de estilo y el registro requerido en una carta formal. Se revisó la coherencia y la cohesión de dicha carta, prestando especial atención al uso de referencias y conectores. Además, se prestó atención al vocabulario empleado y se revisó que no había abreviaturas ni contracciones por tratarse de un documento formal.

Cuando se pidió al alumnado que participara en un debate sobre la campaña *HeforShe*, la docente observó y tomó notas durante el mismo para comprobar que todo el estudiantado expresaba su opinión sobre el video o sobre alguna afirmación hecha por las/os compañeras/os. De esta manera, se invitaba al a las/os estudiantes a expresarse en inglés y a respetar las opiniones de las demás personas.

La preparación de una presentación oral fue evaluada teniendo en cuenta, por un lado, que se habían buscado recursos relacionados con el tema de la presentación, los ponía en común con el resto de sus compañeras/os y entre todas/os resumían la información, la organizaban y presentaban de manera adecuada. Por otro lado, se comprobó que las/os alumnas/os se expresaban con fluidez al exponer la presentación oral delante de toda la clase.

La escritura de un ensayo académico fue evaluada comprobando que el alumnado empleaba un registro formal en la escritura y que también utilizaba recursos cohesivos en inglés. Es decir, las ideas tenían que estar estructuradas de un modo coherente. Además, los párrafos tenían que tener una estructura similar por que se tenían que evitar párrafos muy largos y párrafos de solo dos líneas en el ensayo.

La preparación de un mural basado en anuncios publicitarios se evaluó revisando que el uso de la lengua inglesa era correcto y prestando atención al empleo de recursos visuales que captaran la atención de la audiencia en su preparación. Se ofreció feedback a las/os estudiantes en sus exposiciones sobre los contenidos del mural de modo que pudieran aplicar las críticas constructivas ofrecidas en la preparación de otros murales en el futuro.

Finalmente, al evaluar la participación en un debate sobre la representación de las mujeres en la publicidad, se comprobó que el alumnado se expresaba con fluidez en inglés y respetaba las distintas opiniones. Además, se potenció la escucha activa con el fin de evitar que varias personas quisieran hablar a la vez.

5. RESULTADOS

En los párrafos que siguen, se presentan los resultados del cuestionario al que nos hemos referido en el apartado 3.5 y que nos permite obtener datos cuantitativos sobre la opinión del alumnado que ha participado en las actividades descritas en la sección 4. La primera pregunta pretendía saber si el alumnado estaba o no de acuerdo con trabajar temas sociales de actualidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje con independencia de la carrera que se estudie. Un 85% ofrece una respuesta afirmativa mientras que un 15% responde negativamente.

La segunda pregunta es abierta pues se pregunta a las y los estudiantes qué han aprendido con las actividades propuestas además de inglés. Las respuestas son variadas, pero destacan las siguientes por ser recurrentes en el cuestionario, es decir, son ofrecidas por al menos cinco personas de las encuestadas: tener una perspectiva más amplia de los temas tratados y respetar perspectivas distintas de la propia, profundizar en el conocimiento de otras culturas, haber desarrollado tanto el pensamiento crítico como

la reflexión sobre temas relacionados con cuestiones globales, como por ejemplo la desigualdad de género o el respeto a la diversidad y profundizar en temas actuales, entre otros.

Seguidamente, la pregunta tres era abierta pues se pretendía saber de qué modo consideraban las personas encuestadas que se puede potenciar la justicia social y la igualdad de género en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El 80% respondió que realizando actividades relacionadas con estos temas, tal y como se había hecho en la asignatura Lengua Inglesa V durante el cuatrimestre. Otras respuestas más minoritarias señalaban la importancia de crear un clima que favorezca la cooperación, el respeto a la diversidad de opiniones y la solidaridad en el aula o promover la igualdad entre alumnas y alumnos durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Con la cuarta pregunta se pretendía saber si el alumnado consideraba que trabajar con textos en los que aparecen representadas mujeres y realizar actividades donde la perspectiva de género está presente había contribuido a que pudiera profundizar en la educación con perspectiva de género y a tomar conciencia de las desigualdades entre mujeres y hombres en la actualidad. En este caso, el 100% de las respuestas es afirmativa, por lo que consideramos que ha sido todo un éxito elegir trabajar con textos sobre mujeres y diseñar actividades que permitieran profundizar sobre las desigualdades de género.

Finalmente, en la quinta pregunta el alumnado tenía que elegir qué competencias sociales consideraba que había desarrollado más con las actividades realizadas durante el cuatrimestre. Conviene destacar que el 70% las marca todas, es decir, considera que ha adquirido por igual la comprensión a otras personas, la conciencia política, la comunicación, la cooperación, el liderazgo, la influencia y la resolución de conflictos. En otros casos se marcan solo la comprensión a otras personas, la comunicación y la cooperación. Hemos de señalar que del 30 % de personas que no marcan todas las competencias, solo un 5% marca la conciencia política, el liderazgo, la influencia y la resolución de conflictos. Esto nos lleva a plantearnos que es necesario rediseñar las actividades propuestas para que el estudiantado sea más consciente de que se pueden aprender estas competencias con dichas actividades o preparar otras en las que se trabajen estas competencias de manera explícita.

Los resultados del cuestionario que se han presentado en los párrafos anteriores muestran que optar por ayudar al alumnado a desarrollar las distintas destrezas de la lengua inglesa a través de actividades enmarcadas en la EPG ofrece a las/os alumnas/os oportunidades para que sean personas críticas y profundicen en lo que implica la discriminación de las mujeres en distintos ámbitos de la sociedad. Se han presentado actividades enmarcadas en un currículum inclusivo y relacionado con algunos de los ODS y las respuestas del alumnado en el cuestionario confirman que la propuesta presentada es efectiva para que el desarrollo de la conciencia social y para la adquisición de competencias sociales.

6. DISCUSIÓN

Las actividades propuestas anteriormente son ejemplos de cómo implementar la educación con perspectiva de género en la educación superior. Profundizar en la interculturalidad, en la representación de las mujeres de distintas culturas en textos de ONGs, en periódicos de habla inglesa y en anuncios de la publicidad invita al alumnado a analizar el modo en que las mujeres son representadas y a deconstruir

estereotipos que no favorecen la igualdad de oportunidades sociales para mujeres y hombres. Todas las actividades introducen una perspectiva de justicia en la educación superior. Esto lleva consigo ayudar a las/os estudiantes a tener un posicionamiento con respecto a los temas que se han trabajado, en concreto, la igualdad de género.

Todas las actividades presentadas se enmarcan en una aproximación social que favorece el desarrollo de destrezas pues, como se puede observar, las distintas tareas implican que el alumnado lea, escriba, escuche, hable e interactúe. En esta propuesta didáctica no solo se fomenta el desarrollo de las distintas destrezas en inglés, sino que también se presta atención al contexto social que envuelve al proceso de enseñanza-aprendizaje y al contexto que hay presente en los textos que se utilizan en el aula. Así, se favorece la introducción de distintos aspectos culturales y sociales por medio de los textos elegidos (Martin, 2015) debido a que dichos textos se relacionan estrechamente con el contexto en que se enmarcan y con realidades sociales actuales.

La profesora propuso a las/os alumnas/os trabajar con textos de la publicidad porque distintos estudios señalan que las mujeres y los hombres no son representados en la publicidad de la misma manera (Galarza, Cobo y Esquembre, 2016; Giaccardi, Ward, Seabrook, Manago y Lippman, 2016; Shaikh, Ali Bughio y Ali Kadri, 2016). Además, la selección de este tipo de textos viene determinada porque los medios de comunicación en general y la publicidad en particular tienen en cuenta los valores sociales con el fin de que su mensaje sea efectivo y persuasivo, tal y como señala Sato (2011, pp. 145-146):

An advertisement is often considered a mirror reflecting the societal values of a society. This may sound rather passive; in fact, the role of advertisements is pervasive, as they cumulatively penetrate our everyday life. An advertisement is a discursive practice. Among the abundance of advertising images in late-modern consumer culture, one of the most frequent stimuli we encounter is the figure of a young female. They are everywhere enticing to sell us conveniences, sexual fantasies, the good life of aesthetic pleasures of everyday life.²

Durante el proceso de enseñanza-aprendizaje se optó por el empleo de textos sobre mujeres para preparar las distintas actividades con el fin de que las/os estudiantes pudiera profundizar en las desigualdades que estas viven por el hecho de ser mujeres en algunos lugares del mundo y con la importancia que se concede a sus cuerpos en los textos publicitarios. En todas las actividades se potenció la importancia de llevar a cabo un análisis crítico que permitiera al estudiantado reflexionar y ampliar su mirada, con el fin de crecer como ciudadanía global, responsable y comprometida con la necesidad de avanzar en la construcción de sociedades más justas e igualitarias.

² Traducción de la autora: Un anuncio a menudo se considera un espejo que refleja los valores sociales de una sociedad. Esto puede sonar bastante pasivo; de hecho, el papel de los anuncios es generalizado, ya que penetran de forma acumulativa en nuestra vida cotidiana. Un anuncio es una práctica discursiva. Entre la abundancia de imágenes publicitarias en la cultura de consumo moderna tardía, uno de los estímulos más frecuentes que encontramos es la figura de una mujer joven. Están por todas partes tentándonos a vendernos comodidades, fantasías sexuales, la buena vida de los placeres estéticos de la vida cotidiana.

Trabajar con textos en los que se observa que las mujeres son oprimidas o en situaciones que no favorecen su empoderamiento está en consonancia con los principios de la EPG debido a la importancia que se concede a visibilizar situaciones sociales injustas en las que las personas son privadas de derechos y/o libertades. El hecho de que las mujeres y niñas estén entre los colectivos sociales más desfavorecidos y haber optado por textos en los que se señalan estas cuestiones vincula las prácticas docentes con la EPG.

Los resultados del cuestionario muestran que el alumnado valora positivamente haber trabajado con el enfoque de la EPG pues les ha permitido profundizar en otras realidades culturales, fomentar el pensamiento crítico, entre otros. Es destacable que el 100% considere que ha podido profundizar en las desigualdades entre hombres y mujeres y en la educación con perspectiva de género muestra que las actividades han favorecido que el estudiantado profundizara en la EPG, a pesar de las limitaciones de este estudio.

Consideramos que los resultados obtenidos en el cuestionario unidos a las observaciones de la profesora mientras el alumnado realizaba las actividades muestran que el objetivo que nos habíamos marcado para este estudio (vid. apartado 1) se ha cumplido. Además, concurrimos con otras/os autores (Martínez Lirola, 2017; Ruiz-Bejarano, 2020) en que gracias a las actividades trabajadas y a las competencias sociales adquiridas el alumnado tiene formación para tomar conciencia y tratar de eliminar los estereotipos sexistas, así como para combatir la discriminación por género.

Al igual que Farré (2020), afirmamos que cuando se visibilizan los logros de las mujeres en las distintas disciplinas se contribuye al empoderamiento que contribuye superar la perspectiva androcéntrica que predomina en muchos ámbitos de la sociedad. En este sentido, la propuesta pedagógica presentada pretende contribuir a la formación de un alumnado más comprometido con las transformaciones que es necesario realizar para avanzar en la construcción de sociedades más igualitarias (Mesa, 2019). En definitiva, nuestra aportación, al igual que las de otros estudios (Delbury, 2020; Martínez Lirola, 2020) contribuye a tomar conciencia de la discriminación por género y a promover la igualdad de oportunidades para mujeres y hombres.

7. CONCLUSIONES

La propuesta de actividades que hemos presentado en este artículo no solo permite profundizar en realidades sociales distintas de la propia, sino que también favorece la deconstrucción de estereotipos de género y la adquisición de competencias sociales, tal y como señalan los resultados del cuestionario. En este sentido, la propuesta didáctica presentada contribuye a la formación integral del alumnado pues además de desarrollar destrezas se potencian también valores y actitudes que les sirven para la vida. En consecuencia, se valora tanto comprender como aportar alguna solución a los problemas globales que tiene la sociedad con el fin de contribuir al desarrollo del alumnado como ciudadanía global.

Somos conscientes de que el estudio que presentamos tiene limitaciones pues se ha llevado a cabo solo en una asignatura de lengua inglesa en la enseñanza universitaria. Sin embargo, consideramos que tanto el desglose de las actividades que hemos presentado como los resultados del cuestionario indican

que el estudiantado valora tanto las actividades como el enfoque pedagógico empleado en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, se potencia la adquisición de competencias sociales que resultarán de utilidad no solo para la formación sino también para la vida profesional.

En investigaciones futuras pretendemos invitar a otras/os profesoras/es a implementar actividades enmarcadas en la EPG en sus asignaturas con el fin de ofrecer al alumnado de otras titulaciones (Educación, Sociología, Humanidades, entre otras) la posibilidad de profundizar en los principios pedagógicos de la EPG a la vez que toma conciencia de los logros de las mujeres en su área de estudio.

Pretendemos promover la importancia de trabajar con textos de temática social que permitan profundizar en realidades sociales distintas de la propia, entre las que en muchas ocasiones se observa injusticia social o desigualdad, por ejemplo, de género. En este sentido, es necesario señalar que, a pesar de las limitaciones que tiene trabajar con textos para introducir aspectos culturales en el aula, es necesario tanto basar las asignaturas en contenidos culturales y sociales como emplear recursos que contribuyan al desarrollo tanto de la responsabilidad como de la conciencia social.

Ofrecemos unas recomendaciones para el profesorado que quiera introducir la EPG en sus prácticas docentes: por un lado, gracias al empleo de textos de temática social, se invita al alumnado a conocer otras realidades sociales para que pueda ampliar su mirada, contrastar distintas situaciones y reflexionar sobre el modo en el que se puede asumir un compromiso bien a nivel local o global. Así, puede contribuir a la transformación de determinadas realidades sociales en las que se observan injusticias, rechazo o discriminación, entre otras.

Por otro lado, el empleo de textos de actualidad en los que se tratan temas sociales contribuye a establecer una relación directa entre lo que se trabaja en las aulas y lo que ocurre en la sociedad. Así, además de enseñar lo que se indica en el currículum se crea una conciencia social que lleve consigo un avance en el proceso de desarrollo integral, en el que sin duda ocupa un papel central la formación como ciudadanía global.

Las actividades propuestas no solo favorecen que el estudiantado se desarrolle como ciudadanía global, sino que también hacen que las/os alumnas/os integren las distintas destrezas de la lengua inglesa (lectura, escritura, destreza oral, escucha e interacción). Es decir, con la propuesta de actividades presentada en este artículo, la enseñanza del inglés está basada en temas globales que acercan la realidad de las aulas a la realidad social. Además, enmarcar la enseñanza del inglés en la EPG favorece que se adquieran competencias sociales que le serán de utilidad tanto para su incorporación al mercado laboral como para poder ser ciudadanía global y poder así adaptarse a las demandas del siglo XXI.

Tanto los recursos como el aprendizaje cooperativo empleados contribuyen a que el alumnado pueda adquirir competencias sociales y desarrollar actitudes democráticas que favorezcan la creación de relaciones igualitarias en las que se respeten las diferencias y se avance en el desarrollo de una conciencia colectiva global que favorezca la justicia y la igualdad.

REFERENCIAS

- Ahmad, M. y Shah, S.K. (2019). A critical discourse analysis of gender representations in the content of 5th grade English language textbook. *International and Multidisciplinary Journal of Social Sciences*, 8(1), 1-24. DOI: 10.17583/rimcis.2019.3989
- Baesler, J. E. y Lauricella, S. (2014). Teach peace! Assessing instruction of the nonviolent communication and peace course. *Journal of Peace Education*, 11(1), 46-63.
- Bajaj, M. (2011). Human rights education: ideology, location and approaches. *Human Rights Quarterly*, 33, 481-508.
- Banks, J. A. (2009). Diversity, group identity, and citizenship education in a global age. En J. A. Banks (Ed.), *The Routledge international companion to multicultural education* (pp. 303-322). London: Routledge.
- Bisquerra Alzina, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Boni, A. y Walker, M. (Eds.) (2013). *Human development and capabilities. Re-imagining the university of the twenty-first century*. London, New York: Routledge.
- Boni, A., Lopez-Fogues, A., y Walker, M. (2016). Higher education and the post-2015 agenda: a contribution from the human development approach. *Journal of Global Ethics*, 12(1), 17-28.
- Chaudhuri, S. (2015). Peace Education in a Broader Perspective. *Education Journal. Special Issue: Gender, Peace and Education*, 4(1-1), 6-9.
- Clouet, R. (2013). Understanding and assessing intercultural competence in an online environment: a case study of transnational education programme delivery between college students in ULPGC, Spain, and ICES, France. *RESLA*, 26, 139-157.
- Danesh, H.B. (2006). Towards an integrative theory of peace education. *Journal of Peace Education*, 3(1), 55-78.
- Delbury, P. (2020). ¿Racismo en la educación inclusiva? Una mirada desde la interculturalidad crítica. *Revista Electrónica Educare*, 24(1), 1-15.
- Dieste, B., Coma, T. y Blasco-Serrano, A.C. (2019). Inclusión de los Objetivos de Desarrollo Sostenible en el currículum de educación primaria y secundaria en escuelas rurales de Zaragoza. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(1), 97-115. DOI: 10.15366/riejs2019.8.1.006
- Dolz, A. y Rogero, J. (2012). Amor y cuidado, claves de la educación para un mundo nuevo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 74(26,2), 97-113.
- 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.
- Farré, A. M. (2020). *Mujeres líderes en la educación del siglo XXI*. Madrid: Brief.
- Galarza, E., Cobo, R., y Esquembre, M. (2016). Medios y violencia simbólica contra las mujeres. *Revista Latina De Comunicación Social*, 71, 818-832. DOI:10.4185/RLCS-2016-1122
- Galtung, J. y Udayakumar, S. P. (2013). *More than a curriculum. Education for peace and development*. Charlotte: Information Age Publishing.

- García Perales, R. (2012). La educación desde la perspectiva de género. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 27, 1-18.
- Giaccardi, S., Ward, L. M., Seabrook, R. C., Manago, A. y Lippman, J. (2016). Media and modern manhood: Testing associations between media consumption and young men's acceptance of traditional gender ideologies. *Sex Roles*, 75, 151-163. DOI:10.1007/s11199-016-0588-z
- Gómez, S. (2015). Hacia una sociedad europea más multilingüe y multicultural. *Encuentro*, 24, 32-37.
- Hung, R. (2014). Toward an affective pedagogy of human rights education. *Journal of Pedagogy*, 5(1), 48-64. DOI: 10.2478/jped-2014-0003
- Kress, G. y van Leeuwen, T. (2006). *Reading images: The Grammar of visual design*. 2ª ed. London: Routledge Press.
- López Hernández, L. y Sabater Fernández, C. (2019) Formación del profesorado de magisterio. Competencias socio-personales según género y etapa educativa. *REDU, Revista de Docencia Universitaria*, 17(1), 121-137.
- Magendzo Kolstrein, A. (2015). Educación en Derechos Humanos y Educación Superior: una perspectiva controversial. *Reencuentro: Derechos Humanos y educación superior*, 70, 47-69.
- Martin, J. R. (2015). One of the three traditions: genre, functional linguistics, and the "Sydney School". En N. Artemeva y A. Freedman (Eds.), *Genre studies around the globe. Beyond the three traditions* (pp. 31-77). USA: Trafford.
- Martínez Lirola, M. (2017). *La importancia del análisis crítico del discurso y la gramática visual para analizar textos. Propuesta de actividades prácticas enmarcadas en la educación para el desarrollo, la educación con perspectiva de género y la educación para la paz*. Granada: Comares.
- Martínez Lirola, M. (2020). Hacia una educación inclusiva: formación del profesorado de primaria enmarcada en los ODS que potencian la igualdad de género. *Revista Iberoamericana de Educación*, 82(2), 27-45. DOI: 10.35362/rie8223596
- Mansouri, F. (2014) *Global citizenship project*. Paris: UNESCO.
- Medir, R., Heras, R., y Magin, C. (2016). Una propuesta evaluativa para actividades de educación ambiental para la sostenibilidad. *Educación XXI*, 19(1), 331-355.
- Menéndez Menéndez, M. I. (2013). Metodologías de innovación docente: la perspectiva de género en Comunicación Audiovisual. *Historia y Comunicación Social*, 18, 699-710.
- Mesa, M. (2019). La Educación para la Ciudadanía Global: Una apuesta por la democracia. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(1), 15-26. DOI: 10.15366/riejs2019.8.1.001
- Murga-Menoyo, M. Á. (2018). La formación de la ciudadanía en el marco de la Agenda 2030 y la justicia ambiental. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 7(1), 37-52. DOI: 10.15366/riejs2018.7.1.002
- Naciones Unidas, Asamblea General (2015). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. A/69/L.85.12 agosto 2015. Disponible en: <http://www.un.org/sustainabledevelopment/es/>
- Naranjo, C. (2007). *Cambiar la educación para cambiar el mundo*. Santiago: Espacio Índigo.

- Ortega Sánchez, D. y Pagés Blanch, J. (2017). Literacidad crítica, invisibilidad social y género en la formación del profesorado de Educación Primaria. *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales (REIDICS)*, 1, 102-117.
- Porto, M. (2015). Developing intercultural citizenship education in the language classroom and beyond. *Argentinian Journal of Applied Linguistics*, 3(2), 9-29.
- Pozo Sanchez, S., López Belmonte, J., Moreno Guerrero, A.J., & Hinojo-Lucena, F.J. (2020). Flipped learning y competencia digital: Una conexión docente necesaria para su desarrollo en la educación actual. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(2), 127-141. DOI: 10.6018/reifop.422971
- Prieto García, J. R., Alarcón Rubio, D., y Fernández Portero, C. B. (2018). Aprendizaje y evaluación de competencias en el alumnado universitario de Ciencias Sociales. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 16(1), 193-210. DOI: 10.4995/redu.2018.8941
- Prieto, L. (2007). *El aprendizaje cooperativo*. Madrid: PPC.
- Ramos, G., Chiva, I., y Gómez, M^a. B. (2017). Las competencias básicas en la nueva generación de estudiantes universitarios: Una experiencia de Innovación. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 15(1), 37-55. DOI: 10.4995/redu.2017.5909
- Rios, O. (2015) Nuevas masculinidades y educación liberadora. *Intangible Capita*, 11(3), 485-507.
- Rojano Ramos, S. y Jiménez López, M. Á. (2017). Propuesta didáctica de espacios ambientales en las aulas de Educación Infantil. *Innoeduca. International Journal of Technology and Educational Innovation*, 3(1), 66-74. DOI: 10.24310/innoeduca.2017.v3i1.2039
- Ruiz-Bejarano, A.M. (2020). Educación inclusiva, criticidad y compromiso social. Innovación docente y Aprendizaje-Servicio en la formación inicial docente. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 18(1), 233-248. DOI: 10.4995/redu.2020.12407
- Ruiz de la Torre, G., Gómez Gómez, K. y Ruiz Ávalos, F. (2016). La dimensión del desarrollo sostenible en la creación de nueva oferta educativa para la Universidad Pedagógica Nacional. *Uaricha*, 13(30), 225-249.
- Sato, T. (2011). Representation of desire and femininity. The advertisement in late-modern consumer culture of Japan. En D. Majstorovic e I. Lassen (Eds.), *Living with patriarchy* (pp. 145-167). John Benjamins.
- Shaikh, M., Ali Bughio, F., y Ali Kadri, S. (2016). The representation of men and women in advertisements: A critical discourse analysis. *Annual Research Journal of Gender Studies*, 7, 108-141.
- Tallón, R. y Sikora, M. (2011). *Conciencia en acción. Eneagrama, inteligencia emocional y cambio*. Traducción de Nora Steinbrun. Madrid: Alquimia.
- Tawil, S. (2013). *Education for 'Global Citizenship': A framework for discussion*. UNESCO Education Research and Foresight (ERF). Working Papers Series. N. 7. UNESCO.
- UNESCO (2015a). *Estrategia de Educación de la UNESCO 2014-2021*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2015b). *Global Citizenship Education: Topics and learning objectives*. Paris: UNESCO.
- Villa Sánchez, A. (2020) Aprendizaje basado en competencias: desarrollo e implantación en el ámbito universitario. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 18(1), 19-46.

APÉNDICE 1.

Cuestionario sobre aspectos relacionados con la EPG

1. ¿Te parece importante que en la Universidad se trabajen temas sociales de actualidad con independencia de la carrera que se estudie?

Sí No

2. ¿Además de aprender inglés, qué has aprendido con las actividades propuestas?

3. ¿De qué modo se puede potenciar la justicia social y la igualdad de género en el proceso de enseñanza-aprendizaje?

4. ¿Consideras que trabajar con textos en las que aparecen mujeres representadas y realizar actividades donde la perspectiva de género está presente ha contribuido a que profundices en la educación con perspectiva de género y a tomar conciencia de las desigualdades entre mujeres y hombres en la actualidad?

Sí No

5. ¿Cuáles de las siguientes competencias sociales te parece que has desarrollado más con las actividades realizadas?

- La comprensión a otras personas
- La conciencia política
- La comunicación
- La cooperación
- El liderazgo
- La influencia
- La resolución de conflictos

AUDIOVISUAL TRANSLATION AS A DIDACTIC RESOURCE IN FOREIGN LANGUAGE EDUCATION. A METHODOLOGICAL PROPOSAL

TRADUCCIÓN AUDIOVISUAL COMO RECURSO DIDÁCTICO EN EL APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS. UNA PROPUESTA METODOLÓGICA

Noa Talaván

Departamento de filologías extranjeras y sus lingüísticas, Facultad de Filología, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), Spain

Jennifer Lertola

Dipartimento di Studi per l'Economia e l'Impresa, Università del Piemonte Orientale, Italy

Abstract

This paper presents a methodological proposal designed by the TRADILEX project, which stands for Audiovisual Translation as a Didactic Resource in Foreign Language Education. The main goal of TRADILEX is to determine the degree of improvement in the foreign language learning process after including the pedagogical use of audiovisual translation (AVT) as a didactic tool. To this end, a methodological proposal has been articulated including complete lesson plans which make use of diverse AVT modes (subtitling, voice-over, dubbing, audio description and subtitles for the deaf and hard of hearing) in order to enhance communicative competence and mediation skills in an integrated and differentiated manner. The methodology designed by TRADILEX will be piloted with B1-B2-level English as a foreign language adult students in non-formal educational contexts, especially in language centres of the universities involved. Both the methodological proposal of didactic sequence, based on the pedagogical use of the main AVT modes, and a sample lesson plan on subtitling, will be described in this paper to present the basic elements that underlie this research project.

Key Words: Didactic audiovisual translation, didactic sequence, foreign language education, mediation skills, subtitling.

Resumen

Este artículo presenta una propuesta metodológica diseñada por el proyecto TRADILEX, que equivale a la Traducción audiovisual como recurso Didáctico en el Aprendizaje de Lenguas eXtranjeras. El objetivo principal de TRADILEX consiste en determinar el grado de mejora en el proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras que resulta de incluir el uso pedagógico de la Traducción Audiovisual (TAV). Para ello, se ha desarrollado un planteamiento metodológico fundamentado que incluye planes de clase basados en el uso de las diversas modalidades de TAV (subtitulación, voces superpuestas, doblaje, audiodescripción y subtítulos para sordos) para desarrollar competencias comunicativas y destrezas de mediación de modo integrado. La metodología diseñada por TRADILEX se testará con alumnos adultos en contextos de enseñanza no reglada, a través de los centros de idiomas de las universidades involucradas. Este artículo describe tanto la propuesta metodológica de secuencia

didáctica basada en el uso pedagógico de las principales modalidades de TAV, como una muestra de planes de clase de subtítulos, con el fin de presentar los elementos básicos de este proyecto.

Palabras clave: Traducción audiovisual didáctica, secuencia didáctica, aprendizaje de lenguas extranjeras, destrezas de mediación, subtítulos.

1. INTRODUCTION

Media in Foreign Language Learning (FLL) have been employed for decades to present examples of oral communication in realistic situations (Herrero and Vanderschelden, 2019). Over the last twenty years, research and practice involving visual literacy and digital communication have also focused on the active engagement of learners through Audiovisual Translation (AVT) tasks, what we know today as didactic AVT (Lertola, 2019a; Talaván, 2020). When students get involved in didactic AVT tasks, they produce a transfer of verbal language in audiovisual media by means of captioning and revoicing (these two terms are often used in this context to refer to written and oral language transfer procedures respectively). That is, learners engage in subtitling, dubbing, voice-over, audio description, etc. tasks, where they transfer the original message using diverse mediation skills, into written form or into an alternative oral form (be it through intralingual, interlingual, intersemiotic, or creative translation). The potential of didactic AVT has been recognised by scholars and European institutions alike, by funding research-led projects such as ClipFlair (Sokoli, 2015; Sokoli and Zabalbeascoa, 2019) or PluriTAV (Baños, Marzà and Torralba, 2021), and several authors have contributed to the creation of various strands of investigation on the topic (Incalcaterra, Lertola and Talaván, 2020).

Here follows a review of some of the main authors who have analysed the effectiveness of didactic AVT in different educational contexts: (1) Fernández-Costales (2017, 2021) and Fernández-Sanjurjo et al. (2019) have applied didactic AVT to Content Integrated Language Learning (CLIL). (2) Ibáñez and Vermeulen (2013, 2017, among others) and Vermeulen and Ibáñez (2017) have centred their research on the positive impact of audio description for integrated skills development. (3) Lertola has focused on the potential benefits of didactic subtitling on vocabulary acquisition (2012, 2018, 2019b, among others), as well as intercultural awareness (Borghetti and Lertola, 2014), and she has dealt with the use of reverse dubbing and subtitling to develop pragmatic awareness (Lertola and Mariotti, 2017). (4) Sánchez-Requena (2016, 2018) has researched the educational possibilities of dubbing to improve speaking production skills in secondary education. Finally, (5) Talaván has assessed various didactic AVT modes from different perspectives over the last decade: starting with the use of didactic interlingual subtitling for listening comprehension enhancement (Talaván, 2010), going through reverse subtitling to enhance writing production (Talaván and Rodríguez-Arancón, 2014), the combination of dubbing and subtitling to develop writing and speaking production skills (Talaván and Ávila-Cabrera, 2015), the use of intralingual subtitling for writing production and vocabulary enhancement (Talaván et al, 2016), the application of intralingual dubbing in online environments (Talaván and Costal, 2017), the effectiveness of audio description to achieve vocabulary and syntactic richness (Calduch and Talaván, 2018), or the use of didactic voice-over for oral production skills (Talaván and Rodríguez-Arancón, 2018), to finish with the introduction of didactic subtitling for the deaf and hard of hearing (Talaván, 2019b) and creative didactic dubbing and subtitling and their potential related benefits (Talaván, 2019a). There are other

relevant authors and proposals that could be mentioned provided that this area of research has been rapidly growing in the last two decades; for further insight into the field, most of those works are gathered in Lertola (2019a).

The novelty of the methodological proposal of didactic sequence presented in this paper compared to the previous research outlined above lies on the combination of five different didactic AVT modes and their sequencing for long-term use aimed at the development of integrated skills in the foreign language. This will contribute to new knowledge in the field by testing the didactic sequence with a relevant number of students from different language centres around Spain, gathering data on the effectiveness of the sequence as a whole, as well as on the potential of the different didactic AVT modes, provided that they will be tested on a larger number of subjects than in all previous studies. This proposal has been designed within the TRADILEX (Audiovisual Translation as a Didactic Resource in Foreign Language Education) project, funded by the Spanish Ministry of Science and Innovation, which involves eleven Spanish and four international higher education institutions. TRADILEX aims to determine the improvement in FLL – mainly English as a Foreign Language – through the use of didactic AVT. In order to enhance learners’ communicative competence, as well as reception, production and mediation skills in an integrated manner, a methodological proposal offering a didactic sequence of captioning and revoicing tasks including subtitling, voice-over, dubbing, audio description (AD), and subtitling for the deaf and hard of hearing (SDH), has been developed. This methodological proposal of didactic sequence, described in this paper (together with a sample lesson plan), will be piloted with B1 and B2 adult learners in non-formal educational contexts and a quasi-experimental research will be carried out to provide a representative indication to support the potential benefits of this type of methodology and set the basis for its potential integration in the FLL curriculum. Ultimately, TRADILEX aims to consolidate the use of didactic AVT to improve FLL as an innovative line of research and teaching practice in which the benefits of the use of technology, digital communication, and audiovisual media are combined to promote FLL in terms of audiovisual reception, production and mediation from an integrated perspective.

In the present paper, we provide a theoretical basis that shows how translanguaging and mediation skills play a fundamental role within didactic AVT tasks as they will be described herein. Then, the methodological foundation for the use of the various didactic AVT modes designed by TRADILEX is presented. In particular, the paper offers the proposal of a tailor-made AVT didactic sequence designed for the improvement of English communicative skills in an integrated manner. Finally, to illustrate the contents of the didactic sequence, a lesson plan sample is described in detail.

2. TRANSLANGUAGING AND MEDIATION IN DIDACTIC AUDIOVISUAL TRANSLATION

In recent years, the term ‘translanguaging’ has gained popularity as it refers to the “holistic perspectives that soften boundaries between languages” (Cenoz and Gorter, 2017, p. 319), and it is applied to the description of diverse situations. According to Cenoz and Gorter (2017), translanguaging can be used as an umbrella term that includes translation, cross-linguistic pedagogies and multilingual practices. However, using the same term to describe different phenomena can cause issues, so the authors suggest

that future directions should include a redefinition of the term. In this sense, Cenoz and Gorter (2020a) distinguish two main different approaches, namely ‘pedagogical translanguaging’ and ‘spontaneous translanguaging’. The former refers to a pedagogic theory and practice that involves instructional strategies which make use of two or more languages. The latter indicates the current state of bilingual usage in everyday language settings in which language boundaries are more fluid. Deepening in ‘pedagogical translanguaging’, Cenoz and Gorter (2020b, p. 300) define it as:

intentional instructional strategies that integrate two or more languages and aim at the development of the multilingual repertoire as well as metalinguistic and language awareness. Pedagogical translanguaging considers learners as emergent multilinguals who can use English and other languages depending on the social context. Their linguistic resources are valued and learners are not seen as deficient users of English but as multilingual speakers.

In particular, pedagogical translanguaging highlights the role of the teacher, who can plan translanguaging activities in which learners employ different languages (Cenoz, 2017). Pedagogical translanguaging allows learners to activate their linguistic resources as well as to promote metalinguistic awareness, and thus benefit from these when learning a foreign language (Cenoz and Gorter, 2020b). It should be pointed out that translanguaging has been recognised as suitable for both monolinguals and bilinguals (Otheguy et al., 2015). García and Otheguy (2020, p. 26) also consider that translanguaging might include non-linguistic multimodal resources such as “gestures, gazes, posture, visual cues, and even human-technology interactions”. Hence, audiovisual input could be particularly suitable for this purpose. In fact, Cenoz and Gorter (2020b) suggest further investigation on the multimodality in translanguaging among future directions.

Didactic AVT can be considered as an instructional strategy of pedagogical translanguaging (already applied as such in Wilson, 2020), provided that it comprises a number of AVT modes that involve written as well as oral language transfer procedures, namely subtitling, voice-over, dubbing, audio description, and subtitling for the hard of hearing. These didactic AVT modes can involve two or more languages (i.e., interlingual), can take place within the same language (i.e., intralingual), or can even involve intersemiotic translation (in the case of audio description). The language transfer can either be standard, from a second (L2) or third (L3) language into the first language (L1) or reverse, from L1 into L2/L3. Both didactic captioning and didactic revoicing modes make use of audiovisual input at all times within a multimodal context, and they allow learners to enhance integrated language skills: reading and listening (i.e., reception) as well as writing and speaking (i.e., production) (Talaván, 2020). Didactic AVT as means of pedagogical translanguaging envisages an active role of the learners who employ different languages, in particular their L1 and L2, to produce a concrete output (e.g., a subtitled or dubbed video), and a role of the teacher as facilitator of these multilingual activities. While carrying out AVT tasks, learners should focus on the message by conveying its meaning in an adequate way, respecting time and space constraints. Additionally, AVT tasks have a practical and social dimension that motivates learners to be multilingual speakers rather than language users. Related to this, didactic AVT promotes the development of mediation skills, since students establish bridges of communication so as to make an audiovisual text understandable or accessible. In a recent revised version of the

Common European Framework for Languages (CEFR), the Council of Europe (2018) highlights the role of mediation, which is more than interpreting and translation, as it involves learners in a wider range of activities, in which they construct or convey meaning in order to make others able to access a particular text. This process allows learners to become mediators and to employ the language in meaningful communication activities.

According to the CEFR (Council of Europe, 2001), learners develop communicative skills based on the knowledge acquired throughout their lives in a continuous cognitive process. Through their previous experience in communicative environments, learners build up enabling resources for language learning. In this context, general competences (i.e., knowledge, skills and existential competence) are those competences other than the linguistic one, which are part of the learners' experience and cultural heritage, and that are necessary to deal with communicative situations. Therefore, by merging the competence in their first language and culture with the new competences in another language or in other languages, learners become plurilingual and develop interculturality. In particular, both linguistic and cultural competences of each language are adjusted by knowledge of the other, hence contributing to intercultural awareness. Indeed, intercultural awareness plays a key role in mediation (Zárate, 2004). In this line, and combining this relevant fact with the topic of the present paper, the link of plurilingual competence and didactic AVT has recently been established by the PluriTAV project (González Pastor, Ricart Vayá and Zaragoza Ninet, 2021), where researchers have combined the CEFR with the Framework of Reference to Pluralistic Approaches to Languages and Cultures (FREPA) to design, implement and assess a series of didactic sequences based on the use of different AVT modes to enhance plurilingual competence in higher education face to face settings.

Going back to the CEFR, in its more recent version (Council of Europe, 2018, p. 116), on continuing on the relevance of mediation skills, we may find the following division: “mediating a text”, “mediating concepts” and “mediating communication”. Mediating a text indicates the transfer of information from an oral or written text to another language for users who find it inaccessible for linguistic, cultural, semantic or technical reasons. Mediating concepts refers to the techniques employed to provide or facilitate information related to one or more concepts. Mediating communication refers to those situations in which mediation is not only linguistic but intercultural and thus the clarification of some aspects is required. Overall, mediation requires learners to shift their attention to the people for whom they are mediating, and these three types of mediation are often integrated. In this sense, didactic AVT can engage learners in meaningful mediating activities that activate their plurilingual and intercultural competences, provided that the subtitles, voice-over, dubbing, AD and SDH they create make the original audiovisual text more accessible and understandable, facilitating and clarifying the linguistic and communicative transfer, thus mediating texts, concepts and communication in different ways depending on the didactic AVT mode employed.

3. A METHODOLOGICAL PROPOSAL FOR L2 INTEGRATED SKILLS ENHANCEMENT THROUGH DIDACTIC AVT TASKS

The main goal of the TRADILEX project is to consolidate an innovative line of research in which the benefits of the use of technology, audiovisual media and mediation are combined: the didactic use of

AVT to enhance L2 foreign language proficiency. Specifically, it aims to determine the degree of improvement in the L2 learning process when didactic AVT is included; and to achieve this goal, a methodological proposal has been articulated including a didactic sequence (involving 5 different AVT modes) that contains complete lesson plans (6 lesson plans per AVT mode) over one hour each, to be completed online without the teacher's assistance, and ultimately designed to enhance communicative competence in English in an integrated manner.

The sequence (which has been devised both for B1 and B2) is designed to be carried out online over 4 months. Its contents are fifteen lesson plans of 60 minutes each to be undertaken weekly (one lesson per week) in the following order: 3 lessons on subtitling, 3 on voice-over, 3 on dubbing, 3 on audio description (AD) and 3 on subtitling for the deaf and hard of hearing (SDH). Each lesson plan makes use of a two-minute video extracted from a short film or clip available online (selected according to the corresponding L2 proficiency level and following a series of basic selection criteria), but the actual AVT task is performed for just one-minute video fragment extracted from the two-minute video. Within the 60 minutes of each lesson, 10 minutes are devoted to a warm-up section, 5-10 minutes to video viewing with accompanying activities, 30 minutes to the AVT task, and 10-15 minutes to a post AVT task, following the structure contained in Table 1 (adapting the type of tasks contained in each phase depending on the AVT mode, the video selected, and the accompanying activities created ad-hoc for each lesson plan).

PHASE	DESCRIPTION	OBJECTIVE
<i>Warm-up</i> Reception and/or production task (reading, writing, listening, speaking, and/or mediation) 10 minutes	Anticipating video content, characters, and events, presenting new vocabulary, structures, or cultural information.	To gather the necessary background knowledge to face the video viewing and the didactic AVT phases.
<i>Video viewing</i> Reception and mediation task (listening, reading, and mediation) 5/10 minutes	The video extract is watched at least twice, with or without subtitles, and accompanied by related tasks.	To understand the messages to be translated and to get familiar with the key linguistic content.
<i>Didactic AVT</i> Reception, production, and mediation task (listening, writing and/or speaking, and mediation) 30 minutes	Students work on the AVT of the one-minute clip extracted from the video, making use of the recommended software in each case.	To work on AV mediation skills and strategies and to develop lexical, grammatical, and intercultural competence.
<i>Post AVT task</i> Production and /or reception task (writing, speaking, reading, listening, and/or mediation) 15 minutes	Related production (and/or reception) tasks to practise elements present in the video.	To make the most of the linguistic and cultural content of the video and to complement the previous mediation practice.

Table 1. Lesson plan structure

The learning outcomes of the didactic sequence (and those of every lesson plan) are as follows:

- To develop audiovisual reception and audiovisual production skills.
- To develop audiovisual mediation skills.
- To enhance grammar, lexical, and intercultural competence.
- To enhance transferable ICT skills.
- To promote creativity within the L2 context.
- To enhance motivation towards the foreign language.

These objectives are achieved because in each of the lesson plans, students are receiving L2 audiovisual input (both written and oral) and developing strategies to interpret and understand it thanks to the accompanying tasks. Likewise, they are producing L2 input (both written and oral) with the help of the audiovisual element and the related tasks design in each case. As far as mediation skills are concerned, when learners perform the AVT task, they are asked to transfer a message to a receiver who cannot access the original audiovisual text, be it for linguistic, cultural or accessibility reasons, and so they become mediators that put the audiovisual message across, establishing a bridge that helps convey meaning, according to the definition of mediation included in the CEFR (Council of Europe, 2018). They also develop grammar, lexical, and intercultural competence within the process, both guided by the accompanying tasks and thanks to the translation activities they are asked to perform, where the linguistic input contained in a one-minute video needs to be reformulated by the students in different ways. As regards ICT skills, the lessons are undertaken in an online context (via Google Forms) and every AVT mode requires a specific software to perform the AVT task (be it a subtitling editor or a video editing tool), so that students will necessarily enhance their transferable skills in technological terms when they are involved in this type of methodology. Also, creativity is developed as part of the whole process of understanding, reinterpreting, and making the most of the linguistic content contained in the video. And finally, motivation towards L2 learning comes hand in hand with the use of authentic materials and technology within an active and real task, with a tangible result (the subtitled, dubbed, voiced-over or audio described one-minute clip) that imitates a professional task and can be easily replicated outside the educational context as part of the learners' leisure activities.

Each set of lessons within each didactic AVT mode is designed in a scaffolded manner, in such a way that the first lesson is an introduction to the AVT mode in technical terms, the second lesson provides less technical support, and the third lesson almost none. Besides, the third lesson of each sequence asks students to make use of creativity, by producing subtitles, voice-over, dubbing, AD or SDH, that are a reinterpretation (humoristic if possible) of the original audiovisual input. Table 2 summarizes the structure of the didactic sequence, which is exactly the same for B1 and B2; the differences lie in the video chosen as the core element of the lesson and the level of difficulty of the accompanying non-AVT tasks.

LESSON PLANS (LP)	STRUCTURE	TIMING
Lesson plans on subtitling (LPS)	1 st (LPS1): basic 2 nd (LPS2): intermediate 3 rd (LPS3): advanced and creative	Weeks 1, 2 and 3
Lesson plans on voice-over (LPVO)	1 st (LPVO1): basic 2 nd (LPVO2): intermediate 3 rd (LPVO3): advanced and creative	Weeks 4, 5 and 6
Lesson plans on dubbing (LPD)	1 st (LPD1): basic 2 nd (LPD2): intermediate 3 rd (LPD3): advanced and creative	Weeks 7, 8 and 9
Lesson plans on AD (LPAD)	1 st (LPAD1): basic 2 nd (LPAD2): intermediate 3 rd (LPAD3): advanced and creative	Weeks 10, 11 and 12
Lesson plans on SDH (LPSDH)	1 st (LPSDH1): basic 2 nd (LPSDH2): intermediate 3 rd (LPSDH3): advanced and creative	Weeks 13, 14 and 15

Table 2. Didactic sequence structure

In order to be able to have extra materials for the students involved in the piloting, the two sequences (B1 and B2) contain 3 extra lesson plans for each AVT mode. Hence, those students who want to continue further will be able to use didactic AVT tasks for a longer period of time. Furthermore, if teachers or students are interested in using just one didactic AVT mode as a self-contained didactic sequence in the future, they will have access to a complete set of six lesson plans on that particular mode. Table 3 shows the scaffolding model designed for a single AVT mode (i.e., subtitling) with its six lesson plans, indicating the type of subtitling (i.e., intralingual, interlingual standard, reverse and/or creative) required. With the following description, the design of the first three compulsory lesson plans that appeared in Table 2 (as part of the complete sequence of five different AVT modes) will be understood more clearly.

LESSON PLAN (LP)	COMBINATION AND DIFFICULTY (creation of subtitles for one-minute video)
LP on subtitling 1 (LPS1)	Intralingual subtitling (English-English): Fill in the gaps of subtitles that are already created for the student (keyword captions) working within a subtitling editor.
LP on subtitling 2 (LPS2)	Intralingual subtitling (English-English): First half of the clip with keyword captions with gaps to fill in, and the second half with blank subtitles (a proposal of spotting/timing and suggestion of the first letter of each subtitle is provided in this second half).
LP on subtitling 3 (LPS3)	Intralingual creative subtitling (English-English): Creative subtitles (reinterpretation of the original) with technical support. First half of the subtitles file with a proposal of spotting provided and second half blank for students to produce their own subtitles (by spotting the corresponding entry and exit timings).

LP on subtitling 4 (LPS4)	Intralingual creative subtitling (English-English): Creative subtitles (reinterpretation of the original) with no technical aid (students produce both the spotting and the subtitles from scratch).
LP on subtitling 5 (LPS5)	Interlingual standard subtitling (English-Spanish) [the video should have a higher linguistic complexity]: Subtitles in the L1 are produced for a video in L2 (students produce both the spotting and the subtitles from scratch).
LP on subtitling 6 (LPS6)	Interlingual reverse subtitling (Spanish-English) [the video should contain specific cultural elements]: Subtitles in the L2 are produced for a video in L1 (students produce both the spotting and the subtitles from scratch).

Table 3. Didactic AVT sequence for a single AVT mode: Subtitling

Hence, considering students complete at least one LP per week, the methodological proposal for didactic sequence can be taken as a 4-month experience working on five different didactic AVT modes (3 lesson plans per mode plus 3 extra lesson plans in case some students are interested and have extra time to undertake more related tasks), or as a month and a half experience, focusing just on one didactic AVT mode, structured in 6 scaffolded lesson plans that include various possibilities and combinations.

The learners' role when they face each LP is expected to be constantly active; they will need to make use of critical thinking within each lesson, and they will be working online on integrated skills practice (L2 audiovisual reception, production, and mediation) as well as on enhancing transferable skills related to both visual literacy and ICT competence. It is important to note that all lesson plans have been produced with complete keys for self-assessment, so that the students could even use them for self-study without the support of a teacher: they contain both direct answers when there are multiple choice or closed items and sample answers for open questions and for the AVT task that students can use as a reference for self-assessment as it is typically the case in distance learning environments.

4. DESCRIPTION OF A LESSON PLAN SAMPLE

This section will describe the Lesson Plan on Subtitling 1 level B1 (LPS1 B1) as a sample of lesson plan of the 60 LP contained in the didactic sequence summarised in Table 2. Being the very first subtitling activity of the whole AVT didactic sequence, LPS1 B1 aims to introduce learners to subtitling in general as well as in technical terms. Therefore, as an easy-to-learn activity, intralingual keyword subtitling is envisaged. Learners should watch a two-minute video clip and insert the missing words in a subtitle file (i.e., .srt file) already prepared for the one-minute clip extracted from the selected video watched in the viewing phase. In view of the progression in terms of difficulty within the didactic sequence and according to the language proficiency (i.e., B1), the video clip selected presents a two-people dialogue in which a boy plans on asking out his crush, but he is imagining every possible worst-case scenario. The extract is from the short comedy film "The Worst That Could Happen" (BlueDog Films) and the humorous aspect should be a motivating factor for learners. Besides introducing students to subtitling, the aim of this lesson plan is to practise requests and invitations. In addition, according to the CEFR

(2001: 126), the lesson plans are categorised in functions and LPS1 B1 pertains to the “socialising function”. Table 4 presents an overview of the descriptors of LPS1 B1.

CEFR level	B1
Session number	1
Video fragment	The Worst That Could Happen (extract) https://youtu.be/IMypWCvM44g
Function	Socialising: requests and invitations
Didactic AVT mode	Subtitling (intralingual keyword subtitling)
Aims of the session	To introduce students to subtitling To practise requests and invitations

Table 4. Descriptors of LPS1 B1

Based on the lesson plan structure presented in Table 1, LPS1 B1 will be developed online over 60 minutes through five phases, namely warm up, video viewing, didactic subtitling, and post AVT task. Students are required to complete all the tasks included in the phases and submit everything through an online form. Once submitted, they will receive the keys of all the activities performed in the lesson plan.

The contents of LPS1 B1 are described in detail below (the complete LP can be seen in PDF version by clicking on <https://cutt.ly/wxZiliK>).

- The first phase (10 minutes), *warm-up*, engages learners in reception and production tasks as they should write, read, and mediate. In the first activity, learners are asked to brainstorm forms of asking somebody out for lunch and write down at least two ways for doing so. In the second activity, they should read a few sayings and quotes about dating and find an equivalent in Spanish for two of them. Students are reminded that they do not need to translate these sayings or quotes word by word; instead, they should try to find a phrase that could mean the same in their language.
- In the second phase (10 minutes), *video viewing*, students are asked to watch the video extract from the short film with Spanish subtitles at least twice. In order to carry out an active viewing, they are asked to pay attention to the differences or information missing between the original English dialogues and the Spanish subtitles; some examples from the key in this regard are as follows:
 1. Original: and you're ugly
Subtitle: *y feo*
 2. Original: Would you maybe wanna grab lunch sometime?
Subtitle: *¿Te apetece salir a comer algún día?*
 3. Original: Why would you even say such a thing?
Subtitle: *¿Cómo se te ocurre siquiera pedirme algo así?*
 4. Original: This might be random
Subtitle: *Puede que sea atrevida*

Hence, learners can notice that in examples 1 and 2 subtitles provide a more concise version of the original dialogue, whereas the subtitles presented in examples 3 and 4 offer a more communicative equivalent in Spanish of the original English dialogue.

- In the third phase (30 minutes), *didactic subtitling*, students should download the video and its subtitles file (i.e., an .mp4 file and an srt. file). A short video tutorial on how to download these files (<https://youtu.be/PIHXjZeg-58>) is provided for students who may need technological advice. Then, learners should open the subtitling editor; the recommendations are AEGISUB for Mac and Windows or SUBTITLE EDIT for Windows, since both are user-friendly choices (the links to the corresponding downloading sites are also provided to save searching time). After that, learners should upload both the subtitles file and the video to the chosen software and start completing the missing words in the subtitles (see Appendix I), by playing the one-minute video as many times as needed; another short tutorial (<https://youtu.be/Ohzv2NEc2F8>) on this process is also provided for AEGISUB in particular to offer technical support, given that most students will not be familiar with subtitling editors. When students have inserted all the missing words, they should save their subtitles file and upload it to the online form, so one more short video tutorial on how to save the final file and then upload it to the online form (<https://youtu.be/C87xw--04iM>) is also provided for students in case they need extra help on the technological side.
- The last phase of the lesson plan, the *post AVT task* (10 minutes), is basically a production task that help learners to profit from the linguistic and communicative content of the video further. It asks them to write a short dialogue exchange (80-100 words) where they invite someone for dinner. A number of ideas to guide the written task are provided:
 - start greeting the other person;
 - suggest going out somewhere;
 - the other may not feel like going out;
 - try to convince him/her;
 - offer interesting alternatives you too may like;
 - agree on day, time, place, and other arrangements.

Finally, learners submit the online form with all the completed activities and automatically receive sample answers that they can compare with their own before receiving the corresponding personalised feedback from their teacher (whenever possible).

This introductory lesson plan, which engages students in an intralingual keyword captioning activity, provides them with the opportunity to get to know didactic AVT tasks and develop their language skills (i.e., reception, production, and mediation) in an integrated and motivating manner within a translanguaging framework. Over 60 minutes, learners can practice the foreign language through several activities that make an active use of audiovisual input, and they can develop both creativity and ICT skills within a familiar environment that enhances motivation towards the language learning process.

5. CONCLUSION

The methodological proposal described in this paper will be piloted with adult B1-B2-level English as a foreign language learners in language centres of higher education institutions in Spain. The TRADILEX researchers are currently elaborating the necessary materials to conduct a quasi-experimental research study which will attempt to bring to the fore a representative indication which is hoped to provide the necessary evidence regarding the potential benefits of this type of methodology that involves the use of didactic AVT (by combining AVT modes for integrated skills enhancement).

Based on the work carried out in the methodological design stage and the results obtained from the subsequent piloting, the members of TRADILEX will write a manual of good practices on the use of didactic AVT which will be available for researchers or teachers interested in this field. Furthermore, from the results obtained, an online platform will be ultimately created with the aim of disseminating the use of this didactic resource, making use of the didactic sequence and the lesson plans elaborated and piloted within the project, that will be ready to be used within a single user-friendly web platform, in which both a subtitle editor and a voice recorder video editor will be integrated.

All in all, TRADILEX follows the path opened by previous national and international projects: LeViS (Romero, Torres-Hostench and Sokoli, 2011), ClipFlair (Sokoli, 2018), Babelium (Pereira Varela, 2014) or PluriTAV (Martínez-Sierra, 2018). However, this will be the first project of this sort to present a complete methodological proposal including structured sequences of lesson plans based on different AVT modes to be tested in a long-term quasi-experimental study with a considerable number of subjects. Furthermore, there is a clear added value to the project related to accessibility, provided the inclusion of the two main media accessibility modes (AD and SDH) as didactic AVT modes that may serve to extend the awareness on media accessibility needs.

Finally, we cannot forget the relevance of focusing on the enhancement of mediation skills in FLL in a plurilingual society within a multilingual world immersed in audiovisual communication and technology. In this context, making use of an online teaching and learning methodology that encompasses translanguaging and audiovisual mediation skills within a digital environment, makes the proposal contained in TRADILEX essential today, in a world marked by the COVID-19 pandemic. Hence, in the present society, where audiovisual communication has almost become the norm and where mediation skills such as summarizing, paraphrasing, interpreting, translating, or adapting become even more relevant not only in the current FLL context, but also in our multilingual digital society, the didactic AVT tasks proposed in the methodological proposal described herein are expected to become highly effective to enhance FLL processes.

ACKNOWLEDGEMENTS

We would like to thank the researchers involved in the TRADILEX project and in TRADIT research group at the UNED for their hard work and enthusiasm during the first year of the TRADILEX project.

FUNDING

Spanish Government, Science, and Innovation Ministry / Gobierno de España, Ministerio de Ciencia e Innovación (Project reference PID2019-107362GA-I00).

REFERENCES

- Baños, R., Marzà, A. & Torralba, G. (2021). Promoting plurilingual and pluricultural competence in language learning through audiovisual translation. *Translation and Translanguaging in Multilingual Contexts* 7(1), 65–85.
- Borghetti, C., & Lertola, J. (2014). Interlingual subtitling for intercultural language education: A case study. *Language and Intercultural Communication*, 14(4), 423–440. <https://doi.org/10.1080/14708477.2014.934380>
- Calduch, C., & Talaván, N. (2018). Traducción audiovisual y aprendizaje del español como L2: el uso de la audiodescripción. *Journal of Spanish Language Teaching*, 4(2), 168–180. <https://doi.org/10.1080/23247797.2017.1407173>
- Cenoz, J. (2017). Translanguaging in School Context: International Perspectives. *Journal of Language, Identity and Education*, 16, 193–198.
- Cenoz, J., & Gorter, D. (2020a). Pedagogical Translanguaging: An Introduction. *System*, 92, Article 102269. <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102269>
- Cenoz, J., & Gorter, D. (2020b). Teaching English through Pedagogical Translanguaging. *World Englishes*, 39, 300–311. <https://doi.org/10.1111/weng.12462>
- Cenoz, J., & Gorter, D. (2017). Translanguaging as a Pedagogical Tool in Multilingual Education. In J. Cenoz, D. Gorter, & S. May (Eds.), *Language Awareness and Multilingualism. Encyclopedia of Language and Education*. (3rd ed.) (pp. 1–14). Cham: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-02325-0_20-1
- Council of Europe (2001). *Common European Framework for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Council of Europe (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*. Cambridge: Cambridge University Press.
- García, O., & Otheguy, R. (2020). Plurilingualism and Translanguaging: Commonalities and Divergences. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 23, 17–35.
- Fernández-Costales, A. (2021). Subtitling and Dubbing as Teaching Resources in CLIL in Primary Education: The Teachers' Perspective. *Porta Linguarum*, 36, 175–192.
- Fernández-Costales, A. (2017). Subtitling in CLIL: Promoting Bilingual Methodologies through Audiovisual Translation. In M. E. Gómez Parra, & R. Johnstone (Eds.), *Educación bilingüe: tendencias educativas y*

conceptos claves = Bilingual Educational: Trends and Key Concepts (pp. 185–196). Madrid, Spain: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. <https://doi.org/10.4438/030-17-133-4>

- Fernández-Sanjurjo, J., Fernández-Costales, A., & Blanco, J. M. A. (2019). Analysing students' content-learning in science in CLIL vs. non-CLIL programmes: Empirical evidence from Spain. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 22(6), 661–674. <https://doi.org/10.1080/13670050.2017.1294142>
- González Pastor, D., Ricart Vayá, A., & Zaragoza Ninet, G. (2021). Developing Plurilingual Competence through the Use of Audiobisual Translation: And Overview of the PluriTAV Project. In J. J. Martínez-Sierra (Ed.), *Multilingualism, Translation and Language Teaching. The PluriTAV Project* (pp. 33–56). Valencia: Tirant Humanidades.
- Herrero, C., & Vanderschelden, I. (2019). *Using Film and Media in the Language Classroom: Reflections on Research-led Teaching*. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Ibáñez, A., & Vermeulen, A. (2013). Audio Description as a Tool to Improve Lexical and Phraseological Competence in Foreign Language Learning. In D. Tsagari & G. Floros (Eds.), *Translation in Language Teaching and Assessment* (pp. 41–65). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Ibáñez, A., & Vermeulen, A. (2017). Audio description for all a literature review of its pedagogical values in foreign language teaching and learning. *Encuentro: Revista de Investigación e Innovación en la clase de idiomas*, 26, 52–69.
- Incalcaterra McLoughlin, L., Lertola, J., & Talaván, N. (Eds.) (2020). *Audiovisual Translation in Applied Linguistics: Educational Perspectives*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. <https://doi.org/https://doi.org/10.1075/bct.111>
- Lertola, J. (2019a). *Audiovisual Translation in the Foreign Language Classroom: Applications in the Teaching of English and Other Foreign Languages*. Voillans: Research-publishing.net. <https://doi.org/10.14705/rpnet.2019.27.9782490057252>
- Lertola, J. (2019b). Second Language Vocabulary Learning through Subtitling. *Revista Española de Lingüística Aplicada/Spanish Journal of Applied Linguistics*, 32(2), 486–514.
- Lertola, J. (2018). From Translation to Audiovisual Translation in Foreign Language Learning. *Trans* 22, 185–202. <https://doi.org/10.24310/trans.2018.v0i22.3217>.
- Lertola, J. (2012). The effect of the subtitling task on vocabulary learning. In A Pym & D. Orrego-Carmona (Eds.), *Translation research projects 4* (pp. 61–70). Tarragona: Universitat Rovira i Virgili.
- Lertola, J., & Mariotti, C. (2017). Reverse Dubbing and Subtitling: Raising Pragmatic Awareness in Italian ESL Learners. *JoSTrans-The Journal of Specialised Translation*, 28, 103–121.
- Martínez-Sierra, J. J. (2018). PluriTAV: Audiovisual Translation as a Tool for the Development of Multilingual Competencies in the Classroom. In T. Read, S. Montaner-Villalba, & B. Sedano-Cuevas (Eds.), *Technological Innovation for Specialized Linguistic Domains. Languages for Digital Lives and Cultures. Proceedings of TISLID'18* (pp- 85–95). Mauritius: Éditions Universitaires Européennes.
- Otheguy, R., García, O., & Reid, W. (2015). Clarifying Translanguaging and Deconstructing Named Languages: A Perspective from Linguistics. *Applied Linguistics Review*, 6, 281-307.

- Pereira Varela, J. A. (2014). *Diseño, desarrollo y validación de soluciones tecnológicas para la práctica de la expresión oral de segundas lenguas mediante un entorno colaborativo e interactivo de código abierto: Babelium project*. Unpublished doctoral thesis. Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea.
- Romero, L., Torres-Hostench, O., & Sokoli, S. (2011). La subtítulos al servicio del aprendizaje de lenguas: el entorno LvS. *Babel Revue Internationale de La Traduction- International Journal of Translation*, 57(3), 305–323.
- Sánchez-Requena, A. (2018). Intralingual Dubbing as a Tool for Developing Speaking Skills. In L. Incalcaterra McLoughlin, J. Lertola, & N. Talaván (Eds.), *Special issue of Translation and Translanguaging in Multilingual Contexts. Audiovisual Translation in Applied Linguistics: Beyond Case Studies*, 4(1), 102–128.
- Sánchez-Requena, A. (2016). Audiovisual Translation in Teaching Foreign Languages: Contributions of Dubbing to Develop Fluency and Pronunciation in Spontaneous Conversations. *Porta Linguarum*, 26, 9–21.
- Sokoli, S. (2018). Exploring the Possibilities of Interactive Audiovisual Activities for Language Learning. In L. Incalcaterra McLoughlin, J. Lertola, & N. Talaván (Eds.), *Special issue of Translation and Translanguaging in Multilingual Contexts. Audiovisual Translation in Applied Linguistics: Beyond Case Studies*, 4, 77–100.
- Sokoli, S. (2015). Foreign Language Learning through Interactive Revoicing and Captioning of Clips. In Y. Gambier, A. Caimi, & C. Mariotti (Eds.), *Subtitles and Language Learning* (pp. 127–148). Bern: Peter Lang.
- Sokoli, S. & Zabalbeascoa, P. (2019). Audiovisual Activities and Multimodal Resources for Foreign Language Learning. In C. Herrero, & I. Vanderschelden (Eds.), *Using Film and Media in the Language Classroom* (pp- 170–187). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Talaván, N. (2020). The Didactic Value of AVT in Foreign Language Education. In L. Bogucki, & M. Deckert (Eds.), *The Palgrave Handbook of Audiovisual Translation and Media Accessibility* (pp. 567–592). London: Palgrave Macmillan.
- Talaván, N. (2019a). Creative audiovisual translation applied to foreign language education: a preliminary approach. *Journal of Audiovisual Translation*, 2(1), 53–74.
- Talaván, N. (2019b). Using subtitles for the deaf and hard of hearing as an innovative pedagogical tool in the language class: *International Journal of English Studies*, 19(1), 21–40. <https://doi.org/10.6018/ijes.338671>
- Talaván, N. (2010). Subtitling as a Task and Subtitles as Support: Pedagogical Applications. In J. Díaz Cintas Jorge, A. Matamala, & J. Neves (Eds.), *New Insights into Audiovisual Translation and Media Accessibility* (pp. 285–299). New York: Rodopi.
- Talaván, N., & Ávila-Cabrera, J. J. (2015). First insights into the combination of dubbing and subtitling as L2 didactic tools. In Y. Gambier, A. Caimi, & C. Mariotti (Eds.), *Subtitles and Language Learning* (pp. 149–172). Bern: Peter Lang.
- Talaván, N., & Costal, T. (2017). iDub - The potential of intralingual dubbing in foreign language learning: How to assess the task. *Language Value*, 9(1), 62–88.

- Talavan, N., Lertola, J., & Costal, T. (2016). iCap: Intralingual Captioning for Writing and Vocabulary Enhancement. *Alicante Journal of English Studies*, 29, 229–247.
- Talaván, N., & Rodríguez-Arancón, P. (2018). Voice-over to improve oral production skills. In J. D. Sanderson, & C. Botella-Tejera (Eds.), *Focusing on Audiovisual Translation Research* (pp. 211–236). Valencia: PUV, Publicacions Universitat de Valencia.
- Vermeulen, A., & Ibáñez Moreno, A. (2017). Audio description as a tool to promote intercultural competence. In J. Deconinck, P. Humblé, J. Deconinck, A. Sepp, & H. Stengers (Eds.), *Towards Transcultural Awareness in Translation Pedagogy* (pp. 133–153). Wien: LIT Verlag.
- Wilson, J. (2020). *Working within the Plurilingual Paradigm. Use of Translation to Enrich Additional Language Learning and Plurilingual Competence in Secondary Education in Catalonia*. Unpublished doctoral dissertation. Universitat Ramon Llull. <https://www.tdx.cat/handle/10803/670267#page=1>
- Zárate, G. (Coord.) (2004). *Cultural mediation in language learning and teaching*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

APPENDIX I. Sample answer for the AVT task

English subtitles for LPB1 B1. The missing word(s) to be inserted by learners are in bold.

- 1
00:00:01,067 --> 00:00:04,467
-Hi Amy.
-Hi Brennan, the theatre major, right?
- 2
00:00:05,500 --> 00:00:09,200
-Biology, yeah...
-Are you majoring in **biology**?
- 3
00:00:09,267 --> 00:00:13,000
Everybody that majors in biology
is a total **loser**.
- 4
00:00:13,000 --> 00:00:17,433
So that **means/must mean** that you're a loser
and a creep and ugly.
- 5
00:00:17,433 --> 00:00:19,867
No one will ever love you

and you're gonna **die** alone.

6

00:00:22,817 --> 00:00:23,833

Okay.

7

00:00:26,333 --> 00:00:28,533

-Hi Amy!

-Hi, Brennan, **right**?

8

00:00:28,567 --> 00:00:34,733

Yeah. **I was wondering** if you might wanna maybe get lunch sometime.

9

00:00:34,733 --> 00:00:36,400

I have a **boyfriend**.

10

00:00:38,800 --> 00:00:43,033

And he's a **professional** wrestler and I'm going to ask him to murder you.

11

00:00:46,310 --> 00:00:50,700

Hi, **would you maybe** wanna grab lunch sometime?

12

00:00:53,333 --> 00:00:56,600

This is so gross, why would you even **ask me** that?

13

00:00:57,267 --> 00:01:00,233

You are so hideous and I'm so **pretty**.

14

00:01:00,633 --> 00:01:02,733

Why would you even say **such a** thing?

15

00:01:03,900 --> 00:01:05,067

Sorry.

EL ENFOQUE CONTRASTIVO MEDIANTE LA LECTURA LITERARIA DIGITAL ENRIQUECIDA PARA EL APRENDIZAJE DE SEGUNDAS LENGUAS

THE CONTRASTIVE APPROACH THROUGH LITERARY ENRICHED DIGITAL READING FOR SECOND LANGUAGE LEARNING

Clara Rodríguez Salgado

Universidad Nacional de Educación a Distancia UNED

Resumen

El resurgir de la lengua materna en el proceso de aprendizaje de segundas lenguas abre la puerta a nuevos escenarios didácticos y contextos pedagógicos dentro de la era del post método en la que nos encontramos. Por su parte, la lectura cobra cada vez más valor en los enfoques y métodos de aprendizaje de segundas lenguas y se ha convertido en un elemento con un gran potencial didáctico y pedagógico en los contextos digitales. El estudio que aquí presentamos tiene como principal finalidad analizar la eficacia del uso de la lengua materna desde un enfoque didáctico contrastivo en el aula de segundas lenguas, todo ello utilizando como hilo conductor la lectura literaria mediante un libro digital enriquecido bilingüe que ha sido desarrollado para tal fin.

Palabras clave: Enfoque contrastivo, enseñanza de lenguas, libro digital enriquecido, lectura en segundas lenguas, tecnologías aplicadas a la enseñanza de lenguas.

Abstract

The revival of the mother tongue in the second language learning process leaves new opportunities to new didactic scenarios and pedagogical contexts within the era of post-method that we are living. At the same time, reading is gaining more and more value in second language learning approaches and methods and has become an element with great didactic and pedagogical potential in digital contexts. The main purpose of this study is to analyse the effectiveness of the use of the mother tongue from a contrastive approach in the second language classroom, by using literary reading as a common thread through an enriched bilingual digital book that has been developed for such purpose.

Key Words: Contrastive approach, language teaching, enriched digital book, reading in a second language, technology applied to language teaching.

1. ESTADO DE LA CUESTIÓN

A lo largo de la historia de la enseñanza de segundas lenguas ha habido dos elementos tan relevantes como denostados: la lengua materna y la lectura. Ambos tienen en común el reconocimiento científico como aspectos clave de la comunicación humana y, por ende, del aprendizaje de segundas lenguas. Al mismo tiempo, ambos han sido objeto de debate y desestimación por parte de diferentes corrientes

lingüísticas. Sin embargo, hoy en día, gracias al uso de las tecnologías aplicadas al ámbito lingüístico y, en concreto, a la enseñanza y aprendizaje de lenguas; lectura y lengua materna vuelven a coincidir al situarse en el epicentro de numerosos estudios y ser retomadas como elementos clave del proceso de enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas.

1.1. La lengua materna en el aprendizaje de segundas lenguas

La enseñanza de lenguas presenta un largo recorrido y evolución de diferentes métodos y enfoques a lo largo de la historia y en función de las diferentes corrientes teóricas sobre el aprendizaje lingüístico en cada momento. El primer método más relevante en la historia de esta área fue el método gramática-traducción, que utilizaba la traducción de una manera pasiva e instrumental para la adquisición de la lengua. Tras este, el uso de la lengua materna quedó al margen en los sucesivos métodos y enfoques que se propusieron a lo largo del siglo XX, en el que sobresalió el cambio planteado por el popular enfoque comunicativo.

En nuestros días, el panorama actual del siglo XXI presenta un contexto plurilingüístico y pluricultural dado por la globalización y el uso de las nuevas tecnologías que facilitan la comunicación en un nuevo paradigma que la convierte en una herramienta de gran poder. En este contexto, los nuevos planteamientos de enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas están enfocados hacia la comunicación práctica y efectiva, al margen de dogmas rígidos. El uso de un método único se ha puesto en cuestión en los últimos años y las nuevas tendencias abogan por formatos eclécticos de modelos de aprendizaje que integren aspectos de métodos y enfoques diferentes, centrándose en el perfil del aprendiz y en el contexto. Entre los principales cambios que se destacan en las últimas tendencias cabe señalar como novedad relevante el uso de la lengua materna como parte del proceso de aprendizaje de una segunda lengua (Widdowson, 2003; Malmkjaer, 2004; Cook, 2010, MCERL, 2018). A este respecto, Cook (2010) hace una revisión de los modelos de enseñanza previos que agrupa en tres etapas según el uso que estos hacían de la lengua materna: una primera etapa de rechazo de la traducción y la lengua materna en el aprendizaje de segundas lenguas, esta coincide con el desarrollo de enfoques y métodos posteriores al método gramática-traducción; una segunda etapa de silencio en la que ningún método propuesto incluía la lengua materna en el proceso de aprendizaje; por último, la etapa actual de resurgimiento de la L1 y la traducción para la enseñanza de lenguas. Dentro de esta última etapa, se recogen las tendencias surgidas en los primeros años del siglo XXI en las que el plurilingüismo prima ante el monolingüismo y la lengua materna es reconocida como parte de la realidad contextual del proceso de aprendizaje de lenguas. Así se recoge en el propio *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (Consejo de Europa, 2018), uno de los referentes en el área, coincidiendo con las propuestas del uso de la traducción que hacen autores como Pintado (2012) y García Benito (2019).

El MCERL recoge el concepto de mediación ya en su versión de 2001 y la enfatiza y desarrolla más en profundidad en la nueva edición de 2018. En él se exponen dos tipos de mediación: la intralingüística y la interlingüística, que engloba la traducción entre otras actividades para desarrollarla. En línea con las propuestas del Marco y siguiendo su tendencia ecléctica, muchos autores vienen defendiendo la idea de que no existe un modelo único para la enseñanza y aprendizaje de lenguas, sino que es necesario trabajar en la búsqueda de modelos pragmáticos, transversales y aplicables a cada

contexto de enseñanza, que se adapten tanto al docente como al discente teniendo en cuenta el contexto de aprendizaje. Esta tendencia se conoce como era del post método (Brown, 2002; Kumaravadivelu, 2003). El principal objetivo de la era del post método no es en ningún caso buscar un nuevo método alternativo a los ya existentes (Richards y Rodgers, 2001; Brown, 2002; Kumaravadivelu, 2006), sino encontrar un marco metodológico común que permita desarrollar diferentes maneras de enseñanza y aprendizaje en función de los contextos y necesidades de cada caso. A este respecto, Kumaravadivelu (2003 y 2006), presenta un marco de aplicación que establece tres macroestrategias de aprendizaje, basadas en la autonomía docente, la alternativa al método y el pragmatismo docente aplicable al aula. Dentro del contexto del post método y el plurilingüismo mundial que presenta el siglo XXI, y teniendo en cuenta el planteamiento del Marco (2001 y 2018) centrado en la mediación lingüística como herramienta de comunicación y desarrollo lingüístico, las nuevas corrientes abogan por integrar los conocimientos de la lengua materna como recurso lingüístico (Martín Peris, 2009). A este respecto, varios estudios han demostrado que el uso de la lengua materna puede conllevar aspectos positivos en el aprendizaje de la segunda lengua, (Prodromou, 2002; Nation, 2003; Cummins, 2007; Norman, 2008; Mohebbi & Alavi, 2014, Nord y Piccardo, 2016, García Benito, 2019) como el desarrollo de la interlingua y el desarrollo sociolingüístico, que afecta principalmente a las teorías de Vigotsky y el aprendizaje social o el conocido andamiaje (scaffolding) de Terrel y Krashen (1983), como veremos más adelante. También se ha demostrado que la zona de desarrollo personal (ZDP) propuesta por Vigotsky (1954) en su enfoque sociocultural se puede desarrollar de manera más rápida haciendo un uso puntual de la lengua materna como andamiaje del aprendizaje de la segunda lengua (Bhooth, Azman, Ismail, 2014).

El hecho de aceptar la integración del uso de la lengua materna en el aprendizaje de las segundas lenguas conlleva la aceptación del uso de la traducción como herramienta de aprendizaje. A este respecto la literatura es extensa, pues son muchos los autores que vienen defendiendo el resurgir de la traducción para el aprendizaje de lenguas. Dentro del ámbito de la traducción, esta puede llevarse a cabo en múltiples modalidades. Son muchas las clasificaciones tipológicas que se han hecho de la traducción, entre las que destaca la de Hurtado Albir (1988) como una de las primeras clasificaciones, con su estudio sobre la traducción pedagógica, la traducción explicativa, basada en las aclaraciones contrastivas del docente y la traducción interiorizada, basada en la traducción natural que el alumno realiza de forma inconsciente. También la traducción interlingüal, (Zurita, 1997) en la que el aprendiz utiliza sus conocimientos previos para traducir. Por último, es importante señalar que este resurgir de la traducción para el aprendizaje de lenguas se basa en el concepto de traducción como proceso comunicativo (Hurtado Albir, 2001). El principal problema del uso que de la traducción hacía el método gramática-traducción fue el hecho de no utilizarla de manera comunicativa en la que esta cobrara un sentido para el aprendiz, sino reducirla tan solo a un mero proceso instrumental para la comprensión lingüística de la lengua meta (Pintado, 2012). Hoy en día, es bien conocido que la traducción es una actividad estrechamente ligada al aprendizaje de lenguas y esto es debido a que en ella se integran diferentes procesos que mejoran la capacidad lingüística del aprendiz, tanto en su lengua materna como en la lengua meta (Lavault, 1985). Entre las fases más relevantes de la traducción, cabe destacar la comprensión textual, la desverbalización de ideas y la reexpresión de las mismas en otra lengua (Hurtado

Albir, 1999). Este proceso traductor tiene una gran relación con las actividades de la lengua presentadas por el MCERL y en el que la mediación lingüística aparece como una actividad que interviene tanto en la recepción como en la producción comunicativa. Así pues, cabe concluir que la traducción ha de ser tomada como un proceso comunicativo (Malmkjaer, 1998; Hurtado Albir, 1999; Kirali, 2000) que puede ser adaptado mediante actividades y tareas concretas que atiendan las necesidades contextuales de aprendizaje desde un enfoque plurilingüe en el que se adquieren las lenguas en la actualidad (De Arriba y Cantero, 2004; Sánchez Iglesias, 2009; Cook, 2010; Trovato, 2015, Robles Ávila, 2017 y MCERL, 2018).

1.2. Lectura en el aprendizaje de segundas lenguas

La lectura forma parte de la comunicación humana, siendo una de sus características más definitorias. Sin embargo, la lectura no es un proceso natural, como puede ser el habla, y por tanto su desarrollo ha de hacerse de manera artificial desde la infancia. La didáctica de la lectura ha sido estudiada desde múltiples perspectivas; en este trabajo nos centramos principalmente en el estudio de la lectura desde un enfoque lingüístico y analizamos su relación con el aprendizaje de segundas lenguas, si bien tendremos en cuenta tanto aspectos socioculturales, como aquellos afectivos o cognitivos.

El proceso lector ha sido explicado por diferentes corrientes a lo largo de la historia, la primera de ellas defendía que la lectura se hacía según el Método Alfabético (Gough, 1972), también llamado *bottom-up*. Este modelo entendía la lectura como un proceso lineal que empezaba con la comprensión de los grafemas, para entender palabras, oraciones y finalmente el texto completo. La comprensión lectora se explicaba, por tanto, como una concatenación de comprensión de niveles textuales (Redondo Madrigal, 1994). Por otra parte, encontramos el Modelo Global de lectura basado en las teorías psicolingüísticas de Goodman (1967). Este modelo se enmarca en la corriente de la lectura como competencia estratégica (Rodríguez y Peñate, 2008) y plantea el proceso lector como un interrogatorio que el lector hace al texto basándose en sus conocimientos previos. Este método, también conocido como *top-down*, presenta un planteamiento opuesto al anterior, ya que tiene una progresión descendente, pues partiendo del texto en su totalidad, el lector llega a descomponer cada palabra y grafema. A pesar de la gran popularidad de los dos modelos de lectura anteriores, la mayoría de los académicos coinciden hoy en día en la aceptación del Modelo Interactivo, que combina las bases del Modelo Global y el Modelo Alfabético, entendiendo la lectura como un proceso combinado de destrezas (Foncubierta y Fonseca-Mora, 2018). Según este modelo, la lectura consiste en una interacción entre el texto y el lector, en la que ambos tienen igual importancia. Así pues, la comprensión lectora se da al combinarse la decodificación textual y la extracción de significado a partir del conocimiento previo del lector sobre el contenido del texto (Perfetti, 2017). Además, el Modelo Interactivo está estrechamente relacionado con la *Teoría del Esquema* (Rumelhart y Norman, 1976), que se presenta como un complemento de dicho modelo. Según la *Teoría del Esquema*, el lector cuenta con unas estructuras abstractas de conocimiento, a las que llamar esquemas y que se modifican y complementan a lo largo del proceso de lectura y a medida que el lector extrae las ideas del texto. Así pues, a la hora de leer, el lector formula hipótesis sobre el texto, prediciendo lo que puede contener, después, a lo largo del proceso comprueba si sus hipótesis son acertadas e integra la información nueva extraída en su esquema anterior para actualizarlo.

Por otra parte, a la hora de aplicar la lectura a la enseñanza de lenguas, hemos de contemplar los diferentes componentes que intervienen en el proceso de la misma y su relación con el aprendizaje de lenguas. Siguiendo el informe del *National Reading Panel* (NICHD, 2000), el proceso lector cuenta con cinco componentes principales: la conciencia fonológica, el principio alfabético, la fluidez, el conocimiento del vocabulario y la comprensión. Numerosos estudios posteriores han ratificado la clasificación propuesta en este documento y la relevancia de cada uno de los componentes para una lectura óptima (Koda, 2005; Perfetti, 2017; Foncubierta y Fonseca-Mora, 2018). En esta misma línea, varios estudios han trabajado en descifrar las diferentes capacidades cognitivas que intervienen en la lectura y la relevancia de cada una de ellas en el proceso. Cabe destacar especialmente la memoria de trabajo como elemento clave en la lectura en general y la lectura en segundas lenguas en particular. Esta se refiere a la capacidad para retener la información de la lectura a lo largo del proceso y poder utilizarla y aplicarla durante un cierto periodo de tiempo (Fernández Corbacho, 2018). Como es evidente, la memoria de trabajo afecta tanto al proceso de lectura *per se*, como a la lectura en segundas lenguas, en cuyo caso es aún más relevante ya que el lector ha de mantener activa la información lingüística que conoce previamente, como puede ser el vocabulario, para relacionarla con los contenidos de la lectura en concreto.

1.3. La lectura digital: El libro digital enriquecido

El siglo XXI se presenta ante nosotros lleno de retos y nuevos contextos en lo que a la tecnología se refiere. Las antiguas “nuevas” tecnologías, ya no tan novedosas en nuestras vidas, siguen avanzando y evolucionando sin parar de reinventarse. El ámbito de la lectura no queda exento de los cambios, de hecho, nos encontramos ante lo que muchos expertos consideran una revolución de la lectura: la lectura digital.

A lo largo de la historia se han sucedido varias revoluciones en el ámbito de la lectura, a medida que la ciencia y la tecnología avanzaban y los intereses por la lectura cambiaban, junto con sus funciones en la sociedad. Sanz (2009) recoge tres revoluciones de la lectura a lo largo de la historia:

- La *primera revolución de la lectura* se dio en la Edad Media, periodo en el que los monasterios tenían en su poder las bibliotecas, cuna del saber y de la información de la época. Los libros eran, entonces, recopilatorios de información para la conservación y memorización.
- La *segunda revolución de la lectura* surgió en la Edad Moderna, vino de la mano de la popularización de la lectura, junto con la imprenta de Gutenberg. Desde entonces, la lectura pasó a ser un hecho instrumental, con fines varios y presta a la individualización.
- La *tercera revolución de la lectura* es la que estamos viviendo en la actualidad. Los textos escritos están pasando de manera rápida a la pantalla para ser enriquecidos, completados y contrapuestos. Esta revolución está marcada por dos aspectos principalmente: el formato de los libros y el modo de lectura que este conlleva, como veremos a continuación.

La digitalización de los libros en general avanza a pasos agigantados cada día, a esto se suma la ingente creación de contenido textual y literario constante en la red. La literatura electrónica es ya una realidad que alcanza todos los rincones del planeta y no podemos negar que estamos viviendo de lleno

un cambio en el paradigma de la lectura tal y como se concibe de manera tradicional. Entre los diferentes formatos de la lectura digital, destaca el formato del libro digital enriquecido –*digital enriched book*. Este permite al lector elegir qué secciones de información ampliar, ofreciendo la información de manera multimodal: auditiva, visual –imagen o video– y textual. El principal potencial de los libros digitales enriquecidos es la diversidad de contenidos que pueden llegar a ofrecer al lector. Estos pueden utilizarse en múltiples ámbitos, como los libros especializados, los libros de texto, o incluso, como es el caso de este estudio, los libros de literatura. El libro digital enriquecido no solo nos ofrece un cambio en el soporte y el formato del texto, sino que conlleva en sí un cambio en el modelo de lectura. Así pues, el lector pasa de leer de manera lineal, a leer de forma paralela, procesando una información multidimensional que está conectada por un mismo contexto temático. Estas *hipertextualidades* (Sanz, 2009) conforman uno de los principales cambios del proceso lector a causa del cambio a la lectura digital. El hipertexto ha transformado el formato del texto, convirtiéndolo en un compendio de textos conectados por la temática, de manera que el lector puede acceder a grandes cantidades de información con gran inmediatez y construir contenido, ya no de manera concatenada o lineal, sino en forma de red, lo que Cordón y Jarvio (2015) llaman *telaraña discursiva*. Esta nueva forma de lectura paralela requiere de un lector preparado para comprender múltiples contenidos de diferente índole sobre un mismo tema. En este tipo de lectura digital, el lector cobra un papel más activo en el proceso (Cassany, 2006), ya que se requiere de su interacción para el progreso de la lectura en sí, puesto que es el lector quien selecciona la información que quiere ampliar mediante el hipertexto y, por tanto, la forma de construcción de conocimiento es mucho más individualizada.

La presente investigación se sitúa en dicho marco de estudio y tiene como objetivo principal analizar la eficacia del enfoque didáctico contrastivo mediante la lectura digital enriquecida en la enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas. A fin de analizar las diferentes variables y dar respuesta a la pregunta planteada, esta investigación propone tres objetivos concretos que atienden a los tres ámbitos de estudio implicados:

1. Analizar la eficacia del enfoque didáctico contrastivo para el desarrollo de competencias lingüísticas en segundas lenguas.
2. Estudiar el impacto de la lectura literaria enriquecida en el aprendizaje de segundas lenguas.
3. Explorar las ventajas y limitaciones del libro digital como soporte didáctico para la mejora de una segunda lengua.

Este artículo expone los resultados del presente estudio, tras realizar una revisión de la bibliografía principal y el estado de la cuestión para exponer a continuación una descripción de la herramienta elaborada para el trabajo, el procedimiento que se ha llevado a cabo para su implementación y los resultados y conclusiones del mismo.

En esta línea, el presente estudio se propone responder a la siguiente pregunta de investigación: ¿Se pueden mejorar las competencias comunicativas en una segunda lengua mediante el uso de la metodología contrastiva a través de la lectura de textos literarios digitales enriquecidos?

2. METODOLOGÍA

2.1. Descripción de la herramienta: Calleja interactivo

Para la elaboración de este estudio se desarrolló un libro digital enriquecido bilingüe en el marco del Proyecto eLITE-CM, Edición literaria electrónica con número de referencia H2015/HUM-3426 (<https://www.ucm.es/edicionliterariaelectronica/>) del grupo ATLAS (Applied Technology to Languages con número de referencia: 87H31).

Este libro digital enriquecido se creó a partir de la colección de cuentos *Plaga de Dragones*, un libro editado en 1923 por la Editorial Saturnino Calleja y del que existen numerosas traducciones y ediciones. La digitalización de este cuento y su enriquecimiento se llevó a cabo tanto en la versión en español, como en inglés.

En concreto, para este estudio, se desarrolló una versión bilingüe que cuenta con los textos en español e inglés en la misma pantalla, así como el audio en ambas lenguas. La versión bilingüe cuenta con cuatro de los dieciséis cuentos del libro completo. Estos presentan la lectura como un hilo conductor del aprendizaje desde un enfoque contrastivo que plantea cuestiones reflexivas a partir del conocimiento explícito de la lengua materna de los aprendices. Las actividades contrastivas planteadas recogen las características principales del *post método* y aúnan las claves didácticas del mismo.

En un análisis previo de necesidades, se desarrolló una clasificación de las actividades acorde a las competencias comunicativas recogidas en el MCERL (2001). De este modo, se elaboraron cinco tipos diferentes de actividades para la lectura contrastiva:

- *Actividades de vocabulario*, cuyo principal objetivo era la adquisición de léxico nuevo incluido en el texto. Este vocabulario se trabajaba de forma contrastiva, partiendo de la reflexión del significado de los términos que el lector ya conocía, en L1 o L2.
- *Actividades de gramática*, profundizaban en aspectos morfológicos y sintácticos concretos que aparecían a lo largo de las lecturas. Estas actividades siempre se planteaban a partir de la reflexión del alumno en L1.
- *Actividades de comunicación*, se centraban en la interacción de los personajes de la historia partiendo de un análisis y reflexión personal de cada alumno.
- *Actividades de fonética*, se desarrollaban a partir del contraste de fonemas en L1 y L2, y el análisis de similitudes y diferencias entre ambas.
- *Actividades de contexto y cultura*, estas desarrollaban aspectos pragmáticos y socioculturales relacionados tanto con la L1 como con la L2, que aparecían a lo largo de la lectura.

Además, a fin de dar un soporte completo a los docentes y hacer el material lo más didáctico posible, se incluyeron actividades del tipo *texto* y *contexto* que trabajaban los contenidos del cuento a leer previamente para situar al lector en el contexto sociocultural e histórico de la trama. También se incluyeron actividades de tipo *indagación gamificada* que consistían en actividades lúdicas de extensión y profundización y tenían como principal finalidad atender a la diversidad y facilitar la lectura colectiva en el aula. Todas las actividades se elaboraron contando con diferentes aspectos didácticos y

pedagógicos a fin de que pudieran llevarse a cabo tanto de forma individual como colectiva, en el aula o en casa y con o sin la guía del docente. Cada uno de los cuentos contaba con el mismo número y tipo de actividades a fin de homogeneizar el proceso de lectura contrastiva; asimismo, se desarrolló una guía didáctica para dar soporte al docente en su implementación.

2.2. *Participantes.*

Participaron en el estudio 19 profesores de inglés de Educación Secundaria Obligatoria que impartían docencia en los dos primeros cursos de la etapa y cuyos alumnos alcanzaban el nivel adecuado para la lectura del texto –en torno al nivel B1 del MCERL. Los docentes participantes estaban familiarizados con herramientas digitales y el uso de las mismas en las aulas de inglés. Si bien todos los docentes habían utilizado libros digitalizados, tan solo uno de los participantes había trabajado previamente con un libro digital enriquecido, por lo que la experiencia era novedosa para la mayoría de ellos.

Cabe señalar que en este estudio participaron únicamente docentes a fin de que los datos recogidos tuvieran un criterio didáctico y pedagógico, así como una visión conjunta de la implementación de la herramienta y sus potenciales aplicaciones y formatos para el aula. Los docentes procedían de centros de diferente índole (públicos y concertados) y zonas de diferente nivel socio-económico de la Comunidad de Madrid a fin de que la muestra fuera variada. En total, participaron docentes de 10 centros educativos y un total de 24 grupos de alumnos, de los cuales 14 grupos eran de 1ºESO y 10 de 2º ESO.

La implementación consistió en la utilización de la herramienta en las aulas de inglés a lo largo de ocho semanas, entre diciembre de 2020 y enero de 2021, plazo en el que los docentes podrían implementar la herramienta de manera intensiva o extensiva durante un periodo suficiente dentro de la segunda evaluación del curso, lo que les permitiría ofrecer un *feedback* detallado de la implementación. Los docentes podían implementar la herramienta de manera libre, adecuándola a las circunstancias y el contexto de sus aulas. Además, podían combinar tareas de lectura en el aula y en casa a fin de dar independencia al alumno en su lectura y fomentar la reflexión personal.

2.3. *Instrumentos de medición y procedimiento*

Para la recogida de datos, se utilizaron tres herramientas distintas: cuestionarios, entrevistas personales y observación de la investigadora en las sesiones de implementación de la herramienta. Esto permitió la triangulación de los datos y la constatación de los resultados.

En primer lugar, se elaboró un pre cuestionario inicial, en el que se recogía información acerca de los usos de la L1 en el aula de segundas lenguas y la visión docente de esta; también se recababa información acerca del conocimiento y uso del enfoque contrastivo para el aprendizaje de lenguas. Por otra parte, se recogió información acerca de los hábitos de lectura en los centros, el conocimiento previo de los libros digitales enriquecidos y su utilización en las aulas. Por último, se recogió información sobre el uso de las tecnologías digitales como recurso para la lectura literaria y los materiales que se utilizaban habitualmente. Tras finalizar el periodo de prueba de la herramienta, se pasó a los docentes participantes un post cuestionario para recoger la información relativa al uso del enfoque contrastivo y la lengua

materna en el material, así como de la herramienta literaria enriquecida, la lectura digital y la experiencia de utilizar esta como hilo conductor para la adquisición de contenidos lingüísticos desde un enfoque contrastivo de aprendizaje. Para ambos cuestionarios se utilizó la herramienta de *Google Forms* que permitía realizar preguntas de diferente índole de manera sencilla y distribuirlas cómodamente entre los participantes. Además, la herramienta cuenta con una recopilación de datos mediante gráficos, lo que favorece el estudio de los mismos.

Por otra parte, se realizaron entrevistas personales a cinco docentes participantes en el estudio. Estas entrevistas tuvieron un formato semiestructurado en el que se recabó información sobre los tres aspectos principales del estudio: el enfoque contrastivo, la lectura literaria enriquecida y la herramienta digital. Las entrevistas fueron grabadas mediante la herramienta *Zoom* para su posterior análisis para el estudio. La tercera herramienta utilizada fue la observación directa de las sesiones de implementación por parte de la investigadora. Se observaron tres sesiones diferentes a lo largo del periodo de implementación de la herramienta. Se recabaron datos mediante un diario de observaciones, principalmente en torno a los tres aspectos principales del estudio.

3. RESULTADOS

Para la presentación de los resultados, se seguirán los tres aspectos principales del estudio: el uso del enfoque contrastivo, la lectura literaria enriquecida y el uso del libro digital.

I. Uso de la lengua materna mediante el enfoque contrastivo en el aula de L2

En primer lugar, se estudiaron los efectos del uso contrastivo de la L1 en el aprendizaje de la L2. En los pre cuestionarios, los docentes habían indicado que hacían uso de la lengua materna de forma ocasional sobre todo cuando los alumnos veían interrumpida la comunicación por desconocimiento de la segunda lengua, pero ninguno señaló hacer uso del conocimiento explícito de la L1 de los alumnos para generar conocimiento de la L2. Sin embargo, tras la implementación de la herramienta, el 84% de los docentes indicó que el uso contrastivo de la L1 había resultado útil o muy útil en el aprendizaje de la L2 de los alumnos, como se indica en la Figura 1.

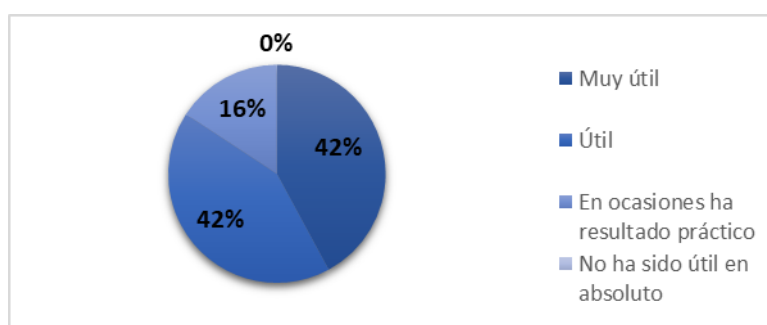


Figura 1. Efectividad de la L1 mediante el enfoque contrastivo en la herramienta

Por su parte, los docentes entrevistados se mostraron muy sorprendidos ante la efectividad que había tenido el uso de la lengua materna en el aula. Este había funcionado como elemento de motivación

y andamiaje para los alumnos, en especial para aquellos que normalmente presentaban mayores dificultades ante la L2. Estos se habían apoyado en la L1 para seguir la comprensión de la lectura y se mostraban más participativos ante las actividades de lo que lo hacían normalmente. A continuación, se recogen algunos fragmentos de las entrevistas:

Participante 1: “Me he dado cuenta de que la traducción no es tan mala como se la planteamos a los alumnos.”

Participante 2: “El uso de la lengua materna ha sido un andamiaje para la comprensión del texto, en el fondo. Los alumnos con menos nivel se han enganchado.”

Este aspecto fue también observado por la investigadora durante las sesiones de implementación, se recogió que los alumnos participaban de manera homogénea en las diferentes actividades y había un alto compromiso del grupo. Por otra parte, se analizó la influencia que el uso del enfoque contrastivo había tenido en cada una de las competencias comunicativas y cómo se habían trabajado cada una de ellas. En primer lugar, en el pre cuestionario, se recabó información acerca de la implementación de las competencias en el aula de L2, así como de la visión docente sobre la utilidad de la L1 de manera contrastiva para trabajar las competencias.

Competencias comunicativas	Porcentaje
<i>Competencia lingüística</i>	94,7%
<i>Competencia pragmática</i>	5,3%
<i>Competencia sociolingüística</i>	0%

Tabla 1. Aplicación de las competencias comunicativas mediante otros enfoques

Como se desprende de la Tabla 1, el 94,7% de los docentes indicaron trabajar principalmente la competencia lingüística, solo el 5,3% indicaron trabajar también la competencia pragmática. Llama la atención que ningún docente indicara trabajar la competencia sociolingüística.

Actividades potenciales con el enfoque didáctico-contrastivo	Porcentaje
<i>Aspectos socioculturales</i>	
<i>Equivalentes en refranes y dichos e implicaciones culturales</i>	94,7%
<i>Aspectos lingüísticos</i>	
<i>Estructuras gramaticales y polisemia</i>	78,9%
<i>Aspectos pragmáticos</i>	
<i>Aspectos prosódicos, implicaturas, convenciones lingüísticas</i>	89,47%

Tabla 2. Actividades que se trabajarían mediante el enfoque contrastivo

Sin embargo, al ser preguntados por las expectativas sobre las competencias comunicativas que más influencia tendrían en el aprendizaje de la L2 mediante el uso contrastivo de la L1, los docentes señalaron en un 94,7% la competencia sociocultural como principal competencia desarrollada mediante

este enfoque, seguida de la competencia pragmática, como se muestra en la Tabla 2. Tras la implementación, las respuestas del post cuestionario variaron la tendencia (Figura 2); esta vez los docentes señalaron la competencia lingüística como la más trabajada mediante la herramienta con un 31,5% de puntuación máxima. La competencia sociolingüística, por su parte, que había sido la más considerada en las expectativas docentes, obtuvo solo un 10,5% de la puntuación máxima. La competencia sociolingüística fue marcada con la nota intermedia (3) en influencia dentro del enfoque contrastivo por un 52,6% de los docentes.

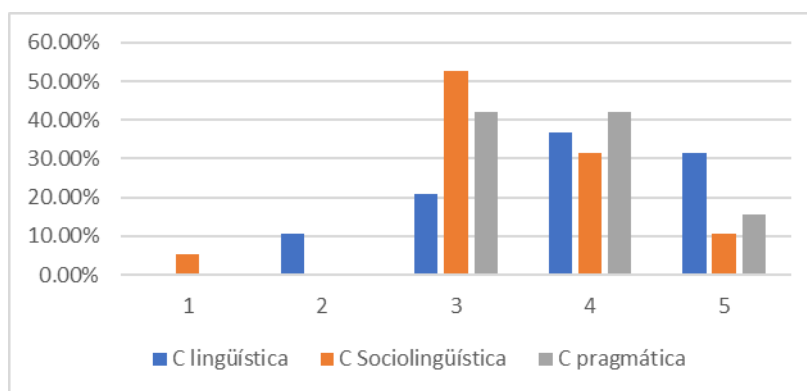


Figura 2. Influencia de las competencias comunicativas en el uso del enfoque contrastivo

Durante la observación de las sesiones se pudo comprobar que las tres competencias comunicativas se trabajaban de forma equilibrada y los alumnos mostraban interés por conocer las respuestas a las preguntas planteadas en torno a todas ellas. En ocasiones, algunas preguntas planteaban reflexiones muy maduras y profundas en los alumnos, que mantenían constantemente una reflexión contrastiva entre las dos lenguas, lo que les hacía plantear numerosas preguntas sobre ellos en las clases.

Los docentes entrevistados señalaron a este respecto el uso variado y equilibrado de las tres competencias comunicativas, que resaltaron como uno de los aspectos más diferenciadores del material. A continuación, se presentan unos extractos ilustrativos de las entrevistas sobre este aspecto:

Participante 2: “Se han trabajado las tres competencias; hemos dejado la lingüística más de lado porque habitualmente nos centramos en esa más que en la pragmática y sociolingüística (...) se ha hecho un uso de la lengua materna más allá de los que se utiliza habitualmente, no únicamente la traducción de un término, sino una reflexión cultural.”

Participante 4: “Ha sido novedoso porque normalmente se va a las estructuras gramaticales y la comprensión del vocabulario. Me ha gustado mucho porque se sale de la normal y creo que es una manera de llamar la atención de los alumnos.”

Como se aprecia en la información indicada, las tres fuentes de recogida de datos coinciden en el equilibrio entre las tres competencias en relación con el uso del enfoque contrastivo de la herramienta digital.

II. Lectura y literatura en el aula de L2

El segundo bloque de análisis de la herramienta fue su influencia en el proceso de comprensión lectora en L2, así como en las historias literarias de la herramienta que se utilizaban como hilo conductor didáctico.

En el pre cuestionario, se recabó información sobre las actividades más trabajadas habitualmente en la lectura literaria en L2 (Figura 3). Como se puede observar en la figura 3, los docentes señalaron principalmente la comprensión de contenido como actividad más aplicada a la comprensión lectora (73,7%) y destacaron, en menor medida, las actividades de terminología y vocabulario (15,8%). Sin embargo, los aspectos culturales y lingüísticos fueron indicados en un bajo porcentaje y la creatividad a partir del texto no fue señalada en ningún caso.

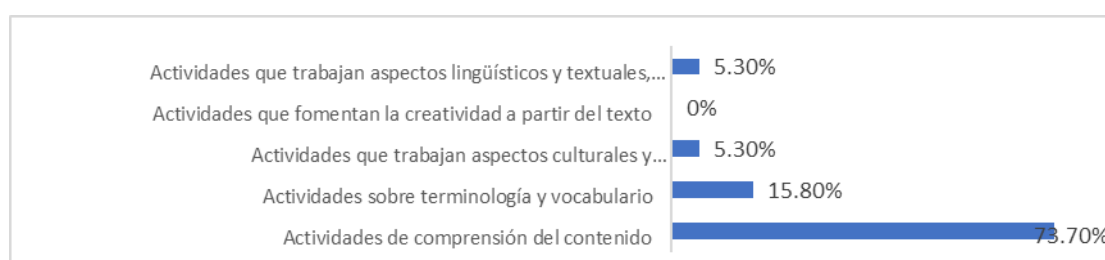


Figura 3. Actividades más trabajadas en las lecturas

Tras haber implementado la herramienta, se volvió a preguntar a los docentes por la misma cuestión respecto al uso de las actividades contrastivas presentadas en el material del estudio. En este caso, como recoge la Figura 4, a pesar de indicar las actividades de comprensión del contenido en primer lugar (89,5%), las tendencias se invirtieron, puesto que las actividades de terminología y vocabulario fueron seleccionadas en un alto porcentaje (84,2%), seguidas de las actividades culturales y sociolingüísticas (63,2%). Cabe destacar también que la creatividad lingüística a partir del texto obtuvo un 36,8%.



Figura 4. Actividades más trabajadas en la lectura contrastiva

Otra de las cuestiones recogidas en el pre cuestionario fue la aportación que la lectura literaria hacía al aprendizaje de la L2 mediante los materiales habituales de lectura. En esta ocasión, los docentes indicaron principalmente la comprensión de aspectos culturales (73,7%) y el uso cuidado y extenso del lenguaje (73,7%), como se recoge en la Figura 5.



Figura 5. Aportaciones de la lectura literaria al aprendizaje de L2 en general

Tras haber implementado la herramienta, podemos observar en la Figura 6 que los resultados de las diferentes aportaciones fueron compensados y equilibrados. El uso cuidado y extenso del lenguaje obtuvo un 31.6%, siendo el más seleccionado. Sin embargo, hubo tres aspectos con el mismo porcentaje de selección: la motivación, la interiorización de aspectos pragmáticos y la comprensión de aspectos culturales y sociolingüísticos.

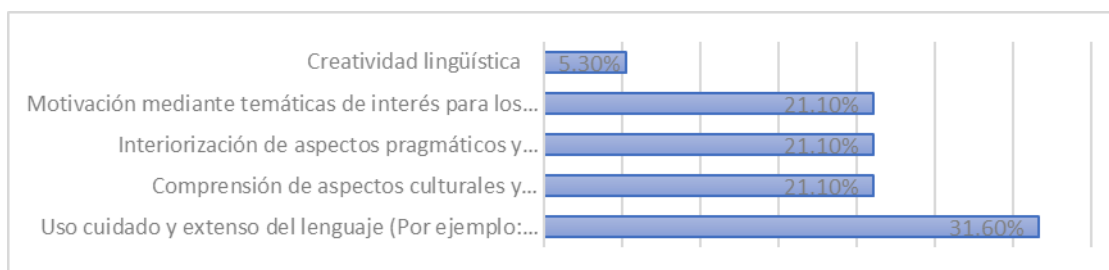


Figura 6. Aportaciones de la lectura literaria contrastiva al aprendizaje de la L2

En relación con lo anterior, se preguntó por el uso de la L1 de manera explícita para la comprensión de la lectura en L2. Como se muestra en la figura 7, los docentes indicaron principalmente la comprensión terminológica (59,7%), seguida de la comprensión de aspectos pragmáticos (15,8%) con la misma puntuación que la contextualización cultural (15,8%). Cabe destacar que un 10,5% seleccionó todas las anteriores por igual.

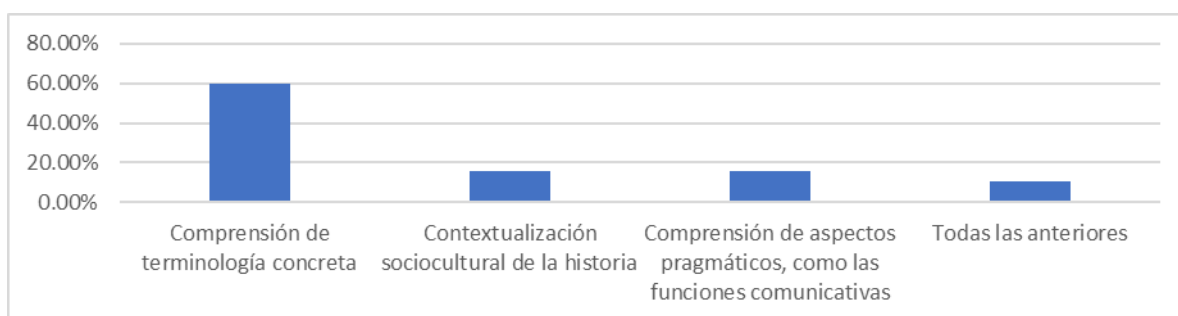


Figura 7. Influencia del conocimiento explícito de la L1 en la comprensión lectora

Durante las entrevistas, los docentes participantes coincidieron en los principales aspectos recabados en los cuestionarios. Así, indicaron que la variedad de actividades presentadas en la herramienta había sido de gran ayuda para trabajar la comprensión lectora, había tenido repercusiones directas en los estilos de aprendizaje de cada alumno y esto había hecho que pudieran aproximarse a la

lectura desde diferentes perspectivas. También fue recurrente la mención a la motivación en relación con la variedad de actividades de la herramienta, pues al proponer actividades cortas e intercaladas en la lectura, los alumnos habían mantenido la atención en el contenido de forma constante e interactiva, esto había ayudado mucho en su comprensión lectora, como se recoge a continuación:

Participante 1: “Al ser actividades tan cortas, los alumnos no pierden la atención.”

Participante 2: “Me ha gustado mucho la variedad de actividades y cómo estaban secuenciadas (...) no consistían en leer y responder a preguntas, sino que tenían que elaborar (...) son actividades cortas y los alumnos no se aburren (...) cada actividad era diferente y permitía adaptar y seleccionar al docente.”

Participante 3: “Es una manera de tenerlos enganchados, que no se les haga pesado y sea más dinámico e interactivo.”

Por otra parte, indicaron que el uso de la L1 en el formato de textos paralelos, había sido un soporte para la comprensión de términos complicados que impedían la comprensión a los alumnos, gracias a este formato, los estudiantes habían mostrado mayor independencia al leer, puesto que podían recurrir al texto en L1 para comprender términos concretos y esto había hecho que se dieran menos interrupciones durante la lectura, facilitando la concentración de los alumnos, como se muestra en el siguiente extracto:

Participante 5: “Los alumnos iban trabajando individualmente en la lectura consultando la versión inglesa y la española y usaban lo que querían (...) me preguntaban dudas concretas (...) estuvieron toda la hora trabajando y lo hicieron de forma muy independiente, querían acabar y seguir otro día.”

Otro de los aspectos más señalados en las entrevistas fue la diferencia que había marcado la herramienta contrastiva respecto a otros materiales de lectura habituales, en cuanto a las actividades planteadas y el formato de estas. Normalmente, los materiales utilizados se centraban únicamente en la comprensión del contenido por bloques tras cada capítulo. Sin embargo, en este caso, los docentes resaltaron que habían podido trabajar numerosos contenidos partiendo de la lectura como hilo conductor de temáticas variadas y transversales que enriquecían la adquisición de la L1 de los alumnos. A continuación, se muestran algunos extractos de las entrevistas en los que se recogen dichos datos:

Participante 2: “Ha sido muy interesante leer y a partir de ahí ver todo lo que estábamos aprendiendo.”

Participante 3: “El hilo conductor ha sido muy bueno porque me permitía sacar mucho jugo. Se trabajaban todas las *skills*, no solamente es lectura, es que se trabaja de manera muy global. Además, hay una parte oral muy importante, la parte en la que los niños comparten y dicen su opinión, me parece muy interesante. Además, lo hace muy llevadero, porque no es leer y leer, sino que hay pausas y los chicos interiorizan lo que se está viendo y si alguno se pierde se reengancha en seguida.”

Estos aspectos fueron también recogidos en las observaciones de las sesiones, ya que se valoró muy positivamente que los alumnos estuvieran constantemente concentrados en la lectura y participaran de forma muy general y constante. Se observó también que los alumnos mostraban curiosidad por las cuestiones planteadas a partir del texto y se mostraban motivados por encontrar sus respuestas.

III. Tecnología informática

El tercer bloque de estudio a partir de la implementación de la herramienta digital fueron las aportaciones e influencias del uso de un material digital. En primer lugar, se analizaron los efectos psicopedagógicos del uso de dicha herramienta.

Para ello, en el pre cuestionario, se preguntó por las ventajas y desventajas del uso de herramientas digitales en general. Como se muestra en la Figura 8, la principal aportación fue la motivación de los alumnos, señalada como “muy relevante” en un 47%. Otro de los aspectos más valorados (31%) era la interacción de los alumnos y la satisfacción de demanda inmediata. Uno de los aspectos marcados como “muy poco relevantes” (15%) fue la capacidad de concentración en la lectura, junto con la calidad de los resultados, marcada como poco relevante en un 21%.

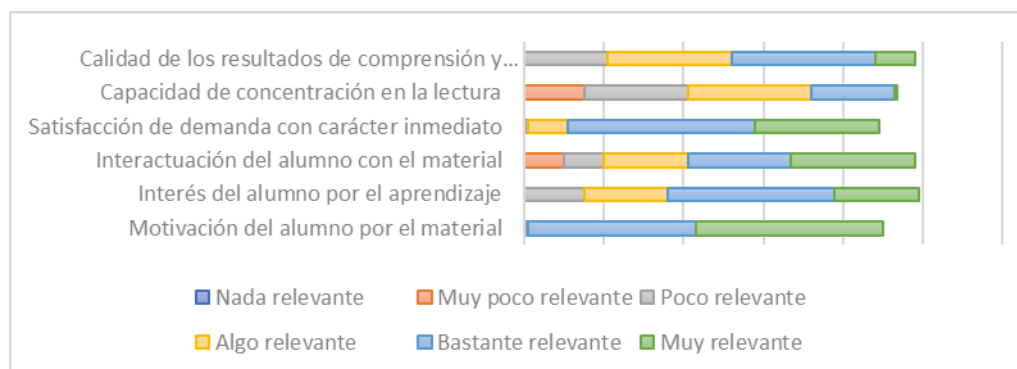


Figura 8. Ventajas y desventajas del uso de una herramienta digital

Tras utilizar la herramienta digital, los docentes fueron preguntados por la principal aportación de este material digital al aprendizaje de la L2 y el proceso de comprensión lectora (Figura 9). En este caso, la motivación se mantuvo como principal elemento positivo (47,4%). La interacción del alumno con el material se mantuvo alta (21,1%). El principal cambio se dio en la capacidad de concentración en la lectura extensiva, que pasó de ser valorada como “muy poco relevante” en el pre cuestionario, a ser marcada por el 21,1% como principal aportación. También se invirtió la tendencia en la opción de “la calidad de los resultados de comprensión” que esta vez fue seleccionada como principal aportación por un 5.3% de los docentes.

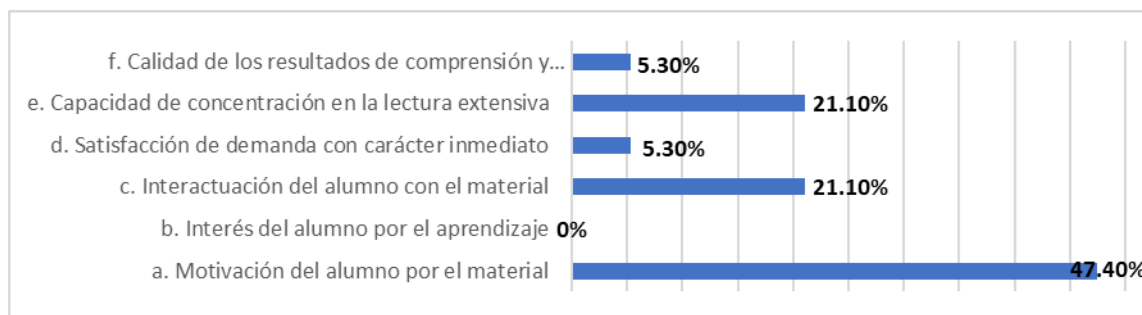


Figura 9. Principales aportaciones del uso de la herramienta digital contrastiva

Por su parte, los docentes entrevistados coincidieron con los resultados de los cuestionarios, pues señalaron que la motivación y predisposición de los alumnos hacia las herramientas digitales es siempre alta. Destacaron la mejora en la capacidad de atención por parte de los alumnos gracias al formato de las actividades y su secuenciación, así como al audio narrado de la historia, como se indica a continuación:

Participante 1: “Si este cuento lo hubiéramos presentado en formato papel, no les hubiera llamado tanto la atención. El formato ayuda a que se inicien en la lectura de manera más interactiva y motivadora.”

En relación con la ganancia cognitiva que el material multimodal y enriquecido había aportado a la L2 de los alumnos, se preguntó a los docentes por los tres aspectos que los elementos multimodales de la herramienta hubieran favorecido del aprendizaje de la L2. Como se indica en la Figura 10, principalmente, los docentes señalaron la interacción con el contenido (78,9%), seguida por la motivación (68,4%) y la calidad de los resultados (42,1%).

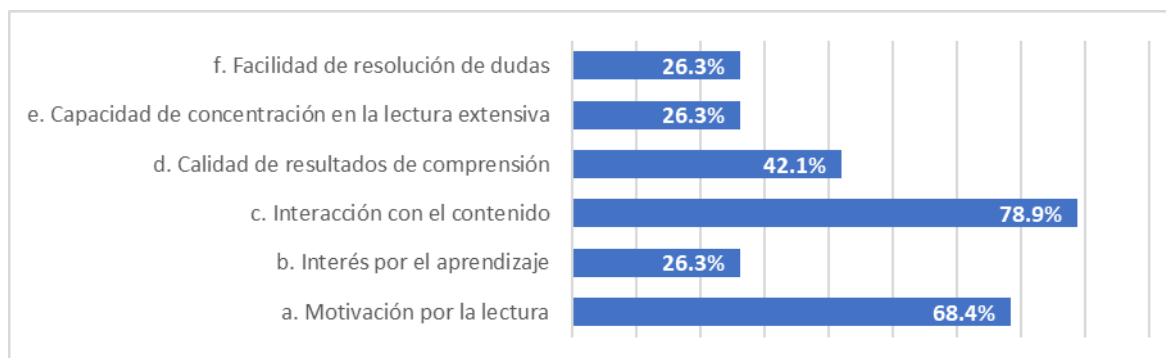


Figura 10. Aspectos multimodales más favorecedores del aprendizaje de L2

En las entrevistas, los docentes indicaron que ciertos elementos multimodales, como el audio y las imágenes habían contribuido a la buena implementación de la herramienta, captando la atención del alumno y sirviendo como elemento motivador para mantener la concentración en la lectura.

Participante 2: “Las imágenes, el audio y la variedad de actividades han ayudado en la comprensión para aproximarse a la lectura de maneras diferentes.”

Participante 3: “[Los elementos multimodales] hacen el material más completo y es una forma de fijar el contenido. Se ven diferentes destrezas y se puede evaluar la comprensión lectora mediante otras habilidades que no sólo sea la lingüística; por ejemplo, la actividad de dibujar un dragón permite ver cómo el alumno ha comprendido la lectura.”

Participante 5: “Les ponía el audio y esto les ayudaba a seguir la lectura y no perderse.”

Estos aspectos también se recogieron en las observaciones de las sesiones. Los alumnos reaccionaban de forma positiva ante la lectura narrada en los audios, las voces de los personajes y los efectos sonoros, que hacían que contextualizaran lo que estaba sucediendo de manera más sencilla y hacía que siguieran la lectura constantemente. Esto también se reflejó en las ilustraciones que aparecían a lo largo de la lectura; muchos alumnos comentaban sobre ellas sugiriendo lo que iba a ocurrir a continuación.

Por último, se valoró la usabilidad e integración de la herramienta en un entorno formal de aprendizaje. En cuanto a su usabilidad, los docentes no mostraron especialmente problemas graves de uso; la mayoría había podido utilizarlo sin problemas, como se muestra en la Figura 11. Tan solo algunos señalaron haber tenido complicaciones menores, todas ellas debido a la escasez o mala calidad de medios en los centros educativos, cabe destacar que todas ellas habían podido resolverse para implementar el material.

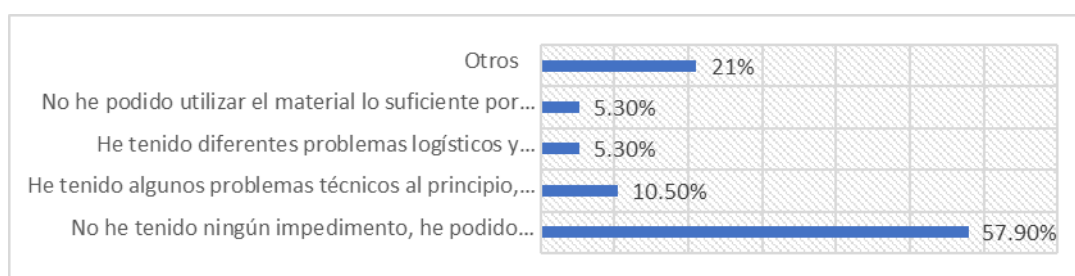


Figura 11. Dificultades de implementación de la herramienta

En cuanto a su uso en el futuro, los docentes entrevistados mostraron su satisfacción con la herramienta y sus posibilidades de implementación formal, puesto que marca sendas diferencias con los materiales de lectura literaria utilizados habitualmente.

Participante 2: “La herramienta es interesante de cara a futuro, porque además se diferencia en las temáticas de los libros de lectura habituales.”

Participante 3: “Ha sido muy cómodo. No ha habido problemas y ha sido intuitivo. Lo veo muy viable porque permite combinar clase y casa, aunque no para que el alumno lo trabajara solo porque se vería abrumado con tanto material.”

4. CONCLUSIONES

En los apartados anteriores se han proporcionado datos sobre la implementación de un libro digital enriquecido en aulas de 1º y 2º de Educación Secundaria Obligatoria en España. Frente a los materiales

habituales de lectura de segundas lenguas, la herramienta contrastiva que presenta este estudio cuenta con una serie de elementos diferenciadores clave, como el uso de los textos paralelos en castellano e inglés, elementos multimodales y de enriquecimiento del texto, como audios e imágenes; el uso del enfoque contrastivo en las actividades de la lectura y el uso de esta última como hilo conductor de aprendizaje a partir del cual se plantean diferentes cuestiones a trabajar. Estos aspectos han sido analizados en relación con las repercusiones que pueden tener en el aprendizaje de la L2, estableciéndose tres ámbitos de análisis.

En primer lugar, se ha estudiado el uso de la L1 para el aprendizaje de L2. Se ha comprobado que el uso contrastivo a partir del conocimiento explícito de la L1 para el aprendizaje de la L2 favorece la mejora de esta al fomentar un andamiaje de los contenidos lingüísticos, así como la atención a la diversidad. Además, favorece la independencia del alumno fomentando el desarrollo de la competencia aprender a aprender, ligada con el aprendizaje para toda la vida. Por otra parte, el uso de la L1 ha contribuido al desarrollo de reflexiones lingüísticas contrastivas en el aula, que han mejorado el conocimiento explícito de los alumnos no solo en L2, sino también en su propia lengua materna. Este enfoque contrastivo ha planteado numerosas reflexiones sobre la correspondencia lingüística entre la L1 y la L2 que se ha visto posteriormente reflejado en tareas de otra índole.

En segundo lugar, la herramienta digital ha contribuido a la mejora de la lectura literaria en el aula de L2 por varios aspectos. Por una parte, el formato de textos paralelos ha permitido llevar a cabo una lectura más fluida en el aula, al poder el alumno remitirse al texto en L1 para solventar problemas concretos de comprensión. Esto ha repercutido en una mejora de la concentración en la lectura extensiva y por ende en la comprensión de la misma. En esta misma línea, las actividades contrastivas planteadas a partir de la lectura como hilo conductor también han contribuido a la comprensión del texto y la atención del alumnado en las tareas y la lectura. La interactividad planteada en las actividades ha permitido un seguimiento constante y activo por parte del alumno de lo que sucedía en la lectura y, además, hacían a este tomar partido en ella.

Por último, se ha analizado la usabilidad de la herramienta digital, los efectos psicopedagógicos de esta y la ganancia cognitiva en la L2 proporcionada a partir de su multimodalidad. Se ha concluido que la herramienta ha sido viable y útil en los contextos formales de aprendizaje en los que se ha implementado y tiene cabida en el mismo de cara a una futura implementación a largo plazo. Respecto a la ganancia cognitiva a partir de los elementos multimodales, se concluyó que estos han proporcionado un soporte de gran ayuda para el seguimiento del proceso lector por parte del alumnado, permitiendo que este se aproximara a la lectura de diferentes formas, no únicamente mediante el texto. Además, los elementos multimodales, como el audio y las imágenes, han sido complementos clave que han enriquecido la comprensión lectora de los alumnos, al ayudarles a contextualizarla y situarles en la historia. Por último, cabe destacar que el hecho de que la herramienta haya tenido un formato digital ha contribuido en gran medida a la motivación del alumnado, a su interacción con ella y a su acercamiento a la lectura desde una perspectiva nueva.

REFERENCIAS

- Bhooth, A., Azman, H., & Ismail, K. (2014). The role of the L1 as a scaffolding tool in the EFL reading classroom. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 118, 76–84.
- Brown, H. D. (1994). *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. White Plains, NY: Longman.
- Brown, H. D. (2002). English language teaching in the “post-method” era: Towards better diagnosis, treatment, and assessment. En J. C. Richards & W. A. Renandya (Eds.), *Methodology in language teaching* (pp. 9–18). Cambridge, England: Cambridge University Press
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Editorial Anagrama S.A.
- Cook, G. (2007). A thing of the future: translation in language teaching. *International Journal of Applied Linguistics* 17(3), 396-401.
- Cook, G. (2010). *Translation in Language Teaching: An Argument for Reassessment*, Oxford: Oxford University Press.
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Secretaría General Técnica del MEC, Anaya e Instituto Cervantes.
- Cordón, J. A., y Jarvio, A. O. (2015). ¿Se está transformando la lectura y la escritura en la era digital? *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 38(2), 137-145. DOI: 10.17533/udea.rib.v38n2a05
- Cummins, J. (2007). Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 10(2), 221-240.
- De Arriba García, C. (1996). Introducción a la traducción pedagógica. *Lenguaje y textos*, 8, 269-283.
- De Arriba García, C. y Cantero Serena, F. (2004). La mediación lingüística en la enseñanza de lenguas. *Didáctica, Lengua y Literatura*. Vol. 16, 9-21.
- Fernández Corbacho, A. (2016). *Desarrollo de habilidades tempranas de la destreza lectora en inglés como lengua extranjera*. Tesis doctoral. Universidad de Huelva.
- Foncubierta, J.M y Fonseca Mora, M.C. (2018). Comprender el proceso lector en segundas lenguas: cognición y afectividad. *Tejuelo*, 28, 11-14.
- García Benito, A. (2019). Vuelta a escena de la traducción en la enseñanza de lenguas extranjeras: experiencias en PLE. *Hermeneus*, 21, 197-234.
- Goodman, Kenneth S. (1970). Reading: A psycholinguistic guessing game. En Harry Singer y Robert B. Ruddell (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (pp. 259-272). Newark, Delaware, IRA.
- Gough, P. B. (1972). One second of reading. En J. F. Kavanagh & I. G. Mattingly (Eds.), *Language by ear and eye* (pp. 331–358). Cambridge: Cambridge University Press.
- Hurtado Albir, A., (1988). La traducción en la enseñanza comunicativa, *Cable*, 1, 42-45.
- Hurtado Albir, A. (dir.) (1996). La enseñanza de la traducción. *Col. Estudios sobre la traducción*, 3, Castellón de la Plana: Universitat Jaume I.

- Hurtado Albir, A. (1994). Un nuevo enfoque de la traducción en la didáctica de lenguas. En *Traducción, interpretación y lenguaje. Actas III Congreso Internacional Expolingua* (pp. 67-89), Madrid, Fundación Actilibre.
- Hurtado Albir, A. (1999). *Enseñar a traducir. Metodología en la formación de traductores e intérpretes*. Madrid: Edelsa.
- Hurtado Albir, A. (2001). (quinta edición revisada) *Traducción y Traductología*. Madrid: Cátedra.
- Kiraly, D. (2000). *A Social Constructivist Approach to Translator Education*. Manchester: St. Jerome Publishing.
- Koda, K. (2005). *Insights into Second Language Reading: A Cross-Linguistic Approach. Reading in a Foreign Language*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Kumaravadivelu, B. (2003). *Beyond methods: macrostrategies for language teaching*. New Haven: Yale University Press.
- Kumaravadivelu, B., (2006). *Understanding language teaching: From method to postmethod*. Mahwah, N.J: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lavault, E. (1985). *Fonctions de la traduction en didactique des langues*. París: Didier.
- Malmkjær, K. (1998). *Translation and Language Teaching: Language Teaching and Translation*. Manchester: St. Jerome.
- Malmkjær, K. (2004): *Translation in undergraduate degree programs*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Martín Peris, E. (2009). *Los modelos pedagógicos y la praxis en el aula en el Simposio «25 años de ELE»*. Madrid: Instituto Cervantes.
- Mohebbi, H. y Alavi, M. (2014). An Investigation into Teachers' First Language Use in a Second Language Learning Classroom Context: A Questionnaire-based Study. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 7(10), 57-73.
- Nation, P. (2003). The role of the first language in foreign language learning. *Asian EFL Journal*, 5(2), 1-8.
- National Reading Panel. (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific literature on reading and its implications for reading instruction: Reports of the sub-groups*. Bethesda, MD.
- Norman, J. (2008). *Benefits and drawbacks to L1 use in the L2 classroom*. En Bradford Watts, K. Mullers, T. Swanson, M. (Eds), *JALT2007 Conference Proceedings* (pp. 691-701. Tokyo: JALT.
- North, B. y Piccardo, E. (2016). *Developing illustrative descriptors of aspects of mediation for the CEFR*. Council of Europe. <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/168073ff31>
- Perfetti, C. et al. (2017). Integrating word processing with text comprehension. *Theories of Reading Development*. Digital edition. John Benjamins Publishing Company.
- Pintado, L. (2012): Fundamentos de la traducción pedagógica: Traducción, pedagogía y comunicación. *SENDEBAR*, 321-353.
- Prodromou, L. (2000). From mother tongue to other tongue. *TESOL Greece Newsletter*, 67.

- Redondo Madrigal (1994). *El proceso lector en L2: Aproximación psico-pragmática y su pedagogía en I.F.E.* Tesis doctoral. Universidad de Alicante.
- Richards, J. y Rodgers, T. (2001). *Approaches and methods in language teaching: A description and analysis.* Cambridge: Cambridge University Press.
- Robles Ávila, S. (2017). Deconstrucción del enfoque orientado a la acción. AA.VV. *La generosidad y la palabra. Estudios dedicados al profesor Jesús Sánchez Lobato*, Madrid: Sgel, 255-271.
- Rodríguez, A. y Peñate, M. (2008). La investigación de los procesos lectores: tendencias y enfoques en la lectura general y específica. *Revista de Lenguas para Fines Específicos*, 13/14, 241-284.
- Rumelhart, David E. (1981). Schemata: The building blocks of cognition. En John T. Guthrie (Ed.), *Comprehension and teaching: Research reviews.* Newark, Delaware: IRA.
- Sánchez Pérez, A. (2009). *La enseñanza de idiomas en los últimos cien años: Métodos y enfoques.* Madrid: SGEL.
- Sanz, A. (2009). Otras e-lecturas son posibles. *Texto digital*, 9, Recuperado de: <http://www.textodigital.ufsc.br/num09/amelia.htm>
- Terrel, T. y Krashen, S. (1983). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom.* Oxford: Oxford University Press.
- Trovato, G. (2015). *Didáctica de la mediación lingüística: retos y propuestas para la enseñanza del español como lengua extranjera en contextos itálicos.* (Tesis doctoral, Universidad de Murcia, España) Recuperado de: <https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/43526/1/tesis%20doctoral%20trovato%20definitiva.pdf>
- Widdowson, H.G. (1978). *Teaching Language as Communication.* Oxford: Oxford University Press.
- Zurita, P. (1997). La traducción explicativa y la traducción interiorizada en el proceso de la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera. En Félix Fernández, L. & E. Ortega Arjonilla (Eds.), *Estudios de traducción e interpretación* (pp.133-139). Málaga, CEDMA.

DYNAMIC SYSTEMS THEORY APPLIED TO EFL: THE CASE OF NON-BILINGUAL SECTIONS OF 1st OF COMPULSORY SECONDARY EDUCATION STUDENTS IN A HIGH SCHOOL IN MADRID

LA TEORÍA DE SISTEMAS DINÁMICOS APLICADA A LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA: EL CASO DE SECCIONES NO BILINGÜES DE ESO EN UN INSTITUTO DE MADRID

Daniel Martín González
The Complutense University of Madrid

Abstract

The present study analyzes some possible applications of Dynamic Systems Theory to the context of English as a Foreign Language in High school students of Madrid. Following this theory, tenets such as implicit teaching, real language, and crossmodal input have been applied to the teaching of one group of 1st of Compulsory Secondary Education students for a two-week training period followed by two more weeks of treatment. The results show that students in the experimental group obtained higher academic results in a given unit of the course in comparison with students who simply followed the traditional teaching methodology. This little study thus calls for further research on more innovative teaching methods based on the dynamic nature of foreign language acquisition.

Key Words: Dynamic Systems Theory, Chaos/Complexity Theory, Secondary Education, English as a Foreign Language, language learning theories.

Resumen

Este estudio analiza algunas de las posibles aplicaciones de la Teoría de Sistemas Dinámicos a una asignatura de inglés como lengua extranjera en un instituto de Madrid. Siguiendo los postulados de esta filosofía, se ha aplicado la enseñanza implícita, el material auténtico y el input multimodal a la docencia de dicha asignatura a un grupo de estudiantes de 1º de la ESO durante un periodo de entrenamiento en esta metodología durante 8 sesiones seguidas de dos semanas más de tratamiento. Los resultados muestran que los estudiantes en el grupo experimental obtuvieron mejores resultados académicos en el examen de una unidad del temario en comparación con otro grupo de estudiantes del mismo curso y del mismo centro escolar que seguían el enfoque tradicional de enseñanza. De este modo, este pequeño estudio invita a más investigaciones de innovación didáctica basados en la naturaleza dinámica de la adquisición de una lengua extranjera.

Palabras clave: teoría de sistemas dinámicos, teoría del caos o complejidad, educación secundaria, inglés como lengua extranjera, teorías de aprendizaje de lenguas.

1. INTRODUCTION

Research on new learning and teaching methodologies in Second Language Acquisition (SLA) and Foreign Language Acquisition (FLA) still remains from being put to an end. In detriment of generative approaches in the field, more and more scholars have turned to sociocultural and cognitive approaches to language teaching (Lightbown & Spada, 2013). Moreover, the communicative approach many instructors have recently advocated in their teaching is still taken for granted in many high schools all over the world, as many schools still follow a structure-based program (Verspoor & Ngunyen, 2015, p. 305). One of the reasons why structure-based approaches are widespread is because many teachers, students, and parents still believe that grammar is the core of language, which follows strict rules. There is a strong focus on accuracy and grammar perfection, which does not allow exposure to meaningful and authentic input to take place.

Besides Content and Language Integrated Learning programs, which are becoming widespread in Spain, focus on communication is still rare in some Spanish high schools. The school presented in this research represents one traditional school in Madrid where the English curriculum is applied following a structure-based textbook and a traditional teaching methodology which heavily relies on the activities presented in the course book. This type of education produces learners who disregard English as a means to communicate, simply seeing foreign language as one more subject to pass in order to move on to the next grade. For this reason, this study analyzes how a more active and dynamic methodology will influence the students' motivation towards foreign language learning, which will be evidenced by an increase of academic results.

The theoretical tenets set out here belong to the paradigm of modern day Cognitive Linguistics so-called Usage-based linguistics (Langacker, 1987) combined with a communicative and implicit approach to language teaching through the well-known Theory of Chaos (Poincaré, 1899; Larsen-Freeman & Cameron, 2008; Zamorano Aguilar, 2012; Romano Mozo, 2014). According to these two views, language knowledge and usage emerge from the interaction of different systems: students, resources, the contexts of learning or even the language itself. To illustrate the hierarchies in a system, oral comprehension is just one subsystem within the individual, which counts as a system on its own. Subsystems compete to be processed but they also integrate the input they receive in order to form a whole. Thus, a listening activity in which the students just listen to a podcast without getting visual input and interactive input is incoherent. Oral comprehension does not occur in isolation from other cognitive faculties humans share. Therefore, this research advocates the need to make learning more real through coherent multimodal activities that boost real interaction with other students, materials and the context of learning. Besides, usage must not be taken for granted. Students must learn authentic language produced in real contexts of communication so that they understand the communicative intentions underlying any speech act or language structure in general.

Moreover, a complex-dynamic system approach is presented in this study, since it is believed that language learning development entails the interaction of different systems and subsystems. Throughout the unit taught during this period at the high school, the aim was that students as systems interact with

the other systems in order to produce language learning, which is also initiated by an increase in motivation when providing students different sources for learning and real language. It was expected that students would develop a better attitude not only towards the English subject but also to English learning in general. Besides, it was expected that students would improve their skills in the target language as well as improve their grades, which would mean that a Usage-based approach does not simply help students with their implicit competence in the L2 but also with their explicit knowledge of the English language as evidenced by better results in the same typology of exams they have been taking throughout the year.

Finally, regarding the structure of this study, we will firstly present the theoretical framework to understand the approach. Then, the experimental study will also be explained. Thirdly, we will present the data obtained and the discussion of results. Finally, some concluding remarks will follow.

2. THEORETICAL FRAMEWORK

This section will shed light on key concepts derived from Dynamic Systems Theory (henceforward, DST). Firstly, the differences between learning, acquisition and development will be set out. Secondly, Chaos/Complexity theory will be explained. Thirdly, a dynamic usage-based approach to foreign language development will be described.

2.1 Language learning, acquisition and development

Stephen Krashen's (1985) distinction between language acquisition and language learning has become a solid landmark in the history of language learning theory. According to this approach, whereas learning is a formal and conscious process, acquiring is a more unconscious one. Foreign language learning refers to learning a language in a country where that target language is not spoken as an official language (like English in Spain). Second language acquisition normally refers to the process of learning the target language in a country where such language is spoken officially. However, this dichotomy does not fully represent the nature of language learning contexts, as for instance, English can be learnt as a second language in Spain in certain bilingual families.

Moreover, acquisition (understood as a synonym of foreign language learning depending on the context) entails a static view of language which somehow assumes that learning has starting and finishing periods, from A1 to C2. However, “research on language attrition has shown that even for the first language there is no such thing as an end state” (De Bot, Chan, Lowie, Plat & Verspoor, 2012, p. 191) but there exist some steady states. Systems such as language depend on changes in the environment (another system) to produce either learning or attrition in learners, who are systems as well.

All of this leads to a picture of language development that is quite different from the traditional view of language acquisition as a steady process towards higher levels of proficiency. Depending on language use and contact, proficiency may grow or decline and subcomponents of the language system may actually show different developments in which growth of one part may coincide with decline in another part (De Bot, Chan, Lowie, Plat & Verspoor, 2012, p. 191).

In fact, most constructs in Second Language Acquisition have been studied from a linear point of view (De Bot, Lowie, Verspoor, 2007, p. 15). However, “language acquisition, and language attrition are much more intricate, complex, and even unpredictable than a linear position would allow” (De Bot, Lowie, Verspoor, 2007, p. 7). This is why we here advocate for Dynamic Systems Theory, as it understands learning as a process rather than a product, “a non-linear development that is dependent on internal as well as external resources” (Roehr-Brackin, 2015, p. 181).

2.2 Complexity/Chaos theory: Language learning as a developmental process

Chaos theory is based on the work of the physicist René Thom (1923-2002), *Modèles mathématiques de la morphogénèse* (1980), and the mathematician Henri Poincaré (1854-1912), *Les méthodes nouvelles de la mécanique céleste* (1899), who worked with catastrophes such as material realizations of abstract concepts in a system that allows more than one stable state. It is a theory that has been studied by numerous scholars such as Jean Petitot at the Semiotic School of Paris, Wolfgang Wildgen at Bremen, Per Aage Brandt at Arhus and Enrique Bernárdez Sanchis at Complutense University of Madrid (Zamorano Aguilar, 2012, p. 681).

Chaos shall not be approached as a synonym of disorder because it actually follows some mathematical rules, although they are unknown. Chaos theory assumes that some initial conditions are sensitive to change, producing a dynamic and complex system, since the different subsystems within the system interact and produce change in one another. These ideas, when applied to language acquisition, explain the emergentist nature of language, which develops in a social system and the interaction of different subsystems within the system.

Whereas generative accounts of language have become disenchanted with mathematical models to explain linguistics, social approaches to language have advocated probabilistic and mathematical models to describe language from the very beginning of its existence since Labov (López-García, 1996, p. 17). Language is intrinsically social; language emerges thanks to the interaction of a person as a system with other speakers as systems. Learning is affected by internal factors of the human system, such as motivation and aptitude, together with external elements of humans such as input or the school (Verspoor & Nguyen, 2015). A change in the initial conditions leads to a change in all subsystems, which interact by changing the whole system. Thus, even a factor such as motivation can be seen as essential in education, since the motivation levels increase, which makes learning more prone to be successful.

Thus, from the approach of this research, language is not simply a product but a learning process, which can grow or decline depending on changes in the different systems or subsystems that lead to the learning experience. This view leads several scholars to claim that we should no longer talk about acquiring a language but developing a language (Bot & Lowie & Thorne & Verspoor, 2012, p. 199). In other words, the bidirectionality of language can lead speakers to develop it but also to forget it (language attrition). The fact that our language competence can increase or decrease sets exposure, frequency and usage as the core of the language development process. The view held here assumes that

it is the environment that produces the conditions for language to emerge. Initial conditions are the source of change in a system that many scholars call chaos.

2.3 A dynamic usage-based approach to foreign language development

Language has a social function but it is processed cognitively. The model proposed to teach students in this research project derives from DST. Different agents interact within the system, which adapts to its members' output. Thus, language structures in a given community derive from usage and exposure, which leads to entrenchment and mapping of linguistic structures onto the brain. The combination of Usage-based linguistics and DST is defined as a Dynamic Usage-based approach by Verspoor and Nguyen (2015), a theory in which language learning is:

Meaning-based at all levels, emphasizing frequency of exposure to authentic input and usage events, deigned as “actual instances of language use, in their full phonetic detail and contextual understanding” (Langacker, 2008, p. 81).

Language, as a complex dynamic system, is not just rules but it has a vast array of different meaningful units intertwined that interact (sound, morphemes, semantic items, etc.). Language development is dynamic, not linear. Language can self-organize itself through iteration of form-meaning pairs (Verspoor & Nguyen, 2015, p. 311). The more a unit is heard and used, the more entrenched it becomes. This functional approach to language assumes that lexicon and grammar form a continuum (Halliday, 2004). Therefore, meaning in sounds, intonation, words, or grammatical patterns is the core of this model. Students must be exposed to authentic samples of language through meaningful context exchanges in which students can identify the social functions underlying linguistic forms. As mentioned above, different subsystems compete in the learner's brain, so the teacher must direct the focus of what is being taught to the right direction. For instance, in a listening activity, students can pay attention to speed, rhythm, lexis, grammatical structures, etc. The teachers must thus ensure students' focus to what they want to teach.

According to Verspoor and Nguyen, a Dynamic Usage-based approach must comply with the following pre-requisites (2015, p. 315):

- A. Input must be authentic and exposed in a communicative context, always linked to a social purpose. On the contrary, no research has proven that output or language production is essential to develop language in learners, at least not until advanced learners (Van Patten & Benati, 2010, p. 38).
- B. Iteration warrants language exposure (Larsen-Freeman & Cameron, 2008). When learners are exposed to the same linguistic structures over and over they pay attention to different aspects – all the subsystems competing in students' attention spans.
- C. Implicit learning more than explicit learning. Studies that claim that explicit learning is beneficial for students seem to be biased (Norris & Ortega, 2000). Implicit learning establishes strong representations, which happens because cognition is situated and embodied, interacting with our perceptual system and our experience of the world (Roehr-Brackin, 2015, p. 184).

However, implicit learning takes much more time than explicit learning and it requires more input over a long period of time.

- D. Additional materials are encouraged if they can boost understanding: translations, paraphrases, visuals, etc. Since language is embodied, multimodality boosts learning. Crossmodal attention allows humans to identify targets more easily if the two modes of communication are complementary (Johnson & Proctor, 2004). For instance, although the visual mode is the more dominant when we communicate, the auditory mode is stronger to draw people's attention than the visual one. Live listening is probably a better method to present students with information than simple unimodal listening activities, as several modes combine to represent meaning. Teachers must aim at multimodal teaching, since students can definitely benefit from the information they can grasp from the different modes they pay attention to.

3. METODOLOGY

In this section, firstly, we will describe the research objectives and main hypothesis. Secondly, the learning context for the study will be presented. Thirdly, participants in the study will be also presented. Finally, the experimental stage for this research will be explained.

3.1 Research objectives and hypothesis

The objective of this project is to demonstrate that the application of DST principles of teaching can lead to better learners' academic results in formal education. The main hypothesis of this project is that language learning is enhanced when materials are authentic, crossmodal and when it is taught implicitly. Thus, we aim at proving that students learn much better what derives from usage and exposure. Students will learn entrenched constructions better, that is, those appearing on the movies and the ones they interact the most with. Isolated and decontextualized items, as the ones on a textbook, will not be assimilated as much as those aspects studied with the suggested methodology.

Thus, students working with crossmodal activities will be more motivated and will obtain better results, as this kind of processing corresponds with the way we process our L1 in daily life. Extracting the lexis from instances of real language, as taken from original movies and books with no adaptation, will be more effective than learning linguistic items explicitly. In this line, we will try to demonstrate that language acquisition has to do with the implicit recognition of verbal patterns in real language.

Therefore, unlike those students in the control group who work with explicit grammar and vocabulary taken from a book, students in the experimental group, who work with crossmodal input, a more communicative, interactive and implicit teaching approach, and authentic language taken from real instances of communicative events (such as original movies or unabridged books) will increase their academic results for English learning. Thus, we will attempt to show how altering the initial conditions in a system (by altering the learning resources) can lead to more changes in the system. Obtaining better results in the test unit test both groups undertake at the end will evidence the fact that their learning experience has improved through treatment.

3.2 Learning context

The experiment in the study took place in a high school in Madrid during the second term of the school year (from February to April 2016). This secondary education center is a state funded school which has both bilingual and non-bilingual sections for the Spanish Compulsory Secondary Education (*ESO* in Spanish), 7th to 10th grade, and the Spanish Baccalaureate, 11th and 12th grade.

The school is located in the city of Madrid. It belongs to the Aluche neighborhood, in the Latina district. Aluche has a population of approximately 66,000 inhabitants, of whom around 16% of people are immigrants (consistent with the average ratio of immigrants in the city). People living in this area have low and middle socioeconomic status, and the income per person of the families in the area is lower than the one ascribed to the rest of the residents of the municipality. Inhabitants of this district work in construction, services, commerce, transportation and communication. Besides, 25% students in the school are immigrants, coming mainly from countries such as Colombia, Ecuador, Romania, China, and Morocco.

3.3 Participants

The study counted with 48 students of the subject of English as a Foreign Language in non-bilingual sections. These students were enrolled in the 1st course of Spanish Compulsory Secondary Education. The control group, who followed the traditional methodology, had 23 students (one did not participate in this study), whose ages ranged from 12 to 15, as some of them were repeat students. In terms of participants, 14 students were female and only 9 were male.

It is interesting to note that not all students belong to the same class. 4 students join this group just for the English subject. As expected, the level of English of the class is not homogeneous, and throughout the year four students obtain the highest grades consistently. There are two students in this class who always fail the English subject and who never study. One student has Asperger's Syndrome and needs more support but always passes tests. Finally, there is one student who hardly ever comes to classes. During this study he was abroad, so he never took any of the tests in the analysis.

As far as the experimental group is concerned, it included with 26 students (5 students did not participate in the study), whose ages ranged from 12 to 15, as some of them were repeat students. In terms of participants, once again, there were more female than male students (20 vs. 11).

In this case, all students come from the same class. As expected, the level of English of the class is not homogeneous, and throughout the year four students obtain the highest grades consistently. The number of students in this class who always fail English tests and who never study is higher than in the Control Group (around 8 students). There is one student who suffers from autism and needs more support but always passes tests. Finally, five students in this class skip lessons quite regularly, so they did not take the exam because they were expelled from school at that time.

3.4 Experiment

Both control and experimental groups are 1st of Compulsory Secondary Education students at the same bilingual school, but belonging to non-bilingual sections. English is a compulsory subject in their curriculum and they have 4 sessions of 55 minutes every week. Apart from the 4 different sessions during the week, students have one session at the IT room and one session with a native teaching assistant. This experiment occurs in the second term of the school year (from February to April) throughout 6 weeks. There is a 2-week training period followed by a 2-week experiment. Both groups study the same content units marked by the book throughout the 4 weeks.

3.4.1 Training period (first two weeks)

The experimental group was the only group that did this training period aimed at introducing them with the teaching approach at hand. Whereas the experimental group carried out this training period for two weeks, the control group studied a book unit following the same traditional methodology they had been following in the first term of the school year. During this period, not only two different methodologies were followed but also the input nature and contents (except grammatical aspects, as both groups studied the use of the modal verb 'can')¹.

3.4.2 Experiment (last two weeks)

Once students were introduced to this new methodology, both groups studied the same contents (which were agreed upon based on a book unit's content which has not been studied yet) and finally did the same exam to determine which group had learnt more and was more motivated towards learning. The objectives of this unit were mainly structure-based. The grammar key point for the unit was to learn how to identify the past simple form in order to use it properly. Students were required to learn the past simple form of the verb 'to be' as well as some irregular forms of verbs such as 'to go, to see, to buy, to read, and to give'. In terms of vocabulary, students were expected to learn a few nationalities (Spanish, Brazilian, Swiss, Japanese, French) as well as vocabulary related to the field of vacation and tourism.

Students in the control group followed the same teaching methodology than the one used in the previous trimester. Classes were mainly based on the Student's book and Workbook. The teacher conducted the classes in Spanish, and English was only used when reading the activities aloud. Speaking in the target language was rarely encouraged, except from the class in which the native teaching assistant helped once a week. The student's book activities mainly consisted of explicit grammar and vocabulary exercises (i.e. filling in the gaps, matching words with expressions, multiple choice questions for reading and listening comprehension activities) which resemble the type of question items in the final unit exam. The instructor faced multiple interruptions on a daily basis which normally turned into class disruptions, which was not conducive for the learning experience.

¹ Please, see Annex 2 to read a description of the activities practiced and the DST aspects applied for the teaching period.

Students in the experimental group followed the new methodology based on principles derived from DST. The student's book and workbook were never used and class materials were provided daily. The grammar key points of the unit (past tense forms) were studied implicitly through the use of realia such as popular video songs on YouTube, watching movie clips, reading real (unabridged) usage of the target language. Examples of class activities are now provided.

- Games to learn vocabulary. Students learnt the name of countries through a class competition using a real map. Students had to guess the location of countries in the map so that learning was contextualized. Demononyms were learnt afterwards, when the list of countries had been learnt. Another game was used to learn the means of transportation. Again, students were always provided an image of the means of transportation together with their names so that associations could be made. In order to contextualize activities, students created quizzes in which they had to define the route between countries or cities or other destinations. The other students had to identify the correct means of transportation to travel those distances.
- Speaking and writing about a past holiday. Students were provided a guidebook to create a package holiday to New York City answering the following questions:
 - How many days did you stay?
 - What did you carry on your luggage? (money, passport, clothing...)
 - Where did you sleep? Tell the name of your hotel.

Sightseeing:

- What did you see in New York? Did you take any trip or excursion? How much were tickets for places you visited?
- Did you use any means of transport? (plane/train/boat...)
- How much was the package holiday?

Again, this activity had some context and realia. Students had to look for real information to reply to those answers and negotiate meanings with other students, as they were not supposed to be doing those trips alone. The vocabulary on those questions was presented explicitly (a list to learn by heart) to students in the Control Group. Students in the Experimental Group had to interact with one another in order to answer questions. Since iteration is a key in Dynamic Usage-based approach to teaching, after having answered those questions, students had to come to the blackboard and explain their trips and other students had to judge whether those trips were a good deal or overpriced.

- Reading real and natural language. Students had to read real guidebooks found on the Internet (NYC The Official Guide; Lonely Planet) in order to deal with the contents of this unit. Thus, they learnt essential vocabulary for this topic implicitly. Students also read information about hotels in Booking.com in order to know how much they had to pay in hotels. Students were also encouraged to spot past tenses in verbs in the input they read.

- Watching Good Will Hunting. Students kept on finishing the entire movie, as they already knew parts of the movie because of the activities in the previous unit. Students had to identify past tenses in the movie. Again, these cross-modal activities increased students' motivational levels.

Finally, students from both groups were tested on the unit. The unit exam (See Annex 1) was familiar for all groups because it was the same type of explicit and structural written comprehension test they were accustomed to (Use of English, reading and listening comprehension). The following table shows the different parts of the exam.

Part of the exam	Activity	Marks	
Use of English and grammar	1- Past tense verbs. Fill in the blanks with the correct form of the verb (5 items)	10	50
	2- Vocabulary and past tense verbs. Fill in the blanks with the correct form of the verb (5 items)	10	
	3- Vocabulary: nationalities. Fill in the blanks (5 items)	10	
	4- Vocabulary. Fill in the blanks (5 items)	10	
	5- Grammar and vocabulary: Multiple choice questions (5 items)	10	
Reading	6- Multiple choice questions (5 items)	25	
Listening	7- Multiple choice questions (5 items)	25	

Table 1. Description of the unit exam.

4. DATA ANALYSIS AND DISCUSSION OF RESULTS

In this section we will provide an inferential statistical analysis of the data obtained from the comparison of exam results in the experimental and control groups. Then, we will discuss these results.

4.1 Data analysis

Both the experimental group and control group took an exam which consisted of Use of English (50%), Reading (25%), and Listening (25%). Both groups were examined under the same conditions, that is, they took the exam the same day during class time (55 minutes) after the same number of English sessions. They were accustomed to this type of examination, namely, based on comprehension and explicit knowledge of grammar and vocabulary, because they had already taken exams exactly like this one for three units from the course prior to this study. Moreover, the two groups' performance in the previous trimester was quite similar (see Figure 1). The control group's mean was 5,40 and the experimental group's was 5.38.

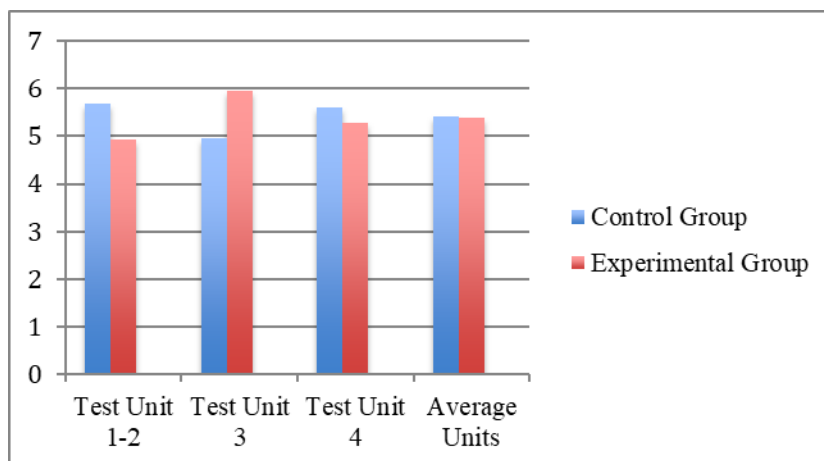


Figure 1. Test units results from the previous trimester.

The main aim of the research was to prove how a small change in the teaching process could really alter the learning process results. In this case, we wanted to demonstrate that applying a teaching methodology based on Dynamic Systems Theory could help improving grades. To answer this question, the experimental group (only 26 students) was trained through this methodology for 2 weeks (4 sessions of 55 minutes) whereas the control group (22 students) simply followed their students' book. After the training period, both groups studied the same contents, which were determined by the next students' book syllabus. However, the control group once again followed the student's book while the experimental group covered the same contents following this new teaching methodology. Therefore, two main variables were being considered. The independent variable was the type of teaching methodology employed and the dependent variable was the learning, manifested by exam results (see Figures 2 to 5).

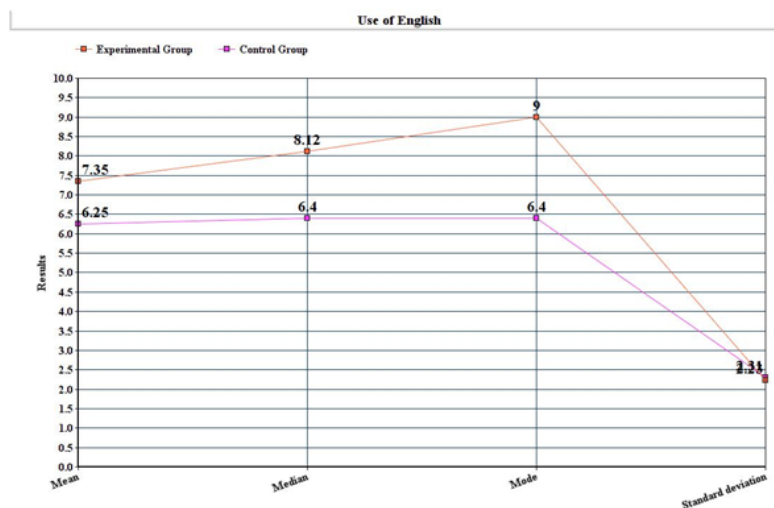


Figure 2. Use of English and grammar exam results.

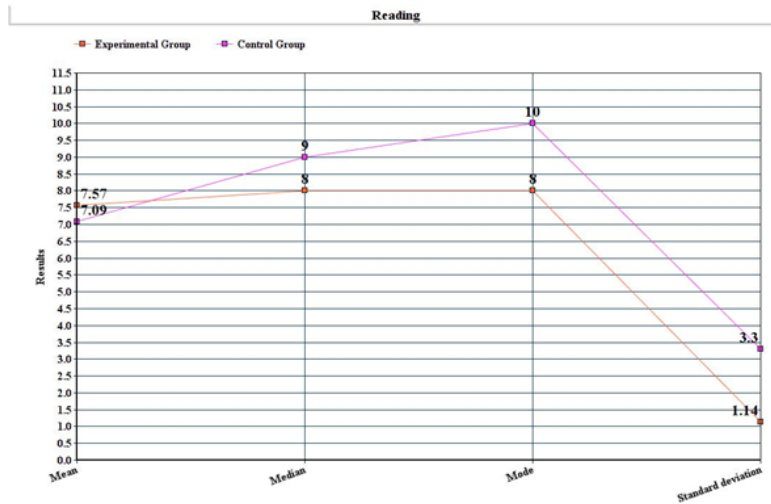


Figure 3. Reading exam results.

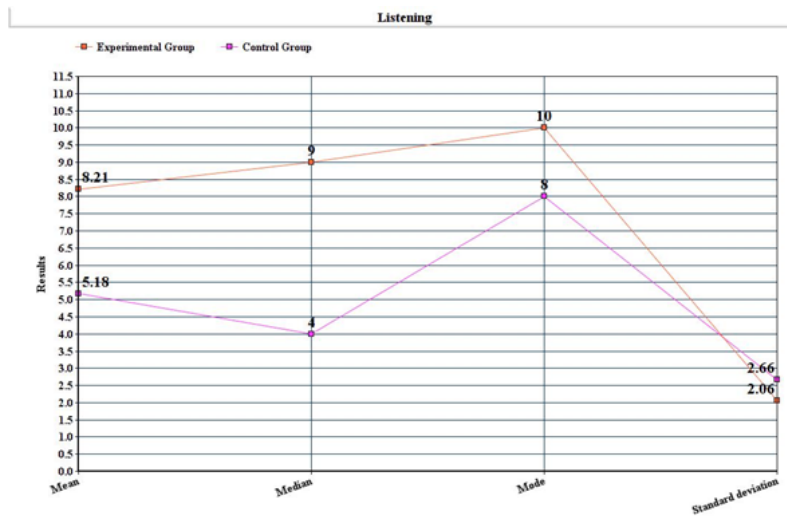


Figure 4. Listening exam results.

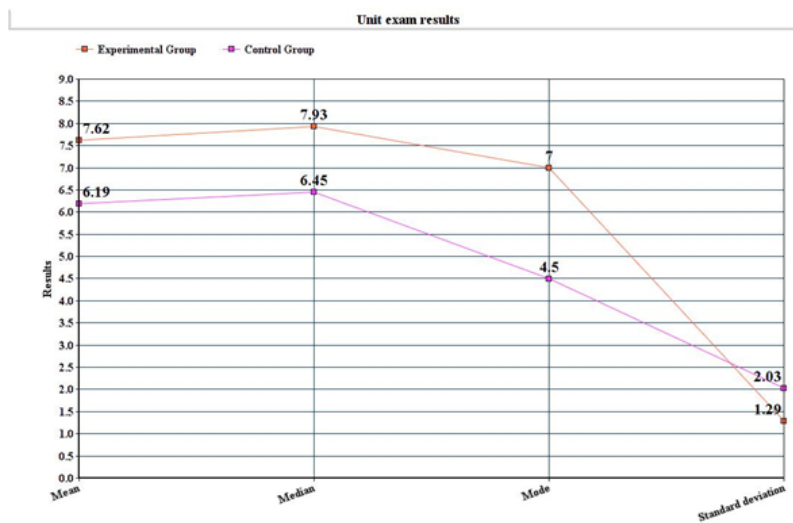


Figure 5. Unit exam results.

Two non-parametric tests were performed in this research, followed by calculating the effect size of the results obtained. Firstly, A Kolmogorov-Smirnov test was performed to measure the divergence of the sample distribution from the normal distribution. Secondly, since the distribution of the exam results is not perfectly normal (Skewness > 3.23 and Kurtosis 9.94), the Mann-Whitney U-test was performed to compare the two groups' scores obtained in the Use of English and grammar, reading and listening exams, as well as the final exam grade.

When considering the unit exam as a whole (Figure 5), the result being significant at $p < .05$, the two groups of learners are found to differ significantly from each other in terms of their unit exam grades ($p < .00001$). Now, if we compare the results of the two groups for each part of the exam, we also find similar results in the Use of English and grammar exam ($p < .00001$) and the listening exam ($p < .001$). On the contrary, the grade differences in the reading exam results are not significant ($p = .59612$).

Finally, when computing the Effect size, the Eta-squared showed different results for each exam. From the lowest to the highest, the reading exam results showed no Effect Size (.0002). The Eta-squared showed a small, almost intermediate, Effect Size (.058) in the unit exam. Finally, a large Effect Size was shown in the listening exam (.145) and in the Use of English and grammar exam (.224).

4.2 Discussion of results

The purpose of this study was to implement teaching activities derived from Dynamic Systems Theory and to prove that this methodology, as opposed to a traditional structure-based teaching, could enhance students' performance even in the old-fashioned explicit comprehension-based English exams. The results presented in Figures 2 to 5 showed a better performance in the exam by the experimental group (7.62 vs. 6.19 in the unit exam), who had followed the new methodology for 4 weeks.

The previous outcome was replicated in the three parts of the exam. The control group's average grade on the Use of English and grammar exam was 1.10 points lower, 0.46 points lower in the reading exam, and 3.03 points lower in the listening exam than the experimental group's mean. Nevertheless, as our Effect size test demonstrated when comparing the two group's general performance in the unit exam, the results just had a small, almost intermediate, significance when combining reading, listening, use of English and grammar. In any case, the results are promising. Considering the previous trimester's average grade for the two groups (5.40 for the control group and 5.38 for the experimental group), the control group's mean in this last unit has increased by 0.79 points, whereas the experimental group's mean has increased by 2.24 points. These results can be due to the variable 'new teacher', which was common to both groups.

Now, contrary to what was expected, it seems that multimodal input does not significantly enhance reading comprehension ($p = .59612$; $\eta^2 = .0002$). The reason why these results are not significant could be that students may need more exposure to this type of input or that students do not only need to be exposed to crossmodal input but to be examined under the same conditions as well, facing input that does not simply come from written information.

As mentioned before, the difference of the exam results between the experimental and control groups for the listening part of the exam was significantly higher ($p < .001$). Moreover, the Eta-squared showed higher results for the Effect size ($\eta^2 = .224$). The results of our study demonstrate a more rapid positive consequence when implementing a more dynamic and active methodology in which students can interact with the multimodal materials they are exposed to. The reason why listening has substantially improved as opposed to reading comprehension may be due to a poor treatment of this particular skill in traditional structure-based programs based on written input in which oral skills are not properly addressed.

Similarly, students seem to be much benefited from this methodology when dealing with use of English and grammar comprehension. The experimental group significantly outperformed the control group by 1.10 points ($p < .00001$), which is even more notorious considering that all students were facing explicit grammar and vocabulary tasks. This study has thus shown that the practice of explicit teaching of grammar and vocabulary should not be as extended as it still is in Spain.

5. CONCLUSIONS

The present study has addressed how students of 1st of Compulsory Secondary Education in a public high school in Madrid have responded to treatment based on Dynamic Systems Theory, which is based on Chaos Theory and Usage-based linguistics. The resulting methodology presupposes that foreign language teaching should be implicit, based on real language (non-adapted) and cross-modal so that it allows students as systems to interact with other students, the materials, and the learning context.

Three main conclusions are obtained from this study. The first one is that implicit teaching can be, at least, as good as explicit teaching. Students obtained better results in explicit tasks of use of English and grammar when following an implicit exposure to those aspects rather than addressing them explicitly in the classroom through the student's book. Secondly, cross-modal activities can help students improve their language competence much better than unimodal input. Thirdly, working with corpora and real language rather than language abridged by a student's book can also be beneficial for students.

The outcome obtained in the exam unit after two weeks of training period in the new teaching methodology followed by two weeks applying the treatment into groups of students of 1st Compulsory Secondary Education pinpoint promising results. The students receiving treatment did better than their control group peers but those grades were not as high as expected due to the scarce time of practice through this methodology (only one month). Students need exposure and time in order to develop language learning. Entrenchment and storage takes time and two weeks is not probably enough time to really acquire certain grammatical and lexical contents.

Further research in DST applied to EFL should try to put more DST principles into teaching practice not just in primary school but also in higher education. Future studies also need to take the time of exposure into account (or even more variables), comparing control groups and experimental groups' performance over a longer span of time that can demonstrate how linguistic entrenchment manifests over a semester or an academic year. Further research could thus account for a DST's non-linearity

approach to language development in EFL, thus helping create more adequate student-centered cross-modal implicit activities that resemble the real process of language learning.

REFERENCES

- De Bot, Lowie, Verspoor, M. (2007). A Dynamic Systems Theory approach to second language acquisition. *Bilingualism: Language and Cognition*, 10(1), 7-21.
- De Bot, K., Chan, H., Lowie, W., Plat, R. & Verspoor, M. (2012). A dynamic perspective on language processing and development. *Dutch Journal of Applied Linguistics*, 1, (2), 188-218.
- Halliday, M. A. K. (2004). *An introduction to Functional Grammar*. London: Routledge.
- Johnson, A. & Proctor, R. (2004). *Attention: Theory and practice*. Thousand oaks, CA: Sage publications.
- Krashen, S. (1985). *The Input Hypothesis : Issues and Implications*. London / New York: Longman.
- Langacker, R. W. (1988). A usage-based model. In Brygida Rudzka-Ostyn (Ed.), *Topics in Cognitive Linguistics* (pp. 127-161). Amsterdam: John Benjamins.
- Langacker, R. W. (2008). Cognitive grammar as a basis for language construction. In P. Robinson & N. C. Ellis (Eds.), *Handbook of Cognitive Linguistics* (pp. 66-88). New York: Routledge.
- Larsen-Freeman, D. & Cameron, L. (2008). *Complex systems and applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Lightbown, P. & Spada, N. (2013). *How languages are learned?* Oxford: Oxford University Press.
- Lonely Planet (2020, July 10). *New York City travel*. <https://www.lonelyplanet.com/usa/new-york-city>
- López García, Á. (1996). Teoría de catástrofes y variación lingüística. *Revista española de lingüística*, 26(1), 15-42.
- Norris, J. & Ortega, L. (2000). Effectiveness of L2 instruction: A research synthesis and quantitative meta-analysis. *Language Learning*, 50, 417-528.
- NYC The Official Guide (2020, January 17). *Plan your trip*. <https://www.nycgo.com/plan-your-trip>
- Poincaré (1899). *Les méthodes nouvelles de la mécanique céleste*. Paris: Gauthier-Villars et fills.
- Roehr-Brackin, K. (2015). Long-term development in an instructed adults L2 learner: Usage-based and complexity theory applied. In T. Cadierno & S. W. Eskildseon (Eds.), *Usage-based perspectives on second language learning* (pp. 181-206). Berlin / Boston: Mouton de Gruyter.
- Romano Mozo, M. (2014). Cambio lingüístico y sistemas complejos. In M. Pilar Suárez (Dir.), *Homo ludens, Homo loquens: El juego y la palabra en la Edad Media* (pp. 393-406). Madrid: Servicio de Publicaciones de la Universidad Autónoma.

- Spiegelman, A. (2003). *The Complete MAUS*. Harlow, England: Penguin Books.
- Thom, R. (1980). *Modèles mathématiques de la morphogénèse*. Paris: Christian Bourgeois.
- Van Sant, G. (1997). *Good Will Hunting*. Miramax.
- Van Patten, B. & Benati, A. (2010). *Key terms in second language acquisition*. London: Continuum.
- Verspoor, M. & Ngunyen, T. P. H. (2015). A dynamic usage-based approach to second language teaching. In T. Cadierno & S. W. Eskildseon (Eds.), *Usage-based perspectives on second language learning* (pp. 305-328). Berlin / Boston: Mouton de Gruyter.
- Zamorano Aguilar, A. (2012). Teorías del caos y lingüística: Aproximación caológica a la comunicación verbal humana. *Signa*, 21, 679-705.

ANNEX 1. Unit exam.

1 Complete the sentences with the correct past form of the verbs given (5x2=10 marks).

- 1 It _____ (be) very sunny yesterday.
- 2 We _____ (not be) tired after the walk along the beach.
- 3 The water _____ (be) very cold at the swimming pool.
- 4 How many people _____ (be) on the plane?
- 5 The train to Scotland _____ (be) very fast.

2 Complete the sentences with the correct past form of these verbs (5x2=10 marks).

go see buy read give

- 1 We _____ shopping and _____ a lot of food for the party.
- 2 The teacher _____ us our homework.
- 3 I _____ two books when I was on holiday.
- 4 Jack _____ some beautiful fish when he was in Egypt.

3 Complete the sentences with the correct nationalities (5x2=10 marks).

- 1 A person from Brazil is _____.
- 2 A person from Spain is _____.
- 3 A person from Switzerland is _____.
- 4 A person from Japan is _____.
- 5 A person from France is _____.

4 Complete the sentences with these words (5x2=10 marks).

guide book luggage package trip sightseeing

- 1 We went on a _____ holiday to Greece last summer. It was great.
- 2 Unfortunately, I lost my _____ at the airport. It went to a different country!
- 3 The _____ to the pyramids took three hours.
- 4 I don't like _____ in cities. I get bored.
- 5 In the _____, there were pictures of all the museums.

5 Choose the correct alternatives to complete the text (5x2=10 marks).

My favourite holiday

My favourite holiday was when I was about five years old. My mum and dad (1) ___ me and my brother, James to Sweden for Christmas. I remember the (2) ___ on the boat. It took two days, and I felt very ill, but it (3) ___ very exciting! The boat was fantastic!! When we arrived in Sweden, the weather was terrible. It was very cold, and there was a lot of snow. (4) ___ England, we don't usually get snow at Christmas, so it was wonderful for James and me. We drove for a long time, all through the night, and then we arrived at this small house. It was beautiful. There were about five little houses and a shop. In the house, there (5) ___ a TV! We couldn't watch films, so we played games with Mum and Dad. Also, we played a lot outside in the snow. It was the best holiday of my life!

- | | | | |
|---|-----------|-------------|------------|
| 1 | A taked | B took | C made |
| 2 | A travel | B excursion | C journey |
| 3 | A was | B is | C were |
| 4 | A On | B In | C Of |
| 5 | A weren't | B wasn't | C couldn't |

6 Read the online comments from people who stayed at a hotel. Answer the questions (5x5=25 marks).

A

Last month, I stayed at the Stella Hotel with my wife and two children. We had a fantastic holiday. We loved the hotel and the people were very kind and nice to us. We went swimming every day from the lovely beach. It was only two minutes from the hotel. The rooms in the hotel were very comfortable, and the food in the dining room was good. The children enjoyed the chips and pizza! I prefer meals from the country I'm visiting, but there weren't any Spanish dishes on the menu. But that wasn't a big problem.


B

For us, the Stella Hotel wasn't very good. I went with two friends, and we stayed in the same room. The room was very small, and the bathroom was dirty! We couldn't see the sea from the window. We sometimes went to the beach, and that was good. We went swimming there because there were a lot of children in the hotel pool. It was very noisy. The people at the hotel couldn't answer our questions very well, and there weren't any excursions. We wanted to visit some interesting places, so we took a taxi. It wasn't very expensive! We saw some lovely villages and on the Friday we went to a big town.

C

The Stella Hotel is a beautiful hotel with lots of trees and flowers. It's near the beach, but the beach wasn't very nice. Also, there weren't any shops near the hotel. We wanted to buy some presents for our friends at home, but we couldn't. We could buy postcards, but they were all pictures of the hotel! The hotel was very busy, but after dinner in the evening it was boring. There wasn't any dancing or music. We chatted to people in the hotel and wrote postcards every evening! There were TVs in the rooms, but the programmes were in Spanish, and we couldn't understand them!

- 1 Who stayed in the hotel every night? ___
- 2 Who visited places away from the hotel? ___
- 3 Which person wanted different food? ___
- 4 Which person went swimming a lot? ___
- 5 Who wasn't happy with the room? ___

7  Listen to the conversation and decide if the statements are true (T), false (F) or not mentioned (NM) (5x5=25 marks).

- | | | |
|---|--|--------|
| 1 | The tickets to New York were expensive. | T/F/NM |
| 2 | They saw the Statue of Liberty from the sea. | T/F/NM |
| 3 | The plane was late taking off. | T/F/NM |
| 4 | Julie had a seat by the window. | T/F/NM |
| 5 | Kathy enjoyed the food on the plane home. | T/F/NM |

ANNEX 2. Description of sessions for the experimental group during the training period.

Session	Activity	Time	DST aspects
1	<u>Listening comprehension and grammar</u> - Students listen (thrice) to the song "Secret Love Song" by Jason Derulo and Little Mix and do 2 activities individually. 1. Write down all the sentences containing a "can" Verbal Phrase they hear in the song. 2. Explain the love story problem presented in the song	12'	- Students are exposed to authentic language input. - Students are exposed to a song they like, which boosts motivation. - Grammar is introduced implicitly.
	<u>Grammar & Vocabulary</u> - Students are given some common actions at their age (i.e. "dancing, playing sports, playing an instrument", etc.) and they say whether they can or can't do them.	8'	- Students interact with grammar by linking these actions to their own daily life experience.
	<u>Speaking</u> 1. In groups of 4, students discuss which activities they think their peers can or can't do. 2. Groups of 4 now compete against other groups in the classroom to try to guess who in each of the groups can or can't do the actions from the previous activity.	35'	- Students now interact with other students about the subject matter. - Implicit grammar instruction.
2	<u>Listening</u> - The instructor introduces the Holocaust to students through a PPT. - Students then have to take a pop quiz to prove they have understood the presentation.	20'	- Multimodal input for the listening activity.
	<u>Reading</u> - Students read some selected pages from the graphic novel <i>Maus</i> by Art Spiegelman (2003). - Students then have to take a pop quiz to prove they have understood the text.	25'	- Students are exposed to authentic language input. - Multimodal input for the reading activity.
3	<u>Reading</u> - Students read some selected pages from the graphic novel <i>Maus</i> by Art Spiegelman (2003).	12'	- Students are exposed to authentic language input. - Multimodal input for the reading activity.

	<p><u>Speaking</u></p> <p>- In small groups of 3-4, students now try to represent the pages they have read. They don't need to learn the lines by heart as they can read them aloud.</p> <p>- Then all groups represent the scene in front of the classroom. The teaching assistant helps them with pronunciation.</p>	43'	- Students interact with their learning materials and with other students.
4	<p><u>Listening</u></p> <p>Students watch three scenes from the movie <i>Good Will Hunting</i> (1997). They watch each scene twice. One of the scenes is a description of a character who just left her boyfriend.</p>	20'	- Students are exposed to authentic language input. - Multimodal input for the listening activity.
	<p><u>Writing</u></p> <p>In the computer lab, students will write individually a description of a fictitious boyfriend/girlfriend who just left them. They can look for vocabulary in Word Reference but they can't use Google Translate.</p>	35'	- Interaction with materials as they practice the target language reproducing a model they have just learnt in a movie.
5	<p><u>Listening</u></p> <p>Students watch three scenes from the movie <i>Good Will Hunting</i> (1997). They watch each scene twice. One of the scenes is a first therapy session.</p>	20'	- Students are exposed to authentic language input. - Multimodal input for the listening activity.
	<p><u>Writing, Grammar & Vocabulary</u></p> <p>Students are provided with a dialog taken from one of the scenes in the previous activity in which they face a first therapy session. Students must complete some sections in which they must describe somebody and say the things they can/can't do.</p>	25'	- Implicit grammar - Interaction with the materials provided.
	<p><u>Speaking</u></p> <p>Students are arranged into pairs and choose which dialog written by them will be performed. They perform this dialog together for the first time.</p>	10'	- Students interact with the materials they create.
6	<p><u>Speaking</u></p> <p>Students practice the dialog created in the previous session.</p>	10'	- Students interact with the materials they create and with a peer.
	<p><u>Speaking</u></p> <p>- In pairs, all students now perform the dialogs in front of the class.</p> <p>- The teaching assistant helps them with pronunciation.</p>	45'	- Students interact with their learning materials and with other students.
7	<p><u>Pop-quiz</u></p> <p>Students take a pop-quiz in which they must describe somebody and say things this person can/can't do.</p>	40'	None
	<p><u>Organizational issues</u></p> <p>Students go through their exams done in the previous week.</p>	15'	None
8	<p><u>Speaking</u></p> <p>Students practice their dialog together for the last time.</p>	5'	- Students interact with their learning materials and with other students.
	<p><u>Speaking exam</u></p> <p>- Students perform their dialogs in front of the class.</p> <p>- Students assess their peers' performance.</p>	50'	- Students interact with their learning materials and with other students.

“ELEÍSMENTAL, QUERIDO WATSON”: UNA PROPUESTA DE INVESTIGACIÓN DEL LEÍSMO, LAÍSMO Y LOÍSMO EN EL AULA DE SECUNDARIA

"ELEISMENTARY, MY DEAR WATSON": A RESEARCH PROPOSAL ON THE INCORRECT USE OF THE LE/LES/LA/LAS/LO/LOS PRONOUNS IN THE SECONDARY CLASSROOM

Isabel García Carretero
Jüdische Traditionsschule

Olvido Andújar-Molina
Universidad Complutense de Madrid

Resumen

Planteamos una propuesta de innovación educativa cuyo fin es reducir los fenómenos lingüísticos del leísmo, laísmo y loísmo en el aula. Además, pretendemos que los alumnos conozcan más su propia lengua y reflexionen acerca de la gramática y acerca de errores gramaticales frecuentes del español. Según se señala en el Real Decreto 1105/2014, “La finalidad de la reflexión lingüística es el conocimiento progresivo de la propia lengua, que se produce cuando el alumnado percibe el uso de diferentes formas lingüísticas para diversas funciones y cuando analiza sus propias producciones y las de los que le rodean para comprenderlas, evaluarlas y, en su caso, corregirlas” (p.358). Igualmente, pretendemos incrementar el interés del alumnado por la gramática, así como por la asignatura de Lengua Castellana y Literatura mediante el uso de metodologías activas y el uso de las TIC. Esta propuesta educativa está planteada para llevarse a cabo a principios del curso académico, temporalización que nos permite motivar al alumnado al inicio de curso e incluso poder repetir parte del proyecto en el tercer trimestre, con el fin de comparar datos y comprobar su eficacia.

Palabras clave: Educación Secundaria Obligatoria, Lengua Castellana y Literatura, Proyecto de innovación, leísmo, laísmo y loísmo, errores gramaticales.

Abstract

We present an innovation proposal in education that seeks to reduce the linguistic phenomena of leísmo, laísmo and loísmo at Secondary School level. In addition, we aim for students to learn more about their own language and to reflect on grammar and frequent grammatical errors in Spanish. As stated in Royal Decree 1105/2014, "The purpose of linguistic reflection is the progressive knowledge of the language itself, which occurs when students perceive the use of different linguistic forms for various functions and when they analyze their own productions and the productions of the rest of the speakers around them, in order to understand them, evaluate them and, if appropriate, correct them" (p.358). Likewise, we aim to increase students' interest in grammar, as well as in the subject of Spanish Language and Literature through the use of active methodologies and ICT. This educational proposal is planned to be carried out at the beginning of the academic year, a timing that allows us to motivate

students at the beginning of the course and even to be able to repeat part of the project in the third term, in order to compare data and check its effectiveness.

Key Words: Compulsory Secondary Education, Spanish language and literature, Innovation project, incorrect use of *le/les/la/las/lo/los*, grammatical errors.

1. INTRODUCCIÓN

Hoy en día es esencial saber hablar y escribir correctamente, no solo para la vida académica y laboral sino también en nuestra vida cotidiana. Como hablantes de la lengua hacemos uso de la misma para comunicarnos y producimos discursos en contextos muy diversos, formales e informales. De la capacidad de saber expresarse y comprender correctamente lo que se nos quiere transmitir, dependerá el éxito o el fracaso del hecho comunicativo. En cuanto a lo que se refiere a la enseñanza, cabe destacar que las deficiencias en la expresión oral y escrita dificultan el aprendizaje en mayor medida que la carencia de contenidos conceptuales y procedimentales. (Hernández Abenza y Hernández Torres, 2011). Por este motivo, insistimos en no cometer faltas de ortografía ni errores gramaticales y en ser capaces de producir textos correctos y adecuados.

Sin embargo, cada vez es más difícil que los alumnos de Secundaria escriban sin cometer faltas de ortografía y no incurran en errores gramaticales. Rico Martín (2002) refiere que “Es difícil que una persona con gran experiencia lectora cometa errores ortográficos” (p. 78). No obstante, cursar la enseñanza obligatoria no implica que todos los estudiantes cuenten con dicha experiencia. Es más, buena parte de los jóvenes apenas dedica tiempo a la lectura, ya que “el tiempo que se pasa delante de pantallas afecta el tiempo que se dedica a otro tipo de ocio, como la lectura recreativa” (Dezcallar, Clariana, Cladellas, Badia y Gotzens, 2014, p. 114). En este trabajo reflexionamos acerca de los errores gramaticales y, concretamente, nos proponemos que los alumnos aprendan a hacer un uso adecuado de los pronombres átonos de tercera persona mediante un proyecto de investigación.

Los errores gramaticales producidos por el uso inadecuado de *le(s)*, *la(s)* y *lo(s)* son cometidos de manera frecuente por hablantes nativos de castellano. Si bien es cierto, no todos los hablantes incurren en estos errores y aquellos que los cometen pueden ser leístas, laístas o loístas. Es importante tener en cuenta que se cometen tanto en discursos orales como escritos y que no están relacionados con la edad del individuo sino más bien con su profesión y con su procedencia. De hecho, aquellos profesionales que elaboran textos para su posterior publicación suelen cuidar el lenguaje en profundidad y procuran eludir este tipo de faltas. Por otro lado, según la región de la que proceda el hablante, este tenderá a cometer un error gramatical u otro.

Al ser el leísmo, el laísmo y el loísmo errores frecuentes en la población, son complicadas tanto su detección como su corrección. Por ello, es primordial que se aprenda a hacer un empleo adecuado de los pronombres átonos de tercera persona en las escuelas. De hecho, la sintaxis está recogida en el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y los alumnos deben conocer y analizar las funciones de las palabras en la oración. Se estudian los verbos transitivos e intransitivos, así como la diferencia entre objeto directo e indirecto. En cambio, parece que las dudas acerca del leísmo, el laísmo y el loísmo no consiguen resolverse satisfactoriamente, ya que los estudiantes continúan incurriendo en estos errores después de haber superado sus estudios obligatorios. Es más, Bravo (2018) señala que el

conocimiento de la gramática que adquieren los futuros profesores en la universidad no es más elevado al que poseían al comenzar sus estudios superiores, siendo este incluso el mismo.

La propuesta de innovación educativa que exponemos consiste en que, tras recibir una formación acerca de este fenómeno y los indicadores necesarios para detectarlo, los estudiantes sean conscientes de sus errores, sepan detectarlos y corregirlos. Por lo tanto, se espera una reducción del leísmo, laísmo y loísmo en los estudiantes que lleven a cabo el proyecto.

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

2.1 Errores gramaticales. Leísmo, laísmo y loísmo

Tal y como refieren Aleza Izquierdo y Albelda Marco (2013) algunos errores gramaticales frecuentes cometidos por los hablantes de español son la falta de concordancia, el queísmo y dequeísmo, el empleo inapropiado del gerundio o el leísmo, laísmo y loísmo. Nos centraremos en estos últimos fenómenos gramaticales, ya que el uso inapropiado de los pronombres *le(s)*, *la(s)* y *lo(s)* ha despertado el interés tanto de gramáticos expertos como de hablantes de español en su uso cotidiano de la lengua. De hecho, con el fin de atender las dudas recurrentes de los hablantes, el Instituto Cervantes (2019) recoge y explica estos fenómenos en *Las 100 dudas más frecuentes del español*.

Para entender el fenómeno lingüístico del leísmo, laísmo y loísmo debemos remontarnos al origen latino de los pronombres. Tal y como señala Fernández-Ordoñez (1993), “los demostrativos latinos ILLE, ILLA, ILLUD han dejado derivados de su nominativo en las formas tónicas *él, ella, ello*; de su acusativo ILLUM, ILLAM, ILLUD descienden las formas átonas *lo, la, lo*; y del dativo ILLI, el pronombre *le*” (p. 1). Así, la *Nueva gramática de la lengua española* (2010) refiere que la diferenciación entre acusativo y dativo tenía lugar en latín, sin embargo, se mantuvo únicamente en las formas de tercera persona que presentan *lo, la, los, las* para el acusativo y *le, les* para el dativo. No obstante, se señala que la confusión entre estas formas comenzó ya en latín y prosigue en romance.

Tal y como indica Fernández-Ordoñez (1993), a este empleo de las formas herederas latinas se le denomina uso etimológico. Mientras tanto, al uso incorrecto de los pronombres átonos de tercera persona, se le conoce como leísmo, laísmo y loísmo. En el manual de la *Nueva gramática* (2010) se explica así este fenómeno lingüístico:

Se denomina leísmo al uso de las formas de dativo *le, les* en lugar de las de acusativo, como en *Le mataron; Les contrataron*. El laísmo consiste en emplear las formas femeninas de acusativo por las de dativo (*La dije que esperara*), mientras que en el loísmo son las formas masculinas de acusativo las que sustituyen a las de dativo (*Los dije que no se movieran de aquí*). Repárese en que los tres fenómenos afectan a la forma de los pronombres, no a su función (...) Suelen distinguirse tres tipos de leísmo:

A. Leísmo de persona masculino: uso del pronombre *le* como acusativo con sustantivos masculinos de persona: *A Mario le premiaron en el colegio*.

B. Leísmo de persona femenino: uso del pronombre *le* como acusativo con sustantivos femeninos de persona: *A Laura le premiaron en el colegio*.

C. Leísmo de cosa: uso del pronombre *le* como acusativo con sustantivos de cosa: *Te devuelvo el libro porque ya le he leído.* (p. 315).

Pese a que la función sintáctica no se ve afectada, el cambio en la forma genera tal confusión en los hablantes por la automatización de ciertas construcciones que, en ocasiones, tienen dificultades para reconocer la función que realizan los pronombres en la oración. Por otra parte, la Nueva gramática (2010) señala que el tipo de leísmo más frecuente es el de persona masculino, el cual aparece tanto en textos medievales y clásicos, como en textos actuales. Además, refiere que el leísmo de persona masculino plural es poco frecuente y el de persona femenino está poco extendido y es incorrecto. En cuanto al leísmo de cosa, también se consideran incorrectas sus formas singular y plural (Real Academia Española, 2010).

En la norma culta está aceptado el leísmo de cortesía, es decir, el uso de *le/les* cuando el referente es segunda persona y se emplea en un registro formal. Se justifica su uso por la ambigüedad que el empleo de los pronombres *lo(s)*, *la(s)* puede ocasionar. Igualmente, se acepta el leísmo de cortesía cuando el interlocutor es femenino, fundamentalmente en fórmulas de saludo y despedida (Aleza Izquierdo y Albelda Marco, 2013, p. 94).

Tal y como ya hemos mencionado, los hablantes incurren con frecuencia en el leísmo, laísmo y loísmo tanto en la lengua oral como en la escrita. El Instituto Cervantes (2019) señala que de los tres fenómenos el más extendido es el leísmo, el cual parece continuar extendiéndose. Ahora bien, “mientras que el leísmo personal y masculino no se oculta en los registros más formales de la lengua hablada ni tampoco en la escritura, el resto de las confusiones pronominales ven drásticamente reducida su presencia en idéntico contexto” (Fernández-Ordoñez, 2001, p. 1). En la misma línea, la Nueva gramática (2010) señala que el leísmo de persona masculino aparece profusamente en los textos medievales y clásicos, siendo incluso la forma recomendada por la Real Academia Española hasta la cuarta edición de su gramática (1796).

Con respecto al laísmo y el loísmo, el primero es bastante frecuente, no así el loísmo, al que además se considera vulgar. Sin embargo, aunque aparece en la lengua escrita de manera ocasional, debe evitarse (Alarcos Llorach, 1999). No obstante, en la actualidad no todos los hablantes de español incurren en un empleo inadecuado de estos pronombres, ya que este fenómeno lingüístico está estrechamente relacionado con la procedencia geográfica y con las preferencias del hablante. Es más, existe un intento de omitir este error gramatical. “En la realidad del uso, según las zonas o según el saber del hablante, hay muchos grados de hibridación entre la situación conservadora y la que tiende a eliminar la distinción funcional entre objeto directo e indirecto” (Alarcos Llorach, 1999, p. 203).

No han sido pocos los gramáticos y expertos que han realizado investigaciones acerca del origen y las causas de este fenómeno lingüístico. Así, se han definido dos hipótesis:

Ambas tienen su origen en gramáticos del siglo XIX, Vicente Salvá y Rufino José Cuervo, y se prolongan en eminentes gramáticos y filólogos contemporáneos como Salvador Fernández Ramírez y Rafael Lapesa (...). La primera de ellas puede denominarse hipótesis de eliminación de caso a

favor del género (...). La tendencia a distinguir en castellano los entes personales (o mejor, animados) de los no-personales (o inanimados), tendencia, por lo demás, ampliamente arraigada en muchas lenguas indoeuropeas, sería el otro factor que habría originado el leísmo (pero no el laísmo ni el loísmo), así como habría favorecido el desarrollo de *a* ante objetos directos personales en español (Fernández-Ordoñez, 1993, p. 2).

Sin embargo, a pesar de que este asunto ha sido ampliamente estudiado, no se ha logrado alcanzar unanimidad en las explicaciones, lo que evidencia que, debido a la complejidad de estos fenómenos, aún nos encontramos lejos de comprender el origen histórico y el funcionamiento del leísmo, laísmo y loísmo (Fernández-Ordoñez, 1993). Por añadidura, no debemos olvidar que la variedad geográfica y la preferencia individual de cada hablante dificultan el estudio del fenómeno. Incluso, Alarcos Llorach (1999) señala que “un mismo usuario puede variar de una ocasión a otra sus preferencias” (p. 203).

2.2 Leísmo, laísmo y loísmo según la zona geográfica

Al igual que no todos los hablantes de español incurren en los errores gramaticales de igual manera, la zona geográfica también tiene un papel fundamental en la diferencia de uso de los pronombres átonos de tercera persona. Fernández-Ordoñez (1999) afirma que:

Empleos referenciales existen, pues, en el este de León, Palencia, Valladolid, Burgos, extremo occidental de La Rioja, franja oriental de Salamanca, Ávila, Segovia, oeste de Soria, mitad este de Cáceres, Toledo salvo la zona suroriental, Madrid y extremo oeste de Guadalajara. Sin embargo, el grado de implantación de los empleos referenciales no es, en absoluto, el mismo en todos esos territorios. En general, todas las zonas fronterizas muestran estados transicionales en que compete el sistema basado en el caso con el referencial (p. 49).

En Palencia, Valladolid, el occidente de Burgos, Ávila, Segovia y el occidente de Toledo y de Madrid predomina el uso del sistema referencial. Por su parte, en el resto de España pueden encontrarse posiciones intermedias, con variaciones de uso del sistema distinguidor del caso (Fernández-Ordoñez, 1999).

Atendiendo a las consideraciones anteriores se puede afirmar que son pocas las provincias de España en las que se emplean de manera adecuada los pronombres átonos de tercera persona. Con respecto a Madrid, Fernández-Ordoñez (1993) señala que parece ser un punto en el que confluyen diversos frentes de este error gramatical: el sistema referencial abulense-toledano, el sistema de transición oriental y el sistema confundidor propio de Segovia y Burgos.

Moreno Fernández, Amorós Gabaldón, Bercial Sanz, Corrales Fernández y Rubio Haro (1988) realizaron un estudio sobre la presencia de estos fenómenos lingüísticos en la provincia de Madrid. De acuerdo con los autores, en Madrid es más frecuente el leísmo, seguido por el laísmo y, en menor medida, el loísmo. A su vez señalan que variables sociológicas, como sexo o edad, no intervienen en el uso etimológico o no etimológico de los pronombres y la pequeña variación existente entre género es probablemente fruto del azar. De esta manera, existe una tendencia por parte de los madrileños a utilizar

el pronombre *le*, donde debería usarse *lo* o *la* cuando estos realizan la función de complemento directo y *la* en lugar de *le* para el complemento indirecto. En efecto, no es raro escuchar en la capital expresiones como **Le perdí* (el autobús), **La gusta* o **La dije*. No obstante, Paredes García (2006) señala que, aunque en ocasiones se considere que Madrid es muy laísta, el laísmo es menos frecuente de lo que parece. Según el autor, esto se debe a la combinación del fenómeno con los verbos de lengua, los cuales se emplean frecuentemente en el discurso. Por su parte, Moreno et al. (1988) afirman que “Los hablantes madrileños emplean en similar proporción y con idénticos valores que los singulares las formas plurales *les, las, los*” (p. 109).

2.3 Innovación educativa en la enseñanza de la gramática

Existe un intento por parte de muchos docentes y expertos de mejorar el sistema de enseñanza-aprendizaje de la gramática. Lo cual se refleja en publicaciones como la de Bosque y Gallego (2016) titulada *La aplicación de la gramática en el aula. Recursos didácticos clásicos y modernos para la enseñanza de la gramática* o en propuestas educativas como la diseñada por Martí Climent y García Vidal (2021) en la que se propone el aprendizaje basado en proyectos y el uso del vídeo en la enseñanza de la gramática. No solo, siguiendo a Trujillo Sáez (2012), la enseñanza basada en proyectos garantiza una adquisición eficaz de las competencias básicas y el aprendizaje de los contenidos curriculares. Utilizar las TIC en estos proyectos repercute en una mayor motivación del estudiantado, en un mejor acceso a fuentes documentales y de información, una facilidad de gestión del proyecto y utilización de los datos recogidos. Como apuntan Álvarez Jiménez y Trujillo Sáez (2014), el aprendizaje basado en proyectos plantea un reto que funciona como punto de arranque que articula el aprendizaje.

Por otra parte, los alumnos estudian la lengua española, su morfología y sintaxis a lo largo de toda su formación obligatoria, en cambio, se percibe un desinterés general por la materia. Bosque y Gallego (2016) señalan que para conseguir que la enseñanza de la gramática deje de ser algo rutinario y poco estimulante para el alumnado, es fundamental que los profesores comprendan que deben formarse y actualizarse previamente con el fin de adaptarse y transmitir lo aprendido. Por consiguiente, es necesario que el profesorado dedique tiempo a su actualización y que se forme previamente para poder utilizar con eficacia en el aula nuevas metodologías como las metodologías activas. Para ello, es imprescindible tener en cuenta las necesidades del alumnado, tal y como recoge Ruiz Bikandi (2011) “la gramática, siempre que se adapte a la demanda y a las necesidades del alumnado, constituye un elemento indispensable de la enseñanza-aprendizaje” (p. 201). Del mismo modo hace hincapié Orduz Navarrete (2012) en los intereses del alumnado en su planteamiento de la enseñanza de la gramática en su contexto. La autora considera que los objetivos educativos deben integrarse con los intereses de los estudiantes para favorecer los procesos de enseñanza-aprendizaje de la gramática. Mientras tanto, Perea Siller (2015) plantea en *Gramática y producción textual: bases lingüísticas para la intervención didáctica* la necesidad de trabajar en el aula las incorrecciones gramaticales que cometen los estudiantes, las cuales pueden ser detectadas aplicando análisis de errores. Para ello, sugiere relacionar la gramática con el resto de los contenidos y trabajar dichas cuestiones gramaticales con aquellas pertenecientes a otros bloques. Por su parte, “una propuesta de intervención en el aula para enseñar gramática tiene que poner a los alumnos en situación de comunicarse para aprender y a la vez constituir para el docente un

instrumento de evaluación formativa, un espacio de reflexión y una herramienta para sistematizar el saber gramatical” (Fontich Vicens, 2011, p. 50).

El aprendizaje cooperativo aparece como una metodología muy apropiada para la enseñanza de la gramática en el aula. De la misma manera, Trujillo Sáez (2012) afirma que “El aprendizaje cooperativo es la estructura de gestión del aula más efectiva para garantizar una importante dosis de interacción, entre otros factores claves para el aprendizaje” (p. 12). De manera similar, cada vez son más los expertos que recomiendan la enseñanza basada en proyectos. Con el empleo de esta metodología los alumnos son protagonistas de su aprendizaje y, además, adquieren competencias y conocimientos a medida que realizan el proyecto, por lo que el producto final no es lo únicamente importante. Más aún, Fontich Vicens afirma que “para aprender gramática el alumno elabora y utiliza instrumentos de evaluación, recoge datos, manipula, compara, sistematiza, discute, comparte, contrasta, expone, escribe... en definitiva ‘hace cosas’, con la guía siempre del profesor” (2011, p. 49). En este sentido, conviene destacar la importancia de “hacer participar al alumnado en la recogida de datos que posteriormente serán observados y que nos permitirán contrastar, por ejemplo, el oral y el escrito” (p. 47). Efectivamente, la metodología que proponemos permite poner en práctica todas las consideraciones anteriores. Aunque estos métodos de enseñanza requieren la preparación de materiales por parte del profesor, lo que supone un esfuerzo de trabajo inicial considerable, este inconveniente se compensa con la calidad del aprendizaje (Fernández March, 2006).

Sobre las bases de las ideas expuestas se han elaborado diversas propuestas didácticas cuyo fin es mejorar la enseñanza-aprendizaje de la gramática en el aula. Por ejemplo, las autoras Martí Climent y García Vidal (2021), mencionadas al comienzo de este apartado, elaboraron el proyecto *Videoling*, que consiste en resolver dudas gramaticales habituales del estudiantado mediante el uso del vídeo. Una vez acordada la duda lingüística con el profesorado, los alumnos realizan un vídeo explicativo que será mostrado en clase y, posteriormente, publicado en YouTube. Por otro lado, Lucía Picón Arranz (2008), centrándose en la corrección de errores gramaticales, elaboró la propuesta de innovación educativa *Hacia una visión renovada de la didáctica de la gramática: sobre leísmo, laísmo y loísmo en el Tercer curso de la ESO* con el objetivo de que el alumnado aprendiera el uso correcto de estos pronombres de tercera persona átonos. Diseñó cuatro sesiones utilizando sistemas de metodologías activas y estructuras de aprendizaje cooperativo con un enfoque de aprendizaje por tareas. Del mismo modo, Román Orenge Peirats diseñó en 2017 una propuesta de aprendizaje cooperativo basado en proyectos con el objeto de afianzar contenidos e incrementar el interés del alumnado por la asignatura de Lengua Castellana y Literatura. Mediante la utilización de blogs y la herramienta Google Sites el estudiantado realizó actividades del bloque de Comunicación, del bloque de Léxico, Ortografía y Gramática y del bloque de Literatura. En definitiva, los autores expuestos quisieron plantear actividades que resultasen atractivas para los discentes ya que, tal y como afirman Bosque y Gallego, “los ejercicios que tienen menor tradición entre nosotros son precisamente los que mejor desarrollan la capacidad de los estudiantes para observar, argumentar, reflexionar y, en definitiva, comprender las estructuras gramaticales” (2016, p. 63).

3. “*ELEÍSMENTAL, QUERIDO WATSON*”

3.1 *Contenidos y objetivos del proyecto*

Los alumnos estudian la gramática normativa durante toda la etapa de Secundaria. Sin embargo, mientras ciertos contenidos se repiten cada año, otros más problemáticos se trabajan con premura y descuido a lo largo de todos los cursos (España Torres y Gutiérrez Rodríguez, 2018). Así, es de esperar que cuestiones como el leísmo, laísmo o loísmo no se consigan solventar en esta etapa. Por consiguiente, uno de los objetivos principales de la propuesta es que el alumnado sepa detectar y corregir el leísmo, el laísmo y el loísmo. Para ello, es necesario que los estudiantes entiendan en qué consiste este fenómeno lingüístico y aprendan a hacer un uso adecuado de los pronombres átonos de tercera persona, por lo que estos conformarán también los fines de la propuesta.

Las repeticiones de contenido que hemos mencionado previamente ocasionan que el alumnado se aburra en la clase de Lengua (España Torres y Gutiérrez Rodríguez, 2018). Para muchos, las normas ortográficas y gramaticales se convierten en materia de aprendizaje memorístico cuyo fin es superar el examen, lo que implica que los estudiantes no comprendan lo que estudian y lo olviden al poco tiempo. Por tanto, con esta propuesta pretendemos motivar a los alumnos e incrementar su interés por la gramática y por la asignatura de Lengua Castellana y Literatura. Atendiendo a las consideraciones anteriores, entendemos que mediante esta propuesta didáctica el alumnado comprobará que la gramática está presente en el día a día y que es una parte viva de la lengua que merece la pena entender y dominar.

Esta propuesta también busca que los estudiantes aprendan a realizar trabajos de investigación, es decir, a utilizar instrumentos de medida, recoger datos, clasificarlos y analizarlos, entre otros. Igualmente se pretende que los discentes utilicen estructuras de aprendizaje cooperativo y desarrollen competencias cívicas y sociales al tener que comunicarse y dialogar con sus compañeros durante todo el proyecto. Al mismo tiempo, los alumnos deberán utilizar las nuevas tecnologías para la elaboración del proyecto, ya que nos interesa alejarnos de los sistemas tradicionales e introducir nuevos métodos que favorezcan el interés y la comprensión de la gramática por parte del alumnado.

A continuación, enumeramos los objetivos didácticos:

- Incrementar el interés por la asignatura de Lengua Castellana y Literatura.
- Valorar el estudio de la gramática y de las normas gramaticales.
- Identificar y reducir los casos de leísmo, laísmo y loísmo.
- Favorecer la participación del alumnado en actividades de trabajo cooperativo.
- Mejorar tanto la relación entre los estudiantes como el ambiente en el grupo.
- Favorecer el empleo de metodologías activas y el uso de las TIC.

Con respecto al contexto legal, la propuesta se enmarca en la Ley de Educación vigente: la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación y en el Real Decreto 1105/2014 por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. De esta manera, la propuesta se centra en el Bloque 3 del mencionado currículo: Conocimiento de la lengua, particularmente en el estándar de Aprendizaje

evaluables 1.2 “Reconoce y corrige errores ortográficos y gramaticales en textos propios y ajenos aplicando los conocimientos adquiridos para mejorar la producción de textos verbales en sus producciones orales y escritas” (p. 363). Si bien es cierto, también nos permite trabajar aspectos del Bloque 1: Comunicación oral, escuchar y hablar; y del Bloque 2: Comunicación escrita, leer y escribir.

En cuanto a lo que se refiere a los recursos, aparte del aula, una pizarra, proyector y ordenador con acceso a Internet, para la sesión 1 es necesario el material de la actividad 1 impreso, así como las copias del pretest. En la sesión 2 se emplea el Padlet con la información acerca del proyecto de investigación y los instrumentos de medida para explicar a los alumnos en qué consistirá el proyecto y las tareas que deben realizar. En la sesión 3 se necesita una copia del posttest para cada alumno; y para la sesión 4, una copia del cuestionario para cada estudiante.

3.2 La investigación como herramienta de prevención de errores

“*Elemental, querido Watson*” es una propuesta de innovación educativa diseñada para poner en práctica en 2º de ESO y que plantea que los alumnos lleven a cabo una investigación en la clase de Lengua Castellana y Literatura. Con el fin de evaluar la eficacia de la propuesta didáctica, proponemos realizarlo únicamente en ciertos grupos del curso. Aquellas clases que no participen formarán el grupo control y las participantes el grupo experimental. En cualquier caso es decisión del profesorado llevarlo o no a cabo en todos los grupos.

El profesor ejercerá de guía en todo momento y serán los alumnos los agentes de su aprendizaje. La enseñanza basada en proyectos permite, además, que los estudiantes aprendan a partir de su propia experiencia durante toda la elaboración del proyecto y no solo con el producto final. Por su parte, el docente tendrá un papel de guía y tutor. Es necesario que presente de manera clara las instrucciones de cada una de las tareas que los alumnos deben realizar. De igual forma, para obtener resultados satisfactorios, el proyecto ha de estar muy bien definido, algo que deben percibir los alumnos, quienes a pesar de ser agentes de su propio aprendizaje, necesitan recibir directrices concretas y saber qué están haciendo y con qué fin.

El problema que se presenta a los estudiantes es el siguiente: “¿Con qué frecuencia incurrimos en leísmo, laísmo o loísmo? ¿Cometéis estos errores gramaticales?” Para llevar a cabo la investigación acerca de la presencia del leísmo, laísmo y loísmo en el aula, los alumnos trabajan en grupos pequeños, de unas seis personas. El profesor conformará los grupos, quien tomará en consideración las cualidades y capacidades de los discentes para elaborar grupos con perfiles diversos y conseguir que funcionen adecuadamente. Asimismo, se repartirán distintas tareas a los miembros del grupo: dos personas recogerán los errores cometidos por los compañeros, tres personas se encargarán de explicarlos y un estudiante elaborará el diario de observación en un espacio colaborativo, en este caso Padlet (<<http://www.padlet.com>>).

La recogida de datos se prolongará cinco semanas y cada semana habrá un grupo responsable de llevarla a cabo. Para realizarla, el profesor explicará el fenómeno lingüístico y pondrá a disposición de los estudiantes una serie de indicadores que les permitirán detectar y recoger el número de casos de

leísmo, laísmo y loísmo que se cometan en el aula. Estos indicadores servirán como instrumentos de recogida de información. Es importante mencionar que únicamente se registrará la presencia de este error gramatical en el discurso oral de los estudiantes y que los encargados registrarán el error que cometa cualquiera de sus compañeros, incluidos los miembros de su grupo. Atendiendo a estas consideraciones, los dos alumnos encargados de la recogida de datos apuntarán en una tabla el nombre del compañero que ha cometido el error y lo clasificarán según el tipo.

Al final de la semana será cuando comenzarán a trabajar los miembros encargados de la segunda tarea. De esta manera, deberán agrupar los errores según el estudiante que lo ha cometido y, teniendo en cuenta el tipo de error, deberán redactar una explicación y acompañarla de la corrección pertinente. Una vez hecho esto, se lo harán llegar a su autor. Para lograr que la comunicación entre los alumnos se haga de manera adecuada y quede a su vez registrada, los estudiantes deberán recoger todos los mensajes enviados por el grupo en un dossier. El encargado de la última tarea lo subirá al apartado correspondiente del Padlet, así como todo el material elaborado. Una vez hayan transcurrido las cinco semanas, el profesor elaborará una gráfica que permitirá observar la evolución y constatar si el número de errores se ha visto reducido. La gráfica es así el producto final del proyecto.

En ella se recogerá el número de ocasiones en las que el alumnado incurrió en estos errores gramaticales al expresarse de manera oral en el aula. Esto nos permitirá realizar una reflexión acerca de los errores y del aprendizaje de los discentes a lo largo de las semanas. Será mostrada en clase y estará también colgada en la plataforma de trabajo cooperativo donde se ha realizado todo el proyecto de investigación. De esta manera, el alumnado puede acceder en la misma plataforma a las explicaciones teóricas, a los instrumentos de recogida de información y a los datos recogidos y clasificados. Con ello, se espera que los estudiantes tomen conciencia del leísmo, laísmo y loísmo y aprendan a utilizar correctamente los pronombres átonos de tercera persona. Este proyecto no solo prevé reducir el laísmo, leísmo y loísmo, sino que también se espera que los alumnos aprendan a realizar trabajos de investigación y a utilizar las TIC poniendo en práctica estructuras de trabajo cooperativo.

Realizar el proyecto al comienzo del curso académico posibilita que pueda repetirse parte del mismo al final de curso. Se sugiere que la duración sea menor, aproximadamente de una semana. Esto nos permitiría comparar los resultados obtenidos y comprobar si el leísmo, laísmo y loísmo se han visto reducidos. Igualmente consideramos que cotejar los resultados obtenidos motivará considerablemente a los discentes.

Sesión 1	Introducción y explicación del fenómeno lingüístico Pretest Cómo evitar el leísmo, laísmo y loísmo Indicadores para su reconocimiento
Sesión 2	Explicación del proyecto de investigación Formación de grupos Reparto de tareas dentro de cada grupo
Período entre sesión 2 y sesión 3	Los alumnos trabajan en el proyecto de investigación y lo entregan al finalizarlo

Sesión 3	Posttest
Sesión 4	Muestra de las gráficas en el aula: Comentario y reflexión de los resultados obtenidos
Sesión 5	Coevaluación y autoevaluación

Tabla 1. Calendario de hitos principales. Fuente: Elaboración propia

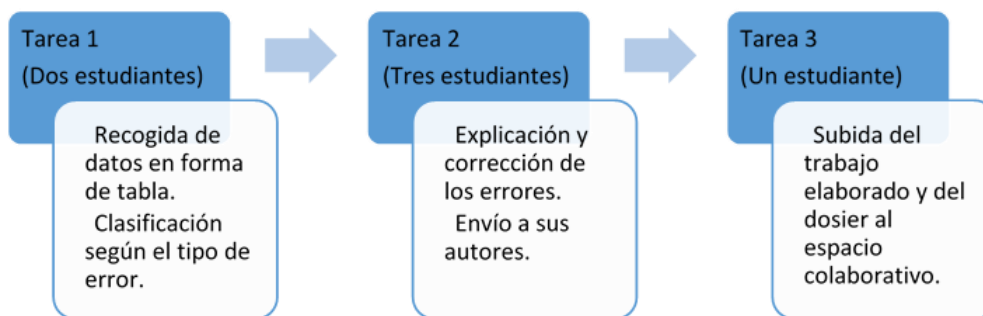


Figura 1. Reparto de tareas dentro de cada grupo. Fuente: Elaboración propia

3.3 Actividades y cronograma de “Eleísmenal, querido Watson”

La propuesta que planteamos consiste en una secuencia didáctica con una serie de actividades sobre leísmo, laísmo y loísmo, incluido el proyecto de investigación que deben realizar los alumnos.

Actividades	Semana 1	Semana 2	Semana 3	Semana 4	Semana 5	Semana 6	Semana 7	Semana 8	Semana 9
Actividad 1: ¿Qué se esconde tras estas oraciones?									
Actividad 2: ¿Qué es el leísmo, laísmo y loísmo?									
Actividad 3: Pretest									
Actividad 4: ¿Cómo evitar el leísmo, laísmo y loísmo?									
Actividad 5: Explicación del proyecto de investigación									
Proyecto de investigación									

Recogida de datos									
Entrega de material									
Actividad 6: Postest									
Actividad 7: Comentario y reflexión del producto del proyecto de investigación									
Actividad 8: Coevaluación y autoevaluación									

Tabla 2. Cronograma de actividades de la puesta en práctica del proyecto. Fuente: Elaboración propia

Sesión 1	4 actividades (incluido el pretest)
Sesión 2	Explicación del proyecto de investigación
Sesión 3	Postest
Sesión 4	Comentario y reflexión del producto del proyecto de investigación
Sesión 5	Coevaluación y autoevaluación

Tabla 3. Sesiones. Fuente: Elaboración propia

Actividad 1: ¿Qué se esconde tras estas oraciones?

La primera actividad de la secuencia didáctica tiene como objetivo despertar el interés del alumnado por lo que planteamos un ejercicio dinámico que puedan realizar en parejas. Mostraremos fragmentos de oraciones y los alumnos deberán ponerlas en el orden adecuado. El ejercicio no presenta apenas dificultad, lo que pretendemos es que se concentren en la actividad y que detecten los errores gramaticales pensando que son erratas. Todas las oraciones incurren en leísmo, láismo o loísmo. En el caso de que no haya ningún alumno que se dé cuenta de los errores, les señalaremos que el ejercicio tiene truco y les haremos reflexionar guiándolos hasta el razonamiento que queremos alcanzar. Asimismo, pretendemos que los estudiantes se den cuenta de que son errores frecuentes y que, por esta razón, pueden pasar desapercibidos por haberlos naturalizado.

Estas son las oraciones que conforman la actividad:

- El tren llegó cinco minutos tarde pero aún así le perdieron*
- Los profesores le dijeron que se callara pero no les hizo caso*
- A la hija de Sonia le encantan las golosinas así que los sábados siempre la compro unas cuantas*
- Sus primos le tiraron una pelota, por lo que se giró de repente y les miró enfadada*

Les daremos los fragmentos desordenados:

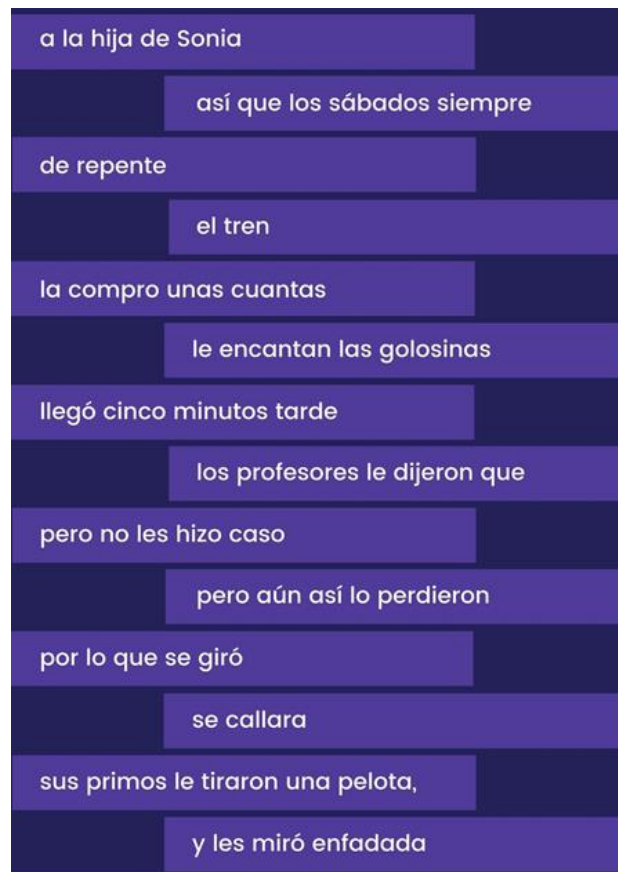


Figura 2. Fragmentos para realizar la actividad 1. Fuente: Elaboración propia

Actividad 2: ¿Qué es el leísmo, laísmo y loísmo?

En esta actividad explicaremos a los alumnos en qué consiste el fenómeno lingüístico del leísmo, laísmo y loísmo y les daremos definiciones junto con ejemplos de cada uno de los casos. Además, les explicaremos las variantes de este fenómeno según la procedencia de los hablantes.

Actividad 3: Pretest

La tercera actividad propuesta es un pretest en el que los alumnos deben señalar si las oraciones son gramaticalmente correctas o incorrectas atendiendo al uso de los pronombres personales átonos de tercera persona. Los estudiantes deben completar la prueba antes de realizar el proyecto de investigación; y una vez finalizado el mismo, realizarán un posttest. Esto nos permitirá comparar los resultados y verificar la eficacia del proyecto. A continuación, se muestra el enunciado seguido de la prueba que los discentes deben realizar.

PRETEST		
Señala si las siguientes oraciones son correctas o incorrectas, en todas ellas se ha sustituido el CD o el CI por los pronombres <i>le/les/la/las/lo/los</i> . Determina si la sustitución se ha realizado correctamente atendiendo al referente que aparece entre paréntesis.		
Oración	Correcta ✓ Incorrecta ✗	Si es incorrecta, indica el pronombre adecuado
Como llegaban siempre tarde, el director de la empresa los despidió (a los trabajadores).		
Después de tanto tiempo sin verse, la besó apasionadamente (a Marisa).		
La gusta mucho salir hasta las tantas de la noche (a Irene).		
El profesor las riñó porque no paraban de reírse (a las chicas).		
Las compró en la tienda de la esquina (las botas).		
Lo mató un coche (al gato de la vecina).		
Les vi tirar la basura a primera hora de la mañana (a los vecinos).		
La dije que viniera cuanto antes (a María)		
Al enfadarse el niño lo tiró (el lápiz).		
La niña se puso a llorar y su abuelo la compró golosinas (a la niña).		
Lo dieron un buen golpe al mover la mesa (al armario).		
Le vi acercarse lentamente (a Aurelio).		

Figura 3. Pretest que reciben los alumnos. Fuente: Elaboración propia

Actividad 4: ¿Cómo evitar el leísmo, laísmo y loísmo?

Consideramos que esta actividad es de una importancia fundamental ya que no solamente explicaremos a los estudiantes cómo evitar el leísmo, laísmo y loísmo sino que se les darán los instrumentos necesarios para identificar estos errores gramaticales y, por lo tanto, para llevar a cabo el proyecto de investigación.

En primer lugar, para saber si se está incurriendo en leísmo, laísmo o loísmo, es necesario saber diferenciar el complemento directo del complemento indirecto, así como saber qué pronombres átonos de tercera persona utilizar en cada uno de los casos. Aparte de ello, es importante que los estudiantes comprendan que la dificultad radica en que los hablantes incurren en estos errores de manera frecuente, por lo que en ocasiones suena natural cometerlos. Sin embargo, si tenemos claro cómo diferenciar el CD del CI y qué pronombres utilizar en cada caso, es sencillo hacer un buen uso de los mismos.

	Femenino		Masculino	
	Singular	Plural	Singular	Plural
CD	la	las	lo/le*	los
CI	le	les	le	les

*le: la RAE admite el uso de le en lugar de lo en tercera persona del singular, siempre y cuando el referente sea una persona de sexo masculino, es decir, si el referente es una cosa cuyo género es masculino debe emplearse lo.

Ejemplos:

- Vi a Pedro: lo vi/ le vi.
- Perdí el tren: lo perdí.

Figura 4. Información que reciben los alumnos acerca de los pronombres personales átonos de tercera persona que sustituyen al CD y al CI. Fuente: Elaboración propia

A fin de que aprendan a diferenciar el complemento directo e indirecto, se les entregará el siguiente material que recoge los indicadores principales:

INDICADORES PARA RECONOCER EL LEÍSMO, LAÍSMO Y LOÍSMO

¿Cómo diferenciar el complemento directo del complemento indirecto?

01 PRIMER INDICADOR

En primer lugar, es necesario determinar ante qué tipo de verbo nos encontramos: un verbo transitivo o intransitivo. De esta manera, sabremos si el verbo rige complemento directo.

02 SEGUNDO INDICADOR

¿Cuál es el significado principal del verbo? Podemos preguntar al verbo acerca de su significado. Ejemplo: Marta compra pan, ¿qué compra Marta? El sintagma que conforme la respuesta será el CD.

03 TERCER INDICADOR

Cambiar la oración a pasiva. Con esta prueba, el CD pasa a ser sujeto paciente en la oración. Ejemplo: Marta compra pan. El pan es comprado por Marta

04 CUARTO INDICADOR

Identificar el referente, cosa, animal o persona; y su género. Una vez tengamos claro el referente, la tabla de los pronombres nos servirá de ayuda para saber qué pronombre emplear.

05 QUINTO INDICADOR

Errores y dudas más frecuentes. Mira la tabla con los errores: decir, ver, perder, gustar, encantar y regalar

RECONOCE EL LEÍSMO, LAÍSMO Y LOÍSMO

5º INDICADOR: ERRORES Y DUDAS MÁS FRECUENTES

Decir

Alguien dice algo a alguien. (CI)

- Pablo dice algo a María = Pablo le dice algo.
- Pablo la dice algo*.
- María le dice algo a Pablo = María le dice algo.

El complemento indirecto siempre se sustituye por le independientemente del género del referente.

Gustar

A alguien le gusta algo. (CI)

- A Mario le gusta cantar.
- A Silvia le gusta cantar.
- A Silvia la gusta cantar*.

El complemento indirecto siempre se sustituye por le independientemente del género del referente.

Ver

Alguien ve algo. (CD)

- Los niños vieron a Lucía = los niños la vieron
- Los niños vieron a Paco = los niños lo vieron/ los niños le vieron.

Cuando el referente es 3.ª persona masculino singular puede utilizarse le para sustituir el CD.

Encantar

A alguien le encanta algo. (CI)

- A Esther le encanta cocinar.
- A Esther la encanta cocinar*.
- A Javier le encanta cocinar.

El complemento indirecto siempre se sustituye por le independientemente del género del referente.

Perder

El vecino perdió el tren porque llegó muy tarde. (CD)

- El vecino lo perdió.
- El vecino le perdió*.

El verbo perder rige complemento directo y el tren es el referente, cuando el referente es cosa con género masculino se sustituye por lo y nunca por le.

Regalar

Alguien regala algo a alguien. (CI)

- El padre regaló un libro a su hijo = el padre le regaló un libro.
- El padre regaló un libro a su hija = el padre le regaló un libro.
- El padre le regaló un libro.
- El padre la regaló un libro*.

El complemento indirecto siempre se sustituye por le independientemente del género del referente.

Figuras 5 y 6. Indicadores para reconocer el leísmo, laísmo y loísmo. Fuente: Elaboración propia.

“ELEÍSMENTAL, QUERIDO WATSON”: UNA PROPUESTA DE INVESTIGACIÓN DEL LEÍSMO, LAÍSMO Y LOÍSMO EN EL AULA DE SECUNDARIA

García Carretero, I., Andújar-Molina, O. *Encuentro* 30, 2022, ISSN 1989-0796, pp. 80-102

94

Cabe mencionar que una de las pruebas utilizadas de manera frecuente para distinguir el complemento directo del indirecto consiste en sustituir el sintagma por los pronombres *le, les, lo, los, la o las*. Si bien, al estar los estudiantes habituados a realizar sustituciones incorrectas, puede que esta prueba les genere confusión y, por tanto, incurran en leísmo, laísmo o loísmo. De esta manera, hemos decidido centrarnos en la diferencia de los complementos propiamente dicha, lo que permitirá que los discentes aprendan a utilizar estos pronombres de manera correcta.

Actividad 5: Explicación del proyecto de investigación

Esta actividad consistirá en explicar al alumnado en qué consiste el proyecto de investigación que deben realizar. Tal y como hemos señalado en el apartado *La investigación como herramienta de prevención de errores*, formaremos grupos de seis personas y cada semana habrá un grupo encargado de llevar a cabo la recogida de datos, es decir, el número de veces que los compañeros incurran en leísmo, laísmo y loísmo cuando se expresan oralmente en la clase de Lengua Castellana y Literatura. Para facilitarles la recogida de datos hemos diseñado la siguiente tabla.

Tipo de error: leísmo, laísmo o loísmo	Autor/a del error	Error en su contexto

Tabla 4. Recogida de casos detectados. Fuente: Elaboración propia

Una vez los miembros del grupo han rellenado la tabla durante toda la semana, los otros miembros procederán a corregir el error, así como a redactar una explicación para enviársela a su autor. Después, la persona encargada de recopilar todos los datos enviará las correcciones a los compañeros que cometieron el error y recogerá todos los mensajes enviados en un dossier. Finalmente, lo subirá en el apartado correspondiente al Padlet creado para la actividad. Cabe mencionar que los alumnos dispondrán de la rúbrica con la que se evaluará parte del proyecto para que sepan exactamente qué espera el profesor y cómo se evaluará su trabajo.

Actividad 6: Postest

En la segunda sesión de la secuencia didáctica, la cual tendrá lugar una vez todos los grupos hayan entregado su material, los estudiantes cumplimentarán un postest cuyos resultados podremos comparar con los del pretest realizado en la primera sesión. Los alumnos recibirán una copia del postest, con las indicaciones en la parte superior.

POSTEST		
Señala si las siguientes oraciones son correctas o incorrectas, en todas ellas se ha sustituido el CD o el CI por los pronombres <i>le/les/la/las/lo/los</i> . Determina si la sustitución se ha realizado correctamente atendiendo al referente que aparece entre paréntesis.		
Oración	Correcta ✓ Incorrecta ✗	Si es incorrecta, indica el pronombre adecuado
Le vio salir tarde de trabajar (al padre de Sara).		
La di todo lo que me pidió (a Sandra).		
La encanta llamar la atención (a Sonia).		
La dio crema solar en la espalda para que no se quemase (a su hija).		
Le pinté yo sola (el cuadro).		
Por tu culpa, le perdí (el tren).		
Le donó parte de su ropa (a una conocida).		
Lo cocinó con todo su amor (el pollo).		
Le dije que estaba enamorada de ella (a María).		
Le sirvió el plato de carne que tanto esperaba (a la cliente).		
No me riñas, las relleno ahora (las botellas).		
Cocinó taquitos de calabacín a la plancha y les echó un poco de sal (a los taquitos).		

Figura 7. Postest que reciben los alumnos. Fuente: Elaboración propia

Actividad 7: Comentario y reflexión del producto del proyecto de investigación

Una vez el profesor dispone de todos los datos y del material elaborado por los alumnos, elaborará una gráfica. Esta mostrará la evolución de los casos de leísmo, laísmo y loísmo en el aula y contará con varias líneas: cada uno de los grupos por separado, así como el conjunto de los estudiantes. De esta manera, podrá compararse la evolución de cada grupo y la de todos los alumnos en su conjunto. La gráfica nos servirá para realizar una reflexión en el aula en la que los estudiantes comenten tanto la gráfica, como el proceso de aprendizaje durante la elaboración del proyecto. Asimismo, comentaremos los resultados del pretest y el postest.

Actividad 8: Coevaluación y autoevaluación

En esta actividad, los alumnos cumplimentarán el cuestionario con preguntas de autoevaluación, coevaluación y evaluación de la metodología y las herramientas utilizadas.

3.4 Herramientas de evaluación del proyecto “Eleísmal, querido Watson”

Emplearemos dos herramientas de evaluación, una para el trabajo individual y otra para el trabajo realizado por cada grupo. En primer lugar, evaluaremos cada tarea del proyecto y el comentario final de la gráfica. La calificación resultante será la nota del grupo y supondrá el 80 % de la misma. A su vez, el alumnado realizará un cuestionario que incluye preguntas de autoevaluación, coevaluación y evaluación de la metodología. Lo que nos permitirá conocer la opinión de los estudiantes acerca de las instrucciones del proyecto y la metodología y estructuras utilizadas. Esta última herramienta de evaluación conformará el 20 % de la nota.

Con el fin de evaluar todas las tareas del proyecto de investigación por igual, utilizaremos una rúbrica en la que cada tarea representa el mismo porcentaje. La reflexión y el comentario final de la tercera sesión también serán evaluados en esta rúbrica. Cabe recordar que cada grupo debería contar con, al menos, seis miembros. De manera que habría dos estudiantes asignados para la primera tarea, tres estudiantes para la segunda y uno para la tercera, ya que esta última requiere una carga de trabajo menor.

A todo esto, los alumnos dispondrán de la rúbrica desde la primera sesión, cuando reciban las instrucciones del proyecto de investigación. Lo que les permitirá saber qué se espera que realicen y qué deben hacer para obtener la máxima calificación.

Rúbrica *Eleismental, querido Watson*



Actividades	%	Bien (3)	Regular (2)	Insuficiente (1)
Tarea 1. Recogida de datos en tabla	20%	En la tabla se recogen al menos 20 casos (leísmo, laísmo y loísmo). Todos los apartados están completos con información relevante. La información se dispone de manera clara y ordenada.	En la tabla se recogen al menos 20 casos de leísmo, laísmo y loísmo. Hay apartados incompletos. La información no se dispone de manera clara y ordenada.	En la tabla no llegan a recogerse 20 casos de leísmo, laísmo o loísmo. Hay apartados incompletos. La información no se dispone de manera clara y ordenada.
Tarea 2. Corrección del error y explicación	20%	Las correcciones realizadas son pertinentes y las explicaciones de los errores correctas, las cuales además se presentan con orden y coherencia.	Hay correcciones que no son pertinentes y las explicaciones de los errores están, en ocasiones, incompletas o no se presentan ordenadamente.	Se realizan correcciones erróneas o las explicaciones de los errores son incorrectas.
Tarea 3. Elaboración del dossier (con datos y mensajes)	20%	El dossier contiene todo el contenido elaborado en las tareas 1 y 2. Los mensajes con las correcciones están recopilados de manera clara y ordenada.	El dossier está incompleto al no contener todo el contenido elaborado en las tareas 1 y 2. Los mensajes con las correcciones no se recogen de manera clara y ordenada o faltan mensajes.	En el dossier falta mucho contenido elaborado en las tareas 1 y 2. Faltan muchos mensajes o estos no se recogen de manera clara y ordenada.
Comentario y reflexión de la gráfica	20%	Todos los miembros del grupo participan en el comentario y reflexión de la gráfica en la 3ª sesión.	Algunos miembros del grupo participan en el comentario y reflexión de la gráfica en la 3ª sesión.	Ningún miembro del grupo participa en el comentario y reflexión de la gráfica en la 3ª sesión.

Figura 8. Rúbrica del proyecto de investigación. Fuente: Elaboración propia

Al igual que los alumnos son agentes de su propio aprendizaje, proponemos que lo sean también de su evaluación. Para ello, diseñamos un cuestionario que conforma una autoevaluación, coevaluación y evaluación del proyecto. Esto les permitirá reflexionar acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje una vez finalizada la secuencia didáctica. Así, los estudiantes deberán puntuar del 1 al 4 una serie de afirmaciones, indicando su nivel de conformidad, así como responder algunas preguntas. Además, deberán comentar los aspectos positivos y negativos del trabajo en grupo. Mediante esta evaluación pretendemos que los alumnos valoren igualmente la metodología y las herramientas utilizadas. El cuestionario se puede consultar en el siguiente enlace <https://forms.gle/bALumFQRBR89WKS69>.

3.5 Indicadores y metas de validación y evaluación

a) Pretest y postest

Con el fin de evaluar la eficacia de la secuencia didáctica propuesta y el proyecto de investigación realizado por los estudiantes, compararemos los resultados del pretest y el postest, lo que nos permitirá conocer si los alumnos han mejorado con respecto a la detección del leísmo, laísmo y loísmo. Los estudiantes realizarán el pretest una vez explicado el fenómeno y los instrumentos para el empleo correcto de los pronombres, mientras que el postest lo realizarán una vez finalizado el proyecto de investigación.

b) Análisis de la gráfica del proyecto

La gráfica resultante de los datos recogidos por el alumnado es el producto final del proyecto de investigación; y nos permitirá analizar la evolución del aprendizaje de los estudiantes. Los datos recogidos por los alumnos durante 5 semanas se analizarán no solamente para hacer una reflexión conjunta con los estudiantes sino también para valorar la eficacia del proyecto de investigación.

c) Comparación grupo control y grupo experimental

Proponemos poner en práctica el proyecto de investigación únicamente en ciertos grupos de 2º de ESO. De esta forma, el resto de los grupos no realiza la investigación, pero sí el resto de las actividades, incluidos el pretest y el postest. Por ende, podremos valorar la eficacia del proyecto, ya que nos permitirá comparar los resultados de los test de todos los grupos y determinar si aquellos que realizaron el proyecto de investigación presentan mejores resultados que los grupos donde no fue implementado.

d) Resultados esperados

Con la secuencia didáctica propuesta pretendemos que los alumnos conozcan el fenómeno lingüístico del leísmo, laísmo y loísmo y aprendan a detectar estos errores gramaticales. Del mismo modo, esperamos que los estudiantes aprendan a utilizar los pronombres personales átonos de tercera persona de manera correcta y, en consecuencia, esperamos la reducción del leísmo, laísmo y loísmo. Por otro lado, pretendemos incrementar el interés y el aprecio de los discentes por la gramática y por la asignatura de Lengua Castellana y Literatura.

4. CONCLUSIONES

Este trabajo se divide principalmente en tres bloques: la presentación de la propuesta y de la problemática que suponen los errores gramaticales y ortográficos, una fundamentación teórica y la propuesta que hemos diseñado.

En primer lugar, enmarcamos el tema del trabajo y explicamos la importancia de la enseñanza de la gramática en el aula de Secundaria. Además, elaboramos una justificación y establecemos unos objetivos. Pretendemos que los estudiantes incrementen su interés por la gramática y por la asignatura de Lengua Castellana y Literatura y que reflexionen sobre los errores gramaticales y especialmente acerca del leísmo, laísmo y loísmo. Se espera también que este fenómeno lingüístico se reduzca en el aula con el planteamiento de la secuencia didáctica diseñada.

Por otro lado, consideramos que la enseñanza tradicional de la gramática no logra motivar suficientemente a los estudiantes, por lo que es necesario introducir nuevas metodologías para incrementar su interés por las tareas que deben realizar. Sobre la base de las ideas expuestas, la secuencia didáctica diseñada incluye aprendizaje basado en proyectos, uso de las TIC y estructuras de aprendizaje cooperativo.

En esta secuencia se proponen una serie de actividades, entre ellas el proyecto de investigación. Este es llevado a cabo por los estudiantes, quienes se organizan en grupos y elaboran un producto final común. Al tener que detectar los casos de leísmo, laísmo y loísmo que se dan en el aula, no solo aprenden a localizarlos sino también a evitarlos. En consecuencia, también se reduce este fenómeno lingüístico.

En cuanto a las herramientas de evaluación, consideramos oportuno incluir coevaluación y autoevaluación. Si queremos que los alumnos sean agentes de su propio aprendizaje consideramos que también deben serlo de su evaluación. Igualmente, pretendemos que reflexionen acerca del proyecto y valoren su eficacia, lo cual nos permite además mejorarlo para el futuro.

Con el fin de validar la propuesta y analizar su eficacia, diseñamos un pretest y postest que los alumnos han de rellenar antes de comenzar el proyecto y una vez se haya finalizado el mismo. Proponemos que todos los grupos realicen estas pruebas, también aquellos donde no se realiza el proyecto de investigación, así podremos comparar los resultados entre el grupo experimental y el grupo control. Al mismo tiempo, el propio proyecto de investigación nos dará información acerca de la efectividad de la tarea pues la gráfica final mostrará la evolución de la presencia de este error gramatical en el aula. Por su parte, es importante señalar que tanto el pretest y el postest como el cuestionario de evaluación han sido revisados y validados por otros profesores, concretamente por doce profesores del área de la Didáctica de la Lengua y Literatura, siete de ellos de Secundaria y cinco universitarios, lo que nos ha permitido mejorarlos y adecuarlos a las necesidades del estudiantado.

Todas las partes de este trabajo nos conducen a un mismo lugar: conocer más de cerca el fenómeno lingüístico del leísmo, laísmo y loísmo y conseguir su reducción en las aulas donde se implante la propuesta. Igualmente, a lo largo del trabajo hemos defendido el uso de metodologías activas y estructuras de aprendizaje cooperativo para lograr incrementar el interés de nuestros estudiantes por la gramática y la asignatura de Lengua Castellana y Literatura.

Finalmente, en lo que se refiere a las principales limitaciones de esta propuesta, estas se centran en no ofrecer resultados de la mejora en la expresión oral y escrita de estudiantes participantes en el proyecto. De haber planteado esta experiencia como una investigación, se habrían recogido datos con los que haber realizado un posterior y profundo análisis de los resultados. A modo de prospectiva, en próximas investigaciones, creemos de gran interés poder comprobar los efectos de la puesta en práctica de esta propuesta didáctica.

REFERENCIAS

Alarcos Llorach, E. (1999). *Gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.

Aleza Izquierdo, M. y Albelda Marco, M. (2013). *Normas y usos correctos en el español actual*. Valencia: Tirant lo Blanch.

- Álvarez Jiménez, D. y Trujillo Sáez F. (2014). Nuevos modos de enseñar. Proyectos, artefactos y curación de contenidos. En F. Trujillo Sáez (Ed), *Artefactos digitales: una escuela digital para la educación de hoy*, (pp. 21-26). Barcelona: Graó
- Bosque, I. y Gallego, A. (2016). La aplicación de la gramática en el aula. Recursos didácticos clásicos y modernos para la enseñanza de la gramática. *RLA. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 54, 63-83.
- Bravo, A. (2018). La formación de los futuros docentes de Lengua Castellana: el lugar de la gramática en los planes de estudio universitarios. *ReGroC. Revista de Gramática Orientada a las Competencias*, (1)1, 37-77.
- Dezcallar, T., Clariana, M., Cladellas, R., Badia, M. y Gotzens, C. (2014). La lectura por placer: su incidencia en el rendimiento académico, las horas de televisión y las horas de videojuegos. *Ocnos*, 12, 107-116.
- España Torres, S. y Gutiérrez Rodríguez, E. (2018). Reflexiones sobre la enseñanza de la gramática en Secundaria. *ReGroC. Revista de Gramática Orientada a las Competencias*, (1)1, 1-10.
- Fernández-Ordoñez, I. (1993). Leísmo, laísmo y loísmo: estado de la cuestión. En Fernández, O. (Ed.), *Los pronombres átonos*, pp. 63-96. Madrid: Taurus.
- Fernández-Ordoñez, I. (1999). Leísmo, laísmo y loísmo. En Bosque, I. y Demonte, V. (Ed.), *Gramática descriptiva de la lengua española* (pp. 1317-1497). Madrid: Espasa Calpe.
- Fernández-Ordoñez, I. (2001). Hacia una dialectología histórica. Reflexiones sobre la historia del leísmo, el laísmo y el loísmo. *Boletín de la Real Academia Española* 81, 389-464.
- Fernández March, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio siglo XXI*, 24, 35-56.
- Fontich Vicens, X. (2011). La enseñanza de la gramática en primaria y secundaria: algunas reflexiones y propuestas. *Da Investigação às Práticas* 1, 2, 38-57.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado. Madrid, 30 de diciembre de 2020, núm. 340.
- Hernández Abenza, L. M. y Hernández Torres, C. (2011). La expresión oral y escrita como proceso clave en el aprendizaje de las ciencias. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 25, 213-222.
- Martí Climent A., García Vidal P. (2021). El videoling: uso educativo del vídeo en la enseñanza de la gramática. *Tejuelo*, 33, 75-102.
- Moreno Fernández, F., Amorós Gabaldón M., Bercial Sanz, J., Corrales Fernández, F., y Rubio Haro, M. A (1988). Anotaciones sobre el leísmo, el laísmo y el loísmo en la provincia de Madrid. *Epos*, 4, 101-122.
- Orduz Navarrete, Y. (2012). La gramática en contexto: Una aproximación didáctica a la gramática. *Paideia Surcolombiana*, 1(17), 42-50.
- Orenga Peirats, R. (2017). *Proyecto de innovación educativa: El blog en la enseñanza-aprendizaje de lengua castellana y literatura* [Trabajo Fin de Máster, Universidad Jaime I, Castellón]. <http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/173377>.
- Paredes, F., Álvaro. S. y Paredes, L. (2019). *Las 100 dudas más frecuentes del español*. Madrid: Espasa/Instituto Cervantes.

- Paredes García, F. (2006). Leísmo, laísmo y loísmo en la lengua hablada de Madrid (Barrio de Salamanca). *LEA: Lingüística española actual*, 28(2), 191-220.
- Perea Siller, F. J. (2015). Gramática y producción textual: bases lingüísticas para la intervención didáctica. *Tejuelo*, 22(1), 94-118.
- Picón Arranz, L. (2018). *Hacia una visión renovada de la didáctica de la gramática: sobre leísmo, laísmo y loísmo en el tercer curso de la ESO* [Trabajo Fin de Máster, Universidad de Valladolid]. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/33388>.
- Real Academia Española. (2010). *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Libros.
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria. Boletín Oficial del Estado. Madrid, 3 de enero de 2015, núm. 3.
- Rico-Martín, A. (2002). Breve análisis de los factores que intervienen en el aprendizaje ortográfico. *Publicaciones*, 32, 71-84.
- Ruiz Bikandi, U. (2011). *Didáctica de la Lengua castellana y la Literatura*. Barcelona: Graó.
- Trujillo Sáez, F. (2012). Enseñanza basada en proyectos: una propuesta eficaz para el aprendizaje y el desarrollo de las competencias básicas. *Eufonía*, 55, 7-15.

ON THE MOVE: MUSIC AND ENGLISH TOGETHER LEAD TO EFFECTIVE CLIL

EN MOVIMIENTO: MÚSICA, INGLÉS, AICLE EFECTIVO

Isabel de la Cruz Cabanillas

Universidad de Alcalá

Carlotta San Emeterio Bedia

C.E.I.P. Fernando de los Ríos, El Astillero, Cantabria

Abstract

The present article reports on a study carried out with Primary Education students over a period of two consecutive years at a Bilingual state school in the Madrid Autonomous Community with a brief extension study in the third year. Our hypothesis was that the introduction of music in a CLIL context, where English was used, would enhance students' motivation and performance. The project design and its implementation included the composition of musical material with lyrics related to Natural and Social Sciences in English, the use of different research techniques and the measure of the results with several assessment instruments. The findings clearly validate the hypothesis, since learners not only improved their marks in the subjects taught in English, but their perceptions towards the teaching areas also got better as a consequence of the introduction of real songs especially composed to help learning the contents that were introduced on a regular basis during the intervention period.

Palabras clave: CLIL, English, music, Primary Education.

Resumen

El artículo presenta los resultados de un estudio llevado a cabo con estudiantes de Educación Primaria durante dos años consecutivos en un centro público bilingüe de la Comunidad Autónoma de Madrid con una breve extensión del estudio en el tercer año. La hipótesis de partida era que la introducción de la música en un contexto de AICLE, donde se usa la lengua inglesa, potenciaría la motivación y el progreso de los estudiantes. El diseño del proyecto y la implementación supuso la composición de canciones con letras en inglés relacionadas con Ciencias Naturales y Sociales, el uso de diferentes técnicas de investigación y la comprobación de los resultados mediante diversos instrumentos de evaluación. Los resultados claramente validan la hipótesis, dado que los estudiantes no solo mejoraron sus calificaciones en las asignaturas que se enseñaban en inglés, sino que su percepción hacia dichas materias también mejoró, gracias a la introducción de canciones de forma sistemática a lo largo de la intervención, compuestas como ayuda al aprendizaje de los contenidos.

Key Words: AICLE, inglés, música, Educación Primaria.

1. INTRODUCTION

This article presents the outcomes of an Action Research Project undertaken in the Madrid region at a bilingual state school to cater for the needs experienced by Primary Education students who studied

Natural Science and Social Science in English. To help pupils to learn new contents in English a special intervention plan was designed to be carried out during two academic years.¹

Since the so-called Bilingual Programme was implemented in the Autonomous Community of Madrid back in 2004, the Primary Education in English has been gaining ground steadily in Spain. The state programme was made extensive to the Secondary Education centres of the Madrid area in 2010. Thus, parents who wish to provide their children with opportunities for developing high levels of proficiency in a foreign language have an increasing number of school-based options at their disposal in this area, one of them being Content and Language Integrated Learning (henceforth CLIL). The concept underlying behind the label CLIL was defined by Coyle, Hood and Marsh (2010) as:

A dual-focused educational approach in which an additional language is used for the learning and teaching of both content and language. That is, in the teaching and learning process, there is a focus not only on content, and not only on language. Each is interwoven, even if the emphasis is greater on one or the other at a given time (p. 1).

According to Lyster and Ruiz de Zarobe (2018), the content-driven programmes are aimed at developing higher levels of communicative ability. They also add that:

One of the most attractive features of CLIL and immersion programs is the increased exposure to an engagement with the target language. In addition to more time on task, the appeal of these programs lies in their capacity to enrich classroom discourse through substantive content, which provides a motivational basis for purposeful communication and a cognitive basis for language learning. For these programs to be effective, however, the conditions for their implementation need to be favorable, and these entail, on the part of teachers, engagement with a range of instructional practices considered effective for integrating content and language as well as opportunities for professional learning to nurture this engagement (Lyster & Ruiz de Zarobe, 2018, p. 273).

Besides creating a favourable environment with proper teaching practices that lead to effective learning, Pavón Vázquez (2018) adds that the focus of attention since bilingual education and CLIL were implemented has been on investigating, analysing and reporting “from several different perspectives, with attention normally being paid to four general dimensions: the policies behind these programmes, the outcomes, the language of interaction, and classroom pedagogy” (2018, p. 9).

In fact, since the CLIL approach has become widespread across Europe and particularly in Spain, a growing body of research has been carried out at different educational levels (Dafouz & Guerrini, 2009), in various regional areas (Lasagabaster & Ruiz de Zarobe, 2010) and with focus on all actors. Thus, the impact of bilingual education on L1 and content learning in monolingual settings on part of the students have been assessed (Pérez Cañado, 2018), but there are also studies on content-subject teachers and teachers’ training programmes (Halbach, 2010; Lasagabaster, 2014; Pérez Cañado, 2015).

¹ The data and findings presented here were part of Carlotta San Emeterio Bedia's Ph.D. thesis under the supervision of Isabel de la Cruz Cabanillas.

Likewise, a substantial number of scholars have shown the effectiveness of students' performance in terms of foreign language command both in Primary and Secondary Education (Jiménez Catalán & Ruiz de Zarobe, 2009; Pérez Cañado, 2011; Nieto Moreno de Diezmas, 2016, among many others). The research evidences that students who follow the bilingual programmes possess a significantly higher master of the foreign language. Notwithstanding, other authors underscore the fact that the students' performance in CLIL and non-CLIL programmes show no significant differences regarding the marks of those who study in the L1 and those who study in the L2 (Hughes & Madrid, 2019). Finally, some scholars, such as Anghel, Cabrales and Carro (2016), establish a direct correlation between students' performance and parents' educational level concluding that:

There is a clearly negative effect on the exam results for the subject taught in English, for children whose parents have less than upper secondary education. This negative effect is a composite of two phenomena: the effect of the program on the student's knowledge of the subject and a reflection of the student ability to do the test in their native language when English is the medium of instruction (p. 1202).

All in all, some of the issues raised above are beyond the scope of this article, which concentrates on the benefits that CLIL can have if combined with music. The idea has been explored partly by several authors. Thus, Cancelas Ouviaña and Cancelas Ouviaña (2009) discuss the convenience of using English as a vehicle for music learning, but the focus is on music rather than on the foreign language. In a similar vein, Rodríguez Merayo and Cebrián Bernat (2017) propose the combination of music, CLIL and Information and Communication Technology (henceforth ICT), but again the purpose is the improvement of bilingual Music education. It follows from here that there is still room for research within the CLIL context that has not been explored thus far.

Teaching and learning contents through English becomes a real challenge for both teachers and students in a setting where English is taught as a foreign language. To help students cope with the demanding task of having to process and memorise contents in a foreign language, San Emeterio Bedia and De la Cruz Cabanillas (2013) introduced music along with ICT as tools to motivate and facilitate students' learning process. This previous research confirmed how students' perception was improved, when these young learners realised that they could succeed in the Science area at school. Subsequently, students' attitude towards the content area taught through English became positive, affecting their performance in the same way. This is the reason why integrating songs seemed to be an excellent choice, since "music helps to improve abstract and spatial reasoning, foster positive attitudes and increase attention" (Anderson et al., 2002, p. 19).

Furthermore, Dale and Tanner (2012) consider Music as a subject a good field for learners "who are new to CLIL, since new language is introduced in a clear context with visual support or physical reinforcement" (2012, p. 72). Several other authors regard music as a candidate to implement CLIL. One of them is Willis (2013), who reports on an experience with very young children where music was used to teach English. In this vein, Torras Vila (2021) advocates for the combination of music and English to show the benefits that this binomial can bring to foreign language classrooms with young

learners. Her aims are to provide a theoretical framework to use music in foreign language teaching and to highlight “the need to develop and implement CLIL Music approaches” (Torras Vila, 2021, p. 36).

In addition, Gardner (1999) contemplates music as a special kind of intelligence. He states that “musical intelligence entails skill in the performance, composition and appreciation of musical patterns. In my view, musical intelligence is almost parallel structurally to linguistic intelligence, and it makes neither scientific nor logical sense to call one (usually linguistic) an intelligence and the other (usually musical) a talent” (1999, p. 42). Therefore, music cannot only benefit students regarding motivation and positive attitude towards the contents, but also in terms of language improvement and brain development. For instance, Mizener (2008) contends that musical activities reinforce many aspects of language development, since singing, rhythmic speaking and listening are all experiences that support language development (2008, p. 11). In fact, there seems to be an intimate relationship between language and music from a neurological standpoint. This claim is supported by Koesch’s study (2005) which contends that:

The human brain processes music and language with overlapping cognitive mechanisms, in overlapping cerebral structures. This view corresponds with the assumption that music and speech are intimately connected in early life, that musical elements pave the way to linguistic capacities earlier than phonetic elements, and that melodic aspects of adult speech to infants represent the infants’ earliest associations between sound patterns and meaning, and between sound patterns and syntactic structure (p. 211).

Bearing in mind the previous research on the topic, our hypothesis was that the introduction of music in a CLIL context, where English was used, would enhance students’ motivation and performance. In addition, this project takes a further step ahead from previous ones, since three areas are integrated: English as the language of teaching which helps to reinforce students’ knowledge of the foreign language; learning of Natural Science and Social Science through English; and besides, music, thanks to children’s appreciation for it, which will be used as a motivating element to acquire new concepts in a foreign language. Another key aspect of the project is the fact that the materials were designed by a piano teacher, who is also an English teacher. She composed a whole series of songs with unique pitch, different rhythm structures, chords and lyrics for each unit. Likewise, rather than being a short experiment, the plan was developed during two academic years with a short extension in the third year.

2. RESEARCH DESIGN AND IMPLEMENTATION

2.1. Sample

The state school where the intervention plan took place is located in the urban area of Torrejón de Ardoz. The socio-cultural level of the students’ families attending the school ranges from low to middle class, from a wide variety of cultures. At the moment of the intervention, 670 students were enrolled, out of whom 203 were foreigners. Regarding the places of origin of the latter, most of them were from Africa, Eastern Europe, South America and Asia (specifically from Morocco, Nigeria, Poland, Romania, Ecuador, Honduras and China). Therefore, learners came from very different backgrounds, previous

experiences at school, knowledge and expectations. Despite the humble origins of some families, all students who took part in the research had computers at home, which proved to be useful to carry out the intervention plan properly.

The school has been involved in the Bilingual Programme of the Autonomous Community of Madrid since 2005, and therefore the Science area (Natural Science, History and Geography), which is currently divided in two areas (Natural Science and Social Science), was taught in English at the time the research took place. This language became students' second or third language in some cases. Even if most students had been exposed to the English language since they entered school, when they were three years old, the increasing number of contents in English made learning difficult on some occasions. If teachers usually find teaching contents through English challenging because of students' diverse backgrounds, interests and needs, the task is even harder when English becomes students' third language. According to the data compiled for this research, the students' provenance and language of origin explain the difficulties many of them encountered to follow the subjects taught in English.

At this school, courses from pre-Primary to Primary had two classrooms with an average of 25-26 students per class. A previous attempt to introduce music and ICT in the CLIL context was carried out during the academic year 2011-2012, with students behind their expected curricular level and the intervention plan turned out successful in terms of students' performance in English and regarding their motivation to learn new contents in a foreign language (San Emeterio Bedia and De la Cruz Cabanillas, 2013). For this specific research, the data were collected during two academic years. The first period was a pilot study with a group of 42 students, out of whom 20 were boys and 22 girls in their 6th Year of Primary Education belonging to two different classes. The second one was the proper target study, with a group of 64 students, out of whom 31 were boys and 33 girls in their 5th Year of Primary Education distributed in three classes. This research continued with an extension study the year after. In all the cases the students presented the general characteristics previously described and were taught by the same teacher using the same methodology at the designed periods of time.

2.2. Materials

Unlike other courses where the creations lack proper musical techniques and tend to be simple tunes with easy content-related messages, for this research the songs were systematically planned and worked on taking into account music criteria. Thus, original musical scores (written music) were composed by Carlotta San Emeterio Bedia for the didactic units of contents in the Natural and Social Sciences fields. Some of the titles are: *Among flowers* (The Plants Kingdom Didactic Unit), *In the Milky Way* (The Universe Didactic Unit), *Who is eating who?* (The Biosphere Didactic Unit), *What I need* (Europe Didactic Unit), *It doesn't matter!* (Atoms Didactic Unit), *Archimedes knew how* (Matter Properties Didactic Unit), *Light me up too!* (Light Didactic Unit), *Electrify me, baby!* (Electricity and Magnetism Didactic Unit) and *Trick or trade* (Economy Didactic Unit).

The music was created chiefly by means of a piano and a keyboard. Before writing the music and the lyrics of the songs, the idea was to frame the compositions in the pop style, but other genres came up during the creation process: Reggae, disco, rock and roll, and blues. The compositions were

completed with instrumentation to make them more significant and appealing to students, once the scores were ready. The final songs² were produced using Reaper®. For its instrumentation VST plugins were used. The project was ambitious, since it demanded complete dedication on the part of the composer. Instrumental arrangements were developed with the assistance of Tomás Enrique Varela Sanz.

Through songs, students would internalise the contents of each unit. The most relevant fact here is that, from the very beginning, compositions were conceived not to be a reproduction of the textbook contents with musical background, but real songs with meaningful stories composed by the teacher.

2.3. Instruments

A wide range of instruments were used to assess firstly, the students' dominance of musical intelligence, secondly, their academic performance and thirdly, their motivation and perception towards the areas involved.

Before analysing students' performance, during the target study we determined which students showed dominance of the musical intelligence (Gardner, 1999) to check if this fact could affect their results too. In order to do so, every student took the online test of multiple intelligences on the Psicoactiva site.³ Figure 1 shows a screenshot of this multiple intelligences test by Psicoactiva, which is a Spanish website whose contents are in Spanish. Despite this fact, most of the self-reflection tests that students took during this research were bilingual (English-Spanish) or in Spanish mainly to guarantee honesty and open answers when possible. This was an issue we discussed about widely and of paramount importance, since we tried to avoid the loss of important information because of the lack of proper command of the foreign language vocabulary. Some samples can be seen at the end of this article in Annex II (songs questionnaire) and Annex III (self-reflection about personal performance, appreciation of the area and music influence). Obviously, lessons were in English and the specific knowledge of curricular contents and songs were always tested in English.

Inicio del test

1 Tengo buena memoria para los nombres de lugares, personas, fechas y otras cosas aunque parezcan triviales.

Sí

No

2 Me gustan los juegos de lógica.

Sí

No

3 Me cuesta hacer dibujos de figuras para que se vean como en tres dimensiones.

Sí

No

Figure 1. Multiple Intelligences test by www.psicactiva.com

² Voice and instruments were recorded by Carlotta San Emeterio Bedia and T. Enrique Varela, and some of them are available at www.carlottasebedia.com.

³ <https://www.psicactiva.com/test/educacion-y-aprendizaje/test-de-las-inteligencias-multiples/>

After students completed the test, a diagram with their results was made available to them.

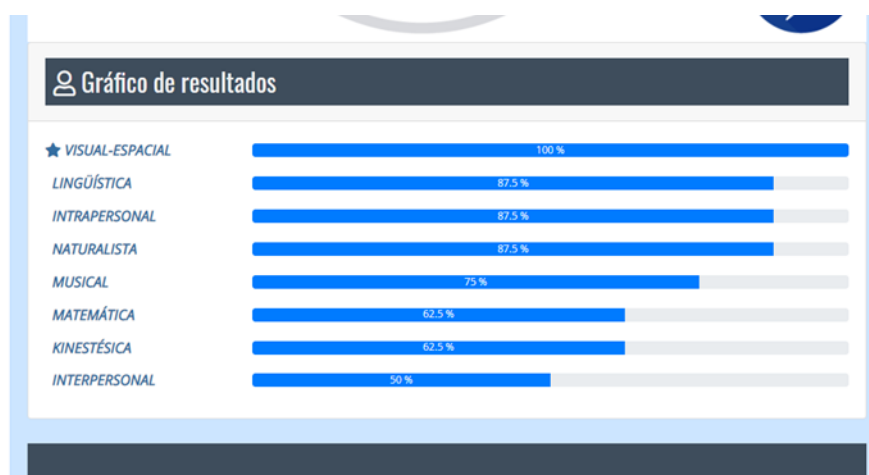


Figure 2. Multiple Intelligences test results by www.psycoactiva.com

Regarding student's performance and prior to the intervention procedure, students' academic files and previous years' marks were examined in their official files at school, since they had at that time different teachers and probably different methodologies too. These results, along with their performance in the non-intervention process part, would be compared with their outcomes at the end of the intervention plan. To do so, specific content tests, self-assessment questionnaires, exercises, opinion surveys, etc. were also developed to assist the data gathering process. An example is displayed for clarification purposes at the end of this article (Annex I).

With reference to the contents themselves, the testing procedure consisted of a set of twenty multiple choice questions for each of the topic units. These tests were all similar both, for the control and intervention stages. At the end of the content part and in the same test, student had a self-assessment part to reflect on their performance and preparation at home. After the intervention in each didactic unit, we also tested whether students knew the lyrics with activities such as "fill in the gaps" or "reorganise scrambled verses". Then, we would be able to establish a clear relation with the content-tests results.

Finally, students were tested periodically to assess to what extent music helped them to acquire contents through a foreign language and to improve their academic results in comparison with the previous year.

2.4. Data collection

As for the structure of the project, three different phases can be distinguished: Phase 1 was a pilot study that took place during the academic year 2013-14 with a sample of 42 students in Year 6 of Primary Education. In this pilot study some of the songs and the questionnaires were tested, and we analysed the results to obtain new data. This served to test the validity of the methodology and the suitability of the songs.

In turn, Phase 2 consisted of a second intervention that happened in the following year with 64 students in Year 5 of Primary Education. This was the target study of our research, whose results were analysed again. In both cases, in the pilot and target studies, during the first term there was no introduction of songs with contents related to the Science areas, whereas the intervention took place during the two other terms of each academic year. Finally, once we drew some conclusions and, even though it was not part of the original project, in the academic year 2015-16, we implemented an extension study, using some of the songs again in several isolated didactic units with 42 students in Year 4 of Primary Education and at a different school, to have a more general perspective testing once again the methodology and comparing the results obtained in the target study with the new ones. This was considered the third phase of the research.

Facing long-time research like the one presented here becomes a real challenge, since covering such an extensive period cannot be free of unforeseen events. We encountered mainly two difficulties during our investigation. Firstly, there was a change in the curriculum that affected this research by means of organisation: The enactment and subsequent implementation of the LOMCE (Organic Law 8/2013, 9th of December, for the Improvement of the Quality on Education) turned the Science Area into two distinct courses: Natural Science and Social Science. This fact implied that, once the pilot study had finished, tests and questionnaires had to be adapted to the two areas. Secondly, this project was originally thought to be developed during two consecutive academic years in Year 6 of Primary Education, but unfortunately, the teacher who carried out the pilot study with the 6th-Year students was not given the chance to continue her target study with other students in the same grade the following year. This is the reason why the target intervention was carried out with students in the 5th Year of Primary Education. Therefore, all the techniques and materials were designed for 11-year-old learners and one area in the case of the first phase, and adapted to 10-year-old learners and two areas in the case of the second phase. This change turned out to be advantageous to test the methodology in different school years with independent students, showing that it worked well regardless of the students' age or the complexity of contents.

The initial design of the study included non-intervention techniques at the beginning of each academic year, checking students' previous knowledge of the subject contents and observing their performance in the first topic units of the course. The second step was the implementation of the project to be tested using songs as a vehicle to introduce contents, measuring students' performance, and obviously, gathering data for further analysis. Thus, the same groups of students experimented both the non-intervention and the intervention procedures each year of the research. This applies to the pilot study, as well as the target study and the brief intervention in the extension study during the third academic year. Overall, the intervention was carried out with a sample of 148 students (42 in the pilot study, 64 in the target study and 42 in the extension year).

If we concentrate on the project itself, once the non-intervention part was finished and, before starting the first didactic unit of intervention, students had a brief tutorial to introduce them to the new methodology. The course was divided into different topic units. On a regular basis, content units consisted of two weeks of work. When the didactic unit content required more than two weeks of work,

the central part of the scheme presented in Table 1 was extended, repeating the days of work in steps 2 and 3 (content lessons) as needed.

WEEK ONE	Step 1	<i>day one</i>	<p style="text-align: center;">MUSIC CLASS</p> <p>Presentation of the song on the first day of the work unit in class in two stages:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- <u>Just the music</u>: Internalization of instrumental melody, rhythm (phase, periods, pauses, rests, metronomic aspects); tone, modulations; identification of the chorus, retarding, crescendos and diminuendos; etc. 2- <u>Introduction of the lyrics</u>: Vocal melody (diction, pronunciation), harmony (height of pitch, polyphonies); rhythm beat (emphasis and pulse), metronomic aspects, syncopated notes, etc. <p>Access at home: Students have the song in mp3 format; score and lyrics uploaded on the teacher's website.</p>
	Step 2	<i>days two, three & four</i>	<p style="text-align: center;">CONTENT LESSONS</p> <p>Introduction of contents from the lyrics' sentences.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Classwork on contents as usual: Worksheets, explanations, workshops, experiments, group projects, etc. - Listening and singing of the song.
WEEK TWO	Step 3	<i>days one, two & three</i>	<p style="text-align: center;">CONTENT LESSONS</p> <ul style="list-style-type: none"> - Classwork on contents as usual: Worksheets, explanations, workshops, experiments, group projects, etc. - Listening and singing of the song. At the end of the lesson, questions-game to check students' understanding of the song lyrics and topic contents.
	Step 4	<i>day four</i>	<p style="text-align: center;">EVALUATION PROCEDURES</p> <ul style="list-style-type: none"> - Students assessed by the teacher in diverse ways: First, checking if they knew or did not know the song. Then, content testing techniques: Multiple choice tests, oral questions, etc.). - Students' self-assessment by means of questionnaires. - Teacher's procedures and work assessed by students and by means of a survey.

Table 1. Intervention procedure scheme

As can be seen in Table 1, the methodology was very structured and controlled for the purpose of the intervention. In *step 1*, the lyrics and music were introduced to the students. In *step 2*, the contents were introduced using as a starting point the lyrics of the song. For example, for content unit *Electricity and Magnetism*, whose test can be seen in Annex I, we composed the song *Electrify me, baby!* If we observe its lyrics, its verses would help, firstly the teacher in class, as a starting point to explain the contents and secondly, the students to internalise the message of those sentences too, since they had already a previous contact with its rhythm and message from *step 1*. The verses for *Electrify me, baby!* are the following:

- You are pure energy, a source of self-esteem
- Power me, oh my friend, this is what I need.
- We are opposite poles; we have opposite charges. Never mind, this is good: You attract me like a magnet.
- I'm feeling sick I'm tired, electrify me with your healthy madness.
- We move towards each other. Power me I'm getting to you.
- I touch you; you electrify me.

Step 3 would cover the classwork with the teacher’s methodology: projects, oral presentations, group work, cooperative work activities, etc. And *step 4* refers to the assessment procedure mentioned in 2.3.

3. RESULTS AND DISCUSSION

3.1. The influence of the musical intelligence

From the analysis of the multiple intelligences test that students took, we obtained the following results: Out of the 64 students taking part in the project, 11 of them revealed themselves with the musical intelligence highly developed, and only 2 students had it as dominant. This means that prior to our intervention we could have considered that 20.31% of our students were going to be benefited from the use of music in CLIL class. Nevertheless, after the intervention took place, the results showed that several of these students also failed some of the tests and exams, while, in general terms, 70.31% of the whole group improved their results with reference to previous years. This is an interesting fact from a teaching perspective, because the outcomes of the research established that not only students with musical intelligence dominance were influenced in a positive way, but also the rest of the group.

3.2. Findings

The analysis of the performance results made clear that failure in the subject area decreased in a very significant way: The number of students failing their subjects after the music intervention was reduced meaningfully both in the pilot and in the target studies. Thus, we had a reduction of 56.71% in Science after the pilot study intervention; and a decrease of 31.73% and 21.96% in Natural and Social Sciences respectively, after the intervention in the target study. This can be observed in Figure 3.

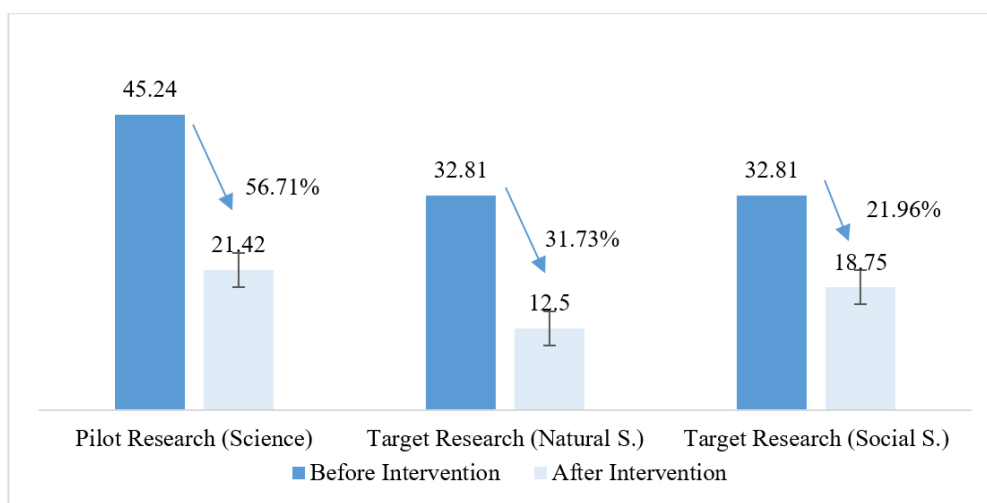


Figure 3. Reduction of failure after pilot and target studies

3.2.1. Results after the intervention in the pilot study

When checking the students’ academic performance, their marks compared to previous years were not too relevant in the non-intervention part of the process. This fact was interesting, since students had a

new teacher with a different methodology from the former one. On the contrary, once the intervention started, there was an important difference, since a remarkable improvement in the students' outcomes was evident. Figure 4 shows the progress in CLIL Science in the pilot study (42 students in two groups).

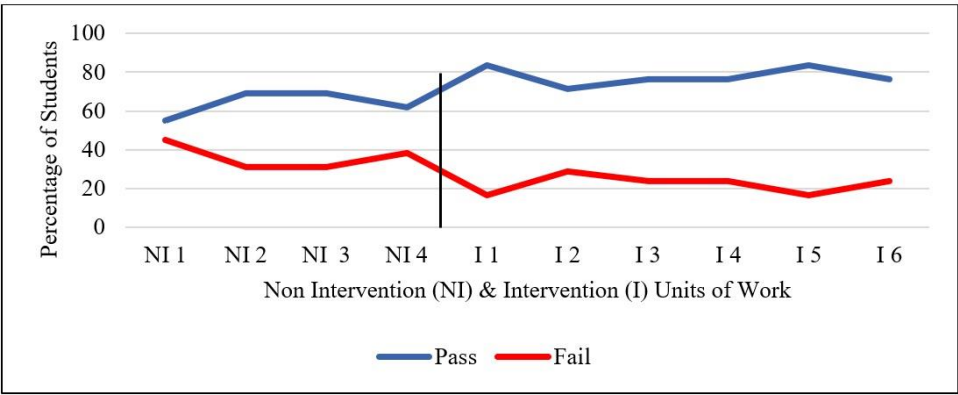


Figure 4. Pilot Study

The horizontal blue line represents the students passing the subject and the red line the ones that failed it. The vertical black line marks the moment when the intervention started. It can be observed that the first didactic unit of the intervention (I1) experienced an interesting increase in good results (over 80% of students passed). Then, it settled and maintained a steady upward tendency in success.

3.2.2. Results after the intervention in the pilot study

This positive tendency observed during the pilot study was extended to the target study (64 students in three groups), in which once the intervention started, results improved. The results can be seen in Figure 5 (for the Natural Science area) and Figure 6 (for the Social Science area).

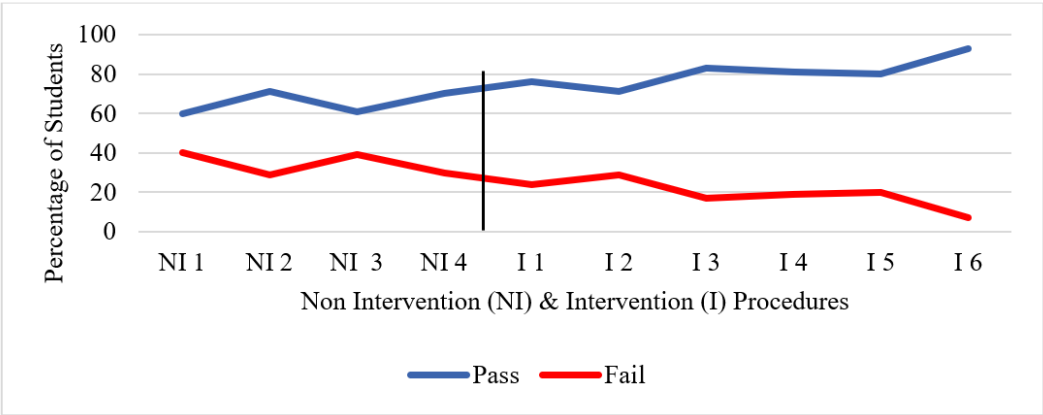


Figure 5. Natural Science in the target study

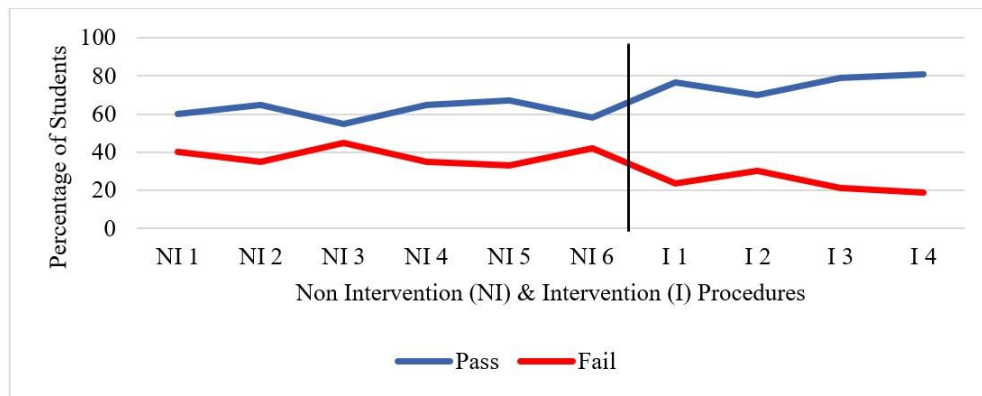


Figure 6. Social Science in the target study

During the target study intervention period, a downward tendency regarding failed tests and exams by students is observed and, accordingly, an upward tendency in succeeding them. Both figures show the independent areas with all the non-intervention and intervention units as separated ones, but in actual practice, both areas were interwoven because they were taught in the same periods of time and by the same teacher.

We examined the individual results that students got in their tests and exams and reflected on their self-assessment questionnaires. As these students expressed in the questionnaires, their appreciation and motivation for the area was increasing: During the pilot study, in the non-intervention units, 75% enjoyed lessons or liked them, while in the intervention units, 90% did. During the target study, in the non-intervention units, 87% enjoyed lessons or liked them, whereas in the intervention units, 95% did. These results confirm a more positive assessment and enjoyment of the area almost since the beginning of the intervention plan. Likewise, at the end of the target study, students took a questionnaire to reflect on their own learning process regarding this intervention. All students liked and enjoyed the use of songs in CLIL lessons. In fact, 98.44% had the feeling that the link between songs and contents was a source of motivation to study the content area; 96.88% considered the songs-content units helped them to understand the contents better (considering that we had introduced those contents through the lyrics of the songs); and 95.31% expressed they preferred those didactic units with songs rather than those without them. In general terms, students were motivated and enthusiastic about their work with and through the songs. Similarly, they appreciated having good music instead of simple chants. They also expressed their zest for the messages of the songs, not just as a reproduction of contents with musical background but as authentic stories connected to real life and experiences.

By the end of the academic year (June), a great improvement in the attitude when facing contents through English as well as in students' progress could be observed. In Figure 7, the outcomes of the target study are shown. The students' marks in the previous academic year (Primary 4, having just one area: Science), as well as the results they got in the target study year, in June (Primary 5, having two areas for the same contents: Natural and Social Sciences) can be seen.

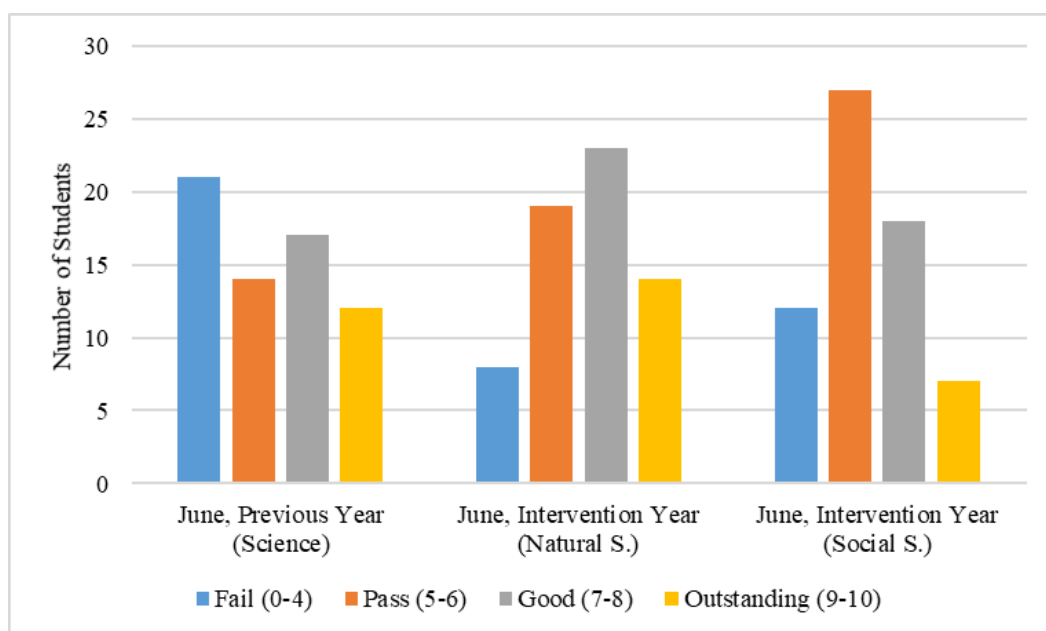


Figure 7. Target study in perspective: Students' marks

Focusing on the blue column, the reader can see that from 21 students failing the single area in the previous year, only 8 did it in Natural Science and 12 in Social Science by the end of our target study. The average of the results between the two new areas compared with the marks in June 2014 is conclusive: Improvement in marks and understanding of the contents is experienced in the results beyond any doubt. Consequently, the intervention had a direct impact on the number of students passing the content area with 5 or 6 out of 10 (column *pass*), and with 7 or 8 (column *good*). Furthermore, the reasons that account for several students failing the subjects could be related to the lack of study time at home when they had to get ready for a test or exam. Although these students had failed the area in the previous years too, they were able to perform good tests, exams and exercises in some of the content units during the intervention, but not in most of them. This suggests that music was working well for them in a CLIL context, but it was not enough to compensate other personal and social circumstances which did not facilitate their assimilation of contents.

Another noticeable fact was that the students who showed the greatest improvement were those with the worst results in the previous years. As mentioned before, 70.31% of the students in the target study had improved their final outcomes. This implies that the other 29.69% kept their records at a similar level. Out of that 70.31% of the students who improved, 31.25% were not successful in passing the subject in the previous year. These students experienced developments that were quite significant in some cases. In Figure 8, the data can be consulted in a detailed and individualised way:

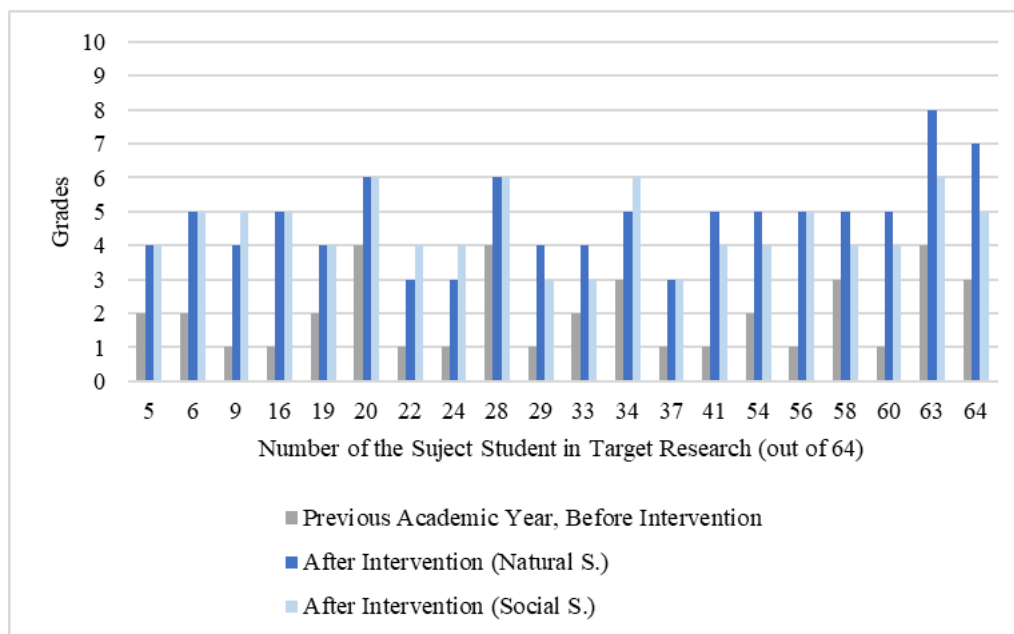


Figure 8. Improvement in students with failing marks

Not all students who were low achievers were able to pass both areas, but the improvement is clear. If we have a look at students number 9, 16, 41, 56 and 60, we can see how they raised their marks. Three of these students kept failing one of the content areas with a mark of 4, but they succeeded in the other content area with a mark of 5. Coming from mark 1 out of 10, their progress (3 to 4 points) was remarkable. The other three students passed both Natural and Social Sciences. All in all, students number 5, 19, 22, 24, 29, 33, 37 were not able to succeed in any of the content areas by the end of the target study period. Even though they also experienced an upgrade, it was not enough to succeed academically. Anyway, this cannot be considered a setback in terms of our investigation since, all of them improved in 2 or 3 points.

Students 20 and 28 obtained a mark of 6 in both areas. Nevertheless, this meant an improvement of just 2 points with reference to their previous results. This progression was less significant than the students mentioned above. On the contrary, the performance of subject students 34, 63 and 64 is noteworthy. Student 34 gained 2 to 3 points in the results, coming from a mark of 3 out of 10 and performing in one of the areas with 6 out of 10. Lastly, students 63 and 64, the most significant ones, scored better in 2 to 4 points. Besides, their improvement took them to get higher marks in one of the areas.

As a summary and for clarification purposes, out of 17 students coming with a mark of 1, 2 or 3 (out of 10), 6 of them (35.30%) passed both content areas; 6 (35.30%) passed one of them and the other 5 (29.40%) could not pass any of the areas but made good progress too (students number 5, 19, 22, 24 and 37 in Figure 8).

3.2.3. *Extension study*

By the end of the target study, we thought it would be interesting to test our methodology with a different group of students in a different context. During the academic year 2015-16, taking advantage of the fact that the teacher implementing this research moved to a different school, some of the songs were introduced in isolated content units to check whether the benefits in students' attitudes and results could apply in another school setting. We had two classes of students in Year 4 of Primary Education, with a final sample of 42 learners. The school was located in the same urban area of the same city, but most families attending this school were middle class. What we observed again was that students performed better when using songs to introduce the contents. They seemed more motivated and asked for songs in all the units both in Natural and in Social Sciences. Results improved in some cases but in most of them were alike, since these students usually scored well in their tests. Here again, the students failing the areas from the previous academic year were those who found more benefits in the implementation of songs with CLIL.

4. SUMMARY AND CONCLUSIONS

Having as a starting point previous research (San Emeterio Bedia & De la Cruz Cabanillas, 2013), in which two interventions were developed with music and ICT to help students behind their expected curricular level to acquire contents through English, we designed an Action Research Project to be carried out for over two years. Considering the difficulties many students find when learning contents through English, we set up two phases to implement it, each of which spread out over one complete academic year. The first one was a pilot study which tested the materials and the methodology. The second phase of the Action Research was the target study, the main objective of our investigation. In both phases, the fundamental aim was the implementation of music as part of the teaching practice in the Science area (Natural and Social Sciences). The project was undertaken with students in the third cycle of Primary Education (Year 6 and Year 5.) Both intervention plans have been explained and analysed in detail and both shed light on how music can help in the CLIL context. A further extension was developed at a different school, extending this project to a third academic year. Even though it was a brief intervention and, in another setting, the findings confirmed the results obtained during both the pilot and the target studies.

From the analysis of the data, the following conclusions can be drawn: Firstly, students obtained better academic results in content areas taught through English (being English a foreign language) when songs were incorporated to introduce the contents. This was true not only for learners with highly developed musical intelligence, but for all of them. Secondly, the students who benefited most from the project were those who were low achievers in the years prior to the intervention plan. Likewise, the use of music in CLIL lessons had a positive effect on their interest and appreciation for the content area as well. Thus, songs in CLIL contexts guarantee improvement in learning, since marks below 5 were significantly reduced both in the pilot and the target studies and made students get engaged with the academic topics, increasing their overall satisfaction with the course.

Most students were able to pass the subject areas, but what is even more important, they demonstrated understanding and integration of contents. In addition, students' perceptions towards the

subject areas were improved, as they felt motivated to learn the contents through music, which helped them to understand the concepts better. Songs were particularly welcomed, since they were real meaningful compositions in terms of lyrics and music. It can be concluded from here that the intervention was effective. The teacher's implementation of meaningful songs, not just as a reproduction of subject-contents, but as real stories which students could connect to real life, seemed to have a positive effect on the students' academic results, as shown in their evolution through the didactic units as well as in their final marks. Therefore, our hypothesis, which stated that music in CLIL would enhance students' motivation and performance, was validated.

Clearly, this methodology, which includes songs, affects students' enthusiasm and commitment towards content areas taught through a foreign language, in our case Science taught in English. Obviously, the outcomes can be due to several factors, such as the teacher's style, learning styles, students' personal characteristics, etc. Nevertheless, we have demonstrated that precisely the group of students who had more difficulties in the area and did not show musical intelligence dominance took advantage of the intervention with music in their classrooms. What is more, all students were greatly benefited from the use of songs and this technique in the intervention. It consisted of presenting the contents starting from different lyrics and verses of the songs, which proved useful to draw student's attention and to help them fix these contents and enjoy the learning experience.

To conclude, we can assert that including music in CLIL lessons can help students succeed, since they showed a really positive attitude towards both, the content areas and the English language. Music itself is another language, another tool for communication and, as a result of that, it is also a powerful and enormously motivational resource for young learners. Additionally, music has much to do with the way in which our brain works and integrates contents and, as Gardner (1999) claims, with the linguistic intelligence itself (1999, p. 42). Consequently, as CLIL teachers we should incorporate this element in our teaching practice on a regular basis. Leaving the comfort zone is a real challenge for students and teachers alike, but as Vygotsky (1978) states that we should be working always out of it, in the zone of proximal development,⁴ building up a beautiful CLIL scaffolding for students in our classroom. In fact, there is still room for investigating the use of music within the classroom in hitherto unexplored contexts. For instance, further research on how this CLIL methodology could benefit students with Attention-Deficit Hyperactivity Disorder would be desirable.

REFERENCES

- Anderson, S., Henke, J., McLaughlin, M., Ripp, M., & Tuffs, P. (2000). *Using background music to enhance memory and improve learning*. ERIC Document Reproduction Service No. ED437663.
- Anghel, B., Cabrales, A., & Carro, J. M. (2016). Evaluating a bilingual education program in Spain: The impact beyond foreign language learning. *Economic Inquiry*, 54(2), 1202–1223.

⁴ The zone of proximal development has been defined as "the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem-solving under adult guidance, or in collaboration with more capable peers" (Vygotsky, 1978, 86).

- Cancelas Ouviaña, L. P., & Cancelas Ouviaña, M. A. (2009). AICLE: estableciendo las bases para trabajar la música en L2. *Revista TAVIRA*, 25, 137-159.
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *Content and language integrated learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dafouz, E., & Guerrini, M. C. (2009). *CLIL across educational levels*. Madrid: Santillana/Richmond.
- Dale, L., & Tanner, R. (2012). *CLIL activities: A resource for subject and language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. New York: Basic Books.
- Halbach, A. (2010). From the classroom to university and back: Teacher training for CLIL in Spain at the University of Alcalá. In D. Lasagabaster & Y. Ruiz de Zarobe (Eds.) *CLIL in Spain. Implementation, results and teacher training* (pp. 243-256). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars.
- Hughes, S. P., & Madrid, D. (2019). The effects of CLIL on content knowledge in monolingual contexts. *The Language Learning Journal*, 48(1), 48-59.
- Jiménez Catalán, R. M. & Ruiz de Zarobe, Y. (2009). The receptive vocabulary of EFL learners in two instructional contexts: CLIL versus non-CLIL instruction. In Y. Ruiz de Zarobe & R. M. Jiménez Catalán (Eds.) *Content and language integrated learning. Evidence from research in Europe* (pp. 81–92). Bristol / Buffalo / Toronto: Multilingual Matters.
- Koesch, S. (2005). Neural substrates of processing syntax and semantics in music. *Current Opinion in Neurobiology*, 15, 207-212.
- Lasagabaster D. & Y. Ruiz de Zarobe (Eds.) (2010). *CLIL in Spain. Implementation, Results and Teacher Training*. (pp. 243-256). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars.
- Lasagabaster, D. (2014). Content versus language teacher: How are CLIL students affected? In R. Breeze, Llamas Saíz, C., Martínez Pasamar, C. & C. Tabernero Sala (Eds.) *Integration of theory and practice in CLIL* (pp. 123-141). Amsterdam/New York: Rodopi.
- LOMCE. Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (Organic law 8/2013, 9th of December).
- Lyster, R., & Ruiz de Zarobe, Y. (2018). Introduction: Instructional practices and teacher development in CLIL and immersion school settings. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 21(3), 273-274. <https://doi.org/10.1080/13670050.2017.1383353>.
- Mizener, C. P. (2008) Enhancing language skills Through Music. *General Music Today*, 21(2), 11-17.
- Nieto Moreno de Diezmas, E. (2016). The impact of CLIL on the acquisition of L2 competences and skills in Primary Education. *International Journal of English Studies*, 16(2), 81-101.
- Pavón Vázquez, V. (2018). Learning outcomes in CLIL programmes: A comparison of results between urban and rural environments. *Porta Linguarum*, 29, 9-28. <http://www.ugr.es/local/portalin>.
- Pérez Cañado, M. L. (2011). The effects of CLIL within the APPP: Lessons learned and ways forward. In R. Crespo, & M. García de Sola (Eds.) *Studies in honour of Ángeles Linde López* (pp. 13–30). Granada: Universidad de Granada.

- Pérez Cañado, M. L. (2015). In D. Marsh, M. L. Pérez Cañado & J. Ráez Padilla (Eds.) *CLIL in action. Voices from the classroom* (pp. 165-187). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars.
- Pérez Cañado, M. L. (2018). The effects of CLIL on L1 and content learning: Updated empirical evidence from monolingual contexts. *Learning and Instruction*, 57, 18–33.
- Rodríguez Merayo, M. B., & Cebrián Bernat, G. (2017). Propuesta de integración de AICOLE mediante TIC en el aula de música bilingüe de Educación Secundaria. *Encuentro*, 26, 69-82.
- San Emeterio Bedia, C., & De la Cruz Cabanillas, I. (2013). Content and language integrated language through music and ICT: Saving the gap. *Encuentro*, 22, 116-127.
- Torras Vila, B. (2021). Music as a tool for Foreign Language Learning in Early Childhood Education and Primary Education. Proposing innovative CLIL Music teaching approaches. *CLIL Journal of Innovation and Research in Plurilingual Education*, 4(1), 35–47.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Willis, J. (2013). English through music: Designing CLIL materials for young learners. *Padres y maestros*, 349, 29-32.

Annexes

Annex I

Natural Science Sample Test UNIT 9 Electricity & Magnetism

DATE: _____

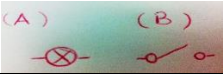
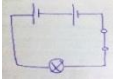
STUDENT'S NUMBER: _____

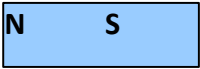
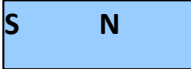


INSTRUCTIONS:

- ⤴ **DO NOT OPEN THIS TEST UNTIL YOU ARE TOLD BY THE TEACHER.**
- ⤴ **USE A BLUE PEN TO DO THIS TEST.**
- ⤴ **CIRCLE THE LETTER OF THE ANSWER YOU CHOOSE. IF YOU WANT TO CHANGE YOUR ANSWER, CROSS OUT THE PREVIOUS ONE AND CIRCLE THE NEW ONE.**
- ⤴ **WRITE YOUR PERSONAL NUMBER IN THE ESTABLISHED BOX.**
- ⤴ **IF YOU DO NOT KNOW AN ANSWER LEAVE IT BLANK AND CONTINUE WITH THE TEST.**
- ⤴ **READ CAREFULLY THE FOLLOWING QUESTIONS AND THE DIFFERENT OPTIONS YOU ARE GIVEN. CHOOSE WHAT BEST FITS THE ANSWER.**
- ⤴ **ONCE YOU FINISH, CHECK ALL YOUR ANSWERS AGAIN.**

IN (0-9) SF (10-11) BI (12-13) NT- (14-15)
NT+ (16-17) SB- (18-19) SB+ (20)

STUDENT'S RESULTS ___ / 20 → ___ IN SF BI NT- NT+ SB- SB+

1- When we rub two non-metals together, we create...		
a. Electrical current.	b. Magnetism.	c. Static electricity.
2- “All objects have electrical charge” This is...		
a. True.	b. False.	c. Magnetism.
3- An object with this charge: + + + + - - - - + + - - + + It has a...		
a. Positive charge.	b. Negative charge.	c. Neutral charge.
4- If an object has a neutral charge, this means that...		
a. It has the same number of positive and negative charges.	b. It is magnetic.	c. It conducts electricity and the bulb lights up.
5- If we rub two balloons against the same fabric,		
a. The balloons will have static electricity.	b. The balloons will repel each other.	c. Both “a” and “b” are correct.
6- An electric circuit is...		
a. A path that allows electricity to pass through it.	b. A battery that allows electricity to pass through it.	c. A wire that allows electricity to pass through it.
7- In a circuit, how does electricity move?		
a. Electricity moves from the north pole to the south pole.	b. Electricity moves from the negative terminal of the battery to the positive one.	c. Neither “a” or “b” are correct.
8- Electrical energy is converted into heat energy, light energy, sound energy and...		
a. Solar energy.	b. Magnetism.	c. Movement energy.
9- This symbols represent:		
		
a. (A) a bulb & (B) an open switch.	b. (A) a battery & (B) an open switch.	c. (A) a battery & (B) a closed switch.
10- This circuit has two batteries, one closed switch, one bulb and five wires.		
		
a. True	b. False, it has four wires.	c. False, the switch is open.
11- A material which electricity can flow through is called...		
a. An insulator.	b. Neutral charge.	c. A conductor.
12- A circuit has two bulbs, one closed switch and three wires. Will electricity flow through this circuit?		
a. Yes.	b. No.	c. Only if the switch is close.

13- A circuit has one bulb, one open switch, one battery and three wires. Will electricity flow through this circuit?		
a. No, because the switch is open.	b. No, because the switch isn't closed.	c. Answers "a" and "b" are right.
14- They are insulators:		
a. Cork, plastic, aluminum, rubber, fabric and wood.	b. Cork, plastic, glass, rubber, copper, fabric and wood.	c. Cork, plastic, glass, rubber, fabric and wood.
15- They help to control the flow of electricity through the circuit.		
a. Batteries.	b. Wires.	c. Switches.
16- Magnetism flows...		
a. From the east to the west charge.	b. From the south to the north poles.	c. Neither "a" nor "b" are right.
17- Which materials are magnetic?		
a. All metals and some natural minerals.	b. Certain metals, such as iron and mixtures of iron (steel).	c. Those that conduct electricity.
18- What happens if you break a magnet into two parts?		
a. It doesn't work anymore.	b. Only one of the poles works.	c. Each part will also have a north and a south pole.
19- What is going to happen with the following magnets?		
<p>A)   B)  </p>		
a. Magnets will repel each other in (A). and (B).	b. Magnets will attract each other in (A) and they will repel each other in (B).	c. Magnets will repel each other in (A) and they will attract each other in (B).
20- Auroras Borealis and Auroras Australis are related to...		
a. Earth's magnetic fields.	b. Earth's electrical circuits.	c. Earth's static electricity.

Annex II

QUESTIONNAIRE
Use of Songs in Natural & Social Sciences Class

Student N#: _____ Name: _____

1. Did you like using music in the Science classroom? Why?
(Te ha gustado utilizar la música en las clases de ciencias? ¿Por qué?)

2. Do you consider using songs helped you to score better in the Natural and Social Science tests?
(¿Consideras que haber utilizado canciones te ha ayudado a sacar mejor nota en los test the naturales y sociales?)

3. Of all the units we have worked on this year, do you prefer units with or without songs?
(De todas las unidades trabajadas este año, ¿prefieres las que tenían canciones o las que no?)

4. Did you understand the connection the teacher established between the songs and the units?
(¿Entendías la conexión establecida por la profesora entre las canciones y las unidades?)

5. Would you say that by making this connection it was easier to understand the contents?
(¿Dirías que al hacer esa conexión entre las canciones y las unidades era más fácil entender los contenidos?)

6. Would you say that by making this connection you were motivated to work on the units?
(¿Dirías que al hacer esa conexión entre las canciones y las unidades te sentías más motivado/a para trabajar en la unidad?)

7. Did you like the songs by *Henry & Carlight*?⁵
(¿Te gustaban las canciones de *Henry y Carlight*?)

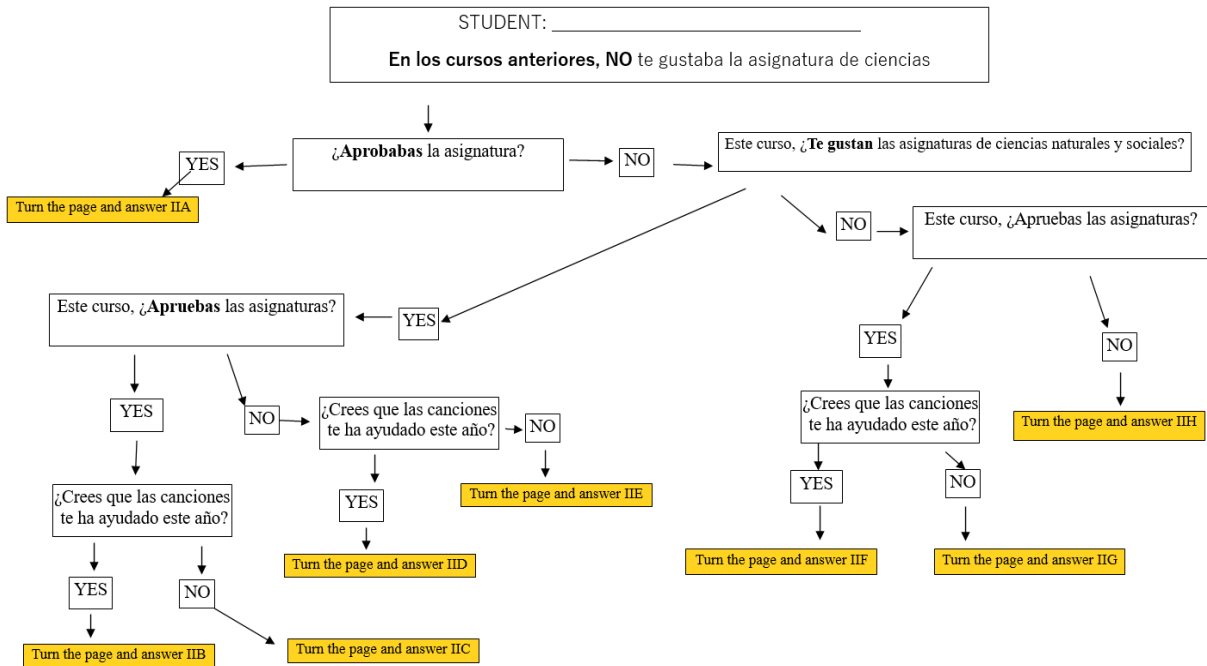
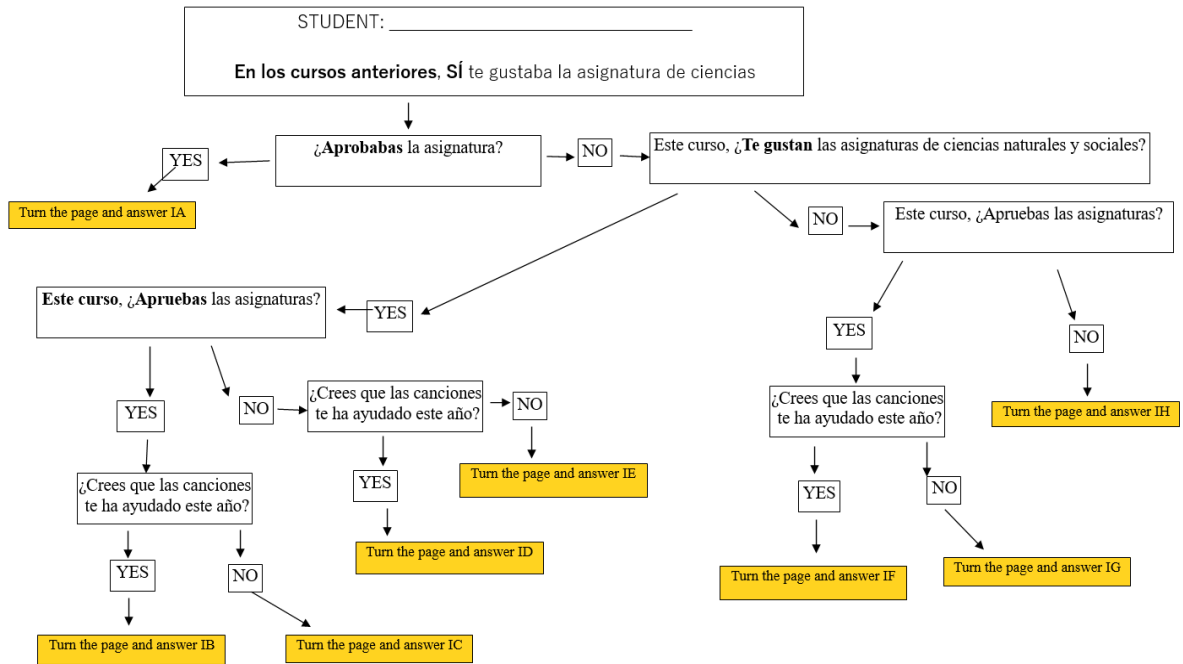
8. What two songs did you like best?
(¿Qué dos canciones son las que más te han gustado?)

9. If you could meet the musicians *Henry & Carlight*, what would you say to them?
(Si pudieras conocer a los músicos *Henry y Carligh*, ¿qué les dirías?)

⁵ Students knew the songs were from a music duo: *Henry and Carlight*. We wanted them to appreciate and judge them without any connections to the teacher, because they ignored that their teacher was one of the members of the duo.

Annex III - SELF-ASSESSMENT QUESTIONNAIRES

MUSIC IN THE NATURAL/SOCIAL SCIENCE CLASS-Diagram I



IA and IIA: *Este curso ¿te gustan las ciencias?*
¿crees que la música en ciencias ha beneficiado en algo a tu trabajo y estudio de la asignatura este año?

IB: *Explica por qué crees que la música te ha ayudado este año en ciencias*

IIB: *¿Por qué te gustan este año las ciencias si el año pasado no te gustaban?*
Explica por qué crees que la música te ha ayudado este año en ciencias

IC: *Explica por qué crees que la música no te ha ayudado este año en ciencias.*
Has aprobado las ciencias este año, ¿no crees que el uso de canciones ha tenido algo que ver en ello?

IIC: *¿Por qué te gustan este año las ciencias si el año pasado no te gustaban?*
Explica por qué crees que la música no te ha ayudado este año en ciencias.
¿Crees que las canciones han ayudado a que te gusten más las ciencias?
Este año has aprobado ciencias, ¿Crees que las canciones te han ayudado a ello?

ID: *A pesar de haber suspendido el área este año, explica por qué crees que la música sí te ha ayudado.*

IID: *¿Por qué te gustan este año las ciencias si el año pasado no te gustaban?*
A pesar de haber suspendido el área este año, explica por qué crees que la música sí te ha ayudado.

IE: *Explica por qué crees que la música no te ha ayudado este año en ciencias.*

IIE: *¿Por qué te gustan este año las ciencias si el año pasado no te gustaban?*
¿Por qué crees que este año sí apruebas las ciencias y el curso pasado no?
explica por qué crees que la música no te ha ayudado este año en ciencias.

IF: *¿Por qué este año no te gustan las asignaturas de ciencias si el año pasado sí te gustaban?*
Explica por qué crees que la música sí te ha ayudado.

IIF: *Este curso apruebas las asignaturas de ciencias, ¿qué ha cambiado con respecto a años anteriores?*
Explica por qué crees que la música sí te ha ayudado.

IG: *¿Por qué este año no te gustan las asignaturas de ciencias si el año pasado sí te gustaban?*
Explica por qué crees que la música no te ha ayudado este año en ciencias.

IIG: *Este año apruebas las asignaturas de ciencias, ¿qué ha cambiado con respecto a años anteriores?*
Explica por qué crees que la música no te ha ayudado este año en ciencias.

IH: *¿Por qué este año no te gustan las asignaturas de ciencias si el año pasado sí te gustaban?*
¿Crees que la música en ciencias ha beneficiado en algo a tu trabajo y estudio de la asignatura este año?

IIIH: *¿Crees que la música en ciencias ha beneficiado en algo a tu trabajo y estudio de la asignatura este año?*