



COLECCIÓN CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO

INNOVACIÓN EDUCATIVA APLICADA A LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA

editora

Susana Gala Pellicer

 *Dykinson, S.L.*

INNOVACIÓN EDUCATIVA APLICADA
A LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA

INNOVACIÓN EDUCATIVA APLICADA
A LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA

Editora
SUSANA GALA PELLICER

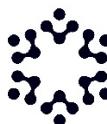


2022

Con el patrocinio de:



CENTRO PARA LA DIVULGACIÓN
DEL CONOCIMIENTO UNIVERSITARIO
LA UNIVERSIDAD A TU ALCANCE



DECOMESI
Derecho Común Europeo
y Estudios Internacionales

INNOVACIÓN EDUCATIVA APLICADA A LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA

Diseño de cubierta y maquetación: Francisco Anaya Benítez

Revisión de edición: Ana Rodríguez Callealta

© de los textos: los autores

© de la presente edición: Dykinson S.L.

Madrid - 2022

N.º 37 de la colección Conocimiento Contemporáneo

1^a edición, 2022

ISBN 978-84-1377-645-3

NOTA EDITORIAL: Las opiniones y contenidos publicados en esta obra son de responsabilidad exclusiva de sus autores y no reflejan necesariamente la opinión de Dykinson S.L ni de los editores o coordinadores de la publicación; asimismo, los autores se responsabilizarán de obtener el permiso correspondiente para incluir material publicado en otro lugar.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	7
SUSANA GALA PELLICER	
CAPÍTULO I. EXPANSIÓN SOCIAL EN LA DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LITERATURA A TRAVÉS DE INSTAGRAM	11
JOSÉ HERNÁNDEZ-ORTEGA	
JOSÉ ROVIRA-COLLADO	
CAPÍTULO II. LA REFLEXIÓN LINGÜÍSTICA COMO RECLAMO A LA LECTURA Y ESCRITURA EN LOS LIBROS DE NO FICCIÓN....	31
MARÍA NOGUÉS BRUNO	
DIANA MUELA BERMEJO	
CAPÍTULO III. LA LENGUA ORAL EN EL AULA DE EDUCACIÓN INFANTIL: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA A TRAVÉS DE GRUPOS INTERACTIVOS	45
IRENE RODRÍGUEZ CACHÓN	
CAPÍTULO IV. ¿AYUDA EL CANTO A MEJORAR LA PRONUNCIACIÓN DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA? UNA REVISIÓN DE ESTUDIOS EXPERIMENTALES.....	63
BOHDAN SYROYID SYROYID	
CAPÍTULO V. USOS Y FUNCIONES DEL DOCUMENTO AUDIOVISUAL EN LA ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DE LENGUA.....	71
INÉS LUCAS OLIVA	
CELIA FERNÁNDEZ BARRAL	
CAPÍTULO VI. EXPLORING TEACHERS' ROLE AND STUDENT'S PERCEPTIONS OF LEARNING IN CLIL	93
IRENE GUZMÁN-ALCÓN	
CAPÍTULO VII. 3RD YEAR SECONDARY EDUCATION STUDENTS' PERCEPTIONS ON LANGUAGE COOPERATIVE LEARNING AND ITS IMPACT ON THEIR EFL READING COMPREHENSION.....	111
BEATRIZ CHAVES YUSTE	
CAPÍTULO VIII. EXPLORING THE USE OF PRE-TASK PLANNING STRATEGIES IN EFL COMMUNICATIVE TASKS IN HIGHER EDUCATION: THE EFFECT ON CAF MEASURES	143
AITOR GARCÉS-MANZANERA	

El presente volumen reúne un conjunto de aportaciones vinculadas por un criterio común: todas ellas parten de la observación y análisis de la experiencia docente en el aula con el fin de acometer una propuesta de mejora de la didáctica. Lejos de limitarse a una única realidad educativa, las investigaciones abarcan diversas etapas y contextos de aprendizaje.

Conforman la obra un total de ocho investigaciones sobre la innovación educativa aplicada a la didáctica de la lengua:

El primer estudio recomienda el uso de las Redes Sociales en el contexto formativo. Tal como indican sus autores, el potencial de Instagram para la enseñanza de la lengua ha demostrado tener un importante alcance pero, para garantizar su adecuada utilización, se requiere también de una formación suficiente en el campo de la lingüística.

A continuación, se da a conocer la utilidad didáctica de los libros de no ficción o libros informativos, en general destinados a la difusión del conocimiento. Entre ellos, existe un grupo específicamente dedicado al desarrollo de la lectoescritura. La riqueza de las ilustraciones y la invitación a la interacción son características de este subgénero, y buscan facilitar los procesos de comprensión lectora del estudiante.

Si bien la lengua oral se considera hoy ingrediente fundamental de las programaciones en la etapa de Educación Infantil, su reciente incorporación al currículum invita a revisar el diseño y aplicación de las actividades orientadas al incremento de las habilidades orales. Es el caso de los grupos colaborativos y de la metodología conversacional que, en conjunto, favorecen el aprendizaje de fórmulas lingüísticas propias del registro oral.

También relacionado con el plano de la oralidad, el siguiente capítulo sugiere la utilidad del canto como técnica para la mejora de la

pronunciación de la segunda lengua. Tras abordar la revisión de una serie de estudios experimentales, el autor confirma la existencia de beneficios significativos derivados del empleo de canciones para el perfeccionamiento de la dicción del inglés.

También se presta a incrementar el aprendizaje de la segunda lengua la introducción en el aula del documento audiovisual, que se ha demostrado como un recurso eficaz para reforzar tanto la capacidad comunicativa, como la competencia cultural del estudiante. El trabajo busca dar a conocer la realidad de la implementación de los medios audiovisuales en el aula: la tipología de medios utilizados, frecuencia de uso, aprovechamiento didáctico y percepción del estudiante, entre otros, son analizados en el capítulo.

El aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras (en inglés, *Content and Language Integrated Learning* o CLIL) y la enseñanza de idiomas basada en tareas (en inglés, *Task-based Language Learning* o TBLT) constituyen el objeto del interés del siguiente apartado. Su autor nos recuerda la incidencia de la intervención del profesor sobre la percepción que el estudiante tiene de su propio aprendizaje, y ofrece para ello los resultados obtenidos a partir de la observación de las técnicas mencionadas.

Tal como se indica en el penúltimo capítulo, el fomento del hábito lector también ha de integrarse en el proceso de adquisición de la L2. Se exploran aquí los beneficios obtenidos a partir de la vinculación entre el aprendizaje cooperativo de lenguas (en inglés, *Cooperative Language Learning* o CLL) y la lectura. Ambos inciden tanto en el desarrollo de las capacidades comunicativas y de la comprensión lectora del estudiante, en general; como en el aprendizaje específico de la lengua extranjera, en particular.

Cierra el volumen un análisis que evalúa el efecto de la planificación de los ejercicios destinados a la mejora de la comunicación oral durante la enseñanza de la segunda lengua. Se valora la influencia de las medidas llamadas CAF (en inglés, *complexity, accuracy and fluency*) en función del tipo de planificación escogido (guiada *vs.* no guiada).

Los resultados expuestos en esta obra proponen, en conclusión, metodologías innovadoras para la didáctica de la lengua. Todos ellos resultan del trabajo tanto de académicos independientes como de grupos de investigación conformados por especialistas en la materia. La interdisciplinariedad y variedad de las propuestas docentes del conjunto ofrecen a los interesados en la innovación educativa nuevas posibilidades para la mejora de su práctica docente, y también un punto de partida para desarrollar nuevas estrategias específicamente destinadas a la didáctica de la lengua.

SUSANA GALA PELLICER

Universidad Autónoma de Madrid

EXPANSIÓN SOCIAL EN LA DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LITERATURA A TRAVÉS DE INSTAGRAM¹

JOSÉ HERNÁNDEZ-ORTEGA

Universidad Complutense de Madrid

JOSÉ ROVIRA-COLLADO

Universidad de Alicante

1. INTRODUCCIÓN

Resulta innegable la influencia y valor que han adquirido las redes sociales en la última década. La apuesta por una herramienta de interacción comunicativa se ha transformado en un condicionante social que delimita y condiciona el día a día de los ciudadanos. El reciente análisis de las principales redes sociales (Kemp, 2021) confirma la dependencia que las RR. SS. ejercen sobre los ciudadanos. De las 6 horas y 56 minutos que se destinan de media a utilizar Internet, 2 horas y 22 minutos se dedican al uso de redes sociales. Datos que se sustentan con evidencias tangibles como los 4,38 billones de usuarios de teléfonos móviles, lo que supone que el 92,8% de los usuarios de dispositivos móviles accede a Internet a través de este medio y emplea una media de 3 horas y 36 minutos en la red a través de estos terminales.

En nuestro país, los datos corroboran este crecimiento constante aseverado por Kemp (2021) y confirmado por el INE (2020). El 98,1% de la población entre 16 y 64 años dispone de un teléfono móvil (el 97,8% de los cuales es un teléfono inteligente). En el contexto nacional, los internautas destinamos una media de 6 horas y 11 minutos diarios en

¹ Esta investigación está dentro de la Red de Investigación en Docencia Universitaria CO-DOCENCIA, COEVALUACIÓN Y OBSERVACIÓN DOCENTE EN DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA (5478) del programa del Instituto de Ciencias de la Investigación de la Universidad de Alicante.

el uso de Internet; de ellas, 1 hora y 54 minutos corresponden, de media, al uso de redes sociales. El acceso a estas redes llega al 80% de la población. El 36,54% de los usuarios de redes sociales accede a través de dispositivos móviles. En cuanto al principal uso de las redes sociales en España, cinco están presentes en más del 50% de los usuarios: Whatsapp (89,5%), YouTube (89,3%), Facebook (79,2%), Instagram (69%) y Twitter (52,6%). Pero es entre la población adolescente donde se produce el mayor crecimiento de consumo y tráfico de usuarios. El *Informe anual de Qustodio* (2020) sobre hábitos digitales en los menores evidencia un uso exponencial entre los menores de 15 años en relación con otras franjas de edad. Para los menores y adolescentes, la red social prioritaria es Instagram (47,7%), seguida por TikTok (37,7%), Snapchat (24,1%), Facebook (12,5%), Pinterest (9,1%) y Twitter (5,4%). Estos datos nos permiten afirmar que los adolescentes priman las redes sociales que se basan en componentes audiovisuales, con especial relevancia de la combinación de vídeo y música. Prueba de ello es que las tres plataformas con mayor tráfico correspondan a Instagram, TikTok y Snapchat.

La magnitud y relevancia alcanzada por las redes sociales hace necesaria una revisión de la legislación provisional vigente. El art. 13 del Real Decreto 1720/2007, de 21 de diciembre, por el que se aprueba el Reglamento de desarrollo de la Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de protección de datos de carácter personal, indica que “podrá procederse al tratamiento de los datos de los mayores de catorce años con su consentimiento, salvo en aquellos casos en los que la Ley exija para su prestación la asistencia de los titulares de la patria potestad o tutela. En el caso de los menores de catorce años se requerirá el consentimiento de los padres o tutores”. El equilibrio entre el marco legal y la práctica realizada por adolescentes sobre las redes sociales debe conducir a un ejercicio de uso crítico y coherente de esta herramienta que ha transformado la comunicación.

2. USO DE INSTAGRAM CON FINES EDUCATIVOS

La potencialidad comunicativa que ofrece Instagram no pasa desapercibida para las investigaciones que abogan por su uso didáctico en el aula. La motivación del alumnado por emplear una herramienta con la que están familiarizados tanto en el plano formativo como en el social, favorece su utilidad educativa (Moreno, 2018; Martínez Hernández, 2020; Rodríguez y Rugeles, 2021).

Los estudios llevados a cabo recientemente muestran que no solo se trata de una herramienta posible, sino que su introducción en el aula es ya un hecho. Belanche y Pérez-Rueda (2019) han comprobado cómo el uso complementario de Instagram en los procesos pedagógicos habituales fomenta la adquisición de conocimiento y la mejora de competencias transversales.

Sin embargo, el simple uso de Instagram no otorga el valor pedagógico *per se*, sino que se debe investigar e indagar el potencial de la herramienta en relación al currículum y a las posibilidades que ofrece el contexto educativo en el que se produce la formación. Para Jurado *et al.* (2018, p. 66), la utilización de este recurso es constructiva: una “experiencia positiva para todos y que conociendo mejor la herramienta podremos contribuir a anclar y construir el conocimiento disciplinar mediante el uso de una red social como Instagram”. La apuesta metodológica por un instrumento que suscita afinidad y motivación no debe reducir la efectividad en el aprendizaje.

La obtención del mejor resultado pedagógico recae sobre el diseño metodológico planteado por el docente. El alumnado, como destacan Ferrés y Piscitelli (citados por Izquierdo-Iranzo y Gallardo-Echenique, 2020), aprovechará este ecosistema para desarrollar las competencias transmedia. Competencias que inciden en el aprendizaje a través de la realización de actividades afines, el aprendizaje por simulación, el aprendizaje por perfeccionamiento del trabajo propio o de los otros o el aprendizaje a través de un proceso de transmisión y recepción de conocimientos. Scolari (2018) señala que toda práctica digital informal que contribuya al aprendizaje de los jóvenes forma parte de los saberes que el alumnado desarrolla en un currículum paralelo.

En el lado opuesto a esta perspectiva constructivista de Instagram se hallan las posturas escépticas hacia su uso. Las principales causas de rechazo se centran en las consecuencias sobre la dependencia de dispositivos móviles y redes sociales, la fidelidad en el uso de la herramienta y, fundamentalmente, en las posibles consecuencias de índole psicológica, pedagógica y/o social en el alumnado (Valetsianos y Navarrete, 2012; Al-Bahrani *et al.*, 2015; Romero-Rodríguez *et al.*, 2020).

2.1. PRESENCIA DE INSTAGRAM EN LA DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA

Entender Instagram como una herramienta y estrategia didácticas pasa por tener una percepción multimodal del discurso. El nuevo paradigma comunicativo se concibe a partir de la transformación semiótica de los medios tradicionales de comunicación –en los que el texto plano ha sido y es el predominante–, en otros que lo complementan, si no lo suplen, por su valor. La proliferación de estas narrativas transmedia reside en los múltiples sistemas semióticos empleados para la transmisión del conocimiento. Internet es el punto de unión de cuantas representaciones dan el salto al entorno digital, tanto para construcción como para consumo pasivo de dicha información y que suscitan un caudal de interacción prolífico y multidimensional (Jenkins, 2008; Cassany, 2012; Scolari, 2018; Hernández-Ortega, 2019).

La creación de este contenido ofrece una doble vertiente. La elaboración por parte del autor es la fuente a partir de la cual se produce una primera interacción discursiva. En un segundo estadio, la reutilización de la fuente original puede convertir al receptor en un nuevo modelo de prosumidor (Sora, 2015). Para que este contenido sea reutilizable desde la multimodalidad, Sora (2015, p. 429) establece que la información generada debe:

- Tener una orientación ontológica desde un punto de vista de las cualidades tecnológicas y del tratamiento interactivo de sus medios.
- No estar centrada en un solo género, permitiendo así incluir los *videoclips* interactivos u otros futuros formatos.

Esta perspectiva permite refrendar la postura del tratamiento de la multimodalidad en la didáctica de la lengua y la literatura en aras de una comunicación integral, participativa y democrática de sus interlocutores. Los numerosos ejemplos de propuestas didácticas que facilitan el aprendizaje a través de la multimodalidad se hallan en un momento de consolidación, bien a través de propuestas estrictamente multimodales (Rovira-Collado e Ivanova, 2019; Rovira-Collado *et al.*, 2019; Martínez Hernández, 2020; Ruiz-San-Miguel *et al.*, 2020; Hernández-Ortega *et al.*, 2021), bien como elemento de desarrollo curricular en paralelo a metodologías activas (Cassany, 2012; Massanet *et al.*, 2019; Hernández-Ortega y Rovira-Collado, 2020; Hernández-Ortega *et al.*, 2021).

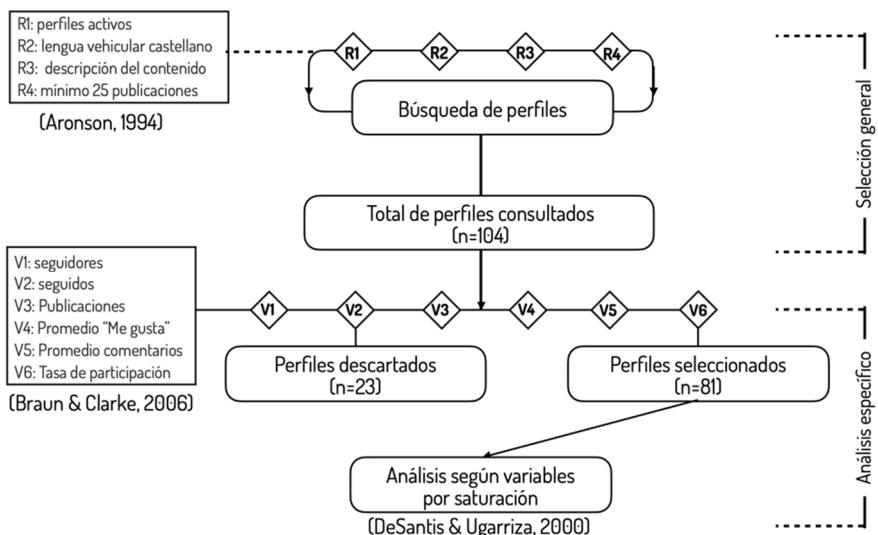
3. METODOLOGÍA

El método empleado en la presente investigación ha sido el estudio cualitativo mediante el método de análisis temático (Nowell *et al.*, 2017; Niknam *et al.*, 2021). Los datos recabados corresponden a publicaciones realizadas entre el 21 y el 27 de junio de 2021. A través de la búsqueda aleatoria y pautada, se criaron perfiles que respondiesen a cuatro requisitos afines al propósito de la investigación (Aronson, 1994): perfiles activos (R1), publicaciones cuya lengua vehicular sea predominantemente el castellano (R2), cuenten con una descripción de contenido en su perfil (R3) y dispongan de un mínimo de 25 publicaciones (R4). Estos perfiles tienen en común que su contenido es extrapolable a aspectos curriculares de la didáctica de la lengua y la literatura: *booktubers*, léxico y gramática, citas literarias, poesía, lectura, español como lengua para extranjeros (ELE).

Para la obtención de los datos se examinaron las publicaciones analizadas en Instagram a través de un formulario de extracción de datos sobre los que se recabaron informaciones relativas a las siguientes variables a partir de (Braun y Clarke, 2006): número de seguidores (V1), perfiles seguidos (V2), publicaciones (V3), promedios de “Me gusta” recibidos (V4), promedio de comentarios recibidos (V5) y tasa de participación (V6). El análisis del contenido de las imágenes seleccionadas se realizó

hasta llegar a una saturación de datos que no permitiese hallar datos significativos diferentes a los ya analizados (DeSanpis y Ugarriza, 2000). El corpus de perfiles analizados fue de 104, de los que se obtuvieron datos consistentes de 81 perfiles, que arrojaron un total de 117.729 publicaciones seguidas por un total de 22.796.099 perfiles de usuarios (ver gráfico 1).

GRÁFICO 1. Diagrama de flujo del procedimiento para la selección de perfiles.



Fuente: elaboración propia

4. RESULTADOS

La presentación de los resultados obtenidos se muestra a partir de la categorización de los perfiles realizados en la selección general, partiendo de los requisitos iniciales establecidos en el marco metodológico. El primer bloque de resultados lo proporcionan los perfiles cuyo nexo común es la pertenencia al grupo de *booktubers* como fenómeno social de promoción de la lectura a través de YouTube. Como se puede apreciar en la tabla 1, es un grupo de perfiles que aglutina a un número significativo de *instagrammers*:

TABLA 1. Análisis de perfiles en Instagram de Booktubers.

Perfil de Instagram	V1	V2	V3	V4	V5	V6
@raquelbookish	147.740	494	815	8.418,92	906,42	9,51
@faorozco	106.585	1.417	1.077	16.250,83	128,25	15,25
@javier_ruescas	95.761	1.364	3.167	4.254,08	53,50	4,44
@josudiamond	90.601	980	2.554	7.790,83	900,67	8,60
@andreorowling	86.802	443	1.321	14.059,08	67,42	16,20
@sebasgmouret	83.551	396	1.905	6.784,75	61,50	8,12
@vanessarmiglore	56.329	567	872	4.456,92	81,17	7,91
@el_librero_de_valentina	48.750	550	179	2.189,25	66,67	4,49
@mayrayamonte	38.597	568	1.597	1.371,33	21,50	3,55
@paolaboutellier	34.530	535	684	2.847,08	77,67	8,25
@littleredread	21.790	1.800	1.829	328,17	255,25	1,51
@sara.cantador	19.533	728	1.176	480,67	46,83	2,46
Total	830.569	9.842	17.176	69.231,91	2.666,85	90,29

Fuente: elaboración propia

Los valores reflejan que los perfiles de *booktubers* analizados adquieren un potencial y relevancia significativas. De entre ellos, destacamos el equilibrio desigual entre número de seguidores (V1) y de cuentas seguidas (V2). Observamos cómo el perfil de @raquelbookish es el que cuenta con mayor número de seguidores, pero no es el que cuenta con una mayor aceptación de “Me gusta” (V4). Son las cuentas de @faorozco (16.250,83) y @andreorowling (14.059,08) las que reciben una mayor retroalimentación por parte de sus suscriptores en el promedio de “Me gusta”. Estos dos perfiles son, al mismo tiempo, los que mantienen una mayor tasa de participación (V6), en correspondencia con la interacción entre publicaciones, “Me gusta” y comentarios. Los perfiles con mayor promedio en el número de comentarios (V5) son los de @raquelbookish (906,32) y de @josudiamond (900,67). El resto de perfiles presentan una cantidad muy inferior de comentarios en sus cuentas. El perfil con un mayor número de publicaciones (V3) corresponde a @littleredread, con 1.800 publicaciones y que, junto a @faorozco (1417) y @javier_ruescas (1364), aglutinan un tercio de todas las publicaciones totales de este bloque de *instagrammers*.

El segundo bloque de perfiles analizados gira en torno a cuentas que hacen de la adquisición del léxico y de la gramática su temática. Un total de 17 cuentas cumplían con los requisitos para formar parte de la muestra. De ellas, algunas cuentan con valores superiores a las variables de los *booktubers*, aunque en otras se detecta una tasa menor, tal como podemos comprobar en la tabla 2:

TABLA 2. Análisis de perfiles en Instagram sobre Léxico y Gramática.

Perfil de Instagram	V1	V2	V3	V4	V5	V6
@laraeinforma	355.415	33	1.889	3.223,17	48,17	0,91
@lasfaltasortograficas	224.259	14	50	4.249,92	125,83	1,90
@academiaparaescritores	127.654	173	831	1.410,67	16,67	1,11
@spainsays	85.456	13	313	2.808,83	63,08	3,29
@palabrascultas	77.210	95	616	1.907,75	28,58	2,47
@radix.mx	52.708	234	714	1.093,67	17,00	2,07
@academagramatical	47.978	12	551	2.507,50	57,00	5,23
@culturayortografía	44.594	6	922	751,42	31,83	1,69
@fundeurae	43.277	78	2.344	180,92	1,67	0,42
@linguamater	26.557	335	352	1.687,25	231,83	6,35
@autocorrector.instgrm	22.662	692	366	685,58	21,75	3,03
@profedonpardino	20.019	548	562	512,83	10,92	2,56
@xtianolive	19.374	1.174	582	635,25	23,50	3,28
@literaturas_en_espanol	9.023	2.768	1.847	253,50	4,75	2,81
@muyprofe	8.553	719	216	342,00	16,33	4,00
@lengua_te	4.152	22.822	87	150,58	5,42	3,63
@lexicografiando	3.180	2.148	272	76,67	2,25	2,41
@escriba.rd	3.169	266	149	203,00	3,25	6,41
Total	1.175.240	32.130	12.663	22.680,51	709,83	53,57

Fuente: elaboración propia

El estudio de los perfiles destinados al uso de Instagram como potenciador de aspectos léxicos y gramaticales ofrece valores heterogéneos en el análisis individualizado de sus variables. En cuanto al número de seguidores (V1) la cuenta institucional de @laraeinforma encabeza el elenco con un total de 355.415 seguidores, muy por encima del resto de perfiles que, salvo @lasfaltasortograficas y @academiaparaescritores, no llegan a los 100.00. El grueso de perfiles no registra gran actividad en el número de perfiles seguidos (V2), salvo @lengua_te, que aglutina

más del 75% del total de seguidores del bloque con 22.822 perfiles. La cuenta con mayor productividad en cuanto a publicaciones (V3) corre a cargo de @fundeurae con 2.344 imágenes, seguida por @laraeinforma con 1.889 publicaciones. Entre ambas suman un tercio del total del bloque analizado. Las publicaciones con mayor número de “Me gusta” corresponden a @lasfaltasortográficas, con un promedio de 4.249,92 por publicación que, junto a @laraeinforma (3.223,17) y @spainsays (2.808,83), aglutinan casi el 50% del bloque. Ninguno de los perfiles anteriores posee mayor protagonismo en el promedio de comentarios por publicación (V5). @linguamater, con 231,83, es el perfil con mayor actividad en este campo. Esto le permite ubicarse entre los dos perfiles con una mayor tasa de participación (V6) con 6,35% que, junto a @escriba.rd con un 6,41%, muestran un balance mayor y más positivo en relación con las distintas variables analizadas.

El tercer bloque tiene como eje temático las citas literarias y aforismos. Un total de siete perfiles cumplen con los requerimientos establecidos para su análisis, como podemos comprobar en la tabla 3. El protagonismo de la biografía y bibliografía de autores hispanoamericanos copa la mayor parte de los perfiles.

TABLA 3. Análisis de perfiles en Instagram sobre citas literarias y aforismos.

Perfil de Instagram	V1	V2	V3	V4	V5	V6
@mariobenedettioficial	121.294	338	229	6.258,17	46,00	5,16
@pablonerudaoficial	43.791	389	51	1.634,50	26,25	3,73
@bukowski_ch_	246.867	46	1.887	2.677,25	18,00	1,08
@paulocoelho	2.308.564	154	2.911	30.582,67	466,08	1,32
@elprincipito1	1.147.171	1	513	51.266,33	747,58	4,47
@escritos	5.628.928	0	4.932	25.043,83	133,25	0,45
@gabriel_garcia_marquez_	90.622	1	120	3.237,08	51,08	3,57
TOTAL	9.587.237	929	10.643	120.699,83	1.488,24	19,78

Fuente: elaboración propia

Es significativo el incremento promedio de los valores del número de seguidores (V1), “Me gusta” (V4), con un volumen muy superior al del resto de categorías analizadas. El perfil @escritos, con más de cinco millones de seguidores, podría ocupar el liderazgo de todas las variables

analizadas, pero solo lo hace en el número de publicaciones (V3) con 4.932, duplicando al segundo perfil en esta variable (@paulocoelho, 2911). Si se observan las otras variables, resulta significativo que el número de perfiles seguidos (V2) sea muy inferior al del resto, con cuentas que siguen a un único seguidor, como las de @elprincipito1 y @gabriel_garcia_marquez, o a ninguna cuenta, como es el caso de @escritos. En cuanto a la relación con el número de “Me gusta” por publicación, @elprincipito1 recibe un promedio de 51.266,33 “Me gusta”, frente a las 30.582,67 de @paulocoelho y las 25.043,83 de @escritos. Estos tres perfiles son los que mantienen una actividad mayor con relación a sus comentarios (V5). @elprincipito1 lidera de forma destacada este apartado con un promedio de 747,58 comentarios. El análisis de la variable de tasa de participación (V6) arroja los siguientes datos: @mariobenedettioficial, con un 5,16% frente al 4,47% de @elprincipito1 y el 3,57% de @gabriel_garcia_marquez.

El cuarto de los bloques analizados, correspondiente a la difusión y promoción de la poesía en la red, es el que mayor volumen de perfiles ha proporcionado, con un total de 31 perfiles, siendo el bloque analizado con mayor número de publicaciones por usuario, así como de seguidores por perfil, como se puede comprobar en la tabla 4:

TABLA 4. Análisis de perfiles en Instagram sobre citas literarias y aforismos.

Perfil de Instagram	V1	V2	V3	V4	V5	V6
@saturninsta	2.806.977	1.230	1.843	44.608,00	583,75	1,59
@diariodereflexion	1.199.803	96	10.569	10.516,00	63,08	0,88
@rafaelcabaliere	811.743	776	53	28.709,33	162,50	3,54
@defreds	796.083	938	8.295	16.672,17	91,25	2,11
@sabinaquotes	778.846	48	3.208	5.428,33	21,33	0,7
@cesarortiz	507.015	596	2.569	7.997,08	82,92	1,59
@elvirastre	430.908	685	2.799	12.640,33	86,75	2,95
@redry13	422.661	489	4.605	11.905,25	129,75	2,85
@miguelgane	403.556	803	1.710	10.420,50	104,00	2,58
@sarabuho	331.925	332	2.149	14.512,67	100,58	4,4
@tucuerpoenverso	328.310	780	96	9.937,83	110,08	3,06
@marwanoficial	265.298	586	3.458	3.563,75	111,08	1,34
@carloskaballero	210.343	331	67	5.576,00	115,67	2,65
@benjiverdes	140.420	955	1.111	8.134,42	45,67	5,79

@mindofbrando	132.412	539	1.015	1.336,83	47,83	1,01
@alejandraremon	121.550	1.006	2.946	3.372,67	40,67	2,77
@_angelzero	116.601	313	1.025	1.555,17	6,83	1,33
@suesmile_	91.416	403	2.230	1.285,42	11,42	1,41
@lamellamanx	86.892	641	587	3.089,58	13,50	3,56
@leti.sala	86.210	975	1.463	2.499,67	38,25	2,9
@caricias_emocionales	84.945	446	655	4.294,58	103,92	5,06
@mikinaranja	83.429	885	2.552	7.847,75	236,50	9,41
@l.sesma	78.382	566	613	4.861,33	35,75	6,25
@laura_chica	70.028	3.108	3.213	1.217,17	40,83	1,74
@cartasaningunaparte	51.598	927	937	2.184,25	24,75	4,23
@monicagae	45.227	330	272	2.258,58	30,67	4,99
@turistaentupelo	43.558	1.002	1.166	859,33	149,17	1,97
@neorrabioso	41.305	61	212	742,83	0,00	1,8
@meer-versa	35.036	873	356	1.503,33	31,92	4,29
@irenegpunto	33.389	853	1.558	674,75	16,58	3,14
@alejandrosotodosos	20.931	602	265	382,08	12,83	1,83
@_paulbert_	16.731	4.432	4.192	271,25	11,83	1,62
Total	2.806.977	1.230	1.843	44.608,00	583,75	1,59

Fuente: elaboración propia

El bloque referido a la poesía es el que cuenta con mayor presencia en Instagram por cada uno de los perfiles analizados. @saturninsta es el perfil con mayor número de seguidores (V1) gracias a sus 2.806.977 seguidores, muy superior al resto de perfiles. También es el perfil que aglutina más “Me gusta”(v4) en cada una de sus publicaciones, con un promedio de 44.608 y el que recibe el mayor promedio de comentarios (V5) con 583,75 intervenciones por publicación. @diarioderefexion es el perfil con una producción más amplia de publicaciones (V3) con 10.569 y que, junto a @defreds (8.295), encabezan la producción lírica. Destacan dos jóvenes poetisas en el apartado de perfiles seguidos (V2): @_paulbert_ con 4.432 perfiles seguidos y @laura_chica, con 3.108, son las cuentas que muestran un mayor número de perfiles seguidos.

El quinto bloque corresponde a los perfiles que fomentan la lectura desde un marco diferente al de los *booktubers*, tales como puntos de encuentro de la animación a la lectura de portales y clubes de lectura que tienen su espacio de creación fuera del marco de Instagram. Siete han sido los perfiles analizados dentro de este bloque. Los valores nos

permiten identificar una menor producción y valores absolutos respecto a los bloques previos, tal como podemos comprobar en la tabla 5:

TABLA 5. Análisis de perfiles en Instagram de clubes de lectura.

Perfil de Instagram	V1	V2	V3	V4	V5	V6
@clubdelecturaconbrillibrilli	225.689	46	148	4.982,5	430,25	2,21
@queleer	46.223	1.296	2.071	334,92	14,33	0,72
@clubpequeslectores	40.147	684	1.031	447,67	214,42	1,12
@lectura_recomienda	39.044	2.472	274	1.271,17	24,42	3,26
@lovasaleer	17.584	890	720	237,25	11,75	1,35
@leeresvivir2veces	10.685	882	700	294,92	14,33	2,76
@lahordadellector	113	5	392	27,75	0,17	24,56
Total	379.485	6.275	5.336	7.596,18	709,67	35,98

Fuente: elaboración propia

Se puede comprobar el liderazgo de @clubdelecturaconbrillibrilli en la mayoría de variables. Es el perfil que dispone de más seguidores (V1), 225.689, más “Me gusta” por publicación (V4), 4982,5 y más promedio de comentarios (V5) por publicación, con un total de 430,25. El portal @queleer es el más prolífico en número de publicaciones, con 2071, doblando al siguiente en la lista (@clubpequeslectores, 1031). La mayor tasa de participación entre publicaciones, “Me gusta” y comentarios (V6) corresponde al proyecto educativo @lahordadellector, con una tasa participativa del 24,56%, siendo la más significativa de cuantos conforman la presente muestra global.

El último bloque analizado corresponde a perfiles que tienen en el Español como Lengua para Extranjeros (ELE) su ámbito de uso. Cinco han sido los perfiles seleccionados, mostrando guarismos menos productivos, destinándose en su gran mayoría a albergar materiales realizados con infografías o consejos específicos como falsos amigos, recomendaciones semánticas y usos culturales del lenguaje.

TABLA 6. Análisis de perfiles en Instagram de ELE.

Perfil de Instagram	V1	V2	V3	V4	V5	V6
@espanolconmaria	20224	6945	1763	222,42	9,5	1,1
@profesoresdeele	4351	286	338	77,33	3,67	1,78
@almaeleoficial	3156	941	463	67,5	1,67	2,14
@lapizele	46850	438	665	562,5	20,5	1,2
@tarrodeidiomas	75459	290	893	1614,67	130,33	2,14
Total	150.040	8.900	4.122	2.544,42	165,67	8,36

Fuente: elaboración propia

En este último bloque temático, el mayor número de publicaciones (V3) no se corresponde con una mayor actividad de los usuarios. Así ocurre con @espanolconmaria, que tiene publicadas 1.763 entradas, duplicando, si no triplicando, al resto de perfiles. Es también el perfil que más cuentas sigue (V2) con 6.945. En cambio, el mayor número de seguidores (V1) corresponde a @tarrodeidiomas, con 75.459 seguidores, seguido por los 46.850 de @lapizele y los 20224 de @espanolconmaria. @tarrodeidiomas recoge el mayor promedio de “Me gusta” por publicación (V4) con 1.614,67, además de recibir la mayor cuantía de comentarios (V5) con 130,33. Este balance es el que permite tener la mayor tasa de participación (V6) con un 2,14%, el mismo valor que obtiene @almaeleoficial.

5. CONCLUSIONES

Tras el análisis de 81 cuentas de Instagram cuyo contenido puede nutrir a la didáctica de la lengua y la literatura, podemos corroborar que la presencia de esta red social se consolida entre los usuarios en España. El ferviente uso de Instagram en nuestro país (INE, 2020; Qustodio, 2020; IAB Spain, 2021; Kemp, 2021; Statista, 2021) invita a reflexionar sobre las posibilidades de su uso como herramienta complementaria a los materiales didácticos existentes. Para el público más joven, Instagram constituye una fuente de formación fuera del ámbito escolar (Morales Lomas, 2018; Martínez Hernández, 2020). Se valida su contenido sin discriminar lo que allí se reproduce (Gil-Quintana y Fernández-

Galiano, 2020; Izquierdo-Iranzo, 2020; Romero-Rodríguez *et al.*, 2020).

Es innegable que la proliferación de esta semiótica digital del discurso propicia un nuevo ecosistema de información y de formación para la población en general y para adolescentes y jóvenes en particular (Casany, 2012; Hernández-Ortega y Rovira-Collado, 2018; Scolari, 2018; Masanet *et al.*, 2019). Pero la mera utilización en el aula de la red social no propicia un aprendizaje significativo si no se garantiza a la vez un proceso de sensibilización y formación crítica en el uso de las redes sociales (Álvarez-Herrero, 2017; Arcenaux y Dinu, 2019; Masanet *et al.*, 2019).

En relación con las categorías analizadas, Instagram recibe un uso heterogéneo entre los bloques observados. Los *booktubers* utilizan esta plataforma como objeto de difusión de su producción en YouTube. La consolidación de *booktubers* dentro de los espacios de creación de contenidos en línea convive con la emergente influencia de TikTok (Romero, 2021). Ambas redes utilizan su contenido para conducir a los usuarios a la matriz de información (YouTube), donde convergen los distintos sistemas de representación semióticos sin ser excluyentes los unos de los otros (Sora, 2015). Mientras la extensión de las publicaciones en vídeo, *reels* y directos estén limitadas a franjas temporales reducidas (en relación con otras redes sociales), los *booktubers* emplearán Instagram como plataforma de publicitación de sus contenidos. La lectura cobra una relevancia significativa a través de las pantallas en todas sus dimensiones, facilitando ecosistemas discursivos sin precedentes (Borràs, 2011; Rovira-Collado, 2015; Hernández-Ortega, 2019; Rovira-Collado y Ivanova, 2019; Sánchez-García, 2020; Hernández-Ortega *et al.*, 2021).

Los bloques léxico-gramaticales (incluyendo los perfiles de ELE) y de citas literarias protagonizan un uso referencial. El interés de las publicaciones tiene un fin informativo, albergando materiales didácticos elaborados en *blogs* y *webs* educativos, así como en centros de difusión de la cultura (San José de la Rosa, 2020). En cambio, donde se produce un uso más sólido y consistente de Instagram para beneficio de la

didáctica de la lengua y la literatura es en el marco de poesía. El fenómeno de reinvenCIÓN social de la poesía le debe a Instagram gran parte de su éxito. Para Sánchez y Aparicio (2020), la calidad de la poesía no debe medirse por su presencia en Instagram, sino por la riqueza de los componentes líricos que la caracterizan. El fenómeno poético en Instagram, así como sus múltiples posibilidades didácticas, permite pensar que nos hallamos ante un proceso revitalizador del género (Bravo, 2017; Rovira-Collado *et al.*, 2019; Teixidor, 2020; Torres Begines, 2019; Ruiz-San-Miguel *et al.*, 2020; Sánchez-García, 2020; Hernández-Ortega *et al.*, 2021). Mención especial requiere el papel de la poesía femenina, que ha encontrado en Instagram un punto de consolidación. Autoras como @elvirasastre, @alejandraremon, @monicagae o @laurachica confirman que la poesía femenina adquiere un valor multidimensional a través de Instagram; y que, en el contexto analógico, no tendrían las mismas posibilidades de difusión (Prados, 2020; Sánchez-García, 2020; Torres Begines, 2019).

En la prospectiva de estudio habrá que analizar cómo la aparición de otras redes sociales basadas en el vídeo (TikTok, Twitch) condicionan la presencia y preferencia de los usuarios en dichas redes sociales. El carácter espontáneo y coloquial de muchas de las publicaciones recogidas en los contenidos en vídeo propician el debate sobre si la calidad de los contenidos queda supeditada a la herramienta en la cual se producen. Estamos, sin lugar a dudas, ante una metamorfosis de la semiótica del discurso literario ante la que se ha de formar, establecer y fomentar el uso cualitativo de la misma. La utilización de una u otra fuente de difusión no es garante de la calidad del discurso si tras de sí no se encuentran interlocutores capaces de preservar con sentido crítico la calidad lingüística y literaria.

6. REFERENCIAS

- Al-Bahrani, A., Patel, D. y Sheridan, B. (2015). Engaging Students Using Social Media: The Students' Perspective. *International Review of Economics Education*, 19, 36-50.
- Álvarez-Herrero, J. F. (2017). El aprendizaje eficaz de la poesía fuera del aula gracias a la incorporación de las TIC y los dispositivos móviles. En J. Silva Quiroz (Ed.), *EDUCACIÓN Y TECNOLOGÍA: UNA MIRADA DESDE LA INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN* (pp. 1016-1019). Universidad de Santiago de Chile-EDUTEC. <https://bit.ly/3xnVfnR>
- Arceneaux, P. C. y Dinu, L. F. (2018). The Social Mediated Age of Information: Twitter and Instagram as Tools for Information Dissemination in Higher Education. *New Media & Society*, 20(11), 4155-4176. <https://doi.org/10.1177/1461444818768259>
- Aronson, J. (1994). A Pragmatic View of Thematic Analysis. *The Qualitative Report*, 2, 1-3. <https://bit.ly/2Wv9me1>
- Belanche, D., Lozano, N., y Pérez-Rueda, A. (2019). Instagram como herramienta de aprendizaje en el aula universitaria. En *IN-RED 2019. Congreso de Innovación Educativa y Docencia en Red* (pp. 198-210). Editorial Universitat Politècnica de València. <http://doi.org/10.4995/INRED2019.2019.10371>
- Blanco Martínez, A. y López Fernández, R. (2017). La posibilidad pedagógica de la red social Instagram para aproximar a los estudiantes al género poético. En J. Ruiz-Palmero, J. Sánchez-Rodríguez y E. Sánchez-Rivas (Eds.), *Innovación docente y uso de las TIC en educación*. UMA Editorial. <https://bit.ly/3rQRWnC>
- Blasco Magraner, J. S. y López Ramos, R. (2020). Instagram como herramienta de aprendizaje musical en educación secundaria y bachillerato. *Vivat Academia*, 151, 25-45. <https://doi.org/10.15178/va.2020.151.25-45>
- Borràs Castanyer, L. (2011). Nuevos lectores, nuevos modos de lectura en la era digital. En VV. AA., *Literatura e Internet. Nuevos textos, nuevos lectores* (pp. 41-66). AEDILE.
- Braun, V. y Clarke, V. (2006). Using Thematic Analysis in Psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bravo, E. (2017, 26 de octubre). Parapoesía, parapoetas y los límites que no debemos cruzar. *¡Ah! Magazine*. <https://bit.ly/3fouJ7u>
- Cassany, D. (2012). *En línea: Leer y escribir en la red*. Anagrama.

- Slideshare (2021, enero). *DataReportal: Digital 2021 Spain*. Vol. 1. <https://bit.ly/3gx1I9l>
- DeSantis, L. y Ugarriza, D. (2000). The Concept of Theme as Used in Qualitative Nursing Research. *Western Journal of Nursing Research*, 22, 351-372. <https://doi.org/10.1177/019394590002200308>
- Gil-Quintana, J. y Fernández-Galiano Amorós, M. (2020). Publicaciones, interacciones, verdades y mentiras de adolescentes españoles en Instagram. *Texto Livre: Linguagem e Tecnologia*, 13(1), 20-44. <https://doi.org/10.17851/1983-3652.13.1.20-44>
- Hernández Ortega, J., Sánchez García, P. y Rovira-Collado, J. (2021). Nuevos ecosistemas transmedia para la promoción de la lectura en la era de los booktubers: New Transmedia Ecosystems for the Promotion of Reading in the Era of Booktubers. *Investigaciones Sobre Lectura*, 15, 23-45. <https://doi.org/10.24310/isl.vi15.12563>
- Hernández-Ortega, J. (2019). Representaciones transmedia en entornos de lectura analógica. *Revista Tecnología, Ciencia y Educación*, 14, 5-36. <https://doi.org/10.51302/tce.2019.329>
- Hernández-Ortega, J. y Rovira-Collado, J. (2020). Diseño de proyectos transmedia para la Educación Literaria en el aula de Educación Secundaria. *RESED. Revista de Estudios Socioeducativos*, 8, 80-98. https://doir.org/10.25267/Rev_estud_socioeducativos.2020.i8.7
- Hernández-Ortega, J., Rovira-Collado, J. y Álvarez-Herrero, J. F. (2021). Metodologías activas para un aprendizaje transmedia de la Lengua y la Literatura. Active Methodologies for a Transmedia Didactics of Language and Literature. *ElGuiniguada*, 30, 122-134. <https://bit.ly/metodologiasDLL>
- IAB Spain (2021). *Estudio anual redes sociales 2021*. <https://bit.ly/3cGlHRY>
- Instituto Nacional de Estadística (2020). *Encuesta sobre equipamiento y uso de tecnologías de información y comunicación en los hogares*. <https://bit.ly/34gHRWC>
- Izquierdo-Iranzo, P. y Gallardo-Echenique, E. (2020). Studygrammers: Learning Influencers. *Comunicar*, 62, 115-125. <https://doi.org/10.3916/C62-2020-10>
- Jenkins, H. (2008). *Convergence Culture: Where Old and New Media Collide*. NYU Press.
- Jurado, S. B., Woelfert, E., Giovagnola, A. C., Faisal, F. B. y Peralta, R. V. (2018). La incorporación de la red social Instagram con fines didácticos en el Curso de Microscopía Electrónica de la FCV-UNLP. En G. Giacoboni (Ed.), *I Jornadas de Inclusión de Tecnologías Digitales en la Educación Veterinaria*.

- Memorias* (pp. 61-67). Universidad Nacional de La Plata.
<http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/71514>
- Kemp, S. (2021, 21 de abril). 60 Percent of the Worlds' Population is Now Online. *We Are Social*. <https://bit.ly/3l1UgHd>
- Martínez Hernández, A. (2020). Instagram como recurso didáctico en la Educación Superior en los Grados de Infantil y Primaria. En REDINA (Coord.), *Contribuciones de la Tecnología digital en el desarrollo educativo y social* (pp. 124-134). Adaya Press. <https://bit.ly/3woxkEY>
- Masanet, M. J., Guerrero-Pico, M. y Establés, M. J. (2019). From Digital Native to Digital Apprentice. A Case Study of the Transmedia Skills and Informal Learning Strategies of Adolescents in Spain. *Learning, Media and Technology*, 44(4), 400-413.
<https://doi.org/10.1080/17439884.2019.1641513>
- Morales Lomas, F. (2018). Subjetividad y humanidad en jóvenes poetas actuales. Hacia un nuevo paradigma. En R. Sánchez García (Coord.), *Nuevas poéticas y redes sociales. Joven poesía española en la era digital* (pp. 31-48). Siglo XXI.
- Moreno, M. P. (2018). Uso docente de la red social Instagram en la asignatura de Proyectos 1. En *Jornadas sobre Innovación Docente en Arquitectura* (pp. 505-518). Universidad de Zaragoza. <http://dx.doi.org/10.5821/jida.2018.5511>
- Niknam, F., Samadbeik, M., Fatehi, F., Shirdel, M., Rezazadeh, M. y Bastani, P. (2021). COVID-19 on Instagram: A Content Analysis of Selected Accounts. *Health Policy and Technology*, 10(1), 165-173.
<https://doi.org/10.1016/j.hlpt.2020.10.016>
- Nowell, L. S., Norris, J. M., White, D. E. y Moules, N. J. (2017). Thematic Analysis: Striving to Meet the Trustworthiness Criteria. *International Journal of Qualitative Methods*, 16(1).
<https://doi.org/10.1177/1609406917733847>
- Prados, N. G. (2020). El boom de la poesía escrita por mujeres y el mundo digital. *Romance Notes*, 60(1), 35-42.
<https://doi.org/10.1353/rmc.2020.0003>
- Qustodio (2020). *Informe anual de Qustodio 2020 sobre los hábitos digitales de los menores*. <https://bit.ly/3y8A5v5>
- Rangel, I., y Souza, C. (2019). Instaliteratura: poemas em versos e imagens. *Anais do Encontro Virtual de Documentação em Software Livre e Congresso Internacional de Linguagem e Tecnologia Online*, 7(1).
<https://bit.ly/3fHmeET>

- Rodríguez, J. J. N. y Rugeles, C. M. P. (2021). Instagram, de red social a ambiente virtual de aprendizaje: una experiencia con resultados inesperados. *Encuentros*, 19(1), 203-218. <https://doi.org/10.15665/encuen.v19i01.2485>
- Romero-Rodríguez, J.-M., Aznar-Díaz, I., Marín-Marín, J.-A., Soler-Costa, R. y Rodríguez-Jiménez, C. (2020). Impact of Problematic Smartphone Use and Instagram Use Intensity on Self-Esteem with University Students from Physical Education. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(12), 4336. 10.3390/ijerph17124336
- Romero, A. (2021, 13 de junio). #Booktok o cómo el auge de TikTok influye en las novedades editoriales. *Infoliteraria*. <https://bit.ly/3cFsivW>
- Rovira-Collado, J. (2015). Redes sociales de lectura: del libro de caras a la LIJ 2.0. *Investigaciones Sobre Lectura*, 3, 106-122. <https://doi.org/10.37132/isl.v0i3.36>
- Rovira-Collado, J. e Ivanova, M. D. (2019). Educación literaria y LIJ 2.0 ante la Internet de la imagen: bookstagramers, booktubers y otras redes de lectura. *E-SEDL*, 1, 99-118. <https://bit.ly/3wmUk7p>
- Rovira-Collado, J., Ivanova, M. D. y Sánchez-García, P. (2019). Epitextos digitales didácticos de la poesía de Miguel Hernández. Redes sociales de lectura y videopoemas. En J. Ferrández Lozano, J. L. Ferris, A. L. Larrabide y E. Valero Juan (Eds.), *Miguel Hernández. Poeta en el mundo: IV Congreso Internacional Orihuela-Elche-Alicante* (pp. 149-176). Diputación Provincial de Alicante / Instituto Alicantino de Cultura Juan Gil-Albert.
- Ruiz-San-Miguel, F. J., Ruiz Gómez, L. A., Hinojosa-Becerra, M. y Maldonado-Espinosa, M. (2020). Uso de Instagram como herramienta de debate y aprendizaje. En *15th Iberian Conference on Information Systems and Technologies (CISTI)* (pp. 1-6). IEEE. <https://hdl.handle.net/10630/19673>
- San José de la Rosa, C. (2020). Literatura iberoamericana en las redes sociales: Coelho, Neruda, García Márquez y Benedetti y su presencia diaria en Instagram. *TRIM: Tordesillas: Revista de Investigación Multidisciplinar*, 19, 61-87. <https://doi.org/10.24197/trim.19.2020.61-87>
- Sánchez García, R. y Aparicio Durán, P. (2020). Los hijos de Instagram. Marketing editorial. Poesía y construcción de nuevos lectores en la era digital. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 0(25), 41-53. <https://doi.org/10.18172/con.4265>
- Sánchez-García, R. (2020). La construcción de las generaciones literarias en el siglo veintiuno: Reflexiones sobre poesía, canon y mercado. *Romance Notes*, 60(1), 43-50. <https://doi.org/10.1353/rmc.2020.0004>

- Scolari, C. (Ed.) (2018). *Adolescentes, medios de comunicación y culturas colaborativas. Aprovechando las competencias transmedia de los jóvenes en el aula*. Ce.Ge. <https://bit.ly/37n4OJ7>
- Sora, C. (2015). Etapas, factores de transformación y modelo de análisis del nuevo audiovisual interactivo online. *Profesional de la Información*, 24(4), 424-431. <https://doi.org/10.3145/epi.2015.jul.09>
- Statista (2021). Social media & User-Generated Content. *Statista*. <https://bit.ly/3wpnyT5>
- Teixidor, D. C. (2020). Poesía española contemporánea: De la página a la pantalla y de la pantalla a la página. *Romance Notes*, 60(1), 97-105. <https://doi.org/10.1353/rmc.2020.0011>
- Torres Begines, C. (2019). Algunos apuntes sobre el fenómeno de la instapoesía. *Revista Inclusiones*, 6, 23-47. <https://bit.ly/3xmZKiu>
- Veletsianos, G. y Navarrete, C. (2012). Online Social Networks as Formal Learning Environments: Learner Experiences and Activities. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 13(1), 144-166.

LA REFLEXIÓN LINGÜÍSTICA COMO RECLAMO A LA LECTURA Y ESCRITURA EN LOS LIBROS DE NO FICCIÓN²

MARÍA NOGUÉS BRUNO
Universidad de Zaragoza

DIANA MUELA BERMEJO
Universidad de Zaragoza

1. INTRODUCCIÓN

Podríamos definir los libros de no ficción o libros informativos como libros documentales, libros de conocimientos, libros divulgativos o, incluso, como libros del saber que constituyen un género cuya principal finalidad es la divulgación y la transmisión de conocimientos, como su propio nombre indica (Garralón, 2005a). Cumplen la función principal de transmitir información basada en hechos (*factual information*), lo que los aproxima a los libros informativos en general, incluyendo los libros de texto escolares o los de divulgación científica.

Gracias a su manera de trabajar y de presentar la información, estos libros hacen a los lectores partícipes del proceso de aprendizaje desarrollado durante la lectura; les plantean preguntas y permiten que sean ellos los que busquen las respuestas, despertando así su interés por el tema y animándolos a continuar leyendo. Pretenden, pues, atraer el interés del lector y despertar su curiosidad.

Por otra parte, el componente artístico de las ilustraciones que acompañan a los textos expositivos y su peculiar formato adquieren enorme importancia en esta tipología de libro. En una búsqueda de fórmulas

² El presente trabajo se inscribe en el proyecto de I+D+i – Retos de Investigación “Formar lectores en la sociedad digital desde el libro de no ficción” (RTI2018-093825-B-I00) cuya Investigadora Principal es la profesora Rosa Tabernero Sala.

lúdicas, sensoriales e interactivas que favorezcan el aprendizaje –“instruir deleitando”–, apelan al lector y le invitan a hacerse preguntas y a adoptar una actitud de indagación (González Lartitegui, 2018). Bajo esta fórmula tan atractiva, se diferencian notablemente de los libros de texto al uso que ofrecen los contenidos en compartimentos separados por disciplinas. Los libros de no ficción son agradables visualmente y, de esta manera, añaden un componente estético a la lectura. Además, examinan en profundidad un tema único, frente al enfoque enciclopédico de los textos escolares.

Estos libros abarcan temas muy amplios (la filosofía, la naturaleza y el espacio, el cuerpo humano, las biografías, etc.) e incluso pueden resultar una opción útil para abordar cuestiones más complejas como la lectoescritura. Tema este de contenido fundamentalmente lingüístico que, *a priori*, no suele resultar apetecible a los alumnos/lectores.

La reflexión sobre el lenguaje y, en general, sobre las lenguas debe concebirse como un elemento integral de la enseñanza, siendo necesario el entendimiento del lenguaje en todas sus facetas para comprender el mundo. El desarrollo de la conciencia lingüística y el conocimiento de la lengua requieren una aproximación reflexiva a la complejidad intrínseca del lenguaje. El despertar de la propia conciencia lingüística supone, además, el aflorar de ese conocimiento no consciente que, en este caso, los alumnos tienen ya sobre su propia lengua: descubrir y redescubrir el lenguaje como sistema, valorarlo y apreciar la diversidad lingüística (Chomsky, 1982). Las actividades relacionadas con la conciencia metalingüística se presentan como herramientas indispensables para mejorar las capacidades de producción textual tanto oral como escrita. El estudio de la lengua desde la reflexión constituye por sí mismo una herramienta de aprendizaje. En el momento en el que el individuo, el alumno o el lector reflexionan y observan el uso de la palabra, no solo sitúan aquello que ya conocen, sino que, además, obtendrán una herramienta para crear y transformar (Liliana Tolchinsky, 2011).

Tal como propone el título de este trabajo, tomaremos “como muestra un botón”, es decir, analizaremos uno de los libros de no ficción dedicado al tema de la escritura, *Escribir*, de Murray MacCain, con

ilustraciones de John Alcorn (Libros del Zorro Rojo, 2016). Este libro resulta ser una obra artística por la importancia que en ella tienen las ilustraciones y, a la vez, constituye una propuesta que anima a escribir y a leer con una metodología particular.

2. OBJETIVOS

Los objetivos de este trabajo son básicamente dos: valorar la reflexión metalenguística como elemento motivador hacia la indagación de nuestra propia lengua a través de la lectura; y analizar cuáles son las características representativas de los libros ilustrados de no-ficción que facilitan los procesos de comprensión lectora de textos informativos, así como la motivación por el aprendizaje.

3. METODOLOGÍA

Seguimos las siguientes pautas establecidas por el grupo ECOLIJ³ para la observación y valoración de los libros ilustrados de no-ficción: 3.1. Aspectos materiales del libro: cómo ayudan a activar los conocimientos previos del lector, formular hipótesis de lectura y crear curiosidad; 3.2. Ilustraciones: características y funciones en su interrelación con el texto y como apoyo a la comprensión; 3.3. Texto: concepto general de la información, intención pragmática, organización interna de las ideas, estructuras textuales, recursos retóricos y lingüísticos.

3.1. ASPECTOS MATERIALES

3.1.1. Portada y contraportada

La imagen se sitúa debajo del título *Escribir*, que incide en la propia función del libro. La tipografía del título responde al uso de la mayúscula, que se presenta en un formato grande, limpio y claro, de color negro resaltado mediante negrita. El título remite a la seriedad y a la importancia de la propia palabra y destaca de manera evidente en la

³ ECOLIJ equivale a Educación Comunicativa y Literaria en la Sociedad de la Información. Literatura Infantil y Juvenil en la construcción de identidades. Ha sido reconocido como Grupo de Referencia por el Gobierno de Aragón.

portada. Remite, asimismo, a una acción (escribir) y los niños que en la portada aparecen sostienen la herramienta necesaria para ello que, en este caso, es una pluma. El tamaño del instrumento también quiere reflejar la importancia de la acción, dado que además es una representación simbólica a modo de tótem: la importancia de la propia acción de escribir representada por el tamaño y la fuerza que empleamos para la escritura. Como se aprecia en la imagen, el fondo es blanco y abundan los tonos vivos de los atuendos de los niños (ocre, rosas, gama de marrones, naranjas...).

Los niños tienen un aspecto simpático que hace que la palabra "escribir" —*a priori* temerosa— sea para ellos algo amable y, por qué no, también divertido.

FIGURA 1.



La portada responde a un diseño elegante, clásico y romántico a la vez. La presencia de la gran pluma alude a tiempos pasados en los que quizás se escribía con más lentitud y se prestaba mayor atención a la caligrafía. Su presencia hace, además, de reivindicación de la escritura manual que contrasta de manera contundente con la revolución digital en la que vivimos hoy en día.

3.1.2. Las solapas

En las solapas encontramos textos breves que informan de manera divertida de la intención del libro: lo que puedes hacer con el maravilloso mundo de las palabras.

FIGURA 2.



Leemos que gustará también a los miembros de la familia y al propio profesor. Dada la sencillez y claridad que encontraremos a lo largo de la obra –tanto en contenido como en forma– suponemos que el lector al que va dirigido este libro es un estudiante de la etapa de Educación Primaria. Se observa en las solapas –y se irá repitiendo a lo largo de toda

la obra— un contraste en la tipografía de las palabras: encontramos diferentes estilos y colores que tienen como propósito llamar la atención del lector e invitarle a leer el libro, a dejarse llevar por sus páginas.

3.2. LAS ILUSTRACIONES

El libro contiene numerosas imágenes que acompañan las ideas específicas del tema. Texto e imagen se unen conformando un género discursivo híbrido que combina una base expositivo-argumentativa-persuasiva con una serie de componentes narrativos, principalmente anecdóticos y curiosos.

FIGURA 3.



FIGURA 4.



El estilo de las ilustraciones es figurativo. Aparece algún dibujo simbólico pero que no dificulta la comprensión. Las imágenes apoyan la comprensión del mensaje, sin renunciar al atractivo visual y a la variedad de formatos.

Las ilustraciones responden al estilo personal del ilustrador, John Alcorn, un apasionado de la caligrafía y de las letras, de la tipografía, de la palabra. La obra se sitúa en los años 60, motivo por el que refleja el aire “retro” en toda su composición. Como curiosidad, apuntaremos que fue también el autor del cartel de la película *Amarcord* del director italiano Federico Fellini, obra que realizó durante los años que el ilustrador pasó en Italia.

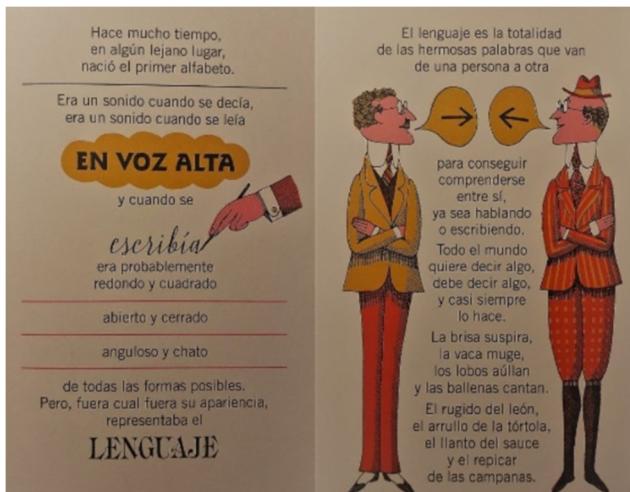
Los colores de la obra analizada se van alternando en todo momento. Así, detectamos en diversas páginas imágenes con el reiterativo rosa, el ocre, la variedad de marrones o el negro. Los tonos que encontrábamos en la portada salpican también la paleta de las páginas del libro. Existe una abundancia de colores vivos, imágenes entre psicodélicas y pop que no dejan indiferente al lector y que remiten a obras realizadas por

aquellos años, tales como el famoso cartel e ilustraciones de la película Yellow Submarine realizadas por Heinz Edelman o los carteles publicitarios de Andy Warhol.

3.3. EL TEXTO

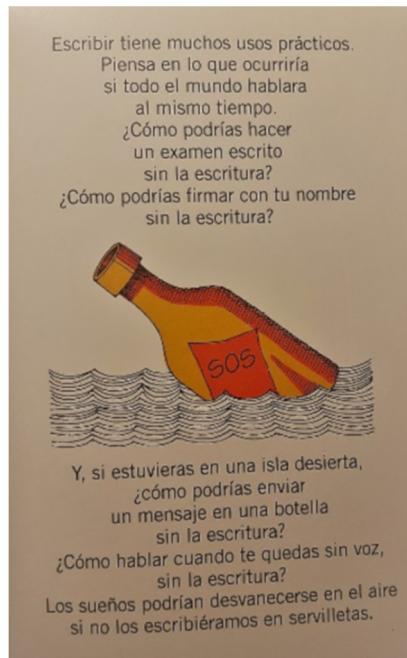
En consonancia con la imagen, el texto usa un lenguaje sencillo, muchas veces también retórico y metafórico, y muy persuasivo. Son numerosos los recursos poéticos que utiliza y el humor es una constante en toda la obra. La intención pragmática es doble: expositiva y persuasiva. Se trata de un libro para adquirir información, para reflexionar y para actuar sin miedo: pretende que el niño pierda el miedo al lenguaje, a las palabras, que se divierta con ellas. Trata de un tema monográfico (escribir) que se desglosa en abundantes subtemas, de modo que, en conjunto, proporciona una información completa y adaptada a los intereses del receptor infantil sobre el concepto de escritura.

FIGURA 5.



En todo momento el narrador invita al lector niño a participar en la lectura del manual, y le interroga: “¿Cómo podrías firmar con tu nombre sin la escritura?”

FIGURA 6.



Invita al lector a realizar pequeños ejercicios muy sencillos para que se lance a escribir. Estas apelaciones suelen responder a imperativos y visualmente son resaltadas en negrita y en un tamaño mayor al resto del texto.

FIGURA 7.



Al final de la obra aparece una lista de palabras que se ven, que se oyen que se aprenden y que se sienten. Todas estas palabras en su conjunto resultan alegóricas e invitan a que el niño juegue con ellas, se divierta y escriba sin miedo destacando la idea de escribir como diversión.

FIGURA 8.



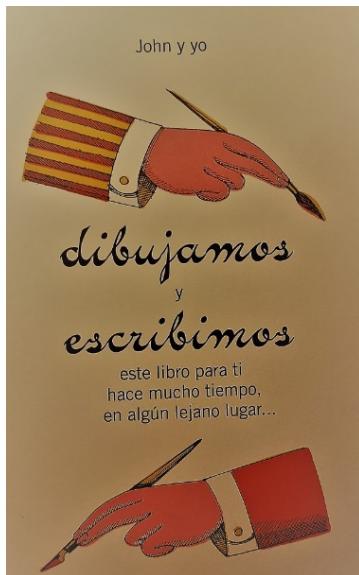
FIGURA 9.



La asociación de la escritura con el dibujo, utilizada como un reclamo más para la animación a la escritura, hace de este libro un objeto muy visual y manejable que invita a la escritura. Puede resultar atractivo porque es llamativo y el tono del lenguaje es amable y divertido. Hace constante alusión a la palabra como “ente” sonoro, alusivo a imágenes bellas y poéticas. La tipografía y caligrafía adquieren una importancia

particular, e indican una clara preferencia de lo manual frente a lo digital.

FIGURA 10.



4. CONCLUSIONES

Escribir propone, de una manera sencilla y práctica, lo que podría ser una suerte de “animación a la escritura”. Podemos afirmar, en conclusión, que los libros de no ficción, por su gran abanico de temáticas, pueden resultar muy adecuados para tratar temas específicos como es el de la escritura. A través de las particulares y originales imágenes del gran ilustrador John Alcorn, se nos ofrece un juego para dejar a un lado el miedo que, en ocasiones, a nuestros escolares les produce la escritura. Más que de una reflexión metalingüística en sí, se trata de una “oda a la palabra” realizada a través de imágenes y alusiones al lector que han permitido que la palabra resulte menos abstracta y más cercana a nuestro “yo”; envolviendo al aprendizaje con la creatividad y fantasía y animando al lector, de este peculiar modo, a escribir y a sumergirse en el mundo de la escritura.

5. REFERENCIAS

- Barthes, R. (1977). Introducción al análisis estructural de los relatos. En S. Niccolini (Comp.), *El análisis estructural* (pp. 65-118). Centro Editor de América Latina.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Visor.
- Bonafé, M. (2008). *Los libros, eso es bueno para los bebés*. Océano.
- Camps, A. (2006). Secuencias didácticas para aprender gramática (SDG). En A. Camps y F. Zayas (Coords.), *Secuencias didácticas para aprender gramática* (pp. 31-38). Graó.
- Briz, E. (2011). Habilidades y competencias lingüísticas. En A. Mendoza (Coord.), *Didáctica de la Lengua y la Literatura* (pp. 175-216). Pearson Educación.
- Briz, E. (2011). La evaluación de las habilidades lingüísticas. En A. Mendoza (Coord.), *Didáctica de la Lengua y la Literatura* (pp. 425-465). Pearson Educación.
- Carranza, M. (2007). Algunas ideas sobre la selección de textos literarios. *Imaginaria. Revista Quincenal sobre Literatura Infantil y Juvenil*, 202. <https://bit.ly/3BL9Z34>
- Cassany, D. (1995). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Paidós.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Paidós.
- Chambers, A. (2007). *Dime*. Fondo de Cultura Económica.
- Chambers, A. (2007). *El ambiente de la lectura*. Fondo de Cultura Económica.
- Chambers, A. (2008). *Conversaciones*. Fondo de Cultura Económica.
- Chomsky, N. (1982). *Aspects of the Theory of Syntax (30th printing)*. MIT Press.
- CLIJ, *Cuadernos de literatura infantil y juvenil* (2005). Especial monográfico de autor: Gianni Rodari, 18(187).
- Colomer, T. (2005). *Andar entre libros*. Fondo de Cultura Económica.
- Colomer, T. (2009) Entre la normalidad y el desinterés: los hábitos lectores de los adolescentes. En T. Colomer (Coord.), *Lecturas adolescentes* (pp. 19-58). Graó.
- Dueñas, J. D., Tabernerero, R., Calvo V. y Consejo, E. (2014). La lectura literaria ante nuevos retos: canon y mediación en la trayectoria lectora de futuros profesores. *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, 11, 21-43.
- Escandell, M. V. y Leonetti, M. (2011). El estudio de la lengua: comunicación y gramática. En U. Ruiz Bikandi (Coord.), *Lengua castellana y literatura. Complementos de formación disciplinar* (pp. 61-80). Ministerio de Educación de España / Graó.

- Garralón, A. (1992a). El libro documental: otra lectura. *Educación y Biblioteca*, 4(27), 21-29. <https://bit.ly/3CQtOGf>
- Garralón, A. (1992b). El libro documental (II). *Educación y Biblioteca*, 4(29), 43-54. <https://bit.ly/2WjgWZw>
- Garralón, A. (1992c). El libro documental (III). *Educación y Biblioteca*, 4(31), 43-48. <https://bit.ly/3CTR7yV>
- Garralón, A. (2005a). Denominemos, nombremos, designemos, llamemos o bauticemos... *Educación y Biblioteca*, 17(147), 62-71. <https://bit.ly/2ZEg4jA>
- Garralón, A. (2005b). Usos del libro informativo: Resultados de una (pequeñísima) encuesta. *Educación y Biblioteca*, 17(147), 86-88. <https://bit.ly/3zIYuXW>
- Garralón, A. (2013). *Leer y saber, los libros informativos para niños*. Tarambana Libros.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. Morata.
- Goldin, D. (2006). *Los días y los libros: divulgaciones sobre la hospitalidad de la lectura*. Paidós Ibérica.
- Granado, C. y Puig, M. (2014). ¿Qué leen los futuros maestros y maestras? Un estudio del docente como sujeto lector a través de los títulos de libros que evocan. *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, 11, 93-112.
- Larriga, L. M. (2011). Reflexión metalingüística y enseñanza de la gramática. En U. Ruiz Bikandi (Coord.). *Didáctica de la lengua castellana y la literatura* (pp. 187-202). Graó.
- Lartitegui, A. G. (2018). *Alfabeto del libro de conocimientos: paradigmas de una nueva era*. Pantalia Publicaciones
- Lledó, E. (2009). *Ser quien eres. Ensayos para una educación democrática*. Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Lluch, G. y Chaparro, J. (2007). La evaluación de los libros para niños y jóvenes. Una investigación sobre la experiencia de FUNDALECTURA. *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, 3, 103-119.
- Macmillan, J. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Pearson.
- McCain, M. (2016). *Escribir*. Libros del Zorro Rojo.
- McCain, M. (2016). *Libri*. Topipittori.
- Mendoza, A. (2004). *La educación literaria: Bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Aljibe.
- Mendoza, A. y Cantero, F. J. (2011). Didáctica de la Lengua y de la Literatura: aspectos epistemológicos. En A. Mendoza (Coord.), *Didáctica de la Lengua y la Literatura* (pp. 3-31). Pearson Educación.

- Munita, F. (2013). Creencias y saberes de futuros maestros (lectores o no) en torno a la educación literaria. *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, 9, 69-87.
<https://bit.ly/3idellC>
- Nodelman, P. (2008). *The Hidden Adult*. The Johns Hopkins University Press.
- Patte, G. (2008). *Déjenlos leer. Los niños y las bibliotecas*. Fondo de Cultura Económica.
- Petit, M. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. Fondo de Cultura Económica.
- Petit, M. (2001). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. Fondo de Cultura Económica.
- Petit, M. (2008). *Una infancia en el país de los libros*. Océano.
- Petit, M. (2009). *El arte de la lectura en tiempos de crisis*. Océano.
- Rodari, G. (2013). *Gramática de la fantasía*. Planeta.
- Romera, M. (2011). Discurso, texto y contexto: el análisis del discurso y la enseñanza de lenguas. En U. Ruiz (Coord.), *Lengua castellana y literatura. Complementos de formación disciplinar* (pp. 43-60). Ministerio de Educación de España / Graó.
- Sánchez, M. J. (2010). *Juegos y actividades para la escritura creativa*. Graó.
- Sanjuán, M. (2013). *La dimensión emocional en la educación literaria*. Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Rodari, G. (2020). *El libro de los errores*. Juventud.
- Sarland, C. (2003). *La lectura en los jóvenes: cultura y respuesta*. Fondo de Cultura Económica.
- Soriano, M. (1975). *Guide de la littérature pour la jeunesse*. Flammarion.
- Tabernero, R. (2005). *Nuevas y viejas formas de contar: el discurso narrativo infantil en los umbrales del siglo XXI*. Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Tabernero, R. (2013). El lector literario en los grados de Maestro: deconstruir para construir. *Lenguaje y Textos. Revista de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 38, 47-55.
- Tolchinsky, L. (2011). La lengua como herramienta de aprendizaje. En U. Ruiz (Coord.), *Lengua castellana y literatura. Complementos de formación disciplinar* (pp. 23-42). Ministerio de Educación de España / Graó.
- Van Der Linden, S. (2006). *Lire l'Album*. L'Atelier du Poisson Soluble.
- Van der Linden, S. (2013). *Album(s)*. Éditions de Facto.
- Salinas, P. (2012). *El defensor*. Alianza Editorial.

LA LENGUA ORAL EN EL AULA DE EDUCACIÓN INFANTIL: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA A TRAVÉS DE GRUPOS INTERACTIVOS

IRENE RODRÍGUEZ CACHÓN
Universidad de Burgos

1. INTRODUCCIÓN

Considerada actualmente sin ninguna duda la lengua oral como una competencia básica y transversal, los objetivos específicos de la oralidad se incorporan hoy de manera muy directa a la mayor parte de las programaciones didácticas de la etapa de Educación Infantil a partir de diferentes y muy variadas tareas y actividades que favorecen y ayudan a los alumnos y alumnas a comunicarse oralmente en diferentes contextos.

Sin embargo, durante mucho tiempo en el proceso de enseñanza/aprendizaje de cualquier etapa educativa se entendía el componente oral como una alteración de la norma y, por tanto, era considerada como algo vulgar, incorrecto y trivial, que no merecía su incorporación en el sistema educativo. El componente escrito era lo único que importaba en la educación lingüística en prácticamente todos los niveles educativos. “Hablar” no necesitaba enseñarse porque esa competencia se adquiría de forma natural y autónoma en las etapas previas a la institución escolar.

Desde el antiguo Plan Pidal de 1845, hasta la Ley General de Educación de 1970, la enseñanza de la lengua se enfocaba principalmente hacia el plano escrito, y manifestaba un desprecio y rechazo absolutos hacia el componente oral⁴. El aprendizaje de la lengua se organizaba

⁴ A partir de la Ley General de Educación (LGE) de 1970 se observa un pequeño cambio de perspectiva en lo que se refiere a la oralidad dentro del aula. El área de Lengua castellana

tradicionalmente en tres bloques de contenidos propios: lectura, gramática y escritura. Esta división tripartita “responde a una imperante concepción homogénea de las lenguas, enfocadas desde una visión fundamentalmente prescriptiva y sistemática, cuyo germen persistirá hasta fechas muy recientes” (Quiles Cabrera, 2006, p. 22).

Esta concepción de la oralidad en la escuela como algo secundario o trivial no empezará a evolucionar y cambiar tímidamente hasta la aparición de la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE), concretada en el año 1990⁵, en la que se empieza a concebir el componente oral amoldado a perspectivas modernas y actuales, así como también en los diseños curriculares publicados por las distintas comunidades autónomas.

Este proceso de expansión y consolidación del componente oral continuará aumentando y adquiriendo mayor importancia con el transcurso de los primeros años del siglo XXI y la aprobación de las consecutivas leyes educativas. Así, la Ley Orgánica de Educación (LOE), del año 2006⁶ y la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), del año 2013⁷, en lo que se refiere a la comunicación oral en Educación Infantil, destacan muy especialmente en el artículo 13, punto f⁸, la necesidad de “desarrollar habilidades comunicativas en

“recibe un lugar privilegiado en los planteamientos curriculares, ensalzando su esencialidad como contenido educativo. Además, parten de la noción de uso para edificar la secuenciación de contenidos y pretenden rescatar del olvido el plano de la oralidad afirmando que la enseñanza de la lengua oral carece de una tradición arraigada en nuestro país por tenerse la idea de que hablar se aprende espontáneamente. Se empieza por primera vez a distinguir entre «comprensión y expresión oral», «lectura» y «escritura»” (Quiles Cabrera, 2006, p. 22), aunque en la realidad seguirán teniendo mayor peso específico estas dos últimas.

⁵ Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo. BOE, nº 238, de 4 de octubre de 1990.

⁶ Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de 2006, de Educación. BOE, nº 106, de 4 de mayo de 2006.

⁷ Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre de 2013, de Mejora de la Calidad Educativa. BOE, nº 295, de 10 de diciembre de 2013.

⁸ Recuérdese que la LOMCE no deroga la LOE, sino que solo la modifica. En lo que respecta a Educación Infantil, la LOMCE no introduce novedades programáticas con respecto a la LOE.

diferentes lenguajes y formas de expresión”, lo que implica una posición casi preferente del componente oral dentro del aula. Además, se especifica que en ambos ciclos de la Educación Infantil “se atenderá progresivamente a las manifestaciones de la comunicación y del lenguaje” (artículo 14, punto 3), insistiendo, en el anexo dedicado al segundo ciclo de Educación Infantil⁹, en que “el lenguaje verbal cobra una especial importancia ya que es en este ciclo en el que se inicia de forma sistemática la adquisición de la lengua al proporcionar contextos variados que permiten ampliar el marco familiar y desarrollar las capacidades comunicativas de niñas y niños”¹⁰.

La actual, y recientemente aprobada, Ley Orgánica de Modificación de la LOE (LOMLOE), que entró en vigor en enero 2021¹¹, sigue esta misma línea iniciada ya en la LOE, añadiendo, además, en su artículo 14, punto 5, el fomento “del desarrollo de todos los lenguajes y modos de percepción específicos de estas edades para desarrollar el conjunto de sus potencialidades”. Así, y como han tratado de impulsar sin excepción todas las leyes educativas españolas del siglo XXI, al incluir la oralidad en el currículo se ha conseguido que el aula de Educación Infantil sea concebida y considerada como un espacio comunicativo con enormes posibilidades didácticas.

⁹ Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre de 2006. BOE, nº 185, de 4 de enero de 2007.

¹⁰ En este sentido, tanto la LOE, como la LOMCE y la LOMLOE dejan muy claro dentro del área específica “Lenguajes: comunicación y representación”, Bloque 1: Lengua verbal, que los objetivos con respecto a escuchar, hablar y conversar en el segundo ciclo de Educación Infantil son los siguientes (RD 1630/2006, 29/11/2006. BOE, nº 185, 04/1/2007, p. 481): Utilización y valoración progresiva de la lengua oral para evocar y relatar hechos, para explorar conocimientos para expresar y comunicar ideas y sentimientos y como ayuda para regular la propia conducta y la de los demás; Uso progresivo, acorde con la edad, de léxico variado y con creciente precisión, estructuración apropiada de frases, entonación adecuada y pronunciación clara; Participación y escucha activa en situaciones habituales de comunicación; Acomodación progresiva de sus enunciados a los formatos convencionales, así como acercamiento a la interpretación de mensajes, textos y relatos orales producidos por medios audiovisuales; Utilización adecuada de las normas que rigen el intercambio lingüístico, respetando el turno de palabra, escuchando con atención y respeto.

¹¹ Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE, nº 340, 30 de diciembre de 2020.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, la propuesta educativa que se presenta en las siguientes páginas pretende que, a través de una actuación educativa de éxito como es la organización del aula en grupos colaborativos, se trabaje de forma transversal la oralidad en un aula de 3º de Educación Infantil (5-6 años) a través de la metodología conversacional. De esta manera, podremos crear un espacio comunicativo en el que se puedan aprender nuevas formas lingüísticas orales, diferentes a las familiares, y hasta este momento desconocidas por el alumnado del segundo ciclo de Educación Infantil.

2. LA LENGUA ORAL Y LA METODOLOGÍA CONVERSACIONAL EN EL AULA DE EDUCACIÓN INFANTIL

2.1. LA LENGUA ORAL EN EL AULA

Enseñar y aprender lengua oral requiere que el maestro de Educación Infantil lleve al aula textos orales que ayuden a desarrollar la competencia comunicativa, teniendo en cuenta todos los puntos de vista posibles: desde la narración y la descripción más básica, hasta la exposición o la argumentación con implicaciones lingüísticas más complejas. Así, enseñar y aprender la praxis del lenguaje “significa ayudar a los alumnos en la construcción de textos orales que desarrollem la competencia de exponer, narrar, argumentar oralmente, o conversar, entre otras” (Gràcia, 2015).

Desde el punto de vista del constructivismo en el que se apoya gran parte del desarrollo curricular español actual, el entorno y las interacciones sociales en las que intervienen los niños, desde pequeños hasta prácticamente bien entrada la Educación Primaria obligatoria, se consideran ingredientes primordiales para el crecimiento cognitivo general, con especial énfasis en el progreso lingüístico que marcará cada una de las interacciones que se vayan generando en esta etapa. El desarrollo posterior de las teorías de Vigotsky coincide en subrayar el decisivo papel que tienen las interacciones niño-adulto y niño-niño (situaciones diádicas), especialmente si se circunscriben a contextos naturales familiares y escolares, dentro de la adquisición de la tan anhelada y

preferente competencia en comunicación lingüística (uso integrado de habilidades de hablar, leer, escuchar y escribir).

El papel de la lengua oral se basa en la constatación de que el lenguaje es el primer y fundamental instrumento en cualquier proceso de enseñanza/aprendizaje desde la primera infancia. Numerosos estudios, algunos tan clásicos como el de Bruner (1983) o también el de Gràcia (2003), determinan modelos lingüísticos y estrategias de interacción comunicativa que asisten en el desarrollo comunicativo y lingüístico en lo que respecta a las interacciones entre niños y entre niños y adultos. Esta construcción conjunta del lenguaje, y del conocimiento en general, supone, entre otros, que los maestros tengan que prestar especial importancia en el aula al fomento de contextos de interacción oral, tanto formales como informales, con sentido compartido (Rivero, 2006; Owens, 2010).

Sin embargo, al respecto, también es importante asumir que no existe un único conocimiento de las cosas, es decir, que no todos los niños, especialmente en la Educación Infantil, aprenden de la misma forma, sino que el aprendizaje se sustenta a partir de diferentes y variadas aproximaciones al conocimiento (todas ellas válidas); elaborando y transformando una y otra vez lo que ya se conoce, hecho que posibilita que cada niño cree su propia versión y conciencia definitiva del mundo. Siguiendo a Guberman (2007), esta continua relaboración del aprendizaje es primordial puesto que solo se es eficaz, desde el punto de vista cognitivo, cuando se otorga a los niños la capacidad y la responsabilidad de selección, definición, planificación y realización de la tarea o actividad propuesta, hecho que, como se verá en la propuesta didáctica de este trabajo, se puede conseguir gracias a la organización del aula en grupos interactivos, tal y como guían las Comunidades de Aprendizaje.

Estos dos requisitos, interacción y variedad de formas de adquisición del conocimiento, deben integrarse en el trabajo diario del aula. Corresponde al profesorado de Educación Infantil presentar tareas o actividades sugiriendo, guiando, apoyando y estimulándolas con aportaciones, preguntas y respuestas que permitan crear situaciones significativas completas para los alumnos. A su vez, el maestro debe poder escuchar

las propuestas y contribuciones que le hagan sus alumnos y alumnas, alejándose, en la medida de lo posible, del rol de docente plano, meramente transmisor de conocimiento.

Por tanto, para el devenir de esta etapa de Educación Infantil, es importante tener en cuenta que “el lenguaje emerge como el instrumento necesario para construir el conocimiento sobre el mundo y para reflexionar sobre las cosas durante la interacción entre los agentes implicados –niños y maestro y niños y niños– y los objetos, en un proyecto común” (Bigas Salvador, 2008, p. 36), ya que, a través del habla, concretamos todas nuestras experiencias. De esta forma, el habla adquiere el importante estatus de instrumento para pensar sobre las cosas, ya que dar nombre a un pensamiento o idea nos ayuda a su comprensión.

2.2. LA METODOLOGÍA CONVERSACIONAL O DIALÓGICA

En palabras coloquiales, una conversación es una acción cooperativa por medio de la cual cualquier individuo puede informar sobre algo, reflejar acciones de su día a día e interaccionar con otro u otros individuos de su entorno. Sin embargo, considerar que una conversación o un diálogo es solo un mero intercambio de información no resulta acertado ya que, como señala Marta-Lazo y Gabelas

El acercamiento de los campos (educación y comunicación) se ve estimulado porque ambos convergen en la sustitución del paradigma de la “transmisión” por el de la “mediación”: no se trata de “pasar un mensaje, una información, un contenido”, sino de pensar en la apropiación de los conocimientos, reflexionando sobre las interpretaciones de forma racional (2016, p. 111).

Por tanto, la conversación o diálogo no debe entenderse como un simple intercambio de opiniones inmóviles e inmutables entre pares, ni tampoco como la imposición de una idea de un individuo sobre la idea del otro. El diálogo se produce porque se quiere alcanzar un entendimiento concreto a través del conocimiento y, de ahí, la posición tan fundamental que este debe ejercer dentro del proceso de enseñanza/aprendizaje en cualquier sistema educativo de calidad.

Numerosos estudios han incidido en este aspecto (Nicol y Macfarlane-Dick, 2006; Coll, 2010), ya que la conversación entre alumnos o entre

el alumno y el maestro es indispensable en el desarrollo de la capacidad de autorregulación de cualquier individuo porque fomenta una mejor comprensión, aclara las confusiones y proporciona una respuesta más activa y efectiva ante los problemas (Laurillard, 2002). Estos estudios también proponen una evaluación construida a partir del diálogo, en la que el alumno pueda tener la oportunidad de establecer una conversación argumental con el igual o con el maestro. Este escenario es muy parecido a lo que Flecha llama “aprendizaje dialógico”, basado en un diálogo igualitario en que se valoren “las diferentes aportaciones en función de la validez de sus argumentos, en lugar de valorarlas por las posiciones de quienes las realizan” (1997, p. 14).

Como bien dice Burbules, es importante tener en cuenta que el diálogo solo puede ser considerado como pedagógico si en él contribuyen de forma activa todos los interlocutores: “la edificación, debe haber oportunidad para el compromiso, para el cuestionamiento, para someter a prueba las nuevas ideas y para escuchar los distintos puntos de vista” (1999, p. 120)¹². Abierto y voluntario, el diálogo debe favorecer la intervención a todos los intervenientes para que, a través de la propia discusión, se pueda crear conocimiento de forma colaborativa.

Dentro del aprendizaje constructivista, el alumno es activo en lo que respecta a la construcción de su propio aprendizaje (cognitivo, afectivo, emocional, relacional y social). En la metodología conversacional, el maestro debe usar sus conocimientos previos para introducir en el aula nuevos contenidos que le permitan alcanzar una enseñanza significativa. Se suele decir que este tipo de enseñanza se consigue si se cambia el punto de vista pedagógico, desde un tipo de enseñanza basada en la certeza, hacia una metodología orientada hacia la pregunta y al

¹² Burbules (1999) identifica cuatro tipos de diálogos, distinguiendo su objetivo y finalidad: 1) Diálogo inclusivo-divergente o diálogo como conversación (el objetivo final es el entendimiento entre iguales); 2) Diálogo inclusivo-convergente o diálogo como indagación (el objetivo final es obtener una respuesta); 3) Diálogo crítico-divergente o diálogo como debate (el objetivo final se basa en la comparación de diferentes opiniones o posturas); 4) Diálogo crítico-convergente o diálogo como enseñanza (el objetivo final es el conocimiento y acuerdo entre los interlocutores. Se conoce también como diálogo socrático), que es el que más nos interesa en esta propuesta didáctica.

cuestionamiento sobre el mundo, ya que tal planteamiento obliga al individuo a reexaminar constantemente todo lo que se conoce:

Ante todo, el profesor debería enseñar —porque él mismo debería saberlo— a preguntar. Porque el inicio del conocimiento, repito, es preguntar. Sólo a partir de preguntas se buscan respuestas, y no al revés. Si se establecen las respuestas, el saber queda limitado a eso, ya está dado, es un absoluto, no da lugar a la curiosidad ni propone elementos a descubrir (Freire y Faundez, 2013, p. 69).

Se trataría, por tanto, de reorientar el proceso de enseñanza/aprendizaje desde una pedagogía basada en las respuestas, hacia una pedagogía que comienza con preguntas. Estaríamos así ante un diálogo muy cercano al de tipo socrático, en el que se permite e incita al alumno replantearse su mundo y decidir sobre su validez. El maestro simula su desconocimiento con el fin de poder dar pie a iniciar un diálogo con sus alumnos, lo que posibilita a estos últimos tener curiosidad por formular más preguntas que, a su vez, generarán respuestas y que, de nuevo, condicionarán nuevas preguntas.

2.3. LOS GRUPOS INTERACTIVOS

Como sabemos, una actuación educativa de éxito no es solo una buena práctica docente (ni tampoco tiene por qué ser la mejor práctica de entre todas) sino que también se sustenta en la puesta en práctica de acciones que han demostrado mejorar los resultados académicos y la convivencia en aquellos contextos en los que se implementa. Así, un ejemplo de actuación educativa de éxito sería el trabajo en Grupos Interactivos (GI) dentro del proyecto de las famosas Comunidades de Aprendizaje (CA)¹³.

¹³ Es importante recalcar que las Comunidades de Aprendizaje (CA) buscan el compromiso directo de toda la comunidad educativa, fomentando la participación de todos los agentes, muchos de ellos voluntarios, con el fin de conseguir una completa inclusión. La premisa principal es que ningún agente involucrado en el sistema educativo puede actuar en solitario, sino que todos deben trabajar en misma dirección integrando el conjunto todas sus capacidades y esfuerzos. Este proyecto de CA en España surgió de la mano del Centro Especial de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades (CREA), perteneciente a la Universidad de Barcelona, como parte de un intento de poder

Por resumir brevemente su funcionamiento, el trabajo en grupos interactivos busca que el proceso de enseñanza/aprendizaje se produzca a través del diálogo y la organización del aula en grupos de alumnos heterogéneos (característica, esta, fundamental ya que la distribución de estos grupos debe hacerse mezclando diferentes capacidades, ritmos de aprendizaje, culturas, género, etc.)¹⁴. En este tipo de organización del trabajo del aula, el docente adquiere un papel pasivo, más cercano a la de un mero coordinador de la tarea o actividad y organizador del proceso que de un paladín tradicional o transmisor del conocimiento. Cada uno de los grupos de alumnos heterogéneos que se creen en el aula debe incluir a un adulto voluntario (padres, madres, abuelos, estudiantes en prácticas, miembros del AMPA, etc.) que haga la función de moderador, no entendido como un líder, sino como un organizador de turnos de palabra, animador para la participación y fomentador del trabajo en equipo¹⁵. En cada grupo, uno de los alumnos ejercerá las funciones de maestro con el fin de poder ayudar y complementar las explicaciones que se hagan sobre la tarea o actividad a llevar a cabo. Esta ayuda debe partir de un diálogo igualitario (de igual a igual) que favorezca la adquisición de la competencia en comunicación lingüística, no solo entre alumno y maestro, sino también del alumno al que dirige su explicación, manteniendo siempre sobre este proceso unas altas expectativas.

Así, por tanto, los principios pedagógicos básicos que debe tener todo grupo interactivo son cinco: participación constante del alumnado, centralidad del aprendizaje, altas expectativas continuas sobre todos los alumnos participantes, permanente y constante evaluación e inclusividad absoluta.

analizar, sistematizar y trabajar sobre la igualdad educativa y social provocando cambios en los procesos educativos (Racionero *et al.*, 2009).

¹⁴ Más extendido en Flecha (2015).

¹⁵ Es importante recalcar que en las CA todas las personas implicadas deben ser consideradas al mismo nivel y tener la misma relevancia a la hora de integrarse en el grupo interactivo, ya que su participación debe ser de forma colaborativa.

3. PROPUESTA DIDÁCTICA PARA TRABAJAR LA LENGUA ORAL EN 3º DE EDUCACIÓN INFANTIL

La propuesta didáctica que se presenta a continuación basa su planteamiento en los puntos anteriores (la lengua oral, la conversación y los grupos interactivos) y se plantea para una clase de 3º de Educación Infantil¹⁶. En este caso, se trata de una propuesta didáctica que incluye cuatro actividades diferentes con una duración de unos 18-20 minutos cada una, todas con un mismo tema denominador: conversar sobre la historia del arte español. Para conseguirlo, se organiza el aula en cuatro esquinas o lugares de trabajo con mesas y sillas juntas o en círculo en las que trabajará un grupo de alumnos y un voluntario por cada esquina/lugar de trabajo. Una vez transcurridos los 18-20 minutos de trabajo en cada esquina, cada grupo va cambiando de mesa, de voluntario y de actividad, enriqueciendo las interacciones y conectando con su gusto por el dinamismo.

En esta propuesta educativa es necesario poner en juego tanto la capacidad para realizar una descripción, como la de razonar para sostener un juicio determinado. Sin embargo, no se trata solo de enseñar estas capacidades, sino también de utilizarlas como vehículo para llegar a la cuestión que nos interesa, que no es otra que crear un contexto en el que los alumnos usen la lengua para hablar de los sentimientos de los otros y de los propios a partir de la observación de diferentes piezas de la historia del arte español.

Así, se propone, por tanto, un tipo de actividad colaborativa que aúna la lengua española, en su vertiente oral, con la historia del arte español, ya que en las dos primeras actividades se trabajará con cuadros y esculturas famosas españolas y en las dos últimas actividades se pedirá a los alumnos que elaboren su propio cuadro, imagen, fotografía, etc. en la que se plasme una sensación y/o sentimiento trabajado con anterioridad

¹⁶ Con muchas modificaciones y aportaciones propias, así como el enfoque de la temática que se plantea, esta propuesta didáctica se basa parcialmente en la experiencia didáctica número 7, “Hablemos de los sentimientos y las sensaciones” (VV. AA., 2005).

en clase, elegido por el alumno a partir de recortes de periódicos, revistas, etc.

GRÁFICO 1. Esquema general de la propuesta



Fuente: Elaboración propia

Con esta propuesta didáctica se pretende que los alumnos aprendan a razonar correctamente.

3.1. OBJETIVOS GENERALES DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA

- Saber contemplar atentamente una obra de arte.
- Hacer descripciones generales y particulares de imágenes.
- Ser receptivos y considerados hacia los diferentes estados de ánimo y sensaciones que se manifiestan a través del gesto, la mirada, el comportamiento...
- Expresar sentimientos personales e ideas propias.
- Respetar y considerar los turnos y las explicaciones de otros.
- Relacionar los sentimientos de los otros con los propios.

3.2. OBJETIVO PRINCIPAL DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA

- Situar al alumno ante dibujos, pinturas, paisajes, etc. y promover descripciones sencillas que contemplen la enumeración de elementos referidos al objeto de la descripción y sepa luego elaborar su propia sensación y/o sentimiento. Es importante que el docente haga sus descripciones.

3.3. SUBCOMPETENCIAS DE LA COMPETENCIA EN COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA QUE SE TRABAJAN

- Competencia lingüística. Se trabajará incorporando modelos lingüísticos que sirvan para ampliar vocabulario (nuevos adjetivos, sinónimos, comparaciones, frases hechas, etc.) a la hora de establecer las descripciones de las obras de arte. Se aprenderá a dar nombre a aquellas sensaciones y sentimientos que experimenten los alumnos.
- Competencia sociolingüística. Se trabajará en las mejores formas de comunicar las propias sensaciones y sentimientos a los iguales y/o al maestro o voluntario. Para conseguirlo, será fundamental la creación de una atmósfera que fomente la comprensión y la confianza mutuas. Se buscará siempre el respeto hacia la diversidad de los pareceres y opiniones.
- Competencia discursiva. Se trabajará sobre cómo ordenar correctamente los elementos en una descripción (de menos a más especificidad). Se enseñará cómo utilizar adecuadamente los elementos de cohesión y conectores.
- Competencia estratégica. Se empezará a trabajar de manera sencilla la paráfrasis que permita expresar sentimientos y otorgue la capacidad para apoyarse en el discurso de los otros.

3.4. PROPUESTA DE PROGRESIÓN

3.4.1. Actividad 1: “Palabras que hablan de arte”

Esta actividad forma parte de un proceso que se realizará de forma periódica a lo largo de todo el curso. El docente enseña a los alumnos fotografías de diferentes obras de la historia del arte español y les hace dos preguntas: ¿Qué veis? ¿Qué os sugiere?

En una segunda parte se pueden añadir más preguntas como: ¿Cómo son los personajes que aparecen en la foto? ¿Dónde se encuentran? ¿Cuál creéis que es su estado de ánimo? ¿Creéis que les gusta lo que hacen? ¿Qué creéis que pueden sentir en el momento que vemos en la fotografía? ¿Podrían ser vuestros amigos? Etc.

Así, los alumnos aprenden a relacionar lo que ven en las fotografías con las sensaciones y sentimientos que les producen para establecer relaciones de causa-consecuencia que estén motivadas por lo que observan. Se atraviesan de esta manera tres momentos diferentes: en primer lugar, los alumnos se encuentran con la observación de la imagen; en segundo lugar, tienen que verbalizar las intuiciones y las primeras impresiones que les producen las imágenes; y, en tercer lugar, tienen que razonar y hacer conjeturas sobre lo que ven. En este punto, hay que tener en cuenta que, si bien en un primer momento pueden surgir dificultades cuando pidamos a los alumnos que establezcan relaciones entre la experiencia y lo que provoca, la repetición del procedimiento ayudará a los alumnos a adecuarse a esta forma de trabajo de la lengua oral.

Como ya se ha dicho anteriormente, la idea inicial es que esta propuesta se pueda repetir tres veces por trimestre eligiendo diferentes obras de arte español. Así, para la primera vez que llevemos a cabo esta propuesta didáctica, proponemos, por ejemplo, cuatro imágenes representativas tanto de la historia del arte como de la historia de España, y planteamos las preguntas establecidas. Pueden ser obras como las *Las meninas* o *La familia de Felipe IV* (1656), de Diego Velázquez; la *Dame de Elche* (siglos V-IV a. C.); *El 3 de mayo en Madrid* o *Los fusilamientos* (1814), de Francisco de Goya; o *Alfonso XIII y María Cristina la Reina Regente* (1898), de Luis Álvarez Català.

Se puede trabajar, asimismo, con cualquier otra obra del arte español que permita hacer descripciones y conjeturas sobre el aspecto exterior e interior. Por ejemplo, el arte rupestre de las Cuevas de Altamira, obras como *El caballero con la mano en el pecho* (1578-1580) o *San Martín y el Mendigo* (1599), de El Greco; *La rendición de Breda* o *Las lanzas* (1634-1635) o *El aguador de Sevilla* (1618-1622), de Diego de Velázquez; *El sueño de Jacob* (1639), de José de Ribera; *La Sagrada Familia del pajarito* (1650), de Bartolomé Esteban Murillo; *El picador amarillo* (1890), de Pablo Picasso; *La persistencia de la memoria* (1931), de Salvador Dalí; o *Mujer, pájaro, estrella* (1966-1973), de Joan Miró, pueden ser muy buenas opciones.

3.4.2. Actividad 2: “Somos amigos”

En esta actividad se pedirá a los alumnos que imaginen que quieren conocer a alguno de los personajes que aparecen en las siguientes obras de arte: *Chicos en la playa* (1909), de Joaquín Sorolla; *Los duques de Osuna y sus hijos* (1788), de Francisco de Goya; *Muchacho con un perro* (1655-1660), de Bartolomé Esteban Murillo; y *Niño herido*, de Enric Clarasó (1857-1941).

Se pretende que los alumnos pregunten y hagan conjeturas sobre si las personas (mayormente niños) que aparecen en las obras de arte, por ejemplo, han ido o van al colegio, a qué les gusta jugar cuando están en el recreo o qué les gusta hacer cuando están en el colegio. Entre todos los miembros del grupo se elegirán dos personajes de los cuadros/ímágenes y se trabajará de forma conjunta en la conversación que les gustaría tener con ellos. Se puede preguntar, por ejemplo, qué anécdotas de su vida creemos que nos contaría. El voluntario ayudará a dinamizar esta actividad.

De nuevo, para la repetición de esta actividad a lo largo del curso académico, se puede trabajar con obras como *Tres hombres a la mesa* (1617), *Tres músicos* (1618), *La fragua de Vulcano* (1630) o *El príncipe Baltasar Carlos a caballo* (1635), de Diego de Velázquez; *Artista viendo un libro de arte* (2008), de Guillermo Pérez de Villalta o *Coz* (2012), del colorista Abraham Lacalle.

3.4.3. Actividad 3: “Contamos experiencias”

Este grupo interactivo formará un círculo alrededor de una mesa, según prefieran los alumnos, de pie o sentados en sillas. El voluntario de este grupo dará un ovillo de lana a uno de los alumnos, pidiendo que agarre un trozo del hilo. Después, tendrá que contar una experiencia agradable o desgradable que crea que le ha pasado al personaje de la obra de arte que aparece en la imagen y, a continuación, explicará cómo se sintió. Para esta actividad se pueden usar obras como *Alegoría de la Templanza* (1513), de Alonso de Berruguete; *Retrato de la Infanta Isabel Clara Eugenia* (1579), de Alonso Sánchez Coello; *La adoración de los Reyes Magos* (1612), de Juan Bautista Maíno; *Las hilanderas* (1657), de Diego de Velázquez; *El cacharrero* (1779), de Francisco de Goya; *La boloñesa* (1922), de María Blanchard o el *Busto de mujer* (1943), de Pablo Picasso. Al terminar, lanzará el ovillo a otro alumno que repetirá la dinámica.

3.4.4. Actividad 4: “Crea tu propia sensación o conocimiento”

Con el nuevo vocabulario y las nuevas expresiones y actos de habla aprendidos en las actividades anteriores, el voluntario pedirá a los alumnos que elijan dos sensaciones y/o sentimientos que hayan tenido alguna vez y elaboren con recortes de periódicos y revistas u otros materiales del aula su propio cuadro, imagen o fotografía personal. Una vez elaborada, lo enseñarán al resto de compañeros, que tendrán que adivinar de qué sensación o sentimiento se trata, si está bien expresado y qué es lo que produce en ellos.

Así, los alumnos sabrán utilizar la lengua oral para describir, tanto interna como externamente, personas, circunstancias y sensaciones y sentimientos tal y como los viven y los creen, añadiendo razones y motivos que sugieran las imágenes. En conjunto, aprenderán a saber ver, entender y expresar qué puede sucederle al otro, para entender así qué les sucede o puede sucederles a ellos igualmente. Han de aprender a leer los propios sentimientos, recordando siempre que no son únicos, sino que, sencillamente, los viven desde su experiencia personal.

3.5. EVALUACIÓN

Esta propuesta didáctica propone un tipo de evaluación formativa, basada en el desarrollo continuo del aprendizaje de la lengua oral que vayan adquiriendo los alumnos a lo largo de todo el curso académico. El docente que, como se ha dicho, actúa como guía de la actividad, será el encargado de llevar a cabo una observación directa, recopilando en cada tarea la actuación, las dificultades, el desarrollo de destrezas y los objetivos conseguidos por parte de los alumnos. Estos datos los anotará en una guía de observación que irá actualizando conforme se vaya repitiendo esta propuesta didáctica a lo largo de todo el curso académico.

4. REFERENCIAS

- Bigas Salvador, M. (2008). El lenguaje oral en la escuela infantil. *Glosas didácticas*, 17, 33-39. <https://bit.ly/3vEU2co>
- Bruner, J. (1983). *El habla del niño. Aprendiendo a usar el lenguaje*. Paidós.
- Burbules, N. (1999). *El diálogo en la enseñanza*. Amorrortu Editores.
- Coll, C. (2010). Enseñar y aprender, construir y compartir: procesos de aprendizaje y ayuda educativa. En C. Coll (Coord.), *Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la educación secundaria* (pp. 31-62). Ministerio de Educación / Graó.
- Flecha, R. (Ed.) (2015). *Successful Educational Actions for Inclusion and Social Cohesion in Europe*. Springer
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras: el aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Paidós.
- Freire, P. y Faundez, A. (2013). *Pedagogía de la pregunta*. Siglo Veintiuno.
- Gràcia, M. (2003). *Comunicación y lenguaje en las primeras edades: intervención con familias*. Milenio.
- Gràcia, M. (Coord.) (2015). *Valoración de la enseñanza de la lengua oral. Escala EVALOE*. Graó.
- Guberman, S. (2007). The Development of Everyday Mathematics in Brazilian Children with Limited Formal Education. *Child Development*, 67(4), 1609-1623.
- Laurillard, D. (2002). *Rethinking University Teaching: A Conversational Framework for the Effective Use of Learning Technologies*. Routledge Falmer.

- Marta-Lazo, C. y Gabelas, J. A. (2016). *Comunicación Digital. Un modelo basado en el factor R-relacional*. Editorial UOC.
- Nicol, D. J. y Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative Assessment and Self-Regulated Learning: A Model and Seven Principles of Good Feedback Practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199-218. <https://doi.org/10.1080/03075070600572090>
- Owens, R. E. (2010). *Language Disorders. A Functional Approach to Assessment and Intervention*. Pearson Education.
- Quiles Cabrera, C. (2006). *La comunicación oral*. Octaedro.
- Racionero, S., García, R., Aubert, A. y Puigbert, L. (2009). Los modelos sociales de enseñanza: los grupos interactivos. Competencias Básicas y Modelos de Enseñanza. *Escuela*, 4, 1-8.
- Rivero, M. (2006). Aprender a expresarse intencions comunicatives a través del llen-guatge. *Comunicació Educativa*, 19, 49-55.
- VV. AA. (2005). *La lengua oral en la escuela. 10 experiencias didácticas*. Graó.

¿AYUDA EL CANTO A MEJORAR LA PRONUNCIACIÓN DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA? UNA REVISIÓN DE ESTUDIOS EXPERIMENTALES

BOHDAN SYROYID SYROYID
Universidad de Castilla – La Mancha

1. EL CANTO Y EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS

El canto es una de las expresiones musicales más importantes para el desarrollo integral del ser humano (cognitivo, psicomotor y socioafectivo). La inclusión del canto colectivo coral en la escuela y la educación general fue defendida y priorizada en el aula por la mayoría de los pedagogos musicales del siglo XX. Actualmente, existe un creciente corpus de literatura acerca de los múltiples beneficios que aporta el canto para todas las edades de la población y del uso del canto como tratamiento alternativo para algunas patologías mentales (Clift y Hancox, 2001; Hallam, 2010; Osman *et al.*, 2016; Stewart y Lonsdale, 2016; Moss *et al.*, 2018). El uso del canto para el aprendizaje del inglés se considera útil y flexible para el aprendizaje de nuevas palabras, para una mejor comprensión de las estructuras gramaticales y para una mejor pronunciación (Fonseca Mora, 2000).

El inglés es un idioma muy rico en fonemas y contiene múltiples palabras en las que un cambio de sonido puede alterar radicalmente el significado de una frase. Esto puede agravarse en el canto, donde es muy importante esclarecer la pronunciación de las vocales, que son las que más se tienden a deformar y distorsionar en el inglés cantado. Estas diferencias son suficientemente complejas incluso para los hablantes nativos (Palmer, 1882). Las canciones en inglés se han utilizado, por ejemplo, para atraer la atención de los alumnos de niveles avanzados, particularmente cuando se tratan aspectos complejos del idioma que requieren de grandes habilidades analíticas, como el caso de la poesía.

Además de mejorar el aprendizaje del idioma en sí, el uso de canciones facilita la docencia de los conceptos más abstractos (Israel, 2013). Igualmente, las canciones pueden resultar efectivas para el trabajo del inglés en edades escolares debido a la activación de un aprendizaje multimodal a través del canto.

En este capítulo, se revisará el impacto real de las canciones para la mejora de la pronunciación en alumnos de inglés como lengua extranjera. Se priorizaron los estudios experimentales, y aleatorizados cuando fuera posible, incluyéndose 7 estudios de estas características. Tres de ellos fueron descriptivos y cualitativos y cuatro de ellos fueron cuantitativos y analíticos. Todos los estudios mostraron la satisfacción de los estudiantes con el uso de canciones en inglés como una herramienta para mejorar la pronunciación. Todos excepto uno, muestran beneficios en la pronunciación comparando el uso de canciones con la simple repetición o entonación de palabras con ritmo. A continuación, se analizarán los hallazgos más relevantes de cada uno de ellos.

2. REVISIÓN DE LOS RESULTADOS POSITIVOS

Rengifo (2009), en un estudio cualitativo en adultos ($n = 7$, con edades de 18 a 60 años), ha mostrado que el uso de canciones de karaoke da lugar a una autopercepción de mejoría en la pronunciación en inglés, que aumenta en sesiones consecutivas. Para ello, estas canciones fueron precedidas de una pequeña introducción sobre los contenidos a trabajar, un ejemplo cantado de la canción por parte del profesor y una serie de ejercicios para la pronunciación de las palabras clave después de las canciones.

Farmand y Pourgharib (2013) realizó un estudio de dos grupos con una medición pre-test y post-test en un instituto inglés (15 a 17 años con nivel intermedio de inglés) en una provincia de Irán. Todos los alumnos aprendían el idioma como idioma extranjero. Se realizaron ocho sesiones para determinar el efecto de las canciones en inglés sobre la pronunciación. En cada sesión se practicó la canción durante 15 minutos con los alumnos y posteriormente se repasó la pronunciación correcta de las palabras de cada canción. El estudio ($n = 30$) se realizó con

un grupo intervención ($n = 15$) y un grupo control ($n = 15$). Como escala de medición de base se realizó una prueba de 50 preguntas de respuesta múltiple donde había que elegir los fonemas que correspondían a cada palabra. La prueba de control contenía palabras aprendidas en las canciones. Aunque hubo una diferencia estadísticamente significativa en la mejoría de la pronunciación en el grupo intervención, estos resultados son limitados, ya que no miden la pronunciación real de los alumnos.

Good *et al.* (2015) realizaron un estudio con niños (9 a 13 años) hispanohablantes de Ecuador ($n = 38$). Para el aprendizaje de un texto en inglés, un grupo de niños lo realizó de forma cantada ($n = 22$) mientras que otro grupo lo aprendió a modo de poema ($n = 16$). Únicamente se evaluó la pronunciación de las vocales, la capacidad de recordar el pasaje de forma literal y la capacidad de traducir algunas palabras clave del español al inglés. Los niños que aprendieron el texto de forma cantada presentaron mejores resultados en los tres dominios. Esta diferencia se mantuvo incluso pasados los seis meses.

Rais *et al.* (2019) llevaron a cabo un estudio con alumnos ($n = 21$) de tercer curso de grado con un nivel básico de inglés. Se aplicó un método de enseñanza con una clase semanal. El estudio consistió en un reconocimiento de fonemas, planificación del plan de aprendizaje, implementación del plan (introducción de vocabulario nuevo, canto de una canción con el mismo, ejercicio de pronunciación y deletreo y pronunciación individual), observación y reflexión. Se obtuvieron resultados positivos con una mejora en la pronunciación y se consiguió una buena participación por parte de los alumnos, incluso de los más tímidos.

Nargis (2019) realizó un estudio cualitativo mediante una encuesta a los alumnos de inglés, que de forma paralela cantaban en un coro ($n = 30$) después de realizar con ellos una sesión de entrenamiento musical de canciones inglesas como idioma extranjero mediante el método de la *sugestopedia*. Las actitudes más importantes detectadas en estos alumnos fueron: los alumnos suelen cantar canciones en su tiempo libre, a menudo escuchan música, cantan casi a diario, consideran que cantar ayuda indirectamente a la lectura, que mejora la fluidez del inglés, que

es interesante cantar canciones para mejorar la pronunciación, aceptan que cantar canciones es un método docente, piensan que cantar en inglés mejora su pronunciación y consideran que cantar canciones para mejorar la pronunciación es un buen método. Estos resultados pueden explicar, en parte, que existe una mayor facilidad para el aprendizaje del inglés en alumnos con educación musical previa.

3. ALGUNOS RESULTADOS NEGATIVOS

Si bien la mayoría de los resultados apuntan hacia un efecto positivo y hacia una mejora de la pronunciación del inglés como lengua extranjera, también se han registrado algunos resultados negativos. En el estudio de Carlsson (2015) se evaluó la eficacia del canto como herramienta para mejorar la pronunciación del inglés en alumnos de últimos cursos de Secundaria (16 y 17 años) en Suecia ($n = 13$). Se realizaron grabaciones de la pronunciación antes y después de una sesión de canto con el consentimiento de los participantes. El diseño fue experimental con un grupo intervención ($n = 7$) y un grupo control ($n = 6$). No se detectaron cambios estadísticamente significativos, aunque sí hubo pequeños cambios en la pronunciación. Sorprendentemente, los resultados después de la sesión de canto fueron peores que antes de la sesión. Las principales dificultades estribaron en los fonemas /ð/ que se pronunciaba como /d/ y /θ/ que se pronunciaba como /f/ ó /t/. Estos resultados negativos podrían tener alguna relación con la brevedad de la implementación realizada, la falta de trabajo previo por parte de los alumnos, o bien posibles limitaciones en las metodologías didácticas empleadas para la enseñanza de las canciones. No obstante, el uso del canto fue percibido de forma positiva por parte de los alumnos para el aprendizaje del inglés.

4. RESULTADOS POSITIVOS EN OTROS IDIOMAS

También se han encontrado resultados positivos en la mejora de la pronunciación a través del canto en otros idiomas. Ludke (2014) realizó un estudio sobre el aprendizaje del húngaro en jóvenes adultos (18 a 29 años) norteamericanos ($n = 60$). Se dividió la muestra en tres grupos de

metodología “escucha y repite”: un grupo hablado ($n = 20$), un grupo hablado con ritmo ($n = 20$) y un grupo cantado ($n = 20$). Los participantes del grupo cantado mostraron mejores resultados alcanzando la significación estadística respecto a los otros dos grupos. Estos cambios no fueron influenciados por otros factores tales como la edad, sexo, estado de ánimo, memoria fonológica, o habilidades y entrenamiento musical.

5. CONCLUSIONES

Este capítulo confirma los beneficios del uso de canciones en inglés para la mejora de la pronunciación. Por una parte, el uso de canciones da lugar a una mejora en la retención y evocación, y permite acelerar el aprendizaje. Por otra, aumenta la seguridad de los alumnos en sí mismos e incrementa la autopercepción de su pronunciación en inglés. El inglés tiene una gran musicalidad en sus fonemas, que muchas veces se prestan a adaptaciones cantadas de las frases, o al aprendizaje de nuevos fonemas con canciones ya existentes. Sin embargo, el uso eficaz de esta herramienta requiere de una planificación previa de las sesiones con un análisis de los fonemas a tratar y su pronunciación correcta, eligiendo el vocabulario y analizándolo de forma previa a las sesiones. Es muy importante que el profesor adopte un papel activo en las clases, ya que será él quien guíe a los alumnos sirviéndoles de modelo y referente. Asimismo, se ha comprobado que una continuidad con múltiples sesiones es necesaria, ya que el uso del canto de forma puntual sin una buena contextualización, introducción previa o con una metodología inadecuada puede dar lugar a una distorsión de la percepción de la pronunciación correcta. Las sesiones de canciones en inglés muestran resultados positivos incluso con un trabajo de periodicidad semanal. Por ello, se anima a los docentes a la inclusión del canto en sus aulas.

6. REFERENCIAS

- Carlsson, L. (2015). *Singing as a Tool for English Pronunciation Improvement. An Experimental Study*. Lund University Libraries. <https://bit.ly/3m5edvM>
- Clift, S. M. y Hancox, G. (2001). The Perceived Benefits of Singing: Findings from Preliminary Surveys of a University College Choral Society. *The Journal of the Royal Society for the Promotion of Health*, 12(4), 248-256.
<https://doi.org/10.1177/146642400112100409>
- Farmand, Z. y Pourgharib, B. (2013). The Effect of English Songs on English Learners Pronunciation. *International Journal of Basic Sciences & Applied Research*, 2(9), 840-846.
- Fonseca Mora, C. (2000). Foreign Language Acquisition and Melody Singing. *ELT Journal*, 54(2), 146-152. <http://doi.org/10.1093/elt/54.2.146>
- Good, A. J., Russo, F. A. y Sullivan, J. (2015). The Efficacy of Singing in Foreign-Language Learning. *Psychology of Music*, 43(5), 627-640.
<http://doi.org/10.1177/0305735614528833>
- Hallam, S. (2010). The Power of Music: Its Impact on the Intellectual, Social and Personal Development of Children and Young People. *International Journal of Music Education*, 28(3), 269-289.
<http://dx.doi.org/10.1177/0255761410370658>
- Israel, H. (2013). Language Learning Enhanced by Music and Song. *Literacy Information and Computer Education Journal (LICEJ)*, 2(1), 1360-1366.
<http://doi.org/10.20533/licej.2040.2589.2013.0180>
- Ludke, K. M., Ferreira, F. y Overy, K. (2014). Singing Can Facilitate Foreign Language Learning. *Memory & Cognition*, 42(1), 41-52.
<http://doi.org/10.3758/s13421-013-0342-5>
- Moss, H., Lynch, J. y O'Donoghue, J. (2018). Exploring the Perceived Health Benefits of Singing in a Choir: an International Cross-Sectional Mixed-Methods Study. *Perspectives in Public Health*, 138(3), 160-168.
<https://doi.org/10.1177/1757913917739652>
- Nargis, A. (2019). Enhancing Pronunciation in ESL Classroom Through Singing. *American College Journal of English Language and Literature*, 8, 60-62.
<https://bit.ly/3CLi6wy>
- Osman, S. E., Tischler, V. y Schneider, J. (2016). "Singing for the Brain": A Qualitative Study Exploring the Health and Well-Being Benefits of Singing for People With Dementia and Their Carers. *Dementia*, 15(6), 1326-1339.
<https://doi.org/10.1177/1471301214556291>

- Palmer, E. D. (1882). Pronunciation in Singing. *The Quaver: a Monthly Advocate of Popular Musical Education*, 81, 93-95. <https://bit.ly/3zOKAU4>
- Rais, B., Pranowo, D. D. y Sari, P. I. P. (2020). The Use of Song in Teaching English Pronunciation. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 461, 133-137.
<http://doi.org/10.2991/assehr.k.200804.025>
- Rengifo, A. R. (2009). Improving Pronunciation Through the Use of Karaoke in an Adult English Class. *Profile Issues in Teachers' Professional Development*, 11, 91-105. <https://bit.ly/3ieFECi>
- Stewart, N. A. J. y Lonsdale, A. J. (2016). It's Better Together: The Psychological Benefits of Singing in a Choir. *Psychology of Music*, 44(6), 1240-1254.
<https://doi.org/10.1177/0305735615624976>

USOS Y FUNCIONES DEL DOCUMENTO AUDIOVISUAL EN LA ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DE LENGUA

INÉS LUCAS OLIVA
Universidad de Sevilla

CELIA FERNÁNDEZ BARRAL
Universidad de Sevilla

1. INTRODUCCIÓN

A lo largo de la historia, el ámbito de la enseñanza ha ido experimentando múltiples transformaciones tanto en la visión teórica desde la que partía, como en la perspectiva metodológica a la que debía adaptarse. Desde los inicios, la enseñanza de lenguas ha estado vinculada al avance de las tecnologías, y ha tratado de incorporar las mismas en los procesos de enseñanza/aprendizaje. En los últimos años, las nuevas tecnologías han ido adquiriendo una mayor relevancia y han ido haciéndose a su vez un hueco en las aulas. A pesar de ello, el aprendizaje de idiomas ha sido, probablemente, el último en incorporar sus estrategias a los ambientes virtuales (Álvarez, 2017).

Por estos motivos, el interés por investigar nuevos modelos y experiencias de aprendizaje que se adecúen a las recién surgidas formas de interrelacionar dichos aprendizajes con una sociedad digitalizada se ha visto incrementado (Martínez Navarro, 2017). Estas herramientas han facilitado la incorporación de los medios audiovisuales a las aulas, entre ellas las de lengua extranjera (Jurado-Navas *et al.*, 2016). Las tecnologías de la comunicación están contribuyendo a facilitar la accesibilidad a cualquier tipo de producto audiovisual a través de distintas plataformas (Herrero Vecino, 2018).

1.2. EL DOCUMENTO AUDIOVISUAL EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS

El empleo de medios audiovisuales durante el proceso de aprendizaje de una lengua puede resultar muy efectivo siempre que se tenga en cuenta que, “en este proceso de aprendizaje de un idioma, la diversidad que podemos encontrar en un aula es evidente. Los estilos de aprendizaje de unos estudiantes difieren mucho de los de sus compañeros” (Jurado *et al.*, 2016, p. 61). Por esto, los docentes deben buscar la forma de llegar a la gran variedad de alumnos existentes en las aulas para cubrir así las necesidades de cada uno de ellos.

El aprendizaje de una lengua extranjera, entendido como la adquisición y desarrollo de la competencia comunicativa (Hymes, 1972), se centra en el aspecto comunicativo, por lo que los medios audiovisuales pueden ser muy favorables. Según el Real Decreto 97/2015 (Consejería de Educación, Cultura y Deporte, 2015), por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la Educación Primaria en Andalucía:

El área de Lengua extranjera tiene como objeto formar personas que puedan usarla para comprender, hablar, conversar, leer y escribir desde una perspectiva activa y práctica del aprendizaje desde edades tempranas. La comunicación es el eje central, debiendo centrarse fundamentalmente el proceso de enseñanza de las lenguas en la competencia comunicativa (p. 492).

Siguiendo esta línea, el objetivo ha de ser que el estudiante desarrolle la competencia comunicativa desde las distintas macrohabilidades y funciones pragmalingüísticas: habla, escucha, lectura y escritura, atendiendo al contexto y valor sociopragmático implícito en el acto de comunicación (Gràcia *et al.*, 2020).

Parte de los elementos destinados a desarrollar el aspecto comunicativo han de estar dirigidos al desarrollo de la competencia cultural. Por ello, resulta fundamental incluir en la programación propuestas didácticas que permitan trabajar los aspectos socioculturales vinculados con la lengua meta (Álvarez Gil y Alonso Almeida, 2017). Una excelente opción para integrar dichos factores en el aula es mediante el empleo de texto audiovisual o multimodal, como puede ser el cine. A la hora de adquirir

la competencia comunicativa en una lengua extranjera es importante mantener el equilibrio entre las macrohabilidades lingüísticas, los conocimientos gramaticales, léxicos y pragmáticos y los contenidos socio-culturales vinculados con estos (Chen, 2021).

1.2.1. Factores positivos del empleo de texto audiovisual en la enseñanza de lenguas

La concepción de que el consumo o exposición a documentos audiovisuales como películas en la lengua meta ayuda a adquirir dicha lengua es una idea generalizada (Gil Olivera, 2019). Así, por ejemplo, en los países hablantes de lenguas distintas del inglés que buscan mejorar el nivel de dominio de dicha lengua en su población, se incentiva el contacto constante de los niños con el idioma (Avendaño, 2015) a través de la televisión, cuando no es posible utilizar otros medios.

El análisis de películas sirve como herramienta para incentivar una comprensión profunda de la lengua y su cultura. Entre otros aspectos, el análisis de ficción telecinematográfica acerca la lengua y la cultura metas al aprendiente, permitiéndole reconocer la diversidad sociocultural no solo entre países y/o estados, sino también entre los diversos grupos socioculturales –etnias, clases sociales, etc.– caracterizados por las distintas variedades lingüísticas dentro de la misma lengua (Jure y Sergi, 2019, p. 60). Esto posibilita el acercamiento a sus orígenes, su modo de vivir y de pensar y, por ende, facilita que los estudiantes desarrollen estrategias de comprensión, interpretación y juicio crítico, además de actitudes de empatía, respeto y tolerancia hacia lo culturalmente diferente (Jure y Sergi, 2019).

El uso de estos recursos puede traer consigo ventajas diversas sobre el proceso de aprendizaje de una lengua: permite el desarrollo de capacidades complejas en el alumnado, lo que influye directamente en la formación integral de los educandos; fomenta la atención; estimula la percepción, la inteligencia y la memoria; potencia la imaginación, la creatividad y la capacidad crítica, siendo una vía para propiciar el sentido de la participación, la cooperación, la comunicación y la capacidad de análisis y reflexión (Tineo Carrión, 2018).

Además, el uso de material auténtico, es decir, de textos orales o escritos diseñados con fines distintos del didáctico y para un destinatario nativo de la lengua que emplea, ayuda a preparar a los aprendientes para afrontar situaciones comunicativas diarias en contextos reales donde se hable la lengua meta (Gosse, 2016). Serán estas herramientas las que permitan al educando exponerse de forma continua y hasta repetitiva a la lengua extranjera, favoreciendo así su familiarización con la misma (Gil Olivera, 2019).

Asimismo, tal como señalan Yarlequé *et al.* (2016), y como este estudio demostrará, los estudiantes disfrutan más de la clase cuando desarrollan actividades que involucran el uso de material audiovisual, multimedia o multimodal, tal como vídeos, películas, juegos en entornos virtuales, etc.

1.2.2. Inconvenientes del empleo de texto audiovisual en la enseñanza de lenguas

Son destacables los factores ventajosos del empleo de medios audiovisuales y de texto multimodal en las aulas de lenguas; sin embargo, también pueden nombrarse algunos inconvenientes. Hoy en día, encontramos muchos docentes que se muestran aún reticentes, por diversas razones, ante el uso de estos recursos. Hay cierta creencia entre los profesores de que la interacción real de los alumnos con el medio en el que viven es la clave del desarrollo de su competencia tanto lingüística como cultural y de que no es necesario recurrir a interacciones con medios audiovisuales (Roses-Nieves *et al.*, 2017). Hay maestros que utilizan las TIC, pero no con fines educativos o como un recurso para mejorar el proceso de enseñanza/aprendizaje, sino como un pretexto para no quedar atrás (Ramos *et al.*, 2016).

A esto se suma la escasa motivación del estudiante por el estudio independiente o autónomo. Esto resultó contrario a la necesidad de autoaprendizaje que exigen las nuevas metodologías y a las demandas de la educación actual (Williams *et al.*, 2018).

En resumen, son muchas las investigaciones de orden cualitativo que dan a conocer la importancia de incluir la tecnología en la enseñanza

de lenguas a través de diferentes programas, *softwares* o recursos electrónicos como herramientas a fin de favorecer el aprendizaje de la lengua meta (Villarreal, 2017). Para que estos ofrezcan los resultados deseados, resulta necesario prestar especial atención a diversos factores. Entre ellos cabe destacar dos aspectos básicos: que los contenidos digitales seleccionados no presenten problemas en su reproducción, y que la imagen y el audio cumplan con los parámetros de calidad visual y auditiva (Carrera, 2019) acordes al nivel de competencia del aprendiente.

2. OBJETIVOS

Siendo un tema muy presente actualmente en las aulas de lengua y que presenta una patente disparidad de opiniones, se considera de gran interés conocer cuál es la realidad de su uso en las escuelas y comprobar en qué medida está presente el uso de medios audiovisuales en la enseñanza de lenguas extranjeras. Asimismo, resulta fundamental para completar la panorámica conocer el pensamiento de los propios estudiantes sobre el uso de estos recursos. El objetivo principal de esta investigación ha sido, pues, analizar el uso de estos recursos en las metodologías existentes de enseñanza de una lengua extranjera.

Sobre este objetivo se han planteado las siguientes hipótesis:

1. El uso de metodologías en las que se emplean medios audiovisuales posee importantes beneficios para el aprendizaje de lenguas extranjeras.
2. En la mayoría de las aulas de lengua extranjera se utilizan medios audiovisuales, ya sea con menor o mayor frecuencia.
3. La inclusión de recursos audiovisuales no siempre recibe la atención necesaria ni se lleva a la práctica explotando la totalidad de sus posibilidades.

Además, se formulan varias preguntas de investigación a las que se dará respuesta a lo largo de este trabajo:

1. ¿Cuáles son las ventajas e inconvenientes del uso de medios audiovisuales en el aula de lengua extranjera?
2. ¿Se usan de forma generalizada los medios audiovisuales en el aula? ¿cuáles son los medios que más se emplean?
3. ¿Se explota adecuadamente este tipo de recursos para trabajar la competencia comunicativa en su totalidad?

3. METODOLOGÍA

Para dar respuesta a los mencionados objetivos y preguntas de investigación, se ha diseñado una investigación cuantitativa. La técnica empleada en ella para la recogida de datos ha sido la encuesta. Como instrumento se ha diseñado un cuestionario en el que se han incluido preguntas de respuesta cerrada. Dentro de estas se han intercalado preguntas con respuestas alternativas, con respuestas múltiples y con respuestas tipo Likert de cuatro puntos.

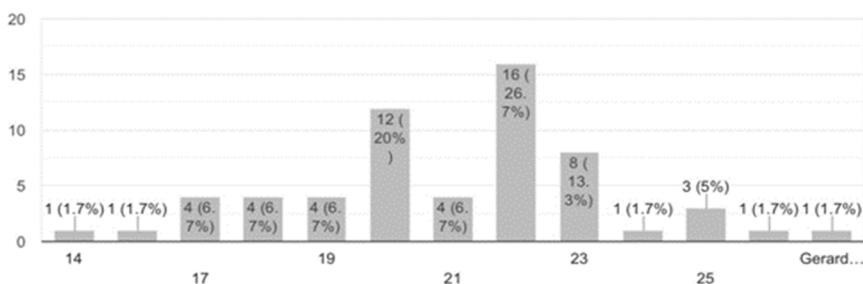
El cuestionario, de elaboración propia, tiene por título “Uso de medios audiovisuales en la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras”, y está compuesto por 11 preguntas repartidas en dos secciones. En primer lugar, se incluye una sección orientada a la recogida de datos sociodemográficos y datos sobre las lenguas meta y los niveles educativos en los que estas se han estudiado por última vez. En segundo lugar, se han incluido una serie de preguntas destinadas a recoger datos sobre el empleo de medios audiovisuales y texto multimodal en la enseñanza/aprendizaje de lenguas, así como sobre la percepción de los aprendientes acerca del empleo de los mismos en el mencionado contexto de enseñanza/aprendizaje.

3.1. Muestra

La encuesta ha sido respondida por un total de 60 personas de edades comprendidas entre 14 y 29 años, en su mayoría (un 34% de ellas) entre los 20 y los 23 años (ver gráfico 1). La edad de los encuestados refleja el perfil más representativo de los aprendientes de lenguas en los centros educativos en los que se ha distribuido la encuesta (centros de Educación Primaria, Secundaria y Bachillerato, universidades y centros

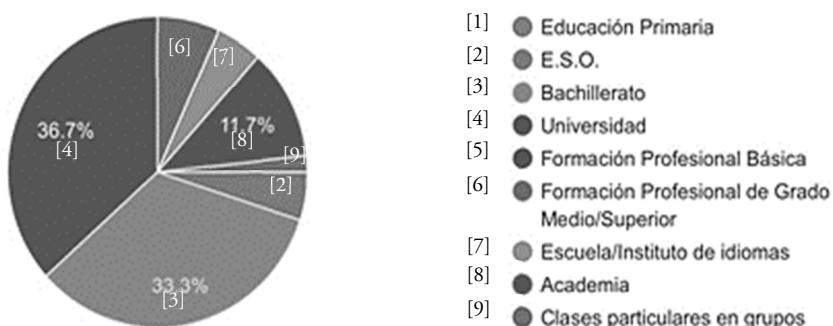
de formación lingüística como Escuelas Oficiales de Idiomas, institutos y academias de idiomas).

GRÁFICO 1. Relación de edad de los encuestados.



Se da a conocer el nivel educativo en el que los encuestados han estudiado la lengua extranjera por última vez a fin de poder analizar el uso de los recursos audiovisuales en cada una de las etapas (ver gráfico 2). Las respuestas más destacables son la universidad (36,7%) y Bachillerato (33,3%). Es interesante destacar el dato que indica que ninguna persona ha estudiado una lengua extranjera por última vez en Educación Primaria y Formación Profesional Básica.

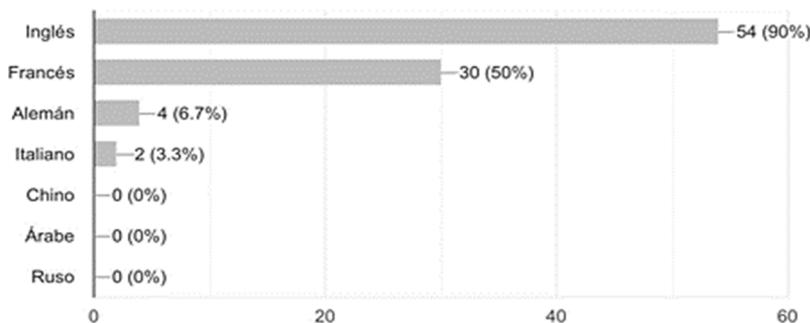
GRÁFICO 2. Etapa educativa en la que se estudió una lengua extranjera por última vez.



En cuanto a la lengua que estudian o han estudiado los encuestados, destaca considerablemente el inglés, seguido del francés. Además, un 6,7% y 3,3% señalan el alemán y el italiano respectivamente. Por el

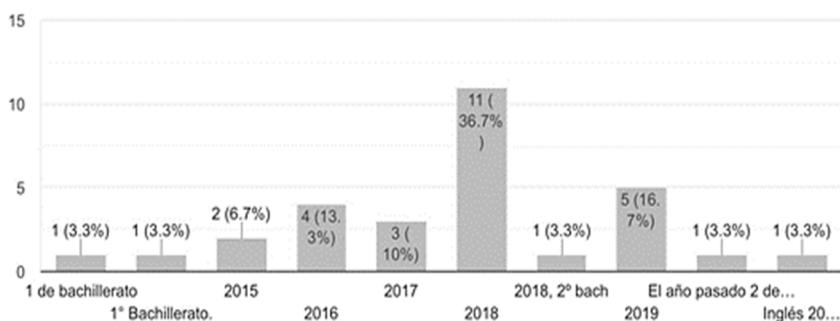
contrario, no encontramos ningún estudiante de otras lenguas como el chino, árabe o el ruso (ver gráfico 3).

GRÁFICO 3. Lengua extranjera estudiada (lengua meta).



También ha resultado interesante conocer cuándo ha sido la última vez que los estudiantes han estudiado la lengua extranjera o si lo continúan haciendo actualmente (ver gráfico 4). De esta manera, se ha podido observar si ha habido cambios en el uso de recursos audiovisuales en el transcurso de los últimos años y hasta la actualidad. Se ha obtenido una franja de cinco años, entre 2000 y 2015.

GRÁFICO 4. Último año de estudio de lengua extranjera.

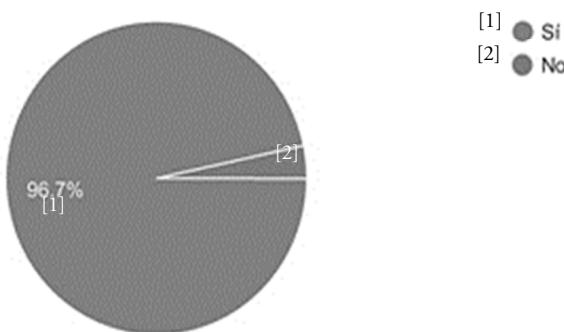


4. RESULTADOS

Los datos obtenidos de la muestra descrita nos han ofrecido los resultados que exponemos a continuación.

La primera pregunta relacionada con la inclusión de medios audiovisuales en la enseñanza de lenguas consultaba a los encuestados si han trabajado o no con estos en el aula alguna vez (ver gráfico 5). Hay una gran diferencia entre las personas que señalan haber trabajado, un 96,7%, y las que no han trabajado nunca con ellos, un 3,3%.

GRÁFICO 5. *Uso de medios audiovisuales.*



Siguiendo esta misma línea, se incluyó a continuación en el cuestionario una pregunta sobre el tipo de texto multimodal empleado en sus clases de entre la gran diversidad de medios audiovisuales existentes (ver gráfico 6). Entre los tipos de texto multimodal empleado se observa gran diversidad: material audiovisual aportado por el libro (70%), películas (63,3%), vídeos de Youtube (63,3%), series (48,3%), *videoclips* (45%), programas de televisión (30%), cortometrajes (15%) y anuncios de televisión (6,7%). Cabe destacar que en la mayoría de las aulas en las que se utilizan recursos audiovisuales, se emplea generalmente más de un tipo. En los casos en los que el encuestado afirma haber trabajado con un único tipo de recurso multimodal, este ha sido en el 83,3% de los

casos el material audiovisual aportado por el libro y el restante 16,7% el empleo de vídeos de YouTube.

GRÁFICO 6. *Tipo de recursos audiovisuales empleados.*

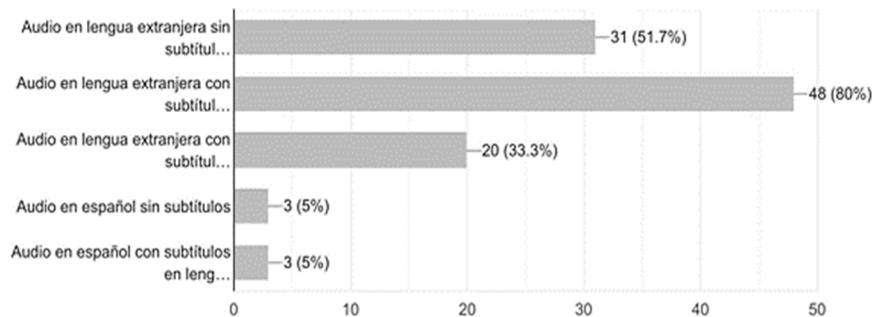
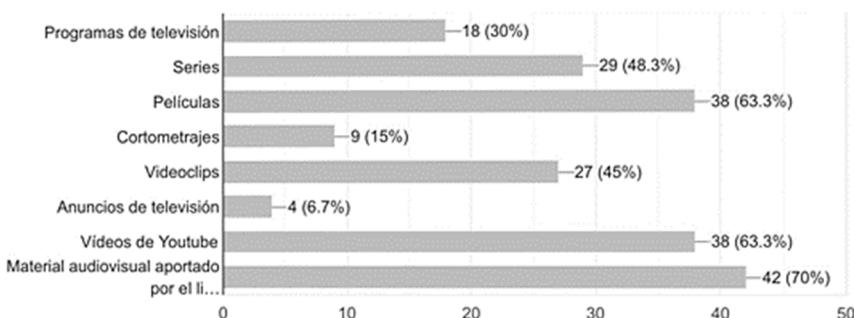


GRÁFICO 7. *Acercamiento lingüístico al documento audiovisual.*

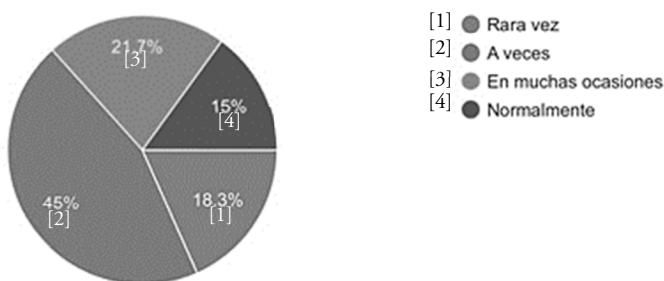


Asimismo, consideramos de gran interés conocer de qué forma se realizaba el acercamiento lingüístico en relación con el consumo de los mencionados recursos audiovisuales y, concretamente, en relación con el subtitulado (ver gráfico 7). A este respecto, se observa que un 80% de los encuestados indica que reproduce dicho documento con el audio en lengua extranjera y con subtítulos en lengua extranjera; un 51,7% reproduce el audio en lengua extranjera y sin subtítulos; un 33,3% reproduce el audio en lengua extranjera y con subtítulos en español; un 5% reproduce el audio en español y sin subtítulos; y, finalmente, otro 5% reproduce el audio en español y con subtítulos en lengua extranjera.

Otro aspecto al que se ha prestado atención ha sido a la frecuencia con la que el encuestado afirma haber trabajado con los recursos

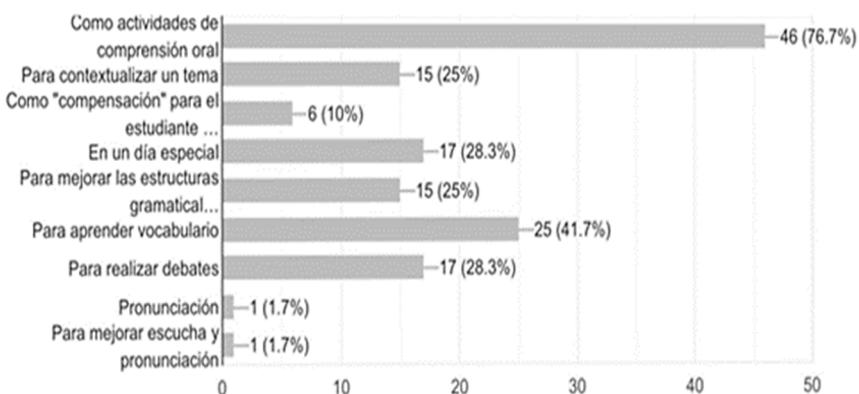
audiovisuales en sus clases de lengua (ver gráfico 8). Los resultados muestran que la mayoría de los encuestados señala haberlos utilizado “a veces” y en muy pocas aulas se usan de forma generalizada.

GRÁFICO 8. Frecuencia de uso de medios audiovisuales.



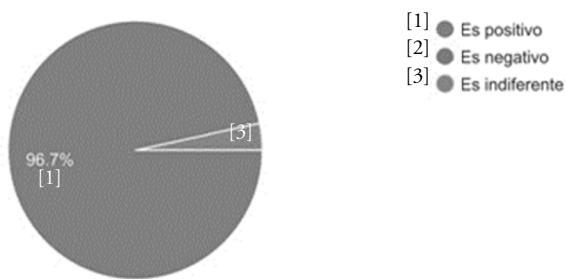
La siguiente pregunta, de respuesta múltiple, tenía el propósito de conocer de qué forma percibían los estudiantes que sus docentes incluían en el aula los mencionados medios audiovisuales y con qué objetivos (ver gráfico 9). Más de las tres cuartas partes de los encuestados (un 76,7%) señala que el uso de los recursos audiovisuales pretendía ofrecer *input* para actividades de comprensión oral; un 25% considera que se empleaban para contextualizar un tema; un 41,7% apunta que se empleaban con el fin de aprender vocabulario; un 28,3% afirma que se empleaban como motor para realizar debates, y otro 28,3% observó que sus docentes empleaban textos audiovisuales puntualmente, con ocasión de efemérides o fechas especiales; un 25% manifiesta que su empleo iba dirigido a mejorar estructuras gramaticales; un 10% defiende que en sus clases de lengua extranjera el texto multimodal se empleaba como “compensación” por el trabajo bien hecho; y un 3,4% señala que estos se utilizaban para la mejora de la pronunciación.

GRÁFICO 9. Objetivo didáctico del empleo de recursos audiovisuales.



Por último, se atendió a la percepción del encuestado respecto al empleo de textos audiovisuales en la enseñanza/aprendizaje de lenguas. En primer lugar, se preguntó concretamente si consideran que es beneficioso trabajar con medios audiovisuales para aprender una lengua extranjera (ver gráfico 10). Resulta destacable que un 96,7% de los encuestados señale que es positivo, y solo un 3,3 lo considere indiferente. Ningún encuestado considera que sea negativo.

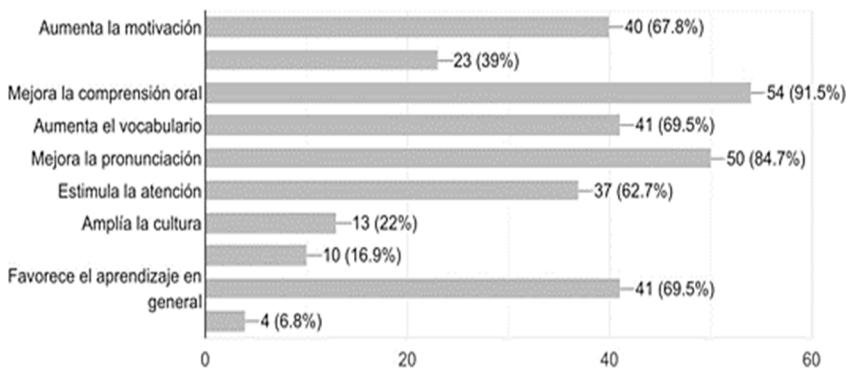
GRÁFICO 10. Percepción sobre la efectividad del empleo de documentos audiovisuales.



En segundo lugar, y siguiendo la misma línea, se pretende observar cuáles son los beneficios que encuentran los estudiantes en el empleo de documentos audiovisuales en la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras (ver gráfico 11). Se ofreció para ello una pregunta con respuestas múltiples. Un 91,5% considera que potencia la comprensión oral; un 84,7% piensa que mejora la pronunciación; un 69,5% considera que aumenta el vocabulario; un 69,5% manifiesta que favorece el

aprendizaje en general; un 67,8% opina que fomenta la motivación; un 62,7% defiende que estimula la atención; un 39% señala que facilita el aprendizaje de gramática; un 22% concibe que amplía la cultura; y un 16,9% indica que desarrolla la comprensión escrita. Resulta destacable que en ningún caso los encuestados señalaran una sola opción.

GRÁFICO 11. *Beneficios de los medios audiovisuales.*



5. DISCUSIÓN

Los resultados analizados a partir de los datos de la encuesta nos permiten realizar una serie de observaciones significativas. Si bien será necesario complementarlas con datos recogidos a los docentes, ofrecemos a continuación nuestra discusión de los resultados.

En primer lugar, observamos que casi la totalidad de los encuestados que ha señalado Bachillerato como el último nivel educativo en el que han estudiado la lengua extranjera, indican haber trabajado con medios audiovisuales “a veces” o “rara vez” y solo tres personas “normalmente”. Por el contrario, cuando se interroga sobre el uso de estos recursos en academias, escuelas e institutos de idiomas y clases particulares en grupo, destaca su importante presencia: tan solo dos personas han indicado haber trabajado con estos “rara vez”. En los niveles universidad, Educación Secundaria Obligatoria y Formación Profesional, encontramos una gran variedad de respuestas. Esto nos lleva a pensar que la integración regular de medios audiovisuales en la enseñanza de lenguas pudiera mantener una relación directa con el tipo de enseñanza, ya sea

reglada o no reglada. La explicación podría hallarse en la restricción de los currículos y programas de estudios que obligan al profesorado a tratar en clase una serie de contenidos y competencias en un determinado plazo de tiempo. Esto podría ser la causa que lleve a prescindir en mayor medida del empleo regular de medios audiovisuales en sus prácticas docentes a los enseñantes de lenguas en contextos de formación reglada, en contraste con los enseñantes libres de dichas restricciones.

En relación con la variedad de tipos de medios audiovisuales utilizados, destaca un 55% de encuestados que señala haber trabajado con cuatro o más tipos de estos recursos. Hay una notable diferencia entre las etapas de Bachillerato y las academias, escuelas e institutos de idiomas y clases particulares, ya que, en el primero, un 70% indica haber trabajado con pocos tipos de medios diferentes, mientras que en los otros niveles ocurre lo contrario. La universidad tiene un reparto más igualitario, pues 13 personas han señalado cuatro o más tipos de medios distintos y 9 personas tres o menos. Estos resultados refuerzan lo comentado anteriormente en relación con la regularidad con la que los enseñantes emplean el texto audiovisual en sus prácticas docentes. Las exigencias de trabajar cierta cantidad de contenidos en un plazo de tiempo concreto (y habitualmente insuficiente) determinadas por currículos y programas docentes oficiales puede llevar a los docentes a asumir menos riesgos en cuanto a las estrategias metodológicas y a los tipos de recursos empleados y optar, en su lugar, por trabajar regularmente con base en recursos más tradicionales como el contenido editorial y más esporádicamente con otros tipos de textos multimodales.

De igual forma, resulta destacable la función con la que incluyen los enseñantes dicho tipo de recursos en su práctica docente. Una mayoría lo emplea para trabajar principalmente la comprensión oral, seguido con más de 30 y 50 puntos porcentuales de distancia por actividades para la mejora del léxico y de la gramática respectivamente. Únicamente un 1,7% los emplea, según los encuestados, para mejorar la pronunciación. Y un destacable 38,3% de los encuestados afirma que estos se emplean puntualmente en fechas especiales o como premio o compensación para el aprendiente por el trabajo bien realizado. Si bien, insistimos, resulta necesario contrastar estos datos con estudios que recojan

la percepción de los docentes o analicen sus prácticas en el aula, esto significa que la explotación que estos realizan del texto audiovisual es muy pobre y que se dejan de lado las múltiples posibilidades que ofrece el texto multimodal para trabajar todo tipo de contenidos y competencias pragmalingüísticas.

En resumen, del análisis realizado en relación con los tres aspectos comentados hasta el momento en esta discusión, se considera importante destacar ciertos aspectos que resultan significativos y refuerzan la posible relación expuesta. Esta lleva a pensar que a mayor restricción de los currículos, menor empleo y variedad de texto multimodal. Los enumeramos a continuación:

- Los contextos educativos con una mayor regularidad en el empleo de medios audiovisuales son las academias, las clases particulares en grupo y las escuelas o institutos de idiomas.
- Los contextos educativos en los que se incluye una mayor variedad de medios audiovisuales son las academias, las clases particulares en grupo y las escuelas o institutos de idiomas.
- El recurso audiovisual más empleado, con independencia de si se trabajaba con un único tipo de recurso o con cuatro o más tipos de recursos, ha sido el material audiovisual que acompaña al libro de texto, especialmente en contextos de formación reglada.
- El objetivo que los docentes persiguen con el empleo del texto multimodal es principalmente el trabajo de la compresión oral, siendo frecuente su empleo de forma puntual en ocasiones señaladas por el calendario o por la actuación de los discentes.

Otro aspecto estudiado guarda relación con el modo en el que se realiza el acercamiento lingüístico al texto audiovisual. Se observa que, aunque de forma minoritaria (el 5%), se utilizan los recursos audiovisuales en la L1 y sin subtítulos. Desde el punto de vista de la didáctica de la lengua extranjera, esto solo puede contribuir a conocer aspectos culturales de la comunidad hablante de la lengua meta, ya que los contenidos

pragmalingüísticos (gramaticales, léxicos, fonéticos, etc.) se presentan en la L1 y, por lo tanto, no aportan ningún beneficio en relación con la adquisición lingüística.

Discutimos, por último, los aspectos relacionados con las percepciones de los discentes. En primer lugar, queremos destacar la concepción casi unánime (un 96,7%) de que el empleo de textos audiovisuales en la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras es positiva. El 3,3% restante lo considera indiferente y no hay encuestados que tengan una percepción negativa. Lo cual permite afirmar que existe una gran receptividad de los aprendientes a trabajar en el aula de lengua extranjera con recursos multimodales.

También en relación con las percepciones de los aprendientes, es destacable que los beneficios que estos perciben sobre la inclusión en su proceso de aprendizaje del tipo de recursos estudiado es principalmente la mejora de la comprensión oral, seguido de otro tipo de contenidos y competencias como la mejora de la pronunciación o el aprendizaje del vocabulario. Encontramos cierto paralelismo entre la percepción de los encuestados sobre los beneficios del empleo de texto multimodal y la función con la que sus docentes incluyen este tipo de recurso en sus aulas. Sin embargo, es significativo que los estudiantes perciben beneficios para la mejora de competencias pragmalingüísticas y culturales mucho mayores de lo que sus docentes incluyen en sus clases. Además, valoran muy positivamente el factor motivacional y atencional que este aporta a la experiencia de enseñanza/aprendizaje.

6. CONCLUSIONES

Toda la información recogida en este estudio, tanto desde una perspectiva teórica, a través de la revisión bibliográfica, como desde una perspectiva estadística, por medio del análisis de los datos obtenidos a partir de la encuesta, ha permitido verificar todas las hipótesis planteadas al comienzo de este capítulo. De igual forma, las preguntas de investigación planteadas en relación con las mencionadas hipótesis han quedado respondidas.

La primera hipótesis, que propone que “el uso de metodologías en las que se emplean medios audiovisuales posee importantes beneficios para el aprendizaje de lenguas extranjeras”, queda verificada por los estudios mencionados (Álvarez Gil y Alonso Almeida, 2017; Herrero Vecino, 2018; Tineo Carrión, 2018; Gil Olivera, 2019) y reforzada al comprobar que todos los encuestados encuentran múltiples beneficios en el empleo de recursos audiovisuales en la enseñanza/aprendizaje de lenguas. De esta manera, se ha dado respuesta a la primera pregunta de investigación que trataba sobre las ventajas e inconvenientes del uso de medios audiovisuales en el aula de lengua extranjera.

La segunda hipótesis, que planteaba que “en la mayoría de las aulas de lengua extranjera se utilizan medios audiovisuales, ya sea con menor o mayor frecuencia”, queda igualmente verificada con los datos, ya que casi el total de los encuestados afirma haber trabajado con este tipo de recursos y, en la mayoría de los casos, con más de un tipo de recurso distinto. La pregunta de investigación que daba pie a esta hipótesis cuestionaba el uso generalizado de documentos audiovisuales en el aula de lenguas extranjeras, lo que ya ha quedado respondido, y los tipos de recursos que mayor atención reciben o que se emplean con más frecuencia. Se ha concluido que el material audiovisual aportado por el libro es el tipo de recurso más empleado y, por el contrario, los anuncios de televisión son el tipo de recurso a los que menos uso se les da en las aulas de lengua extranjera. Dicha información se ofrece con mayor detalle en el apartado de resultados y se analiza posteriormente en la discusión.

Por último, la tercera hipótesis mencionaba que “la inclusión de recursos audiovisuales no siempre recibe la atención necesaria ni se lleva a la práctica explotando la totalidad de sus posibilidades”. Dicha hipótesis ha quedado igualmente verificada, puesto que los resultados de la encuesta muestran que estos recursos se emplean principalmente para trabajar la expresión oral y, muy en menor medida, para otros aspectos, lo que resulta en una explotación pobre y con frecuencia no integrada en la cotidianidad de las aulas. Con esto se da respuesta igualmente a la pregunta de investigación que motivaba esta hipótesis y preguntaba por

la adecuada explotación de este tipo de recursos para trabajar la competencia comunicativa en su totalidad.

Para concluir, aunque la encuesta revela que casi todos los docentes de lengua extranjera utilizan hoy en día medios audiovisuales en sus clases, este estudio incide sobre los beneficios derivados de su uso en las aulas. Se ha comprobado que los propios estudiantes los consideran como recursos realmente favorables y también como fuente de motivación. Aunque ya conocemos las ventajas que conlleva su utilización, parece necesario que los docentes exploren nuevas formas de implementarlos en el aula de lenguas con el fin de obtener una explotación provechosa, satisfactoria y completa de los distintos tipos de documentos multimodales existentes a su disposición. Esto es de gran importancia ya que, como hemos comprobado, existe cierta cantidad de docentes que recurre al documento audiovisual puntualmente, bien como premio o compensación cuando los discentes han terminado satisfactoriamente alguna tarea, por buen comportamiento, etc., bien como actividad excepcional para conmemorar efemérides o fechas especiales, y no como una herramienta eficaz de aprendizaje.

En nuestra sociedad actual, los medios audiovisuales ya están muy presentes en la educación. Sin embargo, es muy probable que, en el futuro, cuando se incremente la presencia de las nuevas tecnologías en las aulas, los diversos tipos de recursos audiovisuales cobren más importancia de la que tienen en estos momentos en relación con la enseñanza/aprendizaje de lenguas. Se logrará, así, su completa integración en la práctica docente como una herramienta didáctica potente y completa. Se ha comprobado que estos recursos tienen una gran versatilidad, ya que pueden ser empleados para trabajar y desarrollar cualquier tipo de contenido y destreza (incluyendo el trabajo de las diversas microhabilidades lingüísticas) pragmalingüística y cultural. Además, puede facilitar el trabajo autónomo y servir como motor de la motivación de los aprendientes.

Este estudio presenta ciertas limitaciones que han de ser expuestas. Es conveniente realizar estudios complementarios o de similares características que recojan datos desde la perspectiva de los docentes de lengua

extranjera e incluyan su percepción sobre el empleo de los recursos audiovisuales en su práctica docente. Aunque en esta investigación se ha contado con la participación de 60 sujetos, habría sido muy favorable conseguir una muestra de estudiantes aún mayor. Si bien se ha obtenido una gran variedad de respuestas –han realizado el formulario personas de diversos niveles y contextos educativos y de diferentes edades e incluso zonas geográficas de España–, futuras investigaciones podrían desarrollar encuestas más extensas e investigaciones cualitativas que permitieran conocer con mayor detalle la realidad del asunto tratado en esta investigación.

Para finalizar, concluimos que el empleo del texto audiovisual en la enseñanza/aprendizaje de lenguas no resulta ajeno y se percibe como un recurso con grandes beneficios para la adquisición de la lengua meta; sin embargo, no se realiza una explotación generalizada, eficaz y completa de dicho recurso. El texto multimodal supone un tipo de *input* muy rico, que ofrece incontables posibilidades para trabajar todo tipo de contenidos pragmalingüísticos y culturales y resulta favorable para la motivación y el aprendizaje autónomo. Parece necesario hacer énfasis en este punto entre docentes y formadores de docentes. Se ha de prestar una mayor atención a este aspecto y se ha de profundizar tanto en las diversas estrategias de implementación en el aula de los mencionados recursos como en los distintos objetivos didácticos que con ellos se pueden trabajar para desarrollar la competencia comunicativa de los discentes en la lengua meta.

7. REFERENCIAS

- Álvarez, E. (2017). La didáctica de la lengua en entornos virtuales de aprendizaje: el caso concreto de la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera y la plataforma Eleclips. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 55. <https://doi.org/10.6018/red/55/6>
- Álvarez Gil, F. J. y Alonso Almeida, F. (2017). El cine como herramienta didáctica para la inclusión del elemento cultural en la clase de inglés como lengua extranjera. *Revista Educação e Linguagens*, 6(11), 44–62.
- Carrera, T. A. (2019). Evolución de los materiales didácticos en la enseñanza de una lengua extranjera: La conversión del profesor analógico al docente digital. *Eduser - Revista De Educação*, 11(2), 31–49. 10.34620/eduser.v11i2.131
- Chen, R. H. (2021). Fostering Students' Workplace Communicative Competence and Collaborative Mindset through an Inquiry-Based Learning Design. *Education Sciences*, 11(1), 1–13. <https://doi.org/10.3390/educsci11010017>
- Consejería de Educación, Cultura y Deporte (2015). *Enseñanzas propias de la Comunidad Autónoma de Andalucía para la Educación Primaria*. Junta de Andalucía.
- Gil Olivera, N. A. (2019). Ambiente virtual de aprendizaje: beneficios y ventajas para enseñanza del francés como L2. *Revista Boletín Redipe*, 8(11), 91–99. <https://doi.org/10.36260/rbr.v8i11.852>
- Gràcia, M., Jarque, M.-J., Astals, M. y Rouaz, K. (2020). Desarrollo y evaluación de la competencia comunicativa en la formación inicial de maestros. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 11(30), 115–136. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2020.30.591>
- Herrero Vecino, C. (2018). Medios audiovisuales. En J. Muñoz-Basols, E. Gironzetti y M. Lacorte (Eds.), *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching. Metodologías, contextos y recursos para la enseñanza del español L2* (pp. 565–582). Routledge.
- Hymes, D. H. (1972). On Communicative Competence. En J. B. Pride y J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics. Selected Readings* (pp. 269–293). Penguin.
- Jurado-Nava, A., Muñoz-Luna, R. y Stroo, S. (2016). Algunas conclusiones derivadas del uso de las nuevas tecnologías en el proceso de enseñanza/aprendizaje en idioma no nativo. *Bol. Redipe*, 5(7), 59–72. <https://bit.ly/3olmMW5>
- Jure, M. G. y Sergi, G. A. (2019). *Nuevas consideraciones acerca de la lectura. Literatura, historia y cultura visual*. UniRío.

- Martínez Navarro, G. (2017). Tecnologías y nuevas tendencias en educación: Aprender jugando. El caso de Kahoot. *Opcion*, 33(83), 252–277.
- Roses-Nieves, L., Reynosa-Morales, M. y Barriel-Guevara, M. T. (2017, diciembre). Desarrollo de la competencia sociocultural: uso de materiales audiovisuales en las clases de ELE en situación de inmersión sociocultural. *Santiago*, 1, 93-106. <https://bit.ly/3CQG89t>
- Tineo Carrión, L. (2018). Comunicación y cultura en la era digital: la estrategia de los escenarios españoles. *Culturas. Revista de Gestión Cultural*, 5(2), 49-67. <https://doi.org/10.4995/cs.2018.10824>
- Williams, M., Loor, M., Carrera, G., Véliz, F. y Congo, R. (2018). Recursos didácticos audiovisuales y su impacto en el aprendizaje del idioma inglés. *Didáctica y Educación*, 9(1), 37-54.

EXPLORING TEACHERS' ROLE AND STUDENT'S PERCEPTIONS OF LEARNING IN CLIL¹⁷

IRENE GUZMÁN-ALCÓN
Universitat Jaume I

INTRODUCTION

Within the legislation released in 1995, called the Resolution of the European Council, the need to teach subjects in additional languages to foster multilingualism was encouraged. Similarly, the *White paper on Education and Training (Teaching and Learning-Towards the learning society, 1995)* noticed the need to employ well-prepared language teachers, in order to achieve the idea of 2+1, where all citizens should know their own language plus two additional ones. At the same time, acquiring foreign languages was paramount among the citizens to achieve a successful career in the new European Union (EU). In the same line, the 21st century has entailed a more globalized and technological world in which mobility, diversity and Educational programs have been considered. All these changes triggered new educational demands to prepare future generations for a complex and challenging world.

Those educational demands may explain that teaching has also experienced a revolution in the 21st century, influenced as new discoveries in the areas of linguistics and pedagogy have appeared. From this perspective, new approaches such as Content and Language Integrated

¹⁷ As members of the LAELA (Lingüística Aplicada a l'Ensenyament de la Llengua Anglesa) research group at Universitat Jaume I (Castellón, Spain), we would like to acknowledge that this study is part of the research project PID2020-117959GB-I00 funded by MCIN/AEI/10.13039/501100011033. Additional funding has been granted by Generalitat Valenciana (AICO/2021/310), the Universitat Jaume I (UJI-B2019-23), and Projectes d'Innovació Educativa de la Unitat de Suport Educatiu 3976/21.

Learning (henceforth: CLIL) or Task-based Language Teaching (henceforth: TBLT) are presented as alternatives to traditional methods such as the grammar-translation or the audio-lingual method. Both CLIL and TBLT follow the principles of Communicative language teaching (adapted from Doughty & Long, 2003): Teaching is organised by means of tasks, learning by doing is promoted, and input needs to be authentic, rich, elaborated, comprehensible and meaningful. In other words, the use of tasks in CLIL classrooms helps students use their language skills to achieve an established goal, and by doing it learners, on the one hand, acquire content knowledge, and on the other hand, they use language for the creation of meaning, which potentially results in improving the communicative competence.

Besides, the implementation of school subjects taught through a second language, commonly named CLIL, has been claimed to achieve success in content and language learning (Marsh *et al.*, 2015). In the same vein, well-known researchers such us Marsh (2006) or Coyle, Hood and Marsh (2010) refer to CLIL programmes as the pioneers of globalization, where life at the 90s was taking important changes, and society was seeking for quality education (Mehisto *et al.*, 2008, p. 10). Nowadays, CLIL programmes are “mushrooming in many different contexts” (Merino & Lasagabaster, 2015, p. 79), and they are “growing exponentially” (Juan-Garau & Salazar-Noguera, 2015, p. 3). Therefore, we can claim that CLIL is a well-established approach throughout Europe, which may be adapted to the context where it is implemented.

Due to the fact that CLIL is a well-established approach, CLIL programmes have been applied in many countries due to several reasons. Among them, “The earlier the better” assumption (García Mayo & García Lecumberri, 2003; Muñoz, 2006; Angell *et al.*, 2006), alongside with the idea that all learning should be learned as naturalistic as possible (Lightbown & Spada, 2006). In the area of pedagogy, the implementation of the CLIL approach has motivated the attention of scholars, such as Coyle’s (1999), who suggest that CLIL sessions should integrate the 4Cs ‘need to be interrelated and integrated: content, cognition, communication and culture. Regarding Content, it refers to the content covered on topics, tasks or projects (Coral & Lleixà, 2013).

The teacher plans how the content is going to be covered through tasks, engaging students and motivating them. Content involves skills, understanding, and knowledge linked to a defined curriculum for a school year. The features of Cognition, within the 4Cs, is related to how content and cognition engage learners to think deeply over knowledge construction, while students regulate their own learning processes. In addition, learners are challenged and construct their knowledge from lower to higher thinking skills. The last two features are Communication and Culture. Communication refers to language competence, but this notion goes beyond grammar and vocabulary. Culture is also a crucial variable to take into account when planning a CLIL lesson, not only because it promotes learners' self-awareness, but also because it encourages learners to have positive attitudes towards languages. In fact, for most European policies one of the principal concerns is how to teach intercultural awareness, and, as a consequence, being aware of the intercultural aspects. As Coyle (2006) reflects in her framework, studying a subject through the language of a different culture paves the way for understanding and tolerating different perspectives (Ruiz de Zarobe & Jiménez-Catalán, 2009, p. 50).

Additionally, another aspect that has been considered is the need to integrate language and content in CLIL classrooms. In fact, CLIL has been defined by many researchers as a "dual-focused" approach (Ruiz de Zarobe, 2011; Ioannou-Georgiou, 2012; Sylvén, 2013; Soler *et al.*, 2017; Alcaraz-Mármol, 2018; Reitbauer *et al.*, 2018) aiming to find a balance between language and content instruction.

However, on the one hand, researchers such as Llinares *et al.* (2012); Llinares (2015); Nikula *et al.* (2016), have shown concerns about the balance and the planification of content and language classes. Similarly, Dalton-Puffer (2007), Mehisto *et al.* (2008), Pérez-Vidal and Juan-Garau (2015) claim that it is complicated to accomplish an equal balance between content and language. It seems that while content teachers are concerned about limiting the cognitive complexity of the subject, due to the reduced linguistic competence of both students and teachers, language teachers prioritize language-related goals above content subject-related ones. According to Coyle (2007), one possible solution to

achieve the dual-focus is using tasks in CLIL settings. From a TBLT approach “students are likely to learn more if they are not simply learning a language for language’s sake, but using language to accomplish complete tasks and learn new content” (Mehisto *et al.*, 2008, p. 11).

Since tasks are the instruments of the field of TBLT methodology, special attention has been paid to define the term “task”. One of the first definitions was proposed by Long (1996), who claimed that tasks are those things that people do every single day. A more recent definition is reported by Van den Branden (2016), who refers to tasks as those activities that stimulate and support the students in order to reach their language goals. In addition, it is acknowledged that teachers’ and students’ engagement in task performance is critical for learning. In this line, Ellis and Shintani (2014) suggest different options for task implementation: The students perform the task in pairs, the teacher guides the task performance or one student takes the role of the teacher and guides the whole class implementation of the task. In the present study, the performance of a writing task is carried out under two different conditions: students perform the task in pairs and the teacher guides the task performance.

Furthermore, it is worth pointing out the importance of communication and the role of interaction in the TBLT approach. This is acknowledged by Alcón-Soler (2018) claiming that while completing a task, students engage in interaction and opportunities for the creation of meaning and language learning are observed. However, in spite of the potential advantages of using a TBLT approach in language learning, there is a need to explore its implementation across educational settings. To cover this research gap, the present study aims to explore the impact of the TBLT methodology on students’ writing skills in CLIL classrooms. While some researchers have established the existence of limited progress regarding writing in CLIL settings (Dalton-Puffer, 2005; Llinares & Whittaker, 2010), others have reported benefits of CLIL on students’ written competence (Ruiz de Zarobe, 2011; Llinares *et al.*, 2012). Additionally, the existing body of research on students writing under the CLIL approach has been mainly conducted at secondary and tertiary level, only a few studies have been conducted in

primary education. To provide further insight on this issue, the present study will focus on how teachers' role in CLIL lessons using a TBLT approach influence students' perception of learning and learning outcomes.

With this in mind, the following research questions have been formulated to guide the study.

RQ1: Does the teacher's role during CLIL sessions have an impact on students' writing?

RQ2: Do students' perceptions of language and content learning differ regarding the teacher's role during CLIL sessions?

2. METHOD

The present study follows an action research approach. As proposed by Richards and Rodgers (2008), action research is relevant for the present study since we aim to explore how teachers' role in CLIL lessons using a TBLT approach influence students' perception of learning and learning outcomes. Findings from this study will also allow teachers to improve their teaching methodologies and provide researchers with potential issues for further empirical investigation.

2.1. SETTING AND PARTICIPANT

The sample consisted of a total of 50 primary-school students, who were in year 6 (11-12 years old) and whose gender distribution was 76% female ($n = 38$) and 24% male ($n = 12$). Participants were enrolled in two different multilingual public schools in the Valencian Community where the subject of science was taught in English. *School A* followed a TBLT approach but the teacher-led task performance, while in *School B* tasks were carried during student-student interaction. Participants' level of English proficiency was judged to be an A2 level from the Common European Framework, based on the standardized Quick Oxford Placement test (U.C.L.E.S., 2001).

2.2. PROCEDURE

The present study lasted two weeks and 10 CLIL lessons were observed in each school. Thus, during a total of 20 lessons participants performed different tasks. All sessions included a pre-task, where the topic was introduced through several tasks, a written task, which was later evaluated by the researcher, and the post-task, where the evaluation was conducted. It is worth mentioning that the written task was the same for both CLIL settings, and all sessions took place during regular classrooms, as part of a typical CLIL science session with a focus on writing. The two teachers from the different schools taught the same topic to all students but with a different methodology. Next, the methodologies applied by each teacher in each school will be explained.

School A (teacher-led task performance): During the pre-task, the teacher introduced the topic with a comprehension text and some questions to answer. Those questions were corrected as a whole class and the teachers highlighted some errors in the language. Also during this stage students carried out several activities such as crossword puzzles led by the teacher in order to gain vocabulary. Besides, in order to learn about the causes and consequences of air pollution, the teacher showed a video and the students had to take notes on the causes and consequences of air pollution. Besides, a listening activity was provided to further explore the content of the task. Finally, the main task was to create a poster explaining what to do to avoid air pollution in their city.

School B (student-student task performance): During the pre-task, the topic was discovered by the students. In groups, they had to look at some pictures and decide what the topic was about. Then, several activities were carried out in groups. For instance, in order to learn new vocabulary and expressions, they had to reconstruct a text related to air pollution. Besides, to be aware of the causes and consequences of air pollution they had to find the information on the Internet and share the information with the rest of the class. Furthermore, they had to prepare a text with the causes and consequences of air pollution. The main task, similar to the other group, was to create a poster explaining what to do to avoid air pollution in their city.

2.3. DATA COLLECTION INSTRUMENTS AND ANALYSIS

Data were collected during a total of 20 sessions in which Science was being learned through English: ten sessions in School A and ten sessions in School B. In order to answer research question 1 (“Does the teacher’s role during CLIL sessions have an impact on students’ writing?”), the posters produced by students in School A (teacher-led task performance) and School B (student-student task performance) were analysed using the taxonomy created by Jacobs *et al.* (1981). This Taxonomy included a five-component scale; content (how well they understood and developed the topic; 30 points), organization (how organized, fluent and cohesive the text is; 20 points), vocabulary (how sophisticated, effective and appropriate the vocabulary is; 20 points) language use (how well complex constructions and grammar are used; 25 points) and mechanics (how effectively punctuation and spelling are used; 5 points). They added up to a total of 100 points. Furthermore, students’ writings were rated by the principal researcher and the two primary-school teachers. Following Cohen’s (1960) procedure, raters coded independently students’ writing according to the dimensions of Jacob’s *et al.* (1981) taxonomy. Before coding students’ writings, raters went through two training sessions in order to become familiar with the rating scale and to provide them with specific instructions on how the compositions should be assessed. Coding resulted in these agreements: 88% for content, 87% for organization, 91% for vocabulary, 83% for language use and 89% for mechanics.

In order to answer research question 2 (“Do students’ perceptions of language and content learning differ regarding the teacher’s role during CLIL sessions?”), learning diaries were used to get information on students’ learning and perception of learning. After each session students were asked to answer the following two questions: What have you learned today; Explain how you learned it. Additionally, a total of ten students, five from each school, participated in the semi-structured interviews to confirm what they have reported in their learning diaries.

3. RESULTS AND DISCUSSION

As previously mentioned, the aim of the study was to explore how teachers' role in CLIL lessons using a TBLT approach influence students' perception of learning and learning outcomes. In relation to RQ1, which addressed whether the teacher's role during CLIL sessions has an impact on students' writing, Table 1, provides a summary of the scores obtained in each of the five components suggested by Jacob's *et al.* (1981) that we used to evaluate students' writing in both CLIL settings.

TABLE 1. Mean scores in each of the components of the compositions.

Written Dimensions	School A (teacher-led task performance)	School B (student-student interaction)
Content (30 points)	10%	35%
Organization (20 points)	15%	30%
Vocabulary (20 points)	30%	12%
Language use (25 points)	35%	15%
Mechanics (5 points)	10%	8%

As can be seen in table 1, we can observe that learners who followed a TBLT student-student interaction got better results in the evaluation of their writings. However, not in all dimensions, while participants scored higher in content (35%) and organization (30%), the dimension of language use (35%) and vocabulary (30%) were better performed by those learners who followed a teacher-led task performance approach.

This could be explained because, during the teacher-led task performance, the teacher emphasized the use of grammar and vocabulary and content and organization were most of the time ignored. In other words, it seems that in teacher-led task performance language-related goals are prioritized over content ones. In contrast, during student-

student task performance, the emphasis is on content and negotiation of meaning to complete the task, ignoring issues of language use if they are not necessary for task completion. Finally, both groups pay little attention to mechanics (punctuation and spelling).

Thus, summarizing results related to RQ1, can we claim that the teacher's role during CLIL sessions has an impact on students' writing. Our results are in line with Dalton-Puffer (2005) and Llinares and Whittaker (2010), who claim that students' outcomes are higher when they are involved in peer interaction. Similarly, our results support those reported by Alcón (2018), who showed the impact of the participatory structure on students' level of interactional engagement during task performance, which in her study have an impact on pragmatic learning outcomes.

Additionally, our findings are also in line with Mehisto *et al.* (2008), Menezes and Juan-Garau (2015) confirming that balance between language and content is difficult to achieve. As shown in the present study, the teacher's role may influence interaction in the CLIL setting, and, as a result, different types of interaction may result in paying attention either to language or content. In fact, while School A emphasizes language, School B prioritizes content learning.

In order to answer research question 2, which addressed whether students' perceptions of language and content learning differ regarding the teacher's role during CLIL sessions, learning diaries were used to get information on students' learning and perception of learning. After each session students were asked to answer the following two questions: What have you learned today; Explain how you have learned it. The following excerpts illustrate the comments of the students following a teacher-led task performance approach.

Excerpt from the student diary #12:

Today I have learned about the causes of air pollution. We watched a video and answered some questions. The teacher corrected my questions and realized I write very badly in English. Then I had to copy my mistakes several times.

Excerpt from the student diary #09:

Science in English is difficult, but the teachers told me how to write a sentence and little by little I learned new words and prepositional phrases such as in the middle/ at the side etc.

Excerpt from the student diary #03:

I realized that I was able to understand what a text of causes and consequences was about because the teachers read it a lot and we all paid attention.

Excerpt from the student diary #10:

Today we listened to a conversation and the teachers told us how to pronounce most of the words.

Excerpt from the student diary #36:

Today I learned new verbs (throw, run, touch, protect etc.) used in present tenses... the teacher made us use them in sentences and practice the mistakes.

As illustrated in the comments above, students from School A, where the teacher led the interaction during task performance, reported learning language issues and referred to the topic of air pollution. In contrast, students' comments from School B, whether tasks were performed during student-student interaction, seem to have triggered attention to content, classroom management, or vocabulary. It is also interesting to point out that students reported not being aware/sure of learning during student-student interaction, while they reported learning in teacher-led interaction, which contradicts findings obtained in the evaluation of students' writings, being those that carried out tasks during student-student interaction the ones that got higher scores in their writings.

Excerpt from the student diary #38:

Today we watched some pictures related to the world. I was thinking, what is the goal of the lesson? Then I answer some questions but most of the time I talk with my friend about it.

Excerpt from the student diary #33:

Today we had to reconstruct a text to read it. I didn't know many words but in the group, we looked up the words in the dictionary. Also, we didn't learn much as most of the time we were discussing what text was going to be first.

Excerpt from the student diary #29:

Today we had to find information in the ICT room. We didn't learn new words or anything, we just had to find information about causes and consequences and prepare to teach it to our friends.

Excerpt from the student diary #36:

Today I really liked the class because I like going to the computers. We had to find information related to causes and consequences. We didn't learn much English, we just had to find information and prepare a presentation but I liked it.

Excerpt from the student diary #42:

We had to put a text in the correct order and answer some questions. I was lost at the beginning as I didn't know what the goal was. Then we were discussing for most of the class as we had different points of view. Also to answer the questions we had to justify our answer to our friend. It was difficult and I'm not sure if we learned much.

Excerpt from the student diary #35:

Today we talked most of the time and we were teachers. The teacher didn't teach us much as most of the time we were presenting but it was fun.

To confirm findings obtained in learners' diaries a total of ten students, five from each school, participated in the semi-structured interviews, where they further explained what they reported in their learning diaries.

On the one hand, participants' responses in teacher-led task performance confirmed that the teacher's role may draw learners' attention to vocabulary by means of repetition or questions. For instance, S2 reported: "I love listening to my teacher since she repeats words and helps

remember words that I don't know" or S8 claimed: "The teacher asked me I did not know but she told me that is not contaminated". Besides, students also reported that the teacher paid special attention to grammar and spelling. This is illustrated in the following comments: S3 claimed "I learned a lot of new words and had to copy my mistakes, I think I will write it correctly now" or S5 reported: "I thought that the word pollution* was written with one "l", but the teacher corrected me and I know that I have to write pollution".

On the other hand, students from School B performance, reported learning as a result of student-student interaction. This is illustrated in the following examples. S9 claimed: "I have learned the word" contamination" as my friend Victoria told me the meaning of it" or S6 mentioned: "I have learned about the causes and consequences because my friends had to explain it to all the class".

Thus, summarizing results related to RQ2, we can claim students' perceptions of language and content learning differ regarding the teacher's role during CLIL sessions. However, in the present study, we have only explored students' reported learning without looking at differences in terms of explicit and implicit knowledge. One tentative hypothesis to further explore is whether teacher-led task performance results in explicit learning while student-student interaction triggers implicit learning. This hypothesis is based on the grounds that, although reported learning is higher in teacher-led task performance, the evaluation of students' writing is better for students that engaged in student-student interaction. Thus, it seems that differences in the teacher's role also trigger different learning outcomes.

Additionally, although the present study does not explore teachers' strategies to draw attention to language and content, it is interesting to point out that students reported the use of teachers' questions and repetitions to draw attention to language and the use of students' negotiation strategies to draw attention to content. Thus, future studies are needed to examine where this potential correlation is observed in CLIL settings. If so, we would have information that could be used in teacher training courses enabling teachers to select and combine different

strategies that trigger attention to language and content at the same time. One of the strategies that have been examined in experimental studies is the use of recasts (Clark, 2014; Clarke *et al.*, 2017). Given the information provided in the present exploratory study in relation to the impact of repetitions on reported learning, it would be interesting to describe the use of recasts and their impact on learning outcomes in CLIL settings. By looking at the definition of recasts, which involve repetition and incorporation of target-like forms, they may be one of the strategies that CILL teachers need to be familiar with to achieve the aim of CLIL, that is to say combining language and content at the same time.

4. CONCLUSIONS, LIMITATIONS AND PEDAGOGICAL IMPLICATIONS

The aim of this paper has been to explore how teachers' role in CLIL lessons using a TBLT approach influence students' perception of learning and learning outcomes. 50 primary-school students, who were in year 6 (11-12 years old) took part in the present study, and learning outcomes were measured by means of written tasks, while the perception of learning was analysed by means of learning diaries and semi-structured interviews. Findings from the present study show that the teacher's role during CLIL sessions has an impact on students' writing. Regarding the writing dimensions analyzed in the study, students following students-student TBLT interaction outperformed the teacher-led task performance group in content, and textual organization, but not in language use and mechanics, which was better performed by those following a teacher-led task performance. Classroom observation, learning diaries and semi-structured interviews confirm these results. It is observed that during the teacher-led task performance, the teacher emphasized the use of grammar and vocabulary, and content and organization were most of the time ignored. In other words, in teacher-led task performance, language-related episodes are observed and goals are prioritized over those with a focus on content. In contrast, during student-student task performance, the emphasis is on content and

negotiation of meaning to complete the task, ignoring issues of language use if they are not necessary for task completion.

Additionally, students' perceptions of language and content learning seem to differ according to the teacher's role during CLIL sessions. During teacher-led interaction attention to language is drawn out by means of repetition and emphasizing words. In contrast, during student-student interactions, it seems that procedural knowledge and content information is triggered, as well as students engage in negotiation of meaning and the creation of knowledge.

We are aware that the present study is exploratory and descriptive, and data has been collected in an ecologically valid way, providing us with information for further empirical research. Besides, the present study is subject to some limitations and care should be taken about generalizing the results. First, the number of participants is limited and the study was conducted in a particular context. In addition, although in this paper we have not looked at the use of different languages with different functions, translanguaging occurs during task performance, and following Portolés and Martí (2017), this is an issue that may be explored in future studies. Secondly, no recording during classroom observation was possible and we relied on students' perception of learning and classroom observation. Thirdly, we are aware that we only took into account one CLIL subject and future studies need to explore other subjects across contexts.

Our findings suggest some pedagogical implications be considered in CLIL settings. First, it seems that different methodological approaches trigger different learning outcomes. Since CLIL aims to foster the learning of content and language, there seems to be a need to draw attention to language and content. In this sense, combining activities with a focus on explicit and implicit learning may benefit students when they engage in task performance in CLIL contexts. Secondly, teacher training should focus on observing the use of strategies that draw attention to language and content and how to incorporate them in teachers' practices. In this line, further research is needed to examine the effect of specific strategies on drawing attention to language and

content at the same time, being recasts one of the strategies that are suggested to be examined across CLIL setting.

Finally, the present study suggests that task-supported language teaching may be effective for CLIL settings. Since the type of participatory structure (teacher-led task performance vs. student-student task performance) seems to have an impact on the completion of the written tasks, there is a need to pay attention both to task design and on-task implementation. In view of the results of the present study, the design of collaborative tasks are likely to trigger opportunities for classroom interaction, as well as the student-student participatory structure should be encouraged in CLIL settings to engage learners in collaborative dialogue while they construct both language and content knowledge.

5. REFERENCES

- Alcón-Soler, E. (2018). Effects of Task Supported Language Teaching on Learners' Use and Knowledge of Email Request Mitigators. In N. Taguchi & Y. Kim (Eds.), *Task-Based Language Teaching* (Vol. 10, pp. 56-81). John Benjamins Publishing Company.
- Alcaraz-Mármol, G. (2018). Trained and Non-Trained Language Teachers on CLIL Methodology: Teachers' Facts and Opinions about the CLIL Approach in the Primary Education Context in Spain. *Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning*, 11, 39-64.
<https://doi.org/10.5294/laclil.2018.11.1.3>
- Angell, J., Lightbown, P. & Spada, N. (2006). How Languages Are Learned. *The Modern Language Journal*, 79(2), 268. <https://doi.org/10.2307/329630>
- Clark, E. V. (2014). Pragmatics in Acquisition. *Journal of Child Language*, 41(S1), 105-116. [10.1017/S0305000914000117](https://doi.org/10.1017/S0305000914000117)
- Clarke, M. T., Soto, G. & Nelson, K. (2017). Language Learning, Recasts, and Interaction Involving AAC: Background and Potential for Intervention. *Augmentative and Alternative Communication*, 33(1), 42-50.
- Coyle, D. (1999). Supporting Students in Content and Language Integrated Learning Contexts: Planning for Effective Classrooms. In J. Mashi (Ed.), *Learning Through a Foreign Language: Models, Methods and Outcomes* (pp. 46-62). Centre for Information on Language Teaching and Research.
<https://bit.ly/2XZlrsw>

- Coyle, D. (2007). Content and Language Integrated Learning: Towards a Connected Research Agenda for CLIL Pedagogies. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10(5), 543-562.
<https://doi.org/10.2167/beb459.0>
- Dalton-Puffer, C. (2005). Negotiating Interpersonal Meanings in Naturalistic Classroom Discourse: Directives in Content-and-Language-Integrated Classrooms. *Journal of Pragmatics*, 37(8), 1275-1293.
<https://doi.org/10.1016/j.pragma.2004.12.002>
- Doughty, C. J. & Long, M. H. (Eds.) (2003). *The Handbook of Second Language Acquisition*. Blackwell Publishing Ltd.
<https://doi.org/10.1002/9780470756492>
- Ellis, R. & Shintani, N. (2014). Correct Feedback. In R. Ellis & N. Shintani (Eds.), *Exploring Language Pedagogy Through Second Language Acquisition Research* (pp. 249-281). Routledge.
- Ioannou-Georgiou, S. (2012). Reviewing the Puzzle of CLIL. *ELT Journal*, 66(4), 495-504. <https://doi.org/10.1093/elt/ccs047>
- Llinares, A., Morton, T. & Whittaker, R. (2012). *The Roles of Language in CLIL*. Cambridge University Press.
- Llinares, A. & Whittaker, R. (2010). Writing and Speaking in the History Class: A Comparative Analysis of CLIL and First Language Contexts. In C. Dalton-Puffer, T. Nikula & U. Smit (Eds.), *AILA Applied Linguistics Series* (Vol. 7, pp. 125-124). John Benjamins Publishing Company.
<https://doi.org/10.1075/aals.7.07lli>
- Long, M. H. (1996). The Role of the Linguistic Environment in Second Language Acquisition. In W. Ritchie & C. T. K. Bathia (Eds.), *Handbook of Second Language Acquisition* (pp. 413-468). Academic Press.
- Marsh, D., Pérez Cañado, M. L. & Ráez Padilla, J. (Eds.) (2015). *CLIL in Action: Voices from the Classroom*. Cambridge Scholars Publishing.
- Mehisto, P., Marsh, D. & Frigols, M. J. (2008). *Uncovering CLIL: Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education*. Macmillan.
- Menezes, E. & Juan-Garau, M. (2015). English Learners' Willingness to Communicate and Achievement in CLIL and Formal Instruction Contexts. In M. Juan-Garau & J. Salazar-Noguera (Eds.), *Content-Based Language Learning in Multilingual Educational Environments* (Vol. 23, pp. 221-236). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-11496-5_13

- Muñoz, C. (2006). Chapter 1 .The Effects of Age on Foreign Language Learning: The BAF Project. In C. Muñoz (Ed.), *Age and the Rate of Foreign Language Learning* (pp. 1-40). Multilingual Matters.
<https://doi.org/10.21832/9781853598937-003>
- Reitbauer, M., Fürstenberg, U., Kletzenbauer, P. & Marko, K. (2018). Towards a Cognitive-Linguistic Turn in CLIL: Unfolding Integration. *Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning*, 11(1), 87-108.
<https://doi.org/10.5294/laclil.2018.11.1.5>
- Richards, J. C. & Rodgers, T. S. (2008). *Approaches and Methods in Language Teaching* (2. ed., 14. print). Cambridge University Press.
- Ruiz de Zarobe, Y. (2011). Which Language Competencies Benefit from CLIL? An Insight into Applied Linguistics Research. In Y. Ruiz de Zarobe, J. M. Sierra & F. Gallardo del Puerto (Eds.), *Content and Foreign Language Integrated Learning. Contributions to Multilingualism in European Contexts* (pp. 129-153). Peter Lang.
- Soler, D., Gonzalez-Davies, M. & Inesta, A. (2017). What Makes CLIL Leadership Effective? A Case Study. *ELT Journal*, 71, 478-490.
<https://doi.org/10.1093/elt/ccw093>
- Sylvén, L. K. (2013). CLIL in Sweden –Why Does It Not Work? A Metaperspective on CLIL Across Contexts in Europe. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16(3), 301-320.
<https://doi.org/10.1080/13670050.2013.777387>
- Van den Branden, K. (2016). The Role of Teachers in Task-Based Language Education. *Annual Review of Applied Linguistics*, 36, 164-181.
<https://doi.org/10.1017/S0267190515000070>

3RD YEAR SECONDARY EDUCATION STUDENTS' PERCEPTIONS ON LANGUAGE COOPERATIVE LEARNING AND ITS IMPACT ON THEIR EFL READING COMPREHENSION

BEATRIZ CHAVES YUSTE
Universidad Complutense de Madrid

1. INTRODUCTION

Since the beginnings of printing, reading has been a common leisure activity which helps teenagers understand their surrounding world, develop critical thinking and growth. The 21st century requires individuals who are proficient in their mother tongue and, at least, in an L2, who can understand all the available information so that they can take, convey, discuss and support their views on topics and situations which may affect their lives (Uribe-Enciso, 2015). When reading in an L2, readers use their knowledge in order to process information to make meaning of the text, being able to discriminate the most important knowledge and the most convenient actions to better comprehend the given text. They need to be aware of the metalinguistic processes and the meaning of the content while dealing with other factors such as transfer and sociolinguistic variations.

Reading habits need to be fostered from early educational stages, not only in the students' mother tongue but also in the foreign languages they learn. Thus, it turns essential to include a reading plan in the foreign languages' syllabi of Secondary Education. As Colomer (2005) defends, a good reading corpus does not necessarily need to cover the classics. They need to fulfill students' needs, tastes and interests. By sharing the same reading with the teacher and the classmates, interaction, knowledge building and complicity are promoted (Colomer,

2005). This way, reading skills are improved (i.e. interpreting, inferring, making inter-textual connections, evaluating the information or monitoring reading comprehension). Moreover, students expand their lexicon, are fully aware of syntactic structures and forms of written discourse, develop their cognitive skills, learning autonomy and general linguistic competence. Reading offers new realities, cultures and times, through which students can become more open-minded, respectful and tolerant. In addition, cross curricular issues and current conflicts can be easily handled too. This is the case of the piece of fiction of this research: *Wonder*, by Palacio. Through this reading, students can feel identified with certain characters, empathize, develop their self-esteem, respect differences and learn civic values. The effects of reading in secondary education, when students are adolescents, are relevant since students are building their own identities (Colomer, 2005; Dantas, Cordón-García & Gómez-Díaz, 2017). Teenagers are used to receiving immediate feedback and thanks to reading, they can learn to be more patient and thoughtful. All these benefits can even be improved when applying active methodologies such as Language Cooperative Learning (hereafter, LCL), which has been applied in this research. Thus, through this learner-centered methodology, students learn to work cooperatively, interact with their peers, learn from each other and grow their learning autonomy.

1.1. THEORETICAL FRAMEWORK

Reading is a key skill when learning a foreign language. Through it, other skills such as writing are developed: different styles, writing strategies and discourse types are shown too and it becomes a platform through which students can also broaden their ideas, increase their lexicon and use more complex grammar structures (Navarro, 2005). It should not be regarded as a passive skill since it promotes the ability to communicate both in a written and oral way (Kroll, 1991). Moreover, in order to understand the text, the reader should be aware of the linguistic and conceptual knowledge to mentally face and understand the text (Durán, 2001).

Since one of the demands of modern education is to reestablish the values of cooperation in the current depersonalized world, LCL seems to provide the ideal wished cooperative learning with “higher-level reasoning, more frequent generation of new ideas and solutions (i.e., process gain), and greater transfer of what is learned within one situation to another (i.e., group-to-individual transfer)” (Johnson & Johnson, 1994, p. 7) when working with the reading skill. Cooperative learning activities are “organized so that learning is dependent on the socially structured exchange of information between learners” (Olsen & Kagan, 1992, p. 8). It follows Dewey’s (1938) principles and it is a methodology based on teamwork between equals who share the responsibility of their work while building knowledge and improving social and communicative skills. Every student contributes to the cooperative group by providing the best they can do, sharing what they have discovered and helping each other. Thus, equality, tolerance and respect are promoted. It also implies the full participation and mutual assistance between the teacher and students and among students through small group activities, large group instruction or interacting in pairs. It is a “deliberate and conscious sharing of responsibility for learning on the part of child and teacher” (Oribabor, 2014, p. 151). Each member of the group is assigned a role, periods of time and clear guidelines of the tasks are established. Only by cooperating and supporting each other, the group is able to fulfill the proposed tasks successfully.

Nevertheless, despite the fact that in LCL students work in groups, it cannot be misunderstood with traditional group work, where it is frequent to find unbalanced participation. With LCL, students with different learning styles and rhythms can achieve the goals thanks to the help and support of their group peers by playing different roles. The differences between LCL and traditional group work have been summarized in the following table:

TABLE 1. Differences between traditional group work and cooperative work.

	<i>Traditional Group Work</i>	<i>LCL</i>
Profile	Group homogeneity	Group heterogeneity
Commitment	Relative lack of commitment	Strong commitment
Culture	Scarce group culture	Shared values and high team spirit
Tasks	Equal sharing of work	Work is distributed according to each student's skills and abilities.
Integration	Tendency to fragmented and divided specialization.	Integrated context learning
Dependence	Independence of individual work	Interdependence guarantees results
Achievements	Value of each student's achievements.	Value of the group's achievements.
Leadership	Leader choice	Shared leadership
Conclusions	Individual and personal	Collective nature
Assessment	The group is not assessed but the final outcome	Continuous self-assessment of the group

Source: based on Vinagre (2010)

LCL also helps to detect and neutralize prejudices, preconceived ideas, inhibitions and failures in social skills. LCL's main aim is communication, above all, spoken speech (Richards & Schmidt, 1983) which occurs in informal everyday conversational interaction and participation in cooperatively structured interactive activities.

In this regard, Vygotsky (1962) and Piaget (1965) already highlighted the essential role of social interaction in the learning process defending that students acquire their communicative competence by speaking in social or pedagogically structured situations. LCL works along the same line by developing students' capacities for critical thinking and promoting cooperation through social interaction instead of competition (Johnson *et al.*, 1994). The specific objectives may vary depending on the context of the classroom, but it is always a learner-centered method that provides opportunities for a natural acquisition of the foreign language through the use of pair-work and small group interactive tasks that develop communicative strategies while paying attention to lexical units, linguistic structures and communicative functions. Thus,

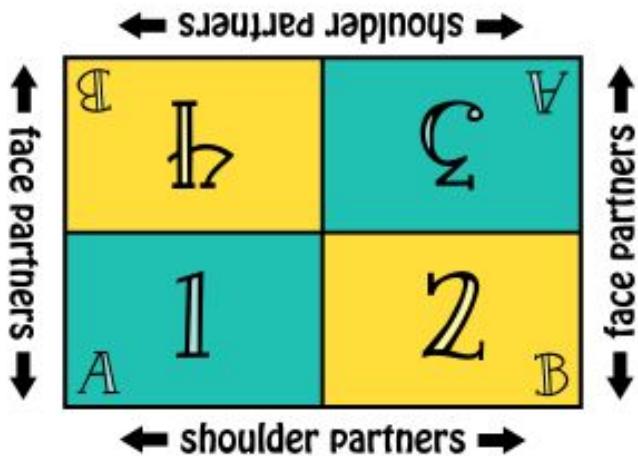
students' motivation increases, stress is reduced and a positive affective environment is created in the classroom, which eases reaching the established objectives that can be applied to different curricular environments.

In a traditional LCL lesson, following Alonso *et al.*'s (2014) guidelines, two main steps need to be followed. The first step consists of creating an appropriate classroom atmosphere (through relaxation, self-control and energy release activities) and promote the acceptance and value of the diversity of a class regarding the students' tastes, values and aptitudes. Thus, the teacher can understand students' motivations and interests and can provide team-building activities which ensure that students with different skills, experiences, interests and learning rhythms, accept and recognize themselves as members of the team to learn, cooperate and help each other. It is advisable to include activities that foster trusting themselves and others and experience feelings of empathy, acceptance and identity of their teams and those which involve active listening and complex decision making and create positive relationships. These tasks should be addressed to students' interests, not related to the curricular content and performed once or twice a week for ten or fifteen minutes.

The second step involves organizing heterogeneous teams to work in cooperation (base teams). When creating them, students' rhythms and learning styles, intelligence, social and communication skills, personality, cognitive ability and knowledge, interests, likes and motivation need to be considered. Most of the proposed tasks should be fulfilled within the base team and need to be established for a certain amount of time and suppose the reference team of each student. Students should be distributed in the class according to three categories: a) students who are better at helping and motivating other teammates, b) students with the most need of assistance who find it difficult to establish social relations, get autonomy or be responsible and committed to the task and c) intermediate students who neither need much help nor have a special predisposition to offer to others. Groups should be balanced concerning the number of boys and girls, students' different personalities and affinities. An ideal group would include four students:

one student that is able to help the others, one that needs assistance and two intermediate students.

FIGURE 1. Model of team grouping in Language Cooperative Learning.



Source: Alonso et al. (2014, p. 9)

This distribution is effective to work in shoulder pairs: students one and two, three and four, sitting down next to the other, can share resources easily, work on the same materials or do and correct exercises together. Hand pairs would be composed of two pairs of students: one and four, two and three who face each other and can communicate verbally very comfortably in dialogues, debates and interviews. Teachers should provide scaffolding and act consequently when cognitive conflicts take place.

Besides base teams, in order to accomplish specific activities and empower the possibilities of differentiating and assisting diversity within a classroom, some sporadic ad hoc teams can be established. To this respect, Johnson, Johnson and Holubec (1994) describe three types of cooperative learning groups: formal groups, informal groups (*ad hoc* groups and heterogeneous based groups).

All the teams work through cooperative structures and need to fulfill the following requirements (Pujolàs, 2004):

- a. Heterogeneous groupings: students with different skills work better together. Equal opportunities for success are offered and tasks are adapted to students' needs, cognitive skills and age. Teachers provide the necessary curricular, methodological and organizational measures to reach success. Positive interdependence is promoted since every member of the team learns through belonging to the group and through the cooperation and contribution of all others when trying to reach a common goal. To do so, the teacher should establish interdependence of goals, tasks, resources, roles, rewards, identities and environments.
- b. Individual responsibility: each member is responsible for fulfilling the assigned duties since the group's success depends on every member's work.
- c. Equal and simultaneous participation: all the members of the group interact respecting times and turns.
- d. Inter-individual information processing: students, by using informal and formal learning techniques, process and confront different points of view, explanations and interpretations and construct meaningful learning.
- e. Use of cooperative skills: students not only work on contents but also on interpersonal and group skills since they develop and practice trust-building, leadership, decision-making, communication and conflict management skills which are necessary for cooperation, communication, inter-individual information processing and constructive management of conflicts. There are four levels of cooperative skills ordered according to their complexity (Johnson *et al.*, 1994): forming skills (used to establish optimal conditions for cooperative learning groups), functioning skills (to manage group skills and keep efficient work relationships), formulating skills (to understand the resources, use reasoning strategies and maximize their knowledge) and fermenting skills (to reconceptualize the used

resources, the cognitive conflict, information research and explanation of the basis of the group's conclusions).

- f. Group processing: thanks to the assessment of the work of the group, which should cover the group functioning, the development of the skills for cooperation and the fulfillment of the proposed objectives, students can reflect and improve their future cooperative practice.

Thanks to LCL, there is a higher frequency and variety of the foreign language through different types of interaction, which contributes to cognitive and linguistic skills development. Students can act as resources for others, encountering a more active learning role (McGroarty, 1989). Sharan and Shaulov (1990) and Brecke and Jensen (2007) defend that LCL is a motivating method since it enhances students' engagement and perseverance to fulfill tasks, helps to increase students' self-esteem and handle difficult situations that may be encountered within the classroom. Alonso *et al.* (2014, p. 3) summarize the role of LCL when this occurs:

TABLE 2. Advantages of cooperative learning in certain class situations.

TYPES OF SITUATIONS	ADVANTAGES OF COOPERATIVE LEARNING
<ul style="list-style-type: none"> - Anxiety problems - Fear of not being accepted or to blunder in front of others - Blockage or frustration on carrying out a task or activity - Fear of failure 	Cooperative learning fosters self-esteem and self-confidence, it allows for a calm and relaxed working environment and with enough time and opportunities to practice and to get help from others.
<ul style="list-style-type: none"> - Poor social skills - Shyness - Difficulty in making friends and getting along with one's comrades and/or adults - Impulsiveness - Rejection of one's comrades - Language disorders 	Cooperative learning promotes interaction among equals while learning and provides specific activities to develop social and communication skills.
<ul style="list-style-type: none"> - Low autonomy - Need for the continued support from the teacher - Difficulties in planning an activity and in the use of time 	Cooperative learning reduces the dependence of students on the teacher because of the help of comrades, it promotes autonomy and independence and it allows the teacher more time to care for the children with the greatest needs.

- Poor monitoring of progress and difficulties in the process of learning	
- Different levels of competence	Cooperative learning benefits the students who need help as well as those who help them; it effectively encourages work among companions with different levels of competence.
- Social and cultural differences, due to origin, language, customs, culture...	Cooperative learning promotes equal participation of all; it permits children to get to know each other better and to strengthen ties as well as fostering mutual respect.

Source: Alonso *et al.* (2014, p. 3)

As it can be inferred from this table, one of the most relevant characteristics of LCL is the positive interdependence among students which stimulates interaction through interpersonal, group practice and assessment. Its versatility enables the practice of a wide range of activities.

Countless descriptions of the types of activities that can be used in LCL are available. As Coelho (1992) describes, there are three main types of cooperative tasks:

- a. Input groups (development of skills and control of the facts). All students work with the same material. The task guarantees that all the groups know the answer to a question and can explain how that material can be interpreted.
- b. Jigsaw (differentiated but predetermined input). Evaluation and synthesis of facts and opinions. Each member of the group gets a different piece of information and synthesize the information by debating. Each student presents a task that is part of a group project or does a test to show the synthesis of all the presented information.
- c. Cooperative projects (discovery learning). Topics can be different for each group. Students research information and synthesize it for the group presentation.

Some example of LCL activities can be 'three steps interview' (students work in pairs and exchange information, 'round table' (there is a piece of paper and a pen for each team. Each student writes down

something), ‘think-get a couple-share’ (the teacher makes a question and students discuss their answers with a peer. Later on, they communicate their peer’s answers), ‘solve-get a couple-share’ (the teacher proposes a problem and students get the solutions individually and explain how the problem has been solved through an interview or a circular turn or ‘numbered heads’ (each student represents a number and they are divided into groups. The teacher asks a question and students work together and think of an answer to the proposed question. The teacher says a number and the students who have that number answer the teacher’s question (Olsen & Kagan, 1992). All these types of teaching and learning activities should be adapted to the students’ needs and characteristics respecting the procedures previously described. An optimal learning atmosphere with evident team spirit and well designed and performed team structures should guarantee the best and most beneficial LCL lessons. Knowing students’ abilities and interests will help teachers create motivated and engaged cooperative teams.

To optimize the internal organization of the team and the equitable sharing of responsibilities, students need to be assigned certain roles. According to Pujolàs (2004), there are two types of roles. On the one hand, those which ensure the good functioning of the team: *moderator*, who directs activities, controls time and respects the speaking time, *co-ordinator*, who verifies that all team members have understood the task, gives suggestions for organizing work and time, is in charge of the material, controls that the work is done and revises homework, *secretary*, who is responsible for any needs of the team, receives the instructions from the teacher, delivers the work on time, takes notes of the decisions and agreements, fill in the questionnaires and communicates with the other groups and the teacher and *supervisor*, who is in charge of maintaining an appropriate pitch of voice that does not disturb other groups and encourages participation and *observer*, who controls that every student plays the assigned role. It is advisable to introduce roles gradually. They should rotate periodically so that every student has the chance to practice all of them.

LCL fosters social values and skills that contribute to the students’ self-confidence, autonomy and development as individuals, respecting

diversity, individual and collective responsibility and solidarity while enhancing active listening and critical thinking skills. Johnson, Johnson and Holubec (1994, p. 6) point out that thanks to cooperative learning “students work together to maximize their own and each other’s learning”, regardless of their learning skills or difficulties. LCL provides them with those experiences that are necessary to obtain optimal social, psychological and cognitive development.

1.2. STATE OF THE ART

LCL is a successful practice for teaching foreign languages. Regarding its use to work the reading skill in secondary education, Finkbeiner *et al.* (2012) worked on how the adequate use of learning strategies can be eased thanks to cooperative reading tasks in EFL classrooms. To do so, two video studies were conducted with ninth-graders in two German schools. In the first group, the students’ use of strategies without the teacher’s support was studied. In the second group, students received the teacher’s support while working on the given tasks. The study shows those tasks that require the teacher’s support may be more successful and adequate. In 2014, Farzaneh and Nejadansari studied fifty-two Iranian students’ attitudes towards LCL when working with the reading skill. The findings of this research show that there was a positive view of the implementation of cooperative strategies in the EFL class. The reading comprehension of texts became easily clear, interpersonal skills were developed and students’ motivation could increase.

Besides, Khan and Ahmad (2014) worked 128 eighth graders (13 and 14 years old) in a High School in Pakistan. The findings of the research showed that LCL seems to be an effective methodology for reading comprehension for classes with a high number of students, as it is also the case in Spain. Karafkan and Aghazadeh (2015) also worked on the effects of LCL and reading comprehension with 207 sixteen, 17 and 18-year-old Iranian students. LCL was proved to be favorable for teaching reading at intermediate levels. Students received encouragement and support from their peers and felt their contributions were valued for the success of the group. Almuslimi (2016) conducted a similar research with forty ninth-graders in Yemen, where students were divided

into two groups of (experimental and control groups). The results of the study indicated that the experimental group achieved higher reading results and was significantly more motivated since they had been instructed with LCL.

Reading and storytelling were analyzed by Rosli and Idrus (2017). They tested students' readiness in using technology-aided applications in telling their stories with thirty-five eleventh graders in Malaysia. The findings of the study indicated that no matter the types of storytelling, they always benefitted students because they enhanced multiple communication skills and engaged students to improve their foreign language. Finally, Awada and Faour (2018) studied the use of Glogsters and LCL. The research was conducted at eight public schools in Lebanon with 374 eighth graders (13-15 years old). Half of the students were randomly divided into an experimental and a control group. The findings show that this methodology widened students' understanding and improved their synthesis skills and motivation. The use of glogsters and LCL provided with tiered assignments and effective scaffolding for struggling students. Students could work at their own pace and they were provided with an environment to investigate a topic that could be later presented. This student-centered method seemed to help students improve their synthesis and research skills.

These seven works show how LCL can be beneficial in numerous respects. LCL seems to be an appropriate approach to enhance interaction among students. Thanks to students' dialogic attitude, they may solve some discipline conflicts and misunderstandings and may be more socially aware. Students' personal environments and individual characteristics are considered, and in a distended and respectful atmosphere, students may achieve higher academic results and participate actively in their assessment process. Moreover, LCL is not only an efficient approach for improving the reading skills, but also to work other linguistic skills such as speaking and writing, as well as the learning of its grammatical and lexicon mechanisms, which can also be exploited with positive results. However, LCL is not always enough and can be tiring for some students that also desire to work individually or can get anxious when working with some peers they are not comfortable with.

When this occurs, other methods or approaches should be used together with LCL in order to answer all the students' needs.

2. OBJECTIVES

The general objective of this study is to show the implications of using LCL in Spanish students' EFL reading comprehension by comparing the results obtained by fifty-three third-year compulsory education students who have read the novel *Wonder* by R. J. Palacio following different methodological approaches: the control group ($n = 27$) has been instructed and assessed with Communicative Language Teaching, whereas the experimental group ($n = 26$) has been instructed and assessed following the LCL principles.

3. METHODOLOGY

The present research starts from the hypothesis that LCL could be a suitable methodology for teaching EFL in Spanish secondary education, with a positive influence for its students to improve their reading skills, and, as a consequence, their general linguistic proficiency as well. The research questions of this study aim, on the one hand, to clarify which method is more effective to foster proper reading skills: the teacher directed communicative language teaching method or LCL, and on the other hand, to analyze the learners' attitude towards the methodology experimented.

3.2. PARTICIPANTS

The sample population of this study is made up by fifty-three third-year compulsory education students of a semi-private school with three sections per grade in Madrid downtown (Spain). Participants' age range from 14 to 15 ($M: 14.39$; $SD: 0.48$) with a larger percentage of male students 54,7% versus 45,3% of female students. They have been randomly assigned into two groups: a control group ($n = 26$), which comprises 65.4% of male and 34,6% of female students with an average age of 14,5, and a second or experimental group ($n = 27$) formed with 44,5% of male participants and 55,5% of female ones, with an average

age of 14,29. All the students are Spanish with Spanish as their mother tongue language. The selection of the sample was intentional through non-probabilistic sampling by accessibility. The inclusion criteria for the sample were to be enrolled in the third year of compulsory secondary education at the school, to attend class regularly, to have signed parental/legal guardian consent and not to have a diagnosis of specific learning difficulties, attention deficit hyperactivity disorder or other neurodevelopmental disorder, or sensory and/or psychological problems.

3.3. INSTRUMENTS

As instruments for data collection, the grades obtained in six different tasks developed throughout the term and the grades obtained at the end of the term were analyzed. The six tasks assessed in both groups will be described below:

- Task 1: the control group needs to do an individual writing focusing on the first part of the book. To do so, they need to talk about one of the topics provided by the teacher which are, somehow, reflected in this section of the book. The experimental group needs to do the same assignment but following the LCL principles.
- Task 2: the control group does a ten multiple-choice question and four open-ended question reading comprehension quiz. On their part, the experimental group, after having listened to the song *Space Oddity* by David Bowie, whose lyrics are cited at the beginning of part two, students use the group activity of analysis discussion-small group-comprehension. They exchange ideas and explain in their own words the relationship between the musical and fictional pieces.
- Task 3: the control group fills in the gaps of six sentences with certain vocabulary provided by the teacher. If the meaning of the words is not understood, students may go back to the book to read the word with more context. If they still do not understand, they can use a dictionary or thesaurus. When

doing so, they need to write the meaning of the words. The experimental group is given the same words whose meanings need to be explained without using a dictionary. Students use the application group activity of solving problems since the vocabulary selected is unknown and they need to apply formulas to understand the meaning of these words. They discuss as a group until they reach an agreement and they all understand the meaning of the words. Then, they write sentences using the words within an understandable context.

- Task 4: the control group does a quiz with five open-ended questions in which their reading comprehension and the written expression are assessed. Besides, the experimental group reads part four following the jigsaw reading technique, which is a group activity for knowledge and comprehension. Students are assigned different excerpts of chapter four, since the contents included in this chapter have been divided in four parts. The members of the different teams who have the same section form ‘expert’ groups, read and study their parts together. Then, each of them returns to his or her team and teaches that section to his or her teammates. Thus, the teams cognitively rehearse information by discussing and summarizing the major points of their material, teaching their part to the partners of other groups and their teammates. To ensure all the information is understood, they need to relate the quote of *The Little Prince* which appears at the beginning of chapter 4: “And now here is my secret, a very simple secret: It is only with the heart that one can see rightly; what is essential is invisible to the eye” (Saint-Exupéry, cited in Palacio, 2012, p. 97). First, students need to think the relationship between this quote and the fourth chapter of the book individually. After that, they are asked to brainstorm their ideas with another teammate, and later on, all the four members of the team discuss about it together. Once they have reached an agreement, they write what characteristics they personally believe are invisible to others’ eyes. This way, they are using the

technique of defining categories from experiences in order to build shared meaning around a category that everyone has experienced but may not be clearly defined.

- Task 5: both, the control and the experimental group need to do a quiz with ten open-ended questions on chapters 5 and 6. The control group answers the quiz individually whereas the experimental group works in cooperative teams. First, as a rally quiz. Secondly, all the group together, as a kind of brainstorming, need to present their own opinions about the comprehension of the different passages depicted in the questions of the quiz. After interacting and discussing for some minutes, they reach an agreement and the secretary writes down the answers.
- Task 6: the control group does a quiz with two sections. In the first one, they are asked for six words used constantly in the last part of the book (chapters seven and eight) and they need to explain their meanings. In the second section, they are presented eight simple sentences found in the last two chapters of the book. Students are asked to make complex sentences using certain subordinating conjunctions. This way, students' syntax is not only assessed, but their reading comprehension too since they need to have understood the two chapters to be able to join the simple sentences with the correct conjunction. On their part, the experimental group is also presented some key sentences or precepts included in the last two chapters. Students are asked to develop an analogy in order to foster their creativity and lateral thinking about the topics included in the book. First, the teacher explains what precepts are and tells students to write their precepts. They need to be connected to both, the book and their own school reality. Thus, they link their personal experiences with the content information presented in the literary piece.

Also, in order to identify the participants' perceptions once the experimentation was finished, an attitude toward LCL Questionnaire

(adapted from Farzaneh & Nejadansari, 2014) was administered to the experimental group (see appendix 1). The questionnaire was composed of twelve Likert-scale close-ended items through which students were asked about the LCL assignments, personal achievements and socialization.

3.4. PROCEDURE

The English department agreed on the proposal of applying an active methodology for third-year compulsory secondary education students. After being accepted by the principal of the school, parental consent forms were sent to all the families whose children were part of the experimentation. They were also informed they had withdrawal possibility at any stage. The different tasks were scheduled considering students' timetables. In the meantime, all the necessary materials are prepared. Students of the experimental group are arranged in heterogenous cooperative groups. To do so, the students' linguistic competence, cognitive and social skills are considered. They are assigned certain cooperative roles, which are linked to the different characters of the book: the coordinator or Mr. Tushman, the secretary or Auggie, the speaker or Summer, and the supervisor or mom (Isabel).

All the data were collected in compliance with the ethical guidelines of Helsinki Declaration and the confidentiality of the data was guaranteed. All the contents worked in this experimentation always respected the curriculum established by the State and the Madrid community, the Royal Decree 1105/ 2014 of December 26th, 2014 (Spanish Ministry of Education) through which the minimal teachings are established which is further developed by the Madrid Community in the Royal Decrees 48/2015 of May 14th (BOCM May 20th) and 52/2015 of May 21st (BOCM 22nd May).

This educational experience took place during the second term of the school year 2020-2021, from March until May 2021. Eighteen sessions, taking approximately fifty minutes, were distributed along the weeks, holding two sessions per week:

- Session 1: reading part 1.

- Sessions 2 and 3: task 1. Writing essays analyzing given topics, idiomatic expressions or verbs used in the first section of the book.
- Session 4: reading part 2.
- Sessions 5 and 6:
- Control group: reading comprehension group discussion and quiz.
- Experimental group: listening activity of *Space Oddity* by David Bowie, discussion small group comprehension and oral presentations.
- Session 7: reading part 3.
- Sessions 8 and 9:
- Control group: work on lexicon. Filling in the gaps, understanding of the meaning of the words within the context of the book. If not, use of dictionaries.
- Experimental group: work on lexicon. Solving problems and application of formulas to understand the meaning of the words without using a dictionary. Reaching an agreement.
- Session 10: reading part 4.
- Sessions 11 and 12:
- Control group: reading comprehension group discussion and quiz.
- Experimental group: jigsaw reading. Expert groups, discussion and summary of the major points. Relationship of the reading with the quote of *The Little Prince* by Saint-Exupéry.
- Session 13: reading parts 5 and 6.
- Sessions 14 and 15:

- Control group: reading comprehension group discussion and quiz.
- Experimental group: rally quiz, brainstorming and quiz.
- Session 16: reading parts 7 and 8.
- Sessions 17 and 18:
- Control group: quizzes on lexicon and subordinating conjunctions.
- Experimental group: development of an analogy. Creation of their own precepts linking the reality depicted in the book with their own school life. The material read is connected to their own contexts.

During the eighteen sessions, grades are obtained from the results of the different tasks and from the observation of the group work. To do so, an observation rubric is used to assess the work done during the cooperative work sessions (see appendix 2). Also, the writing assignments are assessed using a rubric (see appendix 3) and the oral presentations are peer-assessed using a tailor-made rubric (see appendix 4).

The methodology used in the control group follows the principles of communicative language teaching. Assignments are individually assessed despite some class discussion may have taken place first. On the contrary, in the experimental group LCL is implemented. Both groups have the same number of grades and the same rubrics are used to assess their written assignments, but whereas in the control group only the outcomes are assessed, in the experimental group the procedure and the process of learning are also evaluated with an LCL observation rubric.

The teaching of both groups took place in the students' usual classrooms with optimal lighting, ventilation and sound conditions.

4. RESULTS

The Social Science Statistical Package SPSS (Windows version 25) was used to carry out the analyses. First, descriptive statistics were used to

find out the means and standard deviation of the studied variables. Provided the sample size, the Kolmogorov-Smirnoff test was used for normality, obtaining 0.028 for all of them, which requires the use of non-parametric coefficients and inferential test (López-Roldán & Fachelli, 2015). Therefore, to analyze the effect of LCL on the participants' academic results, a binomial independent sample T-Student test was applied. The grades obtained in the different tasks as well as the final grade of the term obtained by the participants of the two groups were analyzed. The descriptive statistics of the first task shows that the control group has a mean of 5.27 and the experimental group 6.79. Considering that the variables did not meet normality criteria, a non-parametric T-student independent test was applied. The results of the grades of the first task show there is a significant difference of $p= .000$. For the second task, the control group has a mean of 4.46 whereas the experimental group that of 6.14. There is no significant difference between the results of the two groups in this task, since the difference is that of $p= .085$. Regarding the third task, the mean for the control group is 4.20 versus 6.91 of the experimental group. In this task, there is a significant difference of $p= .001$. Task four offers a mean of 4.29 for the control group and 6.82 for the experimental group with a difference of $p= .007$. Task 5 means are 5.75 and 6.26 for the control and the experimental groups, with a slight difference of $p= .059$. Task 6 does show distant results since the mean for the control group is 4.12 and for the experimental group is 8. Thus, there is a significant difference of $p= .016$. Finally, the mean of the final term grade for the control group is 5.6 and 6.31 for the experimental group. These results obtain a significant difference of $p= .021$. The descriptive statistics of the categorized variables as well as the comparison between the grades obtained in the two groups are presented in tables 3 and 4 respectively. Thus, despite two of the six tasks (tasks two and five) do not report meaningful favorable results for the experimental group, these results confirm the hypothesis: a significant difference is observed in the contrast of the data in favor of the experimental group which obtains higher results in the different tasks performed (average score of the

control group 4.79 versus 6.82 of the experimental group) and the final grade of the term ($p = .021$).

TABLE 3. Mean (M) and standard deviation (SD) of categorized variables (six tasks, their mean and final term grade) of the control group (CG) and experimental group (EG).

			EG	
	M	SD	M	SD
Task 1	5.27	3.57	6.79	2.51
Task 2	4.46	2.26	6.14	2.90
Task 3	4.20	3.29	6.91	2.47
Task 4	4.29	3.34	6.82	2.49
Task 5	5.75	3.4	6.26	2.74
Task 6	4.12	2.80	8	2.26
Mean 6 tasks	4.79	2.42	6.82	2.13
Final term grade	5.6	2.11	6.31	1.69

Source: Prepared by the author

TABLE 4. T-Student for independent samples analysis of categorized variables (six tasks, and final term grade).

	F	Sig	T	Sig (bilateral)
Task 1	5,113	.033	-4.55	.000
Task 2	.775	.387	-1.817	.085
Task 3	.664	.423	-4.010	.001
Task 4	1.402	.247	-2.93	.007
Task 5	.492	.489	-1.98	.059
Task 6	.880	.357	-2.59	.016
Final term	.481	.495	-2.47	.021

Source: Prepared by the author

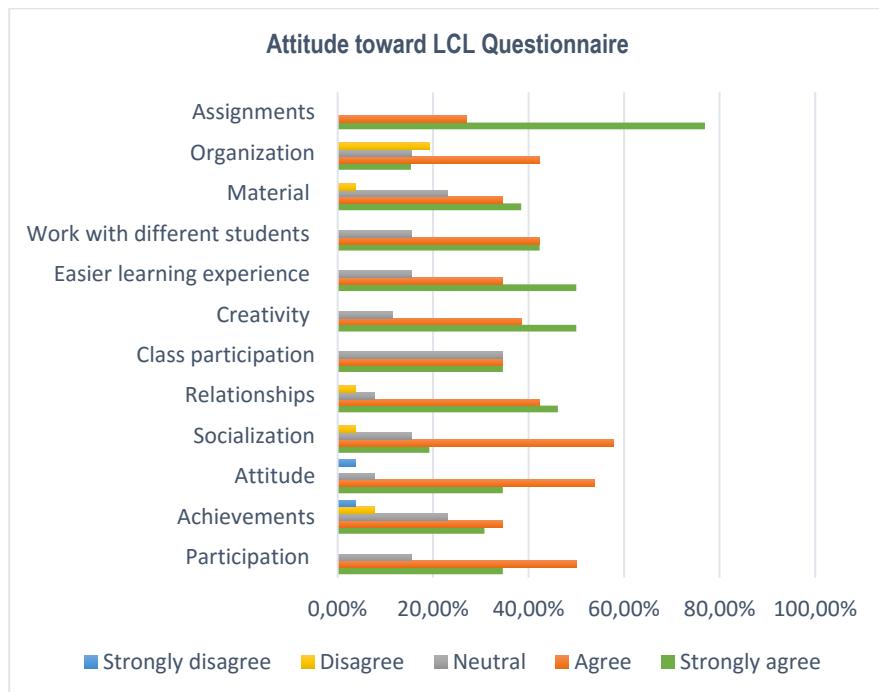
The perception of the LCL questionnaire, which was administered to the experimental group ($n = 26$), has drawn positive results. The bulk of the sample shows a positive attitude towards the use of LCL (see figure 2). The results of the twelve statements will be discussed in detail below.

In the first item, (I willingly participate in language cooperative learning activities –participation–), 84,61% of students agree on this

statement (34,61% strongly agree and 50% agree), so it can be stated that the vast majority of the respondents believe they are perfectly looking forward to participating in such learning activities. 65,37% of students agree with item 2 (when I work with other students, I achieve more than when I work alone, –achievements–). Despite it is more than half of the whole number of students, this figure shows it is also necessary to offer students tasks to be fulfilled individually that can work well in combination with LCL tasks. This way, the instructor would address all the students' needs and learning styles. Most of students (88,45%) agreed on item 3: LCL can improve my attitude towards work (attitude). They felt their attitude towards learning EFL which can result in mostly positive outcomes. More than three fourths of the students (76,92%) agreed on item 4: LCL helps me to socialize more (socialization). Thanks to LCL, students with different abilities, talents and background work together with the aim of fulfilling a common goal. Almost all the students (88,45%) supported item 5: LCL enhances good working relationships among students (relationships). Considering one of the core principles of LCL is positive interdependence, through which students feel they depend on each other in order to complete the assigned tasks, this figure is quite positive. A good and distended working atmosphere always contributes very positively to the fulfillment of the proposed tasks. As it can be observed in figure 2, 69,22% of the participants agreed on item 6: LCL enhances class participation (class participation). LCL promotes interaction among students, socialization and diminishes inhibition. Almost all the participants of the study, 88,46% agreed on item 7: Creativity is facilitated in the group setting (creativity). It is one of the items in which at least, half of the students, strongly agree on the statement. As it occurs in item 7, most of the students agree on item 8 (84,61%): group activities make the learning experience easier (easier learning experience). As it can be observed in figure 2, half of the students strongly agree on this assumption. It seems that students with different abilities and background work better together. 84,60% of students agreed on item 9: I learn to work with students who are different from me (work with different students). Regarding item 10: I enjoy the material more when I

work with other students (material), 73,07% of the participants supported this statement. As noted in the literature (Farzaneh & Nejadansari, 2014), item 11: my work is better organized when I am in a group (organization), reveals the lowest score, since just 57,68% of students agreed on this item. Considering the teacher's observation, this score must be due to the fact that all the students need to adjust to each other's rhythms. Thus, very organized and responsible students may feel worried about the pace of the group until they get used to working with their teammates. Finally, as figure 2 shows, all the students (100%) agreed on item 12: I prefer that my teachers use more group activities/assignments (assignments). It seems that they enjoy working in cooperative groups because of their multiple benefits.

FIGURE 2. Attitude toward LCL Questionnaire.



Source: Prepared by the author

5. DISCUSSION

The purpose of this research is to analyze to what extent LCL could be a suitable methodology for teaching EFL in Spanish secondary education, specifically, to improve their reading skills, and, as a consequence, their general linguistic proficiency too. The study aimed to, first, clarify which method is more effective to foster proper reading skills: communicative language teaching method or LCL, and secondly, to analyze the learners' attitude towards the methodology experimented.

Regarding the first issue, the analysis of the results obtained in the six different tasks concluded that those students who belonged to the experimental group obtained higher results in the different proposed tasks, so therefore, they improved their reading skills more. LCL seems to be efficient when working with reading comprehension since students collect ideas from the teammates, which may contribute to ease the concepts studied. When studying the relationship between the use of LCL and EFL academic performance, the results are also positive, so the hypotheses outlined above are both verified by the data obtained in this research. The results show that students instructed with LCL have higher academic performance than students with the communicative language teaching methodology. The second term grades of the students in the experimental group are significantly higher than the ones of the control group, which indicates that those students who were instructed with LCL had higher final second term grades.

In order to control that the groups were similar in academic performance and that there were no significant differences in L2, the inferential analysis of the first term grade was performed. These data show that LCL as an active methodology prepares students to improve academic performance in exams, a fact that is observed not only by comparing the control group with the experimental group but also with the increase of half point in the grade from the first term to the second term of the students in the experimental group; in addition, the average of the grades of the exercises is remarkable and is similar to that obtained in the grade of the second term.

As far as the second issue is concerned, the results of this study indicate that participants hold a very positive view of LCL in their EFL context. Students feel they can rely on others' abilities and this may give them confidence to solve problems. Their positive attitude towards LCL may indirectly influence their attitude and interest towards EFL learning. As item 2 reflects, 34,63% of students seem to prefer individual assignments so it would be convenient to work LCL side by side with other active methodologies that also promote individual work.

6. CONCLUSIONS

In the light of the results obtained in this exploratory research, and the scarce studies focused on LCL and EFL at the secondary education level, it would be suitable for EFL secondary education teachers to choose the use of active methodologies, such as LCL to improve students' reading skills, learning process and academic performance. As Rodríguez and Arias (2018) state, secondary education teachers seem to use traditional teacher-centered methods more than in other educational stages due to their scientific-technical training of this body of teachers. Besides, the institutional limitations such as the large ratio of students per classroom or the lack of resources hinder the application of active methodologies (Castejón & Santos, 2011).

The main limitations of this exploratory research are the sample size and the *ad hoc* tests and tasks, so any generalization to other populations should be made cautiously. In future research it would be advisable to increase the sample size and extend the duration of the application of the LCL methodology throughout the whole school year. Based on the findings of this study, it may be advisable to use the LCL instruction with other types of texts and other skills such as writing or speaking. The constant interaction among the teammates, the development of interpersonal skills and its easy management with large classes make LCL a beneficial and motivating active methodology in the EFL secondary education classroom and it may also be beneficial to apply it in other curricular subjects.

7. REFERENCES

- Almuslimi, F. K. A. (2016). The Effect of Cooperative Learning Strategy on English Reading Skills of 9th Grade Yemeni Students and their Attitudes towards the Strategy. *IMPACT: International Journal of Research in Humanities, Arts and Literature*, 4(2), 41-58.
- Alonso P., López A., Martín-Lunas, P., Figueroa, V., Solari, M., & Raaskint, I. (2014). *Aprendizaje Cooperativo*. SM.
- Awada, G. M. & Faour, K. H. (2018). Effect of Glogster and Cooperative Learning Differentiated Instruction on Teachers' Perceptions. *Teaching English with Technology*, 18(2), 93-114.
- Brecke, R. & Jensen, J. (2007). Cooperative Learning, Responsibility, Ambiguity, Controversy and Support in Motivating Students. *Insight: A Journal of Scholarly Teaching*, 2(1), 57-63.
- Casal, S. (2016). Cooperative Assessment for Learning in CLIL Contexts. *Estudios Sobre Educación*, 31, 139-157. <http://dx.doi.org/10.15581/004.31.139-157>
- Castejón, F. J. & Santos, M. L. (2011). Percepciones y dificultades en el empleo de metodologías participativas y evaluación formativa en el Grado de Ciencias de la Actividad Física. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(4), 117-126.
- Chaves, B. (2021). Study and Experimentation of a Methodological Proposal to Foster the EFL Oral Communicative Competence: Action Research Based on Active Learning Methodologies with 4th Secondary Education Students. [PhD dissertation, Universidad Antonio de Nebrija]. Institutional Repository UAN. <https://bit.ly/2UJYulF>
- Coelho, E. (1992). Jigsaw: Integrating Language and Content. In C. Kessler (Ed.), *Cooperative Language Learning. A Teacher's Resource Book* (pp. 129-152). Prentice Hall.
- Colomer, T. (2005). *Andar entre libros*. Fondo de Cultura Económica.
- Dantas, T., Cordón-García, J. A. & Gómez-Díaz, R. (2017). Lectura literaria juvenil: los clubes de lectura como entornos de investigación. *Ocnos: Revista de Estudios Sobre Lectura*, 16(2), 60-74. http://dx.doi.org/10.18239/ocnos_2017.16.2.1281
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. Macmillan.
- Durán, P. (2001). Funciones de la lectura en la enseñanza del inglés profesional y académico y estrategias de comprensión lectora. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 13, 69-85.

- Farzaneh, N. & Nejadansari, D. (2014). Students' Attitude towards Using Cooperative Learning for Teaching Reading Comprehension. *Theory and Practice in Language Studies*, 4(2), 287-292.
<http://dx.doi.org/10.4304/tpls.4.2.287-292>
- Finkbeiner, C. H., Knierim, M., Smasal, M. & Ludwig, P. H. (2012). Self-regulated Cooperative EFL Reading Tasks: Students' Strategy Use and Teachers' Support. *Language Awareness*, 21(1-2), 57-83. Taylor & Francis Ltd.
<http://dx.doi.org/10.1080/09658416.2011.639892>
- Johnson, D. W. & Johnson R. T. (1994). An Overview of Cooperative Learning. In J. Thousand, A. Villa & A. Nevin (Eds.), *Creativity and Collaborative Learning* (pp. 31-44). Brookes Press.
- Johnson, D. W., Johnson R. T. & Holubec E. (1994). *Cooperative Learning in the Classroom*. Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- Karafkan, M. A. & Aghazadeh, Z. (2015). Investigating the Effects of Group Investigation (GI) and Cooperative Integrated Reading and Comprehension (CIRC) as the Cooperative Learning Techniques on Learner's Reading Comprehension. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 4(6), 8-15.
- Khan, S. A. & Ahmad, R. N. (2014). Evaluation of the Effectiveness of Cooperative Learning Method versus Traditional Learning Method on the Reading Comprehension of the Students. *Journal of Research and Reflections in Education*, 8(1), 55-64.
- Kroll, B. (1991). *Second Language Writing*. Cambridge University Press.
- López-Roldán, P. & Fachelli, S. (2015). *Metodología de la investigación social cuantitativa*. Publicaciones Universitat Autònoma de Barcelona.
- McGroarty, M. (1989). The Benefits of Cooperative Learning Arrangements in Second Language Instruction. *NABE Journal*, 13, 127-143.
<http://dx.doi.org/10.1080/08855072.1989.10668555>
- Navarro, C. (2005). La conexión lectura-escritura en la enseñanza de las lenguas extranjeras. *Educación*, 29(2), 197-206.
<http://dx.doi.org/10.15517/revedu.v29i2.2247>
- Olsen, R. E. W. B. & Kagan, S. (1992). About Cooperative Learning. In C. Kessler (Ed.), *Cooperative Language Learning: A Teacher's Resource Book* (pp. 1-20). Prentice Hall.

- Oribabor, O. A. (2014). Play as the Predominant Mode of Language Acquisition in Early Childhood Learning. *Research on Humanities and Social Sciences*, 4(16), 149- 152.
- Palacio, R. J. (2012). *Wonder*. Random House.
- Piaget, J. (1965). *Sociological Studies*. Routledge.
- Pujolàs, P. (2004). *Aprender juntos alumnos diferentes. Los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula*. Eumo-Octaedro.
- Richards, J. C. & Schmidt, R. W. (1983). *Language and Communication*. Longman.
- Rodríguez García, A. & Arias, A. R. (2018). Uso de metodologías activas: un estudio comparativo entre profesores y maestros. In E. López Meneses, D. Cobos Sanchiz, A.H. Martín Padilla, L. Molina García & A. Jaén Martínez (Coords.), *Experiencias pedagógicas e intervención educativa: aportaciones desde la praxis docente e investigadora* (pp. 247-261). Octaedro.
- Rosli, R. M. & Idrus, F. (2017). Cybernated Storytelling: Revitalising Storytelling Activities for Secondary School Students. *Teaching English with Technology*, 17(3), 19-34.
- Sharan, S. & Shaulov, A. (1990). Cooperative Learning, Motivation to Learn and Academic Achievement. In S. Sharan (Ed.), *Cooperative Learning: Theory and Research* (pp. 173-202). Praeger.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2014, December 26th). *Real Decreto 1105/2014, del 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato*. Boletín Oficial del Estado, 3, January 3rd 2015, 169-546.
- Consejería de Educación, Juventud y Deporte (2015, May 14th). *Decreto 48/2015, de 14 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria*. Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid, 118, May 20th, 10-309.
- Uribe-Enciso, O. (2015). Improving EFL Students' Performance in Reading Comprehension through Explicit Instruction in Strategies. *Rastros Rostros*, 17(31), 37-52.
- Vinagre, M. (2010). *Teoría y práctica del aprendizaje colaborativo asistido por ordenador*. Editorial Síntesis.
- Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and Language*. MIT Press.

8. APPENDIXES

APPENDIX 1. Attitude toward Language Cooperative Learning Questionnaire.

To respond to this questionnaire, please put a check mark (✓) in the appropriate box to indicate your level of agreement or disagreement with the statements: 1 (strongly disagree); 2 (disagree); 3 (neutral); 4 (agree); and 5 (strongly agree)

Statement	Strongly agree (5)	Agree (4)	Neutral (3)	Disagree (2)	Strongly disagree (1)
1. I willingly participate in language cooperative learning activities					
2. When I work with other students, I achieve more than when I work alone					
3. Language cooperative learning can improve my attitude towards work					
4. Language cooperative learning helps me to socialize more					
5. Language cooperative learning enhances good working relationships among students					
6. Language cooperative learning enhances class participation					
7. Creativity is facilitated in the group setting					
8. Group activities make the learning experience easier					
9. I learn to work with students who are different from me					
10. I enjoy the material more when I work with other students					
11. My work is better organized when I am in a group					
12. I prefer that my teachers use more group activities / assignments					

Source: Adapted from Farzaneh & Nejadansari (2014)

APPENDIX 2. Language Cooperative Learning Observation Rubric.

1. SOCIAL SKILLS	Excellent	Good	Ok	Weak	Very weak
1.1. Seeking and sharing information					
1.1.1. Admits uncertainty about what to do					
1.1.2. Asks questions that help understand lessons					
1.1.3. Helps by explaining or reviewing lessons					
1.1.4. Refers to reading materials during discussions					
1.2. Communicating with teammates					
1.2.1. Shares feelings, ideas or opinions					
1.2.2. Speaks clearly with acceptable vocabulary					
1.2.3. Limits length of comments so others can talk					
1.2.4. Listens to everyone and respects their views					
1.2.5. Recognizes individual contributions					
1.3. Thinking critically and creatively					
1.3.1. Evaluates evidence for different opinions					
1.3.2. Uses logic to challenge group thinking					
1.3.3. Thinks carefully before reaching conclusions					
1.3.4. Combines and builds on the ideas of others					
1.3.5. Offers new ways of looking at problems					
1.4. Getting along with teammates					

1.4.1. Takes criticism in a friendly way					
1.4.2. Avoids using put-downs or blaming others					
1.4.3. Accepts compromise to deal with conflict					
1.4.4. Keeps trying when a task becomes difficult					
1.4.5. Expresses hope about group success					

Source: Adapted from Casal (2016)

APPENDIX 3. Peer Assessment Oral Presentation Rubric.

	Needs work	Fair	Good	Very Good	Score
Content The explanation is thoughtful, showed imagination and effort. The connections between the song and the movie are correct.	0-4	5-9	10-14	15-20	___/20
Pronunciation The student's pronunciation ...	0-4	5-9	10-14	15-20	___/20
Structure The presentation was easy to follow and made sense.	0-4	5-9	10-14	15-20	___/20
Grammar The student used the target grammar, specifically the narrative tenses. Past Simple, Past Continuous and some Past Perfect.	0-4	5-9	10-14	15-20	___/20
Vocabulary The student's vocabulary was appropriate to B1/B2 level	0-4	5-9	10-14	15-20	___/20

Source: Adapted from Chaves (2021)

APPENDIX 4. Written Assignment Assessment Rubric.

	Excellent	Good	Ok	Weak	Very weak
CONTENT					
1. The essay has a title					
2. The essay has an introduction, a development and a conclusion					
3. The text is divided into paragraphs					
4. Each paragraph develops a coherent idea					
5. Ideas flow well and the text is cohesive					
6. Linking devices are used properly					
7. The length of the essay comprises the length requirement					
8. The text summarizes the use of the given topic in the chapter of the book					
LANGUAGE					
9. Grammar (there are not important grammar mistakes)					
10. Vocabulary (correct use of the lexicon used)					
11. Spelling (there are not important spelling and/or punctuation mistakes)					

Source: Adapted from Casal (2016)

EXPLORING THE USE OF PRE-TASK PLANNING STRATEGIES IN EFL COMMUNICATIVE TASKS IN HIGHER EDUCATION: THE EFFECT ON CAF MEASURES

AITOR GARCÉS-MANZANERA
Universidad de Murcia

1. INTRODUCTION

Planning has been explored from several perspectives, i.e. from oral production to written production. The study of how planning might affect L2 learners' oral performance during task has been of interest in recent decades (for an extensive review, see R. Ellis, 2009). The relevance of planning is highly related to learner-internal variables given the importance of language aptitude, working memory. Additionally, learner-external variables such as the type of task and task complexity have also proved to be pivotal in determining how L2 learners handle a task. Of special relevance for the present study is the influence of strategic pre-task planning on the measures of complexity, accuracy, and fluency (henceforth, CAF measures). Most of the research on pre-task planning has concentrated on observing what effect planning procedures had on these measures. Whilst most empirical studies have delved into the different effects between no planning and pre-task planning, a few others (e.g. Skehan & Foster, 2005; Mochizuki & Ortega, 2008) have manipulated strategic pre-task planning as guided (structured) and unguided (free) planning.

Regarding the type of task, recent empirical endeavors and theorizings (see Garcés-Manzanera, 2021a & 2021b) have manifested the importance of a specific type of task. In these studies, the role of

communicative tasks within the context of Education in Higher Education is underscored.

Hence, the present study intends to contribute to the substantial body of work in pre-task planning in L2 oral production and TBLT. Our study is sustained by three different axes: (i) the manipulation of strategic planning as guided or unguided planning in an attempt to observe (ii) the effect of these pre-task planning procedures on the preparation and task outcomes phases of an (iii) education-oriented communicative tasks which involve the use of vocabulary related to the context of participants.

2. PLANNING IN L2 ORAL PRODUCTION

Crookes (1989) stated that making plans was a day-to-day activity, which is part of our life as a mechanism to anticipate future activities, connected with consciousness. The role of planning is pivotal in the process of language production, either oral or written (Faerch & Kasper, 1983; Crookes, 1989). The importance of the planning process emerged out of its presence in the components within the models of speech production in L1, but it was not until the 1980s when researchers started to explore how these models applied and differed in the L2. Sangarun (2001) points to three different lenses through which planning has been looked into in L2 research. The first has focused on the conceptualization of planning as an indicator of phenomena while using the L2. In this case, L2 speakers use planning to confront issues at speech production and to enhance their L2. Regarding the second strand, as Sangarun (2001) himself stresses out, L2 researchers were primarily concerned with the conceptualization of planning as functional given that L2 learners make conscious use of this process in an attempt to attain the goals propounded in L2 tasks (see O'Malley *et al.*, 1985). Finally, the third line of inquiry has been focused on pre-task planning (this concept will be detailed in ensuing sections) as a *condition* of enhancing L2 production but also advancing L2 development. This development is operationalized through the measures of complexity, accuracy, and fluency. Before moving on to justifying why pre-task

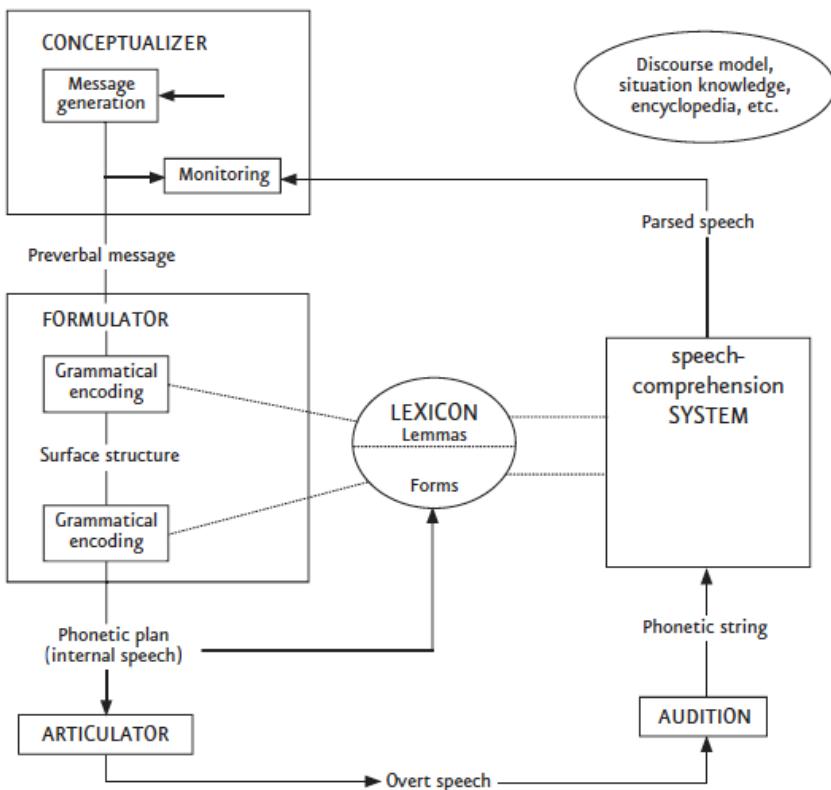
planning is highly regarded in L2 research, an overview of Levelt's (1989, 1999) model of L1 speech production will be provided. A relationship with L2 speech production will be established.

LEVELT'S MODEL OF L1 SPEECH PRODUCTION

The modular model of L1 Speech Production by Levelt (1989, 1999) has been widely used as a basis for L1 and L2 oral production research. Throughout the decades, it has been adapted to the specificities of the L2 research dynamics (e.g. Kormos, 2006).

Levelt's model propounds that there are three main stages in language production. As illustrated in figure 1 on the next page, there are several components in the model. The first step is the *conceptualizer*, where the speaker generates the message and organizes the information obtained from his knowledge or external sources into a given structure. This stage entails the process of planning. The second step is the *formulator*, where the information structured and organized in the conceptualizer is further encoded in the L2. The next step is the *articulator*, in which the information encoded linguistically is further buffered phonologically. Finally, the presence of *monitoring* may be present at all the stages to ensure not only accuracy, but also rightful comprehension.

FIGURE 1. Levelt's (1989) model of speech production.



In the context of L2 oral production, the concept of *parallel processing* emerged as the ability to perform two steps of the model of speech production simultaneously. Nonetheless, this dual processing may be only possible in the L1, and in the case of L2 proficient speakers (Kormos, 2006; Skehan, 2014). This implies that L2 speakers are able to conceptualize at the same time they are producing a meaningful utterance. Low proficient L2 speakers are less likely to engage in this dual parallel process as a result of the absence of automaticity in the activation and development of those processes. As Lambert *et al.* (2020) point out, low proficient L2 speakers may resort to serial processing, in which each of the steps has to occur successively. This is the reason why low-proficient learners tend to be more disfluent and hesitant.

All this considered, the planning process has been considered from diverse perspectives depending on how it is developed. In fact, one way to overcome and enhance L2 oral production, and in turn, knowledge is by providing learners with effective preparation. Thus, this preparation, which might be understood as planning or preconceptualization, will allow less proficient learners to produce more accurate, but also more fluent content. Likewise, this might help reinforce the gradual progression from serial processing toward parallel processing (see Lambert & Robinson, 2014; Lambert *et al.*, 2020). A preconceptualization of the content to be orally produced is also thought to promote automatic processing of both content and language, leading to more fluency (see Wendel, 1997; as cited in Sangarun, 2001).

In what follows, the different dimensions of planning will be explored, with a special focus on pre-task preparation procedures.

3. TYPES OF PLANNING

The categorization of planning for L2 oral production has been proposed in different ways until the more synthetic categories proposed by Ellis (2005). A series of seminal works (see MacWhinney & Osser, 1977; Butterworth, 1980; Levelt, 1989; Wendel, 1997) identified several categories of planning: macro and micro planning; pre-planning and co-planning, and finally, online planning and offline planning. Despite the varied terminology used by the authors, all of them point to very similar operationalizations. The nearest definitions to the further L2 oral production planning patterns are pre-planning and offline planning, and co-planning and online planning. In the case of the former, planning occurs at a time where communication is not taking place, i.e. pre-task preparation. The latter refers to planning occurring at the time of the communication, i.e. when the speaker is producing utterances, parallel processing is activated. Butterworth's (1980) definitions regarding macro and microplanning mainly refer to the type of element being planned, that is, whether the speaker is planning content or linguistic structures.

Ellis's (2005) works provided the basis for what would be the main categories used in L2 oral production research, and more specifically, the planning process. The first basic distinction is established between *pre-task planning* and *within-task planning*. The first type of planning involves that learners purposefully prepare the task before performing it. The second type entails that learners are planning while performing the task. Within-task planning can be pressured, that is, with a time constraint to perform the task, or unpressured, in which case no time constraints are set. A further subdivision is proposed in the case of pre-task planning: rehearsal and strategic planning. In what follows, a detailed description of both types will be presented.

3.1. REHEARSAL

As was noted by Ellis (2009), “rehearsal can be seen as a special type of pre-task planning” (p. 476). When learners are rehearsing a task that has already been completed several times, they are in fact preparing their performance for the task. Rehearsal has also been considered as *task repetition* since, as pointed out by Lambert *et al.* (2020), it is the opportunity to practice the performance of a task more than one time. Rehearsal has been extensively examined in L2 research for several reasons: (1) it has been reported to ease online processing demands at the time of task performance given that (2) they are able to produce iterations, lexis, and utterances which may be repeated afterward, with the (3) benefit of reusing the same content or honing it. Lambert *et al.* (2020) distinguish various lines of inquiry on rehearsal: immediate task repetition (Lambert *et al.*, 2017), repetition after a short-term period (Gass *et al.*, 1999), and repetition after a long-term period (Bygate, 1996).

Research on the last two lines of inquiry has pointed to two different terms into which rehearsal may be divided: same task repetition and parallel task repetition. The first refers to the repetition of the same task under the same conditions as on the first occasion whilst the second involves repeating the same task type but containing different content. Although initial studies (e.g. Gass *et al.*, 1999) pointed to no apparent benefits from the use of rehearsal when learners performed the same

task type with different content, more recent research has proved the opposite (Kim & Tracy-Ventura, 2013). In fact, parallel task repetition may reinforce the learners' ability to monitor their attention during task performance. Nonetheless, research has concluded quite successfully that rehearsal favors subsequent task performance of the *same* task. The measures where task repetition has been more prominent have been fluency and complexity. For instance, Bygate's (1996) laboratory study was centered on parallel task repetition, with a 10-week gap to repeat the task. The issue of transferability, as mentioned previously, is of the utmost importance since should gains in task performance not be transferred to similar tasks, learning may not have occurred (Lambert *et al.*, 2020). As argued by Ellis (2009), this issue may raise serious concerns since the ultimate aim would be for learning to occur. Thus, if learners do not perform appropriately in new or similar tasks, then the role of rehearsal may not be regarded as useful in advancing acquisition. To overcome this issue, several voices (e.g. Sheppard, 2006) have posited that task repetition would be useful only when some type of feedback was provided. This goes in accordance with Ellis's (2009) claim that the benefits of rehearsal alone may not go beyond a slight effect on performance. Conversely, the use of feedback techniques may assist learning toward acquisition by reinforcing the three linguistic measures (complexity, accuracy, and fluency). Very interestingly, Lambert *et al.* (2020) noted that parallel task repetition may not have an immediate effect on task performance, but it may result in the proceduralization of fluency. This might be the case, but still, the presence of other variables until the next performance (i.e. learning more vocabulary, lexis or other practice) could be reasonably associated with this increase in fluency or other measures.

3.2. STRATEGIC PLANNING

Strategic planning entails, in Ellis's (2009) words, "planning what content to express and what language to use but without the opportunity to rehearse the complete task" (p. 474). This type of planning has received scholarly attention, and findings have pointed to benefits on fluency measures (e.g. Skehan & Foster, 1997; Ellis, 2005; Wigglesworth

& Elder, 2010). In his comprehensive review, Ellis (2009) traverses through the most important variables that studies on strategic planning have dealt with. Firstly, the participants, i.e. learners, are central to any L2 research study. In the case of strategic planning, studies have relied on L2 and foreign language learners. Secondly, the role of proficiency as a variable is central in strategic planning given the importance of other variables such as negotiation of meaning or peer interaction. In this case, Ellis (2009) indicates that studies on strategic planning have not made it explicit what level of proficiency participants had. Most of the studies on pre-task planning have relied upon three traditional settings: classroom-based research, laboratory research, and testing-based research. Other variables examined in pre-task planning research have to do with the type of task (whether these are interactive or monologic, simple or complex) and the planning variables (i.e. the length of planning, guided or unguided planning, or form-focused or meaning-focused planning).

As strategic planning is the central piece of this empirical study, I will mainly concentrate on the prolific amount of research that has appeared in the last decades regarding this type of planning. More specifically, we will focus on the effect of planning on the three aspects of language, that is, fluency, complexity and accuracy (in other words, CAF).

Fluency: Oral production is mainly a communicative operation where the economy of language applies to speech speed. Hence, fluency plays an important role in how pre-task planning may condition its effect. The operationalization of fluency has been manifold and has ranged from holistic rating measures (e.g. Elder & Iwashita, 2005; Tavakoli & Skehan, 2005) to temporal aspects or other phenomena (such as reformulations), as precisely reviewed by Ellis (2009). To start with, studies conducted in testing-based environments pointed to mixed findings in terms of fluency, some reporting no effects and others negative ones (see Wigglesworth, 2001; Elder & Iwashita, 2005). However, most of the studies, and classroom-based research particularly, have reported positive effects of strategic planning on fluency measures.

Another variable affecting the measure of fluency was proficiency level, where studies on strategic planning have predominantly reported varied findings. In general terms, it has been suggested that low proficient learners are less likely to benefit from planning procedures (e.g. Tavakoli & Skehan, 2005; Mochizuki & Ortega, 2008), contrary to the tendency in higher-proficient learners. In this case, more proficient learners have been shown to take more advantage of strategic planning (Wigglesworth, 1997; Mochizuki & Ortega, 2008). However, as Ellis (2009) noted, “no conclusion regarding the value of planning for learners with different levels of proficiency is possible yet” (p. 493).

Another variable worth considering is task complexity as well as the type of task. Among the many types, e.g. personal information tasks, narrative tasks, and decision-making tasks, the latter is the toughest one given the degree of familiarity with the content to be communicated, and the structure. Several studies have accounted for the apparent advantages of strategic planning (and planning in general) for simpler tasks (e.g. Foster & Skehan, 1996), even if tasks are decision-making ones. The structure of tasks has also been found to be largely influential with a clear effect on fluency measures (Tavakoli & Skehan, 2005). Finally, the length of planning is regarded as a powerful variable on fluency, and a commonly acknowledged finding has been that, when the planning time is longer, fluency increases (see Mehnert, 1998). In the same vein, the type of planning has been reported to influence the degree of fluency. Whilst studies have not been conclusive as to the role of the type of planning, with very diverse findings, some of them have pointed to guided planning as more beneficial for the enhancement of fluency (e.g. Kawauchi, 2005; Sangarun, 2005). However, other studies (e.g. Yuan & Ellis, 2003; Gilabert, 2007) reported fluency gains when unguided planning was used as strategic planning.

Complexity: The operationalization of complexity has been varied and has ranged from measuring the number of T-units, the number of verb forms or word types, or the use of holistic ratings.

The effect of strategic planning on complexity has not been conclusive (Ellis, 2009). Nonetheless, studies have proved that there is an

enhancement in complexity when planning is involved. More specifically, grammatical gains have been reported along with lexical complexity (Gilabert, 2007).

As regards proficiency, findings have pointed to no effect of planning on this variable, with the sole exception of Kawauchi (2005), whose results indicated that advanced learners did not enhance complexity with strategic planning. Similarly, the setting (i.e. classroom-based research or testing conditions) does not seem to affect language complexity. Task factors such as how the task outcome is presented (e.g. monologic or interactive) are not conclusive either, but studies such as Yuan and Ellis (2003) revealed that planning led to more complexity. Other studies, such as Gilabert (2007), did not report any influence of task complexity on lexical complexity.

In the case of types of planning, previous research has indicated that a certain degree of guidance (i.e. guided planning) may lead to greater grammatical complexity (e.g. Foster & Skehan, 1996), even if this only occurred in the short term (Skehan & Foster, 2005).

Accuracy: Previous research has not yielded clear results as regards accuracy, with studies showing mixed perspectives. Nonetheless, most of the research on accuracy with strategic planning has reported gains in this aspect of language. Unlike in the case of complexity, the level of proficiency seems to hold a pivotal role in making planning an effective tool for language enhancement. Results reported in previous research have shown that there are accuracy gains for low-proficient learners (Kawauchi, 2005). Likewise, task type seems to influence accuracy when planning. For instance, decision-making tasks are thought to lead to more accuracy (Foster & Skehan, 1996), although the same authors reported that results were not uniform and therefore inconclusive in a later study (Skehan & Foster, 2005). Along this line, the fact that a task is structured has an equal bearing on the accuracy gains, as Mehner's (1998) study reported, where an effect was revealed.

4. COMMUNICATIVE TASKS IN HIGHER EDUCATION

In a university setting, tasks have to be not only cognitively demanding but foster in equal terms several competencies. In this case, the relevance of decision-making tasks shall be conveniently understood. Similarly, these tasks must be participatory in terms of peer interaction, that is, conducted under a group format. Framed within the Task-Based Language Teaching (TBLT) approach, tasks are characterized by their imitating nature with an aim to simulating real-life situations. Tasks are reported to be essentially communicative notwithstanding the varied definitions in the scholarly literature. Several authors (e.g. Long, 1985; Richards *et al.*, 1985) defined tasks as everyday life actions where processing or understanding language took place in a given situation. Another definition by Breen (1987) focused on pragmatics given the nature of communicative tasks as group problem-solving. As reviewed in Garcés-Manzanera (2021b), the *communicative* was added to ‘task’ after the consideration that they led to a communicative outcome (Willis, 1996; Skehan, 1998). This communication and the goal involved are determined by the criteria that define a communicative task: goal, input, setting, activities, roles, and feedback (see Skehan, 1998). Considering the setting, that is, Higher Education, communicative tasks have to be specially designed to comply with the field of study. In this regard, our study explores the use of communicative tasks in Primary Education undergraduates. Such a specific group of learners requires that tasks are adequately tailored to the context where they are going to develop their professional activity. Recent theoretical and empirical attempts (see Garcés-Manzanera, 2021) have proposed what has been called *education-oriented communicative tasks*, where the tasks do not only hinge on the education context but also provide learners with the necessary subject matter knowledge with specific vocabulary. This was defined as “English for Teaching Purposes”, whose focus has been placed on training future Early Years and Primary Education teachers to be able to control the register and have a good command of the education-related aspects in a school context. The main characteristics of communicative tasks for the education context are, according to Long’s (1989) distinctions, two-way and open tasks. This means that learners

have all the instructions to the task before commencing it, and are therefore allowed to provide a creative solution.

Hence, communicative tasks such as the ones used in the present empirical study are centered on furthering future teachers' professional skills and their communicative abilities by simulating situations they will very likely encounter in school settings.

5. AIM AND RESEARCH QUESTIONS

The main aim of the present study is to observe the extent of the difference in holistic CAF measures in pre-task planning in both guided and unguided planning conditions and to observe the relationship between the rating score and the speaking time between both conditions.

The research questions guiding this study are:

1. To what extent are the rating scores for CAF measures different when learners follow a guided and unguided planning procedure?
2. Does a relationship exist between the speaking time and the impressionistic CAF rating scores as a function of the type of planning?

6. METHODOLOGY

CONTEXT & PARTICIPANTS

Our pool of participants consisted of 25 undergraduate students, with an average age of 18-19. Their average proficiency level was B1 (intermediate) according to the CEFR.

The context of this study is a Spanish university, with first-year Primary Education undergraduates. All were pursuing an EFL compulsory module, receiving two hours a week. One of these hours was fully devoted to theoretical aspects of language, and the second hour was centered on developing speaking skills. Our study was conducted in this second hour.

RESEARCH DESIGN

Our research design consisted of two phases involving: pre-task and task outcome with language- and content-focused feedback. In this sense, students were distributed into two types of planning: guided planning and unguided planning. Beforehand, they had to form three to four groups of students to perform the task.

Table 1. Procedure for the development of the task.

Phase	Guided planning	Unguided planning
1) Pre-task planning	15 minutes preparation Use of pre-task planning note-taking sheets. Participatory and organization.	
2) Task outcome	Monologic (7 min. maximum per group).	

As seen in table 1, in the first phase, students had to prepare their task outcome in 15-minute time. Organized into groups, all participants had to debate and reach a consensus about the task outcome in a participatory manner. In both planning conditions, each group was provided with a pre-task planning note-taking sheet. Only one of the members of the group was allowed to write in this note-taking sheet, in an attempt to foster cooperation and peer interaction. After the 15-minute window of time to prepare the task, each group had to present their task outcomes. The procedure involved that each member of the group had to take part orally in the presentation. Given the time limitation per group (7 minutes), every contribution had to be purposefully organized so as to comply with this requirement.

INSTRUMENTS

Several instruments were used as part of this study:

- a. *The communicative task.* The task used in this study is based on the ones presented in previous research (Garcés-Manzanera, 2021b). One of the notable aspects of this communicative task, as announced before, is that it is intimately related to the education context. The task consisted of two internal preparation

phases: firstly, students were encouraged to become interested in the topic of the task with a warm-up (see figure 2 below), and secondly, the task instructions were presented (see figure 3 on the next page). As can be seen, participants, as future teachers, have to engage in the preparation of a task that is highly linked to their field of study and work. Afterward, participants followed the procedure indicated in table 1.

FIGURE 2. Warm-up of the education-oriented communicative task.

WARM-UP

We've found that first- and second-grade children, when presented with a variety of drawn cartoon character faces they haven't seen before, have no problem sorting them into "good" and "bad" characters.

In fact, many children have clearly developed ideas and are able to tell us lengthy stories about why they think a particular character might be a hero or villain with minimal information. Sometimes this seems to be based on their belief that a character looks like another media character they've seen. They'll then make the assumption that a face they're shown looks like "a princess" or "someone who goes to jail." With the lack of diversity in the world of children's television, it's not surprising that kids would make associations with so little information. But it's also a bit alarming – given what we know about the prevalence of stereotyping – that children seem so quick to make attributions of who's good and who's evil.

FIGURE 3. Instructions of the education-oriented communicative task.

TASK

- Watching films and reading books are two activities closely related to enhancing children personal development.
- In groups of 3-4, prepare **two activities** (one for films and the other for books) in order to spark Primary 4 students' interest in both books and films.
- Remember to mention:
 - Justification.
 - Activity (explanation).
 - **How** the activity promotes books or films.
 - **Advantages and disadvantages.**

- b. *Unguided planning note-taking sheet.* As seen in table 1, participants in the unguided pre-task planning condition were provided with this note-taking sheet. Figure 4 displays what learners had to write and what other elements were present in the planning procedure. All the members of the group had to write their names in addition to indicating who was in charge of writing the ideas generated out of the discussion. Given the fact that it was *free* planning, no indications were provided as to how they had to organize it. Nonetheless, a helping chart was present at the bottom of the page where useful lexis, grammatical structures, or linkers may be written.

FIGURE 4. Unguided planning note-taking sheet.

Note-sheet (Pretask planning) – Free

Order	Participants	Writer?
1		
2		
3		
4		
5		

Use this note-sheet to prepare your presentation.

Content	Vocabulary	Grammar structures	Transition words / Linkers

- c. *Guided planning note-taking sheet.* Figure 5 displays that participants in this planning condition had more *guidance* to organize their tasks. The header contains the same information as in the previous one, and the bottom helping table as well. Looking more closely at the note-taking sheet (based on Kayfetz & Stice, 1987), participants may write or draft their position as regards the organization of their presentation. After stating their position, they may organize the ideas with the schematic division proposed. Likewise, they are expected to draw some conclusions for their presentation. In essence, participants are explicitly encouraged to follow an organizational pattern: introduction/aim, ideas/arguments, and conclusion.

FIGURE 5. *Guided planning note-taking sheet.*

Note-sheet (Pretask planning) – Strategic		
Order	Participants	Writer?
1		
2		
3		
4		
5		

Use this note-sheet to prepare your presentation.

State your position

Support your position(s) with details, examples or your arguments

I. _____
 A. _____
 B. _____

II. _____
 A. _____
 B. _____

III. _____
 A. _____
 B. _____

CONCLUSIONS.

Content	Vocabulary	Grammar structures	Transition words / Linkers

d. *Rubric for holistic CAF measures.* To assess the performance of participants after the planning conditions, we opted for a rubric (see figure 6) used in previous research (Iwashita *et al.*, 2001), which entailed the impressionistic rating of each CAF measure (see Wigglesworth, 2001; Tajima, 2003). Each measure was rated from 0 to 8. In addition to this, the researcher also calculated the amount of time that each speaker used in their part of the presentation.

FIGURE 6. Rubric of CAF measures.

Fluency	
8	Speaks fairly fluently with only occasional hesitation, false starts and modification of attempted utterance. Speech is only slightly slower than that of a native speaker.
7	
6	Speaks more slowly than a native speaker due to hesitations and word-finding delays.
5	
4	A marked degree of hesitation due to word-finding delays or inability to phrase utterances easily.
3	
2	Speech is quite disfluent due to frequent and lengthy hesitations or false starts.
1	
0	Speech is so halting and fragmentary that conversation is impossible.

Accuracy	
8	Errors are not unusual, but rarely major.
7	
6	Manages most common forms, with occasional errors, major errors present.
5	
4	Limited linguistic control: major errors frequent.
3	
2	Clear lack of linguistic control even of basic forms.
1	
0	No linguistic control even of the most basic forms.

Complexity	
8	Attempts a variety of verb forms (e.g. passives, modals, tense and aspect), even if the use is not always correct. Takes risks grammatically in the service of expressing complex meaning. Regularly attempts the use of coordination and subordination to convey ideas that cannot be expressed in a single clause, even if the result is awkward or incorrect.
7	
6	Mostly relies on simple verb forms, with some attempt to use a greater variety of forms (e.g. passives, modals, more varied tense and aspect). Some attempt to use coordination and subordination to convey ideas that cannot be expressed in a single clause.
5	
4	Produces numerous sentence fragments in a predictable set of simple clause structures. If coordination and/or subordination are attempted to express more complex clause relations, this is hesitant and done with difficulty.
3	
2	Produces mostly sentence fragments and simple phrases. Little attempt to use any grammatical means to connect ideas across clauses.
1	
0	No awareness of basic grammatical means.

MEASURES

The measures used in the present empirical study are the following ones: *speaking time* (in seconds), and the CAF measures ratings, that is, *fluency*, *accuracy*, *complexity*, and the *total score* (rating score 0-8).

STATISTICAL ANALYSES

A series of statistical analyses were performed on the previously mentioned measures. For RQ1, the mean as a measure of central tendency and standard deviation as a measure of dispersion was used to display the data. To observe to what extent both conditions are different, the effect size (Hedges' G) was computed. The magnitude of the effect was interpreted by following Plonsky and Oswald's (2014) guidelines for SLA research, that is, 0.40 (small), 0.70 (medium), and over 1.00 (large).

For RQ2, however, a linear regression was calculated to observe whether there is an association between the different measures and the speaking time depending on the planning condition that learners followed. To perform this linear regression analysis, 'speaking time' was taken as an outcome variable (dependent) while CAF measures were considered as predictor variables. The association was observed by performing a linear regression analysis on the data belonging to each planning procedure separately. As a supplement to the regression analysis, a series of Spearman Rho correlations were also performed between the previously mentioned measures.

7. RESULTS

RQ1) To what extent are the rating scores for CAF measures different when learners follow a guided and unguided planning procedure?

As can be seen in table 2, there are not many practically significant differences across the measures except for the measure of complexity. In this regard, the effect size is small and indicates that learners in the unguided planning procedure achieved a higher score.

Table 2. Descriptive statistics for the score of CAF measures and speaking time.

Measure	Type of planning		Effect size
	Guided planning	Unguided planning	
Speaking_Time	46.06 (26.79)	51.40 (32.42)	-0.17
Score_Total	5.64 (1.07)	5.93 (0.58)	-0.32
Fluency_Total	5.60 (1.29)	5.80 (0.63)	-0.18
Accuracy_Total	5.53 (0.83)	5.70 (0.82)	-0.19
Complexity_Total	5.80 (1.20)	6.30 (1.05)	-0.42

RQ2) Does a relationship exist between the speaking time and the impressionistic CAF rating scores as a function of the type of planning?

We will next report on the multiple linear regression analyses performed on the measures for each planning condition, i.e. unguided planning, and guided planning.

Unguided planning. Tables 3 to 5 display the quantitative information on the multiple linear regression analysis performed on the unguided planning condition.

In this case, a multiple linear regression was calculated to predict speaking time based on the different CAF measures. A significant regression equation was found ($F(3, 13) = 10.511, p = .008$), with an R^2 of .840 (see table 3 below).

Table 3. Regression outcome (1).

Model	R	R ²	Adjusted R ²	RMSE
H ₀	0.000	0.000	0.000	32.428
H ₁	0.917	0.840	0.760	15.880

Participants' predicted speaking time is equal to $168.077 - 38.564$ (Fluency_Total) + 9.844 (Accuracy_Total) + 8.077 (Complexity_Total). The participants' speaking time decreased 38 seconds for each point in the Fluency measure, as this was a significant predictor of the dependent variable (speaking time).

Table 4. Regression outcome (2).

ANOVA

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	p
H ₁	Regression	7951.427	3	2650.476	10.511	0.008
	Residual	1512.973	6	252.162		
	Total	9464.400	9			

Note. The intercept model is omitted, as no meaningful information can be shown.

Table 5. Regression outcome (3).

Coefficients

Model		Unstandardized	Standard Error	Standardized	t	p
H ₀	(Intercept)	51.400	10.255		5.012 < .001	
H ₁	(Intercept)	168.077	65.833		2.553 0.043	
	Fluency_Total	-38.564	9.029	-0.752	-4.271 0.005	
	Accuracy_Total	9.844	8.636	0.250	1.140 0.298	
	Complexity_Total	8.077	6.875	0.264	1.175 0.285	

The previous multiple linear regression was confirmed through a series of Spearman Rho correlations (table 6):

Table 6. Spearman Rho Correlations between Speaking Time and CAF measures.

Spearman's Correlations (Free)

	Spearman's rho	p
Speaking_Time - Fluency_Total	-0.777 **	0.008
Speaking_Time - Accuracy_Total	0.391	0.264
Speaking_Time - Complexity_Total	0.596	0.069

* p < .05, ** p < .01, *** p < .001

As can be observed, there is a statistically significant correlation between Speaking Time and the score obtained in Fluency. There is also a moderate correlation between Speaking Time and Complexity, meaning that, the more time, the more complexity. Nonetheless, this correlation was not statistically significant.

Guided planning. Tables 7 to 9 display the quantitative information on the multiple linear regression analysis performed on the guided planning condition.

Multiple linear regression was calculated to predict speaking time based on the different CAF measures. A non-significant regression equation was found ($F(3, 11) = 2.251, p = .139$), with an R^2 of .380 (see table 7 below).

Hence, no influence was observed from any of the measures on the dependent variable (speaking time).

Table 7. Regression outcome (1).

Model Summary - Speaking_Time					
Model	R	R ²	Adjusted R ²	RMSE	
H ₀	0.000	0.000	0.000	26.794	
H ₁	0.617	0.380	0.211	23.794	

Table 8. Regression outcome (2).

ANOVA

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	p
H ₁	Regression	3823.107	3	1274.369	2.251	0.139
	Residual	6227.826	11	566.166		
	Total	10050.933	14			

Note. The intercept model is omitted, as no meaningful information can be shown.

Table 9. Regression outcome (3).

Coefficients

Model		Unstandardized	Standard Error	Standardized	t	p
H ₀	(Intercept)	46.067	6.918		6.659	< .001
H ₁	(Intercept)	-18.432	47.129		-0.391	0.703
	Fluency_Total	17.568	12.049	0.851	1.458	0.173
	Accuracy_Total	0.798	18.059	0.025	0.044	0.966
	Complexity_Total	-6.603	14.225	-0.297	-0.464	0.652

Additionally, we performed a series of Spearman Rho statistical tests to observe the potential association between Speaking and CAF measures (table 10 below).

Table 10. Spearman Rho correlations between the ratings of CAF measures and Speaking time.

Spearman's Correlations		
	Spearman's rho	p
Speaking_Time - Fluency_Total	0.471	0.077
Speaking_Time - Accuracy_Total	0.525*	0.044
Speaking_Time - Complexity_Total	0.504	0.055

* p < .05, ** p < .01, *** p < .001

As can be observed, there is a moderate correlation between Speaking Time and Accuracy. This means that the longer the duration of speaking, the more possibilities there are for the learner to obtain a higher score in accuracy.

In the next section, we provide an interpretation of these results.

8. DISCUSSION

The preceding section has provided a descriptive and statistical presentation of the analyses performed. Our first research question asked whether there was any influence on CAF measures as a function of the planning procedure. One of the first findings in this respect was that, overall, both planning conditions had a similar positive effect on the measure of fluency. Also, participants in the unguided planning procedure had a higher score in complexity than those in the guided planning procedure. This increase in complexity is related to other studies, such as Wendel (1997), in which planning led to the same outcome, also in fluency. This is similar to Wigglesworth's (1997) findings, which indicated that planning led to greater fluency.

Another finding pointed out that participants in the guided planning condition used less speaking time in their task outcome as in previous research (Foster & Skehan, 1996). Such a finding is aligned with what

was found in the case of unguided planning, and the potential association between speaking time and fluency score. In this case, we observed that unguided planning favored an improvement of the fluency score. This finding runs counter to Skehan and Foster's (2005) study, which claimed that undetailed planners –in our study, unguided planning condition– led to less filled pauses, and thus less fluency.

Likewise, we also found out that, in the guided planning condition, more speaking time was associated with an increase in accuracy score. This might be related to the orientation of the task since participants were familiar with the type of task they were undertaking. Additionally, the provision of a guided planning note-taking sheet might have favored more concentration on the forms. In the case of the unguided planning condition, as mentioned previously, there was a positive association between speaking time during task and complexity scores. One of the potential explanations behind this finding might be related to the participants' proficiency level, as a potential influential variable. This was particularly evident in Tavakoli and Skehan's (2005) study, where they found that proficiency level was a pivotal variable influencing CAF measures.

As mentioned, the difference between the guided and unguided planning conditions was particularly visible in the association between speaking time during the task and the fluency score. This was also corroborated by a recent study (Mochizuki & Ortega, 2008), where secondary students participated in a one-way communicative task under three different conditions (no planning, unguided planning, and guided planning). Although the variables in this study differ from the ones in our study, certain parallelism may be established. Additionally, Mochizuki and Ortega (2008) found that guided planners produced more accurate language than unguided planners. In our study, we observed that participants in the guided planning condition were more inclined to increase their accuracy scores when speaking time, as an interrelated variable, increased. This was highly confirmed with the highly correlated values obtained between the CAF ratings, which might indicate that learners in the guided planning condition displayed a more balanced performance.

9. CONCLUSIONS

Our study has attempted to provide empirical evidence to the wide array of studies on pre-task planning in communicative tasks. Following previous research (e.g. Skehan & Foster, 2005; Gilabert, 2007; Mochizuki & Ortega, 2008), our study explored the potential effect of guided and unguided planning on impressionistic CAF measures.

One of the main conclusions to be drawn is that not one specific type of planning condition (i.e. guided or unguided) has proved to be better than the other. Despite the visible differences in terms of association of measures, the between-group analyses have shown that no special differentiations were observed in these conditions.

Furthermore, fluency was reported to be highly similar in both guided and unguided planning. However, the guided planning group spoke more fluently, even if the effect on fluency ratings was not as consistent, which occurred in previous research (Guará-Tavares, 2008; Mochizuki & Ortega, 2008).

In terms of complexity, unguided planning increased this measure and was moderately correlated with speaking time. We can conclude that the more time spent on speaking, the more complexity there is.

A question that arises in this context is whether proficiency-related factors might have affected considerably the performance in each of the groups, and also, whether individual differences such as language aptitude or affective variables may have had some influence on how they perceived, but most importantly, handled each type of planning condition.

Our study is not without its limitations: (i) we made use of a small pool of participants which, undoubtedly, might have affected some of the results, and (ii) only one proficiency level was taken into consideration.

Future research avenues should bear in mind these limitations since a larger pool of participants would ensure that our results are extrapolated to a greater extent. Similarly, the relevance of the proficiency-level variable is unarguably pivotal for exploring how pre-task planning may

be different not only as a function of task type but also within-subjects. Another important gap that has to be filled in future research is the exploration of the pre-task planning conditions on CAF measures with other types of tasks in the same classroom-based environment. In our case, the present empirical research was conducted in a tertiary level context. It would be convenient to observe whether there are any considerable differences between education stages. Similarly, other variables such as negotiation of meaning and peer-interaction should be borne in mind for future research insomuch as both could shed light on what occurs during the preparation of the task outcome. Finally, further examination of the qualitative data from the note-taking sheets may bring to light what trends participants follow to organize their tasks.

10. REFERENCES

- Breen, M. P. (1987). Contemporary Paradigms in Syllabus Design Part II. *Language Teaching*, 20(3), 157-174.
- Butterworth, B. (1980). Evidence from Pauses in Speech. In B. Butterworth (Ed.), *Language Production: Speech and Talk* (pp. 155-176). Academic Press.
- Bygate, M. (1996). Effects of Task Repetition: Appraising the Developing Language of Learners. In J. Willis & D. Willis (Eds.), *Challenge and Change in Language Teaching* (pp. 136-146). Macmillan.
- Crookes, G. (1989). Planning and Interlanguage Variation. *Studies in Second Language Acquisition*, 11, 367-383.
- Elder, C., Iwashita, N. & McNamara, T. (2002). Estimating the Difficulty of Oral Proficiency Tasks: What Does the Test-Taker Have to Offer? *Language Testing*, 19(4), 347-368.
- Ellis, N. C. (2005). At the Interface: Dynamic Interactions of Explicit and Implicit Language Knowledge. *Studies in Second Language Acquisition*, 27, 305-52.
- Ellis, R. (2009). Task-Based Language Teaching: Sorting Out the Misunderstandings. *International Journal of Applied Linguistics*, 19(3), 221-246.
- Faerch, C. & Kasper, C. (1983). Plans and Strategies in Foreign Language Communication. In C. Faerch & C. Kasper (Eds.), *Strategies in Interlanguage Communication* (pp. 20-44). Longman.

- Foster, P. & Skehan, P. (1999). The Influence of Source of Planning and Focus of Planning on Task-Based Performance. *Language Teaching Research*, 3, 215-247.
- Garcés-Manzanera, A. (2021a). El contexto educativo en las materias de lengua extranjera (inglés) en los grados de Educación Primaria de las universidades españolas. In R. Pérez Cabana & S. A. Flores Borjabad (Coords.), *Nuevos retos y perspectivas de la investigación en Literatura, Lingüística y Traducción* (pp. 1406-1430). Dykinson.
- Garcés-Manzanera, A. (2021b). Implementing Communicative Tasks for the Education Context: Primary Education Undergraduates' Perceptions of a Didactic Proposal. In REDINE (Coord.), *Medios digitales y metodologías docentes: mejorar la educación desde un abordaje integral* (pp. n. d.). Adaya Press.
- Gass, S.M., Mackey, A., Álvarez-Torres, M. J. & Fernández-García, M. (1999). The Effects of Task Repetition on Linguistic Output. *Language Learning*, 49(4), 549-581.
- Gilabert, R. (2007). The Simultaneous Manipulation of Task Complexity Along Planning Time and (+/- Here and Now): Effects on Oral Production. In M. Mayo (Ed.), *Investigating Tasks in Formal Language Learning* (pp. 44-68). Multilingual Matters.
- Iwashita, N., Elder, C. & McNamara, T. (2001). Can We Predict Task Difficulty in an Oral Proficiency Test? Exploring the Potential of an Information Processing Approach to Task Design. *Language Learning*, 21, 401-436.
- Kawauchi, C. (2005). The Effects of Strategic Planning on the Oral Narratives of Learners with Low and High Intermediate L2 Proficiency. In R. Ellis (Ed.), *Planning and Task Performance in a Second Language* (pp. 143-165). John Benjamins.
- Kayfetz, J. L. & Stice, R. L. (1987). *Academically Speaking*. Heinle & Heinle Publisher.
- Kim, Y. & Tracy-Ventura, N. (2013). The Role of Task Repetition in L2 Performance Development: What Needs to Be Repeated During Task-Based Interaction? *System*, 41, 829-840.
- Kormos, J. (2006). *Speech Production and Second Language Acquisition*. Erlbaum.
- Lambert, C., Aubrey, S. & Leeming, P. (2020). Task Preparation and Second Language Speech Production. *TESOL Quarterly*, 55(2), 331-365.
<https://doi.org/10.1002/tesq.598>

- Lambert, C. & Robinson, P. (2014). Learning to Perform Narrative Tasks: A Semester-Long Classroom Study of L2 Task Sequencing Effects. In P. Robinson, M. Baralt & R. Gilabert (Eds.), *Task Sequencing and Instructed Second Language Learning* (pp. 207-230). Conium.
<https://bit.ly/3A3wDC1>
- Lambert, C., Kormos, J. & Minn, D. (2017). Task Repetition and Second Language Speech Processing. *Studies in Second Language Acquisition*, 39(1), 167-196.
- Levelt, W. (1989). *Speaking: From Intention to Articulation*. The MIT Press.
- Levelt, W. (1999). Producing Spoken Language: A Blueprint of the Speaker. In C. Brown & P. Hagoort (Eds.), *The Neurocognition of Language* (pp. 83-122). Oxford University Press.
- Long, M. (1998). Focus on Form in Task-Based Language Teaching. *University of Hawai'i Working Papers in ESL*, 16, 35-49.
- Long, M. H. (1985). A Role for Instruction in Second Language Acquisition: Task-Based Language Teaching. In K. Hyltenstam & M. Pienemann (Eds.), *Modeling and Assessing Second Language Development* (pp. 77-99). Multilingual Matters.
- MacWhinney, B. & Osser, H. (1977). Verbal Planning Functions in Children's Speech. *Child Development*, 48, 978-985.
- Mehnert, U. (1998). The Effects of Different Lengths of Time for Planning on Second Language Performance. *Studies in Second Language Acquisition*, 20, 83-108.
- Mochizuki, N. & Ortega, L. (2008). Balancing Communication and Grammar in Beginning-Level Foreign Language Classrooms: A Study of Guided Planning and Relativization. *Language Teaching Research*, 12, 11-37.
- O'Malley, J. M., Chamot, A. U., Stewner-Manzanares, G., Kupper, L. & Russo, R. P. (1985). Learning Strategies Used by Beginning and Intermediate ESL Students. *Language Learning*, 35(1), 21-46.
- Plonsky, L. & Oswald, F. L. (2014). How Big Is "Big"? Interpreting Effect Sizes in L2 Research. *Language Learning*, 64(4), 878-912.
- Richards, J., Platt, J. & Weber, H. (1985). *Longman Dictionary of Applied Linguistics*. Longman.
- Sangarun, J. (2001). *The Effects of Pre-Task Planning on Foreign Language Performance*. [PhD dissertation, University of Toronto]. Institutional Repository U of T. <https://bit.ly/3B3Ura1>

- Sangarun, J. (2005). The Effects of Focusing on Meaning and Form in Strategic Planning. In R. Ellis (Ed.), *Planning and Task Performance in a Second Language* (pp. 111-143). John Benjamins.
- Sheppard, C. (2006). *The Effects of Instruction Directed at the Gaps Second Language Learners Noticed in Their Oral Production* [Unpublished PhD thesis, University of Auckland].
- Skehan, P. (1998). *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford University Press.
- Skehan, P. (Ed.) (2014). *Processing Perspectives on Task Performance* (Vol. 5). John Benjamins.
- Skehan, P. & Foster, P. (2005). Strategic and On-Line Planning: The Influence of Surprise Information and Task Time on Second Language Performance. In R. Ellis (Ed.), *Planning and Task Performance in a Second Language* (pp. 193-218). John Benjamins.
- Tajima, M. (2003). *The Effects of Planning on Oral Performance of Japanese as a Foreign Language* [PhD dissertation, Purdue University]. Institutional Repository PU. <https://bit.ly/3iorFda>
- Tavakoli, P. & Skehan, P. (2005). Strategic Planning, Task Structure and Performance Testing. In R. Ellis (Ed.), *Planning and Task Performance in a Second Language* (pp. 239-277). John Benjamins.
- Wendel, J. (1997). *Planning and Second Language Narrative Production*. [Unpublished PhD dissertation, Temple University].
- Wigglesworth, G. & Elder, C. (2010). An Investigation of the Effectiveness and Validity of Planning Time in Speaking Test Tasks. *Language Assessment Quarterly*, 7(1), 1-24.
- Wigglesworth, J. (2001). Influences on Performance in Task-Based Oral Assessments. In Bygate, M., Skehan, P. & Swain, M. (Eds.), *Researching Pedagogic Tasks: Second Language Learning, Teaching, and Testing* (pp. 186-209). Longman.
- Willis, J. (1996). A Flexible Framework for Task-Based Learning. In D. Willis & J. Willis (Eds.) *Challenge and Change in Language Teaching* (pp. 52-62). Heinemann.
- Yuan, F. & Ellis, R. (2003). The Effects on Pre-Task Planning and On-Line Planning on Fluency, Complexity and Accuracy in L2 Monologic Oral Production. *Applied Linguistics*, 21(1), 1-27.

