



COLECCIÓN CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO

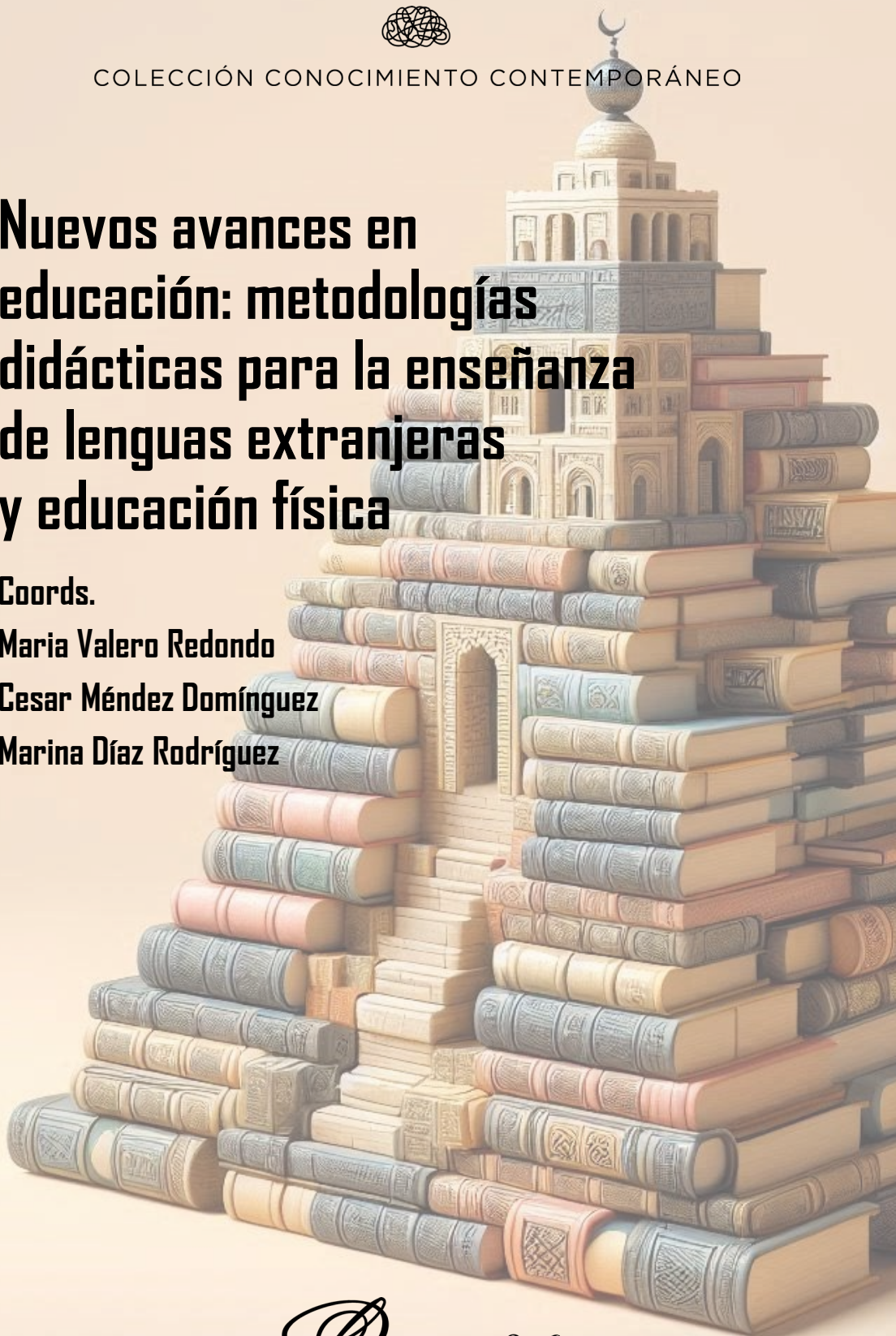
Nuevos avances en educación: metodologías didácticas para la enseñanza de lenguas extranjeras y educación física

Coords.

Maria Valero Redondo

Cesar Méndez Domínguez

Marina Díaz Rodríguez



Dykinson, S.L.

NUEVOS AVANCES EN EDUCACIÓN:
METODOLOGÍAS DIDÁCTICAS PARA LA ENSEÑANZA
DE LENGUAS EXTRANJERAS Y EDUCACIÓN FÍSICA



COLECCIÓN CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO

NUEVOS AVANCES EN EDUCACIÓN:
METODOLOGÍAS DIDÁCTICAS PARA LA
ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS
Y EDUCACIÓN FÍSICA

Coords.

MARIA VALERO REDONDO
CÉSAR MÉNDEZ DOMÍNGUEZ
MARINA DÍAZ RODRÍGUEZ

Dykinson, S.L.

2024



Esta obra se distribuye bajo licencia

Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0)

La Editorial Dykinson autoriza a incluir esta obra en repositorios institucionales de acceso abierto para facilitar su difusión. Al tratarse de una obra colectiva, cada autor únicamente podrá incluir el o los capítulos de su autoría.



NUEVOS AVANCES EN EDUCACIÓN:
METODOLOGÍAS DIDÁCTICAS PARA LA ENSEÑANZA
DE LENGUAS EXTRANJERAS Y EDUCACIÓN FÍSICA

Diseño de cubierta: Rafa Ramiro

Maquetación: Francisco Anaya Benítez

© de los textos: los autores

© de la presente edición: Dykinson S.L.

Madrid - 2024

N.º 223 de la colección Conocimiento Contemporáneo

1ª edición, 2024

ISBN: 978-84-1070-332-2

NOTA EDITORIAL: Los puntos de vista, opiniones y contenidos expresados en esta obra son de exclusiva responsabilidad de sus respectivos autores. Dichas posturas y contenidos no reflejan necesariamente los puntos de vista de Dykinson S.L, ni de los editores o coordinadores de la obra. Los autores asumen la responsabilidad total y absoluta de garantizar que todo el contenido que aportan a la obra es original, no ha sido plagiado y no infringe los derechos de autor de terceros. Es responsabilidad de los autores obtener los permisos adecuados para incluir material previamente publicado en otro lugar. Dykinson S.L no asume ninguna responsabilidad por posibles infracciones a los derechos de autor, actos de plagio u otras formas de responsabilidad relacionadas con los contenidos de la obra. En caso de disputas legales que surjan debido a dichas infracciones, los autores serán los únicos responsables.

INDICE

INTRODUCCIÓN. FUSIONANDO TEORÍA Y PRÁCTICA: NUEVAS METODOLOGÍAS DIDÁCTICAS EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS Y EDUCACIÓN FÍSICA PARA PROFESORES DE SECUNDARIA Y EDUCACIÓN SUPERIOR.....	11
MARÍA VALERO-REDONDO CÉSAR MÉNDEZ DOMÍNGUEZ MARINA DÍAZ-RODRÍGUEZ	
CAPÍTULO 1. EL <i>STORYTELLING</i> PARA LA MEJORA DE LAS DESTREZAS ORALES EN INGLÉS.....	24
ANTONIA BUENDÍA ALCARAZ	
CAPÍTULO 2. ¿PUEDEN LOS ADOLESCENTES DEL SIGLO XXI APRENDER GRIEGO ANTIGUO DE UNA MANERA DIVERTIDA?.....	45
PATRICIA GARCÍA ZAMORA	
CAPÍTULO 3. MÚSICA E INNOVACIÓN DOCENTE PARA APRENDER ÁRABE DE FORMA NATURAL: ¿HACEMOS UN MUÑECO DE NIEVE? ..	58
SALUD ADELAIDA FLORES BORJABAD	
CAPÍTULO 4. INNOVACIÓN DOCENTE APLICADA AL ESTUDIO DE LA LENGUA ÁRABE: DÉJATE LLEVAR A UN MUNDO IDEAL	74
SALUD ADELAIDA FLORES BORJABAD	
CAPÍTULO 5. EXPLORANDO NUEVOS HORIZONTES PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA LINGÜÍSTICA EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS	87
ROSA ISABEL ABAD CASTRO	
CAPÍTULO 6. LA METÁFORA COMO RECURSO EN LA DIDÁCTICA DE UNA LE: UNA PROPUESTA PARA LA CLASE DE E/LE	106
VALENTINA PALEARI	
CAPÍTULO 7. LA POESÍA COMO RECURSO DIDACTICO EN LA ENSEÑANZA DE PORTUGUES COMO LENGUA EXTRANJERA	122
KEILA COELHO BARBOSA	
CAPÍTULO 8. AS EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS COMO RECURSOS DIDÁTICOS NAS AULAS DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA	134
KEILA COELHO BARBOSA	
CAPÍTULO 9. LA METODOLOGÍA DE LA DISPONIBILIDAD LÉXICA COMO RECURSO DIDÁCTICO	149
SARAI DE REGLA CRUZ VENTURA	

CAPÍTULO 10. EL AUTOANÁLISIS DE LA PROPIA PRODUCCIÓN SIGNADA: UNA HERRAMIENTA PEDAGÓGICA PARA CONCIENCIAR SOBRE LOS MECANISMOS DE COHESIÓN DEL DISCURSO	169
STÉPHANIE PAPIN	
CAPÍTULO 11. EL USO DE REDES NEURONALES AL SERVICIO DEL APRENDIZAJE DEL ÁRABE: UNA PROPUESTA DE INNOVACIÓN DOCENTE PARA INICIARSE EN EL ESTUDIO DE LA LENGUA	185
SALUD ADELAIDA FLORES BORJABAD	
CAPÍTULO 12. CHATGPT FOR AUTONOMOUS L2 PRONUNCIATION WORK	197
JOSÉ ANTONIO MOMPEÁN GONZÁLEZ	
ALBA HERNÁNDEZ GONZÁLEZ	
CAPÍTULO 13. FORMATIVE FEEDBACK. AN UPDATED STUDY AT SECONDARY LEVEL	220
ISABEL SANCHA PIÑEIRO SORONDO	
CAPÍTULO 14. FROM CLASSROOM TO REAL WORLD: ROLE-PLAY SCENARIOS FOR IMPROVING ENGLISH AT C1 LEVEL IN HIGHER EDUCATION	234
MARÍA VALERO-REDONDO	
CAPÍTULO 15. ESPLORANDO IL MALL E LA GAMIFICATION: VANTAGGI, SFIDE E PROSPETTIVE FUTURE NELL'INSEGNAMENTO DELLE LINGUE STRANIERE	256
ANNAMARIA MARTIGNETTI	
FRANCISCO JOSÉ RODRÍGUEZ-MESA	
CAPÍTULO 16. THE IMPACT OF GAME-BASED LEARNING INSTRUCTION ON IMPROVING DISCOURSE ANALYSIS PROFICIENCY IN EFL EDUCATION	275
PAOLA CABRERA – SOLANO	
LUZ CASTILLO - CUESTA	
CAPÍTULO 17. HARD AND SOFT SCIENCES IN CONTRAST: ESP MEDIATED BY COLLABORATIVE LEARNING (CL) AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES (CT)	292
NOELIA CASTRO CHAO	
TAMARA BOUSO RIVAS	
CAPÍTULO 18. APRENDIZAJE BASADO EN JUEGOS (ABJ) EN EL AULA DE LITERATURA	324
LAURA HERNÁNDEZ GONZÁLEZ	
CAPÍTULO 19. THE IMPACT OF GAMIFICATION ON STUDENT´S MOTIVATION IN HIGHER BILINGUAL EDUCATIONAL CONTEXTS: A CASE STUDY OF AFFECTIVE AND COGNITIVE RESPONSES	339
MARIBEL RODRÍGUEZ ZAPATERO	
LEONOR M. PÉREZ NARANJO	
CRISTINA MORILLA GARCÍA	
ROCÍO MUÑOZ BENITO	

CAPÍTULO 20. GAMIFICACIÓN MÓVIL EN EL AULA: EL CASO DE UN TALLER DE LENGUA Y CULTURA PARA ADOLESCENTES	361
ÁNGEL PEINADO JARO	
CAPÍTULO 21. UNA PROPUESTA PARA EL DESARROLLO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA CRÍTICA DE TEXTOS MULTIMODALES EN INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA.....	379
BENJAMÍN CARCAMO BERNARDO PINO ROJAS	
CAPÍTULO 22. IMPACTO DE LAS LECCIONES PRAGMÁTICAS EN LA RESPUESTA A CUMPLIDOS EN ESTUDIANTES DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA: UN ESTUDIO EXPERIMENTAL	393
JEREMY W. BACHELOR	
CAPÍTULO 23. HACIA UNA AUTOEVALUACIÓN DE LA REDACCIÓN PROFESIONAL EN SEGUNDAS LENGUAS: EL CASO DEL BUSINESS ENGLISH COMO LENGUA FRANCA	409
LETICIA MORENO-PÉREZ	
CAPÍTULO 24. ABORDAGEM MULTICULTURAL NO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA	420
KEILA COELHO BARBOSA	
CAPÍTULO 25. CONNECTING IN-CLASS AND OUT-OF-CLASS EXPOSURE TO ENGLISH: A SOCIAL NETWORK APPROACH FOR ENHANCING SOFT SKILLS AND FOSTERING PRODUCTIVE SKILL DEVELOPMENT IN THE ENGLISH FOR TOURISM (EFT) CLASSROOM.....	435
YOLANDA JOY CALVO BENZIES NAARA QUEIRUGA DOMÍNGUEZ	
CAPÍTULO 26. LA COMPETENCIA TRADUCTORA BÁSICA EN EL AULA: DEBATES HACIA LA INNOVACIÓN DOCENTE EN UNA ERA DIGITALIZADA.....	461
IRENE RODRÍGUEZ ARCOS	
CAPÍTULO 27. SEXUAL HEALTH AND ESP FOR NURSING UNDERGRADUATES	477
RAQUEL GARCÍA-CUEVAS GARCÍA	
CAPÍTULO 28. ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE UNA MATERIA DE LEXICOGRAFÍA	492
XOSÉ SOTO ANDIÓN	
CAPÍTULO 29. DICCIONARIOS ACADÉMICOS EN LÍNEA: HERRAMIENTAS PARA EL APRENDIZAJE FILOLÓGICO EN EL GRADO EN FILOLOGÍA HISPÁNICA. APUNTES PARA UNA PROPUESTA DE ENSEÑANZA	511
RAÚL DÍAZ ROSALES	

CAPÍTULO 30. INTEGRATING MICRO-CREDENTIAL TRAINING IN HIGHER EDUCATION: A PROPOSAL FOR BA DISSERTATION SUPPORT	529
MARTA MARTÍN GILETE CRISTINA BLANCO GARCÍA	
CAPÍTULO 31. CONTENIDOS CULTURALES/INTERCULTURALES EN LOS MANUALES DE LOS LIBROS DE CHINO PARA LOS NEGOCIOS ...	545
TZU-YIU CHEN	
CAPÍTULO 32. TEACHING SEMANTICS AND PRAGMATICS THROUGH THE ESA APPROACH IN AN EFL CONTEXT	556
LUZ CASTILLO - CUESTA PAOLA CABRERA – SOLANO	
CAPÍTULO 33. <i>LOVE’S LABOUR’S LOST</i> AND ITS SOURCES: CURRICULUM INNOVATION AND THE TEACHING OF SHAKESPEARE ...	574
LUIS J. CONEJERO-MAGRO	
CAPÍTULO 34. ENSEÑAR LITERATURA EN EQUIPO: UNA EXPERIENCIA DE <i>CO-TEACHING</i> EN EL AULA UNIVERSITARIA	589
CRISTINA SANZ RUIZ SERGIO SANTIAGO ROMERO	
CAPÍTULO 35. <i>FOOTBALL</i> + EN LAS ESCUELAS: UNA MANERA INNOVADORA DE IMPLEMENTAR EL FÚTBOL EN LOS COLEGIOS ..	604
FRANCESC SOLANELLAS DONATO JOSHUA MUÑOZ FRANCESC GENOVARD SUREDA MIQUEL GOMIS SINTES	
CAPÍTULO 36. RELACIÓN ENTRE LA PRÁCTICA DE ACTIVIDAD FÍSICA PROPUESTA POR LA OMS, LA INTELIGENCIA EMOCIONAL Y EL SÍNDROME DE <i>BURNOUT</i> EN EL DOCENTE DE EDUCACIÓN SUPERIOR.....	621
PILAR PUERTAS-MOLERO GRACIA CRISTINA VILLODRÉS RAFAEL FRANCISCO CARACUEL-CÁLIZ	
CAPÍTULO 37. EL DEPORTE DE LA ORIENTACIÓN EN LA ETAPA DE TRANSICIÓN A LA VIDA ADULTA (TVA) EN EDUCACIÓN ESPECIAL	639
VIRGINIA GÓMEZ BARRIOS LÁZARO MEDIAVILLA SALDAÑA	
CAPÍTULO 38. ¿CÓMO SE MUEVEN LOS ESCOLARES CON TRASTORNO POR DÉFICIT DE ATENCIÓN / HIPERACTIVIDAD (TDAH) EN EL AULA DE EDUCACIÓN FÍSICA EN LA NATURALEZA, Y QUÉ OPINAN SUS PROFESORES SOBRE ELLO?	661
MIGUEL VILLA-DE GREGORIO CÉSAR MÉNDEZ DOMÍNGUEZ PATRICIA ROCU GÓMEZ IRENE RAMÓN-OTERO	

CAPÍTULO 39. EL IMPACTO DE LOS PARES EN LA PARTICIPACIÓN
EN ACTIVIDADES FÍSICAS Y DEPORTIVAS ENTRE ESTUDIANTES 680

RAFAEL FRANCISCO CARACUEL-CÁLIZ

JOSÉ MANUEL ALONSO-VARGAS

EDUARDO MELGUIZO IBÁÑEZ

CAPÍTULO 40. DESVELANDO LA INFLUENCIA DEL GÉNERO Y
EL CONTEXTO FAMILIAR EN LA ACTIVIDAD FÍSICA INFANTIL 691

DAVID ÁLVAREZ-IBÁÑEZ

CAPÍTULO 41. LOS DESCANSOS ACTIVOS COMO RECURSO
DOCENTE PARA LA MEJORA DE LAS FUNCIONES EJECUTIVAS
EN EL ENTORNO EDUCATIVO 707

EDUARDO MELGUIZO IBÁÑEZ

GABRIEL GONZÁLEZ VALERO

MANUEL ANTONIO ORTIZ FRANCO

JOSÉ LUIS UBAGO JIMÉNEZ

CAPÍTULO 42. IMPORTANCIA DE LA PRÁCTICA DE ACTIVIDAD
FÍSICA EN PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL.
ESTADO ACTUAL DE LA CUESTIÓN 723

GABRIEL GONZÁLEZ-VALERO

GRACIA CRISTINA VILLODRES

DANIEL SANZ MARTÍN

MANUEL ANTONIO ORTIZ FRANCO

CAPÍTULO 43. PROYECTO DE INNOVACIÓN DOCENTE PLANTA:
UNA GUÍA DIDÁCTICA CON PERSPECTIVA DE GÉNERO
PARA LA IMPLEMENTACIÓN DE EDUCACIÓN FÍSICA EN EL
AULA HOSPITALARIA 750

MIRIAM PALOMO NIETO

ELENA RAMÍREZ RICO

JORGE AGUSTÍN ZAPATERO AYUSO

PATRICIA ROCU GÓMEZ

CAPÍTULO 44. INNOVACIÓN DOCENTE EN LAS AULAS
UNIVERSITARIAS. SATISFACCIÓN E IMPLICACIÓN DE
LOS UNIVERSITARIOS DE MAGISTERIO.....770

MIRIAM PALOMO NIETO

IRENE RAMÓN OTERO

CARLOS AVILÉS VILLAROEL

MIGUEL VILLA DE GREGORIO

CAPÍTULO 45. ESTILOS DE APRENDIZAJE PREFERENTES EN
ALUMNOS DEL GRADO EN CIENCIAS DE LA ACTIVIDAD FÍSICA
Y DEL DEPORTE. PROYECTO AI-A 782

EVA GESTEIRO ALEJOS

MIGUEL ÁNGEL ROJO TIRADO

CAPÍTULO 46. ESTILOS DE APRENDIZAJE Y ENSEÑANZA EN CIENCIAS DE LA ACTIVIDAD FÍSICA Y DEL DEPORTE. PROYECTO AI-A.....799

MIGUEL ÁNGEL ROJO TIRADO

EVA GESTEIRO ALEJOS

CAPÍTULO 47. MODELO DE EDUCACIÓN FÍSICA CON SIGNIFICADO: MEJORANDO EL DISFRUTE EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES..... 815

SALVADOR PÉREZ MUÑOZ

PAULA TERESA MORALES CAMPO

ALBERTO RODRÍGUEZ CAYETANO

FÉLIX HERNÁNDEZ MARCHAN

CAPÍTULO 48. EL ESCAPE ROOM EDUCATIVO COMO METODOLOGÍA DOCENTE EN EL ESTUDIANTADO UNIVERSITARIO 829

XOANA REGUERA LÓPEZ DE LA OSA

ALFONSO GUTIÉRREZ SANTIAGO

JUAN CARLOS ARGIBAY GONZÁLEZ

IVÁN PRIETO LAGE

CAPÍTULO 49. EL XECBALL: AJEDREZ MOTRIZ PARA LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA 865

PAULA TERESA MORALES CAMPO

SALVADOR PÉREZ MUÑOZ

FÉLIX HERNÁNDEZ MERCHÁN

ALBERTO RODRÍGUEZ CAYETANO

CAPÍTULO 50. CREACIÓN PLÁSTICA, VISUAL Y CORPORAL EN EL ENTORNO NATURAL: ARTE Y NATURALEZA PARA EL BIENESTAR Y LA SALUD EN EDUCACIÓN 900

CÉSAR MÉNDEZ DOMÍNGUEZ

MARTA LAGE DE LA ROSA

FELIPE SALAROLLI DE SOUZA LOPES

CAPÍTULO 51. INNOVACIÓN EDUCATIVA: BACHILLERATO TÉCNICO DEPORTIVO EN ECUADOR 912

ALEX GALEANO-TERÁN

FUSIONANDO TEORÍA Y PRÁCTICA:
NUEVAS METODOLOGÍAS DIDÁCTICAS EN
LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS
Y EDUCACIÓN FÍSICA PARA PROFESORES
DE SECUNDARIA Y EDUCACIÓN SUPERIOR

MARÍA VALERO-REDONDO

Universidad de Córdoba

CÉSAR MÉNDEZ DOMÍNGUEZ

Universidad Complutense de Madrid

MARINA DÍAZ-RODRÍGUEZ

Universidad Rey Juan Carlos

El presente volumen se adentra en el corazón de la innovación educativa, un terreno fértil y en constante evolución. Este libro está concebido como un recurso integral para educadores, investigadores y profesores de educación secundaria y superior que buscan comprender y aplicar las últimas tendencias y técnicas en la enseñanza de lenguas extranjeras y educación física.

El volumen recoge cincuenta y un capítulos organizados en cuatro secciones temáticas, cada una diseñada para abordar distintos aspectos en el ámbito de la enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras y la educación física. Este enfoque multidisciplinar permite a los lectores explorar una gran variedad de perspectivas y aplicaciones prácticas, haciendo del libro un recurso excepcionalmente rico y versátil.

La intersección entre el aprendizaje de lenguas extranjeras y la educación física, aunque inicialmente puede parecer una combinación poco convencional, ha ganado atención significativa en la investigación académica reciente. Diversos estudios han demostrado que esta fusión metodológica puede enriquecer la experiencia educativa, facilitando un aprendizaje más dinámico y aplicado. Investigaciones como las llevadas

a cabo por Coral & Lleixà (2016), Salvador García et al. (2016), Torres Outon (2019), y Gil-López et al. (2021) han abordado esta temática desde diferentes perspectivas, subrayando cómo la integración efectiva de una lengua extranjera en las clases de educación física no sólo mejora la competencia lingüística de los estudiantes, sino que también aumenta su motivación y participación en las actividades físicas.

Por tanto, al diseñar este libro, hemos tenido en cuenta tanto a profesorado de educación superior como a profesorado de educación secundaria. Asimismo, se ha prestado especial atención a la inclusión de capítulos que abordan la educación inclusiva y estrategias para apoyar a los estudiantes de diversas capacidades y antecedentes, asegurando que el aprendizaje sea accesible y enriquecedor para todos.

Los capítulos en cada sección siguen una progresión lógica, desde la fundamentación teórica hasta estudios de caso concretos y ejemplos de implementación práctica. Esta estructura está diseñada para facilitar una comprensión profunda de la metodología didáctica, permitiendo a los lectores adquirir no sólo conocimientos teóricos, sino también competencias prácticas aplicables en sus propios entornos educativos.

La primera sección de este volumen se centra en las “Metodologías Innovadoras en la Enseñanza de Lenguas”. Arán Sánchez et al. (2022) afirman que examinar los diversos aspectos del proceso de enseñanza y aprendizaje promueve la reflexión sobre la práctica docente, permitiendo su mejora mediante la divulgación de descubrimientos relacionados con el currículo, la capacitación de los docentes y los enfoques que orientan las metodologías de enseñanza. Los capítulos incluidos en esta sección presentan estudios de caso y análisis prácticos que ilustran la implementación exitosa de estrategias que no sólo aumentan la competencia lingüística de los estudiantes, sino que también enriquecen su comprensión crítica e intercultural.

Así, el capítulo 1 introduce un proyecto de innovación docente centrado en el uso del *storytelling* para mejorar las destrezas orales en inglés como lengua extranjera. El objetivo general es mejorar las destrezas orales de los estudiantes de bachillerato mediante aplicaciones prácticas de *storytelling*, complementadas con objetivos específicos que incluyen

la comprensión y elaboración de discursos orales y la evaluación autónoma de los avances.

El capítulo 2 explora la viabilidad y beneficios de aplicar el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE) usando “Historias verdaderas” de Luciano de Samósata para enseñar griego antiguo de manera atractiva a adolescentes. La investigación destaca cómo esta metodología puede aumentar la motivación y el interés de los estudiantes, proponiendo un enfoque innovador y lúdico que además incluye evaluaciones y actividades contextualizadas para fomentar el pensamiento crítico.

Los capítulos 3 y 4 presentan propuestas didácticas innovadoras para enseñar griego antiguo a estudiantes de diferentes niveles educativos. El capítulo 5, escrito por Rosa Isabel Abad Castro, examina la necesidad crítica de desarrollar competencias lingüísticas en un contexto global y multicultural, destacando cómo el dominio de múltiples idiomas es esencial para la comunicación efectiva y la integración sociocultural. Abad propone un replanteamiento de los métodos tradicionales de enseñanza de lenguas extranjeras, favoreciendo enfoques innovadores que se adaptan a las necesidades digitales y globales actuales.

El capítulo 6, desarrollado por Valentina Paleari, explora el uso de la metáfora como una herramienta didáctica en la enseñanza del Español como Lengua Extranjera (E/LE). El estudio propone actividades didácticas que ayudan a los estudiantes a explorar y producir metáforas, mejorando así su competencia lingüística, sociolingüística, y estratégico-pragmática.

Los capítulos 7 y 8, escritos por Keila Coelho Barbosa, exploran recursos didácticos innovadores para la enseñanza del portugués como lengua extranjera. En el primer capítulo, Barbosa discute el uso de la poesía como herramienta pedagógica que no solo facilita el aprendizaje lingüístico y cultural sino también motiva y enriquece la competencia comunicativa de los estudiantes mediante la exploración literaria. En el segundo capítulo, se examina la utilización de expresiones idiomáticas en la enseñanza, destacando su valor para conectar a los estudiantes con aspectos culturales y sociales intrínsecos a la lengua portuguesa.

El capítulo 9, escrito por Sarai de Regla Cruz Ventura, examina la metodología de la disponibilidad léxica como un recurso didáctico innovador. Este enfoque, que se ha desarrollado principalmente en el ámbito hispanohablante, permite a los educadores entender qué palabras son más accesibles para los hablantes cuando se les presenta un estímulo temático.

El capítulo 10, elaborado por Stéphanie Papin, aborda el uso del autoanálisis de la producción signada como herramienta pedagógica en la enseñanza de la Lengua de Signos Española (LSE). En el contexto del proyecto RADIS de la Universidad de Vigo, se implementó una actividad formativa que permitía a los estudiantes de interpretación analizar las estructuras predicativas en su propio discurso signado. Este ejercicio buscaba desarrollar habilidades críticas y profundizar en el conocimiento de las estrategias de expresión en LSE, utilizando ejemplos prácticos para ilustrar las relaciones actanciales. Los resultados destacaron la variedad de posibilidades expresivas de la LSE, tales como el uso de diferentes formas de focalización narrativa, la concordancia semántica y pragmática, y la iconicidad metafórica, esenciales para la formación de futuros intérpretes.

La segunda sección, “Tecnología y Gamificación en la Enseñanza de Lenguas”, aborda el impacto revolucionario de la tecnología en la educación lingüística. Desde el uso de la inteligencia artificial y redes neuronales en el aprendizaje de segundas lenguas hasta la gamificación móvil en el aula, los capítulos exploran cómo las herramientas digitales modernas y los enfoques lúdicos pueden ser aplicados efectivamente para captar la atención de los estudiantes y mejorar su aprendizaje a través de entornos interactivos y motivadores.

De este modo, los capítulos 11 y 12 exploran innovaciones tecnológicas en la enseñanza de lenguas. El primero aborda el uso de redes neuronales y *Large Language Models* para enseñar árabe como L2, proponiendo tecnologías avanzadas para transformar el aprendizaje del árabe y motivar a los estudiantes, desafiando la percepción de que es una lengua difícil de aprender. El capítulo 12 discute el uso de ChatGPT para mejorar la pronunciación en la enseñanza de una segunda lengua (L2), destacando cómo la inteligencia artificial puede facilitar prácticas

autónomas de pronunciación mediante conversaciones simuladas, permitiendo a los estudiantes mejorar su habilidad fuera del aula.

El capítulo 13, “Formative Feedback. An Updated Study at Secondary Level”, examina el papel de la retroalimentación formativa en el ámbito educativo, particularmente en un entorno bilingüe de nivel secundario en una escuela privada de una capital sudamericana. El estudio, que integra las asignaturas de Lengua Inglesa, Literatura Inglesa y Robótica, utiliza la metodología de Investigación-Acción para evaluar la percepción estudiantil sobre la retroalimentación recibida por parte de sus profesores.

En el capítulo 14, “From Classroom to Real World: Role-play Scenarios for Improving English at C1 Level in Higher Education”, María Valero Redondo explora el uso de escenarios de juego de roles para mejorar la competencia lingüística en inglés al nivel C1 en la educación superior. El enfoque, que simula contextos de la vida real, busca superar los límites tradicionales de la enseñanza en el aula y fomentar una participación activa y creativa de los estudiantes en su aprendizaje del idioma. Este método no solo involucra a los estudiantes en prácticas lingüísticas auténticas y culturalmente ricas, sino que también integra las TIC y promueve el trabajo colaborativo y el aprendizaje independiente, en línea con las directrices del Espacio Europeo de Educación Superior.

El capítulo 15 explora la gamificación en la enseñanza de idiomas extranjeros. El texto analiza cómo la gamificación puede revitalizar la educación tradicional mediante la incorporación de dinámicas de juego que fomentan la motivación y la participación activa de los estudiantes. Por ello, la gamificación se presenta como una estrategia prometedora para comprometer a las generaciones actuales en un aprendizaje más interactivo y motivador.

El capítulo 16 explora la implementación del aprendizaje basado en juegos (GBL) para mejorar la competencia en análisis del discurso en la educación de inglés como lengua extranjera (EFL), enfocándose en maestros en formación. Paola Cabrera-Solano y Luz Castillo-Cuesta presentan un estudio que busca determinar el impacto del GBL, utilizando herramientas como Kahoot, para fomentar la participación

estudiantil y mejorar la comprensión de estructuras lingüísticas complejas y patrones de discurso.

El capítulo 17 analiza el aprendizaje colaborativo (CL) mediado por tecnologías de la comunicación (CT), específicamente en el contexto de enseñanza del inglés para fines específicos (ESP). Noelia Castro Chao y Tamara Bousó Rivas examinan cómo las percepciones de los estudiantes sobre el CL mediado por CT varían entre disciplinas académicas y cómo estas percepciones pueden influir en las metodologías de enseñanza.

El capítulo 18 analiza cómo el Aprendizaje Basado en Juegos (ABJ) se puede aplicar eficazmente en el aula de Literatura para fomentar el desarrollo de la competencia literaria en estudiantes de Secundaria y Bachillerato. Laura Hernández González destaca la importancia de juegos de mesa diseñados específicamente con temas literarios como herramientas pedagógicas que pueden facilitar la interacción social y mejorar las habilidades comunicativas y cognitivas de los estudiantes.

El capítulo 19 analiza cómo la gamificación puede aumentar la motivación de los estudiantes en contextos educativos bilingües de nivel superior. Los autores estudian las respuestas afectivas y cognitivas de los estudiantes hacia la gamificación. La investigación destaca que la gamificación, al introducir técnicas competitivas y colaborativas, fomenta actitudes positivas y comportamientos autónomos entre los estudiantes, contribuyendo así de manera efectiva al proceso de enseñanza-aprendizaje.

El capítulo 20 examina la implementación de la gamificación móvil en la educación de adolescentes, específicamente en un taller de lengua y cultura. El capítulo destaca cómo la tecnología móvil, al ser integrada con juegos serios diseñados con fines educativos, puede mejorar significativamente el compromiso de los estudiantes. Además, se discute cómo la gamificación fomenta habilidades colaborativas y de comunicación a través de juegos en equipo, contribuyendo al desarrollo de habilidades sociales y emocionales y fortaleciendo la comunidad de aprendizaje.

En la tercera sección, “Enfoques Multiculturales y Contextuales en la Enseñanza de Lenguas”, destacamos la importancia de integrar contenidos culturales y contextuales en la enseñanza de lenguas extranjeras.

Los capítulos de esta sección examinan desde la enseñanza de segundas lenguas con un enfoque multicultural hasta el desarrollo de competencias traductoras en la era digital. Esta parte del libro subraya la necesidad de una enseñanza que no solo se centre en la gramática y el vocabulario, sino que también aborde los contextos socioculturales que forman parte esencial de cualquier lengua.

Así pues, el capítulo 21 describe una intervención pedagógica en educación superior para desarrollar la alfabetización multimodal y la comprensión lectora crítica en inglés como lengua extranjera. La investigación responde a la necesidad de adaptar las competencias comunicativas a las transformaciones tecnológicas y sociales actuales y de renovar metodologías para integrar el pensamiento crítico en el aprendizaje del inglés.

En el capítulo 22, Jeremy W. Bachelor explora el impacto de las lecciones pragmáticas sobre cómo los estudiantes de español como lengua extranjera responden a los cumplidos. Realizado en un colegio universitario en el Medio Oeste de los EE. UU., el estudio enfatiza la importancia de la competencia pragmática, que permite el uso adecuado del lenguaje en contextos sociales y ayuda a evitar malentendidos.

El capítulo titulado, “Hacia una evaluación de la redacción profesional en segundas lenguas: El caso del *Business English* como Lengua Franca”, aborda la importancia del inglés como lengua franca en la comunicación empresarial internacional, especialmente conocido como *BELF* (*Business English as a Lingua Franca*). Destaca cómo el inglés ha trascendido las barreras lingüísticas, convirtiéndose en una herramienta esencial para los profesionales en un contexto globalizado, tanto para la comunicación externa como interna en las empresas. Sin embargo, señala los retos de su implementación debido a las variaciones en el dominio del idioma entre los empleados y la ineficiencia de una lengua común en todas las situaciones profesionales.

El capítulo 24 explora una propuesta pedagógica que integra una perspectiva multicultural en la enseñanza del portugués como lengua extranjera. El texto argumenta la importancia de desarrollar una competencia literaria que no solo incluya habilidades lingüísticas y de

interpretación, sino también un enfoque sensible hacia las identidades culturales y las dinámicas sociales de los estudiantes.

El capítulo 25 examina cómo la exposición al inglés dentro y fuera del aula puede mejorar las habilidades blandas (*soft skills*) y el desarrollo de habilidades productivas en estudiantes de inglés para turismo (EFT). El capítulo discute cómo los profesores de idiomas pueden ayudar a los estudiantes a cultivar estas habilidades no solo dentro de las lecciones formales sino también fuera de ellas, aprovechando la exposición incidental a la lengua mediante recursos tecnológicos como redes sociales, plataformas de *streaming*, podcasts, audiolibros y videojuegos.

El capítulo 26 aborda la necesidad de innovación en la enseñanza de la traducción en la era digitalizada, marcada por el uso creciente de tecnologías como la traducción automática (TA) y la posesición (PE). Irene Rodríguez Arcos discute cómo la academia debe adaptarse a las nuevas realidades del mercado de la traducción, que cada vez integra más la inteligencia artificial y otras herramientas digitales. Además, recalca que la posesición demanda habilidades y técnicas distintas a las de la traducción humana, más cercanas a la revisión, lo que sugiere un replanteamiento en la enseñanza de competencias traductoras.

El capítulo 27 describe una intervención pedagógica en el aula de inglés para fines específicos (ESP) para estudiantes de enfermería en la Universidad de Extremadura, España, centrada en la salud sexual para aumentar la motivación y participación de los estudiantes. La iniciativa busca conectar con las experiencias vividas de los estudiantes y discutir la sexualidad de manera abierta y crítica, diferenciándose de las representaciones poco realistas vistas en la pornografía y los enfoques clínicos habituales en su formación.

El capítulo 28 presenta una propuesta didáctica para la enseñanza de la lexicografía en un curso universitario. El enfoque del curso integra aspectos conceptuales y procedimentales, buscando no sólo la transmisión de conocimiento, sino también fomentar la búsqueda activa, creación y reinterpretación del mismo por parte de los estudiantes. La meta es que el profesor actúe como mediador activo para motivar e

involucrar a los estudiantes en el aprendizaje de la lexicografía de manera aplicada y significativa.

El capítulo 29, escrito por Raúl Díaz Rosales, se centra en el papel de los diccionarios académicos en el aprendizaje de la lengua, especialmente en la formación en Filología Hispánica. Díaz Rosales destaca cómo los diccionarios, a menudo subestimados, ofrecen no solo definiciones, sino también información gramatical y contextual que enriquece la comprensión del idioma. El estudio explora el uso del Nuevo Tesoro Lexicográfico de la Lengua Española (NTLLE) de la Real Academia Española, que incluye diccionarios desde 1495 hasta 1931 y constituye una herramienta valiosa para la investigación lingüística. Además, se aborda la accesibilidad digital de estos recursos y la importancia de enseñar a los estudiantes a utilizar eficazmente los diccionarios para mejorar su aprendizaje y comprensión del español.

El capítulo 30 discute la integración de la formación en microcredenciales en la educación superior, específicamente como apoyo para los Trabajos de Fin de Grado, y el capítulo 31 analiza la inclusión de contenidos culturales e interculturales en los manuales de chino para negocios, destacando la creciente importancia de este idioma debido al desarrollo económico de China.

El capítulo 32 presenta una metodología efectiva para enseñar semántica y pragmática en el contexto de inglés como lengua extranjera (EFL) utilizando el enfoque *ESA*, que se centra en “*Engage*”, “*Study*”, y “*Activate*”. El método *ESA* estimula inicialmente el interés del estudiante, facilita la asimilación de nuevo conocimiento, y fomenta la aplicación práctica de conceptos aprendidos. Además, el estudio argumenta que este enfoque no sólo mejora las habilidades lingüísticas sino que también prepara a los estudiantes para comunicarse de manera competente y culturalmente apropiada en diversos contextos.

El capítulo 33 explora la enseñanza de la comedia de Shakespeare, *Love’s Labour’s Lost*, utilizando un enfoque innovador de estudio de fuentes en un curso universitario sobre literatura del Renacimiento. Luis J. Conejero-Magro implementa actividades que permiten a los estudiantes analizar características estilísticas de la obra y establecer conexiones

con contextos culturales e históricos del Renacimiento. Mediante el análisis de textos medievales tardíos y fuentes elisabetanas, los estudiantes profundizan en la comprensión de la literatura del periodo y desarrollan una apreciación más rica de las obras de Shakespeare.

Finalmente, el capítulo 34, escrito por Cristina Sanz Ruiz y Sergio Santiago Romero, explora la práctica de *co-teaching* en el contexto de la enseñanza universitaria de la literatura española. Utilizando el concepto de diálogo socrático como base pedagógica, los autores implementan un modelo de enseñanza colaborativa, que se aparta de las metodologías tradicionales de clase magistral para favorecer un aprendizaje más interactivo y centrado en el estudiante. A través de este enfoque, buscan despertar en los alumnos la pasión por la literatura y fomentar el sentido crítico, elementos esenciales para un aprendizaje profundo y significativo.

En la cuarta sección, “Innovación en la Educación Física y Ciencias del Deporte”, presenta un análisis profundo de cómo se están aplicando metodologías didácticas innovadoras en la educación física. Esta sección examina una variedad de enfoques que están redefiniendo las prácticas docentes en las ciencias deportivas, enfocándose en cómo estos métodos no sólo mejoran el rendimiento físico de los estudiantes, sino que también enriquecen su bienestar mental y emocional.

Dentro de los diferentes enfoques o perspectivas para entender y abordar la innovación en Educación Física, el denominador común que debe guiar este proceso, bajo nuestro humilde punto de vista, se debe centrar en una acción-intervención, co-creación y experimentación conjunta por parte de estudiantes y docentes, de actividades que propicien como resultado aprendizajes diferentes en espacios diferentes, con contenidos y materiales novedosos y concepciones alternas que puedan complementar a las tradicionales.

Antes de adentrar al lector en el amplio rango de intercambio educativo que muestra nuevas posibilidades de hacer en educación física, resulta crucial que cualquiera de los enfoques que ahora se presentan tenga en cuenta por encima de todo la realidad del estudiante, y que éste encuentre finalmente respuestas a la pregunta, ¿qué me gustaría aprender y cómo me gustaría hacerlo?

El primer y más amplio enfoque de la mayoría de autores dentro de este ámbito recae sobre propuestas que resaltan la *importancia de la actividad física y o deportiva en el entorno personal, social y profesional de las personas*. El primer aspecto a destacar está relacionado con los hábitos saludables, y cómo diferentes autores ponen el foco en combatir el sedentarismo juvenil con un programa sencillo y creativo de práctica de fútbol, o cómo se llega a atenuar el síndrome de *burnout* en el profesorado universitario siguiendo las recomendaciones de práctica de actividad física de la Organización Mundial de la Salud. Dentro de este marco saludable e inclusivo, se presentan programas específicos de actividad física en entornos naturales. Estos programas no sólo fomentan la mejora del desarrollo físico, cognitivo, social y personal de alumnos con TEA o discapacidad intelectual, sino que también muestran mejoras significativas en las competencias motrices de discentes con TDAH, desafiando las percepciones previas de sus profesores.

Además, se reconoce la importancia de las prácticas de la familia y amigos como modelos de influencia social para que los estudiantes jóvenes y adolescentes lleguen a practicar, a modo de imitación, esas actividades físicas y deportivas. También se identifica la necesidad de implementar estrategias que fomenten una mayor participación de las niñas en estas actividades. Por otro lado, las revisiones narrativas resaltan la relevancia de realizar descansos activos entre clases para mejorar variables cognitivas relacionadas con los aprendizajes. Asimismo, se destaca la importancia de evaluar y trabajar los aspectos físico-saludables en las personas con discapacidad intelectual para mejorar su autosuperación y autoeficacia.

En un segundo enfoque, agrupamos las propuestas *metodológicas y aprendizajes en fomentar la participación activa en la actividad física*. En este sentido, destaca un proyecto de innovación docente entre una institución de educación superior y un hospital, que culmina en la creación de una guía didáctica para la implementación de programas de actividad física dirigidos a niños y niñas hospitalizados. El proyecto, denominado “Planta,” se convierte en un auténtico aula hospitalaria dedicado a la actividad física, cuyo objetivo principal es proporcionar recursos metodológicos que atiendan a la igualdad de oportunidades y al

desarrollo de capacidades y habilidades en un entorno seguro. Las actividades motrices se adaptan de manera lúdica a las diversas patologías y capacidades de los niños, lo que finalmente se recoge además con una valoración muy positiva por parte de los implicados en el proyecto.

Por otro lado, un grupo de docentes del Grado en Ciencias del Deporte utilizan el método de “aula invertida”. Mediante la aplicación de un cuestionario adaptado, estos docentes buscan identificar los estilos de aprendizaje predominantes entre los estudiantes, tanto a nivel individual como grupal. Los resultados indican una marcada preferencia por el estilo kinestésico sobre los visuales, auditivos y lectoescritura. Paralelamente, los docentes se esfuerzan por hacer que sus clases sean muy visuales y kinestésicas, aunque también dan mucha importancia a las explicaciones orales. En esta línea, también se muestra un enfoque alternativo centrado en la denominada “Educación Física con Significado”, que enfatiza la importancia de las emociones y la autoexpresión corporal para incrementar el disfrute y la motivación de los alumnos. Adicionalmente, se destaca la percepción positiva del estudiantado y profesorado sobre el potencial de los *escape rooms* para motivar el aprendizaje. Sin embargo, aún existe un desafío significativo en cerrar la brecha entre la aceptación teórica de estas metodologías y su implementación práctica.

El último de los enfoques recoge propuestas de *innovación en educación física a través de nuevas creaciones deportivas o artísticas*. Entre ellas destaca el *Xecball*, un nuevo deporte alternativo para las clases de educación física que combina elementos del ajedrez y del deporte de invasión. Este deporte, de alto valor motriz, pone un énfasis especial en la cooperación y busca aumentar la motivación y el disfrute de la práctica deportiva mediante la integración del juego estratégico y la actividad deportiva. Además, se presenta una propuesta interdisciplinar que integra los campos artístico, plástico y corporal. Esta iniciativa busca promover la salud y el bienestar de los participantes a través de una experiencia motriz y sensorial realizada en la naturaleza. Este enfoque fomenta una exploración creativa y física que enriquece la experiencia educativa, fusionando arte y ejercicio en un contexto natural.

En última instancia, este volumen pretende servir como un puente entre la teoría y la práctica, proporcionando a los profesionales de la educación las herramientas necesarias para adaptarse y prosperar en un panorama educativo que cambia rápidamente. A través de este libro, invitamos a los lectores y docentes a explorar y adoptar métodos que no solo respondan a los desafíos de nuestro tiempo, sino que también preparen a nuestros estudiantes para ser pensadores críticos, ciudadanos globales y aprendices de por vida en el siglo XXI.

8. REFERENCIAS

- Arán sánchez, A., Arzola Franco, D. M., & Ríos Cepeda, V. L. (2022). Enfoques en el currículo, la formación docente y metodología en la enseñanza y aprendizaje del inglés: Una revisión de la bibliografía y análisis de resultados. *Revista Educación*, 46 (1), 1-15.
- Coral, J., & Lleixà, T. (2016). Physical Education in Content and Language Integrated Learning: Successful Interaction between Physical Education and English as a Foreign Language. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 19 (1), 108-126.
- Gil-López, V., González-Villora, S., & Hortigüela-Alcalá, D. (2021). Learning Foreign Languages through Content and Language Integrated Learning in Physical Education: A Systematic Review. *Porta Linguarum: Revista Interuniversitaria de Didáctica de las Lenguas Extranjeras*, 35, 165-182.
- Salvador García, C., Bartoll, O. C., & Fazio, A. (2016). Características del aprendizaje integrado de contenidos de Educación Física y Lengua Extranjera. *RETOS: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 29, 120-125.
- Torres outon, S.M. (2019). Idoneidad de la Educación Física para el aprendizaje integrado de contenidos en lenguas extranjera (AICLE). *EmásF: Revista Digital de Educación Física*, 60, 57-75.

EL *STORYTELLING* PARA LA MEJORA DE LAS DESTREZAS ORALES EN INGLÉS

ANTONIA BUENDÍA ALCARAZ
Universidad de Murcia

1. INTRODUCCIÓN

Este proyecto pretende ofrecer una propuesta de innovación docente basada en la técnica conocida como *storytelling* con el fin primordial de mejorar las destrezas orales entre los estudiantes de lengua extranjera inglés.

La inmediatez inherente a la práctica de las destrezas orales, tanto de la comprensión oral como de la expresión oral, suele acarrear un aumento de la dificultad en la adquisición de una segunda lengua, por lo que, a menudo, los estudiantes manifiestan cierta inseguridad en el aula durante la práctica de las destrezas orales en lengua extranjera. El malestar generado entre los estudiantes se debe también en gran medida a la complicación añadida que supone la imposibilidad de recurrir a un texto escrito durante las pruebas evaluables de las destrezas orales, contrariamente a lo sucede en el caso de las destrezas escritas.

Tras detectar esta problemática, resulta de vital importancia tratar de ofrecer una solución en un mundo cada vez más globalizado y sin fronteras gracias al avance de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Hoy en día el inglés sigue funcionando como principal lengua de comunicación entre personas que no comparten la misma lengua materna con el fin de lograr un entendimiento común, esto es, el inglés como lengua franca. Por tanto, es imperativo que los estudiantes nativos españoles logren un nivel comunicativo óptimo en lengua inglesa, tanto de manera oral como escrita, puesto que en el futuro existe una alta probabilidad de que deban hacer uso de dicha lengua

en su entorno laboral. Son muy numerosos los sectores laborales que demandan un alto dominio del inglés (ingeniería, marketing, turismo, comercio internacional, etc.). En consecuencia, los estudiantes deben estar preparados para hacer frente a reuniones, presentaciones y demás interacciones (orales y escritas) en inglés. De no hacerlo, su futuro laboral podría verse afectado de manera negativa.

1.1. EL STORYTELLING

Herrán Chávarri (2014, p. 4) definió el *storytelling* como “la forma más antigua de educación. La gente de todo el mundo ha utilizado la tradición oral como una forma de preservar de unas generaciones a otras sus creencias culturales, costumbres e historias”.

Desde una perspectiva menos general y más didáctica, Cifuentes Sánchez (2017, p. 22) definió esta técnica de innovación docente como “una estrategia de enseñanza que consiste en narrar historias de manera que sean entendibles y llamen la atención del alumno con la finalidad de crear una conexión emocional que le permita captar el mensaje a quien escucha la historia”.

Cortijo (2014, como se citó en Cifuentes Sánchez, 2017) proporcionó una serie de características que son específicas de esta técnica de innovación docente:

El lenguaje es tan vivo que mantiene las características del lenguaje hablado; hace que las actividades en una clase sean más dinámicas, amenas y divertidas; trabaja aspectos como entonación, el tono de voz, los gestos, el ritmo del discurso, el lenguaje corporal y demás aspectos que puedan dar realismo al relato; permite diseñar materiales que sean atractivos y activar los conocimientos de los estudiantes a través de una diversidad de recursos como canciones, dibujos, murales, música, marionetas, fotos, objetos reales mientras que hace que la narración de los cuentos sea una experiencia divertida para ellos (Cortijo, 2014, como se citó en Cifuentes Sánchez, 2017, p. 22).

Como podemos observar en las características proporcionadas por Cortijo (2014), muchas de ellas hacen mención a las ventajas o aspectos positivos de emplear el *storytelling* como técnica de innovación docente en el aula de lengua extranjera. Siguiendo esta misma línea encontramos una gran cantidad de estudios como los de Ellis & Brewster (2014,

como se citó en Astudillo López, 2015) o Wright (2000, como se citó en Herrán Chávarri, 2014), entre otros, en los que también se destacan los beneficios de aplicar el *storytelling* como estrategia didáctica en el aula de lengua extranjera inglés. Teniendo en cuenta la enorme extensión de los beneficios planteados por los investigadores y las limitaciones de espacio del presente estudio, nos vemos en la obligación de ofrecer una versión resumida que recopile beneficios más relevantes para el presente proyecto, así como evitar la repetición de beneficios presentes en los estudios mencionados previamente. Por tanto, entre los mencionados beneficios del *storytelling* podemos destacar principalmente:

- Las historias son motivadoras, desafiantes y agradables y pueden ayudar a desarrollar actitudes positivas hacia el idioma extranjero, la cultura y el aprendizaje de la lengua (Ellis & Brewster, 2014, como se citó en Astudillo López, 2015, pp. 26).
- Las historias ejercitan la imaginación. Los niños se pueden involucrar personalmente en una historia cuando se identifican con los personajes y tratan de interpretar la narrativa y las ilustraciones. Esta experiencia imaginativa ayuda a desarrollar sus poderes creativos (Ellis & Brewster, 2014, como se citó en Astudillo López, 2015, pp. 26).
- Crear y atender a historias es una de las mejores formas de desarrollar fluidez. Además, es una de las destrezas más difíciles de adquirir para los estudiantes y necesitan razones y oportunidades para desarrollarla, por lo que a través del *storytelling* pueden mejorar su fluidez paso a paso, aumentando la dificultad gradualmente y acorde al progreso que los estudiantes desarrollan en la segunda lengua (Wright, 2000, como se citó en Herrán Chávarri, 2014, pp. 8).
- Las historias ofrecen una forma efectiva de introducir nuevo lenguaje, haciéndolo significativo y duradero. Sin darnos cuenta, al escuchar una misma palabra o expresión reiteradamente a lo largo de la historia, la introducimos en nuestro vocabulario. En el aprendizaje de un segundo idioma, la aparición reiterada de una misma palabra o expresión a lo largo de

un discurso ayuda a que el oyente la interiorice. (Wright, 2000, como se citó en Herrán Chávarri, 2014, pp. 8).

- Crear y contar historias requiere que los estudiantes organicen información como un todo coherente y cohesivo para comunicársela a otras personas y que los estudiantes desarrollen habilidades para llevar a cabo un monólogo (Wright, 2000, como se citó en Herrán Chávarri, 2014, pp. 8).
- Crear y contar historias genera en los estudiantes una mayor conciencia en inglés, esto es, ser conscientes de estos conocimientos transmitidos a través de las historias gracias a la familiarización con estas en la lengua extranjera. Este tipo de actividades les ayuda a entender mejor la cultura extranjera y a respetarla (Wright, 2000, como se citó en Herrán Chávarri, 2014, pp. 8).
- Escuchar historias frecuentemente desarrolla las destrezas auditivas de los estudiantes. Esto está relacionado directamente con la pronunciación, ya que los alumnos aprenden a pronunciar las palabras por imitación del maestro (Wright, 2000, como se citó en Herrán Chávarri, 2014, pp. 9).

Como podemos observar, la aplicación del *storytelling* como estrategia docente en el aula de lengua extranjera inglés puede aportar numerosos beneficios al alumnado. Esto se debe principalmente a que se trata de una técnica de innovación docente sumamente versátil, cuya puesta en marcha en el aula ofrece un sinnúmero de posibilidades.

En consecuencia, podemos trabajar y fomentar infinidad de aspectos como son la motivación, la imaginación o la empatía de los alumnos; al mismo tiempo que también podemos mejorar otras habilidades como son la fluidez, la adquisición de nuevo vocabulario o de estructuras gramaticales, la capacidad de síntesis o aumentamos el conocimiento de los estudiantes acerca de la cultura inglesa.

2. OBJETIVOS

2.1. OBJETIVO GENERAL

El objetivo general de esta investigación es mejorar las destrezas orales de los alumnos de primero de bachillerato del aula de lengua extranjera inglés mediante la técnica de innovación docente conocida como *storytelling*.

2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar la situación comunicativa o contexto discursivo en el que se inserta el discurso oral mediante la observación de elementos suprasegmentales o prosódicos presentes en el audio (entonación, ritmo, acento, etc.).
- Comprender la idea principal presente en el discurso oral y diferenciarla de las ideas secundarias a través de la repetición del audio.
- Aplicar los datos comprendidos del audio con el fin de anticipar la información del discurso oral que aun falte por mostrar o interpretar la que no se haya logrado comprender con el objetivo de que el alumno elabore su propio discurso.
- Analizar minuciosamente el conjunto de la información recopilada durante la audición con el objetivo de que el alumno elabore su propio discurso.
- Evaluar los avances logrados a través de laboratorios de idiomas en los que los alumnos puedan trabajar de manera autónoma en su propio progreso.

3. METODOLOGÍA

La metodología que se pretende llevar a cabo en este proyecto va en consonancia con la legislación vigente en la Región de Murcia, comunidad autónoma donde se pretende llevar a cabo este proyecto, esto es, el Decreto n.º 251/2022, de 22 de diciembre, por el que se establece la ordenación y

el currículo de Bachillerato en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia recogido en el Boletín Oficial de la Región de Murcia.

En materia de lengua extranjera inglés, el citado Decreto n.º 251/2022 proporciona una serie de orientaciones metodológicas dirigidas al docente y que hemos tenido en cuenta a la hora de establecer nuestra metodología. Entre ellas destaca principalmente “el uso de una pedagogía constructivista durante el proceso de aprendizaje transformando este en un proceso activo donde el alumno elabora y construye sus propios conocimientos” (p. 46741), asimismo también promueve “un enfoque activo que dará al alumno la oportunidad de ser partícipe en su propio proceso de aprendizaje” (p. 46741). Además de abogar por un aprendizaje activo por parte del alumno, estas orientaciones metodológicas, también fomentan “el uso de las tecnologías de la información y comunicación permiten un acceso ilimitado a fuentes variadas” (p. 46741). Teniendo en cuenta estas orientaciones metodológicas, presentamos a continuación cómo pretendemos lograr el objetivo general y los objetivos específicos planteados.

A grandes rasgos, la metodología que se pretende implementar consiste en la escucha por parte del alumno de audios breves (4-5 minutos como máximo) en los que se relata una historia o se comenta un tema de actualidad que pueda resultar de interés para los alumnos. El docente hará llegar a los alumnos el enlace en el que tendrán disponible el audio mediante la plataforma Google Classroom. Durante la audición el alumno tomará notas sobre lo que está oyendo con el fin de ayudarse a retener la información que vaya comprendiendo. Cada audio que el docente utilice durante las sesiones con los alumnos se escuchará un total de dos veces. A lo largo de este proceso de escucha y anotación, el alumno estará poniendo en marcha la consecución de los objetivos específicos 1 y 2, esto es, identificar la situación comunicativa o contexto discursivo en el que se inserta el discurso oral mediante la observación de elementos suprasegmentales o prosódicos presentes en el audio (entonación, ritmo, acento, etc.) y comprender la idea principal presente en el discurso oral y diferenciarla de las ideas secundarias a través de la repetición del audio y aplicar los datos comprendidos del audio con el fin de anticipar la información del discurso oral que aun falte por mostrar.

Una vez finalizadas las dos escuchas, el alumno dispondrá de unos minutos para revisar sus anotaciones y dar forma a su discurso. Durante este nuevo periodo, el estudiante estará tratando de lograr los objetivos específicos 3 y 4, es decir, aplicar los datos comprendidos del audio con el fin de anticipar la información del discurso oral que aun falte por mostrar o interpretar la que no se haya logrado comprender con el objetivo de que el alumno elabore su propio discurso y analizar minuciosamente el conjunto de la información recopilada durante la audición con el objetivo de que el alumno elabore su propio discurso. Tras esto, el alumno deberá grabar en su ordenador o tableta su propia versión del discurso mediante el uso de herramientas de grabación de voz y enviarla al docente de nuevo a través de Google Classroom.

Terminado este proceso, el docente seleccionará a alguno de los estudiantes para que relate al resto de compañeros, así como al profesor, su versión del discurso en la lengua meta. El profesor guiará esta última fase del proceso tratando siempre de ayudar al alumno en su relato y fomentando la participación y colaboración de sus compañeros. En esta última fase el alumno pondrá en marcha la consecución del objetivo específico 5, esto es, evaluar los avances logrados a través de laboratorios de idiomas en los que los alumnos puedan trabajar de manera autónoma en su propio progreso.

Como podemos observar, aunque el proceso de audición es un proceso receptivo, tras finalizar las escuchas, el alumno forma parte más activa de su propio proceso de aprendizaje y crea su propio discurso a partir de sus conocimientos previos y de lo que haya comprendido del audio, respetando las orientaciones metodológicas mencionadas previamente en el Decreto n.º 251/2022.

3.1. TEMPORALIZACIÓN Y ACTIVIDADES

A continuación, mostramos una temporalización para la implantación del presente proyecto dividida en tres fases a desarrollar a lo largo de uno de los trimestres del curso académico.

3.1.1. Fase inicial

Esta fase inicial tiene un periodo de duración de cuatro semanas y se divide a su vez en dos subfases.

Subfase 1

Esta primera subfase se desarrollará durante dos semanas, con una sesión cada semana, esto es, dos sesiones en total. En la subfase uno, el alumno tiene su primera toma de contacto con este proyecto. Para ello, comenzamos trabajando con audios en español. Durante la audición, el estudiante debe tomar notas y ser capaz de sintetizar la información pertinente para poder reproducirla posteriormente durante su propia grabación, así como relatarla a sus compañeros en caso de ser seleccionado por el docente para su exposición oral en clase. Estos audios deben ser más complejos que los que se vayan a emplear posteriormente en lengua extranjera; ya que, al ser en su lengua materna, no presentan una dificultad especial en lo que a la comprensión se refiere. De hecho, los audios seleccionados para esta subfase uno no serán audios adaptados ni nivelados, sino que se utilizarán archivos de audio reales. Estos deben contener cifras o datos numéricos, así como nombres propios o testimonios de personas reales. El objetivo de estos audios iniciales en los que no se produce una interacción con la lengua extranjera es simplemente habituar al alumnado al sistema de trabajo, así como mejorar su capacidad para retener información, su capacidad de síntesis y optimizar su sistema de anotación.

A continuación mostramos una sesión modelo correspondiente a esta subfase uno en la que se trabaja el objetivo específico uno, tiene una duración de 45 minutos y está dividida en tres etapas:

- *Pre-task* (15 minutos): el docente explica a los alumnos en qué consiste la presente sesión y resuelve todas las dudas que los alumnos puedan tener sobre la metodología de trabajo, por ejemplo: sobre las anotaciones que deben ir tomando, cuántas veces van a poder escuchar la audición, el proceso de grabación y su entrega a través de Google Classroom al profesor, su

posterior exposición de la información que hayan comprendido al resto de la clase, etc.

- *Main task* (15 minutos): los alumnos accederán a la pista de audio a través de Google Classroom y escucharán dos veces el audio seleccionado por el docente con sus auriculares. En este caso se trata del discurso de Karla Souza, actriz mejicana, para las charlas TED Talk en español¹. Tiene una duración de 4 minutos y 54 segundos. En el audio, que se titula «Fracaso tras fracaso», la actriz da una visión personal sobre las adversidades a las que ha debido hacer frente en su vida y cómo superar el fracaso. La selección de este audio se debe a que la oradora cuenta anécdotas personales que resultan muy visuales y fáciles de recordar, proporciona algunas cifras numéricas y nombres propios de personajes célebres que los alumnos deben anotar y también reproduce de manera literal algunas conversaciones que ha tenido con otras personas.
- *Post-task* (15 minutos): Tras dejar a los alumnos unos minutos para repasar las anotaciones que han tomado y armar su discurso, estos proceden a la grabación de su versión del discurso mediante una herramienta de grabación de voz disponible en sus ordenadores o tabletas. Enviarán al docente el archivo de audio a través de Google Classroom y, finalmente, alguno de los alumnos presentes en el aula tratará de reproducir el discurso escuchado lo más fielmente posible. Durante la exposición, si el alumno presenta dificultades, tanto el docente como el resto de compañeros podrán intervenir de manera ordenada para aportar información que no haya mencionado el ponente con el fin de facilitarle su labor. Tras la exposición, el docente realizará una serie de preguntas alumnos para ver si estos han detectado elementos suprasegmentales o prosódicos presentes en el audio (entonación, ritmo, acento, etc.). Esto resulta especialmente relevante en relación al discurso seleccionado

¹ <https://bit.ly/3PprWNq>

para esta sesión puesto que la ponente es mejicana y, en consecuencia, los alumnos podrán apreciar variaciones diatópicas en el uso de su propia lengua.

Subfase 2

Esta segunda subfase también se desarrollará durante un periodo de dos semanas, con una sesión cada semana, esto es, dos sesiones en total. Tras la subfase uno, el alumno se ha habituado al sistema de trabajo y está preparado para empezar a lidiar con los audios en inglés. Como se puede apreciar, tanto en la subfase uno como en la subfase dos, se produce una traslación intralingüística, esto es, en la subfase uno los alumnos escuchan audios en español que reproducen en español y en esta subfase dos los alumnos escuchan audios en inglés que reproducen en inglés. Siguiendo el mismo sistema de trabajo que en la subfase uno, el alumno accederá al audio en inglés a través de Google Classroom, escuchará el audio en cuestión en dos ocasiones, tomará las notas pertinentes y, posteriormente, deberá grabar y enviar su versión de dicho discurso tratando de reproducirlo lo más fielmente de nuevo a través de Google Classroom. En lo que respecta al nivel de los audios seleccionados, el Decreto n.º 251/2022, de 22 de diciembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de Bachillerato en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia hace la siguiente aclaración:

La nivelación de los criterios de evaluación está basada en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER), aunque adecuados a la madurez y desarrollo del alumnado de la etapa de Bachillerato. El enfoque, la nivelación y la definición de los distintos elementos del currículo están planteados a partir de las actividades y las competencias que establece el Consejo de Europa en el MCER. Esta herramienta es pieza clave para determinar los distintos niveles de competencia que el alumnado adquiere en las distintas actividades y apoya también su proceso de aprendizaje, que se entiende como dinámico y continuado, flexible y abierto, y debe adecuarse a sus circunstancias, necesidades e intereses. (p. 46740)

Teniendo esto en cuenta el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (en adelante MCER) establece un nivel B1-B2 para bachillerato, por lo que los audios seleccionados se corresponderán con este nivel. Asimismo, cabe destacar que esta segunda subfase promueve la

expresión oral en la lengua extranjera; fomentando la fluidez, pronunciación y entonación de los alumnos en inglés.

A continuación mostramos una sesión modelo correspondiente a esta subfase dos en la que se trabaja el objetivo específico dos, tiene una duración de 45 minutos y está dividida en tres etapas:

- *Pre-task* (15 minutos): el docente explica a los alumnos que van a comenzar a trabajar con audios en inglés. Sin embargo, les aclara que no se trata de elaborar una versión del audio en español, sino de tratar de reproducirlo en inglés. Asimismo, el docente introduce el tema del audio, esto es, festividades poco conocidas de Reino Unido, y realiza a los alumnos algunas preguntas en inglés para familiarizarlos con la temática y repasar vocabulario que pueda aparecer en el audio, como por ejemplo: *firework display*, *take part in*, *decorate* o *dress up*. Además, a través de esta sencilla y breve interacción con los alumnos, el docente puede averiguar los conocimientos de los estudiantes sobre la propia cultura británica y proporcionarles mayor información al respecto.
- *Main task* (15 minutos): los alumnos accederán al audio seleccionado por el docente a través de Google Classroom y lo escucharán dos veces. Como ya hemos adelantado en la *pre-task*, se trata de una presentación en la que el emisor da información sobre algunas festividades poco conocidas en Reino Unido. El discurso se titula «Unusual British Festivals» y se encuentra disponible en la página web del British Council² en la sección dedicada a la enseñanza en inglés a adolescentes. La duración del audio es de 5 minutos y 19 segundos. El propio British Council cataloga este audio como un nivel B2.
- *Post-task* (15 minutos): Tras dejar a los alumnos unos minutos para repasar las anotaciones que han tomado, estos deberán elaborar un resumen o esquema con las ideas principales y secundarias que forman el discurso, así como un listado con las

² <https://bit.ly/3VoOkKI>

palabras clave, lo que les ayudará a armar su discurso. Una vez hayan elaborado su resumen o esquema, estos procederán a la grabación de su versión del discurso mediante una herramienta de grabación de voz disponible en sus ordenadores o tabletas y al envío del archivo de audio a través de Google Classroom al docente. Finalmente, alguno de los alumnos presentes en el aula tratará de reproducir el discurso escuchado lo más fielmente posible. Tras la exposición, los estudiantes pondrán en común sus esquemas o resúmenes sobre las ideas principales y secundarias, así como sus listados de palabras clave, con el objetivo de compararlo con el discurso presentado por el compañero seleccionado. El docente actuará como guía durante este proceso.

3.1.2. Fase central

Esta fase es la más larga de todo el proyecto. Consta de seis semanas en las que se realizará una única sesión por semana. Por tanto, tendrá un total de seis sesiones. La fase central no está dividida en subfases, como sucede en la fase inicial, sino que es una única fase en la que se sigue la misma metodología en todas las sesiones y únicamente se van variando los audios seleccionados.

En esta fase central, los audios que se van a emplear son en inglés. Sin embargo, por primera vez, y tras una etapa inicial en la que se le prepara concienzudamente, el alumno deberá relatar al resto de la clase la información comprendida en español, dando lugar a una traslación interlingüística (inglés→español) y no intralingüística como en la fase inicial (español→español e inglés→inglés para las subfases una y dos respectivamente). Esta es la principal diferencia con respecto a la fase inicial.

En cuanto a la metodología empleada en el aula, esta sigue la establecida en la fase inicial, esto es, introducción por parte del docente sobre qué se va a hacer durante la clase, audición del discurso dos veces mientras el alumno toma las notas pertinentes, grabación del discurso en lengua meta (español) elaborado por el alumno y exposición oral en clase por parte del alumnado seleccionado por el docente.

En lo que respecta al nivel de los audios seleccionados para esta fase, estos siguen lo establecido en la subfase dos de la fase inicial, es decir, nivel B2 según lo establecido por el MCER y su duración seguirá siendo próxima a los 4-5 minutos.

A continuación mostramos una sesión modelo correspondiente a esta fase central en la que se trabajan los objetivos específicos tres y cuatro, tiene una duración de 45 minutos y está dividida en tres etapas:

- *Pre-task* (15 minutos): el docente explica a los alumnos que su versión del audio debe hacerse ahora en español, por lo que se producirá un intercambio lingüístico inglés → español. Tras las aclaraciones pertinentes, el docente introduce el tema del audio, en esta ocasión se trata de un audio sobre Australia y lo que este país puede ofrecer. Tras esto, el docente realiza a los alumnos algunas preguntas en inglés para familiarizarlos con la temática, repasa vocabulario relacionado y que pueda aparecer en el audio, como por ejemplo: *aboriginal culture*, *dinosaur fossils*, *ancient monuments* o *firework display at New Year*. Mediante esta sencilla y breve interacción con los alumnos, el docente puede averiguar los conocimientos de los estudiantes sobre la cultura australiana y proporcionarles mayor información sobre la historia de este país anglosajón.
- *Main task* (15 minutos): los alumnos accederán al audio seleccionado por el docente a través de Google Classroom y lo escucharán dos veces. Como ya hemos adelantado en la pre-task, se trata de un discurso sobre la variedad de actividades que se pueden realizar en Australia. El audio se titula «The Best Job in the World» y se encuentra disponible en la página web del British Council³ en la sección dedicada a la enseñanza en inglés a adolescentes. La duración del audio es de 4 minutos y 53 segundos. El propio British Council cataloga este audio como un nivel B2.

³ <https://bit.ly/3x5X8e4>

- *Post-task* (15 minutos): Tras dejar a los alumnos unos pocos minutos para repasar las anotaciones que han tomado, estos deberán elaborar un esquema o resumen en el que den forma a dichas anotaciones tratando de incluir tanto la información principal, como todos los detalles que hayan sido capaces de comprender y anotar. Esto les ayudará a dar forma a su discurso. Una vez hecho esto, los estudiantes procederán a la grabación de su versión del discurso mediante una herramienta de grabación de voz disponible en sus ordenadores o tabletas. Enviarán al docente el archivo de audio y el esquema o resumen realizado a través de Google Classroom y, finalmente, alguno de los alumnos presentes en el aula tratará de reproducir el discurso escuchado lo más fielmente posible. Tras la exposición, el docente actuará como guía y dejará intervenir al resto de alumnos, que deben aportar información que el compañero encargado de exponer el discurso no haya mencionado durante su intervención.

3.1.3. Fase final

La fase final tiene una duración de dos semanas con una sesión práctica cada semana, por tanto, contamos con dos sesiones en total. Al igual que la fase central, esta fase también cuenta con una única etapa, por lo que no está dividida en subfases. Asimismo, esta etapa final también comparte con la fase central la traducción interlingüística entre el español y el inglés. Sin embargo, en esta ocasión el intercambio se produce en dirección contraria, esto es, español→inglés. Por tanto, en la fase final, el docente emplea audios en español que el estudiante debe tratar de reproducir en inglés. Esta fase pretende fomentar la expresión oral en inglés, una de las destrezas que mayor dificultad suele suponer a los alumnos. Teniendo en cuenta la dificultad añadida que supone la expresión oral en lengua extranjera para el alumno, los audios seleccionados en español son algo más sencillos y breves (2-3 minutos aproximadamente) que los empleados en la fase central. En consecuencia, los audios se corresponden con un nivel B1 de español.

En cuanto a la metodología, de nuevo, el alumno tendrá la posibilidad de escuchar el audio en dos ocasiones y de anotar la información que comprenda durante la audición con el fin de facilitar la grabación de su versión del discurso en inglés.

A continuación mostramos una sesión modelo correspondiente a esta subfase dos en la que se trabaja el objetivo específico cinco, tiene una duración de 45 minutos y está dividida en tres etapas:

- *Pre-task* (15 minutos): el docente explica a los alumnos que el audio que van a escuchar durante esta fase del proyecto es en español y que su posterior reproducción debe hacerse ahora en inglés, por lo que se producirá un intercambio lingüístico español→inglés. Tras resolver las dudas que los alumnos puedan plantear, el docente introduce el tema del audio, en esta ocasión se trata de un audio sobre un inmigrante mejicano que reside en Madrid. Tras esto, el docente realiza a los alumnos algunas preguntas en inglés para familiarizarlos con la temática, como por ejemplo: *would you like to live abroad? How would you feel if you had to emigrate from your country? In which country would you like to live? Why?* Con estas sencillas preguntas el docente puede hacer que el estudiante reflexione sobre un fenómeno global como es la inmigración.
- *Main-task* (15 minutos): los alumnos accederán al audio seleccionado por el docente y lo escucharán dos veces. Como ya hemos adelantado en la *pre-task*, se trata de un audio en el que un hombre mejicano, Moncho, habla sobre su vida en Madrid. El audio se titula «Mexicanos en el extranjero» y se encuentra disponible en la página web del Instituto Cervantes⁴ en una sección en la que exponen modelos de examen para candidatos DELE y se corresponde con la prueba de nivel B1. De esta manera el docente se asegura de que se trata de un audio asequible a la hora de trasladarlo al inglés. Tiene una duración de 2 minutos y 44 segundos.

⁴ <https://bit.ly/>

- *Post-task* (15 minutos): Tras dejar a los alumnos unos pocos minutos para repasar las anotaciones que han tomado y armar su discurso, estos proceden a la grabación de su versión del discurso mediante una herramienta de grabación de voz disponible en sus ordenadores o tabletas y enviarán al docente el archivo de audio a través de Google Classroom. Tras el envío, alguno de los alumnos presentes en el aula tratará de reproducir el discurso escuchado lo más fielmente posible. Tras la exposición, el docente actuará como guía y dejará intervenir al resto de alumnos, que deben aportar información que el compañero encargado de exponer el discurso no haya mencionado durante su intervención, obteniendo como resultado una versión más completa del discurso. Finalmente, los alumnos deberán volver a grabar su versión del discurso y elaborar un esquema o resumen comparativo en el que expongan la información que les faltó en su primera versión. Volverán a enviar al docente el nuevo archivo de audio, así como la comparación elaborada. Mediante esta actividad, los alumnos podrán evaluar su labor.

3.2. RECURSOS

En cuanto a los recursos necesarios para la puesta en marcha del presente proyecto, las sesiones se deberán llevar a cabo en un laboratorio de idiomas con ordenadores con conexión a internet, auriculares y micrófono. En caso de que el centro no disponga de laboratorio de idiomas, ni de sala de ordenadores, en última instancia, el proyecto se podría llevar a cabo en el aula habitual haciendo uso de tabletas u ordenadores portátiles sería suficiente para poder escuchar las audiciones y grabar los discursos elaborados por los alumnos.

4. EVALUACIÓN

Al tratarse de una propuesta de aplicación de la técnica de innovación docente conocida como *storytelling* para la mejora de las destrezas orales en inglés, este proyecto no cuenta con una aplicación práctica real en el aula y, por tanto, no disponemos de datos numéricos que nos

permitan cuantificar la ansiada mejora del alumnado. No obstante, sí que podemos elaborar herramientas de evaluación que nos permitan su futura aplicación en el aula con mayor facilidad. Para ello, mostramos a continuación una primera tabla en la que incluimos los objetivos específicos de nuestro proyecto, los criterios de evaluación elaborados para valorar cada uno de ellos y los instrumentos de evaluación de los que el docente debe hacer uso. Con respecto a los criterios de evaluación, estos permiten al docente valorar de manera específica la consecución de los objetivos de aprendizaje de los estudiantes. En cuanto a los instrumentos de evaluación, hemos elaborado una sencilla rúbrica en una segunda tabla para medir la adquisición de las destrezas orales de los alumnos. El docente deberá completar esta rúbrica sobre cada alumno tras escuchar las grabaciones de cada uno de ellos de los audios trabajados en las sesiones prácticas.

TABLA 1. *Evaluación del cumplimiento de los objetivos*

Objetivo específico	Criterio de evaluación	Instrumento de evaluación
Identificar la situación comunicativa o contexto discursivo en el que se inserta el discurso oral mediante la observación de elementos suprasegmentales o prosódicos presentes en el audio (entonación, ritmo, acento, etc.).	Identificar correctamente la información contextual (aspectos extralingüísticos) presente en el texto oral.	Grabación del discurso oral elaborado por el propio alumno en el que reproduce el audio escuchado previamente. Rúbrica elaborada para medir las destrezas orales.
Comprender la idea principal presente en el discurso oral y diferenciarla de las ideas secundarias a través de la repetición del audio.	Diferenciar la idea principal de las secundarias del texto oral.	Grabación del discurso oral elaborado por el propio alumno en el que reproduce el audio escuchado previamente. Rúbrica elaborada para medir las destrezas orales.
Aplicar los datos comprendidos del audio con el fin de anticipar la información del discurso oral que aun falte por mostrar o, incluso, interpretar la que no se haya logrado comprender con el objetivo de que el alumno elabore su propio discurso.	Inferir la información del texto oral que no haya comprendido tras las pertinentes escuchas.	Grabación del discurso oral elaborado por el propio alumno en el que reproduce el audio escuchado previamente. Rúbrica elaborada para medir las destrezas orales.

Analizar minuciosamente el conjunto de la información recopilada durante la audición con el objetivo de que el alumno elabore su propio discurso.	Reflexionar e interpretar la información comprendida del texto oral.	Grabación del discurso oral elaborado por el propio alumno en el que reproduce el audio escuchado previamente. Rúbrica elaborada para medir las destrezas orales.
Evaluar los avances logrados a través de laboratorios de idiomas en los que los alumnos puedan trabajar de manera autónoma en su propio progreso.	Valorar los progresos de los alumnos a lo largo del proyecto.	Grabación del discurso oral elaborado por el propio alumno en el que reproduce el audio escuchado previamente. Rúbrica elaborada para medir las destrezas orales.

Fuente: elaboración propia

TABLA 2. Rubrica para la evaluación de las destrezas orales

	Insuficiente	Suficiente	Bien
Identificación de elementos suprasegmentales o prosódicos.	No es capaz de detectar elementos suprasegmentales o prosódicos presentes en el texto oral.	Es capaz de detectar algunos elementos suprasegmentales o prosódicos evidentes (cambios bruscos en la entonación, el ritmo o la velocidad del emisor) presentes en el texto oral.	No le supone una dificultad detectar correctamente los diversos elementos suprasegmentales o prosódicos como marcas diatópicas (acentos), diafásicas (registro), diastráticas (nivel sociocultural del emisor), etc. presentes en el texto oral.
Diferenciación entre idea principal y secundarias.	No es capaz de diferenciar cuál es el mensaje o idea principal del texto oral.	Es capaz de diferenciar el mensaje principal, aunque no logra identificar las ideas secundarias en su totalidad.	No le supone una dificultad diferenciar la idea principal de las secundarias y dar una visión global y completa de dichas ideas secundarias sin entrar en detalles superfluos.
Inferencia de información.	No es capaz de inferir información implícita en el texto oral.	Es capaz de inferir algunos matices o informaciones implícitas en el texto oral.	No le supone una dificultad inferir la información implícita o captar significados connotativos del texto oral.
Reinterpretación de la información.	No es capaz de ordenar, analizar y dar un sentido lógico a la información extraída del texto oral.	Es capaz de dar un sentido lógico a la información extraída del texto oral.	No le supone una dificultad volver a componer la información extraída del texto oral generando una nueva versión coherente y cohesionada.

Trabajo autónomo en beneficio de su propio progreso.	No es capaz de trabajar de manera autónoma.	Es capaz de trabajar de manera autónoma y obtener un resultado aceptable.	No le supone una dificultad hacer frente a la metodología de trabajo propuesta y, en consecuencia, obtiene un resultado óptimo.
Uso correcto y responsable de las herramientas y equipos empleados.	No hace un uso correcto y responsable de las herramientas y equipos de trabajo.	Hace un uso correcto y responsable de las herramientas y equipos de trabajo.	No le supone una dificultad trabajar con las herramientas indicadas y los equipos disponibles.

Fuente: elaboración propia

5. CONCLUSIONES

Para finalizar con este proyecto, vamos a proporcionar una reflexión y valoración final en la que pretendemos destacar principalmente las ventajas y el carácter innovador de nuestra propuesta.

Lo primero que queremos destacar de esta iniciativa es su viabilidad, es decir, se trata de un proyecto de fácil puesta en práctica. Si bien hemos mencionado que lo ideal sería llevarlo a cabo en un laboratorio de idiomas, si el centro no dispusiera de uno, podría ponerse en marcha en un aula normal en la que los alumnos contaran con un ordenador o tableta, unos auriculares y un micrófono. En la época actual, estos no resultan unos recursos especialmente complejos de adquirir en muchos centros de secundaria. Por tanto, aunque somos conscientes de que no todos los alumnos tienen acceso a ellos, consideramos que un alto porcentaje de los mismos sí tiene a su disposición estos medios, ya sean personales o proporcionados por el propio centro de estudios.

En cuanto a la utilidad del proyecto, queremos aclarar que se trata de un proyecto sumamente útil. Esto se debe a que no solo es viable para alumnos de primero de bachillerato, sino que, adaptando el nivel y temática de los audios que se vayan a utilizar en las sesiones prácticas, el docente puede poner este proyecto en marcha en todos los cursos de la ESO y bachillerato. Al fin y al cabo, las destrezas orales se deben practicar y fomentar en todos los cursos de la educación secundaria.

Asimismo, también queremos resaltar el carácter innovador de este proyecto. Por un lado, la comprensión oral es una destreza que se ha venido

impartiendo mediante la escucha de audios y con la posterior ejecución de ejercicios escritos de distinto tipo (preguntas de opción múltiple, verdadero o falso, etc.). Este sistema de evaluación escrita resulta algo obsoleto y repetitivo puesto que en muchas ocasiones la corrección se limita a proporcionar las respuestas correctas sin entrar en mayores detalles. Por otro lado, la expresión oral es una destreza que se ha venido trabajando mediante la interacción con el docente o la preparación por parte del alumno de una exposición oral. En el caso de esta iniciativa, el alumno debe crear su propio discurso a partir del audio que ha escuchado previamente y, en consecuencia, desarrolla un papel activo en su propio proceso de aprendizaje aunando la práctica de ambas destrezas en una sola actividad más creativa y autónoma.

Esto nos conduce al desarrollo futuro de este proyecto, la técnica de innovación docente *storytelling* o la audición de cuentos, discursos, etc. es una técnica versátil que presenta un sinfín de opciones para que el docente trabaje con los alumnos, es decir, a partir de un audio, el docente puede continuar con esta propuesta mediante distintos tipos de actividades orales u escritas para desarrollar en el aula presencialmente o desde casa haciendo uso de las TIC con el objetivo de mejorar las destrezas orales de los alumnos.

Teniendo esto en cuenta, consideramos que este proyecto aporta una visión más amplia de la docencia en secundaria que no se ciñe a lo estrictamente conocido, sino que se plantea nuevas metodologías docentes que sean innovadoras, que resulten más atractivas para el alumnado y que fomenten valores como el aprender a aprender, el uso de las TIC, el trabajo colaborativo, el aula invertida y demás propuestas innovadoras.

Finalmente, solo resta reconocer las limitaciones de la presente propuesta. En este caso, consideramos que se trata de un proyecto cuyo resultado es observable a largo plazo, motivo por el que está planteado para desarrollarse a lo largo de un trimestre completo. Esto se debe principalmente a que demostrar una mejora notable en lo que a las destrezas orales se refiere es un proceso que conlleva una inversión de tiempo considerable. Esto es algo que juega en contra de esta iniciativa, puesto que el alumnado puede sentir que no logra las mejoras esperadas a la velocidad que le gustaría y puede causar cierta desmotivación. Por

tanto, es labor del docente seguir innovando y haciendo que esta iniciativa resulte atractiva para el alumno hasta que pueda apreciar una notable mejoría en las destrezas orales de los estudiantes.

8. REFERENCIAS

- Astudillo López, S. A. (2015). Diseño de una unidad didáctica para la enseñanza del inglés como lengua extranjera utilizando el storytelling para el desarrollo de la competencia comunicativa y del pensamiento crítico en niños de grado transición, [Monografía para optar al título de licenciada, Universidad del Valle]. Recuperado el 28 de abril de 2023 de <https://bit.ly/4aaaNiH>
- Centro Virtual Cervantes. (2001). Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación. Recuperado el 27 de abril de 2023 de <https://bit.ly/4acllix>
- Cifuentes Sánchez, N. C. (2017). Storytelling a través del uso de nuevas tecnologías en la clase de inglés como lengua extranjera. [Proyecto para obtener el grado de maestría, Tecnológico de Monterrey]. Recuperado el 28 de abril de 2023 de <https://bit.ly/4agJW4F>
- Cortijo Santiago, C. (2014). El storytelling como recursos didáctico en el aula de inglés. [Trabajo fin de grado, Universidad de Valladolid]. Recuperado el 28 de abril de <https://bit.ly/43jBU8x>
- Decreto 251 de 2022 [con fuerza de ley]. Por el que se establece la ordenación y el currículo de Bachillerato en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. 24 de diciembre de 2022. Boletín Oficial de la Región de Murcia número 296.
- Ellis, G. & Brewster J. (2014). Tell it Again! The New Storytelling Handbook for Primary Teachers. The British Council.
- Herrán Chávarri, A. M. (2014). El storytelling como método de aprendizaje del inglés. [Trabajo fin de grado, Universidad de Zaragoza]. Recuperado el 28 de abril de 2023 de <https://bit.ly/48TjL2L>
- Wright, A. (2000). Stories and their importance in Language Teaching. *Humanising Language Teaching*, 2(5), 1-6. Recuperado el 28 de abril de 2023 de <https://bit.ly/4cdqxmS>

¿PUEDEN LOS ADOLESCENTES DEL SIGLO XXI APRENDER GRIEGO ANTIGUO DE UNA MANERA DIVERTIDA?

PATRICIA GARCÍA ZAMORA
Universidad de Sevilla

1. INTRODUCCIÓN

La pregunta de si los adolescentes del siglo XXI pueden aprender griego antiguo de manera divertida fue el punto de partida para la propuesta didáctica que presenté en el Trabajo de Fin de Máster del Máster Universitario en Profesorado en Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas, en el curso académico 2022. Esta pregunta parte de la preocupación por revitalizar el estudio de las lenguas clásicas y asegurar su relevancia en el contexto educativo actual. La propuesta, titulada “Enseñando griego a través de los relatos fantásticos. Una propuesta didáctica para Griego de Bachillerato”, se basa en las *Historias verdaderas* de Luciano de Samósata, escritor satírico y, ante todo, filósofo cínico perteneciente a la Segunda Sofística.

Tradicionalmente, esta obra se ha considerado un antecedente de las novelas de ciencia ficción (García Gual, 1980, pp. 11-15; Viglas, 2016, pp. 158-172). Se trata, pues, de una novela paródica de relatos fantásticos datada en el siglo II d. C. A partir de esta obra se ha creado una antología de textos adaptados y anotados para contextualizar los pasajes y facilitar su comprensión. La propuesta surgió por la necesidad de introducir de nuevo en el aula textos que han sido olvidados o relegados a un segundo plano, pero que pueden ser atractivos para los estudiantes y útiles para los profesores a la hora de impartir los contenidos. El objetivo es proporcionar una herramienta efectiva para enseñar griego utilizando textos literarios y ejercicios relacionados.

La elección de los relatos de Luciano se justifica por su contenido imaginativo y original de los textos, que pueden resultar para los adolescentes más cercanos que otros textos de la literatura griega. Además, representan una parte única de la producción literaria del autor, con una larga tradición literaria posterior, desde el *Don Quijote* (1605-1615) de Miguel de Cervantes hasta *Los viajes de Gulliver* (1726) de Jonathan Swift, pasando por *Cyrano de Bergerac* (1619-1655), Tomás Moro (1478-1535) y François Rabelais (c. 1494-1553) (Robinson, 1979; Alsina Clota & Espinosa Alarcón, 1981, pp. 178-179; Georgiadou & Larmour, 1998).

Aunque Luciano es un autor de origen sirio que vivió en el siglo II, escribe en un griego clásico aticista, propio de la Segunda sofística (Alsina Clota & Espinosa Alarcón, 1981, 7-70). Por este motivo, resulta un autor comprensible para aquellos estudiantes familiarizados con la gramática del griego jónico-ático de los siglos V y IV a. C.

Aunque actualmente no forme parte de los contenidos curriculares de Griego de la modalidad de Bachillerato de Humanidades, hasta hace relativamente poco se incluían textos de algunas de sus obras en la antigua Antología de textos en prosa editada por la Ponencia Interuniversitaria para las Pruebas de Acceso y Admisión a la Universidad de la Comunidad Autónoma de Andalucía. Los textos propuestos vendrán acompañados de numerosas anotaciones morfológicas, sintácticas y etimológicas como guía para alumnos y profesores. Se clasificarán según las dificultades gramaticales que presenten y se utilizarán como herramienta para ilustrar aspectos de la lengua griega.

Además, las preguntas sobre los textos traducidos, de diversa índole (histórica, cultural, literaria, mitológica, etc.), pretenden contextualizarlos y fomentar la reflexión y el pensamiento crítico de los estudiantes.

2. OBJETIVOS

2.1. GENERAL

- El objetivo principal es investigar y proponer estrategias pedagógicas innovadoras para facilitar el aprendizaje del griego antiguo entre los adolescentes, con un enfoque atractivo y lúdico.

2.2. ESPECÍFICOS

- Explorar las posibilidades de utilizar la literatura, como las *Historias verdaderas* de Luciano de Samósata, como herramientas para enseñar griego antiguo de manera más dinámica y accesible.
- Investigar la viabilidad y efectividad de incluir autores como Luciano en el currículo educativo de griego en Bachillerato, considerando su relevancia cultural e histórica.
- Evaluar el impacto de estas estrategias pedagógicas innovadoras en el interés y el rendimiento de los alumnos en el aprendizaje del griego antiguo.

3. METODOLOGÍA

El presente estudio se fundamenta en una metodología mixta que combina la revisión bibliografía y la investigación cualitativa. Esta aproximación integral nos permite abordar de manera exhaustiva el tema de cómo hacer que el aprendizaje del griego antiguo resulte más atractivo y divertido para los adolescentes del siglo XXI.

En primer lugar, se ha llevado a cabo una revisión exhaustiva de la literatura existente sobre métodos de enseñanza de lenguas clásicas y estrategias pedagógicas innovadoras dirigidas a estudiantes adolescentes. Se han examinado investigaciones previas, estudios de caso y buenas prácticas en el ámbito de la enseñanza del griego, así como teorías relacionadas con el aprendizaje de lenguas y la motivación en el contexto educativo.

En segundo lugar, se realizó una investigación cualitativa mediante la recopilación de datos a través de entrevistas con profesores de griego antiguo y estudiantes de Bachillerato. Estas entrevistas permitieron obtener una comprensión profunda de las percepciones, experiencias y necesidades tanto de los educadores como de los alumnos en relación con el aprendizaje del griego antiguo.

Se han seleccionado en total diez textos. Tenemos un primer bloque titulado “Andalucía y los extremos del mundo”, que contienen tres textos situados en los confines de Occidente, que eran los límites del mundo conocido. En el primer texto el protagonista comienza su navegación en las Columnas de Heracles, movido por su curiosidad y su deseo de aventuras. El segundo texto trata sobre una inscripción griega de Dioniso y Heracles que el protagonista encuentra en su viaje. Y un tercer texto en el que el protagonista, en su viaje rumbo al Océano de Occidente, se encuentra con una isla de mujeres-vides.

El segundo bloque se titula “Viaje a la Luna” y contiene tres textos sobre la estancia del protagonista en la Luna. El primero de ellos relata cómo el protagonista llega a la Luna en su barco, empujado simplemente por los vientos. El segundo cuenta el encuentro del protagonista con el rey de la Luna, Endimión. Y el tercero recoge algunas rarezas y curiosidades que el protagonista encuentra en la Luna, como que en aquel lugar no había mujeres y que los hombres se quedaban embarazados en la pantorrilla.

El tercer bloque se titula “Vida en el interior de una ballena” y relata el episodio en el que una ballena gigante engulle la nave del protagonista.

El cuarto bloque, titulado “Ciudades y pueblos mágicos”, recoge dos textos: el primero, cuando, en su viaje de descenso desde la Luna, el protagonista termina en la Ciudad de las Lámparas; y el segundo, cuando, después de salir de la ballena, el protagonista continúa su viaje y llega a la Isla de la Leche.

Por último, nuestra selección termina con el bloque titulado “La vida en el más allá” con un texto sobre la llegada del protagonista a la Isla de los Bienaventurados.

Como los alumnos de 1º de Bachillerato parten de cero, consideramos que esta propuesta no se puede aplicar desde el principio de curso, ya que aparecen preguntas para las que todavía no estarán preparados. Por ello, lo ideal sería utilizar la propuesta en el tercer trimestre como herramienta de repaso a todo lo que han ido aprendiendo a lo largo del curso. Sería buena idea dividir el grupo de clase en parejas para que puedan trabajar juntos los textos y ejercicios propuestos. Podrían

realizar cada semana o semana y media un texto, utilizando entre una y dos sesiones de clase y tiempo extra en casa si es necesario. A final de cada mes se corregirían en clase los ejercicios, entre todos los estudiantes y bajo la supervisión del profesor, contrastando la información que ha encontrado cada uno. Después de tres meses realizando estas actividades, los alumnos habrán estado asentando durante un período considerable de tiempo los conocimientos adquiridos previamente.

Por otra parte, en el caso de 2º de Bachillerato, pensamos que es importante esperar al segundo trimestre para empezar a aplicar la propuesta. Esto se debe a que la parte teórica impartida en este curso se centra fundamentalmente en la literatura griega y el segundo trimestre resulta el momento oportuno para trabajar con textos literarios, porque los alumnos conocerían ya varios géneros. En este punto, nuestra propuesta didáctica va a servir para ilustrar la teoría impartida sobre la literatura griega, para practicar el comentario e investigación a partir de un texto, y en definitiva, para practicar la lengua griega. En este caso, no se formarían parejas, sino que los ejercicios deben realizarse de forma individual. Contando con que dispondríamos de trimestre y medio (la mitad del segundo y el tercero entero), tendríamos unas dieciocho semanas en total, aunque siempre será algo menos por las vacaciones, días festivos y otras. Así, se podrían repartir las hojas de ejercicios a un ritmo de una cada dos semanas aproximadamente. Al final de cada período semanal, es recomendable que el profesor compruebe quién ha realizado la actividad, para tomar las notas de clase pertinentes y corregirla en clase con los estudiantes.

4. DISCUSIÓN

En la actualidad, las asignaturas de Humanidades, como Filosofía, Latín y Griego, están siendo objeto de un intenso debate sobre su relevancia educativa (Rodríguez Adrados, 1999, 27-41; Vita Proupech, 2004, 251-269). Este cuestionamiento se ha arraigado, desde hace ya algún tiempo, debido a la difusión de un descrédito generalizado hacia los saberes humanísticos, alimentada por una tendencia utilitarista y de búsqueda del beneficio imperante en nuestras sociedades

contemporáneas (Ordine, 2018). De esta manera, estas materias tienden a ser falsamente etiquetadas como «inútiles» y condenadas por el carácter inmaterial de sus beneficios, mientras que se privilegian otras asignaturas consideradas «útiles» y «prácticas» por su proyección profesional o por la inmediatez en la obtención de avances materiales (Guerra, 2008; Nussbaum, 2010; Ordine, 2018).

Ya desde hacía unos años se ha venido reivindicando la importancia de las clásicas en la enseñanza, pero en los últimos tiempos la Sociedad Española de Estudios Clásicos (SEEC) y todas las asociaciones que forman parte de la plataforma Escuela con Clásicos han expresado su decepción y alarma ante el contenido curricular establecido en las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. En definitiva, se ha venido mostrando la enorme preocupación por la supervivencia de las materias clásicas en el sistema educativo español.

Asimismo, en el campo de la literatura, los expertos y los investigadores en este terreno se lamentan del espacio cada vez más reducido que ocupan los estudios literarios en los programas de Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato (Colomer, 1991). A pesar de que los centros educativos deberían ser el espacio donde se inculca a los jóvenes el placer por la lectura y donde estos descubren las infinitas posibilidades que ofrece la literatura, la mayoría de las veces, el carácter obligatorio de la lectura y las escasas experiencias literarias positivas hacen que los jóvenes aborrezcan y desprecien los libros, un apunte paradójico que ya evidenciaba Calvino (1994), alegando que la escuela se presenta como el lugar donde se lee por obligación y nunca por placer. Para aliviar esta situación, resulta imprescindible diseñar actividades variadas de animación lectora donde su carácter obligatorio quede reducido a su mínima expresión a través de la implementación en el aula de experiencias literarias y el establecimiento de una rutina lectora que favorezca un ambiente propicio para el intercambio de ideas y de opiniones entre los alumnos y el profesor (Molina García, 2015).

Desde nuestra perspectiva, separar entre lengua y literatura y desatender los saberes literarios en Latín y Griego de Bachillerato supone un

grave error, dado que los textos literarios son un buen reflejo de la sociedad y la época histórica en la que se producen, son expresiones artísticas con fragmentos de la historia, la cultura y el pensamiento de una civilización.

Ante estos desafíos, se propone una aproximación integral al estudio de la literatura griega, donde literatura y lengua se aborden de manera interconectada. Lengua y literatura constituyen dos factores inseparables y complementarios de una única realidad y para crear tal percepción en los estudiantes no existe mejor instrumento que el estudio de ambas a través de los propios textos. De esta manera, con nuestra selección, pretendemos ofrecer una visión más completa de la literatura griega, así como una mayor diversidad en el tratamiento de los géneros, ya que los contenidos literarios quedan limitados al curso de 2º de Bachillerato y se reducen, habitualmente, a la épica, la oratoria, la lírica y la historiografía.

Además, durante los últimos años se ha advertido un notable descenso de los hábitos lectores en casi todas las poblaciones de España. De hecho, en las últimas décadas, con el fomento de las tecnologías de la comunicación, se ha defendido convencionalmente que los jóvenes se alejan cada vez más de las lecturas reemplazándolas por el ocio que brinda Internet.

La preocupación social por el declive de la actividad lectora en los adolescentes y la urgente necesidad de aumentar los hábitos de lectura se ha trasladado a la institución escolar, como demuestra la larga tradición patente en una multitud de estudios sobre el tema (Murillo Torrecilla *et al.*, 2003). Este problema, no obstante, se debe atajar desde la infancia, donde es fundamental comenzar a establecer una rutina lectora bien definida y animar a los niños a leer por placer (Nieto García, 2008).

Es cierto que la labor del docente es muy importante en el desarrollo de hábitos de lectura, dado que los profesores, por lo general, ejercen una gran influencia sobre los adolescentes (Oliva, 1999; Del Valle, 2012, pp. 48-49). Pero, sin duda, el factor más indispensable es la motivación del estudiante, ya que es el elemento más poderoso para generar hábitos de lectura (Salazar Ayllón, 2006).

De esta manera, a través de la lectura de los relatos fantásticos de Luciano se promueve la curiosidad de los estudiantes por la literatura, concretamente por la literatura griega, al mismo tiempo que se fomenta su hábito lector. Así pues, debemos tener en cuenta que la literatura es una potente herramienta para despertar la pasión de nuestro alumnado por la Antigüedad Clásica, un instrumento que permite conocer los mundos plasmados en los textos, que reflejan una realidad que, en ocasiones, es fácilmente extrapolable a la nuestra. Así, el alumnado puede crear puentes simbólicos entre la situación del ayer clásico y del presente, y será capaz de reconocer las huellas presentes del pasado grecolatino en los usos, las costumbres, o las expresiones artísticas y culturales actuales. También se pretende vencer la imagen que la mayoría de los alumnos tienen de los clásicos como «difíciles» y «aburridos», como textos completamente lejanos para ellos y sus vidas. A partir del empleo de textos originales, se desmitifica la figura de los clásicos como algo lejano y ajeno para ellos y sus vidas, aunque no podemos pasar por alto la complejidad de la materia que nos ocupa – no en vano en cuenta la tradición que Petrarca lloró delante de los poemas de Homero al ser incapaz de traducirlos.

Por otra parte, las *Historias verdaderas* de Luciano eluden una clasificación literaria clara y han dado lugar a interpretaciones tan diversas como las de fantasía, sátira o parodia, dependiendo de la importancia que atribuye cada estudioso a la intención expuesta por el autor de contar hechos inventados (Alsina Clota & Espinosa Alarcón, 1981, 30-33; García Gual, 1980, 11-15). No obstante, esta obra ocupa un primer lugar en la historia del género literario denominado Ciencia Ficción, como suelen reconocer casi todos los estudiosos de este (García Gual 1980, 11).

Esta obra relata una serie de hazañas y viajes imaginados por el autor, cuyo objetivo principal era entretener al lector, al mismo tiempo que intentar ridiculizar a los autores de relatos prodigiosos y legendarios (Alsina Clota & Espinosa Alarcón, 1981, 176-177). Como relato de aventuras extraordinarias, la narración lucianesca se encuadra en esa corriente fabulosa que viene de la *Odisea* y de ciertos textos históricos de Heródoto y de Ctesias de Cnido, pasando por Yambulo y otros

perdidos inventores de viajes utópicos, hasta los relatos de Filóstrato sobre la Vida de Apolonio de Tiana y las increíbles peripecias de Alejandro en la biografía escrita por el Pseudo Calístenes (Alsina Clota & Espinosa Alarcón, 1981, 176-177; García Gual, 1980, 11). Luciano, como gran maestro de la sátira, parodia esta literatura de viajes pretendidamente veraz y lanza un ataque contra las fuentes históricas contemporáneas y antiguas, que citaban acontecimientos fantásticos y míticos como verdaderos (Reardon, 1989, 619).

Así pues, estos relatos altamente imaginativos de viajes fantásticos se encuentran en la misma línea que la novela griega, al formar parte de la literatura de evasión. Sin embargo, a diferencia de la novela griega, la obra de Luciano no presenta el típico patetismo erótico de la novela griega (Alsina Clota & Espinosa Alarcón, 1981, 176-177). Por todos los motivos expuestos, resulta acertada la elección de los relatos fantásticos de Luciano como material didáctico para las asignaturas de Griego de Bachillerato.

5. RESULTADOS ESPERADOS

Los resultados esperados de este estudio son multifacéticos y se centran en la mejora del aprendizaje y el dominio del griego antiguo entre los alumnos adolescentes, así como en su preparación para la Prueba de Acceso a la Universidad. Se espera que la implementación de las estrategias pedagógicas innovadoras conduzca a una serie de resultados positivos tanto a corto como a largo plazo.

En primer lugar, se espera que los estudiantes de Griego I, al haber puesto en práctica los conocimientos adquiridos previamente, logren un mayor dominio de la materia al finalizar el curso. Se anticipa que las actividades diseñadas aumenten la motivación y el compromiso de los estudiantes con el aprendizaje del griego antiguo. Se espera que esta mayor implicación se traduzca en un mejor rendimiento académico y una comprensión más profunda de la lengua y la cultura griegas.

Además, estos ejercicios prácticos guardan un parecido intencionado con la Prueba de Acceso a la Universidad, lo que permitirá a los estudiantes prepararse de manera efectiva para este importante examen. Se

prevé que la práctica continuada de estas actividades contribuya significativamente a que los estudiantes de 2º de Bachillerato logren una exitosa superación de la prueba, al familiarizarse con los tipos de ejercicios y preguntas que pueden encontrar en el examen real.

En términos más generales, se aspira a que, después de este período de actividades prácticas, los alumnos adquieran una mayor soltura con la gramática, la sintaxis y la etimología griegas. Se espera que los estudiantes sean capaces de aplicar estos conocimientos de manera más efectiva en la lectura y comprensión de textos clásicos, así como en el análisis de su contexto cultural y literario. Así, esta comprensión más profunda no solo mejorará su desempeño académico en la materia, sino que también fomentará su aprecio por la riqueza y la relevancia de la cultura griega antigua.

6. CONCLUSIONES

Tras la aplicación de la metodología descrita y el análisis de los datos recopilados, se ha obtenido una serie de conclusiones significativas que arrojan luz sobre la viabilidad y la efectividad de hacer que el aprendizaje del griego antiguo resulte más atractivo y divertido para los adolescentes del siglo XXI.

En primer lugar, los resultados de la revisión bibliográfica han destacado la importancia de utilizar enfoques pedagógicos innovadores que integren elementos de la literatura posterior para captar el interés de los estudiantes adolescentes en el aprendizaje del griego antiguo.

En segundo lugar, se ha percibido una receptividad positiva por parte de los profesores y los estudiantes hacia la idea de utilizar textos literarios como herramientas para enseñar griego antiguo de manera más dinámica y atractiva. Se ha observado un reconocimiento generalizado de la importancia de adaptar las estrategias pedagógicas a las necesidades e intereses de la generación actual de alumnos adolescentes, con el fin de aumentar su motivación y compromiso con el aprendizaje.

Sin embargo, no nos ha sido posible poner en práctica la propuesta en las aulas de Griego de Bachillerato, tal y como nos hubiera gustado, por

lo que no contamos con el *feedback* necesario que se obtiene de la observación y de la reflexión de la propia experiencia docente. Por este motivo, hemos notado algunos aspectos susceptibles de mejora o ampliación en el futuro, como la adaptación de los contenidos que tendrá que personalizarse atendiendo a las necesidades específicas de los estudiantes.

Esta propuesta didáctica parte, no solo de un interés personal, sino del convencimiento de que es necesario ofrecer un planteamiento que despierte la motivación del alumnado por conocer el Mundo Clásico a través del ámbito de la lengua y la literatura. A través de la lectura de estos relatos, se promueve la curiosidad de los estudiantes por la literatura, concretamente por la literatura griega, al mismo tiempo que se fomenta su hábito lector. También se introduce al alumnado en el campo, frecuentemente olvidado, de la tradición clásica occidental y, así, el alumnado podrá reconocer la aportación de la literatura grecolatina a otras literaturas que esté estudiando, como la castellana.

Para terminar, consideramos conveniente retomar la pregunta «¿Pueden los adolescentes del siglo XXI aprender griego antiguo de manera divertida?» Basándonos en el tópico horaciano *prodesse et delectare*, hemos planteado esta propuesta didáctica que permite disfrutar de una buena lectura de textos griegos, al mismo tiempo que adquirir conocimientos sobre la lengua, la cultura y la literatura de la civilización griega. Esperamos que los alumnos, al leer estos divertidos pasajes, encuentren un entretenimiento en ellos y se adentren en el fantástico mundo de la literatura.

7. AGRADECIMIENTOS

Quisiera expresar mi sincero agradecimiento a todas las personas que han contribuido de alguna manera a la realización de este estudio. En primer lugar, quiero agradecer a mi maestra del colegio, Doña María José Bravo, y a mi profesora de Humanidades del instituto, Reyes García, quienes con su vocacional dedicación sembraron en mí la semilla de la vocación docente. También quiero agradecer a todos los profesores y estudiantes, que participaron en la investigación, ya sea mediante

entrevistas, encuestas o la implementación de las actividades prácticas, especialmente a mis alumnos de 1º de la asignatura Lengua Clásica (Griego) del Grado en Filología Inglesa de la Universidad de Sevilla. Su colaboración y aportaciones fueron incalculables para enriquecer nuestra comprensión del tema y obtener resultados significativos.

Por último, pero no menos importante, quiero agradecer a mi familia y amigos, en concreto a mi gran amiga María Jesús González Rodríguez, por su constante apoyo, comprensión y ánimo durante todo el proceso.

8. REFERENCIAS

- Alsina Clota, J. & Espinosa Alarcón, A. (1981). Luciano de Samósata: Obras I. Gredos
- Calvino, I. (1994). ¿Por qué leer a los clásicos? Siruela
- Colomer, T. (1991). De la enseñanza de la literatura a la educación literaria. *Comunicación, Lenguaje y Educación* 9, 21-31
- Del Valle, M. J. (2012). Variables que inciden en la adquisición de hábitos de lectura de los estudiantes. Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa, Ministerio de Educación
- García Gual, C. (1980). Acerca de los relatos verídicos de Luciano de Samósata como un antecedente de las novelas de ciencia-ficción. *Revista de bachillerato, suplemento del n. 15*, pp. 11-15
- Georgiadou, A. & Larmour, D. H. J. (1998). *Lucian's Science Fiction Novel True Histories: Interpretation and Commentary*. Brill
- Guerra, Y. M. (2008). ¿Las humanidades en crisis o la crisis de la humanidad? *Revista de Educación y Desarrollo social* 2(2), 135-142
- Molina García, M. J. (2015). La lectura de los clásicos en la etapa preuniversitaria: una propuesta de intervención. *Enunciación* 20(1), 26-38
- Murillo Torrecilla, F. J. et al. (2003). Los hábitos lectores de los adolescentes españoles. Centro de Investigación y Documentación Educativa
- Nieto García, C. (2008). Fomentar la capacidad lectora desde las familias. *Participación Educativa* 8, 170-172
- Nussbaum, M. C. (2010). *Not for Profit. Why Democracy Needs the Humanities*. Princeton University Press

- Oliva, A. (1999). Desarrollo de la personalidad durante la adolescencia. En J. Palacios, A. Marchesi & A. Coll (eds.), *Psicología evolutiva* (pp. 471-491), Alianza
- Ordine, N. (2018). *La utilidad de lo inútil. Manifiesto con un ensayo de Abraham Flexner*. Acanalado
- Reardon, B. P. (1989). *Collected Ancient Greek Novels*. University of California Press
- Robinson, C. (1979). *Lucian and His Influence in Europe*. The University of North Carolina Press
- Rodríguez Adrados, F. (1999). Las humanidades en la enseñanza. *Tarbiya: Revisat de investigación e innovación educativa* 21, 27-42.
- Salazar Ayllón, S. (2006). Claves para pensar la formación del hábito lector. *Allpanchis* 66, 13-46
- Viglas, K. (2016). The Placement of Lucian's Novel *True History* in the Genre of Science Fiction. *Interlitteraria* 21(1), 158-171
- Vita Proupech, S. F. (2004). Sobre el problema de la enseñanza de las humanidades en la Educación Secundaria. *Didáctica, Lengua y Literatura* 16, 251-269

MÚSICA E INNOVACIÓN DOCENTE PARA APRENDER ÁRABE DE FORMA NATURAL: ¿HACEMOS UN MUÑECO DE NIEVE?

SALUD ADELAIDA FLORES BORJABAD
Universidad de Málaga

1. INTRODUCCIÓN

La lengua árabe es una lengua que tradicionalmente ha sido considerado una lengua difícil de aprender y que ha generado mucha controversia. Su enseñanza ha estado orientada a la traducción y se ha tratado como una lengua muerta, dado que tiene cierto poder litúrgico o, incluso, sagrado. Sin embargo, la lengua árabe hoy día puede considerarse una koiné que, a pesar de su gran variedad dialectal, se habla en todos los países árabes. Es una lengua, sobre todo, destinada a los medios de comunicación, así como a actos institucionales. Por tanto, no puede aprenderse como una lengua muerta, sino como una lengua válida para la comunicación.

Por todo ello, esta propuesta de innovación docente está destinada a los alumnos universitarios que estudian lengua árabe como una L2. Concretamente, se ha focalizado en las clases de Idioma Moderno III Árabe que se imparte en la Universidad de Málaga en la Facultad de Filosofías y Letras. Los alumnos a los que va dirigida esta propuesta de innovación docente son alumnos del grado de Estudios Ingleses y del doble grado de Estudios Ingleses y Educación. Se encuentran en el turno de tarde y es un curso muy heterogéneo en tanto se cuenta con dos alumnas francesas, un alumno franco-marroquí y dos alumnas españolas. Por todo ello, el nivel es bastante desigual, por lo que se pretende que los alumnos sean capaces de desarrollar las destrezas de la lengua según están recogidas en el Marco Común Europeo de las Lenguas. En este contexto, está dirigida a un nivel A2, aunque también podría usarse en

un nivel B1 perfectamente, teniendo en cuenta el Marco Común de Referencia (Instituto Cervantes, 2002).

Teniendo en cuenta el situación y contextualización de los alumnos, se han establecido las siguientes hipótesis:

Primera hipótesis: No existen materiales en árabe que favorezcan el aprendizaje de la lengua árabe como una L2 de forma dinámica. Asimismo, los que existen dejan algunas destrezas de lado y aportan cambios bruscos para el alumno, por lo que es necesario crear materiales que contribuyan al aprendizaje de la lengua árabe como L2. En este contexto, es necesario combinar diferentes metodologías para que los alumnos puedan aprender la lengua árabe de una manera dinámica.

Segunda hipótesis: Los alumnos sienten miedo al ver un texto en árabe oral o escrito. Este hecho conlleva a una falta de seguridad y motivación por parte de los alumnos, haciendo que la lengua no se aprenda de manera natural. Por tanto, los alumnos están sugestionados al no saber lo que se van a encontrar. Se trata, así, de integrar contenidos léxicos y gramaticales de una forma natural, evitando cualquier tipo de ansiedad.

Tercera hipótesis: El aula debe recrear el ambiente necesario para romper los miedos y fomentar la motivación. En este contexto, el profesor deber adaptar los materiales a sus alumnos generando los suyos propios y haciendo que los alumnos se sientan cómodos. Esta comodidad contribuye a que aumente la motivación y los alumnos vean la lengua con fines comunicativos.

Como resultado de estas hipótesis, se ha establecido el siguiente objetivo general: introducir un vocabulario básico y nociones gramaticales como el uso de la oración verbal en lengua árabe a través de diferentes metodologías, haciendo que su aprendizaje sea más dinámico y real. Siguiendo esta línea, se han establecido los siguientes objetivos específicos: (1) mejorar la comprensión auditiva con el fin de que los alumnos dejen de sentir miedo al no comprender lo que oyen; (2) fomentar una pronunciación correcta de la lengua árabe, es decir, propiciar un ambiente cómodo y relajado donde los alumnos usen la lengua árabe como una L2 de forma comunicativa; y (3) favorecer que los alumnos sean capaces de integrar ese vocabulario y esas nociones gramaticales de una

manera dinámica e interactiva, o sea, con el fin de que los alumnos usen la motivación para integrar todo de una manera natural.

Con todo, este trabajo pretende mejorar la motivación de los alumnos haciendo que se despierte un interés por aprender lengua árabe de una manera más dinámica. Dicho de otro modo, busca ser una guía, donde la combinación de metodologías promueva el aprendizaje del árabe. Pues, se trata de una lengua que contiene las mismas dificultades que cualquier otra.

2. METODOLOGÍA

Generalmente, la enseñanza de la lengua árabe está un poco desfasada, ya que se ha basado en métodos enfocados en la traducción y la enseñanza de reglas gramaticales. Esta estrategia, conocida como método gramática-traducción, ha sido reconocida como una metodología tradicional para el estudio de lenguas extranjeras o segundas lenguas (L2). Durante los siglos XVIII y XIX, se adoptó la práctica de enseñar una segunda lengua (L2) con un enfoque intenso en el latín, lo que resultaba en una menor carga comunicativa en comparación con los métodos contemporáneos (Cruz, 1999). Por lo tanto, según lo señalado por Brown (1993), el énfasis del aprendizaje se centraba principalmente en la adquisición de reglas gramaticales, a menudo mediante la traducción descontextualizada. Es cierto que, en un momento dado, puede ser útil para conocer la lengua a fondo, pero a la larga dificulta la adquisición de la L2 con fines comunicativos. En cualquier caso, su uso en niveles iniciales de estudio de la lengua árabe puede ser muy útil porque los alumnos identifican lo que están leyendo. Sin embargo, cuando se sube de nivel, es necesario usar otra metodología que ayude a afianzar conocimientos e ir más allá de lo que se está enseñando.

Así pues, esta propuesta de innovación docente busca dejar esta tradición atrás y aportar un enfoque multimodal donde la lengua árabe pueda usarse como una L2 con fines comunicativos. Así, se empleará inicialmente el método comunicativo como la primera estrategia a utilizar. Esta aproximación sitúa la interacción en el centro del proceso de aprendizaje de la L2, siendo la comunicación un fin en sí mismo.

Basado en la premisa de que el lenguaje es esencial para la comunicación, este método enfoca el aprendizaje en la capacidad de utilizar el idioma de manera efectiva en una variedad de contextos. Su objetivo principal es promover la comunicación efectiva en situaciones reales, fomentando la interacción entre el profesor y los estudiantes a través de actividades significativas que fomentan la autonomía. Este enfoque, respaldado por Savignon (1983), Breen y Candlin (1980), y Widdowson (1978), busca reducir al mínimo el uso de un metalenguaje excesivo y la corrección constante. Por todo ello, se aspira a que los alumnos adquieran la lengua árabe como L2 de una forma más natural, evitando quedar atrapados en un proceso de traducción sistemática.

Como consecuencia de esa búsqueda persistente en el uso de una L2 con fines comunicativos, este enfoque se ha fusionado con la metodología colaborativa, la cual se basa en la interacción entre los estudiantes con el fin de alcanzar un objetivo común. Bajo esta perspectiva, los alumnos trabajan en equipos diversos, donde cada integrante aporta sus conocimientos, habilidades y puntos de vista únicos. Esto crea un entorno de aprendizaje más dinámico y enriquecedor, beneficiando a todos los participantes (Mancuzo, 2020). Durante las sesiones, los estudiantes han realizado actividades en parejas y dinámicas grupales para fomentar la cooperación en el aula. Asimismo, el desarrollo de este enfoque metodológico conlleva numerosos beneficios, como la mejora del rendimiento académico y el fortalecimiento de las habilidades sociales de los alumnos. El uso de esta estrategia ofrece la oportunidad de comprender los conceptos de manera más profunda, desarrollar habilidades de pensamiento crítico y resolución de problemas, así como aprender a colaborar en equipo y comunicarse eficazmente. Además, el método colaborativo fomenta la inclusión y la diversidad, creando un entorno donde todos los estudiantes tienen la posibilidad de participar y contribuir, sin importar su nivel académico o sus características individuales (Johnson & Johnson, 2021).

Teniendo en cuenta esto, también se ha recurrido a una metodología basada en tareas con el fin de afianzar los conocimientos léxicos y gramaticales, aunque el uso de este método está centrado en el afianzamiento y no como una herramienta esencial de aprendizaje. El método

basado en tareas (Task-Based Language Teaching) implica llevar a cabo una tarea adaptada a las necesidades individuales de cada estudiante. En este enfoque, los estudiantes realizan una serie de tareas que requieren una atención consciente hacia la comprensión escrita, comprensión oral, producción escrita y producción oral, así como hacia los aspectos lingüísticos necesarios para completar la actividad. De esta manera, se fomenta el desarrollo de la competencia comunicativa al practicar habilidades lingüísticas básicas, lo que exige que la actividad se realice de manera espontánea, natural y creativa. No obstante, es fundamental que los estudiantes puedan reconocer y utilizar diferentes estructuras a través de un uso comunicativo del idioma que están aprendiendo (Thornbury, 1999, p. 129).

Además de estos tres enfoques, también se ha utilizado la metodología de la clase invertida, en tanto que los alumnos han tenido que aprender y trabajar por su cuenta ciertos contenidos para poder ponerlos en práctica dentro del aula. Así pues, el propósito de este método es promover la autonomía del alumno y fomentar el desarrollo de competencias socioculturales en el entorno del aula de idiomas, aplicables tanto en la lengua materna como en la L2 que se está estudiando. Según la metodología de clase invertida, los estudiantes se encargan de estudiar y preparar una serie de contenidos de antemano (Educación, 2020). De esta manera, los estudiantes se convierten en agentes activos que participan en su propio proceso de aprendizaje, mientras que el papel del profesor se transforma en el de un guía durante dicho proceso. Esta metodología tiene su origen en los profesores Jonathan Bergmann y Aaron Sams, quienes comenzaron a grabar sus clases y crear presentaciones para aquellos estudiantes que no podían asistir. Posteriormente, descubrieron que podían utilizar el tiempo de clase para otras actividades, como debates, estudios de casos o trabajos grupales (Bergmann y Sams, 2014).

El uso de esta metodología ha favorecido realizar actividades previas a las clases presenciales utilizando tecnologías de la información y la comunicación (TIC), de modo que el tiempo en el aula se destine a actividades más prácticas para consolidar los conocimientos de manera individual y en grupo. Además, se alinea con los objetivos educativos de conocimiento, comprensión, aplicación, análisis, síntesis y evaluación.

Por lo tanto, se fomenta el trabajo colaborativo en el aula a través de actividades que desarrollan habilidades complejas, identificando errores y corrigiéndolos para aprender de ellos. Al mismo tiempo, los estudiantes adquieren el contenido de las clases en casa mediante diversos medios que pueden manejar a su propio ritmo (García-Barrera, 2013). Por ende, permite que el docente esté presente en la aplicación práctica del proceso, que constituye el momento más relevante del aprendizaje (Johnson y Renner, 2012). En última instancia, este método facilita la personalización del aprendizaje para cada estudiante, ya que cada uno puede avanzar a su propio ritmo sin sentirse abrumado, lo que lo convierte en una solución para aquellos estudiantes que no desarrollan adecuadamente su aprendizaje, permitiéndoles avanzar gradualmente y sin presiones. Por último, se destaca la importancia de la metodología inductiva en todo este proceso, que se revela como más eficaz que la metodología deductiva (Gómez López y Muñoz Donate, 2019).

Finalmente, esta metodología se ha combinado con una metodología basada en la música. Esta metodología permite enriquecer el proceso de aprendizaje de la lengua árabe como L2. Las canciones representan un lenguaje que utiliza tonos y ritmos, sirviendo como un medio de comunicación universal. Se reconoce que tanto el lenguaje hablado como la música comparten formas similares de expresión y comunicación. De este modo, la música se ha demostrado como una herramienta pedagógica eficaz que facilita la retención de la propia lengua, ya que a través de las canciones se transmiten sentimientos como el amor y las emociones. Algunas de estas canciones relatan historias memorables y conmovedoras, mientras que otras encapsulan sueños e ideales, y algunas evocan recuerdos del pasado. Como resultado, las canciones se quedan grabadas en la mente del alumno, lo que facilita la memorización de palabras y expresiones (Juan Rubio y García Conesa, 2016). Por consiguiente, se ha decidido implementar esta metodología con el objetivo de estimular las habilidades cognitivas y aprender el idioma de manera más dinámica, lo que contribuye a mejorar la motivación de los alumnos. haga clic y aparecerá un botón de opciones de diseño junto a la imagen.

3. PROPUESTA DE INNOVACIÓN DOCENTE

La propuesta de innovación docente se ha llevado a cabo haciendo una combinación de metodologías, con el fin de centrarse en el interés de los alumnos. Esta propuesta de innovación docente, a su vez, se divide en tres fases en las que los alumnos deben poder desarrollar todas las destrezas de la lengua: comprensión escrita, producción escrita, comprensión oral y producción oral. No obstante, estas tres fases se dividen en seis sesiones de una hora y media cada una, aunque hay que tener en cuenta que los alumnos deben salir unos minutos antes para trasladarse a otra clase. Por ello, las tres fases están divididas para que los alumnos puedan disfrutar del proceso y aprender de una manera dinámica.

El material escogido ha sido la canción Hazme un Muñeco de Nieve de la película Frozen. La proyección y reproducción de este vídeo se ha hecho teniendo en cuenta los contenidos de la asignatura, teniendo en cuenta los contenidos léxicos y gramaticales. Se ha utilizado para reforzar el aprendizaje del vocabulario del tiempo a través de la figura del muñeco de nieve. En cuanto a los contenidos léxicos, este vídeo permite enseñar el sistema verbal árabe, es decir, se ha utilizado para explicar los diferentes tiempos verbales a través de los verbos que utilizan los personajes en el vídeo. Teniendo en cuenta esto, la canción sirve para ejemplificar como designar presente, pasado y futuro en lengua árabe.

3.1 DIVISIÓN DE LAS SESIONES DE LA PROPUESTA DE INNOVACIÓN DOCENTE

Sesión Primera: Esta primera sesión consiste en una lección magistral. Se recurre al método comunicativo para explicar los tiempos verbales en árabe. Para ello, se recurre al vocabulario del tiempo, que se ha visto previamente, para ejemplificar el uso del pasado, presente y futuro. En este contexto, se recurre también a un método basado en tareas con el fin del que los alumnos sepan utilizar y distinguir los diferentes tiempos verbales.

El objetivo de esta sesión es aportar herramientas para que los alumnos puedan comunicarse en lengua árabe. Así pues, no se trata de aprender reglas gramaticales, sino de proporcionar las directrices necesarias para

que la lengua árabe puede usarse como elemento comunicativo. Por ello, el profesor debe centrarse en la comprensión del uso de la lengua en un contexto determinado.

Sesión Segunda: En esta sesión se opta por el empleo de la clase invertida. Los alumnos deben estudiar todo lo visto en la sesión anterior. Deben poder comprender el uso de los verbos en lengua árabe. Este paso es clave para poder llevar a cabo esta sesión. De este modo, esta sesión está orientada a desarrollar la destreza oral en árabe, por lo que los alumnos deben poner en práctica todo lo aprendido de una manera natural. Esta sesión consiste, pues, en un debate sobre la película *Frozen*. Muchos de los alumnos conocen bien la película, ya que ha sido clave en su infancia. Los alumnos deben ser capaces de hablar de lo que ocurre en la película, resumiéndola y aportando su propia percepción personal. Así pues, se usa también el método comunicativo para usar la lengua árabe en un contexto determinado. En este sentido, los alumnos comparten y aprenden el vocabulario y los conocimientos gramaticales, al mismo tiempo que se preparan para la próxima sesión.

El objetivo de esta sesión es afrontar el miedo que los alumnos sienten a la hora de hablar en árabe. Por ello, el debate ayuda a conciliar la situación mostrando un ambiente agradable donde los alumnos se sienten cómodos. Asimismo, esta sesión tiene como objetivo poner en relieve los diferentes elementos que van a encontrar en las próximas sesiones.

Sesión Tercera: Durante esta sesión los alumnos deben identificar lo que ocurre en el vídeo antes de verlo. Se vuelve a recurrir, en parte a la metodología de clase invertida, en tanto que los alumnos deben poder usar todo lo que han visto integrándolo de manera y pudiéndolo poner en práctica en un contexto determinado. Esta metodología, a su vez, se combina con el método comunicativo, ya que los alumnos tienen que expresarse en lengua árabe. Asimismo, también se enfatiza la comprensión y producción escritas, ya que los estudiantes deberán resolver una serie de cuestiones. Para ello, se les entrega un cuestionario, donde aparecen varias preguntas que los alumnos deben poder responder. Las preguntas son generales y sirven para poder poner en contexto el vídeo que verán en la siguiente sesión. De este modo, los alumnos deberán responder de manera individual a las preguntas que se les aporta en el

cuestionario. Una vez respondidas las preguntas, se hará una puesta en común para analizar lo que van a ver. Del mismo modo, el profesor debe poder recoger las respuestas de los alumnos para poder evaluarlas posteriormente.

Esta actividad tiene como objetivo presentar el vídeo y hacer que alumnos se familiaricen con lo que van a ver. En este sentido, los alumnos a través del pensamiento crítico se sitúan en un contexto determinado, siendo conscientes del proceso. Asimismo, ofrece la posibilidad de colocar a los alumnos en un punto preciso para enfrentarse al audio que escucharán en la siguiente sesión.

TABLA 1: Cuestionario inicial

¿Veis esta película?	هل يشاهدون هذا الفيلم؟
¿Cuál es la historia que aparece en el vídeo?	ما قصة الفيلم؟
¿Quién ha producido la película?	ما هو انتاج مشترك؟
¿Quién es la protagonista?	من البطلة؟

Sesión Cuarta: Esta sesión es la que se centra en el propio vídeo que los alumnos van a ver. Los alumnos se han preparado en las sesiones anteriores para poder hacer frente al audio. Así pues, se recurre también a la metodología de clase invertida y al método comunicativo, en tanto que el profesor es una mera guía en todo el proceso, favoreciendo que los alumnos puedan aprender a su ritmo. Este hecho, a su vez, se combina con una metodología basada en la música, dado que la melodía contribuye a mejorar la comprensión de los alumnos.

Teniendo en cuenta esto, los alumnos deberán ver una vez el vídeo de la canción Hazme un Muñeco de Nieve. Tras verla, se inicia un debate en el que los alumnos deben poder identificar los personajes y lo que ocurre dentro del vídeo. Una vez terminado el debate, se vuelve a proyectar una segunda vez el vídeo. No obstante, esta vez el profesor debe entregar a los alumnos un cuestionario en el que los alumnos tienen que responder a una serie de preguntas sobre el vídeo. A continuación, el

profesor procederá a recoger ese cuestionario para poder tenerlo en cuenta para la evaluación final.

El objetivo de esta sesión es desarrollar la comprensión auditiva de los estudiantes. Es cierto que esta destreza es la que más trabajo les cuesta y en la que más problemas tienen, de manera que esta sesión está destinada a romper las barreras del miedo. Para ello, la realización de tareas como el debate o el cuestionario permiten generar un ambiente cómodo y relajado donde los alumnos no sienten ningún tipo de ansiedad y son capaces de mejorar su comprensión oral.

TABLA 2: Preguntas de comprensión

¿Qué <u>quería</u> Ana <u>cuando</u> era <u>pequeña</u> ?	• ماذا أرادت أنا عندما كانت طفلة؟
¿Qué <u>le</u> <u>dijo</u> Elsa a Ana?	• ماذا قالت إلسا لأنا؟
¿Qué <u>ayudará</u> a Elsa?	• ماذا سيساعد إلسا؟
¿Con <u>qué</u> <u>juega</u> Ana <u>cuando</u> es mayor?	• بماذا لعبت أنا عندما كانت أقدم؟

Sesión Quinta: Esta sesión es un afianzamiento de la sesión anterior. Para ello, se insiste en la metodología comunicativa. Los alumnos visionarán el vídeo una vez más a modo de repaso. No obstante, esta vez la comprensión de la letra de la canción es mucho más profunda que en la sesión anterior. Tras ver el vídeo, el profesor debe entregar una ficha a los alumnos con la letra de la canción. A esta letra le faltan palabras que el alumno tiene que completar. Antes de escuchar una cuarta vez el vídeo, se precede a una lectura en voz alta de la letra. Esta lectura permite analizar las palabras que pronuncian los personajes en el transcurso de la canción y favorece, a su vez, la comprensión lectora. Una vez leída, el profesor se para en los huecos, intentando hacer reflexionar a los alumnos sobre la palabra que deben completar. Tras este análisis, los alumnos volverán a ver el vídeo y completar los huecos. Luego, se llevará a cabo una puesta en común, con el fin de comprobar si los alumnos han entendido las palabras que faltaban y si han sido capaces

de escribirlas correctamente. Finalmente, el profesor debe recoger las fichas para poder incluirlas dentro de la evaluación final.

Teniendo en cuenta esta actividad, esta sesión tiene como objetivo afianzar la comprensión oral y la fomentar la comprensión escrita. De este modo, aunque la actividad es individual, se fomenta la escucha activa, así como la lectura con un grado de reflexión de un modo dinámico. Asimismo, esta sesión busca reducir la ansiedad que produce escuchar un audio o un vídeo y no comprender nada, de manera que favorece un ambiente tranquilo donde se pone de manifiesto que el alumno es capaz de oír y comprender lo que oye en lengua árabe.

Sesión Sexta: Tras la sesión anterior, los alumnos deben realizar una redacción en la que cuenten qué ocurre después del vídeo. Los alumnos deben imaginar la situación a la que se enfrentan las protagonistas antes del Día de la Coronación. A diferencia de las anteriores sesiones, esta debe realizarse en parejas, por lo que se opta por un método colaborativo que afiance la producción escrita y la producción oral. Así pues, a través de la metodología de la clase invertida, los alumnos deben ser capaces de redactar la historia y poder exponerla durante esta sesión a sus compañeros. Además de esto, el profesor debe entregar un cuestionario de evaluación a cada pareja para que evalúe a sus compañeros de forma objetiva. Finalmente, el profesor tiene que recoger las redacciones y los cuestionarios para poder evaluarlos.

Por tanto, el objetivo de esta última sesión es mejorar la producción escrita y la producción oral. Los alumnos tienen que usar todo lo que han aprendido en el transcurso de las sesiones para poder ponerlo práctica en esta última sesión. Asimismo, esta sesión puede considerarse como una autoevaluación donde los alumnos deben ser capaces de reconocer sus propios errores y analizarlos, por lo que esta sesión también tiene como objetivo promover el pensamiento crítico.

TABLA 3: *Cuestionario de evaluación*

<u>Corrección Gramatical</u>	<u>Corrección léxica</u>	<u>Corrección fonética y fonológica</u>	<u>Puntuación global</u>
<u>Observaciones:</u>	<u>Observaciones:</u>	<u>Observaciones:</u>	<u>Observaciones:</u>

3.2. EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA DE INNOVACIÓN DOCENTE

La evaluación de esta propuesta de innovación docente es sumativa y formativa. A lo largo de las seis sesiones, los alumnos han ido realizando diferentes cuestionarios que el profesor ha ido recogiendo. Estos cuestionarios aportan un conocimiento a tiempo real de la evolución del alumno, por lo que el profesor puede observar la evolución del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Por otro lado, también se ha entregado un cuestionario para que los alumnos se evalúen entre ellos. Este cuestionario permite también una reflexión y autorreflexión por parte de los alumnos. En este sentido, los alumnos se dan cuenta de sus propios errores y pueden corregirlos evitando cualquier tipo de angustia.

Por tanto, este sistema de evaluación quiere evitar la ansiedad que puede llegar a provocar el estudio de una lengua. Como se puede comprobar, no se castiga el error ni se quiere erradicar de manera catastrófica, sino que se pretende integrar de manera natural. Cometer errores en una lengua es muy normal, sobre todo, cuando se está estudiando, por lo que esta propuesta de innovación docente busca centrarse en la enseñanza, de manera que la evaluación debe estar enfocada en la adquisición de la lengua y no en castigar el error con una nota.

4. RESULTADOS

Los resultados de esta propuesta de innovación docente muestran una cercanía a la lengua árabe. Generalmente, los alumnos se sienten desmotivados al estudiar esta lengua porque su estudio, muchas veces, carece de fines comunicativos. No obstante, tras aplicar esta propuesta, se puede observar que los alumnos se sienten más motivados y entusiasmados por el aprendizaje de lengua árabe. Esto se debe a que el uso de la película Frozen permite apelar al sentimiento y a las emociones. No hay que olvidar que la mayoría de los alumnos han tenido la oportunidad de ver la película durante su infancia, por lo que es un elemento cercano a su realidad que permite interiorizar el aprendizaje de la

lengua árabe. En este contexto, al sentirse familiarizados con la película, sienten una pasión por el estudio de la lengua más allá del vocabulario y el uso de las reglas gramaticales.

Como consecuencia, los estudiantes han sido capaces de integrar el vocabulario y la gramática de una manera natural. Como se ha podido comprobar, no se ha recaído en un exceso de metalenguaje ni en un abuso de listas de vocabulario o normas gramaticales. Es cierto que el profesor debe detenerse en una pequeña explicación, pero no debe ser el eje central. Todo esto permite un mejor desarrollo de las actividades, así como también que la lengua árabe sea utilizada como fines comunicativos específicos.

Por otro lado, esta propuesta de innovación docente ha permitido conjugar todas las destrezas de la lengua. De este modo, los alumnos han sido capaces de aprender a hablar y a leer de manera fluida a través del vídeo y de la propia canción. Asimismo, también han podido escribir una historia con todas las herramientas que ha ido adquiriendo durante todo el proceso. Por este motivo, cabe destacar que ha permitido desarrollar el pensamiento crítico y la creatividad de los estudiantes. En este sentido, cuando se reflexiona, el aprendizaje es mucho mejor porque el alumno es capaz de distinguir lo que es correcto de lo que no, dado que no está memorizando, sino haciendo una comprensión sistemática. Del mismo modo, la creatividad permite que el alumno se sienta cómodo, por lo que se genera un dinamismo, según el cual el alumno pone en marcha todos los conocimientos adquiridos.

Finalmente, el uso de la combinación de varias metodologías ha permitido una mejora en el proceso de enseñanza y aprendizaje. El hecho de no focalizarse en una sola metodología permite que los alumnos aprendan más y mejor, es decir, la combinación de métodos permite adaptar las clases a los propios alumnos. No todos los alumnos son iguales, por lo que el uso de varios métodos permite una adaptación que hace que los alumnos aprendan poco a poco. Por ello, la evaluación de esta propuesta de innovación docente debe centrarse en un examen, sino en el

proceso, ya que no hay una sola herramienta, sino muchas que permiten que el alumno se adapte a la situación en cada momento.

5. CONCLUSIONES

Referente a las conclusiones de este trabajo, merece la pena destacar varias cuestiones. En primer lugar, el aprendizaje de la lengua árabe no puede centrarse en la traducción, ya que esto provoca que los alumnos no se sientan motivados y padezcan cierta ansiedad para aprender la lengua. Pues, este hecho puede provocar un abandono del estudio de la lengua árabe.

Por otra parte, la lengua árabe no es una lengua difícil, sino diferente. No se debe extrapolar la idea de desconocido a la dificultad que pueda conllevar el aprendizaje de la lengua. Su estudio presenta las mismas dificultades que de otras lenguas como el inglés o el francés. No obstante, hay que saber escoger las herramientas adecuadas para poder enseñar lengua árabe de una manera dinámica y eficaz.

Además de todo esto, hay que priorizar las necesidades de los propios alumnos. Los alumnos que estudian una segunda lengua (L2) buscan poder usarla, por lo que hay que centrarse en el uso y no tanto en las formas. A pesar de todas las excepciones que pueda tener la lengua árabe, hay que poder adaptarse a los alumnos con el fin de motivarles y hacer que se apasionen por su estudio.

Con todo, es preciso tener en cuenta que los alumnos no son iguales por lo que esta propuesta de innovación docente puede ser adaptada a las necesidades de los alumnos. En este sentido, se debe tener en cuenta que la sociedad evoluciona, al mismo tiempo que las metodologías de enseñanza y aprendizaje, por lo que la lengua árabe debe poder adaptarse a esta situación. De este modo, debe fomentarse el estudio de la lengua árabe como cualquier otra lengua, desmontando mitos y problemas que pueda suscitar.

7. REFERENCIAS

- Bergmann, J. & Sams, A. (2014). Dale la vuelta a tu clase. SM.
- Breen, M., & Candlin, C. N. (1980). The essentials of a communicative curriculum in language teaching. *Applied Linguistics*, 1, 89-112
- Brown, H. A. (1993). *Principles of Language Learning and Teaching*, 3ª ed. New Jersey: Prentice Hall.
- Cruz, M. D. L. O. B. (1999). Enfoques y métodos en la enseñanza de lenguas en un percurso hacia la competencia comunicativa:¿ dónde entra la gramática?. In *Español como lengua extranjera, enfoque comunicativo y gramática: actas del IX congreso internacional de ASELE*. Santiago de Compostela, 23-26 de septiembre de 1998 (pp. 419-426). Servicio de Publicaciones= Servizo de Publicacións.
- Educación (2020, 3 de marzo). Flipped Classroom, las claves de una metodología rompedora. *UNIR Revista*. UNIR. Recuperado el 22 de junio de 2021, de <https://bit.ly/3Wwdx6v/>
- García-Barrera, A. (2013). El Aula Inversa: cambiando la respuesta a las necesidades de los estudiantes. *Avances en Supervisión Educativa*. Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España.
- Gómez López, Y. & Muñoz Donate, P. (2019). FLIPPED CLASSROOM en formación universitaria: aplicando una metodología inductiva para mejorar la eficacia del aprendizaje. *UNIA*. Recuperado el 22 de marzo de 2022, de <http://hdl.handle.net/10334/4019>
- Instituto Cervantes (2002). Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación. Recuperado el 18 de junio de 2021, de <https://bit.ly/4b51FN9>
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2021). Learning together and alone: The history of our involvement in cooperative learning. In *Pioneering perspectives in cooperative learning* (pp. 44-62). Routledge
- Johnson, L.W., y Renner, J.D. (2012). Effects of the flipped classroom model on a secondary computer applications course. Tesis doctoral inédita. University of Louisville, Kentucky. Recuperado el 22 de marzo de 2022, de <http://bit.ly/2kwrNel>
- Juan Rubio, A. D., & García Conesa, I. M. (2016). Las canciones como herramientas pedagógicas para la enseñanza del inglés en la Educación Primaria.
- Mancuzo, G. (2020). ¿Qué es el Aprendizaje Colaborativo? Compra Software. Recuperado el 7 de marzo de 2023, de <https://bit.ly/3Qy4fD4>

- Savignon, S. (1983) *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice*. Reading, Mass.: Addison-Wesley.
- Thornbury, S.(1999). *How to teach grammar*, Pearson Longman.
- Thornbury, S.(2002). *How to teach vocabulary*, Pearson Longman.
- Turing, A. M. (1950). Computing machinery and intelligence. *Mind*, LIX(236), 433-460.
- Widdowson, H. G. (1978). *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press.

INNOVACIÓN DOCENTE APLICADA AL ESTUDIO DE LA LENGUA ÁRABE: DÉJATE LLEVAR A UN MUNDO IDEAL

SALUD ADELAIDA FLORES BORJABAD
Universidad de Málaga

1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo es una propuesta de investigación docente para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua árabe. Tradicionalmente, la lengua árabe se ha estudiado en base a normas gramaticales, dejando a un lado la función comunicativa. Asimismo, en los últimos años han surgido materiales que han mejorado esta situación, pero aún sigue siendo deficiente. De hecho, muchos alumnos confirman no poder mantener una conversación normal en lengua árabe cuando terminan su estudio durante la etapa universitaria. Por esta razón, se promueve un sentimiento de apatía y desmotivación generalizado.

Teniendo esto en cuenta, esta propuesta de innovación docente está destinada a los alumnos de Idioma Moderno IV Lengua Árabe de la Universidad de Málaga. Hay que tener en cuenta que dentro de esta universidad no existe un departamento específico de lengua árabe, por lo que el estudio de la lengua está orientado a aquellos alumnos que estudian una segunda lengua. Los alumnos que se han expuesto a esta actividad, por tanto, pertenecen al grado de Estudios Ingleses y al doble grado de Estudios Ingleses y Educación, por lo que son bastante heterogéneos. No obstante, cabe destacar que todos rondan la misma edad, por lo que es un hecho significativo para poder realizar la propuesta de innovación docente. Del mismo modo, hay que señalar que el grupo no es muy numeroso, debido a que muchos alumnos desechan la idea de estudiar árabe porque es vista como una lengua compleja y difícil de abordar.

Como consecuencia de esta situación, se han establecido diferentes hipótesis que se irán analizando a lo largo de todo el proceso:

Primera Hipótesis: El árabe es una lengua apta para la comunicación por lo que se puede estudiar igual que otra lengua, resultando ser atractiva para los alumnos. En este contexto, se pueden llevar a cabo actividades que desarrollen tanto las destrezas orales como escritas.

Segunda Hipótesis: La utilización de canciones y películas favorece el desarrollo de la lengua, despertando el interés de los alumnos. Esto se debe porque se apela al intelecto y a la emoción, haciendo que los alumnos se motiven cada vez más. En este sentido, se recurre a la escena Un Mundo Ideal de la película Aladdín, debido a su posible conexión con el mundo árabe y a la cercanía de los propios alumnos.

Tercera Hipótesis: La lengua árabe se puede estudiar utilizando diferentes enfoques que permitan desarrollar habilidades cognitivas que fomenten la creatividad de los propios alumnos. El hecho de recurrir a la música como pretexto permite que el alumno pueda desarrollar la lengua más allá de lo está usando, por lo que existe un aprendizaje natural y sencillo que no se ciñe a normas gramaticales y listas de vocabulario.

Una vez establecidas las hipótesis, se ha establecido el siguiente objetivo general: impulsar un enfoque más dinámico para la enseñanza de la árabe, incentivando el interés de los estudiantes en expandir su comprensión, y creando experiencias de aprendizaje significativas y memorables mediante el uso de la música y la creatividad. Siguiendo este objetivo que general, se han planteado los siguientes objetivos específicos: (1) incrementar el repertorio léxico en árabe referente a naciones árabes y métodos de transporte, empleando el dibujo como fuente de inspiración; (2) presentar la sintaxis de la oración nominal y su aplicación para que el estudiante pueda utilizarla de manera activa y dinámica; y (3) cultivar competencias lingüísticas que faciliten el perfeccionamiento de la pronunciación y la comprensión auditiva del idioma árabe.

2. METODOLOGÍA

Este trabajo es una propuesta de investigación docente para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua árabe. Tradicionalmente, la lengua árabe se ha estudiado en base a normas gramaticales, dejando a un lado la función comunicativa. Asimismo, en los últimos años han surgido materiales que han mejorado esta situación, pero aún sigue siendo deficiente. De hecho, muchos alumnos confirman no poder mantener una conversación normal en lengua árabe cuando terminan su estudio durante la etapa universitaria. Por esta razón, se promueve un sentimiento de apatía y desmotivación generalizado.

Teniendo esto en cuenta, esta propuesta de innovación docente está destinada a los alumnos de Idioma Moderno IV Lengua Árabe de la Universidad de Málaga. Hay que tener en cuenta que dentro de esta universidad no existe un departamento específico de lengua árabe, por lo que el estudio de la lengua está orientado a aquellos alumnos que estudian una segunda lengua. Los alumnos que se han expuesto a esta actividad, por tanto, pertenecen al grado de Estudios Ingleses y al doble grado de Estudios Ingleses y Educación, por lo que son bastante heterogéneos. No obstante, cabe destacar que todos rondan la misma edad, por lo que es un hecho significativo para poder realizar la propuesta de innovación docente. Del mismo modo, hay que señalar que el grupo no es muy numeroso, debido a que muchos alumnos desechan la idea de estudiar árabe porque es vista como una lengua compleja y difícil de abordar.

Como consecuencia de esta situación, se han establecido diferentes hipótesis que se irán analizando a lo largo de todo el proceso:

Primera Hipótesis: El árabe es una lengua apta para la comunicación por lo que se puede estudiar igual que otra lengua, resultando ser atractiva para los alumnos. En este contexto, se pueden llevar a cabo actividades que desarrollen tanto las destrezas orales como escritas.

Segunda Hipótesis: La utilización de canciones y películas favorece el desarrollo de la lengua, despertando el interés de los alumnos. Esto se debe porque se apela al intelecto y a la emoción, haciendo que los alumnos se motiven cada vez más. En este sentido, se recurre a la escena Un

Mundo Ideal de la película Aladdín, debido a su posible conexión con el mundo árabe y a la cercanía de los propios alumnos.

Tercera Hipótesis: La lengua árabe se puede estudiar utilizando diferentes enfoques que permitan desarrollar habilidades cognitivas que fomenten la creatividad de los propios alumnos. El hecho de recurrir a la música como pretexto permite que el alumno pueda desarrollar la lengua más allá de lo está usando, por lo que existe un aprendizaje natural y sencillo que no se ciñe a normas gramaticales y listas de vocabulario.

Una vez establecidas las hipótesis, se ha establecido el siguiente objetivo general: impulsar un enfoque más dinámico para la enseñanza de la árabe, incentivando el interés de los estudiantes en expandir su comprensión, y creando experiencias de aprendizaje significativas y memorables mediante el uso de la música y la creatividad. Siguiendo este objetivo que general, se han planteado los siguientes objetivos específicos: (1) incrementar el repertorio léxico en árabe referente a naciones árabes y métodos de transporte, empleando el dibujo como fuente de inspiración; (2) presentar la sintaxis de la oración nominal y su aplicación para que el estudiante pueda utilizarla de manera activa y dinámica; y (3) cultivar competencias lingüísticas que faciliten el perfeccionamiento de la pronunciación y la comprensión auditiva del idioma árabe.

3. PROPUESTA DE INNOVACIÓN DOCENTE

Para poner en marcha esta propuesta de innovación docente, se han planteado en un primer momento los contenidos gramaticales y léxicos que se quieren poner en práctica. Respecto a la gramática, se persigue que el alumno sea capaz de usar oraciones nominales y pueda distinguir la diferencia entre una oración nominal y verbal en árabe de una manera natural. De este modo, los alumnos deben ser capaces de desarrollar la conjugación verbal en presente y pasado para hablar de lo que ocurre en el vídeo que van a ver.

Por otro lado, el vocabulario que van a tratar se divide en dos bloques fundamentales. En primer lugar, van a tener que reconocer los países, así como los lugares. Dicho de otro modo, tienen que aprender a situarse en un lugar y conocer los diferentes países árabes. Por otra parte,

deben poder descifrar los medios de transporte, teniendo en cuenta que los protagonistas vuelan en una alfombra mágica, de manera que tienen que poder identificarla y buscar alternativas, usando su realidad más cercana.

En cuanto a la competencia cultural, se desarrolla una actitud positiva hacia la literatura árabe clásica. Asimismo, se relaciona esta historia con el cine de animación norteamericano, señalando sus errores y sus aciertos. De este modo, se busca poner en relieve una cultura que muchas veces es confundida.

3.1. PROPUESTA DE ACTIVIDAD DE INNOVACIÓN DOCENTE

Esta propuesta de innovación docente va dirigida a los alumnos de segundo curso del grado de Estudios Ingleses y el doble grado de Estudios Ingleses y Educación Primaria. Está planteada para realizarse en seis sesiones, donde los alumnos aprenderán un vocabulario específico relacionado con los medios de transporte y los países árabes y sus capitales. Cada sesión dura una hora y media y en ella se han preparado diferentes actividades en torno a la canción Un Mundo Ideal de la película de Disney Aladdín en Árabe.

Primera Sesión: Esta primera sesión consiste en explicar de forma magistral la película. El profesor debe contar a los alumnos el origen de la película con el fin de que todos los alumnos se sientan familiarizados. Un vez puestos en situación, el profesor explicará los medios de transporte en árabe, así como los países árabes, con el fin de cerciorarse de que existe un conocimiento previo a la actividad.

El objetivo de esta sesión es poner en situación a los alumnos, al mismo tiempo que se relaciona la lengua con la cultura árabe. En este sentido, los alumnos deben aprender a identificar la película Aladdín con un cuento que se incluyó a posteriori en el libro Las Mil y Una Noches. Por tanto, se favorece el desarrollo de la competencia cultural o intercultural en el propio aula.

Segunda Sesión: Los alumnos deberán estudiar el vocabulario de la sesión anterior con el fin de poder utilizarlo durante esta sesión. En este sentido, los alumnos deben responder a un cuestionario sobre la película

Aladdín y, más concretamente, sobre la escena que van a ver. Este cuestionario debe hacerse de manera individual para que cada alumno ponga en práctica el conocimiento adquirido en la sesión anterior. Una vez respondido el cuestionario, en esta misma sesión, se hará una puesta en común, donde los alumnos expresarán sus dudas. El cuestionario (tabla 1) muestra preguntas generales sobre la temática de la escena, con el fin de los alumnos conozcan mejor a los protagonistas. Los alumnos deben poder relacionar los personajes que van a ver para situarse en un momento adecuado. Para ello, deben responderlo de manera escrita, así como también compartir de manera oral las respuestas. En este contexto, esta sesión va destinada a fomentar la destreza oral, así como la escrita de una manera dirigida.

De este modo, se pone en marcha un aprendizaje colaborativo en el que se pone en el centro al alumno. Así pues, el objetivo de esta sesión es aprender a utilizar este vocabulario de una manera dinámica y espontánea, con el fin de poder usarlo más adelante. Por esta razón esta sesión prepara a los alumnos para la sesión siguiente, haciendo que sean capaces de identificar expresiones y palabras de una manera fácil y dirigida.

TABLA 1: Cuestionario previo a la escena.

¿Has visto la película <u>Aladdín</u> ?	هل شاهدت فيلم علاء الدين؟
¿Quiénes son los <u>protagonistas del vídeo</u> ?	من هم الممثلون في الفيديو؟
¿Quién es <u>Aladdín</u> ?	من هو علاء الدين؟
¿Quién es Jasmine?	من هي ياسمين؟
¿Qué <u>ocurre</u> en la <u>escena</u> ?	ماذا يحدث في المشهد؟

Tercera Sesión: Durante esta sesión los estudiantes comenzarán a ver el vídeo. Los alumnos deben repasar todo el vocabulario y estructuras vistas en las dos sesiones anteriores con el fin de poder seguir la sesión. El vídeo se reproducirá dos veces. La primera vez puede considerarse como una toma de contacto con la canción, la música y la letra. De este modo, se generará un debate en el que los alumnos deberán comentar

lo que han comprendido, así como también lo que han visto durante la escena.

Posteriormente, se les entrega un segundo cuestionario y se lee en clase. Así pues, se persigue resolver dudas y hacer que los alumnos entiendan bien lo que se les está preguntando. Una vez analizadas y comprendidas las preguntas, los estudiantes verán otra vez el vídeo y deberán responder a las preguntas de manera individual. Tras responder a las preguntas, los alumnos deberán compartir las respuestas con los compañeros con el fin de comprobar si han comprendido o no lo que han visto en el vídeo.

En este contexto, el objetivo de esta sesión es mejorar la comprensión oral a través de la capacidad audiovisual. Los alumnos deberán comprender lo que dicen los personajes, así como también identificar la musicalidad con la letra de la canción. Así, los alumnos podrán identificar las palabras de una manera más dinámica y eficaz.

TABLA 2: Cuestionario de comprensión de la escena

¿Cuál es medio de transporte en el que viajan?	ما هو وسائل النقل للسفر؟
¿Qué le dice Aladdín a Jasmine al principio?	ماذا يقول علاء الدين للأميرة في البداية؟
¿Hacia dónde viajan?	إلى أين يذهبان؟
¿Cómo vuela Jasmine?	كيف تطير ياسمين؟
¿Cuántos países visitan?	كم بلدان يزوران؟

Cuarta Sesión: Los alumnos deben estudiar lo visto en la sesión anterior. En esta sesión los alumnos deberán comprender por completo la letra de la canción. Para ello, se inicia la sesión con un visionado del vídeo y la canción con el fin de recordar un poco la escena que vieron en la última sesión. Una vez vista, se les entrega a los alumnos la letra de la canción con huecos que deberán completar. No obstante, antes de completar los huecos, se procede a hacer una lectura de la letra para comprobar que entienden lo que dice la canción. A continuación, se

pasa a averiguar qué tipo de palabra podría aparecer en cada hueco, haciendo una lluvia de ideas con toda la clase. Finalmente, se procede a volver a escuchar la canción y a completar los huecos libres.

En este sentido, el objetivo de esta sesión es mejorar la comprensión lectora. Así los alumnos, tienen que relacionar las sesiones anteriores con la letra de la canción. Dicho de otro modo, les permite conocer su progreso, así como también comprobar si han comprendido lo que han ido viendo en clases anteriores. De este modo, se fomenta el pensamiento crítico, así como la reflexión dentro de la actividad, al mismo tiempo que se promueve el dinamismo.

Quinta Sesión: Esta sesión consiste en un debate. Los estudiantes deben recabar toda la información que se ha ido viendo durante las sesiones y deben hacer un debate sobre Aladdín. Teniendo en cuenta todo esto, los alumnos deben ser capaces de compartir opiniones tanto de la película como la escena. Así pues, este debate se hará de dos maneras con el fin de de primar el aprendizaje. En un primer momento, los alumnos deberán trabajar por parejas y explicar y comentar el vídeo que han visto en sesiones anteriores. Tras esta pequeña conversación, cada pareja tendrá que exponer en grupo los diferentes puntos y conclusiones a los que han llegado.

En este contexto, el objetivo de esta sesión es promover la destreza oral. Los alumnos deben ser capaces de manejar el vocabulario y la gramática vista en clase de una manera clara y precisa. Como consecuencia, los alumnos se sienten cómodos y motivados porque usan la lengua con fines comunicativos, poniéndola en un contexto determinado.

Sexta Sesión: En esta sesión los alumnos deben escribir una historia. Se mantienen las parejas de la sesión anterior. Una vez más se visiona el vídeo de la escena con el fin de hacer un pequeño recordatorio de lo que llevan visto hasta ahora. Tras realizar este visionado, los alumnos por grupos de dos deben crear una historia paralela a la película en la que Aladdín y Jasmine son los protagonistas. Deben narrar lo que ocurre después de la escena que han visto, creando una historia más allá de la película. Para ello, podrán utilizar todos los medios que han adquirido a lo largo de su trayectoria como estudiantes de lengua árabe. Tras

acabar la historia los alumnos deberán compartirla con el resto de los compañeros.

El objetivo de esta sesión es mejorar la producción escrita, así como también promover la imaginación y la creatividad de los alumnos. No tienen que realizar un texto clásico, sino que deben contar una historia de ficción, de manera que pueden ser todo lo creativos que quieran. Así pues, el uso de la creatividad pone de manifiesto que los alumnos mejoran considerablemente, dado que no se sienten presionados bajo ningún concepto.

3.2. SISTEMA DE EVALUACIÓN

La evaluación que se propone es formativa y sumativa. Los alumnos deben ir estudiando poco a poco todo lo que se va viendo en las diferentes sesiones y deben ponerlo en práctica. Siguiendo esta línea, el profesor debe ir recabando datos y observando la participación de cada alumno durante todo el proceso. Además de esto, el profesor al final deberá recoger los cuestionarios así como las actividades hechas en las sesiones para comprobar que hay un progreso adecuado en toda esta propuestas de innovación docente.

Por otro lado, también se incluye un cuestionario de autoevaluación grupal. Dicho de otro modo, tanto las exposiciones orales como la producción escrita son realizadas por grupos de dos personas. Por tanto, cada grupo tendrá un cuestionario en el que debe identificar los fallos que hayan podido tener sus compañeros. Este hecho aporta al profesor una clave esencial para comprobar que el resto de los alumnos no sólo han estado atentos, sino que también son capaces de distinguir errores en lengua árabe de una manera relajada.

En cuanto a las preguntas de este cuestionario, están realizadas en español y los alumnos deben identificar errores gramaticales, léxicos, fonéticos y fonológicos. Tras identificarlos, lo entregarán al profesor quien procederá a evaluarlos junto a todo lo demás.

4. RESULTADOS

En primer lugar, se pone de manifiesto que la lengua árabe se puede aprender más allá de los métodos basados en la traducción. Se han desarrollado diferentes actividades, mezclando diferentes métodos de enseñanza y aprendizaje que han permitido enseñar lengua árabe de una manera más dinámica de lo que se hacía antes. De este modo, se ha conseguido despertar el interés de los alumnos en todo momento, sintiéndose más motivados que antes de realizar estas sesiones.

Siguiendo esta línea, se muestra que la lengua árabe estándar es una lengua apta para la comunicación. A través de una canción los alumnos han sido capaces de desarrollar una historia y poner en relieve una conversación. Asimismo, han mejorado su capacidad auditiva, así como también la comprensión lectora. Por todo ello, esta propuesta de innovación dancete ha mostrado que la lengua árabe no es una lengua muerta y que se puede usar para la comunicación de una manera dinámica y eficaz.

Además de esto, se ha comprobado que los alumnos han mejorado la escritura, así como también la pronunciación. El hecho de escuchar varias veces la canción ha permitido que la pronunciación mejore, así como también se integren estructuras gramaticales de forma natural. En este contexto, no se ha centrado la propuesta de innovación docente en marcar unas normas, sino que se ha optado por un aprendizaje natural, donde se ha podido comprobar que los estudiantes de lengua árabe han aprendido de una manera más eficaz, sintiéndose más cómodos y disfrutando todo el proceso de las sesiones realizadas.

Asimismo, también hay que resaltar la importancia de la musicalidad y de la música en sí. El vocabulario se ha adquirido mucho mejor gracias a la melodía de la canción, es decir, los alumnos han sido capaces de tararear la canción e ir adquiriendo las estructuras lingüísticas de una manera natural y sencilla. Por tanto, se pone de manifiesto que la música nos ayuda a comprender y aprender una segunda lengua (L2), dejando a un lado las listas de vocabulario y normas gramaticales. Del mismo modo, esta canción también ha permitido apelar al plano emocional, en tanto que los alumnos todos han visto Aladdín en su infancia,

por lo que el vídeo ha suscitado recuerdos que favorecen también el aprendizaje. Dicho con otras palabras, los alumnos se han sentido identificados con las sesiones y las actividades, de manera que se ha promovido así la motivación.

Por otro lado, esta propuesta de innovación docente conecta, a su vez, con la literatura árabe. No podemos olvidar que el cuento de Aladdín se encuentra dentro de Las Mil y Una Noches. Aunque hay muchas dudas de su autoría, es cierto que ha permitido relacionar todas las actividades con un momento literario esplendoroso dentro de la literatura clásica árabe. Así pues, se ha apelado también a la destreza cultural, mostrando que una lengua es la fuente de toda cultura. Asimismo, se ha relacionado su irrupción literaria con la producción cinematográfica, reflejando que la película de Aladdín es una adaptación de Walt Disney Company que poco tiene que ver con el cuento original. Por este motivo, también han permitido esta propuesta de innovación docente analizar las cuestiones y malentendidos con respecto al mundo árabe.

5. CONCLUSIONES

Como conclusión, cabe decir que esta propuesta de innovación docente abre la puerta a nuevas posibilidades referentes a la enseñanza de la lengua árabe. La lengua árabe tradicionalmente se ha estudiado como una lengua muerta, en tanto que se han memorizado reglas gramaticales, así como listas de vocabulario. No obstante, se ha olvidado la parte comunicativa que implica el uso de dicha lengua.

En este contexto, el desarrollo de este trabajo pone de manifiesto que es una lengua que se puede usar para la comunicación y que incluye diferentes contextos. Este hecho favorece la motivación del alumno que se siente atraído desde un plano emocional, en tanto que se apela el sentimiento a través de una película de la infancia. Por este motivo, el interés aumenta y se establece un vínculo bastante fuerte que favorece el aprendizaje de la lengua.

Con todo, este trabajo ha pretendido arrojar luz a estudios posteriores sobre la lengua árabe. Ha pretendido señalar la importancia en la comunicación y la relación con otras disciplinas. Asimismo, se ha

vislumbrado como el arte puede ser esencial a la hora de provocar emociones que nos lleven a aprender, por lo que es necesario observar y comprobar cuáles son las emociones de nuestros alumnos para poder dirigirnos a ellos. Es cierto que no todos los alumnos son iguales, por lo que es necesario adaptarse a las circunstancias del alumnado con el fin de encontrar aquello que les emociona y poder transformarlo. Pues, ese sentimiento es el que nos da el dinamismo suficiente para generar una comunicación plena, usando la lengua como puente.

6. REFERENCIAS

- Breen, M., & Candlin, C. N. (1980). The essentials of a communicative curriculum in language teaching. *Applied Linguistics*, 1, 89-112
- Brown, H. A. (1993). *Principles of Language Learning and Teaching*, 3ª ed. New Jersey: Prentice Hall.
- Cruz, M. D. L. O. B. (1999). Enfoques y métodos en la enseñanza de lenguas en un percurso hacia la competencia comunicativa: ¿ dónde entra la gramática?. In *Español como lengua extranjera, enfoque comunicativo y gramática: actas del IX congreso internacional de ASELE*. Santiago de Compostela, 23-26 de septiembre de 1998 (pp. 419-426). Servicio de Publicaciones= Servizo de Publicacións.
- García-Barrera, A. (2013). El Aula Inversa: cambiando la respuesta a las necesidades de los estudiantes. *Avances en Supervisión Educativa. Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*.
- Gómez López, Y. & Muñoz Donate, P. (2019). FLIPPED CLASSROOM en formación universitaria: aplicando una metodología inductiva para mejorar la eficacia del aprendizaje. UNIA. Recuperado el 22 de marzo de 2022, de <http://hdl.handle.net/10334/4019>
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2021). Learning together and alone: The history of our involvement in cooperative learning. In *Pioneering perspectives in cooperative learning* (pp. 44-62). Routledge
- Juan Rubio, A. D., & García Conesa, I. M. (2016). Las canciones como herramientas pedagógicas para la enseñanza del inglés en la Educación Primaria.
- Kanninen, J., Lindgren, K., & de Ciencias Económicas, E. S. (2015). ¿ Por qué la clase invertida con TIC en la clase de ELE. Universidad de Turka (Finlandia). Centro Virtual Cervantes. Recuperado de <https://bit.ly/3JZM714> (consultado el 25 de marzo de 2020).

- Mancuzo, G. (2020). ¿Qué es el Aprendizaje Colaborativo? Compra Software. Recuperado el 7 de marzo de 2023, de <https://bit.ly/3Qy4fD4>
- Olaizola, A. (2014). La clase invertida: Usar las TIC para “dar vuelta” a la clase. Actas X Jornadas de Material Didáctico y Experiencias Innovadoras en Educación Superior, Universidad de Buenos Aires, 1-10.
- Savignon, S. (1983) Communicative Competence: Theory and Classroom Practice. Reading, Mass.: Addison-Wesley.
- Thornbury, S.(1999). How to teach grammar, Pearson Longman.
- Thornbury, S.(2002). How to teach vocabulary, Pearson Longman.
- Turing, A. M. (1950). Computing machinery and intelligence. Mind, LIX(236), 433-460.
- Widdowson, H. G. (1978). Teaching Language as Communication. Oxford: Oxford University Press.

EXPLORANDO NUEVOS HORIZONTES PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA LINGÜÍSTICA EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS

ROSA ISABEL ABAD CASTRO
Universidad Complutense de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

En el dinámico contexto socioeconómico y cultural actual, caracterizado por una creciente interconexión global y una diversidad cultural sin precedentes, la habilidad para dominar idiomas extranjeros, para comunicarse efectivamente en diferentes idiomas y adquirir competencias lingüísticas no solo se considera una ventaja competitiva, sino que se ha convertido en un requisito indispensable para fomentar la integración plena y el desarrollo personal y profesional en un mundo cada vez más interdependiente, globalizado y plurilingüe. Esta demanda no se limita meramente a una aspiración, sino que es una realidad palpable que se establece como una condición sine qua non y una necesidad imperante en la sociedad contemporánea (Paredes, 2019). Asimismo, en un contexto cultural diverso y en constante cambio, el dominio de múltiples idiomas facilita la comprensión intercultural, promueve el respeto hacia la diversidad y contribuye a la construcción de puentes entre diferentes comunidades y sociedades. Esta habilidad lingüística no solo amplía el horizonte de experiencias y perspectivas individuales, sino que también fortalece los lazos sociales y promueve la cohesión en una sociedad cada vez más plural.

En consonancia con las directrices del Espacio Europeo de Educación Superior, se reconoce la importancia de promover políticas e iniciativas educativas que impulsen el desarrollo de habilidades lingüísticas en todos los niveles educativos. El reconocimiento de la importancia de las habilidades lingüísticas como competencia fundamental se basa en la

comprensión de que la comunicación transcultural y multilingüe constituyen un factor clave en la construcción de sociedades inclusivas y progresistas. Estas iniciativas están diseñadas con el objetivo de facilitar la comunicación efectiva, promover la movilidad académica y profesional y fomentar la cooperación internacional tanto en entornos académicos como laborales.

La educación, como agente de cambio y desarrollo, tiene la responsabilidad de responder a estas necesidades emergentes por lo que se ha llevado a un replanteamiento fundamental de los enfoques tradicionales de enseñanza aprendizaje de lenguas extranjeras y la adopción de enfoques innovadores en este proceso. Históricamente, la metodología tradicional se ha centrado en la traducción y la escritura, con un protagonismo limitado del estudiante en su propio proceso de aprendizaje, así como una atención insuficiente a la comunicación oral y el escaso uso de recursos digitales. Sin embargo, en el contexto contemporáneo, marcado por la rápida evolución de la tecnología y la creciente interconexión global, se ha producido un cambio paradigmático en la forma en que concebimos y practicamos la enseñanza de idiomas. Este cambio se ha traducido en la adopción generalizada de un enfoque más centrado en el estudiante y adaptado a las demandas de la era digital.

2. OBJETIVOS

2.1. OBJETIVOS GENERALES

- Investigar y proponer estrategias innovadoras para el desarrollo efectivo de la competencia lingüística en el contexto de la enseñanza de lenguas extranjeras, con el fin de mejorar el proceso de aprendizaje y promover un dominio más completo y fluido del idioma objetivo por parte de los estudiantes.

2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Investigar cómo el rol del docente como guía puede influir en el desarrollo de la competencia lingüística de los estudiantes en el contexto del aprendizaje de idiomas extranjeros.

- Analizar cómo las aportaciones de distintas disciplinas pueden ser aplicadas específicamente para mejorar la adquisición y el dominio de habilidades lingüísticas en un entorno educativo de enseñanza de idiomas.
- Desarrollar metodologías innovadoras que fomenten la práctica activa y autónoma de las habilidades lingüísticas, incluyendo la expresión oral y escrita, la comprensión auditiva y lectora, a través de enfoques centrados en el estudiante y adaptados a las demandas de la era digital.
- Evaluar el impacto de estas metodologías innovadoras en el desarrollo de la competencia lingüística de los estudiantes, tanto en términos de fluidez y precisión en la comunicación oral y escrita, como en la comprensión y producción de textos escritos y orales en el idioma extranjero.
- Proporcionar recomendaciones específicas para el diseño de actividades y materiales de enseñanza que promuevan el desarrollo integral de la competencia lingüística en el aula de idiomas, teniendo en cuenta las necesidades individuales de los estudiantes y los principios pedagógicos fundamentales.
- Contribuir al avance del conocimiento en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras, ofreciendo evidencia empírica y teórica sobre la eficacia de enfoques innovadores y basados en la evidencia para mejorar la competencia lingüística de los estudiantes en un entorno educativo de enseñanza de idiomas.

3. METODOLOGÍA

Partiendo de aportaciones y descubrimientos provenientes de diversas disciplinas y haciendo uso eficiente de la tecnología, se ha producido una revolución en la forma en que concebimos y practicamos la enseñanza de idiomas. Estas innovaciones han dado lugar al desarrollo de metodologías educativas innovadoras, altamente efectivas que buscan promover un aprendizaje dinámico, móvil, colaborativo, activo, autónomo y responsable por parte de los alumnos (Bueno Torrens, 2017).

Estas metodologías innovadoras representan un cambio radical en la forma en que los estudiantes se involucran con el proceso de aprendizaje. En lugar de adoptar un enfoque pasivo y receptivo, los estudiantes son alentados a asumir un rol activo en la construcción de su propio conocimiento. Se promueve el aprendizaje móvil, permitiendo a los alumnos a acceder a recursos educativos en cualquier momento y en cualquier lugar, adaptando así el proceso de aprendizaje a sus propias necesidades y preferencias individuales. Además, se fomenta el aprendizaje colaborativo, donde se trabaja en equipo para alcanzar los objetivos comunes, compartiendo ideas, conocimientos y experiencias. Esta colaboración no solo enriquece el proceso de aprendizaje, sino que también promueve habilidades sociales y de comunicación esenciales para vivir en sociedad. El enfoque activo implica la participación de los estudiantes en actividades prácticas y significativas que promueven el uso real y contextualizado del idioma. Se utilizan técnicas como el aprendizaje basado en proyectos, el juego de roles y la simulación de situaciones reales para mejorar la fluidez lingüística y la confianza del estudiante en su capacidad para comunicarse en el idioma extranjero (Guillén, 2017).

La autonomía y la responsabilidad del alumno en su propio proceso de aprendizaje son aspectos fundamentales de estas metodologías. Se alienta a los estudiantes a tomar el control de su aprendizaje, estableciendo metas personales, monitoreando su progreso y reflexionando sobre sus experiencias de aprendizaje. Esto promueve no solo la independencia y la autodisciplina, sino también una mayor motivación y compromiso con el aprendizaje a largo plazo (Falco & Kuz, 2016; López & Moya, 2012).

En esta nueva perspectiva educativa, según Butcher (2015) el docente asume un rol de guía en el proceso de enseñanza-aprendizaje, donde se prioriza la integración curricular del aprendizaje de idiomas en diversas áreas del conocimiento, se enfatiza la transversalidad y la interdisciplinariedad, y se garantiza una educación integral que abarca tanto el desarrollo lingüístico como otras habilidades cognitivas y sociales. Este enfoque centrado en el estudiante permite crear un entorno educativo

enriquecedor y estimulante que fomenta el crecimiento académico y personal de todos los involucrados.

Por tanto, el papel del docente como guía en la educación es fundamental en el contexto académico actual. Más allá de ser simplemente un transmisor de conocimientos, el docente actúa como facilitador del proceso de aprendizaje, orientando y apoyando a los estudiantes en su desarrollo académico y personal y adoptando el rol de:

- Facilitador del Aprendizaje: El docente asume el rol de facilitador del aprendizaje al guiar a los estudiantes a través de actividades y experiencias que les permitan construir su propio conocimiento. En lugar de impartir conocimientos de manera pasiva, el docente crea un entorno de aprendizaje interactivo y participativo donde los estudiantes son protagonistas activos de su propio proceso de aprendizaje.
- Promotor de la Autonomía: El docente fomenta la autonomía de los estudiantes al alentarlos a asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje. Esto implica brindarles las herramientas y recursos necesarios para que puedan investigar, explorar y descubrir por sí mismos, así como también enseñarles estrategias efectivas de estudio y resolución de problemas.
- Guía en la Construcción de Conocimiento: El docente ayuda a los estudiantes a construir su conocimiento a partir de sus experiencias previas, intereses y necesidades individuales. A través de la aplicación de enfoques pedagógicos centrados en el estudiante, como el aprendizaje basado en proyectos o el aprendizaje colaborativo, el docente facilita la integración de nuevos conceptos y habilidades en el marco conceptual existente de los estudiantes.
- Modelo a Seguir: El docente ejerce un papel de modelo a seguir al demostrar un compromiso con el aprendizaje continuo, la ética profesional y el respeto mutuo. Al mostrar un interés genuino por el bienestar académico y personal de los

estudiantes, el docente inspira confianza y motivación en su labor educativa.

- Apoyo y Orientación: El docente brinda apoyo y orientación individualizada a los estudiantes, identificando sus fortalezas y áreas de mejora, así como también ofreciendo retroalimentación constructiva y estrategias de mejora. Esto contribuye al desarrollo integral de los estudiantes, tanto a nivel académico como personal (Beresaluce Díez et al., 2014; Córdova et al., 2022)

Estas metodologías innovadoras no solo se centran en el desarrollo de habilidades comunicativas fundamentales, como la expresión oral y escrita, la comprensión auditiva y lectora, sino que también tienen como objetivo promover habilidades cognitivas superiores, como fomentar el pensamiento crítico y la resolución de problemas, atendiendo a las necesidades individuales de cada estudiante y personalizando el proceso de aprendizaje (Bueno Torrens, 2017). Se busca no solo enseñar un idioma, sino también cultivar habilidades y competencias que sean relevantes y transferibles a otros contextos y disciplinas.

En este contexto, se promueve una integración de la tecnología como metodología innovadora en la que su utilización juega un papel fundamental, permitiendo la implementación de nuevas prácticas educativas en el aula. El aprendizaje móvil, por ejemplo, aprovecha los dispositivos móviles para ofrecer experiencias de aprendizaje contextualizadas y personalizadas (García Aretio, 2004; Zambrano, 2009)., mientras que el aprendizaje colaborativo fomenta la interacción entre los estudiantes y el trabajo en equipo para alcanzar objetivos comunes (Collazos & Mendoza, 2006; Matajira, 2005).

Otras metodologías como el aprendizaje activo, el aprendizaje experiencial y el aula invertida también están ganando popularidad en el ámbito educativo, ya que promueven una mayor participación e involucración del estudiante en su propio proceso de aprendizaje. Estas metodologías se basan en la realización de proyectos, la resolución de problemas del mundo real y la inversión de roles tradicionales entre el docente y el estudiante, lo que conduce a la consecución de aprendizajes significativos y a una mayor motivación por parte de todos los

participantes (Becerril & Nahón, 2022; Fidalgo-Blanco et al., 2020; Prieto et al., 2021).

Asimismo, se promueve la evaluación formativa que se ha convertido en una herramienta esencial en este nuevo paradigma educativo, ya que permite retroalimentar el proceso de aprendizaje de manera continua y adaptar las estrategias pedagógicas a las necesidades individuales de los estudiantes. Esta evaluación integral no se limita únicamente a la medición de conocimientos lingüísticos, sino que también considera aspectos como el desarrollo de habilidades comunicativas, el pensamiento crítico y la capacidad de resolver problemas.

La evaluación formativa se basa en el principio de que el aprendizaje es un proceso dinámico y continuo, en el cual los estudiantes construyen activamente su conocimiento a través de la interacción con los contenidos, el docente y sus compañeros. En este sentido, la retroalimentación constructiva desempeña un papel crucial al proporcionar información específica y oportuna sobre el desempeño del estudiante, identificando errores y áreas de mejora, y ofreciendo sugerencias concretas para el avance del aprendizaje.

Uno de los aspectos más importantes de la evaluación formativa es su capacidad para promover la autorreflexión y la autorregulación del aprendizaje. Al recibir retroalimentación sobre su desempeño, los estudiantes tienen la oportunidad de reflexionar sobre sus propias fortalezas y debilidades, identificar estrategias efectivas de aprendizaje y establecer metas realistas para mejorar su rendimiento académico. Esta autorreflexión fomenta un enfoque más activo y autónomo del aprendizaje, empoderando a los estudiantes para que asuman un papel más activo en su propio proceso de aprendizaje. Además, la evaluación formativa también contribuye a crear un ambiente de aprendizaje colaborativo y de apoyo mutuo entre los estudiantes y el docente. Al proporcionar retroalimentación individualizada y personalizada, el docente puede reconocer las necesidades y estilos de aprendizaje únicos de cada estudiante, adaptando sus estrategias de enseñanza y ofreciendo intervenciones específicas para satisfacer esas necesidades. Esta atención individualizada fortalece la relación entre el estudiante y el docente,

promoviendo un sentido de pertenencia y compromiso con el proceso de aprendizaje.

En la práctica, la evaluación formativa puede manifestarse de diversas formas, como la observación en el aula, la revisión de trabajos y tareas, la realización de pruebas diagnósticas, el uso de rúbricas y listas de verificación, entre otros. Lo importante es que estas estrategias estén diseñadas de manera que proporcionen retroalimentación clara, específica y relevante para el estudiante, de modo que pueda utilizarla de manera efectiva para mejorar su aprendizaje. Por tanto, se considera que la evaluación formativa desempeña un papel crucial en la mejora del aprendizaje de los estudiantes puesto que al proporcionar retroalimentación continua y constructiva promueve la autorreflexión, la autorregulación y el compromiso activo con el proceso de aprendizaje. Al adoptar un enfoque centrado en el estudiante y en la mejora continua, la evaluación formativa no solo contribuye a mejorar el rendimiento académico, sino que también promueve un desarrollo integral de los estudiantes, preparándolos para enfrentar los desafíos de un mundo en constante cambio y promoviendo una cultura de aprendizaje permanente y autónomo (Pérez Pino et al., 2017; Popham, 2013; Talanquer, 2015; Torres, 2013).

Sobre la base de estos planteamientos metodológicos, se promueve el desarrollo de la competencia lingüística en los alumnos entendida como una capacidad que permite al individuo comunicarse efectivamente en un idioma determinado y que va allá de simplemente conocer el vocabulario y la gramática de un idioma; también implica la comprensión de las reglas culturales y sociales que rodean el uso del idioma en diferentes contextos. Esta competencia se manifiesta en diversas habilidades lingüísticas, que incluyen la comprensión auditiva, la expresión oral, la comprensión lectora y la expresión escrita. La competencia lingüística es fundamental en la vida cotidiana, ya que nos permite interactuar con otras personas, expresar nuestras ideas y emociones, y acceder a información y recursos en diferentes contextos sociales, educativos y laborales. Además, tener una competencia lingüística sólida en uno o más idiomas abre puertas a oportunidades profesionales y

personales, facilitando la comunicación intercultural y la participación en la sociedad globalizada en la que vivimos.

Esta competencia se desarrolla a lo largo del tiempo a través de la exposición al idioma, la práctica activa y el aprendizaje continuo. Los alumnos pueden mejorar su competencia lingüística participando en cursos de idiomas, interactuando con hablantes nativos, consumiendo contenido en el idioma de interés (como libros, películas y música) y practicando regularmente las diferentes habilidades lingüísticas. Es importante destacar que la competencia lingüística es un proceso dinámico y en constante evolución. Incluso los hablantes nativos de un idioma siguen aprendiendo y perfeccionando su competencia lingüística a lo largo de sus vidas. Además, esta competencia puede variar en función del contexto y del nivel de dominio del idioma (Cantero García, 2014; Legrán & Básicas, 2010; Padilla Góngora et al., 2008; Ruhstaller, 2004; Sáez, 2002).

Para el desarrollo de esta competencia lingüística se proponen metodologías que permitan desarrollar el contexto proposicional referido a la comprensión del significado de las palabras y oraciones en relación con su entorno lingüístico y extralingüístico como por ejemplo **el aprendizaje basado en contextos, diseñando** actividades y materiales que presenten el lenguaje en contextos reales y significativos para los estudiantes. Por ejemplo, en lugar de enseñar vocabulario de forma aislada, se pueden utilizar situaciones cotidianas o escenarios específicos para introducir nuevas palabras y estructuras lingüísticas. También se propone el aprendizaje experiencial con el objetivo de promover la participación de los estudiantes en situaciones comunicativas auténticas donde puedan aplicar el lenguaje en contextos prácticos. Esto puede incluir actividades como simulaciones de conversaciones, juegos de roles, visitas culturales o proyectos colaborativos que requieran el uso del idioma en situaciones concretas. Otra propuesta es utilizar un enfoque centrado en la comprensión del significado de las palabras y oraciones en su contexto lingüístico y extralingüístico. Esto implica enseñar a los estudiantes a identificar pistas contextuales, como el uso de pronombres, conectores o referencias culturales, que les ayuden a comprender el significado de las estructuras lingüísticas en diferentes situaciones

comunicativas. Se destaca la importancia de utilizar materiales auténticos, como artículos de periódicos, podcasts, videos o canciones en el idioma objetivo, que reflejen situaciones y temas relevantes para los estudiantes. Esto les permite familiarizarse con el uso real del idioma en contextos auténticos y desarrollar habilidades de comprensión y expresión oral y escrita. Por último, con el objetivo de fomentar la reflexión sobre el uso del lenguaje en diferentes contextos y situaciones comunicativas se pueden incluir actividades de análisis de textos, discusiones en grupo sobre el significado y el uso de palabras y estructuras lingüísticas, y la identificación de estrategias para mejorar la comprensión y producción del lenguaje en diferentes contextos.

Para el desarrollo de la morfología y el conocimiento de la estructura interna de las palabras y de los procesos de formación de nuevas palabras se proponen estrategias metodológicas basadas en el análisis de palabras compuestas presentando a los alumnos palabras compuestas en el idioma objetivo y descomponerlas en sus componentes morfológicos, como prefijos, sufijos y raíces. Luego, analizar el significado de cada componente y cómo se combina para formar el significado completo de la palabra compuesta. También se pueden hacer actividades de derivación y flexión con el diseño de actividades que permitan a los estudiantes practicar la formación de palabras a partir de raíces y afijos. Por ejemplo, proporcionar una lista de palabras y pedirles que identifiquen la raíz y los afijos, así como la categoría gramatical y el significado de cada palabra derivada. Basándonos en las nuevas metodologías sobre una base teórica multidisciplinar se considera muy apropiado recurrir a la tecnología y utilizar recursos visuales, como diagramas y gráficos, para representar la estructura interna de las palabras y los procesos de formación de nuevas palabras. Esto puede ayudar a los alumnos a visualizar y comprender mejor los conceptos morfológicos de manera más concreta y práctica. Del mismo modo se proponen actividades de comparación y contraste de los patrones morfológicos entre el idioma nativo de los estudiantes y el idioma objetivo. Identificar similitudes y diferencias en la estructura de las palabras puede ayudarles a comprender mejor los conceptos morfológicos y a transferir su conocimiento de un idioma a otro.

Con el objetivo de desarrollar la sintaxis y ayudar a comprender la estructura y organización de las palabras en oraciones y frases, se deben enseñar a los estudiantes las reglas gramaticales y sintácticas de la lengua objetivo, así como las diferentes estructuras de oraciones. Esto incluye el estudio de la concordancia, el orden de las palabras, la formación de preguntas y negaciones, entre otros aspectos sintácticos. Para ello se proponen metodologías activas e innovadoras como por ejemplo la construcción colaborativa de oraciones dividiendo a los alumnos en grupos pequeños y asignarles la tarea de crear oraciones utilizando diferentes estructuras gramaticales y sintácticas. Los estudiantes pueden trabajar juntos para construir oraciones significativas, asegurándose de aplicar correctamente las reglas gramaticales aprendidas. También se puede recurrir a la gamificación proponiendo juegos de roles gramaticales en los que los alumnos asuman diferentes roles y escenarios, y utilicen el lenguaje objetivo para interactuar entre sí. Esto les brinda la oportunidad de practicar la aplicación de las estructuras sintácticas en situaciones comunicativas reales y significativas. O incluso se pueden crear historias colaborativas empezando una historia en clase y proponiendo a los alumnos que la continúen añadiendo oraciones que sigan una estructura gramatical específica. Esto fomenta la creatividad, la colaboración y la aplicación práctica de las reglas sintácticas mientras los estudiantes construyen la narrativa de manera colectiva. Se pueden emplear también herramientas y recursos tecnológicos interactivos, como aplicaciones de aprendizaje de idiomas o plataformas en línea, que permitan a los estudiantes practicar la construcción de oraciones y recibir retroalimentación inmediata sobre su uso de la sintaxis. Otra opción es realizar tareas de manipulación de palabras proporcionando a los alumnos tarjetas con palabras o partes de oraciones y pedirles que las manipulen físicamente para crear nuevas oraciones. Esto les ayuda a visualizar y experimentar con las diferentes estructuras sintácticas de manera tangible y práctica. Realizar proyectos de creación de contenido también brinda la oportunidad de aplicar de manera creativa y autónoma lo que han aprendido sobre sintaxis en un contexto significativo y personal. Para ello se pueden proporcionar a los alumnos tarjetas con palabras o partes de oraciones y pedirles que las manipulen físicamente para crear nuevas oraciones.

En el marco del desarrollo de la competencia fonética y fonológica de los alumnos y para ayudarles a comprender los diferentes sonidos del habla y de cómo estos sonidos se organizan y utilizan en la lengua que aprenden es importante que los estudiantes desarrollen habilidades de discriminación auditiva para poder distinguir y producir los sonidos de la lengua objetivo de manera adecuada. Esto incluye el estudio de la pronunciación, la entonación, el acento y la relación entre letras y sonidos. Con este objetivo se proponen actividades de gamificación basadas en juegos de discriminación auditiva que requieran que escuchen y distingan entre diferentes sonidos del habla.

Por ejemplo, juegos de "María dice" donde los alumnos imitan sonidos específicos según las instrucciones del docente, o juegos de "Adivina el sonido" donde identifican palabras o sonidos a partir de pistas auditivas. Resulta también muy efectiva la utilización de herramientas tecnológicas como laboratorios de pronunciación o aplicaciones móviles que permitan a los alumnos grabar y comparar su pronunciación con modelos nativos. Estas herramientas ofrecen retroalimentación inmediata y personalizada, lo que facilita la práctica y el perfeccionamiento de la pronunciación. Igualmente se puede recurrir a utilizar recursos multimedia, como videos, películas o programas de radio en el idioma objetivo, para exponerles a una variedad de acentos y estilos de habla. Esto les permite desarrollar una comprensión más amplia de la diversidad de pronunciaciones en el idioma y mejorar su capacidad para entender y adaptarse a diferentes variedades lingüísticas. También se pueden diseñar actividades que desarrollen su conciencia fonológica, es decir, su capacidad para identificar y manipular los sonidos individuales en las palabras. Esto puede incluir juegos de palabras, rimas, trabalenguas y actividades de segmentación y fusión de sonidos.

Sobre la base de la neurociencia cognitiva se proponen tareas de imitación y repetición en las que se proporcionan a los alumnos modelos de habla nativa a través de grabaciones de audio o video y se les pide que imiten y repitan los sonidos, palabras o frases. Esto les ayuda a familiarizarse con los patrones de entonación y acento del idioma objetivo y a mejorar su capacidad para reproducirlos de manera precisa. Se propone también la práctica regular de la lectura en voz alta en el idioma que se

está aprendiendo. Esto no solo ayuda a mejorar la pronunciación y la fluidez, sino que también fortalece la conexión entre letras y sonidos y mejora la comprensión auditiva.

De manera paralela para el estudio de la semántica en cuanto al significado de las palabras y las oraciones en la lengua meta es importante que los alumnos adquieran un amplio vocabulario y comprendan cómo se utilizan las palabras en diferentes contextos para expresar significados específicos. Esto incluye el estudio de sinónimos, antónimos, polisemias, homonimias y la relación entre palabras y su significado. Para ello se propone la creación de mapas conceptuales interactivos utilizando herramientas digitales colaborativas. En estos mapas, los alumnos pueden explorar relaciones de significado entre palabras, identificar sinónimos, antónimos y ejemplos de uso en diferentes contextos. También es una propuesta interesante organizar juegos de asociación de palabras donde se tengan que emparejar palabras con sus sinónimos, antónimos o palabras relacionadas. Esto puede hacerse de manera física, con tarjetas, o de manera digital, utilizando aplicaciones educativas interactivas. Desarrollando su pensamiento crítico de manera simultánea se proponen discusiones dirigidas en clase sobre temas de interés que requieran el uso de vocabulario específico. Durante estas discusiones, los estudiantes pueden explorar cómo las palabras se utilizan para expresar matices de significado y aprender nuevas formas de expresión en diferentes contextos. Con el objetivo de ofrecer contenidos vinculados a su realidad se pueden analizar textos auténticos en el idioma meta y pedirles que identifiquen y analicen el significado de palabras desconocidas en su contexto. Esto les permite desarrollar habilidades de inferencia semántica y ampliar su comprensión del uso de palabras en situaciones reales. Se pueden crear también historias o cuentos utilizando un conjunto específico de palabras o estructuras semánticas. Esto les permite practicar el uso creativo del vocabulario mientras exploran cómo las palabras pueden cambiar el significado y la atmósfera de una narrativa. Igualmente se pueden utilizar recursos multimedia como videos, podcasts o canciones en el idioma objetivo, para exponerles a una

variedad de vocabulario y expresiones en diferentes contextos. Después de la exposición, los alumnos pueden discutir y analizar el significado de las palabras en el contexto del medio de comunicación elegido.

Para el desarrollo de la competencia sociolingüística y enseñar a los alumnos a utilizar el lenguaje de manera efectiva en diferentes contextos sociales y culturales se puede recurrir a la simulación de situaciones sociales tales como entrevistas de trabajo, reuniones familiares, debates políticos o interacciones en un centro comercial en los que el alumno tiene que adoptar un rol y utilizar adecuadamente el lenguaje según las normas sociales y culturales asociadas a cada situación. Se pueden utilizar anuncios publicitarios, programas de televisión, películas o publicaciones en redes sociales para analizar cómo se representa el lenguaje y la identidad en diferentes contextos socioculturales. Los alumnos pueden discutir y reflexionar sobre las variaciones lingüísticas y las actitudes hacia el lenguaje en diferentes grupos sociales. Y también realizar intercambios lingüísticos y culturales con otros países y así tener la oportunidad de practicar el idioma en un contexto real y desarrollar una comprensión más profunda de las diferencias y similitudes culturales.

La competencia pragmática y el desarrollo de la capacidad para utilizar el lenguaje de manera efectiva en determinados contextos se puede recurrir al role-playing virtual utilizando plataformas de realidad virtual o simulaciones en línea que permitan a los estudiantes participar en situaciones de la vida real en un entorno seguro y controlado. Por ejemplo, pueden practicar conversaciones telefónicas, negociaciones comerciales o interacciones en el aeropuerto a través de programas interactivos. La utilización de aplicaciones basadas en la inteligencia artificial para simular conversaciones y proporcionar retroalimentación inmediata sobre el uso del lenguaje en contextos pragmáticos también resulta muy efectiva pues estas aplicaciones pueden ofrecer escenarios realistas y adaptarse a las necesidades individuales de cada persona. Del mismo modo, se puede recurrir a intercambios lingüísticos con otros países o el análisis de conversaciones reales en los que se estudien aspectos pragmáticos como el uso de fórmulas de cortesía, el tono de voz

y las estrategias de mitigación y que les permitan identificar patrones lingüísticos y practicar la aplicación de estas convenciones en situaciones similares. Otra opción es que los alumnos creen y dirijan sus propios juegos de rol para practicar situaciones comunicativas que les resulten interesantes y puedan desarrollar habilidades interculturales y aprendan diferencias culturales.

Por último, para el desarrollo de la competencia psicolingüística, aunque por dificultades técnicas puede resultar de más difícil acceso, se pueden recurrir a técnicas de visualización cerebral que muestren a los alumnos imágenes en tiempo real de la actividad cerebral mientras procesan y producen el lenguaje en el idioma objetivo o emplear aplicaciones móviles o plataformas en línea basadas en principios de neurociencia educativa para diseñar actividades de aprendizaje adaptadas a las preferencias de procesamiento lingüístico de cada estudiante. Sin embargo, más asequibles pueden resultar el empleo de estrategias metacognitivas de autoevaluación, planificación de metas y reflexión sobre estrategias efectivas de aprendizaje lingüístico. También se pueden diseñar juegos de atención y memoria que requieran que los alumnos presten atención selectiva a estímulos lingüísticos específicos y recuerden información lingüística de manera activa. Se pueden implementar actividades para practicar la lectura rápida y la decodificación de palabras con ejercicios de lectura cronometrada, lectura en voz alta y practicar la identificación rápida de palabras comunes y patrones fonéticos. Por último, se pueden implementar sistemas de aprendizaje adaptativo que ajusten el nivel de dificultad y el contenido del aprendizaje lingüístico según las habilidades y necesidades individuales de cada estudiante.

4. DISCUSIÓN

Para abordar el tema de las metodologías innovadoras en la enseñanza de idiomas, es crucial destacar su papel fundamental en el desarrollo integral de los alumnos en un contexto globalizado y diverso. Estas metodologías no solo responden a las demandas actuales, sino que también

promueven la participación activa de los estudiantes en su propio desarrollo lingüístico y cultural. Los resultados obtenidos de estas prácticas pedagógicas confirman su efectividad en la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

El cambio hacia enfoques más centrados en el estudiante y adaptados a las demandas de la era digital refleja el compromiso de la educación con la excelencia y la innovación en la enseñanza de idiomas. Estos enfoques no solo preparan a los estudiantes para enfrentar los desafíos de un mundo globalizado, sino que también promueven una mayor participación y motivación en el proceso de aprendizaje, sentando las bases para un desarrollo lingüístico y cultural más sólido y duradero.

Es esencial reconocer que las metodologías innovadoras van más allá de la enseñanza tradicional centrada en la transmisión de conocimientos. Representan un avance significativo al ofrecer un enfoque holístico y centrado en el estudiante, que tiene como objetivo no solo enseñar un idioma, sino también empoderar a los estudiantes para que se conviertan en aprendices autónomos y responsables, capaces de enfrentar los desafíos de un mundo en constante cambio.

Cuando se considera la base teórica de la fonética y la fonología, por ejemplo, se pueden implementar metodologías innovadoras que involucren a los alumnos de manera práctica y efectiva. Esto podría incluir actividades que fomenten la discriminación auditiva de los sonidos del habla, como juegos interactivos de pronunciación y prácticas de entonación. Estas actividades no solo mejoran la capacidad de los estudiantes para distinguir y producir sonidos en el idioma meta, sino que también los ayudan a comprender cómo estos sonidos se organizan y utilizan en diferentes contextos lingüísticos.

Por otro lado, en el ámbito de la semántica, se pueden implementar metodologías que promuevan la exploración y comprensión del significado de las palabras en diferentes contextos. Esto podría incluir el uso de juegos de asociación de palabras, análisis de textos auténticos y debates dirigidos sobre temas de interés para los estudiantes. Estas

actividades les brindan la oportunidad de practicar y aplicar el vocabulario en situaciones reales, mejorando así su competencia semántica y su capacidad para comunicarse de manera efectiva en diferentes contextos.

En resumen, las metodologías innovadoras en la enseñanza de idiomas desempeñan un papel crucial en el desarrollo de habilidades lingüísticas y comunicativas de los estudiantes. Al adoptar un enfoque centrado en el estudiante y aprovechar los avances tecnológicos y pedagógicos, los educadores pueden crear experiencias de aprendizaje significativas que preparen a los alumnos para enfrentar los desafíos de un mundo cada vez más diverso y globalizado.

5. CONCLUSIONES

En conclusión, la innovación docente en la enseñanza de lenguas extranjeras constituye un reto significativo, pero también una valiosa oportunidad para proporcionar una educación integral que responda a las demandas del mundo contemporáneo. La adopción de enfoques metodológicos centrados en el estudiante, respaldados por el uso de la tecnología y la evaluación formativa continua, emerge como un pilar fundamental en este proceso de transformación educativa. Es imperativo reconocer que solo a través de la colaboración entre docentes, instituciones educativas y la sociedad en su conjunto, se podrá alcanzar una educación que prepare a los estudiantes para enfrentar los desafíos y aprovechar las oportunidades en el contexto globalizado del siglo XXI.

La innovación docente en la enseñanza de lenguas extranjeras exige un enfoque integral que no solo considere los aspectos lingüísticos y comunicativos, sino también los aspectos socioculturales, pragmáticos y psicolingüísticos del aprendizaje de una lengua. Únicamente mediante la integración de estos aspectos y la implementación de metodologías innovadoras y centradas en el estudiante, será factible ofrecer una educación de calidad que prepare a los estudiantes para enfrentar los desafíos y capitalizar las oportunidades en el mundo globalizado del siglo XXI.

6. REFERENCIAS

- Becerril, E. A., & Nahón, A. E. (2022). Tendencias de investigación de aula invertida con aprendizaje colaborativo: Una revisión sistemática. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 13, 12.
- Beresaluce Díez, R., Peiró i Gregòri, S., & Ramos Hernando, M. del C. (2014). El profesor como guía-orientador. Un modelo docente. Universidad de Alicante. Vicerrectorado de Estudios, Formación y Calidad. <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/41885>
- Bueno Torrens, D. (2017). Neurociencia para educadores: Todo lo que los educadores siempre han querido saber sobre el cerebro de sus alumnos y nunca nadie se ha atrevido a explicárselo de manera comprensible y útil (1a ed., Vol. 21). Octaedro; Associació de Mestres Rosa Sensat.
- Butcher, N. (2015). A Basic Guide to Open Educational Resources (OER). En <Http://www.unesco.org/new/en/communication-and-information/resources/publications-and-communication-materials/publications/full-list/a-basic-guide-to-open-educational-resources-oer/>. Commonwealth of Learning (COL); <http://oasis.col.org/handle/11599/36>
- Cantero García, V. (2014). La mejora de la competencia lingüística desde la interacción comunicativa: Una propuesta para la enseñanza bilingüe. *Didáctica (lengua y literatura)*.
- Collazos, C. A., & Mendoza, J. (2006). Cómo aprovechar el "aprendizaje colaborativo" en el aula. *Educación y educadores*, 9(2), 61-76.
- Córdova, G. E. C., Moreta, J. E. S., Mayón, J. B. C., & Abad, A. C. (2022). El rol docente como guía y mediador del proceso de enseñanza-aprendizaje. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(6), 13911-13922. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i6.4409
- Falco, M., & Kuz, A. (2016). Comprendiendo el Aprendizaje a través de las Neurociencias, con el entrelazado de las TICs en Educación. Teyet. https://www.researchgate.net/publication/328094765_Comprendiendo_el_Aprendizaje_a_traves_de_las_Neurociencias_con_el_entrelazado_de_las_TICs_en_Educacion
- Fidalgo-Blanco, Á., Sein-Echaluce, M. L., & García-Peñalvo, F. J. (2020). Ventajas reales en la aplicación del método de Aula Invertida-Flipped Classroom. Grupo GRIAL.
- García Aretio, L. (2004). Aprendizaje móvil, m-learning.
- Guillén, J. C. (2017). Neuroeducación en el aula. De la teoría a la práctica.
- Legrán, P. S., & Básicas, C. (2010). La competencia lingüística. *Revista Digital Innovación y Experiencias*.

- López, M. A. R., & Moya, E. C. (2012). Las guías de aprendizaje autónomo como herramienta didáctica de apoyo a la docencia. *EA, Escuela abierta: revista de Investigación Educativa*, 15, 9-31.
- Matajira, G. G. C. L. D. (2005). Aprendizaje colaborativo: Una experiencia desde las aulas universitarias. *Educación y educadores*, 8, 21-44.
- Padilla Góngora, D., Martínez Cortés, M. del C., Pérez Morón, M. T., Rodríguez Martín, C. R., & Miras Martínez, F. (2008). La competencia lingüística como base del aprendizaje.
- Paredes, K. G. R. (2019). Recursos educativos para el aula del siglo XXI. Adaya Press.
- Pérez Pino, M., Enrique Clavero, J. O., Carbó Ayala, J. E., & González Falcón, M. (2017). La evaluación formativa en el proceso enseñanza aprendizaje. *Edumecentro*, 9(3), 263-283.
- Popham, W. J. (2013). Evaluación trans-formativa: El poder transformador de la evaluación formativa (Vol. 124). Narcea Ediciones.
- Prieto, A., Barbarroja Escudero, J., Corell, A., & Álvarez Álvarez, S. (2021). Eficacia del modelo de aula invertida (flipped classroom) en la enseñanza universitaria: Una síntesis de las mejores evidencias. *Revista de educación*.
- Ruhstaller, S. (2004). La competencia lingüística y comunicativa en el aprendizaje del español como lengua extranjera. Editorial Edinumen.
- Sáez, F. T. (2002). Objetivos en la enseñanza de lenguas extranjeras: De la competencia lingüística a la competencia intercultural. HERRERA, F. et al. *Inmigración, Convivencia e Interculturalidad*. Ceuta: Instituto de Estudios Ceutíes.
- Talanquer, V. (2015). La importancia de la evaluación formativa. *Educación química*, 26(3), 177-179.
- Torres, R. (2013). La evaluación formativa. *Journal of Chemical Information and Modeling*, 53(9), 1689-1699.
- Zambrano, J. (2009). Aprendizaje móvil (m-learning). *Inventum*, 4(7), 38-41.

LA METÁFORA COMO RECURSO EN LA DIDÁCTICA DE UNA LE: UNA PROPUESTA PARA LA CLASE DE E/LE

VALENTINA PALEARI
Università degli Studi di Milano

1. INTRODUCCIÓN

Las metáforas, en su naturaleza conceptual y cultural, y en su omnipresencia en la lengua, se configuran como un instrumento útil para la enseñanza y el aprendizaje de un idioma extranjero. Se pueden considerar una potente herramienta comunicativa ya que condensan en sus combinaciones de elementos léxicos una gran cantidad de información conceptual fundada en la esencia concreta de la experiencia y por eso, permiten transmitir, a través de palabras ordinarias, representaciones complejas y proveer al mismo tiempo una comprensión rápida de estas. Gibbs individúa los siguientes puntos como aspectos fundamentales de la fuerza comunicativa de la expresión metafórica:

(1) la metáfora provee una manera de expresar ideas que no se podrían simple y claramente transmitir usando un lenguaje literal; (2) las metáforas se presentan como medios de comunicación especialmente compactos. La lengua solo puede partir la continuidad de nuestra experiencia consciente en unidades discretas compuestas por palabras y frases que, de todas formas, reflejan un alcance bastante estrecho en términos preferenciales; (3) en último, las metáforas pueden ayudar a capturar la intensidad y la fuerza de nuestra experiencia fenomenológica. (Gibbs, 1999, pp. 124-125)

Al ser la expresión metafórica una realización compleja del pensamiento, intrínsecamente rica en detalles experienciales y reflejo directo, en su organización categorial, de las modalidades y de las perspectivas según las cuales cada uno se relaciona con su propia realidad, la percibe y la interpreta. Las conexiones que se establecen entre todas estas

variables paradigmático-enciclopédicas demuestran que la metáfora es el elemento que provee la muestra más clara de cómo la lengua puede ser reflejo directo de la cognición humana (Grady, 2007, p. 188) y resultado de diferentes perspectivas en términos de comprensión y percepción del mundo, hecho que lleva a ciertas consecuencias pragmáticas. El procesamiento del valor semántico-informativo que esta expresión aporta pasa por tanto por una elaboración a nivel cognitivo igual de compleja.

El perfil delineado permite reconocer el potencial de la expresión metafórica en ámbito glotodidáctico. En el presente estudio nos proponemos por tanto aplicar las reflexiones y las líneas teóricas trazadas al caso específico de la enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Se ilustra en lo siguientes apartados una propuesta de actividad didáctica elaborada para que el aprendiz empiece, mediante la reflexión guiada, a tomar contacto con las lógicas lingüístico-conceptuales que determinan la producción de expresiones metafóricas, orientando hacia su comprensión de uso y producción activa en la comunicación.

2. OBJETIVOS

La metáfora en la enseñanza de un idioma extranjero se puede considerar como un “activador” de un cuadro muy amplio de competencias lingüístico-comunicativas (Littlemore, Low, 2006, pp.8-21) y estratégicas. Trabajar con metáforas puede constituir de hecho una eficaz práctica para mejorar la competencia lingüística y todos sus relativos parámetros indicados en el Volumen Complementario MCER (2020), con especial inicial beneficio para el “alcance lingüístico general” y el “alcance léxico” (Volumen Complementario MCER, 2020, p. 143).

Trabajar con metáforas puede contribuir también a desarrollar competencias sociolingüísticas, abordando la dimensión sociocultural de la lengua y aumentando la sensibilidad relativa a la adecuación de uso de una específica expresión en un determinado contexto. Al mismo tiempo, aumenta la sensibilización desde el punto de vista de la comprensión de referencias culturales vehiculadas por los términos empleados para la creación de la expresión metafórica, hecho que contribuye

a ampliar el “repertorio pluricultural” del aprendiz (Volumen Complementario MCER, 2020, p. 137).

En último, podemos afirmar que el uso de metáforas en el proceso de adquisición de una LE pone en marcha también el desarrollo de Competencias estratégico-pragmáticas: o sea esas habilidades, no propiamente lingüísticas, fundamentales para que la interacción entre hablantes fluya. Entre estas podemos individuar la “mediación”, o sea esa modalidad que lleva al usuario de una lengua a actuar como «un/a agente social que tiende puentes y facilita la construcción o la transmisión de significados, ya sea dentro de la misma lengua, [...] o de una lengua a otra» (Volumen Complementario MCER, 2020, p. 104). El empleo de metáforas podría afinar especialmente esta capacidad estratégica, ya que estas expresiones podrían ser útiles para mediar esos conceptos – complejos, delicados y/o nuevos– que se presenten en la comunicación.

Objetivo de la propuesta didáctica en su sinergia, es el de contribuir a la puesta en marcha de las competencias lingüístico-comunicativas y estratégicas individuadas entre los descriptores del Volumen Complementario MCER, junto a estimular procesos de *mapping*⁵, es decir procesos que llevan a trazar correlaciones que trascienden lo únicamente sintáctico-semántico de la expresión metafórica para encontrar puntos de contacto con ámbitos interaccionales-situacionales.

Desde un punto de vista del encuentro intercultural, es objetivo de la actividad reflexionar de forma cross-lingüística, sobre la especificidad de los elementos que componen la expresión metafórica en la LE, para observar universales y/o relativizaciones extralingüísticos a los que cada sistema lengua-cultura recurre para transmitir sus valores metafóricos (Kuznetzsova, et. al, 2018).

⁵ Con el concepto de *mapping*, (Lakoff, Johnson, 1980; Lakoff, 1992, pp. 206-207) se quiere indicar el esquema de correspondencias ontológicas que se crea a partir de estructuras del conocimiento relativas a dominios fuentes, la cuales se emplean como vehículo de dominios meta. Esta dinámica permite comunicar ideas por medio del lenguaje.

3. METODOLOGÍA

Del contacto con la expresión metafórica George Miller (1992, p. 93) distingue tres fases de procesamiento que ocurren a nivel cognitivo que él describe en su paradigma como de “reconocimiento, reconstrucción e interpretación”. Pensando estas fases como aplicadas al proceso de enseñanza-aprendizaje de una Lengua Extranjera, se puede hacer coincidir la primera fase con el “reconocimiento” de los términos que constituyen la expresión metafórica, y la sucesiva adquisición de sus significados, fase que permite enriquecer el bagaje lexical del aprendiz.

El “reconocimiento”, consecuentemente, consiente trabajar en el plan de la “reconstrucción e interpretación” de estos significados, plan que se traduce en una puesta en discusión, confirmación, reformulación, extensión y transferencia de la organización de esquemas paradigmático-enciclopédicos relacionados a una cierta experiencia lingüístico-conceptual y contextual-cultural, que la misma expresión vehicula. Alimentando el paradigma de Miller, siempre con el fin de aplicarlo al proceso de adquisición de una Lengua Extranjera, podemos decir que pasar por las fases de “reconocimiento, reconstrucción e interpretación”, proyecta directamente o otra fase que individuamos como de “reorganización”. “Reorganizar” significa empezar a comprender la dimensión de uso de una específica expresión metafórica según coherentes esquemas lingüístico-culturales pertenecientes a la LE objeto de estudio y al mismo tiempo, según esos mismos esquemas, también empezar a producir dichas expresiones de forma funcional y adecuada al contexto comunicativo meta.

La actividad, que se subdivide y se estructura a lo largo de los ejes del paradigma expuesto, es decir: “reconocimiento”, “reconstrucción, interpretación” y “reorganización”, se inspira en principios de corte cognitivista. Los varios inputs de reflexión propuestos se enfocan especialmente en los recorridos lógico-cognitivos que producen determinadas asociaciones lingüístico-conceptuales, implicando al mismo tiempo directamente al sujeto y su bagaje de conocimientos perceptivos-experienciales, elemento imprescindible para la comprensión, interpretación y reconstrucción del sentido de una expresión metafórica.

4. PROPUESTA DE RECURSOS DIDÁCTICOS BASADOS EN EL USO DE METÁFORAS

Se presentan en los siguientes apartados los diferentes módulos que componen la propuesta de actividad didáctica, basada en el uso de metáforas, elaborada para la clase de Español como Lengua Extranjera.

4.1. EL PUNTO DE PARTIDA: LA EXPRESIÓN METAFÓRICA

Consideramos en este trabajo las expresiones metafóricas según una doble categorización: distinguimos entre metáforas ordinarias de la vida cotidiana y metáforas creativas. La importancia de incluir también metáforas creativas, remite a la posibilidad de beneficiar de especiales asociaciones lingüístico-semánticas que la necesidad de describir una experiencia conlleva, asociaciones que rompen patrones usuales y esperados. El potencial de la imagen que la expresión creativa evoca sigue actualizándose y enriqueciéndose en el momento en que el destinatario interpreta el significado, en un *mapping* activo y dinámico. La interpretación renueva el valor semántico de forma única porque guiada por la esfera perceptivo-experiencial subjetiva. Esta variable interpretativa se considera como muy productiva, y es por tanto interesante y útil que los estudiantes empiecen a familiarizar con expresiones lingüísticas en lengua meta que se pueden alejar de los esquemas de lo ordinario.

Siguiendo la doble categorización establecida, como punto de partida para la reflexión guiada, se presentan a los aprendices unas metáforas ordinarias y creativas que se derivan de tres campos semánticos especialmente productivos para la expresión metafórica: el “cuerpo”, el “tiempo”, el “espacio”. Véanse las expresiones elegidas, a modo de ejemplo, en la TABLA 1.

TABLA 1. Esquema ilustrativo de expresiones metafóricas elegidas como punto de partida para la actividad didáctica

CAMPO SEMÁNTICO	METÁFORA ORDINARIA	METÁFORA CREATIVA
cuerpo	Lidiar con padres conservadores y de mente cerrada puede ser difícil para adolescentes y adultos ⁶ .	[...] La maternidad nos vistió de nuestra mejor piel. Nos metimos en ella como lo más precioso, como si fuéramos nosotros a nacer otra vez. [...] ⁷
tiempo	El tiempo es tirano y los resultados se necesitan ya... ⁸	El tiempo es la sustancia de que estoy hecho. El tiempo es un río que me arrebata [...] ⁹
espacio	Obviamente, este cálculo sólo tiene de exacto lo matemático de la operación, pero está a años luz de representar la realidad individual de la gran mayoría de los habitantes. ¹⁰	[...] me quedé allí [...] sin poder dormir pero tampoco dispuesto a ponerme de pie pensando en círculos en mi padre y en mí y en una oportunidad perdida [...] ¹¹

Fuente: elaboración propia

4.2. FASE DE RECONOCIMIENTO: EL INVENTARIO LINGÜÍSTICO

Dado que la metáfora se presenta como entidad estrechamente relacionada a una dimensión de uso, que presupone el ejercicio mental de selección de un inventario lingüístico influenciado por la relación entre eventos externos (la experiencia) y movimientos internos (conceptualizaciones automáticas e inconscientes que ya se han definido como modelos, porque se comparten con la propia comunidad lingüística), las primeras actividades que se proponen a los aprendices de E/LE, enfocan las preguntas hacia la elaboración de un inventario lingüístico.

Como se muestra en la TABLA 2, para “reconocer” los términos que constituyen la metáfora se presentan a los aprendices los conceptos de “dominio fuente”: la imagen de donde extraemos la metáfora y

⁶ Fuente: <https://bit.ly/3QXjs0R>

⁷ Fuente: Fabbri, E. (2012). *Oblivion*. Letraeñe Ediciones.

⁸ Fuente: <https://bit.ly/4bu2u22>

⁹ Fuente: Borges, J. L. (2005). *Obras Completas I*. RBA.

¹⁰ Fuente: <https://bit.ly/3UVZNiX>

¹¹ Fuente: Pron, P. (2011). *El espíritu de mis padres sigue subiendo a la lluvia*. Random House.

“dominio meta”, el dominio que se quiere metaforizar (Lakoff, Johnson, 1980). El pasaje del “dominio fuente” a “dominio meta” suele ser un movimiento conceptual de lo abstracto a lo concreto a través de un fundamento de semejanza.

TABLA 2. Fase de “reconocimiento”. Primera parte de la actividad para la elaboración de un inventario lingüístico

Inventario lingüístico (I)				
1. Observa y relaciona.				
¿Puedes identificar los dominios que forman las metáforas presentadas?				
¡Recuerda!				
El dominio fuente es la imagen de la cual extraemos la metáfora				
El dominio meta es del dominio que se quiere metaforizar.				
El pasaje del “dominio fuente” al “dominio meta” suele ser un movimiento conceptual de lo abstracto a lo concreto a través de un fundamento de semejanza.				
Completa:				
	Metáfora ordinaria		Metáfora creativa	
Campo semántico	Fuente	Meta	Fuente	Meta
cuerpo	cerrada (adj.)	mente		
tiempo			sustancia	valor
espacio	años luz	distancia inimaginable		

Fuente: elaboración propia

A partir de esta primera reflexión y de la información que derivamos de paradigmas y arquetipos conceptuales relativos a la imagen inscrita en los dominios fuente, invitamos a los aprendices a enriquecer su lexicón en LE, creando redes léxico-semánticas como las que se muestran en la TABLA 3. Los esquemas sirven de modelo, ya que el léxico que surja se ordenará de forma personal y será resultado de la memoria experiencial y socio-cultural de cada individuo, porque es resultado de sus conceptualizaciones. De “su” reconocimiento.

TABLA 3. Fase de “reconocimiento”. Segunda parte de la actividad para la elaboración de un inventario lingüístico

Inventario lingüístico (II)
2. Elabora. ¿Puedes pensar en palabras relacionadas con los dominios fuente y los dominios meta que acabas de encontrar?
Crea un esquema que pueda evidenciar gráficamente la relación, y ¡actualízala en cuanto encuentres nuevas palabras! Te damos unos ejemplos:

Fuente: elaboración propia

4.3 FASE DE RECONSTRUCCIÓN

4.3.1 La conceptualización

Se abre a seguir el proceso de “reconstrucción”, y en esta fase se apunta a estimular a los aprendices para que aprendan a reflexionar sobre la relación coherente lógico-semántica que subyace las expresiones metafóricas y por tanto, sobre la relación de correspondencia que se puede establecer entre conceptualización de imagen (*image schema*) (Lakoff, Johnson, 1987) y la manera en la que esta se traduce en expresión lingüística. Se toman como referecia las metáforas analizadas inicialmente, relativas a los campos semánticos que se han usado como puntos de partida “tiempo”, “cuerpo” y “espacio”, y se acompaña a los aprendices a reflexionar sobre la manera en la que se han conceptualizado. Como se muestra en la TABLA 4, se proporcionan inputs y ejemplos como guía.

TABLA 4. Fase de “reconstrucción”. Primera parte de la actividad de conceptualización

3. Reflexiona. ¿Qué términos utilizan las metáforas analizadas como punto de partida conceptualizar los esquemas semánticos de los que derivan?		
	Términos de definición	
Campos semánticos	Metáforas ordinarias	Metáforas creativas
Cuerpo		La piel es un vestido.
Tiempo	El tiempo es una persona.	
Espacio		El espacio es movimiento.

Fuente: elaboración propia

El foco se mueve luego hacia esferas más activas de análisis para acercarse a la producción lingüística, elaborando personalmente términos que operen como vehículo de conceptos metafóricos en la expresión ordinaria y creativa. Se propone por tanto ampliar la reflexión sobre las diferentes maneras en las que se pueden conceptualizar los campos semánticos de partida, “cuerpo”, “tiempo” y “espacio”. Los aprendices tienen que trazar sus propias visiones, experimentando procesos de conceptualización en la LE, que dejarán en cierto grado de ser automáticos, y serán expresión de diferentes esferas de interlengua (no solo lingüística, sino también pragmática y socio-cultural). Véase la propuesta en la TABLA 5.

TABLA 5. Fase de “reconstrucción”. Segunda parte de la actividad de conceptualización

4. Piensa ¿Hay otros términos a través de los cuales conceptualizar los campos semánticos esquemáticos de TIEMPO, CUERPO, ESPACIO?		
Traza “tus” conceptualizaciones		
Cuerpo	Tiempo	Espacio
Territorio/Dimensión	Substancia/Materia	Forma geométrica
Vestido/Máscara	Viaje	Tiempo
...		
¿Cuáles entre tus conceptualizaciones consideras más “ordinarias”?		
.....		
¿Cuáles entre tus conceptualizaciones consideras más “creativas”?		
.....		

Fuente: elaboración propia

4.3.2 La experimentación icónico-representativa

El proceso de “reconstrucción” sigue con la experimentación de métodos diferentes para la conceptualización de términos, contemplando la posibilidad de minimizar el grado de interlengua en la LE que mencionamos. A tal propósito, para sentar las bases para futuras producciones, recurre a esferas semióticas diferentes. El ejercicio, como se puede observar de la TABLA 6, se constituye como una prueba que permite, a partir de una reflexión *image-based*, representar gráficamente la proyecciones metafóricas de dominios abstractos vehiculadas por una específica expresión. Esta actividad apunta a usar, con este propósito, los principios de gramática icónico-representativa elaborados por Langacker (2007; 2008).

TABLA 6. Fase de “reconstrucción”. Experimentación de conceptualización *image-based*.

5. ¡Ponte a prueba! ¿Puedes visualizar el concepto que conllevan las metáforas que has leído como punto de partida? Elige una de las metáforas e intenta representarla gráficamente. Te damos un ejemplo.	
 Lidiar con padres conservadores y de mente cerrada puede ser difícil para adolescentes y adultos.	Ahora intenta tú.

Fuente: elaboración propia

Nota: recurso gráfico adaptado de <https://bit.ly/3KaWCiv>

4.4. FASE DE INTERPRETACIÓN: RELATIVIZACIONES Y COMPRENSIÓN

Relativamente al proceso de “interpretación” de la expresión metafórica, se abren, mediante la propuesta de actividad didáctica, dos ámbitos: uno

relacionado a los elementos empleados para la creación de la expresión metafórica y otro que tiene que ver con su contexto de uso.

Partiendo de las expresiones que se han propuesto como punto de partida, se propone focalizar la atención del aprendiz hacia la interpretación de los significados por estas vehiculados; al mismo tiempo se propone reflexionar en términos interlingüísticos, para observar si un mismo significado metafórico se crea a partir de elementos de continuidad o de diferencia entre el sistema Lengua-Cultura de partida y el sistema Lengua-Cultura meta. Dado que es sabido que el concepto de “semejanza” se puede relativizar –culturalmente y perceptivamente hablando– dentro de las dinámicas de comunicación ordinaria de una determinada comunidad lingüística, observar elementos y términos de diferencia cultural empleados para la construcción de la expresión metafórica, puede ayudar a enriquecer el bagaje plurilingüístico y pluricultural del aprendiz, ayudando a poner en marcha esa competencia de “mediación”, individuada también entre los objetivos del presente estudio (§2), y que el Volumen Complementario-MCER considera como prámetro dentro del marco de aprendizaje de una LE. Véanse los inputs de reflexión elaborados para este objetivo en la TABLA 7.

TABLA 7. Fase de “interpretación”. La relativización lingüístico-cultural.

Vuelve a observar las expresiones metafóricas de partida. Reflexiona y contesta.	
6. Escribe metáforas en tu lengua nativa correspondientes a las metáforas de partida.	
Expresión metafórica de partida	Correspondencia en mi lengua nativa
7. ¿Puedes encontrar correspondencia o diferencias en la relación símbolo-concepto entre el sistema de partida y tu sistema lengua-cultura?	
Elementos de continuidad	Elementos de diferencia

Fuente: elaboración propia

El segundo ámbito que se abre relativamente a la fase de “interpretación”, es el de la esfera situacional-contextual. Los inputs que se dan en la TABLA 8, se proponen por tanto orientar la reflexión hacia cuestiones relativas al contexto pragmático y sociolingüístico de adecuación de uso de una determinada expresión metafórica.

Se invitan a los aprendices a reflexionar sobre los contextos de enunciación de las expresiones metafóricas que se han tomado como punto de partida para sacar también un dato de percepción de uso que pueda calificarse, eventualmente, como culturalmente orientado.

TABLA 8. Fase de “interpretación”. El contexto de uso

Vuelve a observar las expresiones metafóricas de partida. Reflexiona y contesta.
8. ¿En qué contexto-situación usarías las metáforas propuestas? ¿En qué contexto-situación crees que se han usado las metáforas propuestas?
9. ¿Encuentras las expresiones y su uso familiar? Provee una explicación de tu respuesta.

Fuente: elaboración propia

4.5. FASE DE REORGANIZACIÓN: LA PRODUCCIÓN METAFÓRICA

La última fase, de “reorganización” de los conceptos, propone actividades que permiten a los aprendices experimentar la producción directa de metáforas. Con el objetivo de poner en práctica el trabajo de reflexión que se ha propuesto en los módulos precedentes, se guían a los aprendices a elaborar expresiones metafóricas relacionadas a los ámbitos relativos al “cuerpo”, “tiempo” y “espacio”, teniendo en consideración tanto la parte de elección lingüística, resultado del proceso de conceptualización, como la adecuación contextual de su empleo. Véanse los inputs para la realización de esta última parte de la actividad en la TABLA 9.

TABLA 9. Fase de “reorganización”. La producción de expresiones metafóricas

¡Ponte a prueba!		
10. ¿Puedes pensar en expresiones que utilicen el DOMINIO FUENTE de las metáforas que analizamos como punto de partida? (CERRADA, AÑOS LUZ, SUSTANCIA,...)		
Dominio Fuente		
Cerrada	Años luz	Sustancia
Tus propuestas		
.....		
11. ¿Puedes pensar en expresiones que utilicen el DOMINIO META de las metáforas que usamos como punto de partida? (MENTE, TIEMPO, DISTANCIA INIMAGINABLE...)		
Dominio Meta		
Mente	Tiempo	Distancia inimaginable
Tus propuestas		
.....		
12. Reflexiona y contesta.		
¿En cuáles contextos y situaciones usarías las expresiones que has escrito?		
Tus propuestas		
Contexto de uso		
.....		

Fuente: elaboración propia

4.6. ¿A QUIÉN SE DIRIGE LA PROPUESTA DIDÁCTICA?

Como ya se ha expuesto, se reconoce la complejidad de la expresión metafórica como elemento lingüístico “complejo, reflejo directo del pensamiento y elemento de la lengua “intrínsecamente rico en detalles experienciales” (§1). Como consecuencia, se recomendaría esta actividad, en su enfoque integrado, es decir desarrollada en todas sus fases, a aprendices de niveles intermedio-avanzado, según indica el MCER, es decir, a estudiantes que hayan alcanzado un nivel entre B1-B2. Un estudiante que no haya alcanzado tal nivel de lengua podría encontrar difícil comprender y elaborar todos los inputs de reflexión que se presentan.

No se excluye, de todas formas, la propuesta para niveles iniciales, ya que por su estructura, es posible trabajar las fases como módulos separados. Se podría por tanto proponer a estudiantes de nivel inicial trabajar con metáforas concéntrándose especialmente, cuando no únicamente, en la fase de “reconocimiento” para la ampliación del inventario lingüístico; o experimentar la interpretación *image-based*. La observación activa del profesor hacia la respuesta del grupo de aprendices, será

medio de evaluación relativamente a la posibilidad de integrar –en el grado, modo y ritmo adecuados– las siguientes fases de la propuesta didáctica en el proceso de aprendizaje y adquisición de la LE.

6. CONCLUSIONES

En el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, trabajar con metáforas puede constituir una eficaz práctica que permite desarrollar transversalmente competencias lingüístico-comunicativas y estratégicas, operando simultáneamente y de manera sinérgica esferas que abarcan lo lingüístico-formal, lo lingüístico-funcional, lo cognitivo, lo sociocultural, lo situacional y lo experiencial. Mediante el uso de expresiones metafóricas, además de ampliar un bagaje lexical y sintáctico (Hoang, 2014), se puede empezar a desarrollar una inteligencia interpretativa, fundamental para un uso activo y cada vez más consciente de elementos lingüístico-culturales relativos al sistema meta. Estos elementos permiten al aprendiz actuar como “puente entre dos lenguas y culturas” (VC-MCER, 2020, p. 104) y, gradualmente, proponerse en la interacción con miembros de la comunidad lingüística meta, a partir de una posición émica, es decir acceder a perspectivas y visiones internas al grupo meta, gracias a las nuevas claves de lectura adquiridas (Duranti, 1997, p. 172).

Se subraya que la propuesta didáctica ilustrada en el presente estudio se propone como un modelo posible y no como propuesta exhaustiva. La estructura presentada queda por tanto abierta a la posibilidad de introducir modificaciones y mejoras, fruto de la continua investigación futura. La misma investigación futura también se pone como objetivo demostrar, mediante la experimentación, la eficacia de la propuesta.

7. REFERENCIAS

- Castañeda Castro, A. (2004). Potencial Pedagógico de la Gramática Cognitiva. Pautas para la elaboración de una Gramática Pedagógica de Español/LE. RedELE. Revista electrónica de didáctica/Español Lengua Extranjera, 0, 1-23. <https://bit.ly/42e3SRo>

- Consejo de Europa (2002). Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación. Ministerio de Educación, Cultura, Deporte, Instituto Cervantes & Editorial Anaya.
<https://bit.ly/3KeqqdQ>
- Consejo de Europa (2020), Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario. Servicio de publicaciones del Consejo de Europa. <https://bit.ly/3K9u6Oa>
- Duranti, A. (1997). *Linguistic Anthropology*. Cambridge University Press.
- Gibbs, R. (1999). *The poetics of mind*. Cambridge University Press.
- Grady, J. (2007). Metaphor. En D. Geeraerts, H. Cuyckens, (Eds.), *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics* (pp. 188-213). Oxford University Press.
- Hoang, H. (2014). Metaphors and Second Language Learning: The state of the Field. *The Electronic Journal for English as a Second Language*, vol. 18(2), 1-27. <https://bit.ly/3QXNql4>
- Instituto Cervantes (2006). Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español. Editorial Biblioteca Nueva.
<https://bit.ly/4azKFNM>
- Kuznetzsova, A. A., Sadykova, A. G., Zakirova, L. R. y Lazarini, E. (2018). Metahorically Redifined Vocabulary: Categorization and Systematization of Reality. *The Journal of Social Sciences Research*, Special Issue(1), 126-129. <https://doi.org/10.32861/jssr.spil.126.129>
- Lakoff, G. (1992). The contemporary theory of metaphor. En A. Ortony (Ed.), *Metaphor and Thought* (pp. 2^a ed., 205-251). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139173865>
- Lakoff, G. (2009). The invariance Hypothesis: is abstract reason based on image-schemas?. *Cognitive Linguistics*, 1(1), 39-74.
<https://doi.org/10.1515/cogl.1990.1.1.39>
- Lakoff, G., Johnson, M. (2012). *Metáforas de la vida cotidiana*. Cátedra,
- Langacker, R. (2007). Cognitive Grammar. En D. Geeraerts, H. Cuyckens, (Eds.), *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics* (pp. 421-462). Oxford University Press.
- Langacker, R. (2008). *Cognitive Grammar. A basic introduction*. Oxford University Press.
- Littlemore, J., Low, G. (2006). Metaphoric Competence, Second Language Learning, and Communicative Language ability. *Applied Linguistics*, 27(2), 268-294. <http://dx.doi.org/10.1093/applin/aml004>

- López García, A. (2005). *Gramática Cognitiva para profesores de español L2*. Arco Libros.
- Low, G. (2008). *Metaphor and Education*. En R. Jr., Gibbs (Ed.), *The Cambridge Handbook of Metaphor and Thought* (pp. 212-231). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511816802.014>
- Maldonado, R. (2012). *La Gramática Cognitiva*. En I. Antuñano, J. Valenzuela Manzanares (Eds.), *Lingüística Cognitiva* (pp. 213-248). Anthropos.
- Martínez del Castillo, J. (2014). *La Lingüística Cognitiva. Análisis y revisión*. Biblioteca Nueva.
- Miller, G. A. (1992). *Immagini e modelli, paragoni e metafore*. En C. Cacciari (Ed.), *Teorie della metafora. L'acquisizione, la comprensione e l'uso del linguaggio figurato* (pp. 59-123). Raffaello Cortina Editore.
- Rosch, E. (1978). *Principles of Categorization*. En A. Collins, E. E. Smith (Eds.), *Readings in Cognitive Science, a Perspective From Psychology and Artificial Intelligence* (pp. 312-322). Morgan Kaufmann Publishers.
- Soriano, C. (2012). *La metáfora conceptual*. En I. Antuñano, J. Valenzuela Manzanares (Eds.), *Lingüística Cognitiva* (pp. 87-109). Anthropos.

LA POESIA COMO RECURSO DIDACTICO EN LA ENSEÑANZA DE PORTUGUES COMO LENGUA EXTRANJERA

KEILA COELHO BARBOSA
Universidad de Sevilla

1. INTRODUCCIÓN

Los métodos de enseñanza de lenguas extranjeras oscilan hoy día entre dos dinámicas diferenciadas. Por una parte, la extensión en el ámbito profesional de la necesidad de acreditación de un nivel de conocimiento conforme al Marco Europeo de Referencia Lingüística, influye de modo evidente en la estandarización de estos métodos. En este sentido, hoy día se verifica un prestigio creciente en las acreditaciones de nivel lingüístico emitidas por un conjunto de instituciones, como el Trinity College, en el caso de la lengua inglesa, el Instituto Cervantes, en el del español, o el Instituto Camões, en el del portugués.

Los contenidos exigidos por dichas instituciones para los exámenes de nivel lingüístico resultan determinantes para la referida estandarización de los métodos de enseñanza de estos idiomas extranjeros. A pesar del consenso creciente acerca de los contenidos que integran cada nivel lingüístico, las metodologías de enseñanza continúan siendo una materia que depende, en gran medida, del buen hacer y de la capacidad de adaptación por parte del docente a las necesidades específicas del alumnado. Es decir, sin desmerecer las propuestas metodológicas de los actuales métodos de enseñanza de lenguas extranjeras, en algunos casos excelentes, la acción del docente, a la hora de adaptar o complementar estos métodos con materiales externos, continúa siendo fundamental en el desarrollo y la mejora de una ciencia “no exacta”, como es la enseñanza de idiomas extranjeros.

La utilización del texto literario en la enseñanza de idiomas es una cuestión discutida desde hace mucho tiempo. De hecho, hasta la mitad del siglo XX, la enseñanza de lenguas extranjeras se apoyó, en gran medida, en este tipo de textos para el desarrollo de una metodología basada en el aprendizaje gramatical por medio de la traducción. A partir de los años 60, con la llegada de nuevas concepciones pedagógicas de tipo estructuralista, las metodologías basadas en la enseñanza de la lengua escrita y erudita fueron perdiendo peso en favor de nuevos enfoques comunicativos para el uso cotidiano de dichas lenguas.

Así, se pasó a considerar el texto literario como transmisor de una imagen artificial del idioma enseñado, además de presentar notables dificultades para el aprendiz por causa de su presunto carácter elitista. De este modo, la metodología basada en lo oral, lo visual y lo auditivo, se impondrá sobre el antiguo binomio basado en gramática y traducción (Sequeira, 2003, p. 42). Esta reacción ha provocado durante años, una cierta “demonización” y abandono del texto literario en la enseñanza de lenguas extranjeras, en favor de los usos comunicativos (Ramon, 2022, p. 268).

Sin embargo, a pesar de que los avances en la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras basada en enfoques comunicativos son evidentes, entendemos que el uso del texto literario, y en particular, de la poesía, ofrece un considerable potencial didáctico para el desarrollo competencial lingüístico y el entendimiento del contexto cultural e la lengua, por parte de los estudiantes. Esto se deriva de varias razones. La primera de ellas es la de la polivalencia del texto poético. Tal y como considera Bizarro (2006, p. 281), podemos encontrar textos adecuados para cualquier edad, nivel de conocimientos, gustos o necesidades. La segunda de ellas se deriva de la introducción del elemento artístico, como recurso motivador en el aprendizaje de la lengua extranjera. En este sentido, el trabajo con poesía en lengua portuguesa en el aula serviría como “invitación” para que el alumno pueda crear un hábito de consumo literario en su proceso de autoaprendizaje fuera de las aulas, frente al contexto cerrado de los manuales. La tercera razón se deriva de las posibilidades que el texto poético ofrece para adentrar al alumno, de modo simultáneo, en el aprendizaje lingüístico y en el conocimiento del entorno cultural en el que se inscribe este lenguaje.

Estas razones nos han motivado a desarrollar una experiencia didáctica en el ámbito de la lengua portuguesa que presentamos en este capítulo. Dicha experiencia ha sido llevada a cabo en la Facultad de Filología de la Universidad de Sevilla durante el primer cuatrimestre del año 2023, en el marco de la asignatura denominada “Introducción a la lengua y cultura portuguesas”. Esta asignatura, cuenta entre sus objetivos con el desarrollo en los alumnos de: “la competencia comunicativa y lingüística básica de manera que pueda utilizar la lengua portuguesa en situaciones cotidianas”, así como el de enseñar a estos estudiantes: “el ámbito de extensión de la Lengua Portuguesa en el mundo, así como la diversidad y unidad cultural de los países en los que se habla esta lengua” (Universidad de Sevilla, 2019). De acuerdo con dichos objetivos, de carácter lingüístico y cultural, esta experiencia didáctica se ha centrado en el uso de la poesía como recurso para la enseñanza de la lengua portuguesa como lengua extranjera. En este capítulo utilizaremos el clásico esquema expositivo que pasa por la descripción de los objetivos perseguidos, la metodología utilizada, los resultados obtenidos y su discusión, para finalizar exponiendo las conclusiones obtenidas.

2. OBJETIVOS

El objetivo general que nos hemos propuesto en esta experiencia ha sido el de adentrar a los alumnos, de modo simultaneo, en el aprendizaje de la lengua portuguesa y de la cultura de diversos países lusofonos a través de textos literarios pertenecientes al género poético. Como objetivo secundario, nos hemos propuesto, profundizar en la ejecución de las competencias de expresión oral y de comprensión oral. En este contexto, partimos de la hipótesis de que el contacto de los alumnos con la lengua portuguesa a través de la poesía supone un complemento a los manuales didácticos, con un relevante potencial de cara a la asimilación por parte de los alumnos de las normas gramaticales aprendidas, y al contacto con la realidad cultural de los países lengua portuguesa.

3. METODOLOGÍA

La metodología utilizada ha sido de tipo cualitativo, y se ha basado, en la realización de actividades, en las que la poesía ha operado como herramienta para la docencia de la lengua portuguesa y de la cultura de los países lusófonos.

En lo que se refiere a la enseñanza de la lengua portuguesa, las actividades se centraron en el desarrollo de las competencias lingüísticas de expresión oral y de comprensión oral, tomando como base una selección de textos poéticos realizada por la docente. El marco de realización de esta actividad fue el de la simulación de un programa radiofónico de contenido literario presentado por la docente, en el que los alumnos debían, sucesivamente, ejercer como invitados y declamar una serie de textos poéticos, frente a los demás alumnos que ejercían la función de oyentes. Los materiales utilizados fueron el equipo de audio del aula utilizado regularmente por los docentes, compuesto por micrófono y amplificación, así como un panel de plástico que servía para interrumpir la visión entre el narrador y el público, facilitando la concentración, apenas en el discurso oral.

En lo que se refiere al aspecto cultural, fue diseñada una actividad consistente en el análisis de los diversos elementos presentes en una selección de textos poéticos escritos por autores de tres países lusófonos, como son Brasil, Angola y Portugal. En esta actividad la metodología seguida ha comenzado con la explicación, por parte de la docente de los aspectos principales sobre la biografía de los poetas, las corrientes literarias en la que se inscriben las obras y el contexto histórico en el que fueron escritas. En segundo lugar, los alumnos, en formato de debate bajo la dirección de la docente, procedieron a comentar los aspectos culturales que se desprendían de las poesías seleccionadas.

3.1. DESARROLLO COMPETENCIAL

La actividad dirigida al desarrollo competencial se basó en la declamación, en un contexto de simulación radiofónica, como decíamos, de una selección de poemas de autores de Portugal, Brasil y Angola, permitiendo la comparación de las diferencias diatópicas, dentro del

portugués literario y contextualizando el léxico presente en estos textos con los diferentes entornos culturales en los que se originaron.

Esta metodología fue diseñada teniendo en cuenta los potenciales beneficios que comporta para la mejora de la pronunciación de la lengua portuguesa, su ejecución en un entorno artístico, como es la declamación poética. Partimos de la hipótesis de que la necesidad de subordinar la pronunciación a la correcta ejecución de unos padrones preestablecidos, en lo que se refiere al ritmo y a la rima de los poemas, implica que el alumno concentre su atención en ejecutar del modo más correcto posible la pronunciación de los textos declamados. De este modo se pueden ir creando una serie de sensaciones, en lo que se refiere a la memoria muscular y auditiva, que sirvan como referencia al alumno para la expresión oral en otros contextos.

Para ello, fueron seleccionadas poesías atendiendo a la presencia de fonemas sin paralelo en la lengua española, como es el caso del poema “De longe hei de te amar” (De lejos he de amarte), escrito por la poeta brasileña Cecília Meireles (1901-1964), que aquí reproducimos:

De longe te hei de amar
– da tranquila distância
em que o amor é saudade
e o desejo, constância.

Do divino lugar
onde o bem da existência
é ser eternidade
e parecer ausência.

Quem precisa explicar
o momento e a fragrância
da Rosa, que persuade
sem nenhuma arrogância?

E, no fundo do mar,
a Estrela, sem violência,
cumpre a sua verdade,
alheia à transparência. (Meireles, 2001, p. 68)

En este poema, con estructura de rima ABCB, los alumnos tienen como primer desafío realzar la correcta pronunciación de las palabras presentes en el texto terminadas en -ade, como “saudade”, “eternidade”,

“persuade” y “verdade”. En estos casos, el portugués brasileño recurre al fonema /dʒ/, africado postalveolar sonoro, y sin equivalencia plena en la lengua española, a pesar de aproximarse a al dígrafo sordo /ch/, que representa al fonema /tʃ/ (Seara, 2011, p. 85). En segundo lugar, la rima de este poema recurre al acento circunflejo “â” sobre vocal, lo que tampoco existe en la lengua origen de los estudiantes, el español, e implica, en el portugués de Brasil, una nasalización en la pronunciación, más acusada que la que se realiza en la lengua española en los casos de vocales acompañadas de consonantes nasales.

3.2. CONTEXTUALIZACIÓN CULTURAL

Para el desarrollo de esta actividad fueron seleccionados por la docente poemas ricos en elementos culturales de Brasil, Angola y Portugal, para ser explicados y debatidos con los alumnos. Un ejemplo de los textos utilizados, y que aquí reproducimos, fue el emblemático poema “Canção do Exílio”, escrito por el poeta brasileño Gonçalves Dias, y publicado en 1846:

Minha terra tem palmeiras, / Onde canta o Sabiá; / As aves, que aqui gorjeiam, / Não gorjeiam como lá. / Nosso céu tem mais estrelas, / Nossas várzeas têm mais flores, / Nossos bosques têm mais vida, / Nossa vida mais amores.

Em cismar, sozinho, à noite, / Mais prazer eu encontro lá; / Minha terra tem palmeiras, / Onde canta o Sabiá.

Minha terra tem primores, / Que tais não encontro eu cá; / Em cismar – sozinho, à noite – / Mais prazer eu encontro lá; / Minha terra tem palmeiras, / Onde canta o Sabiá.

Não permita Deus que eu morra, / Sem que eu volte para lá; / Sem que disfrute os primores / Que não encontro por cá; / Sem qu'inda aviste as palmeiras, / Onde canta o Sabiá. (Dias, 1846, pp. 2-3)

Para el análisis de este poema, la docente realizó una contextualización histórica, sobre la vida del poeta y su exilio en la ciudad portuguesa de Coimbra, desde la que escribió, en 1843, estos versos. Seguidamente, se procedió al análisis de los elementos culturales presentes en dicho texto. Comenzamos la explicación contextualizando, desde el punto de vista histórico-artístico, la época en la que el poema fue escrito, pocos años después de la independencia de Brasil, en 1822. En ese momento,

bajo la influencia directa de los postulados del Romanticismo europeo, el objetivo central de los literatos brasileños era el de la definición de la identidad nacional del nuevo país. En este contexto, la exaltación de los elementos típicos de la cultura local ocupa un lugar central en el texto analizado.

Bajo una tónica nostálgica el yo poético evoca, desde la distancia, aspectos característicos de Brasil, como la naturaleza exuberante tropical, o el canto del pájaro zorzal (sabiá), símbolo de la belleza y del amor para los pueblos indígenas de Brasil. Asimismo, el poema ofrece interesantes posibilidades de análisis intertextual. De hecho, parte de sus versos (Nossos bosques têm mais vida, / Nossa vida mais amores), serán utilizados por Joaquim Duque Estrada para la composición de la letra del himno nacional brasileño, en 1889.

El siguiente texto elegido para esta actividad fue el poema “Aspiração” del poeta y político angoleño António Agostinho Neto (1922-1979). Este texto fue elegido en atención a la relevancia del autor y de su contenido, dotado de abundantes elementos culturales y susceptibles de ser analizados en la clase. Seguidamente, reproducimos, a título de ejemplo, un fragmento de dicho poema:

Ainda o meu canto dolente / e a minha tristeza / no Congo, na Geórgia,
no Amazonas

Ainda / o meu sonho de batuque em noites de luar / ainda os meus
braços / ainda os meus olhos / ainda os meus gritos

Ainda o dorso vergastado / o coração abandonado / a alma entregue à
fé / ainda a dúvida

E sobre os meus cantos / os meus sonhos / os meus olhos / os meus
gritos / sobre o meu mundo isolado / o tempo parado

Ainda o meu espírito / ainda o quissange / a marimba / a viola / o
saxofone / ainda os meus ritmos de ritual orgíaco

Ainda a minha vida / oferecida à Vida / ainda o meu desejo

Ainda o meu sonho / o meu grito / o meu braço / a sustentar o meu
Querer

E nas sanzalas / nas casas / no subúrbios das cidades / para lá das linhas
/ nos recantos escuros das casas ricas / onde os negros murmuram: ainda

O meu desejo / transformado em força / inspirando as consciências desesperadas. (Neto, 2009, pp.41-42)

La contextualización de este texto comienza con la figura del autor. Se explicó a los alumnos que el poema fue compuesto por António Agostinho Neto, poeta comprometido y héroe de la guerra de independencia de Angola, que terminará por convertirse en el primer presidente del país, en 1975.

En lo que se refiere al contenido del texto, fue destacado, en primer lugar, el pensamiento revolucionario internacionalista del autor, cuando se refiere a su tristeza por la situación de los oprimidos del mundo “en el Congo, en Georgia, en el Amazonas”. En segundo lugar, fueron destacados los elementos culturales típicamente locales del poema, como es la referencia al sonido de los tambores (bataque), como elemento ceremonial y de expresión colectiva entre los pueblos africanos. Dentro de estas manifestaciones culturales el autor da cabida a los instrumentos musicales, locales o de tradición europea, pero que operan como herramientas de expresión de la música africana, como son el quissange, instrumento angoleño de la familia de las kalimbas, la marimba, el saxofón o la guitarra. Finalmente, fueron analizados los entornos geográficos descritos en el poema, como la “sanzala”, término de la lengua del quimbundo del norte de Angola, y que designa un poblado tradicional compuesto por chozas, los suburbios y los “entornos de las casas ricas”.

En lo que se refiere a la poesía de Portugal, para esta actividad fue elegido el poema “À Lisboa das naus cheias de glória” (A la Lisboa de los barcos llenos de gloria), compuesto por el poeta António Nobre en 1895, y publicado en 1902, después de su temprana muerte. Siguiendo la metodología empleada en esta actividad, se procedió a la contextualización de la figura del poeta y de su época, el final del periodo monárquico de Portugal. En este punto se puso en relación la poesía de António Nobre con su vivencia personal, marcada por el anhelo de su patria mientras viajaba por el mundo buscando una cura imposible para la tuberculosis que acabaría con su vida a los 33 años. Dada la extensión del texto, fue seleccionado el siguiente fragmento del poema para el análisis de los elementos culturales aquí presentes:

Lisboa à beira-mar, cheia de vistas, / Ó Lisboa das meigas Procissões!
Ó Lisboa de Irmãs e de fadistas! / Ó Lisboa dos líricos pregões...
Lisboa com o Tejo das Conquistas, / Mais os ossos prováveis de
Camões!
Ó Lisboa de mármore, Lisboa! / Quem nunca te viu, não viu coisa
boa...

Ai canta, canta ao luar, minha guitarra, / A Lisboa dos Poetas
Cavaleiros!
Galeras doidas por soltar a amarra, / Cidades de morenos marinheiros,
Com navios entrando e saindo a barra / De proa para países
estrangeiros!
Uns pra França, acenando Adeus! Adeus! / Outros pras Índias, outros...
sabe-o Deus!

Ó Lisboa das ruas misteriosas! / Da Triste Feia, de João de Deus,
Beco da Índia, Rua das Fermosas, / Beco do Fala-Só (os versos meus...)
E outra rua que eu sei de duas Rosas, / Beco do Imaginário, dos Judeus,
Travessa (julgo eu) das Isabéis, / E outras mais que eu ignoro e vós
sabeis. (...). (Nobre, 1932, pp. 79-80)

A lo largo del análisis del texto, se invitó a los alumnos a reconocer los elementos culturales presentes en la evocación de la Lisboa de finales del siglo XIX que realiza el poeta. Para ello, la docente contextualizó la referencia que el autor hace al papel del estuario del Tajo, como puerta de entrada y salida de la historia, la política, la sociedad y la cultura portuguesa. En este sentido se inscriben las referencias en el texto a las galeras que entran y salen, incidiendo en algunas claves de la sociedad portuguesa, como es la multiculturalidad y la tradición migratoria, especialmente hacia Francia y Brasil, como cita el poema. Asimismo, se destacó el contexto espacial relatado por el sujeto lírico en el poema. Este espacio es descrito como un territorio a diferentes alturas, o “lleno de vistas”, propio de las colinas sobre las que se asienta la vieja Lisboa, en la proliferan los callejones recónditos que, en algunos casos, poco han cambiado desde que fue escrito el poema.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos tras el desarrollo de las actividades, mostraron un resultado de comprensión de las reglas gramaticales superior al

obtenido en cursos anteriores en los que solo fueron utilizados los ejemplos contenidos en los manuales para la aplicación de dichas reglas. Se apreció, en diferentes medidas, un grado de mejora relevante en la pronunciación de la lengua portuguesa.

Esta mejora puede ser atribuida a varios factores. Por una parte, la necesidad de dotar de contenido artístico a la declamación, por parte de los alumnos, y de respetar unos ritmos y rimas presentes en los poemas, obligó a los estudiantes a reducir la velocidad en la pronunciación, dissociándola de la empleada en su lengua materna. Esta disminución en el ritmo de la pronunciación otorgó a los estudiantes un tiempo muy valioso para concentrar sus esfuerzos en aproximarse a la correcta pronunciación de aquellos fonemas que no existen en su lengua materna. Por otra parte, este grado de mejora también puede ser relacionado con la motivación que implica para el alumno hablar en público, simulando un contexto literario, frente a la mera técnica imitativa del profesor utilizada en cursos precedentes, lo que deriva en un esfuerzo personal suplementario del estudiante, especialmente durante los días previos a su intervención pública.

En lo que se refiere a la contextualización cultural a través del texto poético, a lo largo de las actividades se verificó un evidente interés por parte de los alumnos en el conocimiento y en la profundización de las realidades plasmadas en los textos utilizados. A partir del formato de debate utilizado en las clases, los alumnos pudieron manifestar de modo individual sus impresiones personales y contrastar con sus experiencias propias, acerca de los lugares, costumbres y otros elementos contenidos en las poesías utilizadas. El hecho de que buena parte de los alumnos conociera sobre el terreno, alguno de los espacios descritos en las poesías, como la ciudad de Lisboa, ejerció como elemento motivador para contrastar la visión del poeta con sus experiencias personales. En muchos casos los alumnos pidieron a la docente informaciones sobre otras obras y autores que les permitieran desarrollar el hábito de lectura de poesía en portugués fuera del entorno de las clases.

Esto nos permitió verificar, en primer lugar, que la contextualización cultural en la enseñanza del portugués como lengua extranjera, además de responder a unos objetivos curriculares establecidos para la asignatura impartida, supone un elemento claramente motivador para los

estudiantes. A partir de este encuadramiento cultural, los alumnos pudieron trascender su aprendizaje lingüístico, más allá de la mera asimilación de un conjunto de competencias gramaticales o comunicativas. La aproximación cultural, o multicultural, como es el caso de la lengua portuguesa, permitió a los alumnos tomar contacto con realidades expresadas de modo artístico, por medio de un código lingüístico utilizado por más de 200 millones de personas en el mundo.

En segundo lugar, la contextualización de las poesías utilizadas en las clases permitió a los alumnos comprender algunos de los significados implícitos y explícitos en los textos, contribuyendo, de esta manera, a superar el estereotipo que, con frecuencia, recae sobre la poesía como una manifestación escrita de carácter “erudito” y que, por esencia, resulta inasumible para el estudiante de nivel inicial e intermedio, además de inadecuada para el aprendizaje lingüístico.

Como indicábamos en la introducción de este capítulo, dentro de los textos literarios, hay poesías para todos los niveles, gustos y necesidades. Ante esta realidad, entendemos que la clave para el potencial éxito de su uso en la enseñanza de la lengua portuguesa como lengua extranjera recae, en buena medida, en el buen criterio de los y las docentes a la hora de seleccionar los poemas que serán objeto de trabajo en la clase.

5. CONCLUSIONES

La investigación realizada nos permite concluir que la utilización de la poesía como complemento a los manuales de enseñanza de idiomas, bajo la orientación del docente, es una herramienta pedagógica susceptible de aportar un relevante grado de mejora en la asimilación de normas gramaticales y en el desarrollo de las competencias lingüísticas, tales como la comprensión escrita y la expresión oral, por parte de los alumnos.

Asimismo, la introducción de manera simultánea a los alumnos en el conocimiento de la lengua extranjera y en el entorno cultural en la que se genera, a través de manifestaciones artísticas como son las poesías, además de fortalecer su conocimiento humanístico, actúa como un factor motivador para el autoaprendizaje lingüístico, a través de la lectura individual de este tipo de literatura fuera del entorno de las clases.

Por ello, frente a la dicotomía y presunta incompatibilidad entre los enfoques centrados en la gramática y la traducción, y los enfoques comunicativos, entendemos que puede desarrollarse con éxito una verdadera relación de complementariedad entre las manifestaciones artísticas, como la poesía y los entornos comunicativos, a la hora de proporcionar una formación integral a los estudiantes de lengua portuguesa como lengua extranjera. Este éxito depende, en buena medida, del buen criterio de los docentes y las docentes a la hora de seleccionar textos adecuados para el nivel, los gustos y las necesidades de los alumnos, así como de la correcta dirección del desarrollo de las actividades, de modo que la introducción de un elemento artístico, como es la poesía, en la enseñanza lingüística se convierta en un factor motivador del aprendizaje y no de un factor limitador de las aspiraciones del alumnado.

6. REFERENCIAS

- Bizarro, R. (2006). Autonomia de aprendizagem em Francês língua estrangeira – contributos para a educação no século XXI. Universidade Fernando Pessoa.
- Dias, G. (1846). Primeros cantos. Laemmert.
- Meireles, C. (2001) Antologia poética. Nova Fronteira
- Neto, A. (2009). Ainda o meu sonho... (Discursos sobre a Cultura Nacional). União dos Escritores Angolanos.
- Nobre, A. (1932). Despedidas: 1895-1899. Oliveira.
- Ramon, M. (2022). O texto literário como recurso didático para o ensino-aprendizagem de PLE: Pressupostos, desafios e propostas. *Diacrítica*, 36 (2), 267-276. Universidade do Minho.
- DOI: doi.org/10.21814/diacritica.4819
- Seara, C., Nunes, V. y Lazzarotto, C. (2011). Fonética e Fonologia do Português Brasileiro. Universidade Federal de Santa Catarina.
- Sequeira, R. (2003). O Poder e o desejo. O ensino da literatura a estrangeiros na universidade. Ministério da Educação.
- Universidad de Sevilla (2019). Programa de la asignatura: Iniciación a la Lengua y Cultura Portuguesas.
<https://sevius4.us.es/index.php?PyP=LISTA&codcentro=16&titulacion=185&asignatura=1850077>

AS EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS COMO RECURSOS DIDÁTICOS NAS AULAS DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA

KEILA COELHO BARBOSA
Universidad de Sevilla

1. INTRODUÇÃO

As expressões idiomáticas, ou ditados populares, são elementos essenciais e ricos para o ensino e aprendizado da língua portuguesa. Utilizadas cotidianamente pelos falantes nativos, essas expressões carregam consigo significados literais, como também valores culturais, históricos e sociais. Incorporá-las como recursos didáticos nas aulas de português pode enriquecer significativamente a compreensão e o uso eficaz da língua (Carvalho, 2016).

A autora supramencionada salienta que as expressões idiomáticas constituem construções linguísticas compostas por duas ou mais palavras, caracterizadas por seu uso fixo e repetitivo, cujo significado não pode ser deduzido a partir das palavras individuais que as compõem. Essas expressões são profundamente enraizadas na cultura associada à língua em que são utilizadas e, frequentemente, não são facilmente compreendidas por falantes que não estão familiarizados com essa cultura (Carvalho, 2016).

Para Rocha (2020), as expressões idiomáticas são verdadeiros tesouros linguísticos, enriquecendo a língua portuguesa e o seu processo de ensino e aprendizado. A autora afirma que as EI devem constar em dicionários monolíngues abrangentes e receber um tratamento lexicográfico adequado às suas características estruturais e semânticas. O dicionário deve ser a voz da sociedade, registrando o uso da língua

consagrado por escritores, assim como os usos linguísticos correntes. Ainda que dê prioridade à linguagem escrita socialmente valorizada, ele também deve descrever diferentes níveis de linguagem, os registros sociais, identificando o vocabulário e usos típicos da linguagem coloquial, apontando itens lexicais característicos do uso popular, vulgar, chulo, gírias e palavras ou expressões obscenas. Neste capítulo, busca-se desvendar como essas expressões podem se tornar poderosos recursos didáticos nas aulas de Português, proporcionando uma experiência educacional mais envolvente e significativa para os alunos.

De acordo com Rupert (2016), as expressões idiomáticas proporcionam uma conexão mais profunda com a cultura e a tradição do idioma. Ao investigar o significado e a origem dessas expressões, os alunos expandem seu repertório vocabular, adquirindo uma compreensão mais profunda das tradições, crenças e valores inerentes a uma comunidade linguística específica.

Rupert (2016) ainda afirma que não se faz relevante distinguir entre indivíduos nativos e não nativos, pois a proficiência está diretamente ligada à habilidade de utilizar o vocabulário de forma apropriada dentro do contexto de comunicação (e não à origem nativa do falante). O objetivo das aulas de língua, tanto para língua materna quanto para língua adicional, é ampliar a fluência e a capacidade de comunicação. Se o ensino de expressões idiomáticas e outros elementos linguísticos compostos por várias palavras contribui para alcançar esses objetivos, é essencial que os professores dediquem tempo para aprender a ensiná-los.

Além disso, como destaca Silva Netto (2022), as expressões idiomáticas são excelentes ferramentas para o desenvolvimento da habilidade de inferência e interpretação de textos. Muitas vezes, essas expressões não podem ser compreendidas apenas pelo significado literal das palavras, exigindo que os alunos interpretem o contexto e façam conexões entre os elementos linguísticos e culturais. Esse exercício de interpretação contextual fortalece a compreensão da língua e promove o pensamento crítico e a capacidade de análise.

As expressões idiomáticas exibem uma estrutura semântica interna complexa, e o processamento não se limita ao sentido literal quando se depara com uma expressão idiomática durante a compreensão. Assim como se compreendem os aspectos tanto literais quanto figurativos da linguagem (como as metáforas), a abordagem composicional para representar e processar expressões idiomáticas baseia-se na ideia de que os significados idiomáticos são construídos simultaneamente a partir dos significados literais das palavras e da interpretação específica desses significados dentro de um contexto particular (Titone; Connine *apud* Silva Netto, 2022). Segundo Rubert (2016), quando o objetivo da aula é promover o contato e a reflexão sobre expressões idiomáticas, os passos essenciais incluem: apresentar as expressões-alvo e discutir seus significados; contextualizá-las e levantar hipóteses sobre sua informalidade, potencial ofensivo e possíveis elementos adicionais como adjetivos; praticar as EIs em tarefas criativas de compreensão e, se possível, de produção; e revisitar o uso das EIs em novas situações de prática, oferecendo tarefas variadas para promover um envolvimento cognitivo e emocional mais profundo, facilitando assim o processo de aprendizado.

O teórico evidencia que, durante as aulas de Português, é possível utilizar uma variedade de estratégias para ensinar expressões idiomáticas de forma eficaz. Desde atividades interativas até jogos de palavras e dramatizações, cada método visa envolver os alunos de maneira ativa e estimulante, promovendo a memorização e a compreensão e aplicação das expressões no contexto apropriado (Rupert, 2016).

Além disso, as EIs são uma ferramenta fundamental para desenvolver a competência comunicativa dos alunos, ajudando-os a se expressarem de forma mais natural e fluente. Ao entender o significado implícito por trás dessas expressões, os estudantes também aprimoram suas habilidades de interpretação e inferência, tornando-se mais proficientes na língua portuguesa (Silva; Araújo, 2023).

Conforme mencionam Silva e Araújo (2023), a incorporação das EIs não só enriqueceria o repertório vocabular dos alunos, mas também ampliaria seu conhecimento geral, ao possibilitar a conexão com

aspectos culturais. Esse enriquecimento facilitaria a compreensão e produção de textos, além de aprofundar a proficiência na língua. Ademais, o estudo dessas expressões oferece uma oportunidade para refletir sobre a interseção entre língua e cultura, revelando os valores culturais da comunidade que as utiliza.

As expressões idiomáticas são recursos fundamentais e versáteis que podem enriquecer o ensino e aprendizado da língua portuguesa. Ao incorporá-las de forma criativa e contextualizada nas aulas, os professores podem proporcionar aos alunos uma experiência de aprendizado mais significativa, estimulando o desenvolvimento das habilidades linguísticas, além da apreciação pela riqueza e diversidade da língua e da cultura portuguesas (Rocha, 2020).

Portanto, ao explorar as expressões idiomáticas como recursos didáticos, enriquece-se o conteúdo das aulas, além de proporcionar aos alunos uma experiência de aprendizado mais enriquecedora e significativa. Este capítulo apresentará os resultados e reflexões advindas de uma experiência, fornecendo importante conhecimento para educadores interessados em incorporar abordagens inovadoras e eficazes no ensino de Português como língua estrangeira. É um convite para mergulhar no universo fascinante da língua portuguesa, onde cada expressão é uma peça do quebra-cabeça cultural que se conecta a uma comunidade global de falantes (Rocha, 2020).

2. OBJETIVOS

O objetivo principal é investigar o uso de expressões idiomáticas como recursos didáticos nas aulas de português e sua contribuição para o processo de aprendizagem dos alunos.

2.1. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Analisar a percepção dos alunos em relação ao uso de expressões idiomáticas nas aulas de português;
- Identificar as estratégias mais eficazes para a introdução e exploração de expressões idiomáticas;

- Compreender o impacto do uso desses recursos no desenvolvimento da proficiência em português dos alunos de diferentes níveis e nacionalidades.

3. METODOLOGÍA

Este estudo adota uma abordagem metodológica de cunho documental, qualitativo e participativo, com o objetivo de investigar o uso de expressões idiomáticas (EIs) como recursos didáticos nas aulas de Português como língua estrangeira. A pesquisa foi conduzida na Universidade de Sevilha durante o período acadêmico de 2022 a 2023.

Para a coleta de dados, empregamos uma metodologia qualitativa e descritiva, que permite uma compreensão aprofundada do fenômeno em estudo. A amostra consiste em alunos com idades variando entre 19 e 50 anos, distribuídos em diferentes níveis de proficiência linguística (A2, B2).

É importante ressaltar que a adoção da metodologia participativa resultou em um aumento significativo no exercício da participação, criando uma espécie de lateralidade entre pesquisador e os participantes. Isso pode parecer uma sobre implicação, mas pode ser interpretado como um aprofundamento no plano de implicação mútua que se desenvolveu no campo de pesquisa.

O interesse em uma pesquisa é mútuo, ele concerne tanto a pesquisadores quanto a pesquisados. Por isso se pode afirmar que a pesquisa é intervenção: porque ela gera articulação. Ao se articularem em um dispositivo de pesquisa, os participantes geram um reposicionamento de fronteiras. Tal articulação é, simultaneamente, a participação na pesquisa e a descrição desse reposicionamento. Ou seja, articular-se é participar ativamente na produção de conhecimento: a pesquisa é tanto mais articulada quanto mais participativa (Barros e Barros, 2013, p. 381).

Conforme Lakatos e Marconi (2021), a pesquisa documental oferece a oportunidade de perceber que, enquanto a solução para um problema pode ser alcançada por meio dela, tanto a pesquisa experimental quanto a pesquisa de campo (com obtenção direta de dados) requerem, como pressuposto fundamental, a análise preliminar da questão que se propõe

a investigar e resolver. Assim, a revisão bibliográfica pode ser vista como o estágio inicial de todo processo de pesquisa científica.

Minayo (2001) destaca que a natureza qualitativa de um trabalho se atém a circunstâncias reais que não são passíveis de quantificação, tendo como objetivo aos desdobramentos e explicações quanto ao dinamismo delas dentro do contexto de análise.

A amostra selecionada é representativa e diversificada, incluindo alunos de nacionalidades espanhola e francesa. Isso proporciona uma visão multicultural e enriquecedora para a pesquisa, permitindo a análise das percepções e experiências de pessoas com diferentes origens culturais.

A turma investigada é composta por um total de 40 alunos, garantindo uma amostra adequada para análise e interpretação dos dados coletados. Durante o processo de pesquisa, foram realizadas observações participativas em sala de aula e conduzidas entrevistas semiestruturadas com os participantes.

Os dados coletados foram analisados de forma sistemática e interpretativa, utilizando técnicas de análise qualitativa. Isso permitiu a identificação de padrões, tendências e informações relevantes para a compreensão do papel das EIs no processo de aprendizagem de Português como língua estrangeira.

4. RESULTADOS

Durante a pesquisa, foram realizadas atividades que visavam aprofundar o entendimento dos alunos sobre as expressões idiomáticas (EIs) e sua aplicação. Inicialmente, os alunos receberam explicações detalhadas sobre o significado literal e figurado das EIs, acompanhadas de exemplos e analogias para facilitar a compreensão. Além disso, foi fornecida a origem das expressões, seu significado literal e seu sentido figurativo, enriquecendo o conhecimento da turma sobre o tema.

A primeira atividade realizada foi a leitura de textos autênticos, como contos, artigos de jornal e trechos de livros, que continham EIs. Foi solicitado que os alunos identificassem essas expressões,

compreendessem seu significado no contexto e discutissem como contribuíam para a compreensão global do texto. Foram selecionados fragmentos de obras de renomados autores, como Padre António Vieira, José Saramago, Tom Jobim e Fernando Pessoa, conhecidos por utilizarem EIs em suas obras de forma marcante e significativa.

No texto do Padre António Vieira, por exemplo, os alunos puderam analisar expressões como "dar um tiro no pé" e "meter o bedelho", presentes em seus sermões, compreendendo seu uso e contexto histórico. Da mesma forma, os textos de José Saramago, com expressões como "andar à deriva" e "pôr a boca no trombone", proporcionaram a turma uma imersão na literatura contemporânea e suas peculiaridades linguísticas.

A música "Águas de Março" de Tom Jobim foi uma importante ferramenta para explorar as EIs presentes na cultura popular brasileira, como "é pau, é pedra, é o fim do caminho", ampliando a compreensão dos alunos sobre a relação entre música, poesia e expressões idiomáticas. Por fim, o poema "Tabacaria" de Fernando Pessoa, com expressões que refletem a melancolia e introspecção, como "não sou nada" e "sou um guardador de rebanhos", permitindo que a turma realizasse uma reflexão sobre o uso poético das EIs.

Cabe salientar que os exercícios envolvendo expressões idiomáticas apresentaram desafios expressivos para os alunos, abrangendo desde a pronúncia e compreensão do vocabulário até questões relacionadas à gramática e à expressão oral e escrita em português.

A compreensão do significado literal e figurado das expressões idiomáticas se configurou uma barreira para os estudantes. Por exemplo, ao aprenderem a expressão "dar um tiro no pé", os alunos inicialmente interpretaram isso de forma literal, sem compreender a conotação figurada de cometer um erro prejudicial a si mesmo.

Além disso, a identificação e compreensão das expressões idiomáticas, como textos de autores renomados, foram desafiadoras. Como exemplo, o significado das expressões dos sermões do Padre António Vieira e os poemas de Fernando Pessoa não ficou imediatamente claro.

Na segunda atividade, os alunos foram incentivados a exercitar sua criatividade por meio da escrita criativa, incorporando expressões idiomáticas em suas próprias produções literárias. Esse desafio permitiu a prática do uso das expressões de forma inovadora e contextualizada, ao mesmo tempo em que internalizavam seu significado e aplicação.

Durante essa atividade, os alunos demonstraram um alto nível de engajamento e entusiasmo, explorando as diversas maneiras de incorporar as EIs em suas histórias, diálogos e poesias. Ao fazerem isso, puderam experimentar a riqueza e a versatilidade das expressões idiomáticas, percebendo como elas podem enriquecer e dar vida às suas próprias criações literárias.

Além de praticarem o uso das EIs, os alunos também desenvolveram habilidades de escrita, como a construção de narrativas coesas e a criação de diálogos originais. Ao incorporarem as expressões idiomáticas em seus textos, foram desafiados a pensar de forma mais criativa e imaginativa, expandindo seus horizontes linguísticos e literários.

Ao finalizar a atividade de escrita criativa, os alunos relataram uma maior confiança em seu domínio das expressões idiomáticas, bem como uma maior compreensão de seu significado e uso. Eles perceberam que as EIs não são apenas elementos isolados da língua, mas sim ferramentas que podem ser utilizadas para enriquecer suas próprias produções literárias e expressar suas ideias de forma mais vívida e expressiva.

A atividade demonstrou ser uma estratégia eficaz para promover o uso e a compreensão das expressões idiomáticas, ao mesmo tempo em que estimula a criatividade e a expressão pessoal dos alunos. Esses resultados destacam a importância de incorporar atividades práticas e contextualizadas no ensino das EIs, proporcionando uma experiência de aprendizado mais significativa.

Vale ressaltar que a prática dos exercícios exigiu um entendimento profundo do significado e do uso adequado dessas expressões. Ao escreverem uma história ou poesia, os alunos encontraram dificuldades

em integrar naturalmente as expressões idiomáticas ao texto, sem que estas parecessem forçadas ou deslocadas.

Na terceira atividade, os alunos foram conduzidos a assistir a vídeos curtos, selecionados do portal do YouTube, que apresentavam situações em que uma expressão idiomática poderia ser aplicada ou estava presente no contexto. Os vídeos escolhidos incluíam cenas que representavam as seguintes expressões idiomáticas: "Ficar a ver navios", "Boca no trombone", "Com a mão na massa", "Curto e grosso", "Engolir sapos" e "Chover a potes".

Os discentes assistiram aos vídeos em momentos diferentes, sendo solicitados a contextualizar oralmente o uso de cada expressão logo após assistirem. Em seguida, foram incentivados a produzir um texto descrevendo o contexto de cada vídeo, destacando como a expressão idiomática se aplicava à situação apresentada.

Destaca-se que os estudantes foram desafiados a realizar pequenas dramatizações baseadas nos vídeos, onde deveriam aplicar as expressões idiomáticas de forma natural e realista. Essa atividade proporcionou aos alunos uma oportunidade prática de aplicar as expressões em situações cotidianas, reforçando seu entendimento e familiaridade com as EIs.

Os resultados obtidos dessa atividade demonstraram que os alunos foram capazes de compreender e aplicar as expressões idiomáticas de maneira eficaz, tanto oralmente quanto por escrito. Além disso, a produção de dramatizações viabilizou que a turma praticasse a aplicação das EIs em um contexto realista, o que contribuiu significativamente para sua internalização e assimilação das expressões.

A utilização de vídeos como ferramenta de ensino das expressões idiomáticas se mostrou uma estratégia eficaz para promover a compreensão e aplicação das EIs em contextos reais. Essa abordagem prática e contextualizada contribuiu para a aprendizagem dos alunos.

Assistir a vídeos curtos também representou um desafio para os alunos, especialmente os que não estavam familiarizados com o contexto

cultural em que essas expressões são utilizadas. Entender o significado de expressões como "ficar a ver navios" ou "engolir sapos" exigiu da turma um maior entendimento do contexto em que essas expressões são empregadas.

Por fim, as atividades envolvendo expressões idiomáticas proporcionaram aos alunos uma oportunidade de expandir seu vocabulário e compreensão da língua portuguesa, mas também apresentaram desafios significativos que exigiram prática e familiaridade com o uso e significado dessas expressões.

5. DISCUSSÃO

A primeira atividade realizada, que consistiu na leitura de textos autênticos contendo expressões idiomáticas, revelou-se um recurso crucial para promover a compreensão e análise dessas expressões dentro de um contexto literário. Ao selecionar textos de renomados autores, os alunos foram expostos a uma ampla variedade de expressões idiomáticas presentes na literatura portuguesa e brasileira.

O estudo de textos como "Águas de Março", de Tom Jobim, e "Tabacaria", de Fernando Pessoa, proporcionou conhecimento sobre o uso poético das expressões idiomáticas, revelando como essas expressões podem evocar emoções e reflexões sobre a condição humana. Por exemplo, a análise da música "Águas de Março" permitiu aos alunos explorar a riqueza de metáforas e expressões presentes na canção, enriquecendo sua compreensão sobre a cultura brasileira e sua relação com a natureza.

Além disso, a atividade de leitura contribuiu para ampliar o repertório vocabular dos aprendizes, permitindo-lhes familiarizarem-se com uma variedade de expressões idiomáticas utilizadas na língua portuguesa. Ao mergulharem na obra de autores consagrados, os alunos puderam absorver o significado das expressões, sua aplicação e impacto dentro de um contexto literário mais amplo.

A segunda atividade realizada, que consistiu na escrita criativa, representou um importante momento de aplicação e internalização das expressões idiomáticas pelos alunos. Nessa etapa, os estudantes foram desafiados a criar suas próprias narrativas, diálogos ou poemas, incorporando as expressões aprendidas durante a aula.

Este exercício ofereceu uma oportunidade de praticar o uso das expressões idiomáticas de forma criativa, explorando diferentes contextos e situações imaginativas. Ao escreverem suas histórias, os alunos exercitaram sua habilidade de expressão escrita em português e foram incentivados a pensar criticamente sobre como integrar as expressões de maneira natural e significativa dentro do contexto narrativo.

Além disso, a escrita criativa permitiu que os discentes compreendessem o significado das expressões idiomáticas de uma maneira mais duradoura. Ao incorporarem essas expressões em suas próprias produções literárias, os alunos foram desafiados a compreender o significado literal das palavras, assim como suas particularidades e conotações figurativas.

Essa atividade também estimulou a criatividade dos alunos, incentivando-os a pensar de forma inovadora e a explorar novas formas de expressão por meio da linguagem. Ao se envolverem na escrita criativa, os alunos puderam desenvolver sua imaginação e capacidade de expressão, ao mesmo tempo em que consolidavam seu conhecimento das expressões idiomáticas.

A escrita criativa proporcionou aos alunos uma experiência de aprendizado mais envolvente, ao permitir que aplicassem ativamente os conceitos e habilidades adquiridos durante a aula. Essa atividade reforçou o aprendizado das expressões idiomáticas e promoveu o desenvolvimento de competências linguísticas e criativas essenciais para a comunicação eficaz em português. Em suma, a segunda atividade de escrita criativa representou um passo importante no processo de aprendizado das expressões idiomáticas, oferecendo a oportunidade de

praticar, entender e aplicar essas expressões de maneira significativa e criativa.

A terceira atividade proposta aos alunos proporcionou uma experiência prática e interativa para a utilização das expressões idiomáticas aprendidas. Nessa etapa, os estudantes foram convidados a assistir a vídeos de curta duração, selecionados no portal do YouTube, que retratavam situações em que uma expressão idiomática poderia ser utilizada ou que já continham a expressão em seu contexto.

Os vídeos escolhidos foram cuidadosamente selecionados para abranger uma variedade de situações e contextos, visando oferecer aos alunos uma ampla compreensão do uso das expressões idiomáticas na prática. Desde situações cotidianas até eventos mais específicos, os vídeos permitiram que os aprendizes visualisassem e entendessem como as expressões são empregadas em diferentes cenários.

Após assistir aos vídeos, os discentes foram desafiados a contextualizar oralmente o uso de cada expressão, discutindo como ela se aplicava à situação apresentada no vídeo. Esse exercício exigiu que os alunos demonstrassem seu entendimento das expressões idiomáticas e os incentivou a desenvolver suas habilidades de comunicação oral e expressão verbal em português.

Além disso, os alunos foram solicitados a produzir um texto descrevendo cada contexto apresentado nos vídeos, destacando o uso da expressão idiomática em questão. Essa atividade possibilitou a chance de praticar habilidades de escrita e de consolidar o conhecimento das expressões idiomáticas por meio da produção de texto.

Por último, os alunos foram convidados a realizar pequenas dramatizações, onde deveriam incorporar as expressões idiomáticas em um contexto realista. Essa atividade estimulou a criatividade, incentivando-os a aplicar as expressões de uma forma mais dinâmica e interativa. Em resumo, a terceira atividade representou um importante complemento para o aprendizado das expressões idiomáticas,

oferecendo aos aprendizes uma oportunidade envolvente de aplicar e praticar o uso dessas expressões em diferentes situações e contextos.

As atividades realizadas demonstraram que a exploração de expressões idiomáticas contribui significativamente para o enriquecimento do conhecimento linguístico e cultural dos alunos, além de promover uma compreensão mais ampla e profunda da língua portuguesa em suas diversas manifestações artísticas e literárias.

6. CONCLUSÕES

O estudo e a aplicação das expressões idiomáticas como recursos didáticos nas aulas de português evidenciaram-se como uma importante abordagem e bastante enriquecedora para o aprendizado da língua. Ao longo deste trabalho, explorou-se como essas expressões, carregadas de significados culturais e históricos, podem ampliar o vocabulário dos alunos e enriquecer sua compreensão da língua, além da habilidade de comunicação.

Ao introduzir as expressões idiomáticas em sala de aula, foram fornecidos à turma uma janela para a riqueza e diversidade da língua portuguesa, permitindo-lhe explorar singularidades e sutilezas que vão além do significado literal das palavras. Através de atividades envolventes, como análise de textos autênticos, escrita criativa e dramatizações, os alunos foram desafiados a praticar o uso das expressões de maneira significativa e contextualizada, promovendo uma aprendizagem mais profunda e duradoura.

Além disso, ao incorporar expressões idiomáticas em situações do cotidiano, os estudantes foram preparados para uma comunicação mais eficaz e natural em português. Ao compreenderem o significado das expressões, assim como o seu uso adequado e suas características de contexto, foram adquiridas habilidades linguísticas essenciais para interagir de forma mais fluente e precisa na língua portuguesa.

Acredita-se que os fraseologismos realmente oferecem uma contribuição valiosa para a construção do vocabulário do estudante,

ampliando assim sua competência comunicativa. É importante notar que as expressões idiomáticas não são anônimas e seu uso é amplamente reconhecido, pois estão incorporadas no vocabulário de todos os falantes de português, independentemente de classe social. A falta de tais expressões como ferramenta de ensino pode ser atribuída a preconceitos relacionados à formação cultural.

Durante a análise, nota-se que nenhum dos materiais didáticos pesquisados incluía atividades exclusivamente focadas em expressões idiomáticas. O uso de cada expressão estava relacionado a ilustrar ou diferenciar sentidos denotativos e conotativos, como parte de um texto, frases humorísticas de charges ou apenas uma expressão figurativa em um diálogo entre personagens.

Por essa razão, acredita-se que os livros didáticos devem adotar uma abordagem linguística e cultural, enfatizando todos os níveis de linguagem presentes na língua portuguesa, incluindo o ensino de expressões idiomáticas. Isso proporcionaria uma melhor utilização dessas expressões, além das propostas presentes nas obras analisadas, que se concentram principalmente em seus sentidos literal e figurado. Dessa forma, contribuiria para o processo de ampliação lexical do estudante.

Este trabalho destacou a importância de uma abordagem dinâmica e criativa no ensino das expressões idiomáticas, incentivando os discentes a pensar criticamente, a se expressar de forma criativa e a explorar novas formas de comunicação. Ao incorporar expressões idiomáticas como recursos didáticos, as aulas de português tornam-se mais interessantes e envolventes, além de mais eficazes na preparação para uma comunicação eficaz e significativa em português, dentro e fora da sala de aula.

Por fim, ao desenvolver este trabalho, nota-se que as EIs estão se tornando mais frequentes na pesquisa acadêmica ao redor do mundo, incluindo no Brasil. Isso é crucial, pois a leitura desses estudos permite aos professores ampliar seu conhecimento teórico, resultando em um

tratamento mais adequado das EIs em sala de aula. A escassez de materiais didáticos sobre EIs em português como língua estrangeira (PLA) pode ser atribuída a vários fatores, como a dificuldade de definir o que é EI, a falta de um referencial teórico que indique quais expressões abordar em cada nível de ensino e, principalmente, o limitado conhecimento sobre como abordar o tema e criar tarefas pedagógicas para ensiná-lo.

Espera-se que a reflexão apresentada neste trabalho ajude os professores que buscam aprimorar o ensino de vocabulário, especialmente em relação às expressões idiomáticas, oferecendo direções a serem seguidas em suas aulas de língua. Da mesma forma, deseja-se que as atividades propostas possam inspirar a criação de outros materiais para o ensino de língua.

8. REFERENCIAS

- Barros, L.; Barros, M. (2013). O problema da análise em pesquisa cartográfica. *Fractal*, 25, (2), 373-390. Universidade Federal Fluminense.
- Carvalho, G. C. (2016). Expressões idiomáticas em dicionários escolares de língua portuguesa. [Tese Doutorado, Universidade Estadual do Ceará] Archivo.
<https://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=86754>
- Lakatos, M. E. Marconi, M. A. (2021). Metodologia do trabalho científico. Atlas.
- Minayo, M. C. S. (2001). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Vozes.
- Rocha, C. M. C. (2020). A web como o banco de dados mais rico em amostras da norma coloquial: as expressões idiomáticas. *Fórum Linguístico*, 17 (3), 4992-5003. Universidade Federal de Santa Catarina.
<https://doi.org/10.5007/1984-8412.2020.70622>
- Silva, L. F. S.; ARAÚJO, M. (2023). Ensino das expressões idiomáticas e desenvolvimento da competência lexical. *Revista ENSIN@ UFMS*, 4 (8), 249-266. Universidade Federal do Mato Grosso do Sul.
- Silva Netto, J. W. (2022). Compreensão idiomática mediada com recursos imagéticos: o papel das representações conceituais. *Alfa*, 66, 1-26. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.
<https://doi.org/10.1590/1981-5794-el5561>

LA METODOLOGÍA DE LA DISPONIBILIDAD LÉXICA COMO RECURSO DIDÁCTICO

SARAI DE REGLA CRUZ VENTURA
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

1. INTRODUCCIÓN

Los estudios de disponibilidad léxica han experimentado un notable crecimiento, especialmente en el ámbito hispanohablante gracias al *Proyecto Panhispánico del Léxico Disponible*. Estas investigaciones proporcionan información valiosa sobre el léxico de una población o comunidad de habla específica al revelar qué palabras son capaces de activar los hablantes ante un estímulo temático dado durante un periodo de tiempo de dos minutos.

Sin embargo, el desarrollo de estos estudios no se limita al campo de la lingüística. Cada vez son más los expertos que están interesados en explorar las posibilidades didácticas que ofrece la disponibilidad léxica. Investigadores como Gómez Devís (2005), Santos Díaz, Trigo Ibáñez y Romero Oliva (2020), y Tomé Cornejo y Recio Diego (2022), entre otros, han destacado el potencial pedagógico de esta herramienta.

Además, en los últimos años ha surgido una línea de investigación centrada en analizar el léxico disponible de estudiantes que cursan programas de formación docente. Santos Díaz (2015), Cerda Etchepare, Salcedo Lagos, Pérez, Marín Díaz (2017), Quintanilla Espinoza y Salcedo Lagos (2019), Maya Retamar y López Pérez (2020), y Herranz Llácer (2020) son algunos de los investigadores que han explorado esta perspectiva. Su objetivo es estudiar el repertorio léxico de los futuros docentes y cómo este puede influir en la calidad de su enseñanza.

En este artículo vamos a abordar las posibilidades didácticas que ofrece la metodología del léxico disponible en un ámbito muy concreto: la

formación lingüística del profesorado y el desarrollo de su competencia léxica geoollectal.

1.1. LA DISPONIBILIDAD LÉXICA Y SUS APLICACIONES DIDÁCTICAS

Los estudios de disponibilidad léxica surgen a mediados del siglo XX, cuando un grupo de investigadores franceses, Gougenheim, Michéa, Sauvageot y Rivenc, publicó *L'elaboration du français fondamental*. Este proyecto tenía como fin crear una herramienta pedagógica para que la enseñanza del francés como lengua extranjera fuera accesible, ya que buscaba identificar y priorizar un conjunto esencial de estructuras lingüísticas que pudieran ser indispensables para que los estudiantes extranjeros adquirieran competencia comunicativa en francés de manera efectiva. Esto suponía seleccionar cuidadosamente las estructuras gramaticales, el vocabulario y las expresiones idiomáticas que los estudiantes no nativos necesitarían dominar para desenvolverse en situaciones comunicativas de la vida real.

En el ámbito léxico se pretendía elaborar un listado de las palabras más frecuentes en francés para aplicarlas a la enseñanza de este idioma. Sin embargo, desde los comienzos del proyecto, estos investigadores observaron que las listas de frecuencia no reflejaban palabras comúnmente empleadas por un hablante francés en su día a día. Además, se dieron cuenta de que muchas otras palabras tenían una frecuencia tan baja que era prácticamente insignificante considerarlas. De esta forma, por tanto, advirtieron que el índice de frecuencia no podía ser el único parámetro para la selección del léxico fundamental. Este hallazgo marcó un punto crucial en el desarrollo de una nueva metodología que influiría en los estudios léxicos subsiguientes: la disponibilidad léxica. Es a partir de este momento cuando este equipo de investigadores trató de establecer un método que permitiera asociar distintos vocablos a un estímulo temático concreto, facilitando, de esta forma, poder recopilar las palabras temáticas, es decir aquellas que solo aparecen cuando se habla de determinados temas y que, muchas veces, quedaban fuera de las listas de frecuencia. Con el objetivo de poder crear estímulos temáticos que pudieran contemplar de la mejor forma el universo léxico de

los hablantes, el equipo francés estableció 16 *centros de interés*¹² que se siguen empleando en la actualidad en los estudios de disponibilidad léxica: 01 ‘Partes del cuerpo’, 02 ‘La ropa’, 03 ‘Partes de la casa (sin los muebles)’, 04 ‘Los muebles de la casa’, 05 ‘Alimentos y bebidas’, 06 ‘Objetos colocados en la mesa para la comida’, 07 ‘La cocina y sus utensilios’, 08 ‘La escuela: muebles y materiales’, 09 ‘Iluminación, calefacción y medios de airear un recinto’, 10 ‘La ciudad’, 11 ‘El campo’, 12 ‘Medios de transporte’, 13 ‘Trabajos del campo y del jardín’, 14 ‘Los animales’, 15 ‘Juegos y distracciones’ y 16 ‘Profesiones y oficios’.

Sin embargo, a pesar de que los primeros estudios de disponibilidad léxica surgen en Francia, es en el ámbito hispánico donde experimenta su verdadero desarrollo gracias al *Proyecto Panhispánico del Léxico Disponible*. Este proyecto, liderado por Humberto López Morales en los años noventa del siglo XX, marcó un hito decisivo para el avance de los estudios del léxico disponible, entre otras cosas, por facilitar unas bases metodológicas comunes, la coordinación entre los diferentes equipos de investigación y el análisis comparativo entre las regiones hispanohablantes que se fueron sumando al proyecto.

Sin duda, el desarrollo del proyecto panhispánico ha dado como fruto un importante corpus que permite conocer el léxico disponible de las principales ciudades hispanohablantes. Sin embargo, a pesar de que muchos de estos trabajos subrayan la importancia que puede tener la aplicación del léxico disponible en la enseñanza de la lengua a hablantes nativos y extranjeros, la mayor parte de estas investigaciones se enfoca en presentar las palabras recopiladas según el índice de disponibilidad y los datos lexicoestadísticos, sin tener en cuenta las posibilidades didácticas que pueden ofrecer estos repertorios léxicos (Santos Díaz, Trigo Ibáñez y Romero Oliva, 2020). Como bien afirma Gómez Devís (2005):

El aprovechamiento didáctico de este tipo de pruebas asociativas relacionadas con un estímulo es múltiple, dado que, durante este ejercicio individual, de carácter escrito, se activa la competencia gramatical: relaciones entre los signos y sus referentes, formación de palabras,

¹² Con este nombre se denomina a los estímulos temáticos en el campo de estudio de la disponibilidad léxica.

elección de palabras para expresar significados específicos, ortografía... [...] Así pues, una vez obtenidas las listas de palabras evocadas por nuestros alumnos, podemos establecer las necesidades de aula concretas y planificar con un criterio idóneo las actividades para el enriquecimiento del vocabulario del alumnado en cuestión (p.71).

De esta forma, en los últimos años han surgido algunos estudios que centran su línea de investigación en las aportaciones que puede suponer la aplicación de la disponibilidad léxica a la enseñanza de la lengua. Entre los estudios que han puesto su interés en el aprovechamiento didáctico del léxico disponible destacan aquellos destinados a la enseñanza de español para extranjeros, como los trabajos de Santos Díaz (2017) e Hidalgo Gallardo (2019), que tienen por objeto la selección del léxico; los estudios de Paredes García (2015) y Rubio Lastra (2020), enfocados en realizar análisis comparativos entre los diccionarios de disponibilidad léxica y las recomendaciones del Plan Curricular del Instituto Cervantes sobre la enseñanza del vocabulario; y el estudio de Herranz Llácer y Gómez Devís (2022), que analiza la adaptabilidad de los trabajos de disponibilidad léxica para orientar la enseñanza de vocabulario de ELE en la población infantil. Existen, además, estudios que tienen como fin el empleo de la disponibilidad léxica para el desarrollo de la competencia léxica del alumnado nativo. Entre estos, podemos destacar las propuestas didácticas planteadas para alumnado de Secundaria (Gómez Devís, 2005 y García Casero, 2013) y para estudiantado que cursa Educación Infantil o Primaria (Gómez Devís, 2021).

2. OBJETIVOS

La experiencia didáctica titulada *¿Somos lo que comemos?* tiene como fin emplear la metodología del léxico disponible como recurso didáctico para que el alumnado que se encuentra cursando estudios de formación del profesorado reflexione sobre su propia competencia léxica geolectal y en cómo esta puede influir en el ejercicio de su futura práctica docente, sobre todo teniendo en cuenta que el conocimiento y la valoración de la diversidad lingüística y cultural es uno de los aspectos en los que insiste la LOMLOE, como se manifiesta en los reales decretos que regulan la ordenación y las enseñanzas mínimas de las distintas etapas educativas. Sirva de ejemplo el Real Decreto 157/2022, de 1 de

marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, donde se señala que:

La primera de las competencias específicas de Lengua Castellana y Literatura se orienta al reconocimiento de la diversidad lingüística y dialectal del entorno y de España, para favorecer actitudes de aprecio hacia la diversidad étnica y cultural, combatir prejuicios y estereotipos lingüísticos e iniciarse en la reflexión interlingüística, incluidas las lenguas de signos (Gobierno de España, 2022, p. 24457)

Esta recomendación es especialmente relevante en comunidades de habla donde sus hablantes experimentan ciertos complejos lingüísticos, como puede suceder en Canarias o Andalucía, según evidencian los estudios de creencias y actitudes que se han llevado a cabo en el marco del proyecto PRECAVES XXI en estas comunidades autónomas¹³. De ahí que los currículos de estas comunidades pongan el foco en activar los mecanismos necesarios para que el alumnado pueda legitimar su modalidad lingüística. Así se determina en el Decreto 211/2022, de 10 de noviembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Canarias, donde se destaca la importancia de “propiciar en el alumnado de las Islas una conciencia lingüística en torno al español de Canarias como variedad de prestigio adecuada a todas las situaciones y en todos los niveles de formalidad comunicativa” (Gobierno de Canarias, 2022, p. 45710).

Esta propuesta didáctica pretende además que el alumnado que se encuentra cursando estudios de formación del profesorado pueda profundizar en la conceptualización que posee sobre el término *canarismo*, pues una concepción inadecuada repercutirá negativamente en la selección de léxico dialectal que puede llevar a cabo en el diseño de sus futuras intervenciones didácticas que se centren en la enseñanza de la modalidad canaria.

¹³ Los estudios de Hernández Cabrera y Samper Hernández (2018), en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, y de Santos Díaz y Ávila Muñoz (2021), en la Universidad de Málaga, ponen de manifiesto las inseguridades lingüísticas de los hablantes de estas comunidades.

3. METODOLOGÍA

Esta propuesta didáctica se desarrolló durante dos sesiones de clase con 103 alumnos de primer curso de los grados de Educación Infantil y Educación Primaria de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria durante el curso 2022/2023.

Para llevar a cabo esta propuesta nos hemos basado en la metodología que el *Proyecto Panhispánico del Léxico Disponible* ha empleado tradicionalmente para la obtención de las unidades léxicas. Se repartió al alumnado un folio donde figuraban dos columnas listadas. En la primera columna, el estudiantado debía anotar todas aquellas palabras que acudieran a su mente relacionadas con el estímulo temático ‘Alimentos y bebidas’. Una vez transcurridos los dos minutos habituales que se dan de tiempo en las pruebas de disponibilidad léxica, escribieron en la segunda columna ‘Alimentos y bebidas’, pero esta vez solo podían escribir canarismos relacionados con este estímulo temático. La elección del centro de interés ‘Alimentos y bebidas’ se debe a que los diversos trabajos de esta línea de investigación dedicados al estudio de los dialectalismos han evidenciado que este campo léxico es el que mayor volumen de voces regionales obtiene (Hernández Cabrera y Samper Padilla, 2003; Prado Aragonés, 2009; Trigo Ibáñez, Santos Díaz y Romero Oliva, 2021). Asimismo, este campo léxico también ha sido utilizado por Trigo Ibáñez, Romero Oliva y Santos Díaz (2019) para su aplicación didáctica con estudiantes de ELE.

Con el fin de no condicionar el ejercicio, los estímulos temáticos no figuraban impresos en las cabeceras de las columnas. Se les dijo en el momento anterior a que empezara a contar el tiempo en que debían escribir las palabras. De esta forma, pretendíamos evitar que distribuyeran los vocablos entre las columnas en función de cada centro de interés. Además, antes de dar comienzo se les advirtió que no se iban a tener en cuenta las faltas de ortografía, ya que no es una condición necesaria para considerar las unidades léxicas que escribirían.

Tras realizar esta primera parte de la prueba, el alumnado, de forma individual, tenía que verificar que las palabras anotadas en el segundo listado eran realmente canarismos. Para ello debían buscarlas en la

versión en línea el *Diccionario básico de canarismos* (2010), de la Academia Canaria de la Lengua. En caso de que la búsqueda no arrojara resultados, debían consultar si la palabra se encontraba registrada en la versión en línea del *Diccionario de la lengua española*, de la Real Academia Española, para descartar que se trataba de una palabra del español general. Con ello pretendíamos que el alumnado no solo descubriera por sí mismo si el carácter diatópico estaba presente o no en las voces que habían considerados dialectales, sino también que conociera la utilidad didáctica de este tipo de repertorios y desarrollara su competencia digital (Cruz Ventura y Ramírez Sánchez, 2023; Ramírez Sánchez y Cruz Ventura, 2023).

Una vez realizada la revisión de las palabras anotadas en el listado de ‘Alimentos y bebidas’ (solo canarismos), debían buscar los posibles canarismos que habían escrito en la primera columna y comprobar que realmente lo eran a través de la consulta de los diccionarios mencionados anteriormente.

A continuación, el alumnado tuvo que documentar, de forma anónima, los resultados del ejercicio en un formulario de *Google Forms* elaborado por la docente con dos objetivos principales: en primer lugar, que el estudiantado pudiera reflexionar sobre el conocimiento de su propia competencia léxica dialectal y de la importancia de esta en su futura labor docente y, en segundo lugar, que pudiera valorar la metodología empleada en la experiencia didáctica. Por ello, el formulario constaba de 2 bloques de preguntas. El primero está compuesto de cuestiones que tienen relación directa con los tipos de palabras que el alumnado anotó en cada listado. El segundo bloque lo conforman preguntas de opinión sobre los conocimientos alcanzados en la actividad, sobre la idoneidad o no de la práctica realizada para entender qué es un canarismo, y sobre las implicaciones didácticas de la enseñanza del léxico de Canarias, en particular, y de la modalidad lingüística canaria, en general, en las aulas del Archipiélago. Para poder valorar algunas de las respuestas de este segundo bloque, establecimos una escala Likert de 5 respuestas, siendo 1 el valor más próximo a “en desacuerdo” y 5 el valor equivalente a “totalmente de acuerdo”.

Una vez finalizado el primer bloque del cuestionario, procedimos a realizar una puesta en común de los resultados alcanzados para aclarar todas las dudas que tenían sobre cómo identificar el valor dialectal de las palabras y, en consecuencia, qué podemos entender por los conceptos *dialectalismo* y *canarismo*.

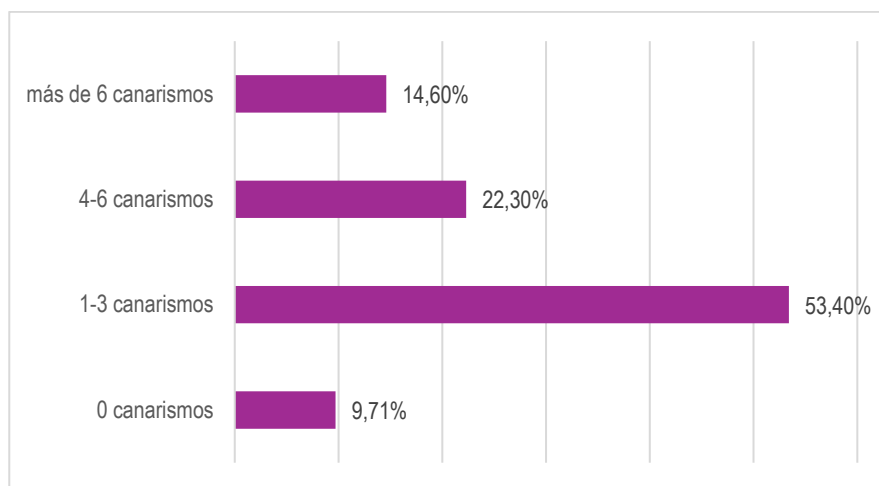
Tras realizar el segundo bloque de preguntas, el alumnado, agrupado por parejas, comentó los resultados alcanzados y los aprendizajes obtenidos.

Por último, hay que decir que esta experiencia didáctica se realizó como actividad de activación antes de dar comienzo a un seminario didáctico sobre español de Canarias, en que el estudiantado debatió sobre creencias sobre su propia modalidad lingüística y las implicaciones que estas pueden tener en su futura práctica docente.

4. RESULTADOS

En primer lugar, vamos a analizar los resultados obtenidos de las preguntas que planteamos con relación a la competencia léxica dialectal que tiene el alumnado a través de su propia autoevaluación.

GRÁFICO 1. Respuestas a la pregunta “Revisa el listado de ‘Alimentos y bebidas’ donde se pedía que se incorporaran solo canarismos. ¿Cuántos canarismos escribiste?”



Fuente: elaboración propia

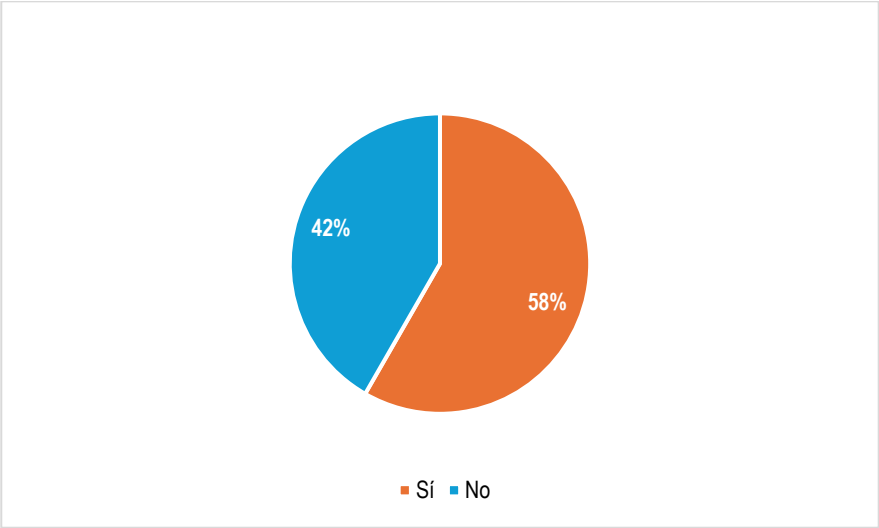
Los datos que figuran en el gráfico evidencian que la mayoría del alumnado, después de haber comprobado en los diccionarios el valor dialectal de los vocablos escritos, ha apuntado palabras que son propias del español de Canarias en el listado donde se les pedía que anotaran solo ‘Alimentos y bebidas’ que fueran canarismos, pues solo un 9,71% reconoce no haber escrito ningún canarismo. Sin embargo, observamos que gran parte del alumnado reconoció haber apuntado un volumen bajo de canarismos, ya que más del 50% anotó solo entre uno y tres vocablos que son realmente propios de la modalidad canaria. Si tenemos en cuenta el porcentaje del estudiantado que añadió a la lista entre 4 y 6 canarismos (22,30%) y el de quienes escribieron más de 6 (14,60%), podemos decir que un 36,90% anotó más de tres canarismos.

A continuación, se les preguntó por los canarismos que habían escrito en este segundo listado. La mayoría de los encuestados indicaron palabras como *papa*, *mojo* y *gofio*, que son palabras emblemáticas de nuestra comunidad de habla.

Contemplando la posibilidad de que el alumnado pudiera introducir palabras que no fueran canarismos en el centro de interés ‘Alimentos y bebidas (solo canarismos)’, preguntamos por algunos tipos de vocablos que intuíamos que podían anotar en este listado, como voces de carácter general o marcas comerciales.

Veamos en primer lugar el volumen de respuestas relacionadas con la escritura de palabras generales.

GRÁFICO 2. Respuestas a la pregunta “¿Has incorporado palabras del español general en el listado de ‘Alimentos y bebidas’ donde solo había que escribir canarismos?”.

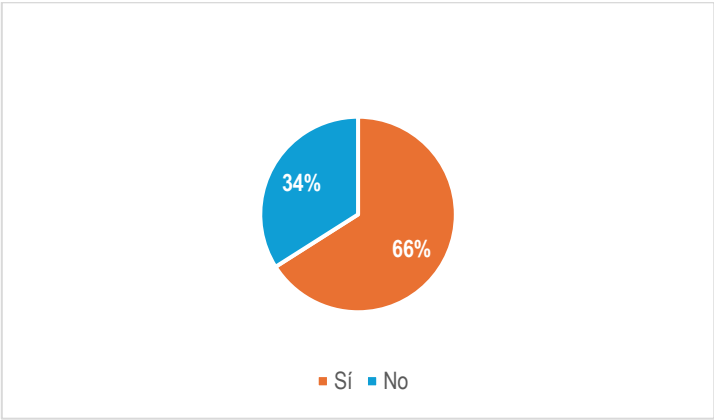


Fuente: elaboración propia

Como puede apreciarse, más de la mitad del alumnado anotó voces de carácter general. Al preguntar en el cuestionario los motivos por los que creían haber escrito palabras no dialectales en el segundo listado, la mayoría indicó que había considerado como canarismos alimentos típicos o frecuentes de la cocina de las Islas, como *pescado, plátano, queso*, etc., que no son, evidentemente, vocablos que tengan una marca diatópica en nuestra comunidad de habla, como sí la tienen *papa* o *gofio*.

Por otro lado, como se observa a continuación en el gráfico número 3, un 66% del alumnado reconoce haber escrito marcas comerciales en el listado de canarismos relacionados con ‘Alimentos y bebidas’. Cuando se pregunta por los nombres de marcas comerciales que han anotado, observamos que se trata de nombres comerciales de bebidas y alimentos que se producen en el Archipiélago, como las marcas de bebidas, *clipper, tropical, dorada*, etc. o de alimentos, como *tirma* o *munchitos*, entre otros.

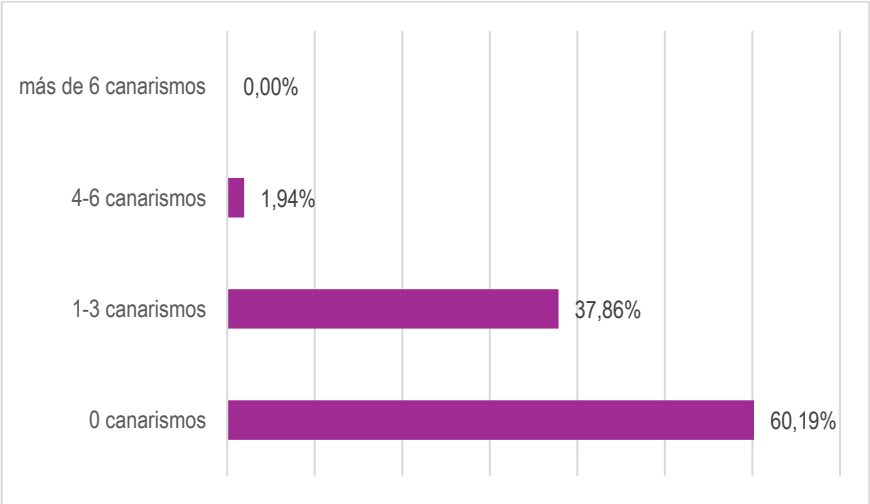
GRÁFICO 3. Respuestas a la pregunta “¿Has incorporado marcas comerciales en el listado de ‘Alimentos y bebidas’ donde solo había que escribir canarismos?”.



Fuente: elaboración propia

Por otra parte, también quisimos saber el número de vocablos propios de Canarias que el estudiantado había incorporado en el listado de ‘Alimentos y bebidas’ donde no se especificó que tuvieran que anotar canarismos. A continuación, podemos observar los resultados.

GRÁFICO 4. Respuestas a la pregunta “Revisa el listado de ‘Alimentos y bebidas’ donde no se pedía que se incorporaran canarismos. ¿Cuántos canarismos escribiste?”.

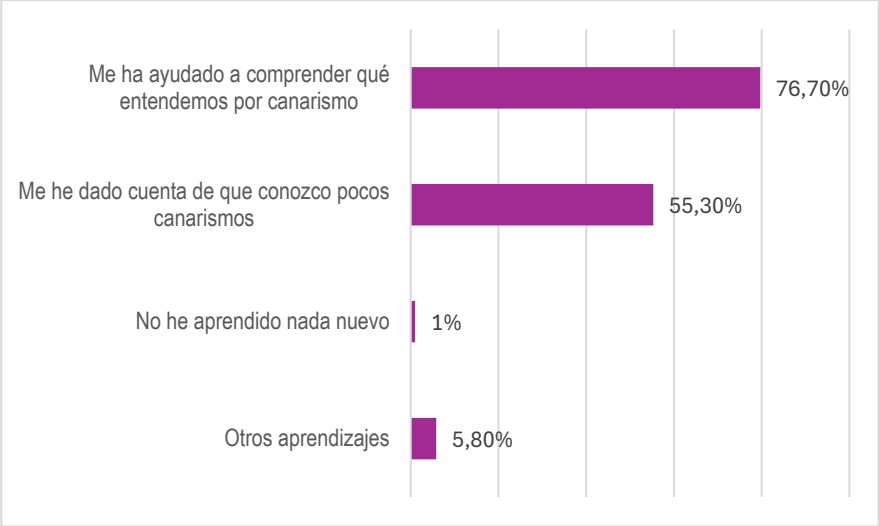


Fuente: elaboración propia

En esta ocasión se observan unos resultados muy distintos a los que arroja la gráfica número uno. Como era de esperar, el estímulo temático ‘Alimentos y bebidas’ no evoca el mismo volumen de canarismos que cuando se pide al estudiantado que anoten solo voces propias de la modalidad lingüística de Canarias relacionadas con este centro de interés. De esta forma, el 60,19% del alumnado señaló no haber escrito ningún canarismo en este primer listado. Por el contrario, el 37,86% del estudiantado ha identificado entre uno y tres canarismos de las palabras que escribió en esta nómina, mientras que solo el 1,94% ha anotado entre cuatro y seis vocablos dialectales. Además, podemos ver que, en este caso, el número máximo de canarismos que el alumnado ha alcanzado en este centro de interés es de seis, pues ningún discente ha escrito más de 6 vocablos dialectales en este campo semántico.

A continuación, veamos los resultados que hemos obtenido del bloque de preguntas destinadas a valorar los aprendizajes alcanzados con esta propuesta didáctica, sus posibilidades formativas para el futuro profesorado y las reflexiones en torno a la enseñanza de la modalidad lingüística canaria en las aulas del Archipiélago.

GRÁFICO 5. *Respuestas a la pregunta “¿Qué has aprendido con esta actividad?”.*

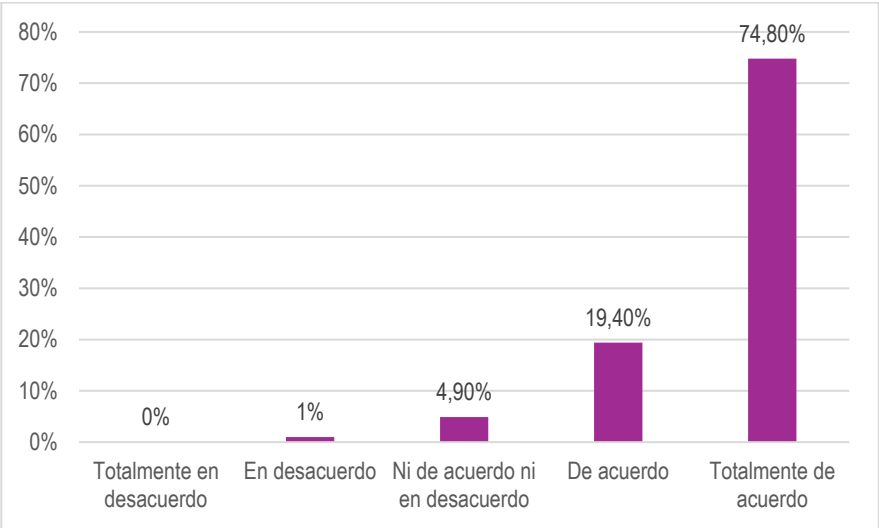


Fuente: elaboración propia

Los datos de esta gráfica¹⁴ demuestran que la realización de esta actividad ha contribuido a que el 76,70% del alumnado entienda de mejor forma el concepto de canarismo. Asimismo, más de la mitad del grupo encuestado reconoce que la realización de esta propuesta didáctica ha puesto de manifiesto que conoce un volumen reducido de canarismos, al menos en relación con el estímulo temático ‘Alimentos y bebidas’. Solo un 1% ha indicado que no ha obtenido ningún aprendizaje nuevo, mientras un 5,80% ha señalado que han adquirido nuevos aprendizajes, como, por ejemplo, descubrir canarismos que no conocían al compartir sus respuestas con sus compañeros.

Los resultados de esta gráfica se relacionan con los datos que arroja la gráfica 6, como podemos ver a continuación.

GRÁFICO 6. *Respuestas a la pregunta “¿Crees que esta actividad puede ayudar a futuros docentes a tomar conciencia sobre qué es un canarismo?”.*



Fuente: elaboración propia

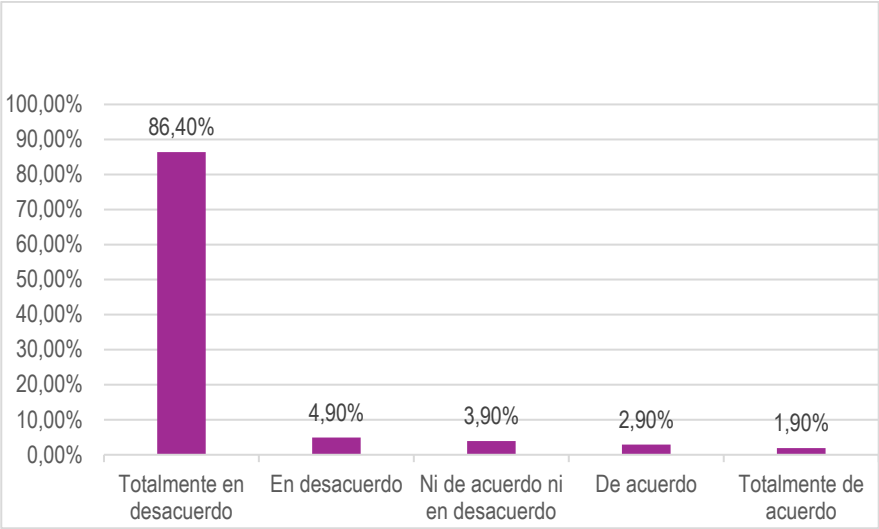
Como puede observarse, casi el 75% del alumnado está totalmente de acuerdo en que esta actividad puede contribuir a que los futuros docentes puedan comprender de mejor manera qué entendemos por canarismo. Si

¹⁴ En este caso, el alumnado podía escoger una o varias respuestas.

tenemos en cuenta además el porcentaje de personas que están de acuerdo (un 19,40%), podemos decir que un 94,20% del alumnado considera que esta herramienta puede ser eficaz para el aprendizaje del profesorado en formación, puesto que además solo el 4,90% de los encuestados no se manifiesta por ninguna de las opciones extremas de valoración y solo un 1% indica su desacuerdo con la efectividad de esta actividad.

Nos pareció interesante, además, comprobar si el alumnado había utilizado en sus etapas formativas anteriores algún diccionario de canarismos. Los datos obtenidos se muestran en el siguiente gráfico.

GRÁFICO 7. Respuestas a la pregunta “¿Habías usado un diccionario de canarismos antes de entrar a la universidad?”.

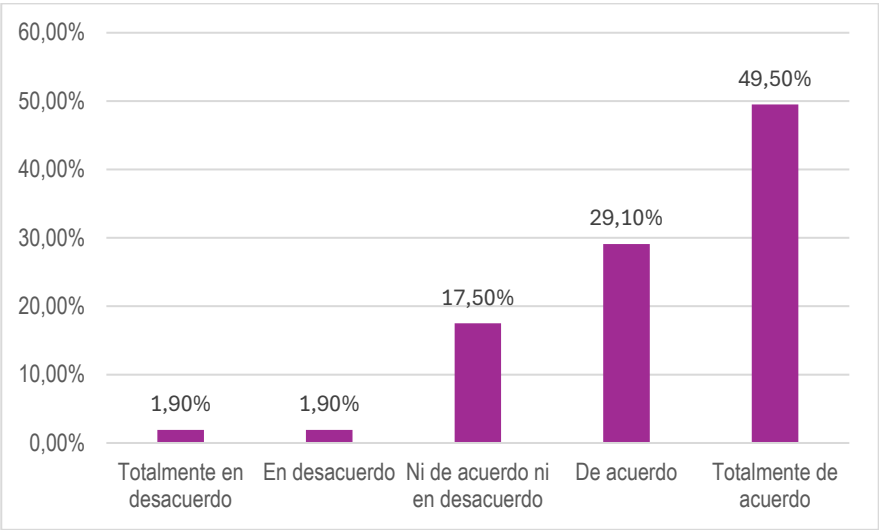


Fuente: elaboración propia

Los datos evidencian que, lamentablemente, la gran mayoría del alumnado encuestado de los primeros cursos de los grados de Educación Infantil y Educación Primaria de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria no ha tenido acceso un diccionario de canarismos hasta su llegada a la universidad, pues el 86,40% ha señalado la opción “totalmente en desacuerdo”. En este caso, solo un 1,90% respondió estar en total acuerdo.

Por último, quisimos también conocer la opinión del alumnado sobre las necesidades formativas que puede tener el profesorado canario en cuanto a la enseñanza del español de Canarias.

GRÁFICO 8. *Respuestas a la pregunta “¿Crees que el profesorado necesita de más formación en la enseñanza del español de Canarias?”*



Fuente: elaboración propia

Los datos muestran que prácticamente el 50% de los estudiantes encuestados está totalmente de acuerdo en que el profesorado necesita más formación en cuanto a las implicaciones didácticas del español de Canarias en las aulas. Si a esta cantidad le sumamos el 29,10% que está de acuerdo, podemos decir que el 78,60% del estudiantado considera que debe trabajarse en las cuestiones que atañen a la formación lingüística del profesorado canario.

5. DISCUSIÓN

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos en cuanto al conocimiento de vocablos propios de Canarias y a la conceptualización del término canarismo, podemos decir que el alumnado, si bien reconoce voces dialectales propias de su modalidad lingüística, presenta algunas

dificultades para determinar qué vocablos pueden considerarse regionales, pues más de la mitad de los encuestados señaló haber incorporado palabras generales del español y marcas comerciales en el listado de ‘Alimentos y bebidas (solo canarismos)’.

Asimismo, los datos demuestran que el estudiantado que ha participado en esta intervención didáctica ha valorado positivamente el desarrollo de esta propuesta, pues más del 70% ha indicado que haber realizado esta actividad le ha permitido tener un mejor conocimiento sobre la delimitación del concepto de canarismo y más del 90% ha considerado que este método puede ser eficaz para la formación lingüística del futuro profesorado.

Por tanto, podemos decir que la aplicación didáctica de la disponibilidad léxica puede ser una herramienta eficaz para que el alumnado reflexione sobre su propia competencia léxica, de forma general, y para que pueda profundizar en su propia concepción sobre el léxico dialectal, de forma particular.

Además, la realización de la propuesta nos ha permitido recabar las opiniones que el alumnado posee sobre la capacitación del profesorado de las Islas en cuanto a la enseñanza de la modalidad lingüística canaria. Más del 70% del estudiantado ha considerado que el profesorado que ejerce su profesión en Canarias requiere de una mayor formación lingüística en la enseñanza del español de las Islas. Además, casi el 90% del alumnado reconoció no haber utilizado un diccionario de canarismos en su etapa educativa anterior a la universitaria. Esto podría estar poniendo de manifiesto que, durante Secundaria y Bachillerato, probablemente no se está incentivando en el alumnado el acercamiento a los repertorios léxicos dialectales, hecho que puede incidir negativamente en el desarrollo de la competencia léxica geolectal del estudiantado que termina la etapa de escolarización obligatoria y del que decide continuar sus estudios superiores.

Todo esto nos lleva a plantear algunas líneas de actuación didáctica que redunden en la mejora de la práctica docente del profesorado canario. A pesar de que los proyectos docentes de las asignaturas centradas en la didáctica de la lengua en los grados de Educación Infantil y

Educación Primaria de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria contemplan la enseñanza del español de Canarias, sería conveniente profundizar más en el perfeccionamiento de los conocimientos lingüísticos que posee el futuro profesorado. Asimismo, la elaboración de materiales y recursos didácticos destinados a la enseñanza de la modalidad lingüística canaria o la organización de cursos formativos sobre estas cuestiones podría suponer un aporte fundamental para que el profesorado en activo pueda mejorar sus conocimientos en torno a las características del español hablado en las Islas. También sería conveniente concienciar a la comunidad educativa de la importancia que posee el empleo de diccionarios dialectales para el desarrollo de la competencia léxica geolectal de los estudiantes.

6. CONCLUSIONES

La aplicación didáctica de la disponibilidad léxica puede ser un recurso valioso para mejorar la enseñanza de la lengua, tanto como lengua materna como extranjera, ya que permite a los educadores diagnosticar eficientemente las carencias léxicas de los estudiantes, diseñar actividades educativas relevantes y personalizadas, y desarrollar habilidades comunicativas y competencias interculturales. Al integrar conscientemente el estudio de la disponibilidad léxica en la planificación curricular, los docentes pueden proporcionar una educación lingüística más efectiva y responder a las demandas de una sociedad multicultural y plurilingüe. Por este motivo, consideramos que debe seguirse profundizando en las posibilidades que nos ofrece la aplicación de los estudios de disponibilidad léxica en el ámbito educativo.

7. AGRADECIMIENTOS

Esta investigación es parte del proyecto de I+D+i, convocatoria 2019, *Agenda 2050. El español de Sevilla y Las Palmas de Gran Canaria: procesos de variación y cambio espaciales y sociales* (VARES-AGENDA50), Ref. PID2019-104982GB-C54, financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades de España y por la Agencia Estatal de Investigación

(MCIU/AEI/10.13039/501100011033).

8. REFERENCIAS

- Academia Canaria de la Lengua (2010). Diccionario básico de canarismos. Academia Canaria de la Lengua.
- Cerda, G., Salcedo, P., Pérez, C., y Marín, V. (2017). Futuros profesores de Matemáticas: rol de la disponibilidad léxica, esquemas de razonamiento formal en logros académicos durante su formación Inicial. *Formación Universitaria*, 10(1), 33-46. doi:<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062017000100005>
- Cruz Ventura, S., y Ramírez Sánchez, I. (2023). (D)escribiendo la realidad a través del diccionario: Un planteamiento didáctico para la enseñanza del léxico y el desarrollo de la competencia digital. En S. G. Pellicer (Coord.), *Innovación en la docencia y en la investigación de la didáctica de la lengua y la literatura* (pp. 129-144). Dykinson.
- García Casero, M. J. (2013). El léxico disponible en estudiantes de 4.º de Educación Secundaria Obligatoria en Santander. [Tesis Doctoral]. Universidad de Cantabria. <https://www.tdx.cat/handle/10803/121587#page=1>
- Gobierno de Canarias (2022). Decreto 211/2022, de 10 de noviembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Canarias. *Boletín Oficial de Canarias*, 231, 45514-45859. <https://www.gobiernodecanarias.org/boc/2022/231/001.html>
- Gobierno de España (2022). Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 52, 24386-24504. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/01/157>
- Gómez Devís, M. B. (2005). Aprovechamiento del léxico disponible. *Lenguaje y Textos*, 23, 69-76.
- Gómez Devís, M. B. (2021). Disponibilidad léxica en niños de 6 años. Alcance y proyección didáctica del corpus léxico infantil. *Cultura, Lenguaje y Representación*, XXV, 169-181. doi:<http://dx.doi.org/10.6035/clr.2021.25.10>
- Hernández Cabrera, C., y Samper Hernández, M. (2018). Creencias y actitudes de los jóvenes universitarios canarios hacia las variedades cultas del

español. Boletín de Filología, LIII(2), 79-208.
doi:<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-93032018000200179>

- Hernández Cabrera, C., y Samper Padilla, J. (2003). Los dialectalismos en el léxico disponible de Gran Canaria. Análisis de un centro de interés. En F. Moreno Fernández, J. A. Samper Padilla, M. Vaquero de Ramírez, M. L. Gutiérrez Araus, C. Hernández Alonso, F. Gimeno Menéndez (Coords.), *Lengua, variación y contexto. Estudios dedicados a Humberto López Morales* (pp. 339-353). Arco Libros.
- Herranz Llácer, C. (2020). *Palabra de maestro*. Peter Lang.
- Herranz Llácer, C., y Gómez Devís, M. B. (2022). La investigación en disponibilidad léxica infantil: aplicaciones para la enseñanza de ELE. *Cultura, lenguaje y representación: revista de estudios culturales de la Universitat Jaume*, 28, 83-101. doi:<http://dx.doi.org/10.6035/clr.6116>
- Hidalgo Gallardo, M. (2019). El perfil léxico del manual de ELE Español Moderno 1 desde la óptica de la disponibilidad léxica: posibles mejoras para la selección del vocabulario. *Ogigia. Revista electrónica de estudios hispánicos*, 25, 233-257. doi:10.24197/ogigia.25.2019.233-257
- Maya Retamar, G., y López Pérez, M. (2020). Disponibilidad léxica en inglés de futuros profesores de Educación Primaria. *Tejuelo*, 32, 359-390.
- Paredes García, F. (2015). Disponibilidad léxica y enseñanza de ELE: el léxico disponible como fuente curricular y como recurso en el aula. *LINRED, Lingüística en la Red. Monográfico: V Jornadas de Lengua y Comunicación "Léxico: Enseñanza e Investigación"*, 1-32. http://www.linred.es/numero13_monografico_Art2.html
- Prado Aragonés, J. (2009). Dialectalismos en el léxico disponible de Huelva en relación con el centro de interés 'alimentos y bebidas'. En M. V. Camacho-Taboada, J. J. Rodríguez Toro, J. Santana Marrero (Coords.), *Estudios de lengua española: descripción, variación y uso. Homenaje a Humberto López* (pp. 567-594). Iberoamericana-Vervuert.
- Quintanilla, A., y Salcedo, P. (2019). Estudio del léxico especializado en inglés como lengua extranjera en estudiantes de pregrado. *Formación Universitaria*, 12(4), 73-84. doi:<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062019000400073>

- Ramírez Sánchez, I., y Cruz Ventura, S. (2023). Los repertorios léxicos en el aula de educación secundaria: análisis y propuestas didácticas. En M. D. Díaz Noguera, C. Hervás-Gómez, M. A. Domínguez González y A. Martín-Gutiérrez (Coords.), *Sembrando el futuro: La revolución en la formación y desarrollo de competencias* (pp. 1111-1134). Dykinson.
- Real Academia Española (s.f.). *Diccionario de la lengua española*. Real Academia Española.
- Rubio Lastra, M. (2020). Evaluación de la suficiencia léxica de estudiantes taiwaneses universitarios de ELE A1 por medio de la disponibilidad léxica y el Plan curricular del Instituto Cervantes. *LINRED, Lingüística en la red*, XVII, 1-42.
- Santos Díaz, I. (2015). *Evolución de la competencia léxica bilingüe en estudiantes del Máster Universitario en Profesorado*. [Tesis Doctoral]. Universidad de Málaga.
- Santos Díaz, I. C. (2017). Selección del léxico disponible: propuesta metodológica con fines didácticos. *Porta Linguarum*, 27, 122-139.
- Santos Díaz, I. C., Trigo Ibáñez, E., y Romero Oliva, M. (2020). La activación del léxico disponible y su aplicación a la enseñanza de lenguas. *Porta Linguarum*, 33, 75-93.
- Santos Díaz, I., y Ávila Muñoz, A. (2021). Creencias y actitudes lingüísticas de los universitarios malagueños hacia la variedad andaluza. *Philologia hispalensis*, 35(1), 171-191.
doi:<https://dx.doi.org/10.12795/PH.2021.v35.i01.08>
- Tomé Cornejo, C., y Recio Diego, A. (2022). De la disponibilidad léxica a la disponibilidad gramatical: desarrollos metodológicos y aplicación didáctica. *Tejuelo. Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, 3(35), 299-366.
- Trigo Ibáñez, E., Santos Díaz, I., y Romero Oliva, M. (2019). Aproximación al léxico gastronómico dialectal andaluz desde los repertorios de disponibilidad léxica para una propuesta didáctica. *Verba Hispánica*, XXVIII, 115-130. doi:10.4312/vh.27.1.115-130
- Trigo Ibáñez, E., Santos Díaz, I., y Romero Oliva, M. (2021). Recopilación del léxico disponible dialectal en Andalucía sobre alimentos desde el análisis sociolingüístico de la muestra sevillana. *Revista española de lingüística aplicada*, 34(1), 279-310.

EL AUTOANÁLISIS DE LA PROPIA PRODUCCIÓN SIGNADA: UNA HERRAMIENTA PEDAGÓGICA PARA CONCIENCIAR SOBRE LOS MECANISMOS DE COHESIÓN DEL DISCURSO

STÉPHANIE PAPIN
Universidad Rey Juan Carlos

1. INTRODUCCIÓN

El proyecto RADIS¹⁵ (Relaciones Actanciales en Discurso Signado) de la Universidad de Vigo estudia los procedimientos gramaticales utilizados en la Lengua de Signos Española (LSE) que marcan las relaciones semánticas entre predicados y participantes. Este proyecto pionero de investigación sobre la LSE proporciona un marco teórico lingüístico eficaz para ayudar al estudiantado de interpretación a comprender y adoptar estrategias de expresión de las relaciones actanciales en LSE.

Por ello, en el marco de la asignatura “Lingüística aplicada a las lenguas de signos” dirigida a los estudiantes de segundo curso del grado “Lengua de Signos y Comunidad Sorda” de la Universidad Rey Juan Carlos de Madrid se propuso una actividad formativa que implicaba una investigación de estas manifestaciones lingüísticas que ponen en relieve las relaciones entre el sujeto, el destinatario, el objeto, el ayudante y el oponente.

De esta manera, después de una exposición teórica de los mecanismos lingüísticos que permiten las relaciones actanciales en LSE y a partir del análisis de ejemplos seleccionados en la base de datos del proyecto RADIS, los y las estudiantes debían realizar el análisis de las estructuras predicativas en su propio discurso signado. Para ello, debían

¹⁵ <http://isignos.uvigo.es/es/>

producir y grabar un discurso narrativo en LSE que presente una serie de acontecimientos a través de una trama que incluye un principio, un medio con un problema y un desenlace alternando las formas de focalización (interna, externa) para dar coherencia al relato y asumir la relación del narrador con la historia contada.

Los objetivos fundamentales de esta actividad eran la identificación de las estrategias de expresión de estructuras predicativas (predicados y argumentos) según las diferentes formas de focalización y la retroalimentación reflexiva sobre su propia producción signada utilizando un medio visual que permite una distancia con la lengua oral castellana. Esta iniciativa responde a una necesidad primordial para futuros intérpretes de lengua de signos dado que la desverbalización (Castro Yáñez & Chaparro Inzunza, 2014) y el desarrollo del sentido crítico (Lévano Castro, 2020) encarnan los retos probablemente más desafiantes del ejercicio de la profesión.

Los resultados de esta práctica ponen de manifiesto el abanico de posibilidades expresivas propias de la LSE que el alumnado debe explorar y adquirir a lo largo de su recorrido formativo, tales como: el uso de predicados y argumentos según las diferentes formas de focalización narrativa (cero, interna, externa), el uso del espacio analógico o descriptivo, la concordancia semántica y la concordancia pragmática de los verbos que representan escenas (verbos direccionales y clasificadores), los loci (proceso de concordancia con signos dirigidos hacia los puntos mencionados), los roles (representación de la expresión e incluso del cuerpo del personaje), la iconicidad metafórica (utilización de signos en lugar de objetos reales), etc. (Cabeza et.al, 2016).

Por ello, este estudio pretende demostrar que el método innovador docente introducido refleja una práctica de estrategia novedosa y eficaz para la mejora del proceso educativo en los estudios de interpretación de la LSE, permitiendo enlazar los conceptos abstractos de la asignatura con la construcción del conocimiento en situaciones reales.

2. OBJETIVOS

Los objetivos fundamentales de este estudio fueron medir el fomento, por un lado, de la autonomía del alumnado en la búsqueda de información en relación con el proceso de análisis lingüística, y, por otro lado, su motivación y su papel activo en la creación del corpus signado y en el estudio de su propia producción signada para lograr una mirada crítica y constructiva sobre ella.

3. METODOLOGÍA

3.1. POBLACIÓN Y MUESTRA

Este estudio realizado con una población de 47 estudiantes divididos entre los dos campus en los que dispensan las asignaturas del grado "Lengua de Signos y Comunidad Sorda" de la Universidad Rey Juan Carlos de Madrid, obtuvo una muestra de 24 participantes a través de la difusión de un llamamiento a la participación en las aulas virtuales de cada grupo. Esta muestra limitada en comparación con la población total refleja, por un lado, que casi un 7% de los estudiantes matriculados no han realizado la actividad y por tanto no podían participar en este estudio, y, por otro lado, que los hallazgos derivados de esta muestra deben ser interpretados con cautela, ya que la generalización a la totalidad de los 47 estudiantes puede estar sujeta a ciertas limitaciones.

3.2. DISEÑO Y ENFOQUE

Para este estudio, se ha optado por un diseño de tipo transversal o transeccional, que Hernández et al. (2014) definen como una investigación observacional que mide uno o más rasgos o variables en un momento específico. Así, el objetivo del diseño transversal es presentar variables y estudiar su repercusión en un momento dado (Hernández et al., 2014). Tamayo y Tamayo (2007) señalan que el fin del diseño de tipo transversal es la recolección y la descripción de variables para analizar y describir el comportamiento de las variables en observación, por lo que solo permite generar resultados en el momento y no con el tiempo. Por otro lado, la presente investigación contiene un enfoque no

experimental. Hernández, Fernández y Baptista (2014) consideran que, en este tipo de enfoque, el autor no condiciona la variable estudiada, sino que examina los fenómenos de la forma más espontánea posible. Asimismo, Tamayo y Tamayo (2007) afirman que las variables se analizan tal y como se comportan en su contexto natural.

Así, este estudio pretende indagar en la incidencia de la actividad de autoanálisis de la propia producción signada en las actitudes frente al aprendizaje de las personas informantes y proporcionar su descripción, por lo que el diseño transeccional es descriptivo. De esta manera, para la realización de este estudio, se optó por diseñar y administrar un cuestionario a los y las estudiantes de segundo curso de la asignatura "Lingüística aplicada a las lenguas de signos" del grado "Lengua de signos y comunidad sorda" de la Universidad Rey Juan Carlos. La metodología empleada permitió evaluar la mejora de la fijación de conceptos propios de la asignatura a través de una encuesta al alumnado en la que se medían diferentes criterios para valorar el método.

El enfoque cuantitativo del presente estudio se justifica por su estructura deductiva que formula preguntas de investigación e hipótesis para después ponerlas a prueba (Bulla et al., 2010). Bulla et al. (2010) establecen que este enfoque debe basarse enteramente en la observación directa, la descripción y el examen de hechos reales de la manera más imparcial, objetiva y exhaustiva posible. Asimismo, se suele partir de un postulado aceptado en la literatura académica para anticipar relaciones entre las variables del problema en estudio. La recopilación de datos medibles que se pueden comparar permite verificar estas hipótesis derivadas de teorías establecidas (Monje Álvarez, 2011). El propósito de analizar la información recogida es determinar la importancia de la relación esperada entre las variables. Por ello, para este estudio, se ha seguido el procedimiento descrito por Monje Álvarez (2011), comenzando con la formulación de hipótesis elaboradas a partir de la teoría científica (en este caso, de la literatura académica sobre la motivación y la autonomía de los estudiantes), seguida por la elección de las variables que se van a medir, la recolección de los datos y su tratamiento, y la interpretación de los resultados (Monje Álvarez, 2011).

Así, para este estudio, se ha utilizado un razonamiento deductivo con premisas provenientes de la investigación sobre la motivación y la autonomía académica, que presentan resultados sobre las actitudes de los estudiantes. Para tratar de dar luz al fenómeno buscado, se ha fragmentado los datos en diferentes temáticas y mediante el empleo de categorías distintivas que a menudo se observan en la literatura y que han construido los diferentes ítems que se han puesto a prueba en el cuestionario de este estudio. Así, los criterios que debían evaluar las personas informantes se presentan a continuación:

- Su habilidad para identificar y resolver problemas relacionados con la lingüística aplicada a las lenguas de signos
- Su acceso a las herramientas necesarias para desarrollar tus competencias técnicas y teóricas en el análisis lingüístico de las lenguas de signos
- Su capacidad para tomar consciencia de sus propias habilidades y limitaciones en LS y de manera general de su propia producción signada
- Su interés en profundizar en investigaciones relacionadas con la lingüística aplicada a las lenguas de signos, por ejemplo, en un trabajo de fin de grado (TFG)

3.3. MATERIALES Y PROCEDIMIENTO

Se diseñó un cuestionario como técnica de investigación, que según García Ferrando (1993) es:

una técnica que utiliza un conjunto de procedimientos estandarizados de investigación mediante los cuales se recoge y analiza una serie de datos de una muestra de casos representativa de una población o universo más amplio, del que se pretende explorar, describir, predecir y/o explicar una serie de características. (García Ferrando, 1993, p. 141).

La información recopilada de manera estandarizada (mismas instrucciones para todos los sujetos, misma redacción de las preguntas, etc.) brinda la oportunidad de obtener datos sobre varios temas (García Ferrando, 1993). De este modo, se puede recoger disposiciones, tendencias, valoraciones, conocimientos, comportamientos, así como datos relativos a medidas de carácter demográfico, sociológico y económico

(García Ferrando, 1993). La captación de información a través del cuestionario del presente estudio se ha realizado con la colaboración directa de las personas encuestadas y utilizando un cuestionario estructurado como herramienta para la recopilación de la información.

Dicho cuestionario tiene la característica de ser ad hoc, es decir, que tanto la muestra como el cuestionario se diseñaron a medida, según las necesidades de información de la investigación. Además, es de tipo transversal porque la información se obtiene de una sola vez en el tiempo, de una única muestra. El cuestionario elaborado tiene como nombre “Encuesta de Evaluación de Mejora en Lingüística Aplicada a Lenguas de Signos”. Fue diseñado en la herramienta Google Docs, y estuvo disponible online entre el 16 de marzo y el 31 de marzo 2024. El objetivo del cuestionario era, por un lado, recoger información sociodemográfica de los informantes y, por otro lado, identificar sus actitudes en relación con la experiencia de la realización de la actividad propuesta.

El cuestionario estaba organizado en tres apartados.

- La primera parte, que presentaba preguntas sociodemográficas sobre el campus, la edad y el género de los informantes.
- La segunda parte del cuestionario presentaba cuatro preguntas que serían valorados mediante escalas de tipo Likert, para recoger el grado de conformidad de las personas encuestadas en relación con el enunciado. Las escalas tipo Likert son una herramienta ampliamente utilizada en las Ciencias de la educación para valorar las actitudes del profesorado y del estudiantado (Morales y Blanco, 2003). Por tanto, se ha implementado este tipo de escalas en el presente estudio, ya que son herramientas que resultan eficientes para identificar las actitudes y, además, permiten conseguir altos niveles de fiabilidad (Ospina et al., 2003). Las escalas de 1 a 5 presentaban los dominios de interés en el cual 1 significa que el ítem no mejoró en absoluto, 2 mejoró ligeramente, 3 mejoró moderadamente, 4 mejoró considerablemente y 5 mejoró significativamente.

- La tercera parte del cuestionario presentaba un espacio para dar la posibilidad a los informantes de que expresen comentarios o reflexiones que consideraran oportuno añadir.

4. RESULTADOS

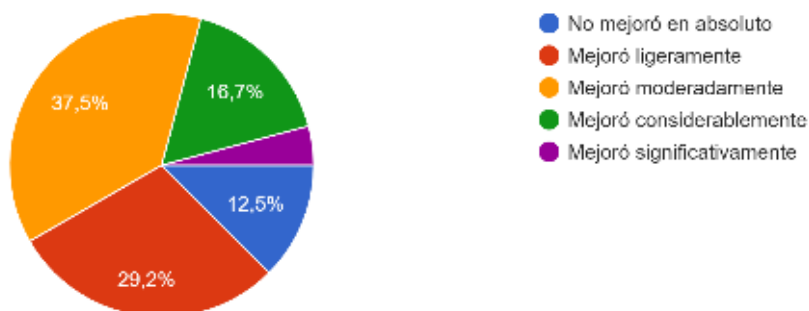
4.1. DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS

La estadística realizada se ha hecho con una N de 24 observaciones. La media de la edad en la muestra fue de 26 años. El 70,8 % de las personas informantes fueron mujeres. El 58,3 % de las personas informantes estudiaban en el campus Alcorcón de la URJC y el 41,7 % en el campus centro de la URJC.

4.2. DATOS ORDINALES

A la pregunta “¿Cómo crees que la actividad de análisis de las relaciones actanciales en tu propia producción signada ha mejorado tu habilidad para identificar y resolver problemas relacionados con la lingüística aplicada a las lenguas de signos?” 3 personas (12,5%) contestaron que no mejoró en absoluto, 7 señalaron que mejoró ligeramente (29,2%), 9 declararon que mejoró moderadamente (37,5%), 4 afirmaron que mejoró considerablemente (16,7%) y 1 indicó que mejoró significativamente (4,2%) (véase Gráfico 1).

GRÁFICO 1. *Mejora en la habilidad para identificar y resolver problemas relacionados con la lingüística aplicada a las lenguas de signos.*



A la pregunta “¿En qué medida crees que esta actividad te ha proporcionado las herramientas necesarias para desarrollar tus competencias técnicas y teóricas en el análisis lingüístico de las lenguas de signos?” 3 personas (12,5%) contestaron que no mejoró en absoluto, 9 señalaron que mejoró ligeramente (37,5%), 7 declararon que mejoró moderadamente (29,2%), 3 afirmaron que mejoró considerablemente (12,5%) y 2 indicaron que mejoró significativamente (8,3%) (véase Gráfico 2).

GRÁFICO 2. *Mejora en el acceso a las herramientas necesarias para desarrollar tus competencias técnicas y teóricas en el análisis lingüístico de las lenguas de signos.*

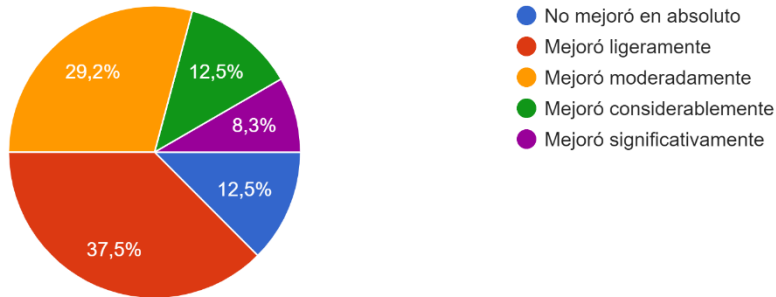
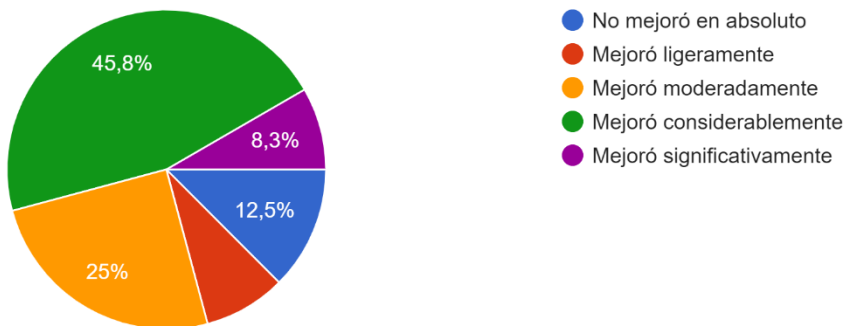


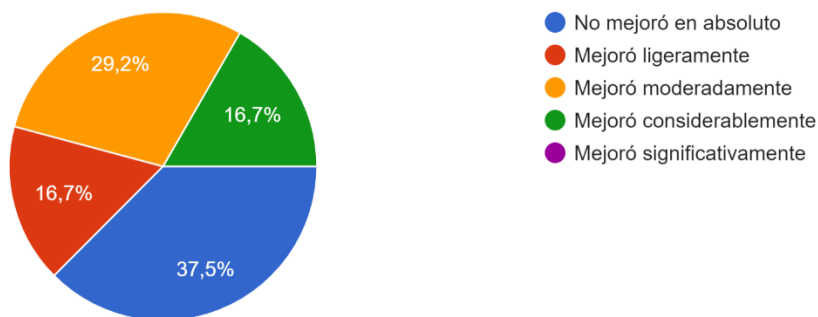
GRÁFICO 3. *Mejora en la capacidad para tomar consciencia de sus propias habilidades y limitaciones en LS y de manera general de su propia producción signada.*



A la pregunta “¿Cómo ha influido esta actividad en tu capacidad para tomar consciencia de tus propias habilidades y limitaciones en LSE? ¿Te ha ayudado a desarrollar una consciencia de tu propia producción signada?” 3 personas (12,5%) contestaron que no mejoró en absoluto, 2 señalaron que mejoró ligeramente (8,3%), 6 declararon que mejoró moderadamente (25%), 11 afirmaron que mejoró considerablemente (45,8%) y 2 indicaron que mejoró significativamente (8,3%) (véase Gráfico 3).

A la pregunta “¿Ha despertado esta actividad un mayor interés en profundizar en investigaciones relacionadas con la lingüística aplicada a las lenguas de signos, por ejemplo, en un trabajo de fin de grado (TFG)?”, 9 personas (37,5%) contestaron que no mejoró en absoluto, 4 señalaron que mejoró ligeramente (16,7%), 7 declararon que mejoró moderadamente (29,2%) y 4 afirmaron que mejoró considerablemente (16,7%) (véase Gráfico 4).

GRÁFICO 4. *Mejora en el interés en profundizar en investigaciones relacionadas con la lingüística aplicada a las lenguas de signos, por ejemplo, en un trabajo de fin de grado (TFG).*



4.3. DATOS CUALITATIVOS

Para concluir y complementar esta parte de resultados, se presentan algunos razonamientos compartidos por las personas participantes en la parte de comentarios libres:

Considero que la actividad ayuda a tomar consciencia de la riqueza expresiva y de recursos que incluye la LSE, y es muy pertinente en el ámbito de investigación. Mi balance general es muy positivo, la realización de la actividad fue muy enriquecedora y considero que es una buena metodología para practicar este tipo de análisis (informante 10).

Es verdad que era algo compleja y liosa, pero gracias a los apuntes y material facilitado ha sido más asequible entenderla. También la predisposición de la profesora para aclarar dudas ayuda mucho. Me ha hecho ver y darme cuenta aún más de la cantidad de detalles que tiene la lengua de signos (informante 14).

Me resulta un poco complejo, considero que sería aconsejable dedicarle más tiempo (informante 17).

Es verdad que esta actividad, aunque es un tanto complicada, ha sido interesante con la ayuda de la profesora para poder realizarla (informante 21).

Un poco complicada la actividad, me costó entender un poco lo que se pedía, pero se logró hacer (informante 23).

5. DISCUSIÓN

Respecto a los objetivos presentados, esta sección presenta los resultados que permiten determinar ciertos aspectos de la actividad que han resultado provechoso para el estudiantado, vinculándolos con las observaciones de la literatura académica para apoyar estas afirmaciones.

Los resultados susodichos proporcionan soporte concluyente a las observaciones de la literatura sobre la eficiencia del aprendizaje basado en proyectos (Ertmer & Simons, 2005; Mergendoller et.al, 2006). La evidencia empírica sugiere que este tipo de iniciativas deben ofrecer diferentes oportunidades de adquirir conocimientos mediante la investigación y la búsqueda de información relevante para el proyecto. La motivación es un factor clave en el desarrollo de la actividad, por ello es fundamental que el objetivo despierta la curiosidad de los y las estudiantes y fomente su motivación de manera genuina (Esteve, 2003). Así, el proyecto RADIS (Relaciones Actanciales en Discurso Signado) de la Universidad de Vigo ofrece un marco teórico lingüístico pertinente, aunque complejo debido a su carácter investigador como lo subrayaban varias personas informantes, para una metodología didáctica

flexible que permite conectar con los contenidos desde una perspectiva novedosa. Efectivamente, los resultados apoyan la idea que, a través de la resolución de problemas, los y las estudiantes pueden buscar una comprensión más profunda de los principios estudiados, estructurar y razonar sus argumentos, así como interpretar los datos que han recogidos por sus propios medios. En este caso, el alumnado ha podido a través de la actividad propuesta obtener las herramientas necesarias para desarrollar sus competencias técnicas y teóricas en el análisis lingüístico de la LSE.

En otro orden de cosas, Swain (1993) y Swain y Lapkin (1995) sostienen que analizar la propia producción lingüística fomenta la concienciación de las lagunas lingüísticas esencial para el aprendizaje, ya que activa procesos cognitivos que generan nuevo conocimiento lingüístico para el y la estudiante o ayuda a consolidar el conocimiento ya existente. Aunque ser consciente de un problema no implica necesariamente resolverlo, es sin duda un punto de partida crucial para comenzar a tomar medidas (de Bot, 1996). De este modo, la conciencia que el estudiantado desarrolla sobre sus propias competencias y lagunas lingüísticas forma parte del proceso de mejora de la fijación de conceptos propios de la asignatura de “Lingüística aplicada a las lenguas de signos”.

Así, como lo revela este estudio, identificar las construcciones predicativas y prestar atención a cómo se desarrollan en su propia producción signada ha permitido a las personas informantes revisar su propio conocimiento lingüístico tomando consciencia de sus propias habilidades y limitaciones en LSE y de manera general de su propia producción signada.

En este sentido, los resultados muestran que la autonomía en el aprendizaje capacita al alumnado para gestionar y regular su propio proceso educativo, fomentando su desarrollo como individuos críticos e independientes, y preparándolos para enfrentar problemas o situaciones nuevas.

En ese marco, mucha literatura académica (Bernal González & Martínez Dueñas, 2017; Esteve, 2003; Morales Carrero, 2020) ha indicado el

rol docente como guía en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por tanto, los hallazgos de este estudio son consistentes con los de otras investigadoras que ya encontraron que el papel del docente en una actividad de resolución de problema reside en dar apoyo ante las dificultades que emergen, evaluar y redirigir lo aprendido.

6. CONCLUSIONES

La base de datos ofrecida por el proyecto RADIS brinda una oportunidad para analizar los verbos y los roles de los participantes utilizando una metodología de corpus en la que predomina el discurso narrativo. De este modo, a través de la actividad formativa propuesta, el alumnado de segundo curso del grado 'Lengua de Signos y Comunidad Sorda' de la Universidad Rey Juan Carlos de Madrid pudo identificar los aspectos gramaticales relevantes para el análisis de la actancia en LSE tales como: categorías léxicas, argumentos, roles (acciones o diálogos contruidos), argumentos expresados por roles, locus (posiciones relevantes para el desarrollo de la trama), etc.

El análisis de los datos recogidos a través de la encuesta a los y las estudiantes tras realizar esta actividad demuestra a mejora en la comprensión y retención de los conceptos específicos de la asignatura. El rol de la docente en esta innovación educativa posibilitó la búsqueda y resolución de problemas a la vez que proporcionó las herramientas necesarias para la elaboración de las competencias técnicas y teóricas del análisis lingüístico. Además, permitió un proceso de toma de conciencia y de posicionamiento autocrítico esencial en el devenir intérprete. Más aun, esta actividad permitió aportar avances en el campo de investigación dado que ha fomentado el interés de parte del estudiantado en profundizar este tipo de investigaciones, por ejemplo, en un trabajo de TFG.

Así, el autoanálisis de la propia producción signada desde el marco teórico lingüístico introducido encarna una herramienta pedagógica efectiva para la enseñanza de la lingüística aplicada a las lenguas de signos. Esta práctica pone de manifiesto todas las posibilidades de expresión de la LSE que el alumnado debe profundizar. Saber identificar las

estrategias que garanticen no sólo la economía lingüística sino también la eficacia comunicativa, como el uso de componentes no manuales (mirada, movimiento del cuerpo o de la cabeza) o el despliegue de procedimientos de cambio de roles que permiten sacar provecho de las estructuras lingüísticas, resulta sin duda útil en un contexto de formación de futuros intérpretes de lengua de signos. Así, este tipo de actividades permite al estudiantado adquirir un conocimiento profundo y práctico de las estructuras y matices de la lengua de signos, mejorando así su competencia lingüística y cultural.

Además, incentivar un enfoque autocrítico que permita a los y las estudiantes analizar y tomar decisiones adecuadas en cuanto a sus prácticas lingüísticas parece responder a una necesidad formativa esencial como intérprete de lengua de signos. De esto modo, la investigación aplicada fomenta el desarrollo de habilidades críticas y analíticas, fundamentales para la interpretación precisa y efectiva. Estas habilidades son cruciales para resolver desafíos complejos en situaciones de interpretación real.

En otro orden de cosas, la realización de actividades de investigación aplicada a la lengua de signos española (LSE) en el ámbito de la formación de intérpretes en España ofrece beneficios significativos, especialmente considerando la escasez de proyectos dedicados a esta lengua. Al involucrarse en investigaciones aplicadas, los futuros intérpretes desarrollan una comprensión más profunda y específica de las particularidades lingüísticas y culturales de la LSE, lo que les permite mejorar su precisión y fluidez en la interpretación. Así, promover proyectos de investigación sobre la LSE ofrece una oportunidad única al estudiantado de fortalecer el reconocimiento y la visibilidad de la LSE, apoyando así su desarrollo y preservación en el ámbito académico y social.

Por último, al implicarse en tareas de investigación, el estudiantado también puede contribuir al avance del campo de la interpretación en lengua de signos, generando nuevos conocimientos y mejores prácticas que pueden ser implementadas en su futura carrera profesional. Por lo tanto, la integración de la investigación aplicada en la formación de intérpretes no solo enriquece su aprendizaje, sino que también eleva la calidad del servicio que podrán ofrecer en su desempeño profesional.

En definitiva, este estudio pone de manifiesto que la actividad de autoanálisis de la propia producción signada encarna una propuesta novedosa que cumple una función académica, social, útil y necesaria, pues fomenta el pensamiento crítico del alumnado en relación con la interpretación y permite mejorar la interiorización del conocimiento del currículo educativo desde un enfoque original que puede abrir el estudiantado a profundizar su interés en la investigación en el campo de la lingüística aplicada a las lenguas de signos. Además, contribuye a la creación de recursos y materiales didácticos innovadores, enriqueciendo la calidad de la formación.

Uno de los principales límites de la investigación radica en contar con una muestra pequeña, lo cual puede afectar significativamente la validez y generalizabilidad de los resultados. Sin embargo, puede ofrecer valiosas ideas preliminares sobre patrones o tendencias en el ámbito de la formación de intérpretes.

Las líneas de investigación futuras en el campo de la lingüística aplicada a las lenguas de signos en el contexto educativo prometen avances significativos para la pedagogía. Una dirección crucial es la creación de herramientas tecnológicas avanzadas, como aplicaciones y plataformas interactivas, que utilicen inteligencia artificial para mejorar la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas de signos. Además, se debe investigar la eficacia de diferentes enfoques de enseñanza, incluyendo la inmersión lingüística y el aprendizaje colaborativo, para determinar las estrategias más efectivas. Finalmente, el estudio de la adquisición de lenguas de signos como segunda lengua puede ofrecer *insights* valiosos sobre cómo optimizar programas de formación de intérpretes, promoviendo una educación más inclusiva y accesible.

8. REFERENCIAS

- Bernal González, M. del C., & Martínez Dueñas, M. S. (2017). METODOLOGÍAS ACTIVAS PARA LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE. *Revista Panamericana De Pedagogía*, (25).
<https://doi.org/10.21555/rpp.v0i25.1695>
- Bulla, F., María, C., Hernández Sampieri, R. F., Collado, C. B., & Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación*. Mc Graw Hill.

- Cabeza, C. y García-Miguel, J-M. (2019). “iSignos: Interfaz de datos de Lengua de Signos Española (versión 1.0)” Universidade de Vigo. <http://isignos.uvigo.es>
- Cabeza, C. y García-Miguel, J.M.; García-Mateo, C. y Alba-Castro, J.L. (2016). “CORILSE: a Spanish Sign Language Repository for Linguistic Analysis”. 10th conference on International Language Resources and Evaluation (LREC’16), European Language Resources Association (ELRA).
- Castro Yáñez, G. G., & Chaparro Inzunza, W. B. (2014). Desverbalización y estructuras sintácticas en interpretación simultánea. *Onomázein*, (29), 1–10. <https://doi.org/10.7764/onomazein.29.7>
- De Bot, K. (1996). “Review article: the psycholinguistics of the output hypothesis”, en *Language Learning*, 46, 3: 529-555.
- Ertmer, P. A., & Simons, K. D. (2005). Scaffolding teachers’ efforts to implement problembased learning. *International Journal of Learning*, 12(4), 319-328.
- Esteve, J.M. (2003). *La tercera revolución educativa*. Barcelona: Paidós.
- García Ferrando, M. (1993). La Encuesta. En M. García Ferrando, J. Ibáñez y F. Alvira (Comp.), *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*, 123-152. Madrid, España: Alianza Universidad.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill. <https://n9.cl/l0j5h>
- Lévano Castro, Sofía. (2020). Pensamiento crítico y adquisición de la competencia estratégica en estudiantes de traducción. *Educación*, 29(56), 73-94. <https://dx.doi.org/10.18800/educacion.202001.004>
- Mergendoller, J. R., Maxwell, N. L. & Bellisimo, Y. (2006). The effectiveness of problembased instruction: A comparative study of instructional methods and student characteristics. *The Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning*, 1(2), 49-69.
- Monje Álvarez, C. A. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa - Guía didáctica*. Universidad Surcolombiana. Facultad De Ciencias Sociales y Humanas. <https://n9.cl/qrxmp>
- Morales-Carrero, J. (2020). El rol del orientador como agente dinamizador del escenario educativo y social. *Innovaciones Educativas*, 22(32), 184–198. <https://doi.org/10.22458/ie.v22i32.2903>
- Morales, P., Urosa, B., & Blanco, B. A. (2003). *Construcción de escalas de actitud tipo Likert. Una guía práctica*. La Muralla. Editorial La Muralla.

- Ospina, B. E., Sandoval, J. J., Aristizábal, C. A., & Ramírez, M. C. (2003). La escala de Likert en la valoración de los conocimientos y las actitudes de los profesionales de enfermería en el cuidado de la salud. *Invest Educ Enferm*, 23(1), 14–29. <https://n9.cl/kyhjl>
- Swain, M. (1993). “The output hypothesis: just speaking and writing aren’t enough”, en *The Canadian Modern Language Review*, 50, 1: 158-164.
- Swain, M. y Lapkin, S. (1995). “Problems in output and the cognitive processes they generate: a step towards second language learning”, en *Applied Linguistics*, 16, 3: 371-391.
- Tamayo y Tamayo, M. (2007). *El proceso de la investigación científica; incluye glosario y manual de evaluación de proyectos* (4a. ed.). Guadalajara: Limusa. <https://n9.cl/vst5h>

EL USO DE REDES NEURONALES AL SERVICIO DEL APRENDIZAJE DEL ÁRABE: UNA PROPUESTA DE INNOVACIÓN DOCENTE PARA INICIARSE EN EL ESTUDIO DE LA LENGUA

SALUD ADELAIDA FLORES BORJABAD
Universidad de Málaga

1. INTRODUCCIÓN

La enseñanza de la lengua árabe es algo complejo. Los manuales que existen muchos de ellos nos están actualizados y los nuevos que han salido muchas veces no cumplen las expectativas de los alumnos que estudian dicha lengua. Asimismo, su estudio en España se ha visto limitado en los últimos tiempos, haciendo que en muchas universidades esta lengua quede relegada a un área pequeña. Por tanto, los recursos cada vez son más limitados a la hora de aprender esta lengua. Además de esto, es preciso señalar que, en muchas ocasiones, esta lengua es enseñada a través de reglas gramaticales o metodologías basadas en la traducción, de manera que los estudiantes acaban sintiéndose desmotivados en todo el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Este trabajo está dirigido a promover la enseñanza del árabe como segunda lengua (L2) y motivar su estudio por parte de los estudiantes. Está centrado en la Universidad de Málaga en el área de Estudios Árabes e Islámicos en las clases de Idioma Moderno II Lengua Árabe que se imparte en el primer año de grado. Los alumnos de este curso son diversos, en tanto que se cuenta con alumnos Erasmus cuyo nivel es superior, debido a que su lengua materna es el árabe. Por esta razón, se ha optado por recurrir a las nuevas tecnologías como herramienta de aprendizaje. Este hecho permite avanzar cómodamente a los alumnos

no nativos, mientras que los nativos mejoran sus destrezas con el uso de la lengua árabe en medios digitales.

En este contexto, se han establecido diferentes hipótesis que serán analizadas a los largo de todo este proceso. Éstas son:

1. Primera hipótesis: En primer lugar, la lengua árabe no puede ser tratada como una lengua extraña. Es una lengua semítica, por lo que a pesar de las inconveniencias, es necesario integrarla de una manera natural.
2. Segunda hipótesis: En segundo lugar, cuando los alumnos se enfrentan a los manuales actuales, existe cierta apatía y desmotivación, ya que ven que no avanzan en el aprendizaje de la lengua al mismo nivel que en otras lenguas. Por ello, la consideran una lengua muerta que no pueden utilizar para comunicarse. En este sentido, el estudio tradicional de esta lengua ha estado centrado en una metodología basada en la traducción, por lo que los estudiantes no sienten capaces de usarla de una manera dinámica.
3. Tercera hipótesis: Por último, existen formas de integrar la lengua árabe en la era digital. Para ello, la utilización de sistemas de redes neuronales (NN) son una herramienta útil para poder mejorar el aprendizaje y motivar a los estudiantes, mostrando que pueden usar la lengua como herramienta de comunicación.

Teniendo en cuenta estas hipótesis, se ha establecido los siguientes objetivos generales: (1) despertar el interés de los alumnos que estudian lengua árabe y (2) desarrollar una propuesta de mejora a través de las nuevas tecnologías que permita un mejor estudio de la lengua. Como consecuencia, los objetivos específicos que se buscan desarrollar en este trabajo son: (1) analizar metodologías de enseñanza y aprendizaje que permitan integrar el estudio de la lengua árabe de una manera más dinámica; (2) estudiar el uso de redes neuronales (NN) y de los *Large Language Models* (LLM) como herramienta eficaz de enseñanza; y (3) elaborar una actividad que tenga como referencia a las NN y los LLM con el fin de dinamizar el aprendizaje de expresiones específicas.

Con todo, se pretende mostrar que el árabe es una lengua que se puede estudiar al igual que cualquier otra lengua. Dicho de otro modo, es una lengua que se puede adaptar a las necesidades de los estudiantes, dejando la puerta abierta a una profundización de su propio estudio. En este sentido, este trabajo pretende reflejar que no es una lengua muerta, sino que es una lengua apta y válida para la comunicación. Por todo ello, es necesario hacer propuestas de innovación docente que mejoren el aprendizaje y, por supuesto, la motivación de los alumnos.

2. METODOLOGÍA

Para llevar a cabo este trabajo, se ha optado por una combinación de diferentes metodologías. La primera de ellas es el uso del método comunicativo. Este enfoque en la enseñanza de lenguas prioriza la interacción como medio y como objetivo final en el aprendizaje. Este método se basa en la idea de que el lenguaje es una herramienta para la comunicación, y que el aprendizaje de un idioma debe enfocarse en la capacidad de usar ese idioma para interactuar de manera efectiva en diferentes contextos. En este contexto, favorece el énfasis en la comunicación, es decir, permite usar la lengua para comunicarse de forma eficaz en situaciones reales. Además de esto, permite la interacción entre el profesor y los alumnos, generando un aprendizaje a través de actividades y tareas que les son relevantes y significativas, al mismo tiempo que fomenta la autonomía. Este método fue promovido por Savignon (1983), Breen & Candlin (1980) o Widdowson (1978) y, en definitiva, busca evitar el abuso de un metalenguaje y las numerosas correcciones.

Esta metodología se ha combinado con el método colaborativo. Este enfoque se basa en la interacción entre los estudiantes para alcanzar un objetivo común. En este enfoque, el alumnado trabaja en grupos heterogéneos, donde cada miembro aporta sus conocimientos, habilidades y perspectivas únicas. De esta manera, se crea un ambiente de aprendizaje más rico y dinámico, que beneficia a todos los participantes (Mancuzo, 2020). Este tipo de metodología aporta grandes beneficios tales como una mejora del rendimiento académico de los alumnos o un mejor desarrollo de

las habilidades sociales. Así, el uso de este enfoque ofrece la posibilidad de comprender mejor los conceptos, desarrollar habilidades de pensamiento crítico y resolución de problemas, aprender a trabajar en equipo y comunicarse de forma eficaz. A todo esto, a su vez, hay que añadirle que el método colaborativo fomenta la inclusión y la diversidad, es decir, crea un espacio donde todos los estudiantes tienen la oportunidad de participar y contribuir, independientemente de su nivel académico o sus características individuales (Johnson & Johnson, 2021).

El tercer enfoque utilizado para esta propuesta de innovación docente es el uso de la clase invertida. Este enfoque ofrece una serie de ventajas para los estudiantes, los docentes y las instituciones educativas, en tanto que tiene la posibilidad de transformar la forma en que se enseña y se aprende. De este modo, este tipo de metodología invierte la dinámica, utilizando las TIC para el aprendizaje fuera del aula (Olaizola, 2014), de manera que el profesor se convierte en un facilitador de la información en todo el proceso, haciendo que el alumno aprenda a su ritmo en todo momento (Kanninen et al., 2015). En consecuencia, este enfoque presenta diversas ventajas: (1) desplaza al profesor del proceso educativo; (2) personaliza la experiencia de aprendizaje, permitiendo que cada estudiante progrese a su propio ritmo; (3) enfatiza la importancia de la metodología deductiva, considerada más efectiva que la inductiva en todo el proceso; (4) ofrece una solución para aquellos alumnos con dificultades, permitiéndoles avanzar gradualmente sin presiones; y (5) transforma al estudiante en un participante activo de su propio proceso de aprendizaje, abandonando el papel de víctima (Gómez López y Muñoz Donate, 2019). Por lo tanto, este método no se limita a una enseñanza colectiva, sino que se adapta al estudiante, quien progresa a su propio ritmo y comparte sus avances con los demás. De este modo, el alumno adquiere conocimientos a un ritmo personalizado y los aplica para consolidar lo aprendido.

3. PROPUESTA DE INNOVACIÓN DOCENTE

El uso de las redes neuronales (NN) no es nada nuevo. Es más, su origen pueden encontrarse en el test de Turin (1950). El desarrollo de este test

se basa en la capacidad de una máquina para exhibir un comportamiento inteligente similar al de un ser humano. Para ello, se propone un juego conocido con el nombre de “*imitation game*”, donde existen tres sujetos: un humano (interrogador), un humano (respondedor) y una máquina. El interrogador no sabe quién es quién y debe formular preguntas a los otros dos participantes a través de un canal de texto que originalmente se planteó como una prueba escrita. En base a las respuestas recibidas, el interrogador debe intentar identificar cuál de los participantes es la máquina (Turin, 1950).

Por tanto, este trabajo pretende mostrar algo parecido al conocido test de Turin, pero usando un sistema basado en *Large Language Models* (LLM). Son un tipo de inteligencia artificial que se destacan por su capacidad de procesar y generar texto. En este contexto, permiten comprender el lenguaje humano, generar texto, responder a preguntas e, incluso, servir de traductor en algunos casos. Así, se basan en arquitecturas de redes neuronales profundas que se alimentan con cantidades masivas de texto de diversas fuentes (Brown et al., 2020).

3.1. DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

Siguiendo esta línea, la propuesta de innovación docente se basa en la combinación de varias metodologías para llevar a cabo una mejora en el aprendizaje de la lengua árabe de una manera dinámica. Para ello, se han planteado diferentes sesiones donde los alumnos tendrán que usar las NN como herramienta para fomentar una mejora de la adquisición del árabe como L2. Estas sesiones se desarrollarán son de una hora y treinta minutos y están previstas para desarrollarse en el transcurso de dos semanas. Asimismo, la herramienta clave en este proceso ha sido el uso de NN, utilizando su alta capacidad de generar texto para favorecer una mejora en el aprendizaje de los estudiantes.

Primera Sesión: Esta sesión consiste en una clase magistral. Se les explica a los alumnos los saludos en árabe y frases iniciales que permitan entablar una conversación con la red neuronal. Asimismo, se aprovecha esta sesión para establecer los diferentes grupos de trabajo. Al no contar con un elevado número de alumnos, los grupos están compuestos de dos o tres personas, con el fin de poner en práctica un aprendizaje

colaborativo. El objetivo de esta sesión es explicarle a usar los saludos en árabe para que puedan poner en práctica toda la actividad posterior.

A continuación, se expone una tabla en la que se observan los diferentes saludos en árabe. Se tratan de expresiones básicas que los alumnos deben utilizar para comunicarse para mantener la conversación con la NN. Los alumnos deben estar atentos si existen otras expresiones que posteriormente se comentarán en otra sesión.

TABLA 1: Expresiones árabes que el alumno debe controlar

Forma de decir "Adiós" en árabe	Forma de decir "yo bien, gracias a Dios" en árabe	Forma de decir "¿y tú?" en árabe	Forma de decir "yo estoy bien" en árabe	Forma de decir "¿Cómo estás?" en árabe	Forma de decir "Buenos días" en árabe	Formas de decir "Hola" en árabe
• إلى لقاء	• الحمد لله أنا بخير	• وأنت؟	• أنا بخير	• كيف الحال؟	• صباح الخير	• مرحباً
• مع السلامة				• كيف حالك؟		• السلام عليكم والسلام
						• أهلاً وسهلاً

Segunda Sesión: En esta sesión, los alumnos aprenderán los tipos de redes neuronales (NN) que pueden encontrar. Se hacen algunas pruebas que les permite introducir diferentes datos en el ordenador, así como también se les enseña la posición de las letras en árabe en el teclado. Para ello, se les proporciona a los alumnos unas almohadillas que tienen el alfabeto árabe y la latino, con el fin de que se familiaricen con la escritura en un ordenador. Asimismo, se les explica que en otros dispositivos, como móviles y tabletas, pueden poner directamente el teclado en árabe y la posición de las letras es la misma que las del ordenador. En este sentido, el objetivo de esta sesión es que los alumnos se familiaricen con el desarrollo de las TIC aplicadas a la lengua árabe y puedan integrarlas de una manera dinámica.

Siguiendo esta línea, los alumnos deben incluir las expresiones en las redes neuronales (NN) e iniciar la conversación. Deben anotar aquellas

respuestas que no comprendan y que no se hayan visto en clase. Estas expresiones serán analizadas en la siguiente sesión de una forma colaborativa y dinámica, ampliando el conocimiento del vocabulario y señalando los posibles fallos que pudieran existir. Dicho de otro modo, cada grupo de alumnos, en la siguiente sesión, deberá compartir lo que ha respondido la NN, haciendo hincapié en las expresiones que no conocen.

Tercera Sesión: Los alumnos deben trabajar en casa la conversación con la red neuronal correspondiente. Por tanto, esta sesión se trata de una puesta en común de los materiales en clase, comentando si hay diferencias de una red neuronal (NN) a otra. En caso de haber diferencias, estas deberán ser explicadas y desarrolladas. Dicho con otras palabras, esta sesión conoste en hacer una puesta en común de cada grupo con el fin de integrar todo el contenido que han aprendido a través del uso de redes neuronales (NN): El objetivo de esta sesión, por tanto, es fomentar una reflexión sobre la propia lengua y el propio aprendizaje de las expresiones utilizadas, al mismo tiempo que permite ampliar el vocabulario.

Teniendo en cuenta todo esta, esta sesión consiste en aplicar la metodología de la clases invertida. De este modo, son los alumnos los que están construyendo su propio aprendizaje, por lo que el profesor se convierte en una guía. Asimismo, se observa durante esta sesión que los alumnos que tienen como L2 la lengua árabe se adaptan mejor y su aprendizaje es ajustado a su ritmo; mientras que los que tienen la lengua árabe como L1 afianzan el conocimiento de las TIC aplicadas a la lengua árabe.

Cuarta Sesión: Una vez solventados los posibles problemas, los alumnos deberán exponer en clase el trabajo realizado y representar a través de un role play la pequeña conversación con las red neuronal. Por otro lado, a cada grupo se le dará un cuestionario para que evalúe a sus compañeros y añada las observaciones pertinentes referentes al uso de la lengua. Este cuestionario deben entregárselo al profesor que posteriormente lo analizará con el proceso del trabajo. El objetivo es mostrar si han aprendido los saludos en árabe y las pequeñas iniciales, al mismo tiempo que mejoran la pronunciación.

TABLA 2: Cuestionario que los alumnos deben usar para evaluar a sus propios compañeros.

<u>Pronunciación</u>	<u>Adecuación</u>	<u>Uso de expresiones</u>	<u>Interacción</u>
<u>¿Se adecúa la pronunciación?</u>	<u>¿Usa adecuadamente los parámetros de la actividad?</u>	<u>¿Usa las expresiones estudiadas? ¿Usa otras expresiones diferentes?</u>	<u>¿Existe interacción en el grupo?</u>
<u>Observaciones:</u>	<u>Observaciones:</u>	<u>Observaciones:</u>	<u>Observaciones:</u>
<u>Puntuación:</u>	<u>Puntuación:</u>	<u>Puntuación:</u>	<u>Puntuación:</u>

Finalmente, se observa que hay una reflexión sobre la propia lengua, haciendo que el aprendizaje sea más dinámico. Además de esto, los alumnos se sienten motivados porque esta propuesta de innovación docente les permite usar la lengua para un acto comunicativo. Al mismo tiempo, los estudiantes tienen la posibilidad de evaluar a sus propios compañeros, tratando de fomentar una cooperación en el aula. Por todo ello, esta última sesión supone el culmen del aprendizaje, en tanto que los estudiantes toman consciencia de todo el proceso.

3.2. EVALUACIÓN DE LA ACTIVIDAD

La evaluación de estas sesiones será progresiva, es decir, se opta por una evaluación continuada de cada sesión, así como de una evaluación final que culmina en la última sesión. El desarrollo de la encuesta de los alumnos permitirá al profesor observar si los alumnos han comprendido todo el proceso, así como también si se han realizado bien la actividad. De este modo, el profesor la tendrá en cuenta a la hora de establecer una evaluación final.

Teniendo en cuenta todo esto, el profesor debe aprovechar todo lo que tiene a su alcance. Las clases de lengua árabe no suelen ser numerosas, por lo que es fácil poder hacer un seguimiento individualizado. En este sentido, el profesor debe ir tomando notas en cada sesión observando cómo sus alumnos inician y continúan el proceso de aprendizaje. Asimismo, debe primar la evaluación de rasgos léxicos y gramaticales, así como también rasgos fonéticos y fonológicos, con el fin de demostrar que los estudiantes han comprendido la actividad y han sido capaces de desarrollarla.

Por último, el profesor debe poder cotejar todas las notas con el cuestionario que han hecho los alumnos sobre sus propios compañeros. Esta encuesta aportará valores significativos, en tanto que el profesor podrá comprobar si los alumnos han estado atentos al resto de trabajos y si son capaces de distinguir fallos gramaticales, léxicos o fonéticos y fonológicos.

4. RESULTADOS

Los resultados muestran que los alumnos se han motivado para aprender la lengua árabe porque se ha acercado a su realidad más cercano. Han sido capaces de compaginar el estudio de la lengua árabe con el uso de las nuevas tecnologías, al mismo tiempo que han sido capaces de escribir en árabe con su propio ordenador o dispositivo móvil. Por tanto, todo esto ha creado un ambiente de aprendizaje positivo y estimulante que ha favorecido la motivación y el interés por la lengua árabe.

En este contexto, el uso de redes neuronales ha sido clave. Ha permitido que los alumnos sientan confianza en sí mismos durante el propio proceso. Por tanto, el uso de redes neuronales ha propiciado seguridad, en tanto que se han visto motivados por seguir aprendiendo. Dicho de otro modo, la NN han sido integradas de una manera natural, haciendo que el LLM favorezca la adquisición de un vocabulario específico, así como la puesta en marcha de unas estructuras gramaticales que posteriormente los alumnos podrán ir ampliando. Por este motivo, el uso de las nuevas tecnologías ha permitido que los alumnos tengan interés por la lengua y la usen de manera eficaz para un proceso de comunicación específico.

Por otro lado, se ha puesto de manifiesto que la metodología de la clase invertida ha permitido mejorar el aprendizaje de la lengua árabe. Los alumnos han realizado su tarea a su ritmo, mejorando la comprensión de la tarea. Esta forma de innovación docente ha motivado el uso reflexivo de la lengua, de manera que el alumno ha podido comprender mejor lo que está estudiando e integrarlo de una forma natural y dinámica. Por este motivo, esta propuesta de innovación docente ha permitido fomentar el pensamiento crítico, otorgándole a su vez una mayor autonomía. De este modo, los alumnos han ido aprendiendo a su ritmo, a pesar

de que algunos de ellos son nativos. Así pues, los alumnos no nativos no se han sentido desplazados en ningún momento, sino que se han visto a sí mismo como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje. Teniendo en cuenta esto, el profesor se ha convertido en una guía indispensable que ha contribuido a generar un ambiente homogéneo, donde el aprendizaje de la lengua árabe sea gradual.

Además de todo esto, también se ha puesto de manifiesto la importancia del aprendizaje colaborativo. El trabajo en grupo ha fomentado la empatía, así como también ha permitido la interacción entre los estudiantes, favoreciendo un aumento de la autoestima. Los alumnos se ven capaces de hablar lengua árabe en un ambiente cómodo, por lo que su desarrollo les permite coger confianza para futuras dinámicas de aprendizaje. Dicho con otras palabras, los alumnos adquieren una capacidad comunicativa significativa, viendo el árabe como otra lengua más y no como algo imposible.

Por último, los alumnos han sido capaces de equiparar la lectura con la pronunciación, es decir, el hecho de tener que exponer en árabe en la última sesión les ha permitido mejorar su pronunciación. De este modo, se pone de manifiesto que la lengua es un todo que debe estudiarse en todas sus vertientes. Así pues, se establecen las bases para poder continuar un aprendizaje mucho más dinámico y no sólo basado en normas gramaticales. El aprendizaje se basa, por tanto, en una adquisición de la lengua mucho más natural, donde los estudiantes van asimilando conceptos y no memorizando, por lo que su desarrollo es mucho más fluido.

5. CONCLUSIONES

Como conclusión, cabe destacar que la lengua árabe, a pesar de las posibles dificultades, se puede estudiar fácilmente e integrarse de una manera dinámica. En este sentido, este trabajo tiene el potencial de generar un impacto significativo en la enseñanza del árabe como L2 en el nivel inicial. Se espera que los resultados del estudio contribuyan a la mejora de la práctica docente, al desarrollo de nuevas estrategias de enseñanza y a la promoción de la innovación en este campo.

A pesar de las carencias que pueda llegar a mostrar el test de Turin, es cierto que el inicio de esa porto-inteligencia artificial ha permitido desarrollar nuevas herramientas que se pueden utilizar como herramientas para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas. No obstante, el desarrollo de los LLM y las NN ha generado mucho controversia. Por ello, es necesario integrarlas en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Todo ello conllevará a que el alumno las use debidamente para mejorar su propio aprendizaje.

Con todo, el impacto de las redes neuronales ha sido bastante positivo en el aprendizaje del árabe como L2 en el nivel inicial. Esto permitirá una mejora de la calidad de la enseñanza de la lengua árabe, en tanto que no se vería como un aprendizaje de normas que no tienen sentido. En este sentido, esta propuesta de aprendizaje pretende abrir la puerta a futuras investigaciones donde se ponga en el centro la lengua árabe, es decir, la lengua árabe debe ser enseñada adaptándose a los nuevos tiempos y no mostrándose como algo aislado e imposible.

8. REFERENCIAS

- Breen, M., & Candlin, C. N. (1980). The essentials of a communicative curriculum in language teaching. *Applied Linguistics*, 1, 89-112
- Brown, T. B., Mann, B., Ryder, N., Subbiah, M., Kaplan, J., Dhariwal, P.,... & Amodei, D. (2020). Language models are few-shot learners. *Advances in Neural Information Processing Systems*, 33, 1877-1892.
- García-Barrera, A. (2013). El Aula Inversa: cambiando la respuesta a las necesidades de los estudiantes. *Avances en Supervisión Educativa. Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*.
- Gómez López, Y. & Muñoz Donate, P. (2019). FLIPPED CLASSROOM en formación universitaria: aplicando una metodología inductiva para mejorar la eficacia del aprendizaje. UNIA. Recuperado el 22 de marzo de 2022, de <http://hdl.handle.net/10334/4019>
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2021). Learning together and alone: The history of our involvement in cooperative learning. In *Pioneering perspectives in cooperative learning* (pp. 44-62). Routledge.
- Kanninen, J., Lindgren, K., & de Ciencias Económicas, E. S. (2015). ¿ Por qué la clase invertida con TIC en la clase de ELE. Universidad de Turka (Finlandia). Centro Virtual Cervantes. Recuperado de <https://bit.ly/4drIOP3> (consultado el 25 de marzo de 2020).

- Mancuzo, G. (2020). ¿Qué es el Aprendizaje Colaborativo? Compra Software. Recuperado el 7 de marzo de 2023, de <https://bit.ly/3Qy4fD4>
- Olaizola, A. (2014). La clase invertida: Usar las TIC para “dar vuelta” a la clase. Actas X Jornadas de Material Didáctico y Experiencias Innovadoras en Educación Superior, Universidad de Buenos Aires, 1-10.
- Savignon, S. (1983) Communicative Competence: Theory and Classroom Practice. Reading, Mass.: Addison-Wesley.
- Thornbury, S.(1999). How to teach grammar, Pearson Longman.
- Thornbury, S.(2002). How to teach vocabulary, Pearson Longman.
- Turing, A. M. (1950). Computing machinery and intelligence. Mind, LIX(236), 433-460.
- Widdowson, H. G. (1978). Teaching Language as Communication. Oxford: Oxford University Press.

CHATGPT FOR AUTONOMOUS L2 PRONUNCIATION WORK

JOSÉ ANTONIO MOMPEÁN GONZÁLEZ
Universidad de Murcia

ALBA HERNÁNDEZ GONZÁLEZ
Universidad de Murcia

1. INTRODUCTION

Learning a second or foreign language (henceforth L2) involves multiple aspects that go beyond learning vocabulary items and a few grammar rules. Pronunciation is one such aspect and it is key to using clear and intelligible speech (Levis, 2018; Thomson & Derwing, 2014). If an L2 learner's pronunciation is not sufficiently intelligible or it is difficult to understand, for example, a communication breakdown may occur at some point even if the learner's vocabulary and grammar are excellent (Derwing & Munro, 2015; Levis, 2018).

The current paper aims to discuss how L2 learners may take advantage of ChatGPT to support L2 pronunciation work. For the past few decades, researchers and L2 instructors have been exploring different methods and resources to better teach L2 pronunciation and help L2 learners acquire it. This is because L2 learners often have great difficulty in this regard. Their success depends on many factors, including perceptual, motor, cognitive, psychological, affective, and social factors (Pennington & Rogerson-Revell, 2019). Moreover, L2 learners often face difficulties given that their perception and production of the L2 are strongly conditioned by the phonological system of their native language (L1) (Flege & Bohn, 2021).

One of the main problems that learners face in learning the pronunciation of the L2 is that they often have limited opportunities for practice

in L2 classrooms. Moreover, little time is generally devoted to pronunciation in these contexts (Henderson et al., 2015), often due to instructors lacking insufficient specific training in L2 phonology and how to teach it (Murphy, 2014) and/or confidence in incorporating pronunciation instruction into their classes (Nagle et al., 2023). As a result, instructors may end up considering L2 pronunciation as superfluous or, at best, as an extra skill that may be skipped if necessary (Mora Plaza, 2023), sidelining pronunciation work in favour of other language skills. The problems faced by learners are not restricted to classroom settings. Outside formal instruction, for example, older learners may encounter limited occasions to use the L2 authentically and meaningfully beyond routine interactions and formulaic expressions (Moyer, 2015), which may contribute to the fossilization of errors and further reliance on the L1 phonology.

2. LEARNER AUTONOMY, TECHNOLOGY, AND L2 PRONUNCIATION

As mentioned above, given the limitations faced by L2 learners in improving their L2 pronunciation, resources that may help them practice and improve their L2 pronunciation are necessary. Ideally, too, learners should become more autonomous in this process to be able to work on pronunciation outside the classroom or past formal instruction. However, learner autonomy (LA) is understood here not necessarily as self-learning but as learners' engagement with content and involvement in their learning (Ivanovska, 2014). While LA is often conceptualised by teachers as a set of strategies for independent and individual learning (Borg & Leeds, 2012), autonomous learners are not necessarily isolated, independent, and learning without instructors or peers. Rather, LA may be considered to be a social capacity or skill whose development requires interdependence (Benson, 2013). The L2 classroom may be a good setting to develop LA in this respect.

To foster learner autonomy, technology has become “a strong ally for pronunciation work” (Fouz-González, 2020, p. 62), drawing increasing attention from researchers. In fact, the interest in learner autonomy in

the field of L2 learning is at least partially related to the rise of computer technology in educational contexts (Schmenk, 2005). Beyond the traditional use of computers, mobile devices currently allow learners to access a wide range of resources to learn and practice the pronunciation of the L2 such as computer-assisted language software (Bajorek, 2017), apps (Fouz-González, 2020), podcasts (Fouz-González, 2019), social networks (Jensen, 2021; Mompean & Fouz-González, 2016), etc. Such resources allow learners to learn at their own pace, anytime, and anywhere, both inside and, typically, outside classroom settings.

The latest addition to the ever-increasing toolkit of tech resources in L2 learning is Generative Artificial Intelligence (GenAI), which is transforming the field of L2 teaching and learning. In this regard, one of the most recent GenAI-based developments is AI chatbots (Fryer et al., 2020). These are software applications designed to simulate conversations with human users, allowing for synchronous and instant interaction (Hwang & Chang, 2021; Okyar, 2023). Some of the most powerful chatbots are currently powered by large language models (LLMs), which rely on machine learning algorithms to generate unique human-like output responses. The responses are based on patterns learned from vast amounts of text data. LLM-based AI chatbots include, among others, *Gemini*, developed by Google DeepMind or ChatGPT, trained by OpenAI.

ChatGPT seems to be 'the fastest-growing Internet service ever' (Heaven, 2023) and it has recently drawn a considerable degree of attention in all areas of education. For this reason, the language capacities of LLM-powered chatbots seem to call for an exploration of their potential for L2 pronunciation work. To this aim, this paper examines the potential use of ChatGPT. As of June 2024, GPT-3.5 is the default version used by both free and paid-tier ChatGPT users. A GPT-4 version is also available and is very suitable for tasks requiring enormous creativity (e.g., writing a book or speech) or mathematical abilities.

Some previous clarifications are necessary. Firstly, L2 pronunciation is often considered to be a speaking subskill, although it can also be considered a listening subskill (Mompean, 2020) and it is intrinsically connected with listening comprehension (Mora Plaza, 2023). Secondly, the

examples provided below merely illustrate some prompts or interactions that we have made with ChatGPT. Different researcher-ChatGPT or learner-ChatGPT interactions may yield information that we do not consider here, and this is normal given that ChatGPT will continue to learn given user input. Finally, since we currently live and work in Spain, where students at all levels of education learn English as their L2, Spanish will be taken as the default L1 of the average student and English as their default L2, certainly of most of the students we are in contact with daily. However, some of our recommendations may be extrapolated to learners with a different L1 or L2 in Spain or elsewhere.

3. CHATGPT AND L2 PRONUNCIATION LEARNING

ChatGPT and similar chatbots seem to have many advantages for L2 teaching and learning (Chen, 2024; Huyue et al., 2023; Kostka & Toncelli, 2023; Kohnke et al., 2023; Young & Shishido, 2023), including the four traditional skills, both receptive (listening, reading) and productive (speaking, writing). Among their many capabilities is its potential to offer opportunities to practice interactive conversations about any desired topic, including simulating real-life scenarios. Regarding L2 pronunciation, learners can make use of ChatGPT in at least three areas: a) as a source of information; b) for production practice; and c) for listening practice.

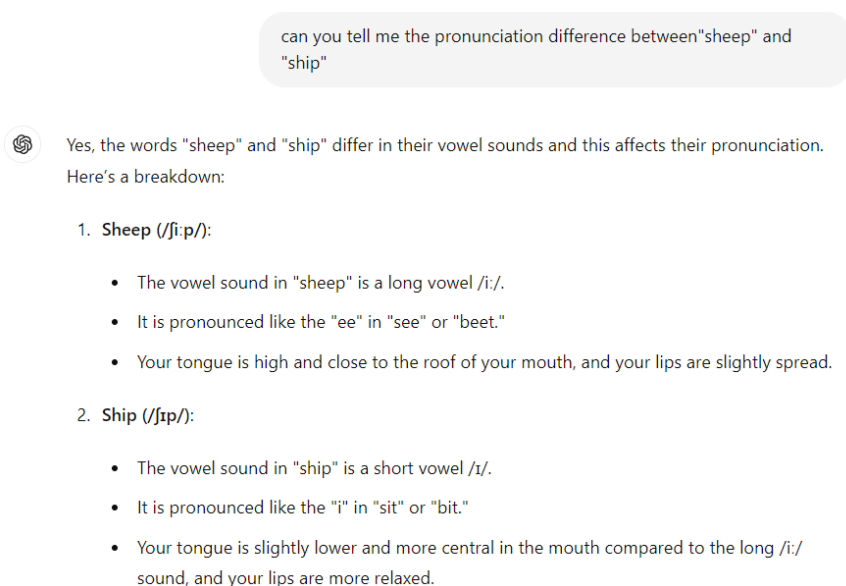
For speaking and listening practice, the use of ChatGPT requires additional resources. For speaking, learners can speak directly to ChatGPT through the mobile app, but not on the ChatGPT website. ChatGPT itself does not have audio output capabilities, but it can be paired with text-to-speech (TTS) tools or features integrated into many modern devices to transform the text generated by users (via a microphone) or ChatGPT into spoken utterances. In the case of ChatGPT, these tools can read aloud the text generated by ChatGPT in a variety of voices and accents, providing a rich resource for listening practice and the chance to interact more naturally with the model. Some of these plugins include *Voice Control* for ChatGPT (a Chrome extension), which supports over 30 different languages, and many others available at *TopAi.tools*.

3.1. CHAPGPT FOR EXPLANATIONS AND EXAMPLES

Since ChatGPT can provide tailored answers to questions raised by L2 learners, the tool may be used to obtain explanations and examples related to any aspect of the L2 about which learners have some degree of awareness (Kosta & Tonelli, 2023). This type of activity, when carried out in the classroom, can be used with students pairing up to find specific information. This may allow them to develop their LA skills in collaborative interaction, allowing them to query ChatGPT based on their previous discussion, assess ChatGPT's replies together, etc. Below are provided some examples divided into three main groups: a) segments; suprasegmentals; and lexical and accentual features.

Learners can use ChatGPT to find information about segmental aspects of the L2. In this regard, Huyue et al. (2023, p. 43) used the following minimal pair-based prompt: 'Can you tell me the pronunciation difference between *sheep* and *ship*? (p. 43). Replicating the same question, we obtained the reply in Figure 1. This is a difficult contrast for Spanish learners of L2 English since Spanish only has one /i/ phoneme.

FIGURE 1. Information provided by ChatGPT about the /i:/-ɪ/ vowel contrast



can you tell me the pronunciation difference between "sheep" and "ship"

Yes, the words "sheep" and "ship" differ in their vowel sounds and this affects their pronunciation. Here's a breakdown:

1. **Sheep (/ʃi:p/):**
 - The vowel sound in "sheep" is a long vowel /i:/.
 - It is pronounced like the "ee" in "see" or "beet."
 - Your tongue is high and close to the roof of your mouth, and your lips are slightly spread.
2. **Ship (/ʃɪp/):**
 - The vowel sound in "ship" is a short vowel /ɪ/.
 - It is pronounced like the "i" in "sit" or "bit."
 - Your tongue is slightly lower and more central in the mouth compared to the long /i:/ sound, and your lips are more relaxed.

In its reply, ChatGPT provides information about vowel length (long. vs. short) and vowel digraphs (e.g., 'ee') and International Phonetic Alphabet (IPA) notation (e.g., /i:/) for the key sounds. This and other interactions raise the issue of how ChatGPT refers to L2 phonology. ChatGPT also uses sample words to refer to and illustrate some L2 sounds and units. As shown in Figure 2, we requested ChatGPT to tell us about the identity of the vowel in the sample words spelled with <oo> ('book', 'food', etc.). ChatGPT replied using John Wells's well-known system of keywords for lexical sets (Wells, 1982). The system refers to /u:/ as the GOOSE vowel and /ʊ/ as the FOOT vowel.

FIGURE 2. Information provided by ChatGPT about the /u/-/ʊ/ vowel contrast

can you tell me which vowel do the following words (book, good, food, boot, look, wood) have? Use keywords to illustrate the vowels

 Certainly! Here are the vowel sounds for the words you provided, along with keywords to illustrate each vowel sound:

1. Book:

- Vowel sound: /ʊ/
- Keyword: "foot"

2. Good:

- Vowel sound: /ʊ/
- Keyword: "foot"

3. Food:

- Vowel sound: /u:/
- Keyword: "goose"

4. Boot:

- Vowel sound: /u:/
- Keyword: "goose"

5. Look:

- Vowel sound: /ʊ/
- Keyword: "foot"

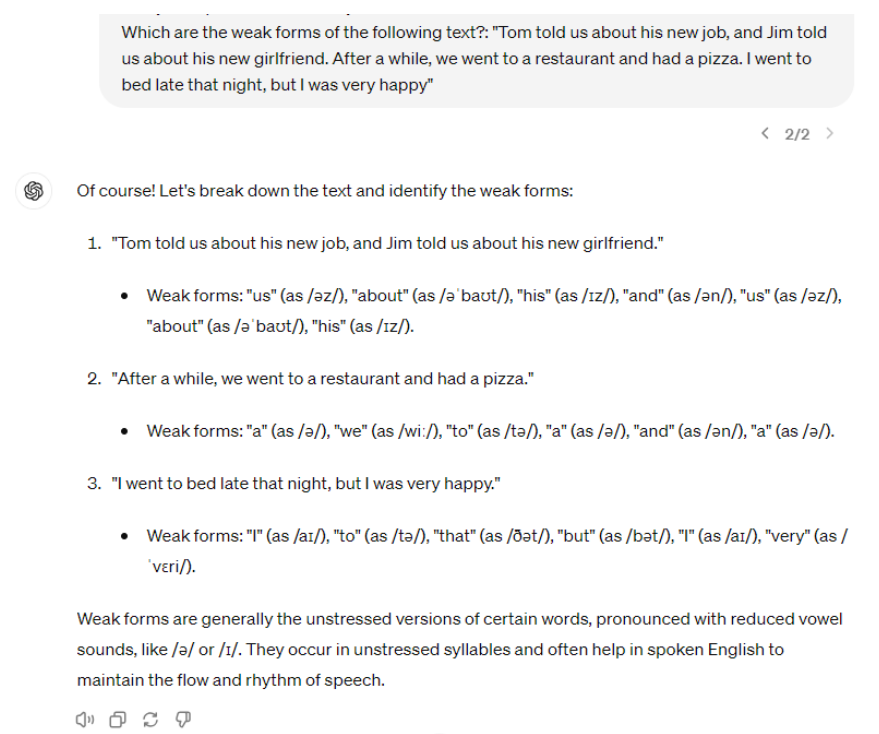
6. Wood:

- Vowel sound: /ʊ/
- Keyword: "foot"

L2 learners can also use ChatGPT to enquire about prosodic features such as stress (lexical/sentence), rhythm, intonation, etc. Figure 3 illustrates an interaction focusing on English rhythm, which is often problematic for Spanish learners since Spanish is a syllable-timed language whereas English is a stress-timed language (Mompean & Cutillas-Espinosa, 2022).

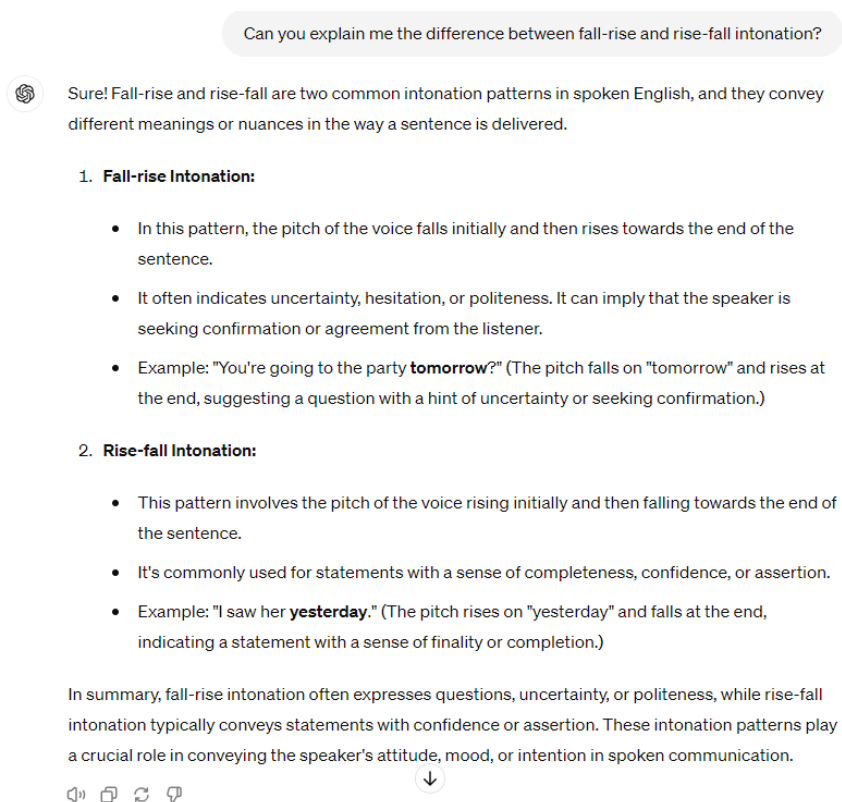
In the interaction, ChatGPT was asked to provide examples of weak forms in a short text. The model replied by mentioning first that function words are often pronounced in their weak form, then listing the weak forms per sentence alongside a phonetic transcription. Finally, ChatGPT mentioned that weak forms are produced with reduced vowels.

FIGURE 3. Information provided by ChatGPT regarding the weak forms of the English text provided



Next, we asked ChatGPT to provide explanations about the differences between two types of intonation patterns or tones: fall-rise and rise-fall. As shown in Figure 4, the model answered by providing a formal (pitch contour) and functional (communicative use) description of the two contour tones.

FIGURE 4. Information provided by ChatGPT regarding the difference between the fall-rise and rise-fall tones in English



Given that L2 pronunciation learning (and teaching) may be more effective if it includes a communicative component (Saito, 2012), learners can also try to provide communicative or meaning-based instructions in their prompts. In the following example (Figure 5), ChatGPT was asked to explain how to use intonation to give meaning in conversations.

FIGURE 5. Information provided by ChatGPT regarding the use of intonation in English to convey meaning in conversation

How can I use intonation to give meaning in conversation?

 Intonation is a powerful tool for conveying meaning, attitude, and emotion in conversation. Here are some ways you can use intonation effectively:

- 1. Question Intonation:**
 - Use rising intonation at the end of a sentence to indicate that you're asking a question. The rise in pitch signals to the listener that you're seeking information or confirmation.
 - Example: "Did you enjoy the movie?" (Rising intonation on "movie" indicates it's a question.)
- 2. Statement Intonation:**
 - Employ falling intonation at the end of a sentence to assert a statement or express certainty.
 - Example: "I'm going to the store." (Falling intonation on "store" emphasizes the statement.)
- 3. Emphasis and Contrast:**
 - Change your pitch or stress certain words to emphasize them and convey their importance in the sentence.
 - Example: "I didn't say **you** were wrong." (Emphasis on "you" clarifies the subject of the statement.)

Finally, learners can also ask ChatGPT about the pronunciation of lexical items or, more generally, about the pronunciation of words in different varieties of English. L2 learners may use ChatGPT, for example, to ask about the pronunciation of specific words such as *chocolate* (Figure 6), which is often pronounced by Spanish learners as [ˈtʃokoleit]. In this case, ChatGPT tried the pronunciation by using respelling as well as a hyphen to mark a syllable boundary. In other interactions, however, ChatGPT uses a dot to mark the syllable boundary in line with standard IPA conventions.

Respelling may have some value, but it is doubtful that it may be particularly helpful for L2 learners if the phonemic values of the respelling are not clear enough to them. In this case, at least, ChatGPT uses comparisons with other lexical items. Schwa in the second syllable of

chocolate (when not reduced to two syllables), for example, is referred to by ChatGPT as a "sound like a 'quick' *uh* as in 'sofa'".

FIGURE 6. Information provided by ChatGPT regarding the pronunciation of 'chocolate'



Certainly! The word "chocolate" is commonly pronounced as "CHAWK-lit" or "CHAWK-uh-lit". Here's a breakdown:

1. First syllable ("choc-"):
 - The "ch" is pronounced like the "ch" in "church."
 - The "o" is pronounced like the "aw" in "law."
 - Together, it sounds like "chawk."
2. Second syllable ("-o-"):
 - The "o" can be very brief or almost silent.
 - In some pronunciations, it may sound like a quick "uh" as in "sofa."
 - This syllable can be dropped in casual speech.
3. Third syllable ("-late" or "-lit"):
 - The "a" is usually pronounced as a schwa sound (a very short and unstressed "uh").
 - The "te" at the end is pronounced like "lit" or a very quick "lat."

So, when put together, "chocolate" can sound like "CHAWK-lit" or "CHAWK-uh-lit," depending on how much emphasis is placed on the middle syllable. In rapid speech, "CHAWK-lit" is often used, whereas a more careful pronunciation might sound like "CHAWK-uh-lit."

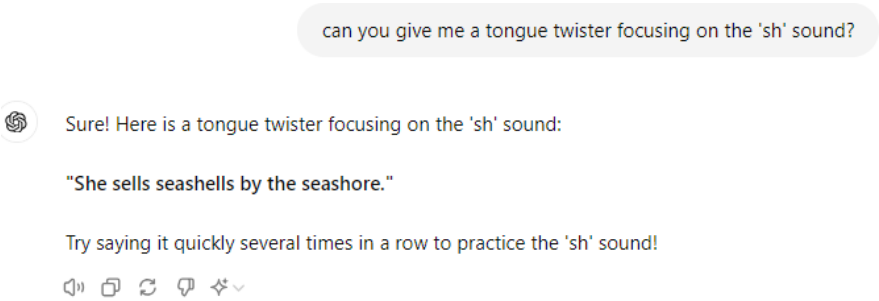
3.2. CHATGPT FOR PRODUCTION PRACTICE

Learners can use ChatGPT for production practice in numerous ways. TTS tools can be used, as mentioned above, for learners to speak directly to ChatGPT. In this case, ChatGPT will convert their speech through ASR into text. In this way, the language model already provides learners with some feedback on pronunciation. It indirectly assesses pronunciation based on how accurately it transcribes the utterances learners pronounce. If ChatGPT's transcription matches what learners intended to say, this might indicate that their pronunciation was clear and intelligible to the model. If there are discrepancies between learners' production and the transcription, this might suggest areas where the learner's pronunciation could be improved. ChatGPT may also provide general feedback regarding the pronunciation of words or

expressions, which has some limited value as individualized feedback (see Section 4).

ChatGPT can also be a helpful tool for practicing specific vowels and consonants (phonemic or allophonic), phonotactic patterns or sound contrasts (e.g., consonant clusters, minimal pairs), prosodies (e.g., weak forms, intonation patterns, stress contrasts), or the pronunciation of specific lexical. To this aim, L2 learners can ask ChatGPT to provide examples or lists without an extensive linguistic context (e.g., words, sentences, expressions) or examples embedded in larger contexts (e.g., dialogues, reading passages). In the first case, for example, L2 learners may request ChatGPT to provide a vocabulary list featuring a given L2 sound or prosodic aspect. In the example below, as exemplified in Figure 7, we asked ChatGPT to produce a tongue twister focusing on the fricative /ʃ/, often spelled <sh>. ChatGPT also recommended pronouncing it several times in a row for further practice.

FIGURE 7. Tongue twister provided by ChatGPT to practice English /ʃ/.



Learners can also use prompts including explicit requests for instructions or tips for practicing the target L2 pronunciation features effectively. They may also indicate the L1 of the learner. In the example below (Figure 8), for example, ChatGPT was asked to produce a list of weak forms which, according to the model, were the most difficult ones to pronounce for L1 Spanish speakers.

FIGURE 8. List of ChatGPT's difficult weak forms in English for L1 Spanish speakers



Certainly! Here's a list of some of the most challenging weak forms of English words for Spanish speakers learning English:

1. **To:** Pronounced as /tə/ (uh). Example: "I need **to** go."
2. **Of:** Pronounced as /əv/ (uv). Example: "A cup **of** coffee."
3. **For:** Pronounced as /fər/ (fur). Example: "This is **for** you."
4. **Was:** Pronounced as /wəz/ (wuz). Example: "He **was** late."
5. **The:** Pronounced as /ðə/ (thuh). Example: "Give me **the** book."
6. **And:** Pronounced as /ən/ (uhn). Example: "Tom **and** Jerry."
7. **Have:** Pronounced as /əv/ (uv) in some cases. Example: "I **have** a question."
8. **Are:** Pronounced as /ər/ (ur). Example: "They **are** coming."
9. **You:** Pronounced as /jə/ (yuh). Example: "Can **you** help me?"
10. **In:** Pronounced as /ɪn/ (ihn). Example: "She is **in** the room."

These weak forms can be challenging because they involve reducing certain words to unstressed, often schwa sounds, which may not exist in Spanish. Practicing these weak forms through listening and repetition exercises can help improve pronunciation and fluency in English.

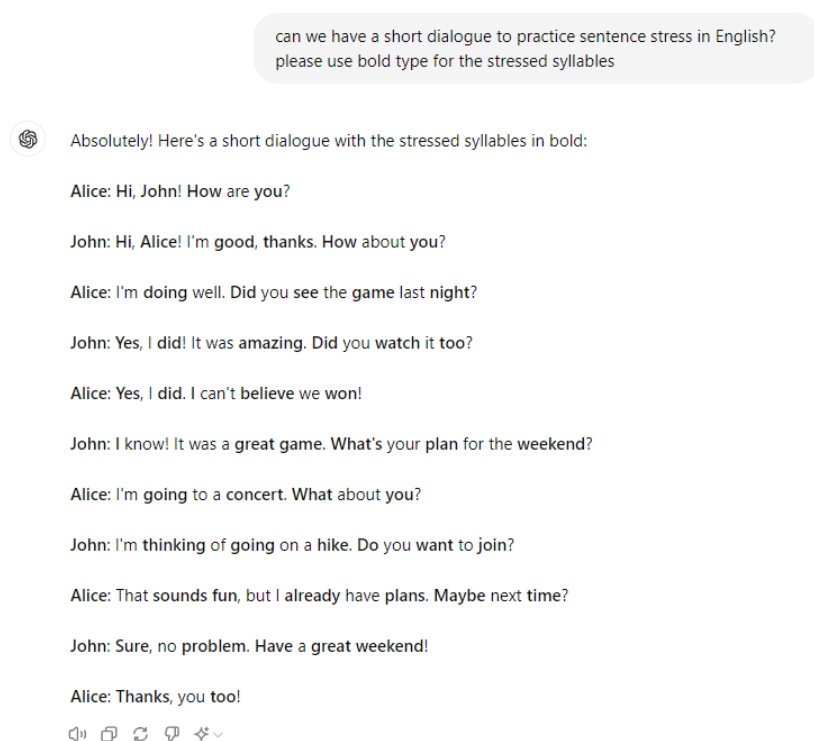


Once lists such as the above are obtained, ChatGPT can help learners practice sounds in words either in isolation or in context. Learners can listen to them. Next, they can record their pronunciations. Finally, they can listen to both ChatGPT and their productions for comparison. Working in pairs, learners could also provide each other with feedback as they develop their LA skills.

The use of decontextualized language not grounded in actual communication is probably the most criticized aspect of pronunciation teaching materials (Jones, 1997) with only some value for L2 learners. In contrast, a communicative component in teaching L2 pronunciation may be beneficial for students' learning (Saito, 2012). Incorporating communicative components into autonomous language learning can also enrich the learning experience. To this aim, L2 learners can ask ChatGPT to provide more communicative contexts for their production.

These include, among others, dialogues, reading passages, etc., featuring difficult words, sounds, minimal pairs, phonotactic sequences, prosodic aspects such as sentence stress, intonation patterns, etc. Learners can ask ChatGPT to provide communicative contexts based on the words or items previously embedded in more limited contexts, and they may also include their own texts in prompts or content they are interested in such as song lyrics, excerpts from shows, storytelling excerpts of their production, etc. On the other hand, learners may also help ChatGPT fine-tune its replies by including additional information in their prompts. They may ask ChatGPT to provide texts from specific sources such as movies or TV shows (we tried ‘A Game of Thrones’) or language areas (e.g., idioms). They can also ask ChatGPT to highlight specific items in the texts in bold, capitals, etc. as in Figure 9, where we asked ChatGPT to provide a short dialogue to practice sentence stress in English.

FIGURE 9. Dialogue provided by ChatGPT to practice sentence stress



While the discussion above suggests that ChatGPT may simply be a generator of content for learners to practice specific L2 pronunciation features, learners can also take advantage of the dynamic interactions that ChatGPT allows. Thus, they can also ask ChatGPT to generate a question focusing on some of the vocabulary items, and then formulate their replies including the lexical items for further practice.

All the activities mentioned above can be carried out in isolation or, as is the case of the use of ChatGPT for obtaining explanations and examples, in collaboration between learners (e.g., in pairs). Working together, learners may take turns carrying out different activities. For example, they can engage in shadowing, which involves listening to speech and then trying to repeat it exactly as they heard it, mimicking the pronunciation of sounds, rhythm, intonation, etc. Shadowing activities require learners to cope with connected speech phenomena (e.g., rhythm, reduced forms of phonemes, sentence stress, etc.) from the start. Learners can use them not only to take advantage of voice-enabled ChatGPT's outputs but also of their communicative interaction to provide peer feedback as they develop their LA skills.

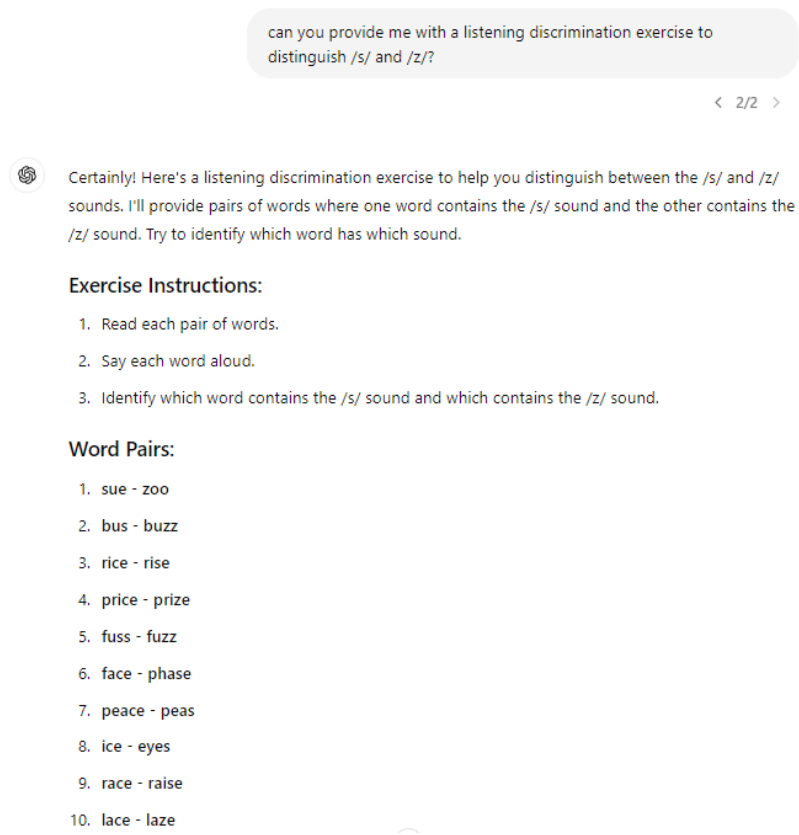
3.3. CHATGPT FOR LISTENING PRACTICE

ChatGPT can also be used for learners to practice their pronunciation-related listening skills. In its most basic form, learners can generate any type of text (e.g., a dialogue, a story, a description, a role-play conversation, etc.) they may wish to listen to and do so as many times as they wish. However, ChatGPT can be used to develop at least two aspects of their listening skills regarding their L2. On the one hand, they can use it to listen for specific sounds or pronunciation features and improve their comprehension when they find them in spoken English. On the other hand, they can also use ChatGPT to improve their understanding of accentual variation in the L2. Working collaboratively in any of these areas, learners may also develop their LA skills more efficiently than in isolation.

Regarding listening practice, ChatGPT may be used to help learners improve their listening skills for specific sounds and sound features. In

its most basic form, learners can ask ChatGPT to provide them with a listening discrimination activity, as in Figure 10.

FIGURE 10. Listening discrimination exercise provided by ChatGPT to practice the /s/-/z/ contrast in English.



Learners can ask ChatGPT to generate sentences or longer texts featuring specific sounds or prosodies. These include, among others, weak forms, connected speech processes, etc. that have previously been the object of pronunciation instruction. Learners can then listen to the text paying attention to the target features to improve their bottom-up processing for listening (Kissling, 2018). One advantage of voice-enabled ChatGPT is that learners to adjust the speed of the TTS tool to make the listening task more or less challenging, which may be beneficial in

the case of particularly difficult passages. Learners can also ask ChatGPT to provide them with a listening test based on the target forms, which may often require the learners to write down the forms they hear in sentences, as in Figure 11.

FIGURE 11. *Listening test provided by ChatGPT to practice weak forms in English.*

 **You**

Can you provide me with a listening test based on weak forms?

 **ChatGPT**

Certainly! Weak forms are common in English, particularly in connected speech. Here's a listening test focused on identifying weak forms in sentences:

Listening Test: Identifying Weak Forms

Aim: To recognize weak forms in English sentences.

Instructions:

1. Listen to each sentence carefully.
2. Identify the words that are pronounced with weak forms.
3. Write down or verbally identify the weak forms you hear.

Sentences:

1. "I'm gonna buy some new clothes."
2. "He wants to go to the cinema tonight."
3. "She's gonna have a cup [^]tea."
4. "We've gotta finish this project by Friday."

ChatGPT provides similar instructions: a) listen to the words in each minimal pair or sentence; b) identify which target sound and word was produced/words produced with weak forms; and c) write down or verbally identify the word pronounced from the minimal pair or weak forms heard. Interestingly, ChatGPT did not provide keys in phonetic notation to avoid giving clues to users. As a follow-up exercise, ChatGPT suggested in both cases (although not shown in the figures)

repeating the words from the minimal pair discrimination exercise aloud 'to reinforce your ability to distinguish' the target sounds or, beyond the exercise itself, to practice listening 'to natural English speech to become more familiar with weak forms in various contexts'.

As for the understanding of accentual variation, learners of L2 English are currently exposed to a great range of accentual variation outside the classroom due to, at least, social media platforms as well as streaming services. This exposure to the rich accentual variation that they may encounter in media and authentic contexts cannot be neglected in L2 pronunciation teaching and learning (Levis, 2018; Mompean, 2008; Mompean & Fouz-González, 2021). Voice-enabled ChatGPT can help instructors and learners address this need as it offers audio in some form of standard British, American, and Australian English. Although the range of accents is still limited, this can help instructors address the issue of the insufficient amount of input that learners receive in the L2 classes (Muñoz, 2014). Learners can then listen to the text provided by ChatGPT in any of these accents. Since learners can also choose between male and female voices, this adds variability to the audio output that ChatGPT can provide.

To practice accent understanding, learners can switch from one accent to the other in the voice control box of ChatGPT once they have paired the chatbot with a TTS tool. Given any sentence or text that they want to practice, learners can also ask ChatGPT to provide a transcription (e.g., using IPA) in two or more accents, or a follow-up explanation of the main differences. Learners can also make this activity more communicative by asking ChatGPT to provide a dialogue excerpt from a famous film or TV show featuring a given accent and try to imitate it. Working together to develop their LA skills in class, learners may discuss the differences between accents following teacher- or ChatGPT-provided information.

4. A CRITICAL APPROACH TO CHATGPT

Using ChatGPT for teaching and learning pronunciation has significant potential but it is not devoid of limitations. Below are listed several

difficulties, problems, or challenges that either ChatGPT itself, learners, or teachers may have or face.

Inaccuracy and incompleteness. ChatGPT can sometimes provide incorrect or incomplete information, which can lead to pronunciation errors or wrong assumptions about L2 pronunciation. Therefore, it is advisable to cross-reference ChatGPT's responses with other resources and language instructors. This can be particularly challenging for learners without an instructor to assist them. Additionally, ChatGPT may fail to provide the necessary information, offer words beyond the learner's proficiency level, or fail to randomize words in minimal pair lists. Moreover, it is still limited insofar as the number of accents of English (or even non-native accents) that the voice plugins provide, and it may also fail to change accents when requested (in the app version).

Feedback limitations. As mentioned above, ChatGPT offers indirect feedback by transcribing learners' utterances. However, it does not provide personalized feedback or detailed guidance on specific utterances produced by the learner as a human teacher would. The feedback ChatGPT provides in this regard is generally about general pronunciation issues or problems rather than individual learner performance.

Lack of nuanced interaction. ChatGPT's spoken interactions lack the subtleties of human conversation, often feeling like transcribing speech-to-text. This issue can be influenced by the voice plugins used, which are limited to certain English accents (Standard British, American, and Australian). As technology advances, however, this problem may disappear at some point.

Multimodal limitations. ChatGPT lacks audiovisual components, which may be crucial for pronunciation instruction as speech production and perception involve multimodality. Combining ChatGPT with other technologies to access authentic multimodal materials, like videos, can help address this limitation.

Awareness of Pronunciation Features. Learners may struggle with ChatGPT if they lack knowledge of L2 pronunciation features. Previous knowledge greatly influences their ability to query, understand, and critically assess the information provided by ChatGPT. Therefore, the

more learners are explicitly aware of L2 pronunciation features, the more they benefit from their interactions with ChatGPT.

Lack of familiarity with metalinguistic information. Learners unfamiliar with phonetic symbols or transcription may not fully benefit from ChatGPT's pronunciation guidance when the model uses them. However, ChatGPT also uses various conventions to refer to pronunciation features, including orthography, typographical resources, or visual markers. Instructors should familiarize learners with these conventions, and learners can use online tools to convert text to phonetic transcription if they think this is useful.

Misconceptions about ChatGPT's capabilities. Learners might incorrectly assume that ChatGPT can replace L2 pronunciation specialists. ChatGPT cannot provide real-time, individualized feedback, and over-reliance on it is undesirable. While it can be useful for practice, it cannot replicate the nuances of human interaction essential for pronunciation development. Learners should continue to seek real-world interactions with L1 speakers and other L2 learners and make the most of the time they spend with L2 instructors.

Technology Integration and Training. Effective use of ChatGPT for pronunciation instruction requires teachers to be proficient in using this and other technologies. Moreover, teachers require some basic training in L2 phonology and how to teach it. There are ample resources and training opportunities available to help teachers improve in these areas if they feel they are somewhat unprepared to integrate ChatGPT for pronunciation work in their classes. Unsurprisingly, however, practice may be the key when it comes to interacting with ChatGPT. The more teachers interact with it, the more they may become proficient in using it and end up using in their classes effectively.

Maximizing ChatGPT's Potential. Once proficient, teachers can use ChatGPT for class preparation, conducting pronunciation activities, assessing homework, and creating rubrics and tests, among other tasks. During pronunciation activities, for example, teachers can use ChatGPT to help raise awareness of L2 phonology features during communicative tasks.

Supporting Learners' Long-term Use. Teachers should guide learners in using ChatGPT for pronunciation practice in the long term, given that L2 pronunciation continues to evolve long before learners have left formal instruction behind (Thomson et al., 2023). This includes helping learners with prompt engineering to elicit better responses from ChatGPT. Effective prompts are clear and specific, provide context, guide toward desired formats, and include detailed instructions. For example, a specific prompt like "Provide a short dialogue featuring four -ed endings challenging for a Spanish student at a B1 level" is more effective than a general prompt like "Provide past tenses for me to practice."

By understanding and addressing these limitations and challenges, both learners and teachers can make more effective use of ChatGPT for pronunciation teaching and learning.

5. CONCLUSION

ChatGPT offers significant potential for autonomous L2 work inside and outside the classroom, including production (speaking) and perception (listening) practice as well as the search for information about L2 pronunciation. Despite occasional inaccuracies, it can be beneficial for teachers and learners. Teachers need to become familiar with the tool, learn how to use it effectively for their teaching goals, and help learners optimize their prompt engineering. While ChatGPT can be a valuable addition to the technology toolkit for L2 pronunciation instruction, it should nevertheless be used alongside other resources and cannot replace human interaction and formal instruction.

6. ACKNOWLEDGEMENTS

Work for this article was possible thanks to Project PID2022-137876NB-I00, funded by Agencia Estatal de Investigación and FEDER/Ministerio de Ciencia e Innovación.

7. REFERENCES

- Bajorek, J. P. (2017). L2 pronunciation in CALL: The unrealized potential of Rosetta stone, Duolingo, Babbel, and mango languages. *Issues and Trends in Educational Technology*, 5(1), 24-51.
- Benson, Ph. (2013). *Teaching and Researching: Autonomy in Language Learning*. 2nd ed. Routledge
- Borg, S., & Al-Busaidi, S. (2012). Learner autonomy: English language teachers' beliefs and practices. *ELT Journal*, 12(7), 1-45.
- Chen, X. (2024). *The Application of ChatGPT in Second Language (L2) Learning Classrooms: Opportunities and Challenges*. *Transactions on Social Science, Education and Humanities Research* 4.
- Derwing, T. M., & Munro, M. J. (2015). *Pronunciation Fundamentals: Evidence-Based Perspectives for L2 Teaching and Research*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company
- Flege, J. (2018). It's input that matters most, not age. *Bilingualism: Language and Cognition*, 21(5), 919-920.
- Flege, J. E., & Bohn, O-S. (2021). The Revised Speech Learning Model (SLM-r) Applied. In R. Wayland (ed.), *Second Language Speech Learning: Theoretical and Empirical Progress*, (pp. 84-118). Cambridge University Press
- Fouz-González, J. (2019). Podcast-based pronunciation training: Enhancing FL learners' perception and production of fossilised segmental features. *ReCALL*, 31(2), 150-169.
- Fouz-González, J. (2020). Using apps for pronunciation training: an empirical evaluation of the English File Pronunciation app. *Language Learning & Technology*, 24(1), 62-85.
- Fryer, L. K., Coniam, D., Carpenter, R., & Lăpuşneanu, D. (2020). Bots for language learning now: Current and future directions. *Language Learning & Technology*, 24(2), 8-22.
- Heaven, W. D. (2023, February, 8). ChatGPT is everywhere. Here's where it came from. MIT Technology Review.
<https://www.technologyreview.com/2023/02/08/1068068/chatgpt-is-everywhere-heres-where-it-came-from/>
- Henderson, A. et al. (2015). The English Pronunciation Teaching in Europe Survey: Factors inside and outside the classroom. In Mompean, J.A., Fouz-González, J. (eds) *Investigating English Pronunciation: Trends and Directions*, (pp. 260-291). Palgrave Macmillan

- Huyue, L., Huiping, X., & Baolian, H. (2023). Revolutionizing ESL Teaching with Generative Artificial Intelligence -Take ChatGPT as an Example. *International Journal of New Developments in Education*, 5 (20), 39-46.
- Hwang, G. J., & Chang, C. Y. (2021). A review of opportunities and challenges of chatbots in education. *Interactive Learning Environments*, 1-14. DOI:10.1080/10494820.2021.1952615
- Ivanovska, B. (2014). Learner Autonomy in Foreign Language Education and in Cultural Context. *Procedia-Social and Behavioral Science*, 180, 352-356.
- Jensen, K. H. (2021). Using Social Media to Help Spanish Speakers Improve Word and Sentence Stress: The Case of Facebook and YouTube. Ph.D. Dissertation. University of Murcia.
- Jones, R. H. (1997). Beyond 'listen and repeat': pronunciation teaching materials and theories of second language acquisition. *System* 25(1), 103-112.
- Kissling, E. M. (2018). Pronunciation instruction can improve L2 learners' bottom-up processing for listening. *The Modern Language Journal*, 102(4), 653-675.
- Kohnke, L., Moorhouse, B. L., & Zou, D. (2023). ChatGPT for language learning and teaching. *RELC Journal*, 54 (2), 537-550.
- Kostka, I., & Toncelli, R. (2023). Exploring applications of ChatGPT to English language teaching: Opportunities, challenges, and recommendations. *TESL-EJ*, 27 (3). <https://doi.org/10.55593/ej.27107int>
- Levis, J. (2018). *Intelligibility, Oral Communication, and the Teaching of Pronunciation*. Cambridge: Cambridge University Press
- Mompean, J. A. (2008). Consumers' preferences and the choice of English pronunciation models. In Sánchez, A., & Monroy-Casas, R. (eds.), *25 Years of Applied Linguistics in Spain: Milestones and Challenges*, (pp. 959-964). Editum
- Mompean, J. A. (2020). Authentic speech from historical records in pronunciation instruction. In José Jesús Gázquez Linares, María del Mar Molero Jurado, África Martos Martínez et al. (Eds.), *Innovación Docente e Investigación en Arte y Humanidades: Avanzado en el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje*, (pp. 409-420). Dykinson
- Mompean, J. A., & Cutillas Espinosa, J.A. (2022). *Fonética y fonología inglesas*. Editum. Ediciones de la Universidad de Murcia
- Mompean, J. A., & Fouz-González, J. (2016). Twitter-based EFL pronunciation instruction. *Language Learning & Technology*, 20(1), 166-190.
- Mompean, J. A., & Fouz-González, J. (2021). Phonetic symbols in contemporary pronunciation instruction. *RELC Journal* 52(1), 155-168.

- Mompean, J. A., & Lintunen, P. (2015). Phonetic notation in foreign language teaching and learning: Potential advantages and learners' views. *Research in Language* 13(3), 292-314.
- Mora Plaza, I. (2023). Task-based Pronunciation Teaching and Learning of L2 Vowels in EFL Learners: Task Completion Effects. Ph.D. dissertation. University of Barcelona.
- Moyer, A. (2017). Autonomy in second language phonology: Choice vs. limits. *Language Teaching*, 50(3), 395-411.
- Muñoz, C. (2014). Contrasting effects of starting age and input on the oral performance of foreign language learners. *Applied Linguistics*, 35(4), 463-482.
- Murphy, J. (2014) Teacher training programs provide adequate preparation in how to teach pronunciation. In Grant, L. (ed.), *Pronunciation Myths: Applying Second Language Research to Classroom Teaching*, (pp. 188-244). University of Michigan Press
- Nagle, C., Sachs, R., & Zárte-Sández, G. (2023). Spanish teachers' beliefs on the usefulness of pronunciation knowledge, skills, and activities and their confidence in implementing them. *Language Teaching Research*, 27(3), 491-517.
- Okyar, H. (2023). Chatbots in English as a foreign or second language education contexts: A review of recent empirical research. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 36, 1333-1346.
- Pennington, M. C., & Rogerson-Revell, P. (2019). *English Pronunciation Teaching and Research: Contemporary Perspectives*. Palgrave Macmillan
- Saito, K. (2012). Effects of instruction on L2 pronunciation development: A synthesis of 15 quasi-experimental intervention studies. *TESOL Quarterly*, 46, 842-854.
- Schmenk, B. (2005). Globalising learner autonomy. *TESOL Quarterly*, 39(1), 107-118.
- Thomson, R. I., & Derwing, T. M. (2014). The effectiveness of L2 pronunciation instruction: A narrative review. *Applied Linguistics*, 36(3), 326-344.
- Thomson, R. I., Derwing, T. M., & Munro, M. J. (2023). How long can naturalistic L2 pronunciation learning continue in adults? A 10-year study. *Language Awareness*, 33(2), 201-223.
- Wells, J. C. (1982). *Accents of English*. 3 Vol. Cambridge University Press
- Young, J. C., & Shishido, M. (2023). Investigating OpenAI's ChatGPT potentials in generating chatbot's dialogue for English as a Foreign Language Learning. *International Journal of Advanced Computer Science and Applications*, 14 (6). <https://doi.org/10.14569/ijacsa.2023.0140607>

FORMATIVE FEEDBACK. AN UPDATED STUDY AT SECONDARY LEVEL

ISABEL SANCHA PIÑEIRO SORONDO
Universidad Camilo José Cela

1. INTRODUCTION

Much reflection has been dedicated over the last three decades to the role of feedback in the English language teaching (ELT) classroom (Lyster & Ranta: 1997) as well as in general education (Hattie & Timperley: 2007). This is because feedback is considered to be the one of the most effective scaffolds of learning (Díaz Maggioli, 2023; Hattie et al. *ibid.*). However, with the impact active pedagogies have had on both fields identified above, it becomes necessary to understand conditions for optimal feedback when other subjects are involved as well, during project-based work.

The descriptive study was undertaken within the context of a private urban bilingual school in the capital city of a South American country. The lead researcher worked as a teacher of English Literature and the project evolved during a collaborative inquiry unit that brought together the subjects of English Language, English Literature, and Robotics.

The study sought to identify the perception of students regarding the type of formative feedback they were regularly provided with by their teachers as a way of accessing grounded information on their learning that would aid the curriculum development in the subjects mentioned. It should be noted at this stage, that students would be sitting for an international, standardized accreditation of their secondary studies. This made for a high-stakes situation where all possible affordances for learning should be provided to students.

This was done using Action Research as a methodology with the Robotics teacher and English teacher acting as critical friends in the process. The intervention consisted of the planning, implementation and assessment of a collaborative inquiry cycle inspired by the concept of Deep Learning (Quinn, McEachen, Gardner & Drummy: 2020). In this particular pedagogical configuration multiple varied and frequent instances of feedback are implemented leveraging digital tools, and shared learner outcomes (Quinn et al. *ibid*: 2020). In this context, feedback is believed to promote deep and active learning, understanding, and autonomy in students. For 12 weeks, two weekly 80 minutes lessons were planned and delivered to a class of 29 secondary students. Throughout the collaborative inquiry, instances of feedback included teacher-generated, team and peer-feedback. The exclusively grammatical approach of some colleagues awoke in the leading researcher the need to survey the literature in two directions: one with a focus on grammatical correctness and another highlighting formative feedback as a scaffold for learning. The inclusion of literary content, added to the creativity required for digital productions, opened other dimensions that had to be considered when analyzing and modelling the feedback that students would receive. One dimension was the best steps to make the students go through during the writing process. Another dimension was observing the students work with different textual genres though they aimed at only one for the final product. For this, Robotics was integrated to leverage the programming in Scratch of creative dialogues, which were inspired as extended writing sourced in sci-fi story *There Will Come Soft Rains* (Bradbury: 2008) with intermediate stages including summary writing and description, portrait sketching, leaflet design and film script writing. The last dimension was observing the versatility that is implied in the deep nature of good feedback, in that the form of feedback needs to be flexible to suit the learners. Its effective long-term benefits vary among and within contexts and students' reactions to it, so the fact of having to select the right strategies according to the sociocultural characteristics and developmental level of the students became vital for the researchers.

2. OBJECTIVES

Identify the perception of students regarding the type of formative feedback they are regularly provided with by their teachers as a way of accessing grounded information on their learning to aid the curriculum development in Literature and Literature in English, and Robotics, in the context of lower Secondary level.

3. METHODOLOGY

3.1. LEARNING DESIGN

The four elements/phases implemented in the learning design within the Collaborative Inquiry Cycle (cf. “Action Organizer” in Quinn’s et al.’s op.cit.: 14) were as follows:

1 Assessment (initial evaluation):

- a Self-evaluation on digital skills.
- b Story reading.
- c Critical sources’ reading.
- d Prior knowledge activation
- e Measuring of creativity/collaboration/critical thinking skills via learning progressions.

2 Planning:

- a Presentation of challenge and prompting questions.
- b Co-design of writing themes and learning outcomes.
- c Self-evaluation of previous co-design.
- d Familiarization with assessment tools.
- e Exploration of examples of film scripts.
- f Agreement on a common thematic element to connect the two Scratch dialogues that each team would prepare, so that the second dialogue served as a sequel to the first.

g Revision of fossilized writing mistakes.

h Film script planning: the setting, the characters and their interaction, the conflict.

Synopsis of main events and plotting them along Freytag Pyramid (shaping of tension).

i Peer-feedback in learning platform.

3 Implementation:

a Making a leaflet to assemble planned film script ideas (visuals and short paragraph descriptions).

b Written teacher feedback, complemented with a prerecorded audio (focus on grammar and other metalinguistic aspects).

c Peer self-evaluation with rubric.

4 Reflection

- a. Team formative feedback on final film script.
- b. Team report writing on process.
- c. Programming advances uploading to learning platform.
- d. Teacher written feedback complemented by face-to-face interview.
- e. Final handing in of film script and Scratch programming, team and programming checklists.
- f. Interviewing a relative after showcasing the dialogue.
- g. Report writing of interview process.
- h. Peer feedback oriented by learning outcomes.
- i. Final team interview with teacher on the whole process. Applying of learning progressions (Quinn et al., op.cit.: 27).
- j. Individual self-evaluation on whole process.

RESEARCH DESIGN

On the one hand, two instances of focus group interviews took place: the first during the Initial Evaluation of the Cycle, the second during

Reflection. A voluntary representative sample of 14 students participated in them. After the investigation protocol was submitted to the Ethics Committee, parent and student consents were collected. The data derived from the focus group interviews was coded qualitatively to identify the relevant concepts that appeared more frequently in the students' interpretations of optimal feedback. On the other hand, class-work tasks were collected for document analysis. Finally, students and critical friends, in succession, validated the researchers' preliminary conclusions before the final discussion and conclusions were processed.

Overall, the participants' attitude of constantly asking themselves questions, students/teachers/ researchers, was what spurred feedback thought at all levels, both for learning and research inquiry- cf. feedback thought bubbles in "Table 7.2 Conversation Guide" (Quinn's et al. op.cit.: 91), and the questions for feedback suggested by Hattie et al. (op.cit.: 86). What incited most positively on the planning of focus group interviews and feedback mini-interviews with pupils was the use of open questions. Finally, "collaborative assessment" (Quinn et al. ibid.: 187) developed through learning partnerships of teachers and students.

4. DISCUSSION

Even when receiving explicit feedback, students paradoxically often lack the time to learn from it deeply (Mahboob & Devrim: 2011). The pressure to show good results and to learn to write a specific textual model required for an international exam may steal students from the chance of writing for learning (Al-Jarrah: 2016). Feedback as scaffolding appears to be the most effective approach (Boggs, 2019: 19) to promote feedback uptake. Additionally, this stands to have a stronger influence on learning when it combines with *self-scaffolding* and *teacher-scaffolding*, oral and written instances of feedback, metalinguistic awareness for competent learners, and corrective feedback with a focus on grammar and content for beginners (Boggs, ibid.: 2–4). This last argument is not opposed to Hartshorn's and Norman's (2015) who center

their research on feedback with a focus on form *and* content, and indicate that this dual mode seems to aid the development of linguistic rigor, particularly when feedback is manageable, timely and continuous. This also occurs when using coded feedback over the writing of one paragraph. Biber, Nekrasova & Horn (2011) in their meta-analysis of quantitative studies on feedback efficiency to develop writing in L1 and L2 also stress that a focus on form and content is better than only focus on form. They indicate that using comments is more effective than simply locating the error. Mahboob et al. (*ibid.*) develop four parameters which may guide reflection of the quality of feedback provided in ELT. To them the provision of feedback within an approach to teaching based on textual genres, as is the case of this study, seems dependent on the explicitness of feedback and the rationale offered to students. They found what they call *carrying* (which is both explicit and provides an extensive rationale) to be the most common in ELT. The fact that teaching based on textual genres is one of many consistent approaches to teach Literature, and given the continuous transaction required during the collaborative exploration of texts, applying *carrying* to clear the way of any stones concerning the language is beneficial with teenage learners like the ones in this study.

Bangert-Downs, Kulik, Kulik & Morgan (1991) identified preview feedback which, in this specific case study, best took form in metalinguistic awareness of fossilized mistakes. These, once revised, eased the writing, and allowed students to concentrate on the inspection of sample models of textual genres, acting as another form of preview feedback, to flare up inspiration. Referring to the thought-provoking prompts literary oral exploration requires, King's (2002) suggestion that open questions guarantee that students do not simply search for the 'correct' answer but go beyond, allowed the learners to focus on the programming of the literary content.

The time it takes for feedback to be absorbed by learners and effectively become a part of their learning frame is an aspect that needs to be consistently brought forward in the planning, especially during project work where students learn from each other (Black & Dylan: 2009). Black (2007) observes it takes a time till the feedback students give to

each other begins to show results in the assessment. Von Beuningen's (2010) observation that written feedback allows for more time to process without overloading attention is useful here in two ways: as a subsequent recording tool of oral previous feedback and as a reflective approach to aspects that cannot be dealt with deeply during spontaneous oral interaction, thus not stunting the latter but opening up the opportunity for lagging aspects to be caught up with later.

In relation to teaching and learning models used: problem-based and experiential elements from proven pedagogical practices were implemented (Quinn et al. *ibid.*: 2020). From the emerging innovative practices, learning co-design, blended learning and student agency were carried out. With reference to design skills: gradual release of responsibility, learning goals and success criteria plus backward design became essential among the proven pedagogical practices. Concerning the strategies, though Quinn et al. (*op. cit.*) identify cooperative learning among the proven pedagogical practices, collaborative learning was implemented, together with Reciprocal Teaching and feedback. As emerging innovative practices within strategies and tools, sketch noting, robotics and programming, synchronous/asynchronous cloud communication and collaboration and pedagogical documentation were utilized. Self and peer assessment/feedback as emerging innovative practices enhanced the proven pedagogical practices of formative and summative feedback.

Checklists for teamwork and programming, self-evaluation on collaborative skills, pair evaluation on script writing, a Scratch rubric, and learning progressions on critical thinking and collaborative work, plus the B1 Writing rubric for the First Certificate in English examination were applied as assessment tools and “[e]vidence of [p]edagogical [p]ractices” (Quinn et al., *op.cit.*: 14).

5. RESULTS

During the first focal interviews, students defined general feedback as that delivered by the teacher to the whole class and based on a common error bank. They identified it as frequent and impersonal, and

undesirable since students were subjected to peer pressure. They stated their desire to receive more individual feedback to develop a sense of closeness. They relied on teacher feedback due to its reliability, though advised to integrate it with peer feedback. Oral and written feedback were seen as complementary, written feedback taking the form of notes taken by students, of previous face-to-face feedback or of pre-recorded feedback audios. In oral feedback, face-to-face body language facilitated communication, pre-recorded audios did not. Personal notes proved more effective than team reports. Summative feedback was frequent and formative feedback infrequent. Memorable feedback was the experience of what ought not be repeated. Pupils defined recast strategy as explanation, clarification, new proposals, and rethinking. Metalinguistic feedback required processing time, memorable explanation, and a coded key. L1 feedback was censored. Learners defined clarification as a teacher-centered effort triggered by a student's petition. Open question preference over closed questions was evident. The participants found comments/suggestions more personalized than grades. They required that the positive and negative affective tone in feedback be balanced. Students preferred the use of rubrics but pointed out that generic descriptors required oral complementing. Feedback provided a desirable opportunity to improve but error location without specifying focus was rejected. To perceive the affective tone of feedback, they prioritized instant oral feedback to delayed written feedback. There was appreciation for cooperative feedback as providing multiple perspectives, and recognized the professional attitude feedback requires, casting aside friendship preferences. Sharing jargon created a sense of closeness to peers.

During the second focal interviews, the students expressed that when the teacher gave writing prompts that required the students to design/sketch and colour visuals of what they were going to include in the film script, it not only triggered their imagination about the way the costumes or the setting might actually look like to the audience, but it also organized their thinking in terms of selecting and discarding the relevant visual detail to describe. In terms of plot, designing a Freytag pyramid helped them organize the events in terms of rising and

decreasing tension. The lead researcher believes this helped them organize their thinking because during the modelling of the activities, the thinking routine she, as teacher, insisted upon was “I see.../I think.../I wonder...”. In the “wonder” moments, students also considered how specific details, previously designed, would have to be adapted when turning the film script into a Scratch dialogue. To help time management, there was a preference for guiding documents with suggestions to follow. A desire for concise and clear feedback meant inspiring open questions and only indicating the essential steps to follow. Students looked back on memory help notes, to activate previous feedback. Metalinguistic feedback was always welcome if complemented by later audios or oral interviews. Providing time to think was valued. Examples were demanded after oral theoretical explanation. In the layout of feedback, there was preference for bullets, capitalization, gradual presentation of information, reduction of assessed areas, and the need to prevent information overload. As for rubrics, pupils the breakdown of grades to different assessed aspects. An additional concluding comment to a rubric, making strengths/weaknesses explicit, was prioritized. They rejected online feedback based on the difficulty of identifying negative comments and because student punctuation mistakes hindered the identification of affective tone. Though teacher feedback over peer feedback was preferred, it was not indispensable after rubric assessment. Team/pair interaction not only awakened peer empathy but also developed their oral skills. Feedback became gradual to their learning process. Guiding questions aided time management. There was a marked preference for synchronous apps over asynchronous forums to communicate, and a sustained rejection of oral general teacher feedback. However, teacher feedback delivering orally to pupils in pairs was popular. Listening to audios strengthened some students but was impersonal to others. Handling of mistakes required a written record on behalf of students.

Concerning document analysis, in the initial open-ended questionnaire, students related feedback not only to academic life but to life in general. During peer feedback, an effort had to be made to stick to English throughout. In the first stages of design, students were very dependent

on teacher feedback to clear doubts on leaflet and script layout. As time progressed, they became more self-confident on sample exploration. They did not show relevant doubts on programming what proved effective leveraging digital. In the final assessment, some groups found it harder to synchronize the characters' voices and movements to make them more lifelike. Students were not so receptive to online written feedback at the time of improving the mentioned programming aspects. Students greatly valued receiving feedback from a relative. It constituted fruitful subject matter in the peer feedback they gave each other during an interview with the teacher on how the interview to the chosen relative had developed. Comments on their originality, and the specific focus relatives made on grammar and programming aspects were pointed out. They enjoyed receiving feedback in English from an adult other than the teacher, which opened their self-critical attitude to make proposals to improve their work as well as admitting not to underestimate metacognition in future tasks.

In the final individual self-evaluation, students enumerated relevant qualities of feedback, highlighted the need of receiving oral feedback after written feedback, and expressed their likes for understanding the nature of their mistakes and for a growing closeness to the teacher. This study confirms Quinn et al.'s views on feedback, in the sense that “[s]ensitive, non-judgemental, optimistic feedback can help the learner feel emotionally safe and motivated”(Quinn et al., op.cit.: 107). Students appreciated a positive affective tone. Even more in informal oral feedback.

When the preliminary conclusions of the lead researcher had to be checked with learner partners, the most salient findings were submitted to criticism as follows:

- Students prefer informal spontaneous feedback to formal interviews.
- Pupils value the use of rubrics complemented with a concluding comment.

- Some students who reveal difficulties in the comprehension and phrasing and specific design of rubrics, might take advantage of having the rubric replaced for a detailed comment enumerating their strengths and weaknesses.
- In general, learners reject written coded metalinguistic F, and prefer explicit feedback.
- Of all the ways in which feedback modalities might be combined, they prefer receiving written and oral feedback combined, or teacher and peer (Quinn et al., op.cit.: 107).
- There is an uneven appreciation of peer feedback, it is prioritized by outstanding pupils. The delving of this point exceeds the limits of this investigation since it comprises an affective component.
- There exists a general appreciation of teacher feedback which might be due to an institutional culture in which educators are still main providers of information, limited project-based learning and pandemic interference.
- Asynchronous digital feedback via online learning platforms is ineffective.
- A more reflective use of feedback is needed in future.

Students agreed on the assumptions except for one student who preferred teacher feedback, and another who stood for metalinguistic feedback to foster reflection. Both critical friends suggested that prioritizing informal oral feedback might be due to the age range and that students felt that the exchange would not imply a final assessment, which might have increased their spontaneous participation. Both critical friends strongly recommended to intensify future formative feedback. The Robotics critical friend agreed with the assumptions that were posed to her. The English teacher critical friend was impressed by the degree of detail the students had reached in their conceptualizing of feedback, and pointed out that the fact that students had referred more to aspects of structuring and content of feedback than to the literary content could

have been because students had born in mind the researchers' investigation questions relative to their interpretation of effective feedback types for learning. This revealed metacognitive growth: students being more interested in how they learnt than in what they learnt.

6. CONCLUSIONS

Summing up the findings, in the past students were subjected to teacher feedback to the whole class, in written and oral form, resorting to recast and clarifying strategies, in the layout of comments/suggestions and rubrics. Pupils experienced opportunities of improvement in an assertive tone, and working in pairs and teams. The rejection of L1 feedback does not deny its efficiency in moments when the need to prioritize communication was above that of grammatical justification.

Likewise, this study confirms that recast is one of the most used feedback strategies (Lyster & Ranta.: op.cit.), and makes a point that students value its explanatory nature over theorists' inefficiency belief. It is because the focus has moved from form to content, from the use of closed TEFL questions- that focus on correctness- to open ended questions that address broader issues during creative writing processes. Still, it is peremptory to accept that explicit corrective feedback is effective to correct written mistakes because it saves time that can be devoted to the creation of literary and digital programming content. We could generalize that students find metalinguistic feedback useful if it is coded, and provided time is given for its processing, which goes along the the lines of Mahboob et al.'s (op. cit) criterion of rationality. General teacher feedback to the classroom runs the risk of exposing students to social pressure and competitiveness and might not be accepted by students on the grounds that when the teacher uses a bank of common errors, feedback moves away from a personalized treatment of the pupil. It is noteworthy too that pupils do not reject a negative comment but plead there be a balanced structuring of it, which is a step further to Hattie et al.'s (op.cit.: 2007) identification of positive/negative quality, to guarantee it be well received to improve. In relation to which types of feedback pupils interpreted would be useful in the future, what might be added to the effective ones they highlighted from the past, is their insistence that

feedback be developed jointly in oral and in written form, with a concise and clear layout, and putting a stress on its structure. Likewise, exemplary samples, prompting documents and open-ended questions must not be forgotten. Satisfactory results in the language assessed areas confirmed the concept of *preview feedback* (Bangert-Drowns et al.: 1991) to prevent fossilized grammatical errors, and to guarantee lexis familiarization (Mahboob et al., *ibid.*). Undoubtedly, the writing and submitting of only one paragraph on leaflet character/plot description to the teacher at a time, receiving timely feedback, on all aspects (focus on form and content) simplified and integrated feedback types and confirmed Harts-horn et al.'s (op.cit.: 2015) model.

The practical relevance of these results lies on the grounds that it is applicable to similar contexts to the one described, where influence is exerted on the learning of a group, of teacher-researchers and consequently, on the educational institution. It is desirable to perpetuate this line of action, given peer feedback's fruits reveal themselves in the longer run, once teachers and students have redefined their profiles to learner assessment change (Black, op.cit.: 21). Following Hattie et al.'s question: "Where to next?" (Hattie et al., op.cit.: 86), future research on deep learning feedback in South America, cannot ignore the degree of explicitness feedback requires and how far it must be made meaningful (Mahboob et al., op.cit) in the different educational levels of TEFL in Secondary, in order to create a graded scaffolding of it as a form of vertical planning for feedback provision.

7. REFERENCES

- [DOI: 10.1016/j.amper.2016.06.003] Al-Jarrah, R. S. (2016). A suggested model of corrective feedback provision. *Ampersand*, 3: 98-107.
- Bangert-Drowns, R., Kulik, C., Kulik, J., & Morgan, M. T. (1991). The Instructional Effect of Feedback in Test-Like Events. *Review of Educational Research*, 6/2: 213–238.
- [DOI:10.1002/j.2333-8504.2011.tb02241.x] Biber, D., Nekrasova, T., & Horn, B. (2011). The Effectiveness of Feedback for L1-English and L2-Writing Development: A Meta-Analysis. *ETS Research Report Series*, 2011/1: i–99.

- Black, P. (2007). Full marks for Feedback. Make the Grade. *Journal of the Institute of Educational Assessors*, 2/1: 18–21.
- [DOI:10.1007/s11092-008-9068-5] Black, P., & Dylan, W. (2009). Developing the theory of formative assesement. *Educ. Asse. Eval. ACC*, 21: 5–31.
- [DOI:10.1016/j.jslw.2019.100671] Boggs, J. A. (2019). Effects of teacher-scaffolded and self-scaffolded corrective feedback compared to direct corrective feedback on grammatical accuracy in English L2 writing. *Journal of Second Language Writing*: 46.
- Bradbury, R. (2008). ‘There Will Come Soft Rains’ in *University of Cambridge (Comp). Stories of Ourselves*. Cambridge University Press: 150–154.
- Díaz Maggioli, G. (2023). Andamiaje: A casi medio siglo de su creación. *Cuadernos de investigación educativa*, 14, 1.
- Hartshorn, K. J. & Norman W. (2015). The Effects of Dynamic Written Corrective Feedback: A 30-Week Study. *Journal of Response to Writing*, 1/2: 6–34.
- [DOI: 10.3102/003465430298487] Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77/1: 81–112.
- King. (2002). Structuring Peer Interaction to Promote High-Level Cognitive Processing. *Theory into Practice*, 41/1.
- [DOI: 10.1017/S0272263197001034] Lyster, R., & Ranta, L. (1997). CORRECTIVE FEEDBACK AND LEARNER UPTAKE: Negotiation of Form in Communicative Classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*, 19/1: 37–66.
- Mahboob, A., & Devrim, D. Y. (2011). Providing Effective Feedback in an online Environment. *SPELT Quarterly*, 26/3: 14.
- Quinn, J., McEachen, J., Gardner, M. M., & Drummy, M. (2020). *Dive Deep into Learning. Tools for Engagement*. Corwin Press.
- [DOI: 10.6018/ijes/2010/2/119171] Von Beuningen, C. V. (2010). Corrective Feedback in L2 Writing: Theoretical Perspectives, Empirical Insights, and Future Directions. *International Journal of English Studies*, 10/2: Art. 2.

FROM CLASSROOM TO REAL WORLD: ROLE-PLAY SCENARIOS FOR IMPROVING ENGLISH AT C1 LEVEL IN HIGHER EDUCATION

MARÍA VALERO-REDONDO
Universidad de Córdoba

INTRODUCTION

In the field of language education, the search for innovative and effective teaching methodologies remains still crucial. In this sense, the acquisition of authentic linguistic competence and a deep understanding of cultural subtleties are now seen as key educational goals. This scholarly article presents the findings of a project centered on a pedagogical strategy that exploits the power of role-play scenarios to improve language proficiency at the C1 level within the context of higher education. This approach, based on the simulation of real-life contexts, seeks to go beyond the traditional boundaries of classroom teaching. It empowers students to employ sophisticated grammatical structures, enrich their vocabulary, and use language functions in ways that are both creative and deeply engaging.

The recent years, marked by the rise of new technologies, the expansion of international student exchange programs, and the challenges brought about by the shift to virtual teaching due to COVID-19 pandemic, have significantly altered the classroom dynamics as compared to previous years (Valero-Redondo & Rodríguez Mesa 2023). The Espacio Europeo de Educación Superior calls for a shift in teaching methodologies to encourage collaborative work among students, increase motivation for content, integrate ICT into the teaching and learning process, and foster independent learning among students (Valero-Redondo 2023a).

By weaving the theoretical foundations of language acquisition with the practical application of role-play, this approach illuminates the path from classroom learning to real-world fluency. It invites learners to immerse themselves in different scenarios, thereby facilitating a learning experience that is both comprehensive and captivating. Through this immersive engagement, students are not merely learners of the language; they become active participants in their linguistic journey, reinforcing their creativity to explore and embody the complexities of language use.

This paper is structured to offer an in-depth analysis of the efficacy of role-play in fostering superior language skills among advanced learners. It delineates the objectives, methodology, discussions, results, and conclusions derived from the implementation of role-playing activities in the course “Inglés Instrumental III” of the Degree in English Studies. As we delve into the results, the paper aims to contribute significantly to the discourse on teaching innovations, presenting role-play not just as a methodological choice but as a pedagogical method that can redefine the field of language learning in higher education. Through this exploration, we embark on a journey that bridges the gap between theoretical knowledge and its practical application, setting a new benchmark for language proficiency at the C1 level.

1.1. STATE-OF-THE-ART LITERATURE REVIEW

There have been many research studies focused on the improvement of EFL courses (see Valero-Redondo 2023b and Valero-Redondo et al. 2022). One of them arises as a promising methodology: role-playing activities. The integration of this kind of activities into higher education courses, particularly within the context of language learning, represents an intersection of methodological innovation and practical application. As outlined in this paper, this educational approach not only aligns with the theoretical basis of language acquisition but also significantly enhances linguistic proficiency and cultural understanding, especially in higher education contexts where English is taught at an advanced level. Role-play in educational settings has been increasingly recognized as a powerful tool for engaging students in deeper learning and for

simulating real-world scenarios that students may encounter in their professional and personal lives (Rao & Stupans, 2012).

The literature consistently highlights that role-play, especially in language education, extends beyond traditional teaching methodologies. It not only reinforces linguistic and lexical structures but also cultivates critical soft skills such as empathy, problem-solving, and ethical reasoning (Irkinovic, 2022). Moreover, role-play has been shown to enhance communicative competence, a critical component of language learning, by providing a supportive environment for students to practice speaking and listening without the high risks of real-world consequences.

Studies such as those of Altun (2015) have demonstrated the effectiveness of role-play in language classrooms, noting significant improvements in students' ability to communicate in the target language. Aliakbari and Jamalvandi (2010) highlight the effectiveness of role-play within a task-based language teaching (TBLT) framework. Their study underscores the effectiveness of role-plays in fostering EFL learners' speaking abilities, highlighting that task-based approaches facilitate real situations of language use which traditional methods fail to achieve. The study provides empirical evidence that TBLT-oriented role-play enhances communicative competences in meaningful and interactive ways. Similarly, Islam & Islam's (2012) research into the use of role-play in large classrooms at Stamford University Bangladesh demonstrated significant improvements in learners' speaking skills, emphasizing how the positive attitude of teachers can further enhance these skills. Their findings suggest that role-play is enthusiastically received by students as it challenges their creativity and critical thinking, enabling them to speak more logically and confidently.

Further research by Kumaran (2017) explores role-plays adaptability in different cultural contexts. The study examines students' and teachers' perceptions of role-play as a speaking activity, revealing that while students generally enjoy and benefit from role-play, teachers face challenges such as time constraints and resource limitations. This highlights the need for context-sensitive adaptations in role-play methodologies.

Alabsi's study (2016) conducted in Saudi Arabia investigates the impact of role-play on vocabulary acquisition among female secondary school students. By comparing experimental and control groups, the research concludes that role-play significantly improves vocabulary retention and usage, suggesting the effectiveness of role-plays over traditional memorization methods.

Ashok's research (2015) in India focuses on the potential of role-plays for enhancing communicative skills of English language learners. The study advocates for role-play as an essential technique that goes beyond mere linguistic competence, promoting communicative ability and practical language usage in authentic situations. Razali & Ismail's study (2017) highlights the impact of simulation and role-play on enhancing speaking skills in an educational setting. Conducted with students from Sekolah Agama Menengah (SAM), the study found that students not only enjoyed the simulation and role-play activities but also exhibited noticeable improvements in their speaking skills. The use of real-life simulations and role-play helped students practice and improve their vocabulary and fluency, providing evidence that these methods significantly benefit language acquisition.

Despite its obvious benefits, the implementation of role-play in educational contexts is not without challenges. The need for careful planning and the variability in student motivation can affect the overall efficacy of role-playing activities. Stevens (2015) pointed out that while many students find role-play enriching, it can be less effective for those with lower linguistic competence or those who are inherently reticent. This highlights the importance of adaptive teaching strategies to meet different student needs.

The reviewed literature consistently affirms that role-play is an effective pedagogical tool for enhancing various aspects of language learning, from speaking fluency and vocabulary acquisition to general communicative competence. These studies collectively suggests that role-play should be present in language learning curricula, particularly at advanced levels where the gap between theoretical knowledge and practical application is wider. By continuing to design and implement role-play techniques and adapt them to different educational settings,

educators can significantly enhance the quality and effectiveness of language teaching.

2. OBJECTIVES

The objectives of this paper are manifold and are focused on enriching the discourse on advanced language learning methodologies. These objectives are designed to explore the depth and breadth of role-playing as an innovative pedagogical strategy within the realm of language education, particularly at the C1 level, according to the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). They include:

- **To Enhance Understanding and Application of Advanced Grammatical and Lexical Patterns:** This objective aims to explore how role-playing activities help students in comprehending and employing complex grammatical structures and vocabulary. The focus here is on assessing the effectiveness of role-play in making abstract grammatical concepts more concrete and in enriching students' lexical resources.
- **To Improve Pragmatic Language Skills:** An important goal is to assess how role-playing facilitates the development of pragmatic skills—such as requesting, apologizing, complimenting, and negotiating—essential for effective communication in diverse social contexts. This involves evaluating the students' ability to perform various language functions authentically within role-play scenarios.
- **To Boost Active Participation and Motivation in Language Learning:** This objective focuses on evaluating how role-playing activities can enhance engagement and motivation in the language learning environment. It examines the influence of the interactive aspects of role-playing on students' willingness to participate in language learning activities and their overall enthusiasm to learn.
- **To Assess the Impact of Creativity and Performance on Linguistic Competence and Fluency:** This objective

examines the role of creative and performative elements inherent in role-playing in enhancing linguistic competence and fluency. It considers how the opportunity to creatively express oneself and perform in a second language contributes to improve language proficiency.

- **To Boost Students’ Self-Confidence in Language Usage:** A final objective is to explore how role-playing activities can significantly boost students’ self-confidence in using the target language, while reducing language anxiety. This includes investigating the impact of these activities on students’ self-perception of their language abilities and their comfort level in communicating in different scenarios. As Valero-Redondo (2023a) suggests, as students get more confident and comfortable in their use of English, they may be more inclined to engage in additional activities and classes that demand language proficiency, which can lead to further language development and improvement in their communication skills.

Together, these objectives underline the comprehensive approach of the study in evaluating the efficacy of role-playing activities. By examining the impacts on grammatical and lexical understanding, pragmatic skills, learner engagement, creativity, and overall linguistic competence, the study aims to provide a deep understanding of the potential of role-playings as a transformative tool in language education at the C1 level. Through this study, the paper intends to offer valuable insights and practical recommendations for incorporating role-play into higher education language curricula, thereby contributing to the advancement of teaching methodologies in the field of language learning.

3. METHODOLOGY

The study involved 74 students taking the course “Inglés Instrumental III,” which is a basic course of the second year of the Degree in English Studies of the University of Córdoba, Spain. This course aims to help students achieve a level of competence in English corresponding to the

proficient user level of C1.1 of The Common European Framework of Reference for Languages (CEFR).

Initially, students were instructed to organize themselves into groups of four or five through a designated task on Moodle. They were then tasked with engaging in various role-play scenarios, each designed to integrate specific language functions and grammatical concepts covered throughout the course. The range of role-play scenarios included mock TV commercials, news broadcasts, short films, parodies of reality TV shows, sitcom episodes, podcasts on trending topics, Booktube videos, historical documentaries, science talk shows, cooking shows, travel vlogs, among others. This diverse selection aimed to provide a comprehensive application of their learned language skills in a variety of engaging and creative contexts.

Participants in the role-play are required to incorporate at least three specific language functions: comparing photographs, presenting and debating opinions to reach a decision, constructing arguments and transitioning to their partners, discussing various topics in groups, soliciting opinions, expressing agreement or disagreement, responding to follow-up questions, contributing additional ideas, making contrasts, and engaging their partners. Additionally, they must use at least five grammatical patterns. These include the use of past tenses and expressions like “used to” and “would” for discussing past events or changes over time, future forms and temporal expressions for outlining plans or making predictions, a variety of pronouns and adverbs to enrich their dialogue, gerunds and infinitives particularly when offering opinions or explanations, and phrasal verbs, question tags, and modal verbs to ensure their speech flows naturally.

This role-play is executed through a 15-minute video presentation, which participants are required to upload to Moodle. Given the high number of students enrolled in the course (approximately 82 students), these presentations are recorded as videos instead of being conducted live in the small-group sessions. This decision was made to ensure that the extensive enrollment did not detract from the valuable time allocated to these sessions. This format not only accommodates the large number of students but also allows for a comprehensive evaluation of

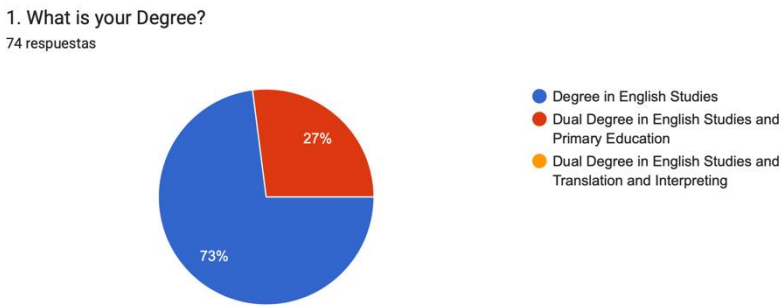
the students’ ability to apply these language functions and grammatical patterns in a dynamic and interactive setting.

To conclude the activity, the teacher distributes a survey to the students to gather feedback on the effectiveness of the role play activity in improving linguistic competence. The survey comprises fourteen questions, including eight multiple choice questions, five on a Likert scale ranging from 1 to 5, and one free-response question. The survey was completed by 74 students, and the results indicated that the role play activity was highly successful in all areas evaluated.

4. RESULTS

Seventy-four students who took part in the role-play project responded to the survey. The majority of these respondents, constituting 73%, were enrolled in the Degree in English Studies. The remaining 27% were studying a Dual Degree in English Studies and Primary Education.

FIGURE 1. Question number 1 of the survey

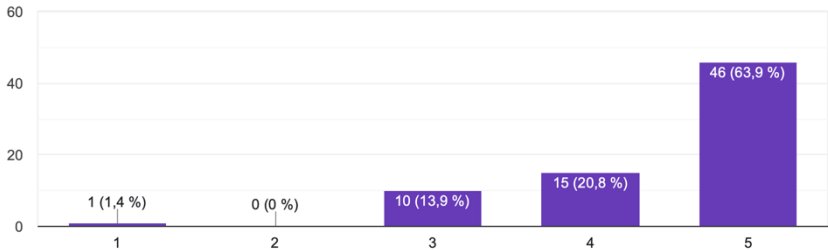


Source: Own elaboration

The findings reveal that 63.9% of the students felt their group successfully integrated the specified language functions into their role play, rating themselves at level 5 on the Likert scale. Additionally, 20.8% of students believed they achieved a level 4 in incorporating the functions, while 13.9% rated their integration at level 3. Only 1.4% of the participants felt that they did not successfully incorporate the functions.

FIGURE 2. Question number 2 of the survey

2. How effectively did your group incorporate the listed language functions in your role play?
72 respuestas

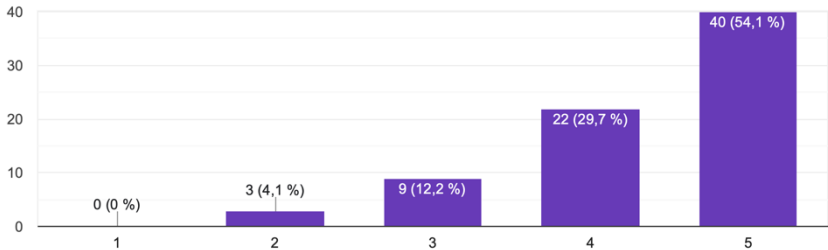


Source: Own elaboration

The results show that a majority of the students, 54.1%, assessed their group’s use of grammatical patterns in the role paly at level 5 on the Likert scale, indicating a high degree of proficiency. Furthermore, 29.7% of the students perceived that they achieved a level 4 in the integration of these patterns, while 12.2% rated their group’s use of grammatical patterns at level 3. A minor segment, 4.1%, of the participants rated their incorporation of grammatical patterns at level 2, suggesting room for improvement in this area.

FIGURE 3. Question number 3 of the survey

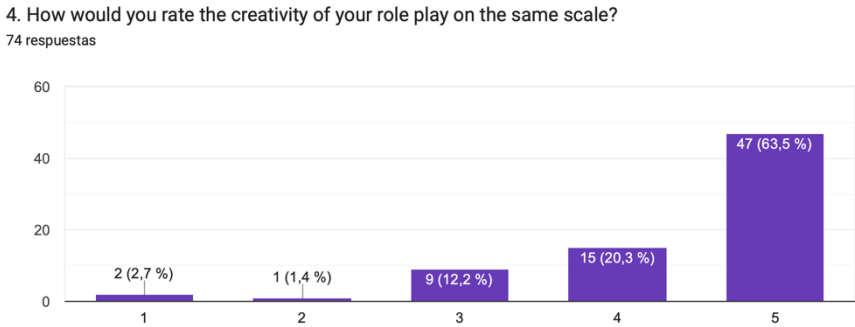
3. Rate your group's use of grammatical patterns in the role play on a scale of 1 to 5.
74 respuestas



Source: Own elaboration

The data reveals that the majority of students, 63.5%, rated their creativity in the role play as level 5 on the Likert scale, indicating a high degree of creative engagement. Additionally, 20.3% of the students evaluated their creativity at level 4, and 12.2% placed theirs at level 3, reflecting a satisfactory level of creative expression. A small fraction, 1.4%, assessed their creativity as level 2, while 2.7% considered their creativity to be at level 1, suggesting areas for potential enhancement in creative application.

FIGURE 4. Question number 4 of the survey

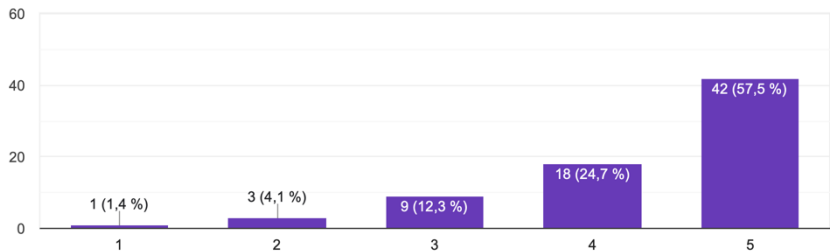


Source: Own elaboration

The majority of the students (57.5%) rated their group’s preparation process as level 5 on the Likert Scale, indicating a very high satisfaction with their preparatory efforts. Additionally, 24.7% of students assessed their preparation at level 4, showing strong preparation. Meanwhile, 12.3% of the students rated their preparation process at level 3, indicating a moderate level of preparation. A smaller proportion, 4.1%, evaluated their preparation at level 2, and a minimal 1.4% rated their preparation as level 1, suggesting some students felt their preparation was lacking.

FIGURE 5. Question number 5 of the survey

5. Rate your group's preparation process on a scale of 1 to 5.
73 respuestas

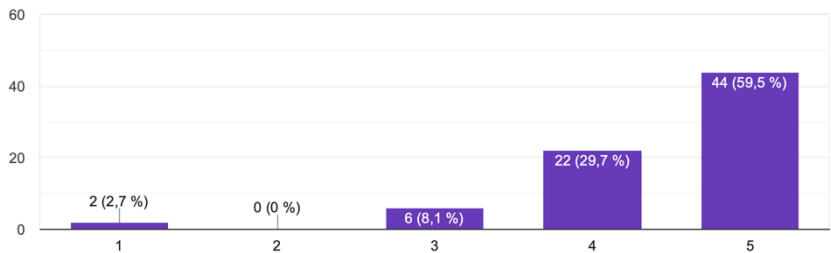


Source: Own elaboration

Of the students surveyed, 59.5% rated the overall effectiveness of their group’s performance in the role play as level 5 on the Likert scale, indicating a high degree of effectiveness. Additionally, 29.7% assessed their performance at level 4, and 8.1% evaluated their performance at level 3, reflecting varying degrees of satisfaction with their effectiveness. A small fraction, 2.7%, rated the effectiveness of their performance at level 1, suggesting minimal satisfaction with their group’s execution.

FIGURE 6. Question number 6 of the survey

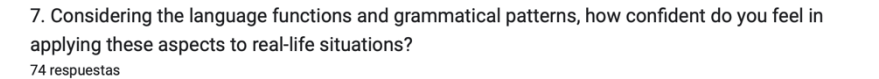
6. On a scale of 1 to 5, how would you rate the overall effectiveness of your group's performance in the role play?
74 respuestas



Source: Own elaboration

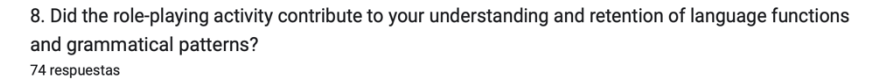
Among the students, 47.3% expressed high confidence in applying language functions and grammatical patterns to real-life situations, while 27.7% indicated they were extremely confident. Additionally, 24.3% reported being moderately confident, and a small proportion, 2.7%, stated they were slightly confident.

FIGURE 7. Question number 7 of the survey



Source: Own elaboration

FIGURE 8. Question number 8 of the survey



Source: Own elaboration

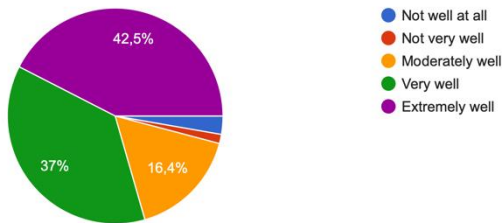
44.6% of the students reported that the role play significantly enhanced their understanding and retention of language functions and grammatical patterns, while 32.4% stated that it had an extremely positive impact

on their learning. On the other hand, 4.1% felt that the role play did not contribute to their grasp of language functions and grammatical patterns at all, and 2.7% believed the activity had only a slight effect on their understanding and retention.

42.5% of the students reported managing the video length extremely well, while 37% indicated they managed it very well, and 16.4% stated they managed it moderately well. Conversely, 2.7% mentioned that they did not manage the video length well, with an additional 1.4% expressing a similar difficulty in video length management.

FIGURE 9. Question number 9 of the survey

9. How well did your group manage the video length?
73 respuestas

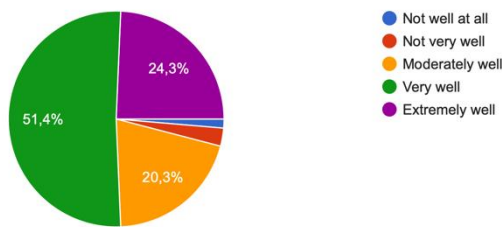


Source: Own elaboration

51.4%. of the students asserted that they addressed very well pronunciation, intonation, and clarity of speech during the role play, 24.3% asserted that they addressed pronunciation, intonation, and clarity of speech extremely well, whereas 20.3% indicated that they addressed pronunciation, intonation, and clarity of speech moderately well. 2.7% affirmed that they did not address pronunciation, intonation and clarity of speech very well.

FIGURE 10. Question number 10 of the survey

10. How well did you address pronunciation, intonation, and clarity of speech during the role play?
74 respuestas

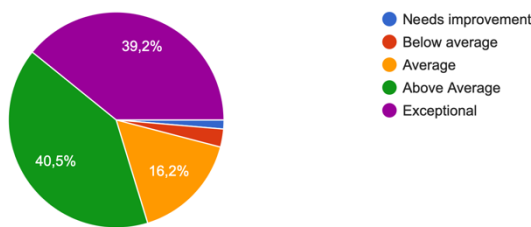


Source: Own elaboration

40.5% of the students felt their group’s performance in the role-playing activity deserved an above-average grade, while 39.2% believed their work warranted an exceptional rating. Additionally, 16.2% viewed their efforts as deserving of an average grade. In contrast, 2.7% of students thought their group should receive a below-average grade, and 1.4% acknowledged a need for improvement in this activity.

FIGURE 11. Question number 11 of the survey

11. Considering the outlined assessment criteria, how do you believe your group should be graded for this role-playing activity?
74 respuestas



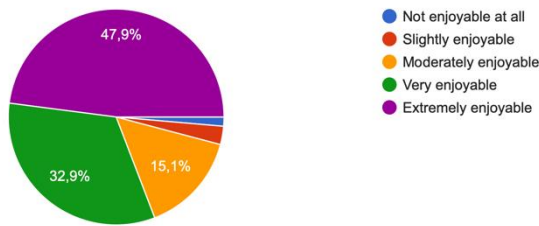
Source: Own elaboration

47.9% of the students found the role play to be extremely enjoyable, while 32.9% described it as very enjoyable, and 15.1% felt it was

moderately enjoyable. Conversely, 2.7% of the students thought it was only slightly enjoyable, and 1.4% did not find it enjoyable at all.

FIGURE 12. Question number 12 of the survey

12. Overall, how enjoyable was the role-playing activity for you?
73 respuestas

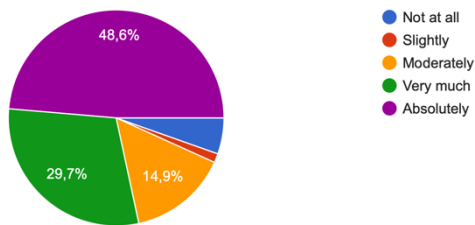


Source: Own elaboration

48.6% of the students expressed a strong desire for the inclusion of more role-playing activities in the language learning curriculum, while 29.7% also showed a high level of interest in seeing more role-play incorporated. Additionally, 14.9% indicated a moderate interest in the inclusion of more role-playing activities. In contrast, 5.4% of students were decidedly against the inclusion of more role-playing activities in the curriculum, and 1.4% showed minimal interest in seeing more role-playing activities.

FIGURE 13. Question number 13 of the survey

13. Would you like to see more role-playing activities incorporated into the language learning curriculum?
74 respuestas



Source: Own elaboration

The final open-ended question of the survey provided various comments and suggestions for future improvements. Some students expressed a preference for conducting the role play live in class rather than through video recordings. Others pointed out challenges within their groups, noting that not all members performed adequately, which had an impact on their overall grade. Additionally, a common concern was that the 15-minute duration was insufficient for fully developing the scenarios and integrating all required language functions and grammatical patterns. The students also suggested that the teacher provides the role play guidelines a month in advance, allowing more preparation time. Despite these suggestions for improvement, a prevailing sentiment among many responses was that the activity was highly enjoyable and effective in applying grammatical and lexical patterns in simulated real-life scenarios.

FIGURE 14. Question number 14 of the survey



Source: Own elaboration

5. DISCUSSION

The results of our survey among seventy-four students participating in the role-play project reveal interesting insights about the integration of role-playing activities into the English language courses within the Degree in English Studies and the Dual Degree in English Studies and Primary Education.

Integration and Application of Language Functions

A significant 63.9% of students rated their group's ability to integrate specific language functions into their role plays at the highest level on the Likert scale. This positive feedback highlights the effectiveness of the role-playing activities in applying complex language functions within scenarios that mimic real-life situations. This aligns with the academic goal of enhancing linguistic proficiency at the advanced C1 level.

Grammatical Proficiency

The assessment of the integration of complex grammatical patterns further supports the effectiveness of role-play activities, with over half of the participants rating their group's use at the highest proficiency level. This indicates that role-playing can significantly reinforce grammatical knowledge, a key component of language acquisition.

Creativity and Engagement

The high levels of creativity observed, with 63.5% of students rating their creative engagement at the highest level, highlight the success of the role-playing activity in fostering an enjoyable and stimulating learning environment. This is crucial for adult learners, especially in higher education, where motivation can vary widely among students.

Preparation Process

The preparation process was rated highly by the majority, indicating that students were motivated with the activity. This engagement is

crucial for the success of any pedagogical strategy, particularly those that rely on student participation and initiative.

Effectiveness and Confidence

The overall effectiveness of the role plays and the confidence with which students applied language functions and grammatical patterns in simulated real-life situations were highly rated. These results confirm the potential of role-play methodology in enhancing language proficiency.

Challenges and Areas for Improvement

Although the feedback was overwhelmingly positive, it is important to address the areas highlighted for improvement. Many students suggested conducting the role plays live and asked for more preparation time. There were also comments about the need to manage the video length better and integrate aspects like pronunciation, intonation, and speech clarity more effectively into the role plays. Addressing these points with additional support and guidance could significantly improve the outcomes.

Student Feedback on Curriculum Integration

More than half of the participants expressed a keen interest in including more role-playing activities in the curriculum, highlighting a strong preference for dynamic and engaging learning methodologies. This feedback is vital for curriculum development and pedagogical strategies in language education.

6. CONCLUSIONS

The integration of role-playing activities into the course “Inglés Instrumental III” of the Degree in English Studies and the Dual Degree in English Studies and Primary Education has demonstrated significant potential in enhancing linguistic proficiency, according to the insights gained from a survey of seventy-four students involved in a role-play project. This study has confirmed the significant potential of role-playing

activities in enhancing advanced language acquisition, which aligns closely with educational goals that emphasize applying complex language functions in simulated real-life scenarios. The high percentage of students who reported a high level of success in integrating specific language functions and grammatical patterns into their role plays highlights the effectiveness of this methodology. Moreover, the positive feedback regarding grammatical proficiency underscores the potential of role-playing activities to reinforce crucial aspects of language learning.

The high levels of creativity and engagement reported by students highlight the success of the role-play methodology in fostering a stimulating and enjoyable learning environment, which is essential for keeping adult learners motivated in higher education. Furthermore, the preparation process for these activities was met with significant enthusiasm and motivation by most participants, demonstrating the vital importance of student participation and initiative in the effectiveness of educational strategies.

While the overall feedback was overwhelmingly positive, it is crucial to address the identified areas for improvement. Suggestions such as the preference for live role plays over video recordings, the need for more preparation time, and challenges related to video length management and the integration of pronunciation, intonation, and speech clarity point to opportunities to enhance the learning experience further. Addressing these suggestions could significantly improve the role implementation of the role play methodology.

More than half of the participants expressed a strong interest in incorporating more role-playing activities into the curriculum, demonstrating a convincing enthusiasm for active and engaging learning methodologies. This feedback from students is invaluable for curriculum development and the enhancement of pedagogical strategies in language education. It highlights a growing appreciation for interactive learning approaches that can substantially improve linguistic proficiency and students' outcomes.

The findings from this study confirm the effectiveness of role-playing as an innovative approach to language learning, particularly at the C1 level. This method supports not only the achievement of theoretical learning objectives but also fosters practical application, creativity, and

student engagement in the learning process. Moving forward, using student feedback to perfect role-playing activities will be key in maximizing their potential within language education. This study contributes to the ongoing discussion about active learning strategies, highlighting role-playing activities as a significant component of a modern, communicative language teaching strategies that can significantly improve language learning in higher education settings.

To conclude, future research should explore the integration of digital technologies within role-playing activities to further reinforce its effectiveness and accessibility. This includes investigating how virtual reality and augmented reality tools can enhance the immersive experience of role-playing, allowing learners to engage with language in even more realistic environments. Valero-Redondo & Martín-García (2023) suggest that the capabilities of language generative models in university education are largely unexplored. They emphasize the need to explore how these models can enhance student learning and teaching effectiveness through different academic disciplines. In the case of role-plays, the use of simulations driven by AI could provide adaptive scenarios tailored to the needs of individual learners, thus enhancing personalized learning experiences.

Additionally, more studies are needed to assess the long-term impacts of role-play on language retention and learner confidence. Longitudinal studies that track learners over several years would be particularly valuable, providing insights into how role-playing influences language proficiency over time and how these effects translate into real-world language use. This research could also explore the psychological impacts of role-playing, examining how regular engagement in role-play activities might affect learners' motivation and anxiety levels related to language learning.

Furthermore, comparative studies could evaluate the effectiveness of role-playing activities against other pedagogical strategies through diverse educational settings and populations. This would help delineate the contexts in which role-playing is more beneficial and identify potential limitations or challenges that need to be addressed to increase its educational impact.

8. REFERENCIAS

- Alabsi, T. A. (2016). The Effectiveness of Role Play Strategy in Teaching Vocabulary. *Theory and Practice in Language Studies*, 6(2), 227-234.
- Aliakbari, M., & Jamalvandi, B. (2010). The Impact of “Role Play” on Fostering EFL Learners’ Speaking Ability: A Task-Based Approach. *Journal of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics*, 14(1), 15-29.
- Altun, M. (2015). Using Role-play Activities to Develop Speaking Skills: A Case Study in the Language Classroom. *International Journal of Social Sciences & Educational Studies*, 1(4), 27-33.
- Ashok, A. M. (2015). Effectiveness of Role Play in Enhancing Communication Skills of English Language Learners. *Language in India*, 15(4), 4-13.
- Irkinovich, N. R. (2022). The Importance of Role-playing Game in Teaching English in a Non-linguistic University. *International Journal of Pedagogics*, 2(09), 29-32.
- Islam, P., & Islam, T. (2013). Effectiveness of Role Play in Enhancing the Speaking Skills of the Learners in a Large Classroom: An Investigation of Tertiary Level Students. *Stamford journal of English*, 7(1), 218-233.
- Kumaran, S. R. (2017). Benefits and Shortcomings of Role-play as a Speaking Activity in English Language Classrooms. *The English Teacher*, 39, 72-93.
- Rao, D., & Stupans, I. (2012). Exploring the Potential of Role play in Higher Education: Development of a Typology and Teacher Guidelines. *Innovations in Education and Teaching International*, 49(4), 427-436.
- Razali, N. N. F. M., y Ismail, R. (2017). The Use of Simulation and Role-play in Enhancing Speaking Skills in Learning English Language. *Journal of Education and Social Sciences*, 6(2), 72-78.
- Stevens, R. (2015). Role-play and Student Engagement: Reflections from the Classroom. *Teaching in Higher Education*, 20(5), 481-492.
- Valero-Redondo, M. (2023a). Beyond the Classroom: Empowering EFL Learners through Formal Debates and Public Speaking” in M. Valero-Redondo & F. J. Rodríguez-Mesa (Eds.), *Innovación en la enseñanza de lenguas: Mejoras docentes para el aprendizaje del siglo XXI* (pp. 198-221). Dykinson. ISBN: 9788411702966.
- Valero-Redondo, M. (2023b). Improving Essay Composition in EFL Courses: The Effectiveness of Peer Review Implementation in M. Valero-Redondo & F. J. Rodríguez-Mesa (Eds.), *Innovación en la enseñanza de lenguas: Mejoras docentes para el aprendizaje del siglo XXI* (pp. 222-243). Dykinson. ISBN: 9788411702966.

- Valero-Redondo, M. & Martín-García, A. (2023). AI in the Classroom: Exploring the Untapped Potential of Language Generative Models in University Teaching in Martín-García A, Mateu Gordon, J.L. y Guede Cid, R. (Eds.), Construyendo la educación del future en áreas de ingeniería, economía y STEM (pp. 38-53). Dykinson. ISBN: 9788411701501.
- Valero-Redondo, M. & Rodríguez-Mesa, F. J. (2023). Introducción. El proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas en la sociedad del nuevo milenio in M. Valero-Redondo & F. J. Rodríguez-Mesa (Eds.), Innovación en la enseñanza de lenguas: Mejoras docentes para el aprendizaje del siglo XXI (pp. 12-30). Dykinson. ISBN: 9788411702966.
- Valero-Redondo, M. Morilla García, C. & Palma Gutiérrez M. The Benefits of the Use of MALL Applications in Second Language Teaching in Valero-Redondo M., Tabuenca-Bengoa, M. & Molina-Hernández, C. (Eds.), Transferencia del conocimiento en humanidades y ciencias jurídicas. Innovación docente y educativa en el ámbito de las Filologías, la Lengua y el Derecho (pp. 348-369). Dykinson. ISBN: 978-84-1122-491-8.

ESPLORANDO IL *MALL* E LA *GAMIFICATION*: VANTAGGI, SFIDE E PROSPETTIVE FUTURE NELL'INSEGNAMENTO DELLE LINGUE STRANIERE

ANNAMARIA MARTIGNETTI
Universidad de Córdoba

FRANCISCO JOSÉ RODRÍGUEZ-MESA
Universidad de Córdoba

1. L'INFLUENZA DELLA *GAMIFICATION* SULL'APPRENDIMENTO TRADIZIONALE

Prima di cominciare, risulta opportuno soffermarsi per capire quale e quanta sia l'influenza della *gamification* nel settore dell'educazione scolastica, con un focus particolare sull'apprendimento delle lingue straniere.

Partiamo dal presupposto che la tecnologia abbia trasformato la società e le attività umane per secoli, ma nonostante il suo utilizzo nell'istruzione, sia come strumento di supporto all'apprendimento sia come oggetto di apprendimento, gli studenti del XXI secolo non sono stati in grado di ricevere un'istruzione efficiente e coinvolgente a causa di un uso improprio e superficiale di tale tecnologia. Il più delle volte, infatti, la tecnologia viene utilizzata in modelli didattici tradizionali che non ne sfruttano appieno il potenziale ma la limitano a diventare un mezzo per la trasmissione di informazioni lineari e centrate sull'insegnante (Flores, 2016). Le giovani generazioni, cresciute a stretto contatto con le tecnologie informatiche e, ancor più, con i videogiochi, necessitano di uno stimolo durante le attività di insegnamento-apprendimento, al fine di mantenere alta l'attenzione e la motivazione, poiché potenzialmente hanno già accesso a nuove conoscenze attraverso l'uso di Internet sui dispositivi mobili.

All'interno dell'ambiente scolastico, gli insegnanti dovrebbero cercare di rispondere, attraverso diverse strategie didattiche, ai bisogni educativi degli studenti, nonché di aumentare la loro motivazione e il loro coinvolgimento a favore di un apprendimento attivo e di favorire esperienze di apprendimento positive.

L'utilizzo della *gamification* nelle scuole e più in generale in contesti educativi, nasce infatti dall'ipotesi che molte delle attività tradizionali in classe siano intrinsecamente poco interessanti e non attirino l'attenzione degli studenti. Il metodo d'insegnamento tradizionale, legato a meccanismi rigidi di apprendimento e ad autoritarie dinamiche di potere nel rapporto alunno-insegnante, si configura in molti contesti, obsoleto e poco adatto al contesto multimediale e iperstimolante in cui gli studenti moderni sono immersi, e in cui la *gamification* occupa una posizione rilevante. Un utilizzo maggiore dei giochi nell'ambito dell'istruzione non solo aiuterebbe, ragionando su un livello macroscopico, il sistema educativo in un processo di progressivo svecchiamento ma apporterebbe, da un punto di vista micro anche diversi vantaggi all'apprendimento individuale dei singoli alunni.

Numerosi sono infatti i meccanismi di progettazione ludica che hanno dimostrato successo negli ambienti educativi per diverse motivazioni. (De Marcos *et al.*, 2016). Per spiegare l'influenza della *gamification* nell'istruzione, Landers (2014) ha sviluppato la Teoria dell'Apprendimento Gamificato. Secondo questa teoria, la *gamification*, per essere efficace, deve riuscire a modificare il comportamento o l'atteggiamento intermedio del discente nei confronti dell'apprendimento: questa influenza può avvenire direttamente attraverso il processo di moderazione, quando un comportamento che aumenterà i risultati dell'apprendimento viene incoraggiato da un'istruzione preesistente, o attraverso il processo di mediazione, quando ad essere incoraggiato è il comportamento che migliorerà i risultati dell'apprendimento. La *gamification* può promuovere la definizione di obiettivi tra gli studenti, può soddisfare il bisogno di riconoscimento del discente e fornire un feedback sulle prestazioni del singolo allievo e su quelle dei suoi compagni. (Bai, Hew & Huang, 2020).

I teorici della motivazione (ad esempio, Deci & Ryan, 1985; Malone & Lepper, 1987) sono generalmente d'accordo sul fatto che agli studenti piace che i loro sforzi siano riconosciuti dagli altri. Il riconoscimento può essere fonte di orgoglio e l'aumento dell'orgoglio può portare a una partecipazione continua ai compiti del corso e a un migliore apprendimento (Landers, 2014).

Nella ricerca sulla *gamification* relativa al contesto educativo, gli elementi di design più frequentemente utilizzati sono gli aspetti visivi, l'impegno sociale, la libertà di scelta, la possibilità di fallire e il *feedback* rapido, mentre i meccanismi di gioco più diffusi sono i punti, i badge, le classifiche, i livelli e le barre di progresso (Ashraf *et al.*, 2021) che agiscono con effetti motivazionali diversi sugli utenti in base alla loro specifica personalità (Codish, 2014) e sono associati a specifici comportamenti individuali, a seconda che il coinvolgimento sia superficiale o profondo. Pertanto, quando si utilizza la *gamification* per scopi di apprendimento, è necessario scegliere elementi di gioco specifici prestando attenzione ai bisogni psicologici degli utenti, alla loro personalità e ai fattori più importanti che li motivano, oltre a considerare gli obiettivi educativi e i risultati desiderati del processo. Inoltre, poiché l'esperienza di apprendimento basata sul gioco ha una natura dinamica con interazioni tra aspetti ludici, psicologici, sociali e pedagogici, isolare specifici elementi di gioco per valutare l'efficacia della *gamification* potrebbe non portare ai risultati desiderati (Alomari, Al-Samarraie, & Yousef, 2019).

Diverse ricerche empiriche condotte sull'argomento hanno dimostrato come l'uso della *gamification* in classe possa portare a uno sviluppo della motivazione intrinseca ed estrinseca, quest'ultima grazie all'uso di elementi che fungono da ricompensa, come badge e barre di avanzamento (Sailer *et al.* 2017) che promuovono e influenzano il desiderio innato dell'individuo di competizione, successo, riconoscimento ed espressione personale, oltre che di autonomia e competenza. Da un'analisi di diversi studi empirici (Majuri, Koivisto & Hamari, 2018), è emerso che le applicazioni della *gamification* in ambito educativo utilizzano più comunemente elementi di *achievement* e progressione, mentre quelli di immersione sono molto meno comuni.

In un recente studio qualitativo esplorativo sulle percezioni soggettive degli elementi tipici della *gamification* nei contesti di apprendimento (Aldemir, Çelik, & Akilli, 2018), gli autori sono andati oltre lo studio della triade “PBL” più utilizzata e hanno sostenuto che una *gamification* ben progettata e correttamente utilizzata dovrebbe disporre di nove categorie di elementi di:

- **Sfida** che permetta il coinvolgimento e sia percepita sia come rinforzo per il contenuto da apprendere sia come strategia di autovalutazione; dovrebbe essere sempre più difficile e varia, e sia il tempo che la frequenza con cui viene proposta devono essere adeguatamente calibrati per mantenere lo “stato di flusso” (Csikszentmihalyi, 1996). di cui si è precedentemente già discusso. Se utilizzato in contesti di gruppo, come ad esempio in classe, permette di creare un ambiente collaborativo e competitivo e di bilanciare le competenze del gruppo;
- **Narrazione** che stimoli l’immersione e l’empatia dei giocatori, oltre a dare coerenza a tutti gli altri elementi. Deve essere pertinente al contenuto, rispetto alle conoscenze o agli interessi degli studenti. È veicolata attraverso una comunicazione narrata e personaggi guida, che raccontano la storia e suscitano il desiderio di seguirne lo sviluppo;
- **Classifiche**, anche se potrebbero generare un ambiente competitivo, aumentano la partecipazione e permettono di creare una reputazione all’interno del gruppo;
- **Ricompense**, motivatori estrinseci che aumentano la partecipazione e, una volta ottenute, sono viste come un privilegio rispetto agli altri giocatori. Devono essere dati in modo continuo e sistematico per evitare il disimpegno;
- **Badge**, come feedback e stimolatori di fiducia che possono aiutare i giocatori nella loro autovalutazione periodica. Devono essere dati in modo continuo e sistematico e

dovrebbero essere differenziati in livelli per dare un *feedback* più personalizzato;

- **Squadre**, per sostenere i processi di costruzione della comunità e le interazioni tra i giocatori. All'interno della classe, le squadre possono essere create, ad esempio, attraverso la disposizione dei posti a sedere degli studenti;
- **Stato-vittoria**, considerato un buon motivatore, purché sia oggettivo ed equo, ricordando che se c'è un vincitore, c'è anche un perdente, ma questo può essere evitato prevedendo più vincitori per attività diverse;
- **Punti**, che, come i badge, servono per il *feedback* e, per avere un impatto positivo, dovrebbero essere basati sull'equità e su valutazioni oggettive;
- **Vincoli**, i limiti che il contesto di gioco offre e che gli studenti e i giocatori non possono superare.

Il *feedback* è uno degli elementi più efficaci e più studiati nella ricerca sulla *gamification*. Potremmo definirlo come l'azione di restituzione dell'effetto sulla causa che lo ha prodotto, con conseguente modifica del principio che ha attivato il processo; inteso in questo modo, il *feedback* agisce attraverso l'apprendimento associativo, aumentando la probabilità di ottenere un comportamento desiderato, se il rinforzo è positivo, o diminuendola, se è negativo.

Questo processo influisce sia sulla motivazione che sull'apprendimento in generale. All'interno dei sistemi di gioco, il *feedback* rappresenta un aspetto cruciale, e in effetti una considerazione centrale della ricerca sulla *gamification* è come premiare le attività e, soprattutto, come fornire un *feedback* significativo e rilevante in relazione a tali attività. All'interno di un sistema *gamificato*, il *feedback* permette all'utente di comprendere i propri risultati e progressi, e può essere ottenuto semplicemente con un messaggio (ad esempio, "Bravo, è giusto!") o attraverso un sistema più complesso con punti e badge. In base ai risultati della loro ricerca Sailer *et al.* (2017) mostrano che badge, classifiche e grafici delle prestazioni influenzano positivamente la

soddisfazione del bisogno di competenza e la percezione della significatività del compito, mentre *avatar*, storie significative e compagni di squadra influenzano le esperienze di relazione sociale. Indipendentemente dal tipo, il *feedback* aiuta l'utente a percepire i risultati raggiunti.

È stato dimostrato che i *feedback* negativi riducono il senso di competenza dei giocatori, ma li motivano a migliorare le loro scarse prestazioni e, quindi, incentivano il gioco a breve termine; mentre il *feedback* positivo soddisfa i bisogni di competenza e autonomia, aumentando così la motivazione intrinseca e favorendo il gioco a lungo termine. (Burgers *et al.* 2015). Il *feedback* rende l'allievo consapevole degli errori commessi e lo aiuta a non percepire la valutazione come un processo opaco che, dipende esclusivamente dall'insegnante.

Inoltre, in relazione al *feedback* verbale, è stato dimostrato come il *feedback* valutativo, ovvero quello che aggiunge un livello di giudizio alle prestazioni di un individuo, incentivi le sessioni di gioco future, mentre il *feedback* comparativo, che fornisce un confronto sociale mettendo in relazione le prestazioni con quelle degli altri partecipanti, riduce tale possibilità. Un *feedback* generico e non necessariamente personalizzato, tuttavia, può avere effetti positivi sui partecipanti (Welbers *et al.* 2019). Quando si utilizzano i videogiochi nel contesto educativo, il feedback può anche essere automatico o fornito dal tutor o dai compagni (Trincherò, 2014).

Il primo tipo si riferisce alle strategie di gestione dell'errore presenti all'interno del sistema di gioco, ed è quindi atteso. Dopo un errore commesso, è possibile ricominciare senza alcuna conseguenza, ma anzi avendo imparato qualcosa di nuovo. Questo tipo di *feedback* è solitamente immediato, strutturato, personalizzato, adattivo e meno influente sull'autostima rispetto al *feedback* fornito da un tutor umano. Quest'ultimo tipo, invece, si riferisce a situazioni in cui un individuo, cioè un educatore, un insegnante, un genitore o un coetaneo, gioca con lo studente e lo aiuta nella sfida del gioco. Lo scopo principale è quello di rendere lo studente progressivamente autonomo nel regolare il proprio apprendimento. Ciò consente anche di sviluppare e migliorare

le capacità metacognitive degli studenti ed è essenziale per garantire che l'esperienza di gioco diventi un'occasione di apprendimento.

In conclusione, si può affermare che l'uso del *feedback* può aumentare la motivazione degli studenti e migliorare i loro risultati, ma per garantirne l'efficacia deve essere pertinente, tempestivo e significativo (Domínguez, *et al.* 2013) e soprattutto calibrato altrimenti si potrebbe verificare l'effetto opposto. Per tale motivo è bene conoscere ed approfondire quali sono i limiti dei meccanismi di ricompensa.

2. I LIMITI DEI MECCANISMI DI RICOMPENSA

La stimolazione e il coinvolgimento degli studenti è uno degli obiettivi centrali dell'istruzione. Ancora più importante è, come precedentemente sottolineato, che gli studenti siano intrinsecamente motivati a imparare, ovvero che il desiderio di apprendere provenga dall'interiorità dello studente e non da costrizioni esterne come, ad esempio, pressioni genitoriali o sociali.

Gli studenti intrinsecamente motivati sono più coinvolti, memorizzano meglio le informazioni e sono generalmente più felici (Deci & Ryan, 2000). A proposito della questione motivazione intrinseca/motivazione estrinseca, i sostenitori della *gamification* nelle classi, suggeriscono, almeno teoricamente parlando, che la natura stessa dei giochi e gli elementi che ne fanno parte, siano intrinsecamente motivanti. Pertanto, l'applicazione di meccaniche di gioco in classe dovrebbe aumentare la motivazione intrinseca degli studenti a imparare.

Tuttavia, una consistente mole di ricerca teorica e pratica suggerisce che tale visione sia in realtà troppo idealistica e che si dovrebbe procedere con cautela nell'utilizzo della *gamification* nell'educazione in quanto si potrebbe ottenere un effetto opposto a quello desiderato: è stato dimostrato che le ricompense, gli incentivi e la competizione possano in realtà diminuire la motivazione intrinseca (Deci, Ryan & Koestner, 2001). Tale diminuzione di motivazione a seguito di ricompense si verifica quando un individuo è inizialmente interessato a un compito ma venendogli fornita una ricompensa tangibile per quel compito, si aspetta la stessa ricompensa in futuro.

Fondamentalmente, offrire ricompense tangibili e attese a individui già interessati a un argomento può farli passare da una motivazione intrinseca del tipo “perché voglio” a una motivazione estrinseca del tipo “perché voglio guadagnare una ricompensa”. Quando la ricompensa è presente, si può essere interessati a completare il compito, ma una volta rimossa la ricompensa, non si avrà più motivo di compiere quel comportamento.

Si consideri, come caso studio il sistema dei distintivi, ampiamente usato nella *gamification*. In questo sistema, ai giocatori vengono assegnati distintivi per compiti completati e obiettivi raggiunti. Se, ad esempio, uno studente completa un modulo scientifico, riceverà il distintivo di giovane scienziato. Gli utenti hanno accesso ai loro distintivi e possono rivedere quelli precedentemente ottenuti e i requisiti per ricevere nuovi distintivi.

Da solo, l'utilizzo dei distintivi come ricompense per compiere compiti potrebbe non essere vantaggioso: i distintivi infatti soddisfano i requisiti che le meta-analisi di Deci, Ryan & Koestner (2001) hanno descritto come necessari affinché una ricompensa diminuisca la motivazione intrinseca: deve essere data per un compito inizialmente interessante, essere tangibile e essere attesa.

Le persone che utilizzano un sistema di distintivi sono spesso inizialmente interessate al compito (ad esempio, la lettura) ma ricevendo qualcosa di tangibile sotto forma di un distintivo che possono visualizzare e mostrare agli altri, cominciano a svolgere quello stesso compito non più in maniera disinteressata e soprattutto guarderanno anche gli altri compiti in ottica di guadagno. La Teoria della Valutazione Cognitiva (Deci & Ryan, 1985) suggerisce inoltre che gli eventi esterni possano plasmare la motivazione intrinseca di una persona (cioè, farlo perché lo desidera e non a causa di pressioni esterne) in base a come gli individui elaborano quegli eventi come informativi o controllanti. Se una ricompensa fornita per un compito viene vista come informativa, farà sentire competenti e in controllo, aumentando la motivazione intrinseca. Se una ricompensa è vista come controllante, farà sentire impotenti e incompetenti, diminuendo la motivazione intrinseca. Tale considerazione non compromette tuttavia in alcun modo, la tesi portata avanti, per cui la *gamification* sia utile nei

contesti educativi, ma semplicemente è utile a limitarne l'utilizzo o meglio a farne un utilizzo consapevole, tenendo conto che i sistemi di premiazione non dovrebbero avere un effetto controllante sugli alunni ma incoraggiate.

3. SUPERANDO I LIMITI: GUIDA AD UN USO CONSAPEVOLE DELLA *GAMIFICATION*

Sono diverse, infatti, le ricerche empiriche che confermano che l'utilizzo sano e misurato dei giochi nell'apprendimento possa effettivamente costituire un valido alleato dei metodi didattici tradizionali.

Charles *et al.* (2011) hanno evidenziato che gli studenti a cui è stato fornito un *feedback* sul progresso nell'apprendimento sotto forma di esperienza ludica hanno apprezzato di più l'esperienza, hanno imparato di più e hanno avuto tassi più bassi di insuccesso rispetto alle classi precedenti. Bellotti *et al.* (2013) hanno riportato un maggiore interesse e coinvolgimento degli studenti dopo aver *gamificato* un corso di imprenditorialità utilizzando classifiche, competizioni e *serious games* per insegnare concetti del corso. Domínguez *et al.* (2013) hanno *gamificato* una piattaforma di *e-learning* applicando competizioni, trofei, premi e classifiche e hanno scoperto che gli studenti nella classe *gamificata* hanno ottenuto punteggi complessivamente più alti ed erano più motivati, ma tendevano a partecipare meno alle attività in classe e a ottenere risultati peggiori negli incarichi di scrittura. De Marcos *et al.* (2014) hanno utilizzato un sistema di *gamification* che forniva premi agli studenti, incoraggiava i trofei guadagnati e utilizzava una classifica per promuovere la competizione. Hanno anche confrontato questo sistema con una piattaforma tradizionale e con una piattaforma di apprendimento basata su reti sociali in cui gli studenti potevano commentare, bloggare e interagire tra loro. Gli studenti nei gruppi di *gamification* e reti sociali hanno superato il gruppo di controllo nei compiti pratici, anche se il gruppo di controllo si è comportato meglio nell'esame scritto finale progettato per valutare le conoscenze del corso.

Guardando inoltre la questione dal punto di vista dell'inclusività va sottolineato anche che la *gamification* offre agli insegnanti un'ampia gamma di strategie inclusive per includere gli studenti con dislessia o altri bisogni educativi speciali; mette a disposizione strumenti di sostegno, ausili, *software*, che consentono di superare barriere e limitazioni che una particolare condizione di disabilità può porre all'accesso dei contenuti di apprendimento, garantendo a tutti gli studenti la possibilità di partecipare alle attività. Essa offre anche la possibilità di utilizzare strumenti versatili, adattabili, malleabili, che consentono di modificare il contenuto didattico per rispondere alle specifiche esigenze dello studente.

Anche se limitatamente, in quanto il numero di sperimentazioni empiriche è ancora relativamente basso, si può sostenere che i giochi possono aumentare l'apprendimento (De Marcos *et al.*, 2014; Gee, 2007) ed è possibile che l'incorporazione di certe meccaniche di gioco con chiari obiettivi di apprendimento in mente possa creare un'esperienza coinvolgente e significativa.

La contrapposizione tra l'ampiezza e complessità del fenomeno e la limitatezza degli studi empirici sottolinea che la futura ricerca sulla *gamification* dovrebbe indagare sugli elementi specifici della *gamification* piuttosto che sul concetto generale, in modo che l'efficacia di diverse strategie possa essere analizzata singolarmente. Isolando specifiche meccaniche di gioco e utilizzando la teoria per valutarne l'efficacia in classe, si potrà comprendere meglio come creare un sistema di *gamification* ideale che mantenga o promuova la motivazione intrinseca. Inoltre, le ricerche non si dovrebbero concentrare solo su meccaniche di *gamification* che possano essere applicate da un insegnante tradizionale in una classe tipica ma anche su quelle applicate attraverso l'uso di un computer o un mondo virtuale (ad esempio, *feedback* immediato, lezioni personalizzate per ogni studente), sfruttando appieno gli strumenti che la tecnologia moderna mette a disposizione.

4. LINGUE E *GAMIFICATION*

Appurato che l'utilizzo della *gamification* in modo controllato e consapevole possa effettivamente migliorare il coinvolgimento e la motivazione degli studenti, risulta opportuno circoscrivere la questione ad un settore più specifico, quello dell'apprendimento delle lingue, ad oggi uno dei più complessi settori dell'educazione. Apprendere una lingua straniera, infatti, non è un compito confortevole o piacevole e gli studenti di solito incontrano non poche difficoltà.

È necessario saper padroneggiare abilità di scrittura, lettura, conversazione ed ascolto. Secondo (Hayakawa *et al.* 2021), i termini più complessi sono spesso più facili da dimenticare quando si impara una nuova lingua, pertanto, per apprendere una lingua straniera in modo più efficiente, è essenziale collegare le parole al mondo reale.

Inoltre, insegnare una nuova lingua comporta alcune attività cognitive e compiti impegnativi: ad esempio, la collaborazione è un fattore cruciale per l'insegnamento delle lingue e per creare un'atmosfera rilassata in classe, dal momento che molti studenti hanno una paura del giudizio. Alcuni compiti nelle classi di lingua richiedono molto tempo nelle classi affollate e possono essere problematici per l'insegnante.

Anche se impresa ardua, imparare una nuova lingua diviene essenziale se si vuole entrare in contatto con una specifica cultura o se si vuole assumere una cittadinanza globale. Inoltre, è stato dimostrato che imparare una nuova lingua potenzia le abilità di *multitasking* umane, poiché la lingua è in grado di modellare il pensiero. L'importanza dello studio delle lingue pone dunque gli insegnanti di fronte ad una sfida: trovare metodi di insegnamento creativi per coinvolgere maggiormente gli studenti immuni alla didattica tradizionale. Come si è già ampiamente constatato, attraverso l'uso di elementi basati su giochi, l'insegnamento e l'apprendimento diventano un processo più collaborativo e piacevole.

Alomair & Hammami (2019) affermano che uno dei vantaggi degli studenti nel XXI secolo è la possibilità di imparare lingue straniere senza la mediazione del sistema scolastico. Grazie all'utilizzo di

piattaforme come *Babbel* o *Duolingo* o alla presenza di lezioni *online* gratuite sulle più disparate piattaforme social, l'apprendimento della seconda lingua è diventato un modello più individuale e più incentrato sulla tecnologia. Ciò non toglie che l'insegnamento tradizionale abbia ancora una sua utilità, anzi l'obiettivo principale dovrebbe proprio essere riuscire a raggiungere un connubio vincente tra lezioni reali, *face to face* e lezioni virtuali.

La *gamification* va sperimentata e applicata in aula e, in questo ambito, sono stati condotti esperimenti al fine di investigare quali meccaniche di gioco o elementi di gioco influiscano sull'insegnamento di una lingua straniera attraverso l'utilizzo in aula di un'applicazione *mobile gamificata*. I risultati hanno evidenziato che, sebbene la progettazione di un'applicazione *mobile gamificata* richieda più sforzo e tempo rispetto a libri o materiali di studio classici, l'efficacia degli apprendenti era direttamente proporzionale alla qualità della progettazione. Anche Huang *et al.* (2019) affermano che il *mobile learning* abbia un impatto significativo nell'assistere gli studenti nell'apprendimento di una lingua.

5. LINGUE E *GAMIFICATION*: UNA RICERCA COMPARATIVA

Nonostante il supporto teorico e i numerosi studi sul tema della *gamification* in relazione all'insegnamento e all'apprendimento delle lingue, non esiste ancora una panoramica completa sulla questione che, come già sottolineato, risulta estremamente complessa e poliedrica. Ecco perché l'obiettivo principale di questa ricerca è stato quello di fornire una panoramica generale e di indagare sull'implementazione del concetto di *gamification* nell'educazione linguistica attraverso la comparazione e la revisione sistematica di diverse pubblicazioni, dei risultati sperimentali in esse contenuti e delle loro conclusioni.

Esistono un considerevole numero di studi utili sull'applicazione *gamificata* per l'apprendimento e l'insegnamento delle lingue. Sriharee (2020) propone modelli progettuali sia dal punto di vista del *software* che dell'educazione per sviluppare un approccio basato su giochi per imparare la lingua thai. Yukselturk *et al.* (2018) hanno utilizzato la

tecnologia Kinect per indagare sugli strumenti di apprendimento basati su giochi sull'autosufficienza nell'apprendimento dell'inglese come seconda lingua. I risultati mostrano un miglioramento dell'atteggiamento di autosufficienza nel gruppo sperimentale rispetto al gruppo di controllo. Il computer può essere integrato nell'apprendimento delle lingue seguendo modelli formali e informali.

Kurniawan *et al.* (2019) hanno sviluppato un'applicazione mobile *gamificata* chiamata Shadowingu per insegnare la lingua giapponese. L'applicazione sviluppata è stata preferita dagli studenti e ha avuto un impatto positivo sulla loro motivazione perché contenente un elemento di *feedback* diretto, indipendentemente dalla correttezza della risposta. Purgina, Mozgovoy & Blake (2020) propongono un'applicazione mobile educativa *gamificata* chiamata WordBricks per insegnare e guidare la grammatica della lingua inglese e materiale supplementare per l'apprendimento della lingua irlandese. La funzione principale di questa applicazione di *gamification* è aiutare gli studenti a costruire frasi basate su regole grammaticali predefinite. Un'altra applicazione mobile *gamificata* sviluppata da Triando & Arhippainen (2019) è stata creata per aiutare i principianti a imparare il dialetto del Karelia in modo efficace e divertente. Questa applicazione mobile si basa sul modello di apprendimento della lingua con livelli di facilità, media e sfida per le quattro tre linguistiche: scrittura, lettura e ascolto.

Come previsto i risultati, frutto della comparazione tra queste diverse situazioni sperimentali, hanno evidenziato che la *gamification* svolge un ruolo utile nell'apprendimento e insegnamento di una seconda lingua. In particolare, si è notato che gli elementi di *gamification* per l'educazione linguistica sono categorizzati in due gruppi: elementi personali (livelli, distintivi, punti o limite di tempo) ed elementi sociali (classifiche e competizioni) e che gli elementi di livello e limite di tempo sono quelli che hanno un impatto più significativo sull'apprendimento. Questi risultati sono stati sottolineati anche da Osipov *et al.* (2015) e Ramos-Ramírez & Mauricio (2019). Si è identificato che tali elementi possono trasformare in modo efficace l'insegnamento e l'apprendimento di una lingua straniera in un processo piacevole (Purgina *et al.*, 2020). La ricerca ha poi evidenziato

che la *gamification*, a differenza di quanto sarebbe logico pensare, non è stata utilizzata nell'insegnamento delle lingue ai bambini o comunque a studenti in una fascia di età puerile, ma principalmente coinvolgendo studenti delle scuole secondarie di secondo grado e soprattutto studenti universitari. Ad esempio, un metodo efficace di *gamification* è stato proposto da Udjaja (2018) per assistere gli studenti internazionali nell'apprendimento della lingua giapponese, stimolando il sistema nervoso e sensoriale per motivarli a studiare di più.

La maggior parte delle applicazioni per l'apprendimento delle lingue che utilizzano i processi di *gamification* come Duolingo, Kahoot, Busuu, sono rivolte ad un pubblico di studenti con una certa autonomia di apprendimento, autonomia che però non è riscontrabile in tutte le fasi dell'educazione scolastica di un individuo. Si apre così una nuova parentesi, probabilmente la più importante, in cui si solleva la necessità di far sì che la *gamification* e più in generale la tecnologia non si configuri come un'alternativa all'insegnamento tradizionale ma come un utile supporto. Esistono infatti alcuni approcci innovativi di apprendimento ibrido, che, preservando anche la soggettività degli insegnanti, combinano le modalità d'insegnamento di cattedra con elementi di *gamification*.

Come ha sottolineato Asiri (2019) attraverso il suo studio, è stato notato che le percezioni e le attitudini degli insegnanti possono essere influenzate dall'uso e dall'implementazione degli elementi di *gamification* nell'insegnamento delle lingue. Lo studio ha dimostrato che un approccio comunicativo e collaborativo all'interno della triade "insegnante, alunni, *gamification*" possa effettivamente migliorare la qualità dell'apprendimento senza nulla togliere agli educatori, anzi aiutandoli nella gestione degli alunni più problematici. Questa scoperta si allinea inoltre anche con i risultati degli studi condotti da Osipov *et al.* (2015).

Considerando la discussione fino ad ora portata avanti, dopo aver analizzato caleidoscopicamente il concetto di *gamification* e le sue applicazioni nell'ambito dell'educazione e in particolare nell'apprendimento delle lingue, si può concludere che la *gamification*, con i suoi effetti positivi sul coinvolgimento, possa essere un contributo prezioso per migliorare il rendimento accademico degli studenti.

Tuttavia, per un uso consapevole e positivo della *gamification* sarebbe opportuno tener conto di alcune raccomandazioni: le attività *gamificate* dovrebbero essere sempre pertinenti rispetto ai contenuti di apprendimento e contemporaneamente cercare di favorire (e non ostacolare) lo sviluppo di motivazione intrinseca, pertanto risulta essenziale determinare prima le percezioni degli studenti in merito all'insegnamento affrontato; bisognerebbe utilizzare la *gamification* in modo flessibile adattandola a diversi ambiti e fasi dell'apprendimento ma senza esagerare in modo che gli studenti non percepiscano il sistema scolastico come un sistema di gioco, ma il sistema di gioco come una delle modalità del sistema scolastico. La *gamification* va inoltre considerata uno strumento utile e pratico anche nell'apprendimento delle lingue in quanto aumentando l'entusiasmo degli studenti alleggerisce un processo considerato spesso ostico e complesso.

6. CONCLUSIONI

Lo studio teorico esaminato evidenzia come l'utilizzo del *Mobile-Assisted Language Learning (MALL)* e della *gamification* possa significativamente migliorare l'apprendimento delle lingue straniere. Queste tecnologie innovative offrono numerosi vantaggi, tra cui l'aumento della motivazione degli studenti e la trasformazione dell'apprendimento in un processo continuo e non limitato al solo ambiente scolastico tradizionale. Le tecnologie mobili, in particolare, superano le barriere dell'istituzione scolastica convenzionale, rinnovando i sistemi educativi e permettendo l'implementazione di approcci e metodologie innovativi che stimolano sia gli alunni che gli insegnanti.

L'integrazione del *MALL* e della *gamification* nel contesto educativo consente di sfruttare le caratteristiche intrinseche delle tecnologie mobili per creare un ambiente di apprendimento più dinamico e interattivo. Queste metodologie non solo migliorano la motivazione degli studenti, ma favoriscono anche un apprendimento personalizzato, adattabile ai bisogni e ai ritmi di ciascun alunno. La possibilità di accedere a risorse didattiche in qualsiasi luogo e momento promuove

un apprendimento continuo, facilitando la revisione e il consolidamento delle conoscenze acquisite. Gli strumenti di *gamification*, con le loro dinamiche di gioco, rendono l'apprendimento più coinvolgente e divertente, incrementando la partecipazione attiva e la perseveranza degli studenti nello studio delle lingue straniere.

Per garantire un uso efficace del *MALL*, è cruciale la collaborazione attiva dei docenti. Essi devono essere formati e preparati a gestire e monitorare l'uso di queste tecnologie in modo consapevole e misurato. La formazione continua dei docenti è essenziale per sviluppare competenze tecniche e pedagogiche necessarie per integrare efficacemente il *MALL* nel curriculum. I docenti devono essere in grado di selezionare le applicazioni e gli strumenti più appropriati, valutandone l'efficacia e adattandoli ai bisogni specifici degli studenti. Inoltre, la supervisione degli insegnanti è particolarmente importante nell'uso degli strumenti *gamificati*. Questi devono essere integrati nel curriculum in maniera coerente e produttiva, garantendo che le attività ludiche non diventino fini a sé stesse, ma siano invece orientate al raggiungimento di obiettivi didattici chiari e misurabili.

L'adozione di queste tecnologie mira a promuovere competenze trasversali fondamentali come l'indipendenza, l'efficacia comunicativa e il pensiero critico. Gli studenti possono ampliare le proprie conoscenze in modo autonomo, in qualsiasi momento e luogo, sfruttando la flessibilità offerta dalle tecnologie mobili. Questo favorisce lo sviluppo di un apprendimento autodiretto, dove gli studenti assumono un ruolo attivo e responsabile nel proprio percorso formativo. Inoltre, attraverso il lavoro di gruppo facilitato dalle piattaforme digitali, gli studenti possono confrontarsi, collaborare e autovalutarsi, migliorando le proprie abilità di interazione e cooperazione. La *gamification*, con le sue dinamiche di *feedback* immediato e di sfida, stimola il pensiero critico e la risoluzione di problemi, competenze essenziali non solo per l'apprendimento delle lingue, ma anche per il contesto lavorativo e sociale contemporaneo.

In conclusione, l'integrazione del *MALL* e della *gamification* nell'insegnamento delle lingue straniere rappresenta una prospettiva promettente e innovativa. Queste tecnologie non solo rispondono alle

esigenze di una società sempre più digitalizzata, ma offrono anche nuove opportunità per rendere l'apprendimento più efficace, coinvolgente e accessibile. Tuttavia, è fondamentale che l'implementazione di tali strumenti sia accompagnata da una riflessione pedagogica approfondita e da una formazione adeguata dei docenti, affinché possano sfruttare appieno il potenziale delle nuove tecnologie per migliorare l'insegnamento e l'apprendimento delle lingue straniere.

7. REFERENCIAS

- Aldemir, T., Çelik, B., & Akilli, G.K. (2018). A qualitative investigation of student perceptions of game elements in a gamified course. *Computers in Human Behavior*, 78, 235–254.
<https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.10.001>
- Alomair, I. & Hammami, S. (2019). A review of gamified techniques for foreign language learning. *Journal of Educational Research and Reviews*, 7(11), 223-238.
- Alomari, I., Al-Samarraie, H., & Yousef, R. (2019). The Role of Gamification Techniques in Promoting Student Learning: A review and synthesis. *Journal of Information Technology Education*, 18, 395–417.
<https://doi.org/10.28945/4417>
- Ashraf, M.A. et al., (2021). A Systematic review of blended learning: Trends, gaps and future Directions. *Psychology Research and Behavior Management*, 14, 1525–1541. <https://doi.org/10.2147/prbm.s331741>
- Asiri, M.J. (2019). Do Teachers' Attitudes, Perception of Usefulness, and Perceived Social Influences Predict Their Behavioral Intentions to Use Gamification in EFL Classrooms? Evidence from the Middle East. *International Journal of Education and Practice*, 7(3), 112-122.
- Bai, S. Hew, K. F. & Huang, B. (2020). Does gamification improve student learning outcome? Evidence from a meta-analysis and synthesis of qualitative data in educational contexts, *Educational Research Review*, 30, 100322.
- Bellotti, F. et al. (2013). Assessment in and of serious games: An overview. *Advances in human-computer interaction*, special issue 2013, 1-11.
- Burgers, C. et al. (2015). How feedback boosts motivation and play in a brain-training game. *Computers in Human Behavior*, 48, 94–103.
<https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.01.038>
- Charles, D. et al. (2010). Game-based feedback for educational multi-user virtual environments. *British Journal of Educational Technology*. 42. 638 - 654.

- Codish, D. (2014). Personality Based Gamification–Educational Gamification for Extroverts and Introverts. *Proceedings of the 9th CHAIS Conference for the Study of Innovation and Learning Technologies: Learning in the Technological Era*, 36-44.
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity: Flow and the Psychology of Discovery and Invention*. Harper Collins.
- De Marcos, L. et al. (2016). An empirical study comparing gamification and social networking on e-learning. *Computers & Education*, 75, 82–91.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. Springer.
- Deci, E.L., Ryan, R.M. & Koestner, R. (2001). The pervasive negative effects of rewards on intrinsic motivation. *Review of educational research*, 71(1), 43-51.
- Domínguez, A. et al. (2013). Gamifying learning experiences: Practical implications and outcomes. *Computers & Education*, 63, 380–392. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.12.020>
- Flores, J. (2016). Gamification and Game-Based Learning: Two strategies for the 21st century learner. *World Journal of Educational Research*, 3(2), 507. <https://doi.org/10.22158/wjer.v3n2p507>
- Gee, J.P. (2007). *Good Video Games and Good Learning: Collected Essays on Video Games, Learning and Literacy*. Peter Lang.
- Hayakawa, S. et al. (2021). Predictors of language proficiency and cultural identification in heritage bilinguals. *Frontiers in communication*, 7, <https://doi.org/10.3389/fcomm.2022.994709>
- Huang, H. et al. (2019). Unicoder: A universal language encoder by pre-training with multiple cross-lingual tasks. *Proceedings of the 2019 Conference on Empirical Methods in Natural Language Processing and the 9th International Joint Conference on Natural Language Processing (EMNLP-IJCNLP)*, 2485-2494.
- Kurniawan, H.C. et al. (2019). Gamification of mobile-based Japanese language shadowing. *International Conference of Artificial Intelligence and Information Technology (ICAIIIT)* (pp. 215-219). IEEE.
- Landers, R.N. (2014). Developing a theory of gamified learning. *Simulation & Gaming*, 45(6), 752–768.
- Majuri, J., Koivisto, J. & Hamari, J. (2018). Gamification of education and learning. A review of empirical literature, M, 11–19

- Malone, T. & Lepper, M. (1987). Making Learning Fun: A Taxonomy of Intrinsic Motivations for Learning. In Snow, R. & Farr, M. J. (Ed), *Aptitude, Learning, and Instruction: Conative and Affective Process Analyses* (pp. 223-253). Lawrence Erlbaum.
- Osipov, I. et al. (2015). Study of Gamification Effectiveness in Online e-Learning Systems. *International Journal of Advanced Computer Science and Applications*, 6, 71-77.
- Purgina, M. et al., (2020). WordBricks: Mobile technology and visual grammar formalism for gamification of natural language grammar acquisition. *Journal of educational computing research*, 58(1), 126-159.
- Ramos-Ramírez, R. & Mauricio, D. (2019). Videogame to support the teaching of reading to deaf children using gamification. *RISTI - Revista Iberica de Sistemas e Tecnologias de Informação*, 23, 145-157.
- Sailer, M. et al. (2017). How gamification motivates: An experimental study of the effects of specific game design elements on psychological need satisfaction. *Computers in Human Behavior*, 69, 371–380.
<https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.12.033>
- Sriharee, G. (2020). The design patterns for language learning and the assessment on game-based learning. *International Journal of Information and Education Technology*, 10(2), 95-103.
- Triando, A. & Arhippainen, L. (2019). Development and User Experiences of the Learn Viena Karelian Mobile Web Game. *International Conference on Advanced Computer Science and information Systems (ICACSIS)*, 465-470.
- Trinchero, R. (2014). Il gioco computerizzato per il potenziamento cognitivo e la promozione del successo scolastico. Un approccio evidence based. *DOAJ* <https://doi.org/10.13128/formare-15269>
- Udjaja, Y. (2018). Gamification Assisted Language Learning for Japanese Language Using Expert Point Cloud Recognizer. *International Journal of Computer Games Technology*, 3, 1-12.
- Welbers, K. et al. (2019). Gamification as a tool for engaging student learning: A field experiment with a gamified app. *E-learning and Digital Media*, 16(2), 92–109. <https://doi.org/10.1177/2042753018818342>
- Yukselturk, E. et al. (2018). Using game-based learning with kinect technology in foreign language education course. *Journal of Educational Technology & Society*, 21(3), 159-173.

THE IMPACT OF GAME-BASED LEARNING INSTRUCTION ON IMPROVING DISCOURSE ANALYSIS PROFICIENCY IN EFL EDUCATION

PAOLA CABRERA – SOLANO

Universidad Técnica Particular de Loja

LUZ CASTILLO - CUESTA

Universidad Técnica Particular de Loja

1. INTRODUCTION

English as a Foreign Language (EFL) teaching and learning plays a pivotal role in today's globalized world. According to Warschauer et al. (2023), English has become the dominant language of international communication, driven by factors like the global reach of trade, technology, and media. As English remains the primary language for global communication, mastering it is indispensable for individuals to succeed in diverse academic, professional, and social settings, enabling them to broaden their understanding of identity, culture, and community, also to foster the development of intercultural competence and awareness (Baker, 2017). In higher education, there is a continuous rise in the demand for innovative methodologies aimed at improving EFL proficiency. This reflects a broader acknowledgment of the significance of innovation and creativity in learning, leading educators to increasingly adopt new instructional strategies (Puranik, 2020). This indicates that conventional teaching methods are being replaced by approaches that harness technology, encourage active learning, and promote student engagement (Diao, 2020), which means that embracing innovative practices not only enriches the learning experience, making it enjoyable but also prepares students for the challenges of a rapidly evolving linguistic landscape (Agarwal, 2018; Cheung et al., 2021).

In this context, one of the current trends in EFL education is the Game-Based Learning (GBL) approach, which presents promising opportunities for fostering learners' linguistic proficiency (Megdir, 2020), especially for pre-service teachers. According to Noroozi et al. (2020), GBL is a method that utilizes games to stimulate student engagement within a playful context. Certainly, incorporating interactive elements not only captivates students' interest but also enhances their learning experience. For this reason, GBL offers valuable opportunities for learners to actively engage with language structures and discourse patterns practically. In this regard, mastering discourse analysis is essential for instructors since this linguistic skill serves as a cornerstone in teaching, providing invaluable insights into the complexities of language use and communication (Catalano & Waugh, 2020). According to Gee (2014), the primary objective of discourse analysis is to scrutinize how language constructs and communicates ideologies, power hierarchies, and social disparities. In other words, discourse analysis constitutes an interdisciplinary method for studying language that goes beyond analyzing linguistic forms. It asserts that language is not neutral but instead is a potent instrument that both mirrors and influences social interactions and power dynamics (Wodak, 2011). Additionally, it is necessary to remark that proficiency in discourse analysis empowers EFL teachers to effectively navigate various linguistic contexts, understand cultural issues, and tailor instruction to meet the diverse needs of learners (Truxaw, 2020). By managing this skill, teachers can analyze and interpret language patterns, which facilitates more meaningful instruction and fosters students' proficiency and communicative competence.

An effective strategy for improving discourse analysis skills in EFL teaching and learning involves the implementation of GBL using technology. In this context, among the digital tools available for implementing GBL in EFL instruction, Kahoot stands out as a versatile and effective platform for enhancing student participation and comprehension (Hossain & Younus, 2024). In this respect, the gamified quizzes, surveys, and discussions available on Kahoot provide a dynamic learning experience that aligns with the preferences of modern learners who are adept with technology. Certainly, Dianati et al. (2020) assert that

Kahoot's intuitive interface and customizable features make it an ideal tool for promoting active learning and assessing students' understanding of complex linguistic concepts (Chotimah & Rafi, 2018). Additionally, Kahoot's compatibility with a range of devices not only enhances its proper integration into distance education settings but also exposes educators to diverse activities designed to deepen their reflection on various linguistic issues.

As it was previously mentioned, the importance of GBL through Kahoot in EFL education is undeniable. In this context, several previous studies have explored its potential for enhancing different language skills. For instance, Reynolds (2020) conducted a pilot study to explore the use of Kahoot for EFL vocabulary learning. While statistically significant improvement was not found due to a small sample size, students who used Kahoot showed some improvement compared to a control group. Additionally, instructors appreciated Kahoot for boosting student motivation and engagement, creating a fun learning environment, and fostering active participation. The study suggests that Kahoot has potential for EFL vocabulary instruction, highlighting the need for further research with larger samples.

In a study conducted by Mahbub (2020), teachers' perceptions of the use of Kahoot in English-language classrooms, conducted through a web-based questionnaire, were explored. The study involved 27 Indonesian EFL instructors from secondary education institutions in East Java, who generally expressed positive attitudes towards Kahoot as a tool for enhancing English-language learning. Overall, this research offers valuable insights into the positive experiences and perspectives of Indonesian EFL instructors using Kahoot to improve their teaching practices. The study suggests the need for further research to assess the effectiveness of Kahoot in broader contexts with larger participant samples.

Putri (2019) employed a descriptive qualitative approach to determine the potential of Kahoot to enhance student engagement and comfort in the learning process. The research subjects consisted of students, whose responses were observed during learning sessions facilitated by the Kahoot online application. Teachers were also involved in the study to assess the effectiveness of using Kahoot in teaching courses within

English classes. The main findings revealed that using the Kahoot online application strategy can significantly boost students' motivation to learn English and enhance their learning outcomes. Besides improving English proficiency, Kahoot also helps students grasp technological skills. Research results also indicate that employing Kahoot as a learning tool can effectively increase student motivation and academic achievement.

In a study conducted by Lofti and Patrolo (2021), students' perspectives on the use of Kahoot as a learning tool for English language acquisition were investigated. The students' perceptions and the challenges encountered by them during its implementation were also investigated. Employing a qualitative research methodology, the study involved 10 students enrolled in the English Language Education program at Ahmad Dahlan University. Data collection was conducted through open-ended interviews, and qualitative descriptive analysis was employed to interpret the data, employing coding analysis techniques for data reduction, presentation, and concluding. Findings revealed several benefits of utilizing Kahoot, including its ability to enhance student motivation, foster a positive classroom atmosphere, aid in maintaining student focus, and promote healthy competition.

A study by Ahmed et al. (2022) evaluated the impact of Kahoot on the vocabulary recall and retention of Iranian EFL learners. Fifty intermediate learners were selected and randomly divided into an experimental group (EG) and a control group (CG). Both groups underwent a vocabulary pretest to assess their initial knowledge. The EG learned new vocabulary through Kahoot, while the CG used traditional instruction methods. After ten sessions, both groups took an immediate posttest, followed by a delayed posttest three weeks later to measure vocabulary retention. The findings showed significant improvements in both immediate and delayed posttests for the EG compared to the CG. These results suggest that game-based learning tools like Kahoot can be more effective than traditional methods, encouraging teachers to adopt such tools and motivating students to practice English beyond the classroom.

Korkmaz and Öz (2021) examined the impact of Kahoot online games on improving reading comprehension among EFL learners. The

participants were 38 undergraduate students from the English department of a major state university in Turkey. Data was gathered through reading quiz scores and a questionnaire on attitudes towards Kahoot. The results showed a significant increase in reading scores after seven weeks of using reading questions in this tool. Survey responses and open-ended questions indicated that participants had positive attitudes toward Kahoot and experienced notable vocabulary gains. Overall, the findings suggest that Kahoot is an effective tool for motivating EFL learners and enhancing their reading comprehension skills.

Katembwa et al. (2022) investigated the effectiveness of using Kahoot-games to enhance vocabulary acquisition among seventh-grade students in Indonesia, focusing on potential differences between male and female students. The study employed a quantitative research design, using pre-tests and post-tests to measure vocabulary improvement in 68 students. The findings indicate a significant difference in vocabulary enhancement between male and female students, with both groups showing improvement, thus supporting the effectiveness of Kahoot as a teaching tool. The research highlights the benefits of incorporating game-based learning to motivate students and improve their vocabulary skills in an EFL context. The study concludes that Kahoot games are an effective method for teaching vocabulary, positively impacting student engagement and learning outcomes.

In this context, only a few studies have integrated GBL to improve EFL learners' proficiency in discourse analysis. Therefore, the present study aims to determine the impact of this approach on enhancing EFL pre-service teachers' proficiency in discourse analysis. By exploring the effectiveness of GBL in this specific area of language learning, we can better understand its benefits for both language instructors and learners. Additionally, this study seeks to address a gap in the existing literature by providing empirical evidence on the efficacy of GBL in enhancing discourse analysis skills among EFL pre-service teachers.

2. OBJECTIVES

- To investigate the impact of the GBL learning approach on enhancing discourse analysis proficiency in pre-service EFL teachers.
- To know pre-service teachers' perceptions of the use of GBL for enhancing their discourse analysis proficiency.

3. METHOD

3.1. RESEARCH DESIGN AND PARTICIPANTS

This research utilized a mixed-methods approach, incorporating a quasi-experimental framework for data collection and analysis. As emphasized by Creswell and Creswell (2017), this methodology integrates both qualitative and quantitative elements, providing a more comprehensive understanding of the research topic. The participants consisted of 55 distance learners enrolled in a Discourse Analysis course, which corresponds to the final semester of a Teaching English as a Foreign Language (TEFL) program at a private university in the southern region of Ecuador.

3.2. DATA COLLECTION INSTRUMENTS

In this study, the following instruments, which were validated by scholars in the academic field, were administered:

- A preliminary online questionnaire was employed to obtain information on students' prior exposure to Kahoot as a gamification tool, as well as to identify their familiarity and past experiences with that platform.
- A perception questionnaire was distributed among participants. This survey sought to gather insights into students' perceptions, attitudes, and experiences following their engagement with Kahoot-based activities during the course. This instrument included 10 questions based on a Likert Scale.

- Semi-structured interviews were conducted with a group of 10 students to obtain additional information on their perspectives on the utilization of Kahoot games across the different phases of the course. These interviews were designed to elicit detailed feedback and reflections, providing a clear understanding of learners' experiences with Kahoot as a pedagogical tool.

3.3. PROCEDURE

This study was conducted in three different stages. Initially, a preliminary survey was administered to assess participants' familiarity with educational gaming, particularly its application in language learning for enhancing linguistic skills. After gathering the results of the diagnostic phase, a 5-month structured intervention was initiated. This pedagogical implementation involved the design and dissemination of a series of Kahoot games aimed at facilitating learners' mastery of discourse analysis concepts. These games were strategically integrated into both synchronous and asynchronous learning sessions related to different discourse analysis issues. The Canvas virtual learning platform and Zoom conferencing software were utilized for seamless implementation. The game content covered essential theories and methodologies related to discourse analysis in EFL instruction. This included topics like Conversation and Variation Analysis, the Speech Act Theory, and the Critical Discourse Analysis model, which encompasses the creation, interpretation, and dissemination of text. It is worth mentioning that a range of game formats, including true-false, multiple-choice, and completion exercises, were created to offer EFL participants ample opportunities for in-depth exploration and hands-on application of theoretical concepts. These formats were designed to cater to different learning styles, ensuring that all participants could engage effectively with the material. Additionally, the incorporation of various game formats allowed for a dynamic learning experience, keeping participants actively involved throughout the process. Finally, students were administered the perceptions survey as well as the interview so that they could share insights gained from engaging with the Kahoot gamified activities.

4. RESULTS

The results of the diagnostic survey reveal that most students (87.27%) had prior exposure to Kahoot, primarily through its utilization in various courses within their English major. However, a smaller percentage (12.72%) had utilized this tool specifically for discourse analysis-related activities. A significant number of learners affirmed they would like their instructors to create gamified activities using Kahoot games because of the interactive features of this tool. Concerning students' perceptions regarding the implementation of Kahoot games, the results are shown in Table 1.

TABLE 1. *Students' perceptions*

Statements	Strongly agree	Agree	Neutral	Disagree	Strongly disagree
Understanding discourse analysis concepts was facilitated by engaging in game-based learning activities, such as Kahoot games.	78.17%	13.50%	8.33%	0.00%	0.00%
Compared to traditional learning methods, gamified activities, like Kahoot games, were more engaging and motivating.	81.33%	14.50%	4.17%	0.00%	0.00%
Participation in class discussions was actively encouraged by the Kahoot games utilized.	77.17%	15.50%	7.33%	0.00%	0.00%
The interface employed in the Kahoot games motivated me to complete the tasks.	74.00%	16.67%	9.33%	0.00%	0.00%
Prompt feedback provided after playing Kahoot games significantly contributed to improving my understanding of discourse analysis methodologies.	80.33%	15.50%	4.17%	0.00%	0.00%
Reviewing discourse analysis concepts through Kahoot games makes me feel comfortable.	77.16%	18.67%	4.17%	0.00%	0.00%
Application of discourse analysis skills to real-world situations was facilitated by the Kahoot games.	89.50%	6.33%	4.17%	0.00%	0.00%
Acquiring knowledge in discourse analysis through gamified activities in Kahoot proved to be an enjoyable experience.	87.24%	8.59%	4.17%	0.00%	0.00%
Utilizing game-based learning activities, such as Kahoot, is recommended for developing proficiency in discourse analysis.	93.66%	2.17%	4.17%	0.00%	0.00%
Achievement of course outcomes was facilitated by playing Kahoot games.	93.50%	2.33%	4.17%	0.00%	0.00%

Source: Own elaboration

5. DISCUSSION

The findings from the perceptions survey provide strong evidence supporting the efficacy of GBL activities, particularly Kahoot games, in aiding EFL learners' grasp of discourse analysis principles. Most participants (78.17%) expressed a strong agreement with this viewpoint, reflecting a broad acknowledgment of the beneficial influence of gamified strategies in understanding new concepts. Moreover, an additional 13.50% of respondents shared this perspective, thereby consolidating the belief that GBL fosters a deeper understanding of intricate discourse analysis aspects. Besides, 8.33% of students had a neutral opinion regarding this aspect. As for the interviews, students expressed that the gamified activities created in Kahoot significantly improved their grasp of challenging linguistic concepts. These findings are in line with a study by Kıyançiçek and Uzun (2022), which revealed that employing Kahoot aided educators in enhancing students' involvement with fresh content, refining their focus, and promoting varied interactions within the classroom.

The results also indicate a general perception among EFL learners that gamified activities in Kahoot offer a more engaging and motivating learning experience compared to traditional methods. A significant majority of participants, comprising 81.33% strongly agree with this assertion, highlighting their preference for game-based approaches in educational settings. Additionally, 14.50% of respondents agree with this aspect, while a relatively low percentage of neutral responses (4.17%) suggests that few students remain undecided. These results were confirmed in the interviews since learners showed a clear trend toward favoring gamified activities as a preferred mode of instruction. In this respect, the implementation of interactive and entertaining gamified activities can captivate learners' interest and sustain their motivation. These findings are in line with Alawadhi and Abu-Ayyash's (2021) study, who found that students preferred to be exposed to gamified activities using Kahoot rather than to conventional academic approaches. They highlighted that this platform provided students with recognition opportunities that were typically unavailable in traditional classroom

environments, which added a sense of enjoyment and allowed them to take pride in their achievements.

Regarding students' participation in classroom discussions, 77.17% of them expressed strong agreement that Kahoot games actively encouraged their level of involvement. Additionally, 15.50% agreed, while 7.33% maintained a neutral perception of that matter. These findings are related to the ones gathered in the interviews since students asserted that game-based activities in Kahoot fostered their enthusiasm to share new ideas during discussions. This is particularly interesting given the fact that GBL activities can be tailored to help students acquire proficiency in discourse analysis, notably through active engagement in classroom discussions. In this respect, in a study conducted by Figuccio and Johnston (2022), Kahoot inherently encouraged classroom discourse and enabled all students, including those inclined towards introversion, to participate actively with the content.

The findings also reveal that a substantial majority of students, 74.00%, strongly support the motivational impact of Kahoot's interface in completing tasks. An additional 16.67% agreed, further reinforcing the positive reception of the interface. However, 9.33% remained neutral, indicating the need for further exploration of influencing factors. Similarly, during the interviews, students emphasized how the utilization of Kahoot motivated them to tackle tasks related to discourse analysis, showing the platform's potential in fostering an engaging learning atmosphere. These results are similar to the ones obtained by Alharthi (2020), in which learners were exposed to carry out achievable tasks, showing that Kahoot's interface instilled a feeling of involvement and empowerment among them. Certainly, Kahoot's interface helps create a stimulating learning environment where students are more likely to feel involved. The competitive aspect of the quizzes encourages EFL learners to strive for better performance, while the immediate feedback they receive helps them understand their progress and areas that need improvement.

The results also demonstrate that prompt feedback provided after exposing students to Kahoot games plays a significant role in enhancing their comprehension of discourse analysis methodologies. Certainly,

most of the students (80.33%) strongly agree with the positive impact of timely feedback, indicating its significant contribution to grasping complex concepts within the discipline. Additionally, 15.50% of participants agree, further supporting the effectiveness of prompt feedback in deepening understanding, while a small fraction (4.17%) remains neutral. It is important to mention that the results of the students' interviews support the previous findings, highlighting the benefits of integrating interactive and feedback-rich activities, such as those offered by Kahoot into EFL teaching practices because they foster deeper comprehension of linguistic concepts among learners. In this context, González (2021) also found that Kahoot quizzes promote formative assessment, aiming to enable students to apply the concepts covered in their lessons and receive immediate feedback. Certainly, feedback allows EFL students to reinforce their learning promptly, making it a dynamic tool for continuous assessment and improvement.

Concerning the level of comfort experienced by students when reviewing discourse analysis concepts through Kahoot games, the majority of them (77.16%) expressed strong agreement with feeling comfortable during the learning process, which suggests that these games promote an engaging environment for students to interact with discourse analysis concepts. Furthermore, an additional 18.67% of participants agreed, further reinforcing the positive perception of comfort; however, it is worth noting that a small fraction, accounting for 4.17% of respondents, remained neutral on this aspect. As for students' perceptions in the interview, they asserted that Kahoot games were effective in fostering a comfortable learning atmosphere for learning complex concepts. These results reveal the positive impact of Kahoot games in promoting comfort during the review of discourse analysis concepts. In this regard, Ahmed et al (2022) also found that the use of Kahoot games can reduce students' anxiety, making them feel comfortable by creating a sense of ease, and cultivating a desire for further learning.

The analysis of these results also reveals a notable agreement among learners in relation with the application of discourse analysis skills to real-world situations through the utilization of Kahoot games in this course. The majority of respondents (89.50%) strongly agreed with this

statement, indicating a high level of effectiveness in using Kahoot games to enhance the practical application of discourse analysis skills. Additionally, 6.33% expressed agreement, further supporting the positive impact of Kahoot games in facilitating the transfer of theoretical knowledge to real-life contexts. While a small fraction, accounting for 4.17% of students maintained a neutral stance. Likewise, the participants had a similar perception in the interviews since they indicated that Kahoot games helped them bridge the gap between theory and practice in the field of discourse analysis. In this respect, in a study conducted by Guaqueta and Castro-Garces (2018), Kahoot proved to be suitable to provide active practice of linguistic skills, which allows learners to assess their knowledge and have a good academic performance.

The analysis of these results also demonstrates that the acquisition of knowledge in discourse analysis through gamified activities in Kahoot was overwhelmingly perceived as an enjoyable experience. The majority of respondents, 87.24%, strongly agreed with this perception, indicating a high level of satisfaction and enjoyment with the gamified learning approach. Moreover, 8.59% expressed agreement, further supporting the notion that engaging with discourse analysis concepts through Kahoot games was a positive and enjoyable endeavor. Although a small percentage (4.17%) maintained a neutral perspective, the consensus from the majority was confirmed in the interviews since the participants highlighted the effectiveness of gamified activities in Kahoot for fostering an enjoyable learning environment that allowed them to acquire knowledge in discourse analysis. These results are in line with Alawadhi and Abu-Ayyash's (2021) study, which also found that learners perceived Kahoot as a tool that brings positive energy and fosters an enjoyable learning experience through fun and engaging activities.

The findings also evidence that there is a strong recommendation for utilizing game-based learning activities, particularly Kahoot, in developing proficiency in discourse analysis. In this respect, the majority of learners (93.66%) strongly agreed with this assertion, indicating a widespread recognition of the effectiveness of gamified approaches for enhancing skills in discourse analysis. Additionally, 2.17% agreed, further supporting the recommendation for incorporating game-based learning

activities into teaching methodologies. While a small fraction (4.17%) maintained a neutral opinion. It is necessary to mention that students in the interview also indicated that Kahoot and similar platforms are valuable tools for fostering proficiency in discourse analysis and other linguistic skills, suggesting their continued integration into educational practices for optimal learning outcomes. In this regard, Ekinici (2020) found that Kahoot contributes to advancements in learners' language proficiency, specifically in areas such as vocabulary retention, reading skills, grammar comprehension, and other language competencies.

Finally, the results indicate a significant facilitation of achieving course outcomes through playing Kahoot games. Most of the respondents (93.50%) strongly agreed with this statement, indicating a high degree of effectiveness in utilizing Kahoot games as a means to support the attainment of course objectives. Additionally, 2.33% expressed agreement, further reinforcing the notion that engaging with Kahoot games contributed positively to achieving desired learning outcomes. While a small fraction of participants (4.17%) maintained a neutral perspective. Furthermore, the students interviewed underscored the significant contribution of Kahoot games in improving their performance, thereby aiding in the attainment of course objectives. This suggests the ongoing integration of Kahoot as an invaluable instructional resource. These findings are similar to the ones obtained by Willis et al. (2016) which suggest that gamification serves as a motivating factor for learners and enhances academic outcomes.

6. CONCLUSIONS

EFL pre-service teachers have a strong preference for game-based learning activities, especially Kahoot games, in improving their understanding of discourse analysis principles. There is a clear consensus on the beneficial influence of gamified strategies on educational outcomes, indicating that integrating such approaches into teaching methodologies can effectively help pre-service teachers in grasping complex linguistic concepts.

The integration of gamified activities in Kahoot significantly enhances EFL pre-service teachers' learning experience, offering a more engaging and motivating environment in comparison with traditional methods. This demonstrates the effectiveness of game-based learning activities in capturing learners' interest and maintaining their motivation through interactive and entertaining learning experiences.

The instructional integration of Kahoot games effectively enhances EFL pre-service teachers' active participation and enthusiasm to learn concepts and methods related to Discourse Analysis. In essence, game-based learning activities foster students' eagerness to contribute significant insights during discussions, a particularly notable benefit in linguistic courses delivered through distance systems.

The findings concerning the motivational impact of Kahoot's interface highlight its capacity to encourage EFL pre-service teachers to improve their discourse analysis skills. The successful integration of gamified activities in Kahoot offers instructors a valuable tool for designing motivating and engaging learning environments. This reveals the importance of utilizing interactive interfaces to stimulate students' active participation.

EFL pre-service teachers perform better when they receive timely feedback following Kahoot games aimed at improving their understanding of discourse analysis approaches. Incorporating interactive and feedback-rich exercises into EFL teaching practices undoubtedly encourages learners to comprehend concepts more deeply, especially when it comes to how to conduct discourse analysis and how to employ it in language instruction.

This study emphasizes the transformative potential of Kahoot games in enhancing students' cognition within specific areas of language and linguistics, with significant implications for EFL teaching and learning. Further research on the impact of gamification can guarantee a sophisticated comprehension of its suitability and advantages in a variety of EFL contexts.

7. ACKNOWLEDGEMENT

The authors would like to express our sincere appreciation to the Universidad Tecnica Particular de Loja and the EFL Learning, Teaching, and Technology Research Group for their support of this research endeavor.

8. REFERENCES

- Ahmed, A., Sayed, B., Wekke, I., Widodo, M., Rostikawati, D., Ali, M. H.,... & Azizian, M. (2022). An empirical study on the effects of using Kahoot as a game-based learning tool on EFL learners' vocabulary recall and retention. *Education Research International*, 2022, 1-10. <https://doi.org/10.1155/2022/9739147>
- Alawadhi, A., Abu-Ayyash, E. (2021). Students' perceptions of Kahoot!: An exploratory mixed-method study in EFL undergraduate classrooms in the UAE. *Educ Inf Technol* 26, 3629–3658 <https://doi.org/10.1007/s10639-020-10425-8>
- Alharthi, S. (2020). Assessing Kahoot's Impact on EFL Students' Learning Outcomes. *TESOL International Journal*, 15(5), 31-64.
- Agarwal, N. (2018). A study of innovations in instructional strategies and designs for quality enrichment in Higher Education. *Cosmos: An International Journal of Art & Higher Education*, 7(2), 1-12.
- Baker, W. (2017). English as a lingua franca and intercultural communication. In *The Routledge handbook of English as a lingua franca* (pp. 25-36). Routledge.
- Catalano, T., & Waugh, L. (2020). *Critical discourse analysis, critical discourse studies and beyond*. Cham: Springer.
- Cheung, S., Kwok, L., Phusavat, K., & Yang, H. (2021). Shaping the future learning environments with smart elements: challenges and opportunities. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 18, 1-9. <https://doi.org/10.1186/s41239-021-00254-1>
- Chotimah, I., & Rafi, M. (2018). The effectiveness of using Kahoot as a media in teaching reading. *E-Link Journal*, 5(1), 19-29.
- Creswell, J., & Creswell, J. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage publications.
- Dianati, S., Nguyen, M., Dao, P., Iwashita, N., & Vasquez, C. (2020). Student perceptions of technological tools for flipped instruction: The case of Padlet, Kahoot! and Cirrus. *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 17(5), 1-16. <https://doi.org/10.5376/1.17.5.4>

- Diao, S. (2020, April). The reform of teaching management mode based on artificial intelligence in the era of big data. In *Journal of Physics: Conference Series* (Vol. 1533, No. 4, p. 042050). IOP Publishing. <https://dx.doi.org/10.1088/1742-6596/1533/4/042050>
- Ekinci, M. (2020). Kahoot For Good: Firing Competitive Learning for EFL Learner. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 8(4), 305-318. <https://dx.doi.org/10.29228/ijlet.46623>
- Figuccio, M., & Johnston, M. (2022). Kahoot! Predicts exam scores and promotes student engagement. *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning*, 15(2), 170-177. <https://doi.org/10.1108/JRIT-07-2021-005>
- Gee, J. (2014). *An introduction to discourse analysis: Theory and method*. Routledge.
- González, C. (2021). The effect of integrating Kahoot! and peer instruction in the Spanish flipped classroom: the student perspective. *Journal of Spanish Language Teaching*, 8(1), 63-78. <https://dx.doi.org/10.1080/23247797.2021.1913832>
- Guaqueta, C., & Castro-Garces, A. (2018). The use of language learning apps as a didactic tool for EFL vocabulary building. *English Language Teaching*, 11(2), 61-71. <http://doi.org/10.5539/elt.v11n2p61>
- Hossain, M., & Al Younus, M. (2024). Kahoot in the Classroom: A Game-Changer for Motivating English Grammar Learning in Tertiary Education in Bangladesh. *Journal of Critical Studies in Language and Literature*, 5(1), 24-31. <https://doi.org/10.46809/jcsll.v5i1.251>
- Katamba, C., Tobing, J., & Putri, T., (2022). Kahoot! Games Enhance Vocabulary Learning?. *Journal of Elementary Education*, 15(3), 393-408. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.939884>
- Kıyançıçek, E. & Uzun, L. (2022). Gamification in English Language Classrooms: The Case of Kahoot! [İngilizce Dil Sınıflarında Oyunlaştırma: Kahoot! Örneği]. *Bilim, Eğitim, Sanat ve Teknoloji Dergisi (BEST Dergi) [Science, Education, Art and Technology Journal (SEAT Journal)]*, 6(1), 1-13. <https://www.bestdergi.net/index.php/bestdergi/article/view/63>.
- Korkmaz, S., & Öz, H. (2021). Using Kahoot to improve reading comprehension of English as a foreign language learners. *International Online Journal of Education and Teaching*, 8(2), 1138-1150. <https://orcid.org/0000-0002-3128-2245>
- Lofti, T., & Pratolo, B. (2021). Students' perceptions toward the use of Kahoot! online game for learning English. *Ethical Lingua: Journal of Language Teaching and Literature*, 8(1), 276-284.

- Mahbub, M. (2020). Learning English mediated by Kahoot: Insights from the Indonesian EFL instructors. *Journal on English as a Foreign Language*, 10(2), 246-267.
- Megdir, S. (2020). The Impact of Game-Based Learning on Promoting EFL Students' Speaking Skill. The Case of Second Year Students of English at Boulhadj Bouchaib University Centre. <https://dspace.univ-temouchent.edu.dz/handle/123456789/3427>
- Noroozi, O., Dehghanzadeh, H., & Talaei, E. (2020). A systematic review on the impacts of game-based learning on argumentation skills. *Entertainment Computing*, 35, 100369. <https://doi.org/10.1016/j.entcom.2020.100369>
- Puranik, S. (2020). Innovative teaching methods in higher education. *BSSS Journal of Education*, IX (1), 67-75. <https://doi.org/10.51767/je0907>
- Putri, N. (2019). Kahoot application in English language teaching (ELT) context: An alternative learning strategy. *ELSYA: Journal of English Language Studies*, 1(1), 11-15. <http://ojs.journal.unilak.ac.id/index.php/elsya>
- Reynolds, E. D., & Taylor, B. (2020). Kahoot!: EFL instructors' implementation experiences and impacts on students' vocabulary knowledge. *Computer-Assisted Language Learning Electronic Journal*, 21(2), 70-92.
- Truxaw, M. (2020). Dialogic discourse to empower students in linguistically diverse elementary mathematics classrooms. *Teacher education quarterly*, 47(3), 120-144. <https://www.jstor.org/stable/26977518>
- Warschauer, M., Tseng, W., Yim, S., Webster, T., Jacob, S., Du, Q., & Tate, T. (2023). The affordances and contradictions of AI-generated text for second language writers. *Available at SSRN*.
- Willis, J., Flintoff, K., & McGraw, B. (2016). A Philosophy of Open Digital Badges. *Foundation of Digital Badges and Micro-Credentials*, 23-40. https://doi.org/10.1007/978-3-319-15425-1_2
- Wodak, R. (2014). Critical discourse analysis. In *The Routledge companion to English studies* (pp. 302-316). Routledge.

HARD AND SOFT SCIENCES IN CONTRAST: ESP MEDIATED BY COLLABORATIVE LEARNING (CL) AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES (CT)

NOELIA CASTRO CHAO

Universidad Complutense de Madrid

TAMARA BOUSO RIVAS

Universidade de Santiago de Compostela

1. INTRODUCTION

Collaborative Learning (CL) mediated by Communication Technologies (CT), better known as 'Computer-Supported Collaborative Learning' (CSCL), refers to the instructional strategy of learning and working collaboratively with the support of a computer as a mediating element. More technically, Koschmann (2002, p.20) defines CSCL as "a field of study centrally concerned with meaning and the practices of meaning-making in the context of joint activity, and the ways in which these practices are mediated through designed artifacts" (also Stahl et al., 2006, p.409).

CL mediated by CT has been approached from multiple perspectives. Some studies have focused on genre differences (Cabero Almenara et al., 2016; Kleynhans et al., 2021; also Prinsen et al., 2007), and the description of experiences with the implementation of activities (Cenich & Santos, 2005; Carrió Pastor & Skorczynska, 2015), while others have dealt with the perceptions of CL by students and/or instructors (García-Valcárcel et al., 2012; Álvarez Olivas, 2015). Additionally, students' perceptions of CL have been compared with the perceptions of Autonomous Learning (henceforth AL) (Cabero Almenara & Marín Díaz, 2014; Cabero Almenara et al., 2019; Castro Chao, 2023), and a number of investigations have adopted a multidisciplinary approach (Ibarra Sáiz & Rodríguez Gómez, 2007; Cabañete et al., 2020; Mehta et al.,

2021; cf. Bouso & Arbulú Villanueva, 2023), comparing varied areas of study, including hard sciences (e.g. Mechanical Engineering), mixed sciences (e.g. Environmental Science) and soft sciences (e.g. Primary School Education). The present investigation focuses on an innovative teaching project that examines students' perceptions of CL mediated by CT in an English for Specific Purposes (ESP) context (Dudley-Evans & St John, 1998; Anthony, 2018; Swales, 2000). The approach is multidisciplinary, comparing students' perceptions in the Degrees of Chemical Engineering (CE) and English Language and Literature (ELL) from the University of Santiago de Compostela (USC).

In a post-Web 2.0 era, a variety of digital tools have been explored in CL environments (Brodahl, Hadjerrouit & Hansen, 2011; Chu & Kennedy, 2011; Denton, 2012; Mehta et al., 2021, among many others). For instance, Brodahl, Hadjerrouit and Hansen (2011) present a case study investigating education students' perceptions of collaborative writing using *Google Docs* and *EtherPad*. Similarly, Mehta et al. (2021) explore the use of the platform *Padlet* among undergraduate students from two different disciplines, namely Dentistry and Bioscience. Here we will rely on the cloud-powered tool *Microsoft* (henceforth *MS*) *Office 365*, which is a commonly used tool for collaborative activities in educational institutions (Yadegaridehkordi et al., 2019, p.82).

MS Office 365 represents a suite of institutionally licensed applications, offering a comprehensive array of services including *MS Excel*, *OneDrive*, *PowerPoint*, *Teams* and *Word*, among others. Despite *MS Office 365* being one of the most widely used online productivity tools with collaboration features in education (Yadegaridehkordi et al., 2019, p.81), there are still features that remain to be explored from a multidisciplinary perspective in ESP contexts in which the design of curricula and activities meets the academic and occupational needs of students (cf. Masyhur & Lisia, 2024). For instance, *MS Teams* tools can cater to the demand for engineers to develop skills in computer-mediated communication and teleconferencing (see Kassim & Ali, 2010, p.177; Spence & Liu, 2013, p.97), while *MS Word* tools can assist ELL graduates in collaborative writing for professional purposes such as

research, teaching, editing or translation and interpreting (cf. Klimkowski, 2006; De Jong et al., 2022).

After implementing several *Office 365*-mediated collaborative activities as part of our innovative teaching project, students' perceptions and interests were assessed through a questionnaire. Specifically, the empirical investigation addressed the following research questions (henceforth RQs):

- RQ1. What is the overall level of satisfaction with the collaborative methodology mediated by *Office 365*, implemented in the Degrees in CE and ELL at USC?
- RQ2. What is the level of students' interest in lecturers implementing a collaborative methodology in future courses?
- RQ3. What is the students' perception of Collaborative Learning (CL) mediated by CT as opposed to Autonomous Learning (AL)?
- RQ4. Is there a significant difference in students' evaluations based on their field of study and gender?

The remainder of the chapter is organised as follows. Section 2 deals with some basic terminology (2.1) and reviews previous literature on the topic (2.2 and 2.3). Section 3 considers the implementation of CL activities mediated by CT in two degree courses, *Technical English* (CE) and *English Language III* (ELL). The methodology of the study is discussed in section 4 and the results are presented in section 5. Last, section 6 provides a summary accompanied by some concluding remarks.

2. BACKGROUND

2.1. COOPERATIVE OR COLLABORATIVE LEARNING?

As noted in section 1, this investigation is based on the implementation of Collaborative Learning (CL) activities mediated by Communication Technologies (CT), specifically using *Office 365* tools. This section aims

to clarify the specific concept of 'collaborative' adopted here, distinguishing it from the notion of 'cooperative' as discussed in the literature.

Generally speaking, there has been a lack of consensus about the precise meanings of the terms 'cooperative' and 'collaborative' (Barkley et al., 2007, p.18). Some authors consider the two terms interchangeable (e.g. Kirschner et al., 2004, p.9-10), while others draw a distinction on an epistemological basis (Bruffee, 1995; Panitz, 1997; see also Barkley et al., 2007, pp.19-20). Panitz (1997, p.5), for example, understands cooperative learning as a set of processes meant to facilitate group interaction directed towards the accomplishment of specific goals, with each student being responsible for a portion of the work (Noguera & Gros, 2009, p.67). Collaborative learning, by contrast, is seen as a personal lifestyle and philosophy of interaction, rather than merely a teaching-learning technique; it involves people respecting each other and emphasising group members' contributions and abilities. Besides, group members not only follow procedures to facilitate group interaction (see García-Valcárcel et al., 2012, p.163) but also share responsibility for the groups' actions, final outcomes and knowledge construction.

Another key difference between cooperative and collaborative learning lies in the role of the instructor. In cooperative learning, the instructor is the one that has control over the learning environment and retains the traditional role of expert and authoritative figure in the classroom, in alignment with a traditional view of knowledge transmission. The instructor takes charge of the preparation and assignment of group tasks, managing time and resources, supervising the learning process and assessing students' task coordination and execution (Barkley et al., 2007, p.18; see also Cranton, 1996, p.27; Castro-Chao, 2023, pp.124-125, among others). Conversely, in collaborative learning instructors and student groups work together to construct knowledge through social consensus, with students assuming greater control and responsibility for the learning process (see Panitz, 1997, p.5; Álvarez Olivas, 2015, pp.16-17). This approach aims to diminish students' reliance on the instructor as the sole authority in knowledge transmission and group coordination (Bruffee, 1995, cited in Barkley et al., 2007, p.19). In essence, while cooperative learning remains teacher-centred, collaborative learning

shifts the responsibility for learning from the teacher to the student, making it more student-centred (Panitz, 1997, pp.1, 5).

2.2. HIGHER EDUCATION STUDENTS' PERCEPTION OF CL: HARD, MIXED AND SOFT SCIENCES

Overall, there is a broad trend in the literature that CL mediated by CT is well-received among Higher Education students (Ibarra Sáiz & Rodríguez Gómez, 2007, pp.364, 369, 374; García-Valcárcel et al., 2012, p.170-172; Ku, Tseng & Akarasriworn, 2013, p.925; Rodrigo Cano, 2016, pp.157, 205; cf. Álvarez Olivas, 2015, pp.260-261). The results suggest further that CL mediated by CT may receive more positive evaluations than AL (Cabero Almenara & Marín Díaz, 2014, p.168; Castro Chao, 2023, p.133; cf. Cabero Almenara et al., 2019, p.52).

As already noted in the introduction, a number of investigations on students' perceptions of CL adopt a multidisciplinary approach (Ibarra Sáiz & Rodríguez Gómez, 2007; Mehta et al., 2021; cf. Bouso & Arbulú Villanueva, 2023), drawing a comparison between varied areas of study. An example is the work by Ibarra Sáiz and Rodríguez Gómez (2007, pp.364-367). This is a study on the evaluations of university students specialising in two soft sciences at the University of Cadiz, which explores differences in the evaluations based on the degree programme (Psychopedagogy and Primary School Education) and on the year of study of participants. The results reveal statistically significant differences between both disciplines, with second-year Primary School Education students (specialising in Special Education) providing evaluations below the overall average (2007, pp.368-369).

Yet another relevant example that adopts a multidisciplinary approach is the one by Cabañete et al. (2020), where the authors explore the students' perceptions specialising in five hard, mixed and soft sciences at the University of Girona: Chemistry and Mechanical Engineering (hard sciences), Business Administration and Management and Environmental Sciences (mixed sciences) and Primary School Education (soft science). Importantly, the implementation of activities does not involve CL in a strict sense; the approach is based instead on cooperative learning (see section 2.1). The analysis shows that, even though the final and

overall assessment is positive in all degrees, students' responses in Mechanical Engineering (hard science) and Business Administration and Management (mixed science) differ significantly from those of students in Primary School Education (soft science). Unlike the study by Ibarra Sáiz and Rodríguez Gómez (2007, pp.364-367) just mentioned, in this case it is Primary School Education students who provide the highest ratings, while Mechanical Engineering and Business Administration and Management students offer the lowest ones (Cabañete et al., 2020, pp.9-13, 14-15). The students of the remaining two disciplines (i.e. Chemistry and Environmental Sciences) occupy a more intermediate position.

2.3. GENDER VARIATION IN STUDENTS' PERCEPTION OF CL

The literature offers mixed results regarding gender variation in students' perceptions of CL. Some studies indicate absence of gender differences (Cabero Almenara et al., 2016), while others report significant differences between men and women (Cabero Almenara et al., 2019; Kleynhans et al., 2021; see further Prinsen et al., 2007). This section reviews the results obtained in three of these studies showing opposing views.

Cabero Almenara et al. (2016) investigate the relationship between CL, the use of social media and CT tools and variables such as gender, age and participants' country of study. Data were obtained from universities in Argentina, the Dominican Republic, Spain and Venezuela. Their study reveals no statistically significant differences between men's and women's preference to work collaboratively or individually. Men, however, report higher scores of their technical skills and experience with social media and CT tools. Following a similar approach, the second study, i.e. the one by Cabero Almenara et al. (2019, p.47), examines the perception students have of CL and of the didactic usage of social media. The data utilised encompass multiple engineering programmes in Chile. In this case, the findings reveal statistically significant differences between men and women regarding their learning preferences, with men providing again the highest ratings. The third and last study we will review here is the one by Kleynhans et al. (2021, pp.44-45). It

focuses on the differences between men's and women's experiences with CL based on data collected among Hospitality Financial Management students in South Africa. Results show that, while both men and women are generally satisfied with the experience, there are once again statistically significant differences in the evaluation of specific statements such as "Collaborative learning activities made an important contribution to my learning", and with which men tend to agree more than women (p.45).

3. DESCRIPTION AND PROCEDURE OF THE PEDAGOGICAL PROGRAMME

3.1. CONTEXT OF THE STUDY

As previously noted, the present innovative teaching project was implemented in the Degrees in Chemical Engineering (CE) and English Language and Literature (ELL) from the University of Santiago de Compostela (USC) where several *Office 365*-mediated collaborative activities were carried out in two ESP degree courses: *Technical English* (CE) and *English Language III* (ELL).

Technical English and *English Language III* are both compulsory courses offered in the first semester of the first and second years of study of the CE and ELL degrees, respectively.¹⁶ The main aim of *Technical English* is to help students develop oral and written comprehension and expression skills with a focus on topics related to the field of CE. The course contents and materials correspond to the B1.2 (i.e. B1+) level of the *Common European Framework of Reference for Languages* (CEFR, Council of Europe, 2020). *English Language III* aims to help students develop oral and written comprehension and expression skills, focusing on texts in the formal register and academic context. The contents and materials for this course correspond to the B2.2 (i.e. B2+) level of the CEFR.

¹⁶ The official teaching guides of *Technical English* and *English Language III* can respectively be consulted at < <https://tinyurl.com/3vv7yj4n> > and <<https://tinyurl.com/yw4pevt7>>.

3.2. THE DESIGN OF *OFFICE 365*-MEDIATED COLLABORATIVE ACTIVITIES

The *Office 365*-mediated collaborative activities were conducted in groups of four to five participants. In line with a vision of collaborative work that aims to reduce students' dependence on the instructor as the sole authority in knowledge transmission and group coordination (Bruffee, 1995, cited in Barkley et al., 2007, p.19), group members were responsible for forming teams and distributing roles and responsibilities.

The title of the collaborative task implemented in CE is "Presentation of a Failure Analysis via Videoconference" (see Appendix I). It involves creating a description of the potential causes for the failure of a boiler water-wall tube at a fossil fuel-based power station, based on a real case analysed by Liu et al. (2017) (Castro Chao, 2023, pp.127-128, 148-149). Initially, students were provided with a selection of bibliographic resources via *MS OneDrive*, and from reference studies, they identified the concepts and processes involved in the boiler failure. After systematically organising the information asynchronously using *MS Word* (shared document), sketching the nature of the problem and providing a structure for the project, the teams received preliminary feedback. Subsequently, they conducted a supervised synchronous meeting via *MS Teams*, where the students assumed the role of engineers and discussed the problem, the possible causes of failure and the proposed solutions.

The significance of integrating a videoconferencing task in activity design goes beyond the demands of this specific communicative event. According to Kassim and Ali (2010, p.177), teleconferencing is the communicative event in which oral communication skills are most needed for engineers (also Spence & Liu, 2013, p.102-103).¹⁷ In addition, Bourgault and Lagacea (2002) note that, within the realm of engineering, videoconferencing serves as a tool for project management and

¹⁷ The term 'teleconference' is closely connected to 'videoconference' as it involves "[a] meeting or conference at which people in different locations participate by means of telecommunications technology, such as telephones or (in later use usually) videoconferencing equipment or software" (*Oxford English Dictionary*, s.v. *teleconference*, NOUN).

teamwork coordination. Thus, videoconferencing aligns with two pivotal skills in engineering practice, which are inherently collaborative: project management and team building.¹⁸ As Nicholas (2004) points out, project management is an ever-increasing need in the field of engineering and it involves a social side that is often overlooked: project leadership, team building, conflict and stress management (see further De los Ríos-Carmenado et al., 2015, p.186). Likewise, the relevance of project management in CE student training is highlighted in the Degree Report for CE (Spanish Ministry of Education, Culture and Sport, 2015, p.6). This states that students must have the knowledge and skills to organise and manage projects and understand the organisational structure and functions of a project office (CI12; see also CG1, p.5).¹⁹

The collaborative task implemented in ELL, titled "Development of a Brief Research Project Involving Data Collection Through Questionnaires" (see Appendix II), required students to engage in both written and oral academic discourse following the scientific method within the field of English Studies. Initially, the groups asynchronously selected a topic within their area of expertise, formulated their own hypotheses and/or research questions and searched for relevant information. Synchronously, under the supervision of the lecturer, they quantitatively and qualitatively analysed the data collected via *MS Forms*. Following this, students asynchronously wrote a collaborative text of 2,000-2,500 words using *MS Word* (shared document), making use of *MS OneDrive* for information sharing among group members. Finally, they prepared a 15-minute oral presentation, with each member speaking for three minutes, to be debated synchronously in the classroom. Feedback was provided for both parts of the task (the written and the oral one) by the instructor for each student individually in the rubrics included in the Virtual Campus.

¹⁸ In engineering, business and technology, 'project management' involves coordinating and integrating the interests, resources and efforts of various stakeholders, along with planning, scheduling and budgeting, to achieve the project's overall objectives (Nicholas & Steyn, 2020).

¹⁹ The Degree Report for the Degree in CE at the USC can be accessed at <<https://tinyurl.com/ycxcv4xf>>.

The reasoning behind incorporating research-based collaborative activities into the ELL degree program is manifold. First, research is a key ability that ELL students need to develop over the course of their degree studies; as noted in the Degree Report for ELL (Spanish Ministry of Education, Culture and Sport, 2018, p.5), students are expected to develop competences in gathering and interpreting relevant data within their area of study in order to draw conclusions which reflect on relevant issues in society, science or ethics (CB3).²⁰ Second, undergraduate education in Spain involves the obligatory completion of a Final Year Project (Spanish 'Trabajo Fin de Grado'), and, at a postgraduate level, students may go on to complete a Master's and/or PhD dissertation. Third, research abilities are essential for ELL students not only for academic purposes at an under- and postgraduate level but also for professional integration into research units at public and private institutions, and research centres requiring experimental and data management skills. In spite of this, however, research skills do not always receive enough attention in ESP courses in ELL, which, even if their focus is on formal and academic contexts, they tend to overlook issues of data analysis and scientific inquiry.

4. ASSESSING CL MEDIATED BY CT

4.1. PARTICIPANTS

In this section, we describe the sociolinguistic profile of the sample. The type of sampling used is non-probability convenience sampling, a procedure based on the selection of individuals who are easily accessible (Sabariego Puig, 2009, p.148). The participants were 88 learners of English enrolled in the Degrees in CE (67 students; academic years 2021-2022 and 2023-2024) and ELL (21 students; academic year 2023-2024).

Among the respondents, 47.73% (raw frequency, henceforth rf=42/88) were men and 52.27% (rf=46/88) were women. Concerning their age,

²⁰ The Degree Report for the Degree in ELL at the USC can be accessed at <<https://ti-nyurl.com/yckt5nc5>>.

85.23% (rf=75/88) were aged 17-19, 13.64% (rf=12/88) fell into the 20-23 group and one person was aged 30 (1.14%; rf=1/88). In terms of origin, 95.45% (rf=84/88) are of Spanish nationality—two with dual nationality in the United States and Venezuela (2.27%, rf=2/88)—and 4.55% (rf=4/88) are of French, Italian, Nepali and Portuguese nationalities. Their mother tongue is Spanish in 65.91% (rf=58/88) of cases, 9.09% (rf=8/88) speak both Spanish and Galician, 29.55% only Galician (rf=26/88) and the remaining 4.55% (rf=4/88) have French, Italian, Nepali or Portuguese as their native languages. Last, 92.05% (rf=81/88) indicate that they know English as a foreign language, and 62.5% (rf=55/88) declared to have some type of English language proficiency certificate (level not specified).

4.2. MEASURING TOOLS AND DATA ANALYSIS

The methodology of data collection draws on an adapted version of the original questionnaire designed by Anderson et al. (2010)—*Social software survey used with unpaced undergrad*—used to determine expertise and interest in social software use in unpaced forms of distance education. An adapted version of the questionnaire has been utilised in CL contexts by Cabero Almenara and Marín Díaz (2014), Cabero Almenara et al. (2016) and Castro Chao (2023), among others. It includes a total of 91 items distributed in seven blocks: 1) 'Identification'; 2) 'Learning Preferences'; 3) 'Technical Skills'; 4) 'Social Software Experience'; 5) 'Social Software for Learning'; 6) 'Confidence in Distance Education Abilities'; and 7) 'Wrap Up'.

For the purposes of the present research, we only used a selection of SS from block 2 ('Learning Preferences'). The selection comprises a total of 15 SS contrasting positive aspects of CL and AL (see our RQ₃). The 15 SS selected were then organised into four thematic blocks (see Tables 1 and 2) dealing with (i) the role of the instructor in organising collaborative work (SS 1 and 10), (ii) the effectiveness and quality of collaborative work (SS 2-5 and 11-12), (iii) the students' preference to work collaboratively (SS 6 and 13-14), and (iv) the students' willingness to interact with peers (SS 7-9 and 15).

To the 15 items originally included in block 2, two more items were added inquiring about students' overall level of satisfaction with and interest in the *Office 365*-mediated activities implemented in *Technical English* and *English Language III* (RQs 1 and 2). The total of 17 items were rated on a five-point *Likert* scale (1='Very low'; 2='Low'; 3='Moderate'; 4='High'; 5='Very high'; cf. Table 1). Responses were collated and subjected to statistical analysis using *IBM SPSS Statistics* (version 28.0.1.1 (14)). The first step was to assess the normality of the data with the Shapiro-Wilk test. Since the data were not normally distributed, we used, first, the Mann-Whitney U test to determine whether the distributions of scores from two independent groups differed significantly (RQ4), and second, the Wilcoxon signed-rank test to assess the significance of differences in the distribution of scores between two related data sets. Our significance level was set at $p=.05$.

5. RESULTS

5.1. STUDENTS' OVERALL LEVEL OF SATISFACTION WITH AND INTEREST IN CL MEDIATED BY CT

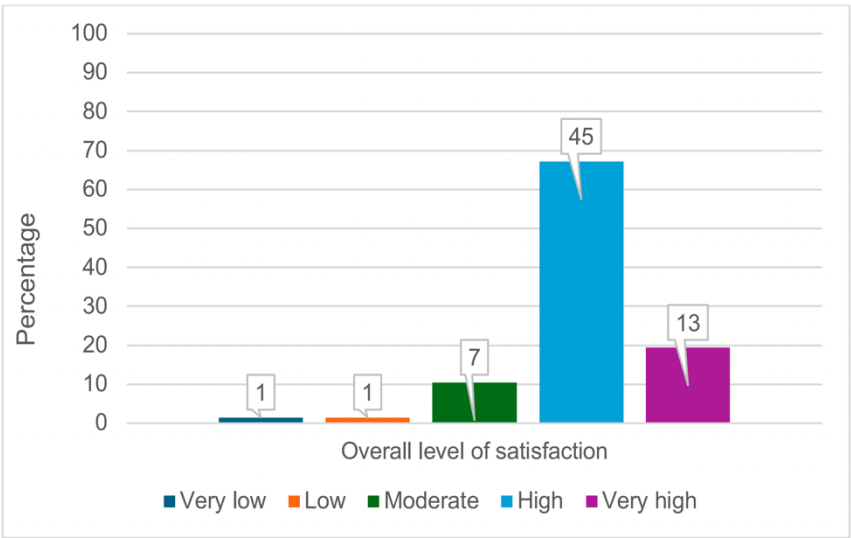
In this section, we first provide an account of students' overall level of satisfaction with the collaborative methodology mediated by *Office 365* (Figures 1 and 2; RQ1) and of the interest students express in lecturers implementing a collaborative methodology in future courses (Figures 3 and 4; RQ2).

As can be seen in Figures 1 and 2, the overall level of satisfaction with the collaborative methodology implemented in the degrees in CE (Figure 1) and ELL (Figure 2) is considerably high: 86.57% (rf=58/67) of CE students and 61.91% (rf=13/21) of ELL students rate their overall level of satisfaction as 'High' or 'Very high' on a five-point *Likert* scale (see Cabero Almenara et al., 2019, p.42). The 'Low' and 'Moderate' levels are selected only by 11.94% (rf=8/67) and 38.10% (rf=8/21) of participants, respectively. The results obtained concur with the findings expounded in previous studies which indicate that CL mediated by CT is well-received among Higher Education students (Ibarra Sáiz & Rodríguez Gómez, 2007, pp.364, 369, 374; García-Valcárcel et al., 2012,

pp.170-172; Ku, Tseng & Akarasriworn, 2013, p.925; Rodrigo Cano, 2016, pp.157, 205; cf. Álvarez Olivas, 2015, pp.260-261).

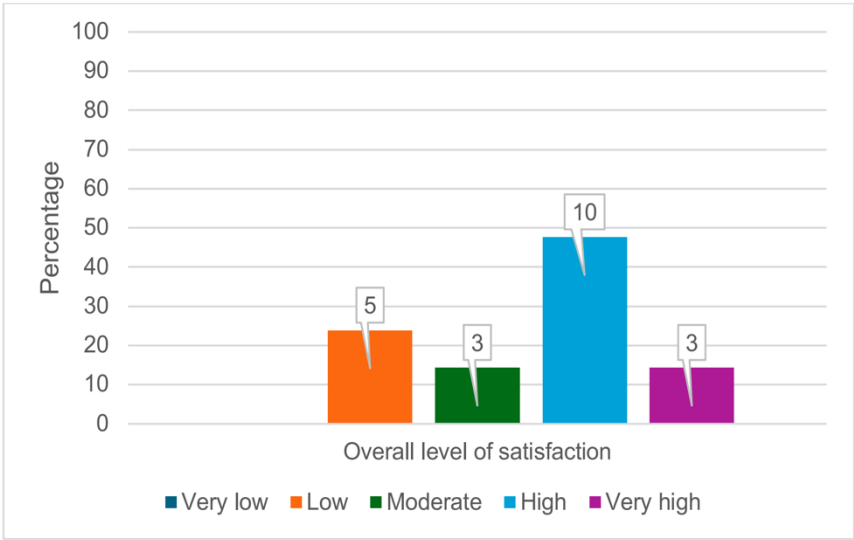
Even though collaborative work is well-received by students of both degrees, CE students are significantly more satisfied with this methodology than ELL students. This conclusion is supported by the results of the Mann-Whitney U test. The mean satisfaction levels, presented here for descriptive purposes, are 4.02/5 (median: 4.00) for CE students and 3.52/5 (median: 4.00) for ELL students. The Mann-Whitney U test, which compares the ranks of the responses, revealed a statistically significant difference in satisfaction distributions between the groups ($U=520.50$; $p=.038$) (RQ₄). With respect to gender, no significant differences have been observed between men (mean: 3.86/5; median: 4.00) and women (mean: 3.93/5; median: 4.00) ($U=909.50$; $p=.585$). This is in agreement with the results presented in Cabero Almenara et al. (2016, pp.13-14, 18), which similarly found no differences between men's and women's preferences to work collaboratively or individually (cf. Cabero Almenara et al., 2019, p.47; Kleynhans et al., 2021, pp.44-45; section 2.3).

FIGURE 1. Overall level of satisfaction with the Office 365-mediated collaborative methodology implemented in the Degree in CE (percentages and *rf*)



Source: Authors

FIGURE 2. Overall level of satisfaction with the Office 365-mediated collaborative methodology implemented in the Degree in ELL (percentages and rf)



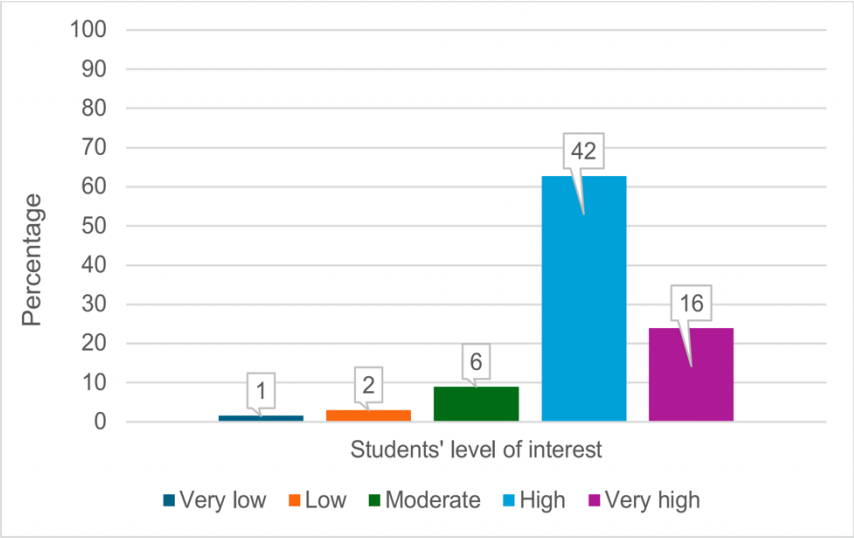
Source: Authors

Figures 3 and 4 display the results on the interest students express in lecturers implementing a collaborative methodology in future courses in CE (Figure 3) and ELL (Figure 4). The percentage of students expressing 'High' or 'Very high' levels of interest is 86.57% (rf=58/67) in CE and 28.57% (rf=6/21) in ELL. The 'Low' and 'Moderate' levels are selected by 11.94% (rf=8/67) and 57.14% (rf=12/21) of participants, respectively. The results align with those presented in Figures 1 and 2 in that, again, the mean for CE students is higher (4.04/5; median: 4.00) than the one obtained for ELL students (2.81/5; median: 3.00); the test applied to identify differences between groups shows that the difference is statistically significant (U=262.50; $p<.001$). With regard to gender, once again, no significant differences have been observed here between men (mean: 3.93/5; median: 4.00) and women (mean: 3.59/5; median: 4.00) (U=760.00; $p=.060$).

It is also worth noting that ELL students' mean score for interest (i.e. 2.81/5; median: 3.00) is notably lower than the one obtained in Figure 2 for overall satisfaction (3.52/5; median: 4.00). While the means are presented for descriptive purposes, the Wilcoxon signed-rank test was

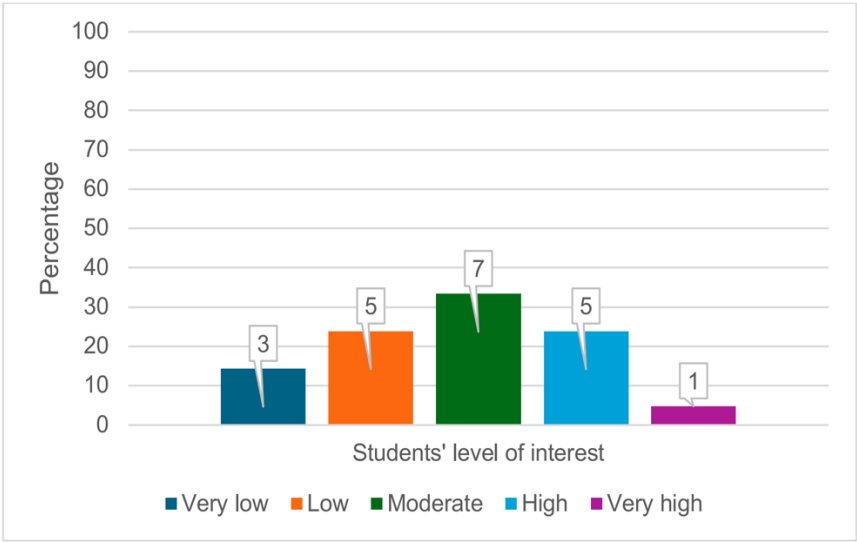
used to assess the significance of differences in the distributions of these two related sets of scores. The test indicated that the difference is statistically significant ($W=73.00$; $p=.005$), suggesting that ELL students' interest scores are significantly lower than their overall satisfaction scores. Thus, while ELL students rate the collaborative experience positively with a mean score that falls in the 'High' level of the scale, their interest to use this method in other courses is more limited, falling in the 'Moderate' level of the scale. This may be interpreted as meaning that ELL students perceive the collaborative methodology to be useful in the framework of the specific ESP course in which it was implemented (i.e. *English Language III*, section 3.1) though their perception of the potential benefits of collaborative work in the broader context of their degree studies is less favourable.

FIGURE 3. CE students' interest in lecturers implementing a collaborative methodology in future courses (percentages and rf)



Source: Authors

FIGURE 4. *ELL students' interest in lecturers implementing a collaborative methodology in future courses (percentages and rf)*



Source: Authors

Students' overall satisfaction and interest are both significantly higher for the CE degree than for the ELL degree; the results obtained therefore contrast with those presented in Cabañete et al. (2020, pp.9, 14). As pointed out in section 2.2, Cabañete et al. (2020) have observed differences in students' assessment of cooperative learning activities implemented in five Higher Education disciplines. Specifically, they note that the highest ratings come from Primary School Education degrees, while the lowest ones are found in Mechanical Engineering and Business Administration and Management. Assuming that a parallel can be established between CE and Mechanical Engineering—both being branches of engineering—, and ELL and Primary School Education—both having teaching-oriented career prospects—, Cabañete et al.'s (2020) study may be said to differ from ours. This might be due to the fact that their investigation is based on cooperative rather than collaborative activities.

Considering that a conceptual distinction can be drawn between cooperative and collaborative learning (section 2.1), this difference in approach may have acted as a key factor. As previously mentioned, in

cooperative learning the instructor retains the traditional role of expert and authoritative figure in the classroom, and the perspective is more teacher-centred (see Cabañete et al., 2020, pp.2, 14). Conversely, collaborative learning aims to reduce students' dependence on the instructor as the sole authority in knowledge transmission and group coordination, with students taking more control and responsibility for the learning process. Because of this greater emphasis on students' control and responsibility, a collaborative rather than cooperative approach may have led CE students to give more favourable ratings to activities: since collaborative learning implies less instructor intervention and more student involvement in team management, it may be more in line with a professional profile in which engineers are required to acquire skills in project management and team building (section 3.2).

With regard to Cabañete et al.'s (2020) study, it can also be pointed out that higher ratings among Primary School Education students are attributed to the fact that instructors tend to use cooperative learning more frequently in education degrees than in more technically oriented degrees such as Mechanical Engineering. For instance, Primary School Education instructors at the University of Girona traditionally implement cooperative learning activities, in both theory—since the students most likely become teachers—and practice—because students carry out cooperative learning activities planned in the classroom (Cabañete et al., 2020, p.14). In the case of the Degree in ELL at the USC, however, this is only partially the case, mostly because the theoretical orientation of compulsory courses tends to be predominantly philological. Thus, core courses in ELL (e.g. *English Morphosyntax* [second year] or *Literary Theory and Criticism* [first year]) tend to focus on linguistic and literary analysis, while the subjects whose syllabus is centred on teaching-related content (e.g. *Introduction to English Teaching* [third year]) are elective.²¹ What this implies is that the Degree in ELL, as its title suggests, is primarily directed towards the analysis of English language

²¹ The degree in ELL is divided into four modules, with a total of 240 ECTS credits. This total is composed of 60 ECTS credits of basic training, 120 compulsory ECTS credits, 24 ECTS credits of a supplementary module, 24 ECTS credits of the elective module and 12 ECTS credits of the Final Year Project.

and literature, but the theoretical coverage of teaching methodologies is optional and may be said to play a less central role. This, we believe, might act as another factor affecting ELL students' assessment of CL because it might lead them to perceive that this type of training (i.e. teaching-learning training based on CL) is less central to the theoretical core of their degree studies.²²

5.2. STUDENTS' ASSESSMENT OF CL MEDIATED BY CT VERSUS AL

As pointed out in section 4.2, students were inquired not only about overall levels of satisfaction with and interest in CL, but also about their degree of (dis-)agreement with a series of SS contrasting CL and AL (RQ₃). We considered a total of 15 SS organised into four thematic blocks focusing on: (i) the role of the instructor in organising collaborative work (SS 1 and 10); (ii) the effectiveness and quality of collaborative work (SS 2-5 and 11-12); (iii) the students' preference to work collaboratively (SS 6 and 13-14); and (iv) the students' willingness to interact with peers (SS 7-9 and 15). The results are provided in Table 1 and Table 2. The former focuses on CL, the latter on AL.

As can be seen in Table 1, CE students systematically assess SS on CL more positively than ELL students. For instance, S. 1 "An instructor can help most by working with students in teams*" receives mean scores of 3.98/5 (median: 4.00) in CE and 2.90/5 (median: 3.00) in ELL ($U=333.50$; $p<.001$). In the case of S. 9, "Other students like to help me learn*", this receives scores of 3.98/5 (median: 4.00) and 2.57/5 (median: 3.00), respectively ($U=216.00$; $p<.001$). Therefore, the evaluation of SS matches the data presented in Figures 1 and 3 above, since CE students are clearly the ones who assess CL more favourably in 9/9 SS. There are a number of SS, namely SS 2 and 4-5, which stand out in that

²² The compulsory course *English Morphosyntax* (second year) covers aspects related to the morphosyntax of the English (simple) clause and to the structure and function of its constituent units; in turn, *Literary Theory and Criticism* (first year) deals with topics related to the analysis of narrative, poetic and dramatic texts, among many other issues. In turn, the elective subject *Introduction to English Teaching* (third year) covers various aspects relating to approaches and methods to language teaching (e.g. Task-based approach [TBA], Content-based learning [CBL], etc.), classroom management and lesson planning and evaluation, among others.

they score above 4.00/5 in both degrees, CE (means: 4.26, 4.36 and 4.38/5; medians: 4.00, 4.00 and 4.00, respectively) and ELL (means: 4.10, 4.29 and 4.00/5; medians: 4.00, 5.00 and 4.00, respectively). As no statistically significant differences were attested here, we can conclude that CE and ELL students tend to agree on SS referring to the effectiveness and quality of collaborative work (3/4 SS in thematic block ii): e.g. "We get the work done faster if we all collaborate" (S. 4) or "Working in a team now will help me work with others in the future" (S. 5).

Now, moving on to a more detailed analysis of those SS that show statistically significant differences between degrees (5/9 SS; RQ₄), contrasts have been identified between CE and ELL in all four thematic blocks: (i) (S. 1); (ii) (S. 3); (iii) (S. 6); and (iv) (SS 7 and 9). For instance, S. 6 "I like to work in teams when taking University courses*/**" receives mean scores of 3.76/5 (median: 4.00) in CE and 2.38/5 (median: 2.00) in ELL ($U=250.00$; $p<.001$). In turn, S. 7 "I like to be able to use the ideas of other people*" receives mean scores of 3.88/5 (median: 4.00) in CE and 2.95/5 (median: 3.00) in ELL ($U=367.50$; $p<.001$). Note that the former S (i.e. S. 6) is also the one that obtained the lowest score in ELL, which implies that ELL students, unlike CE ones, may have a certain disdain for collaborative work in Higher Education contexts. S. 6 is, on the other hand, the only one in which gender differences between men (mean: 3.74/5; median: 4.00) and women (mean: 3.15/5; median: 3.00) have been identified ($U=689.50$; $p=.016$); the results accord with those obtained in Kleynhans et al. (2021, pp.44-45) because, even though both men and women are generally satisfied with the experience (Figures 1 and 2), statistically significant differences may be found in the evaluation of specific SS, with men showing higher evaluations than women in S. 6.

TABLE 1. *Students' level of (dis-)agreement with a series of SS on CL*

Nº	Item	CE		ELL		Sig.
		M	Md	M	Md	
1	An instructor can help most by working with students in teams.	3.98	4.00	2.90	3.00	*
2	It is helpful to put together everyone's ideas when making a decision.	4.26	4.00	4.10	4.00	
3	When a team needs something important done, I find it more helpful to work collaboratively rather than alone.	3.73	4.00	2.71	2.00	*
4	We get the work done faster if we all collaborate.	4.36	4.00	4.29	5.00	
5	Working in a team now will help me work with others in the future	4.38	4.00	4.00	4.00	
6	I like to work in teams when taking University courses.	3.76	4.00	2.38	2.00	*/**
7	I like to be able to use other people's ideas.	3.88	4.00	2.95	3.00	*
8	I like to help other people integrate into a work team.	3.85	4.00	3.71	4.00	
9	Other students like to help me learn.	3.98	4.00	2.57	3.00	*
Overall M and Md		4.02	4.00	3.29	3.00	*

M=Mean value on a five-point *Likert* scale from 1='Strongly disagree' to 5='Strongly agree'; Md=Median; Sig.=Significance.

*=Significant differences between CE and ELL students at the $p<.05$ level.

**=Significant differences between men and women at the $p<.05$ level.

Source: Authors

Table 2 presents students' assessment of SS on AL. A comparison of Tables 1 and 2 reveals that CE students' overall mean for CL (4.02/5; median: 4.00, Table 1) is much higher than that for AL (2.60/5; median: 3.00, Table 2). ELL students, however, rate CL (3.29/5; median: 3.00, Table 1) very similarly to AL (3.44/5; median: 3.00, Table 2). The differences are statistically significant in CE ($W=4886.00$; $p<.001$) but not in ELL ($W=3116.00$; $p=.204$).

The statistical analysis of the SS reveals significant contrasts between ELL and CE in 3/4 thematic blocks (4/6 SS): (ii) (S. 11); (iii) (SS 13 and 14); and (iv) (S. 15). In Table 2 ELL students systematically assess such SS more positively than CE students (cf. Table 1). S. 11 "I do better quality work by myself*" receives mean scores of 3.52/5

(median: 3.00) in ELL and 2.55/5 (median: 2.00) in CE (U=337.00; p<.001). S. 13 "I prefer to work by myself so I can progress at my own pace*" receives mean scores of 4.24/5 (median: 4.00) in ELL and 2.58/5 (median: 3.00) in CE (U=182.50; p<.001). S. 14 "I like my work best if I do it myself without anyone's help*" receives mean scores of 3.57/5 (median: 4.00) and 2.70/5 (median: 3.00), respectively (U=391.50; p=.002); and S. 15 "I like to work on my own without paying attention to other students*/**" receives mean scores of 2.71/5 (median: 3.00) and 1.70/5 (median: 1.00) (U=368.00; p<.001), respectively. In addition, S. 15 is the one that obtained the lowest score in CE, which entails that CE students, unlike ELL ones, show little willingness to work autonomously, and tend to feel motivated to interact with peers. Also, in line with our previous results, these findings indicate that ELL students show a stronger preference towards AL than CE students, clearly manifested in S. 13, which receives the highest evaluation of all SS in Table 2 (i.e. 4.24/5; median: 4.00).

TABLE 2. *Students' level of (dis-)agreement with a series of SS on AL*

Nº	Item	CE		ELL		Sig.
		M	Md	M	Md	
10	An instructor can help most when directing the work of each student individually.	3.33	3.00	3.48	4.00	
11	I do better quality work by myself.	2.55	2.00	3.52	3.00	*
12	If I work by myself now I will manage better in the future.	2.76	3.00	3.14	3.00	
13	I prefer to work by myself so I can progress at my own pace.	2.58	3.00	4.24	4.00	*
14	I like my work best if I do it myself without anyone's help.	2.70	3.00	3.57	4.00	*
15	I like to work on my own without paying attention to other students.	1.70	1.00	2.71	3.00	*/**
Overall M and Md		2.60	3.00	3.44	3.00	*

Source: Authors

6. SUMMARY AND CONCLUDING REMARKS

The main goal of the study that we have just presented was to assess students' perceptions and interests in collaborative learning (CL)

mediated by Communication Technologies (CT). After implementing several *Office 365*-mediated collaborative activities in the Degrees in Chemical Engineering (CE) and English Language and Literature (ELL) at the University of Santiago de Compostela (USC), students' perceptions and interest were measured through a questionnaire.

Results show that the overall levels of satisfaction with and interest in the collaborative methodology are considerably high (RQ₁ and ₂). In this regard, the results obtained concur with the findings expounded in previous studies which indicate that CL mediated by CT is well-received among Higher Education students (Ibarra Sáiz & Rodríguez Gómez, 2007, pp.364, 369, 374; García-Valcárcel et al., 2012, pp.170-172; Ku, Tseng & Akarasriworn, 2013, p.925; Rodrigo Cano, 2016, pp.157, 205; cf. Álvarez Olivas, 2015, pp.260-261). However, students' overall satisfaction and interest are both significantly higher for the CE degree (hard science) than for the ELL degree (soft science) (RQ₄). The results obtained therefore contrast with those presented in a previous study by Cabañete et al. (2020, pp.9, 14) where differences have been observed in students' assessment of cooperative learning activities implemented in five Higher Education disciplines, with the highest ratings coming from Primary School Education degrees (soft science), while the lowest ones are found in Mechanical Engineering (hard science) and Business Administration and Management (mixed science).

With respect to gender, no significant differences have been observed between men's and women's overall satisfaction and interest, just like in Cabero Almenara et al. (2016, pp.13-14, 18), which similarly found no differences between men's and women's preferences to work collaboratively or individually (cf. Cabero Almenara et al., 2019, p.47; Kleynhans et al., 2021, pp.44-45). It is to be noted, nonetheless, that gender differences may be somewhat identified in the assessment of specific SS on CL and AL. Differences between men's and women's evaluations have been attested, for instance, in S. 6, "I like to work in teams when taking University courses", which men rate more highly. In this regard, the results accord with those obtained in Kleynhans et al. (2021, pp.44-45). They similarly find that men and women may be

generally satisfied with the collaborative experience while, at the same time, men may show higher evaluations of specific SS.

Given that CE students consistently rate SS on CL more favourably than ELL students, and that ELL students exhibit a stronger preference for AL than CE students (RQ₃), ESP instructors could enhance ELL students' experience with CL through targeted activities. This might involve integrating key collaborative skills in the professional profile of ELL students, particularly in fields like teaching and translation and interpreting, in which teamwork may be easily incorporated (see Klimkowski, 2006; De Jong et al., 2022). Examples of *Office 365*-mediated activities which simulate teaching and translation-related workplace settings are the following:

- 1) Conducting a videoconference through *MS Teams* in which students coordinate teaching activities at a secondary school.
- 2) Developing a translation project collaboratively using *MS Word*.

As a limitation of the present investigation, we would like to mention that the overall size of the sample needs to be enlarged. This would allow to provide a more comprehensive picture of students' perceptions and interest in CL mediated by CT, and of the factors involved. Additionally, future work on the topic may also want to expand the range of degrees and/or universities (cf. Ibarra Sáiz & Rodríguez Gómez, 2007, p.370; Mehta et al., 2021, p.16).

7. ACKNOWLEDGEMENTS

The research reported on in this article was funded by the Spanish State Research Agency (AEI) (PID2020-114604GB-I00; PIs: María José López-Couso & Belén Méndez-Naya), the Consellería de Cultura, Educación, Formación Profesional e Universidades of the Regional Government of Galicia, Spain (ED431B 2023/03) and the Complutense University of Madrid.

8. REFERENCES

- Álvarez Olivas, V. C. (2015). *Aprendizaje colaborativo mediado por TIC en la enseñanza universitaria: un acercamiento a las percepciones y experiencias de profesores y alumnos de la Universidad Autónoma de Chihuahua*. [Tesis doctoral, Universidad de Salamanca]. Repositorio Institucional Universidad de Salamanca. <https://tinyurl.com/t785rvmv>
- Anderson, T., Poellhuber, B., & McKerlich, R. (2009). Social software survey used with unpaced undergrad. <https://tinyurl.com/34kunt8>
- Anthony, L. (2018). *Introducing English for Specific Purposes*. Routledge.
- Barkley, E. F., Cross, K. P., & Major, C. H. (2007). *Técnicas de aprendizaje colaborativo*. Morata.
- Bourgault, M., & Lagace, D. (2002). A seminar for real-time interactive simulation of engineering projects: an innovative use of video-conferencing and IT-based educational tools. *Journal of Engineering Education*, 91(2), 177-183. <https://doi.org/10.1002/j.2168-9830.2002.tb00690.x>
- Bouso, T., & Arbulu Villanueva, Í. R. A. (2023). Task-based language teaching to the test: A study on students' competence development in Higher Education. In M. Valero-Redondo & F. J. Rodríguez-Mesa (Eds.), *Innovación en la enseñanza de lenguas: mejoras docentes para el aprendizaje del siglo XXI* (pp. 902-925). Dykinson.
- Brodahl, C., Hadjerrouit, S., & Hansen, N. K. (2011). Collaborative writing with web 2.0 technologies: education students' perceptions. *Journal of Information Technology Education: Innovations in Practice*, 10, 73-103. <https://tinyurl.com/5c92xx9n>
- Bruffee, K. (1995). Sharing our toys: cooperative learning versus collaborative learning. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 27(1), 12-18. <https://doi.org/10.1080/00091383.1995.9937722>
- Cabañete, D., Garcia-Romeu, M. L., Menció, A., Nogué, L., Planas, M., & Solé-Pla, J. (2020). Cross-disciplinary analysis of cooperative learning dimensions based on Higher Education students' perceptions. *Sustainability*, 12(19), 1-18. <https://doi.org/10.3390/su12198156>
- Cabero Almenara, J., Barroso Osuna, J., Llorente Cejudo, M. del C., & Yanes Cabrera, C. (2016). Redes sociales y Tecnologías de la Información y la Comunicación en educación: aprendizaje colaborativo, diferencias de género, edad y preferencias. *RED: Revista de Educación a Distancia*, 51, 1-23. <https://dx.doi.org/10.6018/red/51/1>

- Cabero Almenara, J., Del Prete, A., & Arancibia Muñoz, M. L. (2019). Percepciones de estudiantes universitarios chilenos sobre uso de redes sociales y trabajo colaborativo. *RIED: Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 22(2), 35-55. <https://doi.org/10.5944/ried.22.2.22847>
- Cabero Almenara, J., & Marín Díaz, V. (2014). Posibilidades educativas de las redes sociales y el trabajo en grupo: percepciones de los alumnos universitarios. *Comunicar: Revista Científica de Educación y Comunicación*, 42, 165-172. <https://doi.org/10.3916/C42-2014-16>
- Carrió Pastor, M. L., & Skorczynska, H. (2015). Collaborative learning and communication technologies in teaching business English. *Procedia: Social and Behavioral Sciences*, 178, 32-37. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.03.142>
- Castro Chao, N. (2023). El aprendizaje colaborativo mediado por TIC: la percepción de estudiantes de ingeniería química en tiempos de pandemia. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas – RNAEL*, 17(34), 120-149. <https://doi.org/10.26378/rnlael1734510>
- Cenich, G., & Santos, G. (2005). Propuesta de aprendizaje basado en proyecto y trabajo colaborativo: experiencia de un curso en línea. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 7(2), 1-18. <https://tinyurl.com/yaae9pzj>
- Chu, S., & Kennedy, D. (2011). Using online collaborative tools for groups to co-construct knowledge. *Online Information Review*, 35(4), 581-597.
- Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment*. <https://tinyurl.com/2uw22d3c>
- Cranton, P. (1996). Types of group learning. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 71, 25-32. <https://doi.org/10.1002/ace.36719967105>
- De Jong, L., Meirink, J., & Admiraal, W. (2022). School-based collaboration as a learning context for teachers: a systematic review. *International Journal of Educational Research*, 112, 1-15. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2022.101927>
- De los Ríos-Carmenado, I., Rodríguez López, F., & Pérez García, C. (2015). Promoting professional project management skills in engineering Higher Education: Project-Based Learning (PBL) strategy. *International Journal of Engineering Education*, 31(1), 184-198. <https://tinyurl.com/5baz9r6k>
- Denton, D. W. (2012). Enhancing instruction through constructivism, cooperative learning, and cloud computing. *TechTrends*, 56(4), 34-41. <https://doi.org/10.1007/s11528-012-0585-1>

- Dudley-Evans, T., & St John, M. J. (1998). *Developments in ESP: a multi-disciplinary approach*. Cambridge University Press.
- García-Valcárcel Muñoz-Repiso, A., Hernández Martín, A., & Recamán Payo, A. (2012). La metodología del aprendizaje colaborativo a través de las TIC: una aproximación a las opiniones de profesores y alumnos. *Revista Complutense de Educación*, 23(1): 161-188.
https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2012.v23.n1.39108
- Ibarra Sáiz, M. S., & Rodríguez Gómez, G. (2007). El trabajo colaborativo en las aulas universitarias: reflexiones desde la autoevaluación. *Revista de Educación*, 344, 355-375. <https://tinyurl.com/ypts4n62>
- Kassim, H., & Ali, F. (2010). English communicative events and skills needed at the workplace: feedback from the industry. *English for Specific Purposes*, 29(3), 168-182. <https://tinyurl.com/2t95ewnz>
- Kirschner, P. A., Martens, R. L., & Strijbos, J. W. (2004). CSCL in Higher Education? A framework for designing multiple collaborative environments. En J. W. Strijbos, P. A. Kirschner & R. L. Martens (Eds.), *What we know about CSCL and implementing it in Higher Education* (pp. 3-30). Kluwer.
- Kleynhans, C., Roberson, J., Nesamvuni, A., & Masondo, P. (2021). The relationship between gender and the collaborative learning experience of University of Technology students. *Africa Education Review*, 18(5-6), 36-54. <https://doi.org/10.1080/18146627.2022.2153067>
- Klimkowski, K. (2006). Team work as a method in translation. *Across Languages and Cultures*, 7(1), 93-103.
- Koschmann, T. (2002). Dewey's contribution to the foundations of CSCL research. En G. Stahl (Ed.), *Computer support for collaborative learning: foundations for a CSCL community* (pp. 17-22). Lawrence Erlbaum Associates. <https://tinyurl.com/cdmdsb8w>
- Ku, H.-Y., Tseng, H. W., & Akarasriworn, C. (2013). Collaboration factors, teamwork satisfaction and student attitudes toward online collaborative learning. *Computers in Human Behavior*, 29(3), 922-929.
<https://doi.org/10.1016/j.chb.2012.12.019>
- Liu, S. W., Wang, W. Z., & Liu, C. J. (2017). Failure analysis of the boiler water-wall tube. *Case Studies in Engineering Failure Analysis*, 9, 35-39. <https://doi.org/10.1016/j.csefa.2017.06.002>
- Masyhur, M., & Lisia, S. (2024). Empowering EFL education: an empirical study on the utilization of *Microsoft 365 Powerpoint*. *Talenta Conference Series: Local Wisdom, Social, and Arts (LWSA)*, 7(2).
<https://tinyurl.com/2s42rb8z>

- Mehta, K. J., Miletich, I., & Detyna, M. (2021). Content-specific differences in Padlet perception for collaborative learning amongst undergraduate students. *Research in Learning Technology*, 29. <https://doi.org/10.25304/rlt.v29.2551>
- Nicholas, J. M. (2004). *Project management for business and engineering* (2nd ed.). Routledge.
- Nicholas, J. M., & Steyn, H. (2020). *Project management for engineering, business and technology* (6th ed.). Routledge.
- Noguera, I., & Gros, B. (2009). El rol del profesor en el aprendizaje colaborativo mediado por ordenador. *Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 2(3), 66-82. <https://tinyurl.com/3vk8wsn8>
- Oxford English Dictionary Online*. (2022). <https://www.oed.com>
- Panitz, T. (1997). Collaborative vs. cooperative learning: a comparison of the two concepts which will help us understand the underlying nature of interactive learning. *Cooperative Learning and College Teaching*, 8(2). <https://tinyurl.com/55esh5np>
- Prinsen, F. R., Volman, M. L. L., & Terwel, J. (2007). Gender-related differences in computer-mediated communication and computer-supported collaborative learning. *Journal of Computer Assisted Learning*, 23(5), 393-409. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2007.00224.x>
- Rodrigo Cano, D. (2016). Metodologías colaborativas en la web 2.0 en el proceso de enseñanza-aprendizaje en las universidades andaluzas: Cádiz, Huelva y Sevilla [Tesis doctoral, Universidad de Huelva]. Repositorio Institucional Universidad de Huelva. <https://tinyurl.com/yntrtpa9>
- Sabariego Puig, M. (2009). El proceso de investigación (Part 2). In R. Bisquerra Alzina (Eds.), *Metodología de la investigación educativa* (2nd ed., pp. 195-230). La Muralla.
- Spanish Ministry of Education, Culture and Sport. (2015). Degree Report for the Degree in Chemical Engineering of the University of Santiago de Compostela. Available at <https://tinyurl.com/3wnzs3pn> (2024, 14 May 2024).
- Spanish Ministry of Education, Culture and Sport. (2018). Degree Report for the Degree in English Language and Literature of the University of Santiago de Compostela. Available at <https://tinyurl.com/3vjhp9e5> (2024, 14 May).

- Spence, P., & Liu, G.-Z. (2013). Engineering English and the high-tech industry: a case study of an English needs analysis of process integration engineers at a semiconductor manufacturing company in Taiwan. *English for Specific Purposes*, 32(2), 97-109. <https://doi.org/10.1016/j.esp.2012.11.003>
- Stahl, G., Koschmann, T., & Suthers, D. (2006). Computer-supported collaborative learning: an historical perspective. In R. K Sawyer (Ed.), *Cambridge handbook of the learning sciences* (pp. 409-426). Cambridge University Press.
- Swales, J. M. (2000). Language for specific purposes. *Annual Review of Applied Linguistics*, 20, 59-76. <https://doi.org/10.1017/S0267190500200044>
- Yadegaridehkordi, E., Shuib, L., Mehrbakhsh, N., & Asadi, S. (2019). Decision to adopt online collaborative learning tools in higher education: a case of top Malaysian universities. *Education and Information Technologies*, 24, 79-102. <https://doi.org/10.1007/s10639-018-9761-z>

APPENDIX I

PRESENTATION OF A FAILURE ANALYSIS VIA VIDEOCONFERENCE (ADAPTED FROM CASTRO CHAO, 2023, P.148-149)

The following situation is considered: you form part of a team of engineers working at the company *GE Steam Power*. As part of this team, you are analysing the potential causes of the failure of a boiler water-wall tube at a fossil fuel-based power station. In groups of four-five students, you should create a collaborative project in a virtual environment following these three steps:

1. Read the article by Liu et al. (2017) (available in *MS OneDrive*), in which the possible causes for the thinning and subsequent rupture of a boiler water-wall tube are presented.*
2. Elaborate a collaborative document (*MS Word*) in which you sketch the nature of the problem, the possible causes of failure and the proposed solutions. In this preliminary document, you should also provide a structure for the project.
3. Hold a videoconference call in *MS Teams* (15-20 minutes, on the time and date scheduled by the lecturer). Based on the collaborative document you have prepared, the purpose of this call is to emulate a real-life meeting where a group of engineers discuss the problem, the possible causes of the failure and the proposed solutions to the failed boiler, with the aim of improving the design and development of boilers at *GE Steam Power*.

The meeting should be coordinated, coherent and structured; to help you organise the videoconference, you are advised to assign a meeting host (i.e. a person who schedules the meeting and is in charge of running it). In order to coordinate the task in a virtual environment, make use of any of the applications available in *Microsoft Office 365* (*MS Outlook*, *MS Planner*, *MS Teams*, *MS 365 Groups*, etc.).

* For further information about the possible causes for the failure of boilers, consult the complementary bibliography available in *MS OneDrive*.

LIST OF USEFUL EXPRESSIONS WHEN HOSTING A VIDEOCONFERENCE CALL:

Thanks for being here on time / Let's get started then / The purpose of today's meeting is... / I wanted to go over a couple of... / Sorry I'm late. I had a hard time connecting / One second, Maria is having a sound issue / Try adjusting your output settings. It's the gear icon / Nevermind, I got it. I just had to change a few settings / I think it's your mic. Do you have headphones? / I had to download a new version of the platform / You should plan extra time for the updates. There's pretty much one every time / Sounds like someone just joined / We lost Kevin I think / I know some of you have to leave soon / Hang on, I'm gonna join in / What platform are you guys on?

(Source: elaborated by the author based on real-life and recorded videoconference calls)

APPENDIX II

DEVELOPMENT OF A BRIEF RESEARCH PROJECT INVOLVING DATA COLLECTION THROUGH QUESTIONNAIRES

During the semester several activities will be conducted in class in order to improve your linguistic and research skills, in addition to promoting your autonomy and critical thinking. Your task is to write about a particular topic complying with the rules of academic discourse and defend that project orally, demonstrating your proficiency in linguistic and research skills, as well as autonomous and critical thinking. The target level, as mentioned in the teaching guide, is a B2.2 level according to the CEFR.

FORMAT AND LENGTH

Oral presentation in **teams of four to five students (15 minutes in total)**, around three minutes per person) and written version of the project. The article / chapter you will have to write should have an extension of **2,000-2,500 words** (500 words per student approximately, i.e. eight pages, using Times New Roman, size 12, double-spaced; references excluded).

This page (<http://wordstopages.com/>) can help you calculate the number of pages, depending on the style you use. In the folder where these guidelines are included, you will also find a **template** (in Spanish) that I created to give you an idea of what I expect from you at this level in terms of style. You can use that template for the written version of your project; it is optional though and remember that the headings should be in English (feel free to translate them and modify the number of headings for the purposes of your own project). **Please, include the word count** (excluding references). If your project **slightly** exceeds the word limit, such as by 15% of the total, it is acceptable.

PREPARATION FOR THE PROJECT

For the collaborative activity, you will have to prepare a written version and deliver a 15-minute presentation on a topic within **your field of expertise or personal interest**. I suggest you pick one you feel passionate about and that is amenable to be studied empirically (i.e. you can test an idea and assumption by conducting a survey).

In class, we will debate or brainstorm different topics to stimulate your critical and creative thinking skills. We will also review aspects concerning the preparation and presentation of reports, as well as the correct use of elements of cohesion and textual organization. I will also help you develop a number of competencies related to research (e.g. gathering information and managing resources, hypothesis formulation, description and interpretation of the results, among other aspects.)

Autonomously, you should **delimit** the research topic you, as a group, have decided to focus on. You should also organise and distribute the tasks, **formulate** your own hypotheses and/or research questions, **search for** relevant information, select your materials and **analyse** YOUR data. As a final step you should also **write a SCRIPT** that incorporates the results of the investigation, as well as **create relevant graphic material** (images, videos and figures).

To help you prepare for the oral presentation, I have included in this very same folder an example of a script of my own (I used, in fact, this script for a 15/20-minute presentation in an online conference). NOTE, however, that only a **layout** of the main ideas can be held during your

performance, that is, *you cannot read off the page* entirely, and that the use of **visual support** is highly recommendable. Finally, you should bear in mind the **techniques** covered in class for planning and delivering effective presentations.

APRENDIZAJE BASADO EN JUEGOS (ABJ) EN EL AULA DE LITERATURA

LAURA HERNÁNDEZ GONZÁLEZ
Universidad de Castilla-La Mancha

1. INTRODUCCIÓN

El desarrollo de la competencia literaria por parte del alumnado es uno de los objetivos básicos de nuestra materia, Lengua castellana y Literatura. Ser literariamente competente consiste, en primer lugar, en saber leer e interpretar textos literarios en sus aspectos temáticos, formales y culturales, pero también en poseer un hábito lector consolidado que garantice experiencias de disfrute estético y contribuya al desarrollo personal y social y, asimismo, en ser capaz de continuar formándose como lector y ampliando los horizontes de lecturas durante toda la vida.

La competencia literaria es, por tanto, extraordinariamente compleja y se sustenta en un complicado entramado de habilidades y conocimientos teóricos. En primer lugar, el desarrollo de la competencia literaria implica la adquisición de todos aquellos saberes lingüísticos, textuales y discursivos necesarios para garantizar no solo un descifrado adecuado del código lingüístico, sino también el reconocimiento de las convenciones pragmáticas propias de la comunicación literaria (pacto de ficcionalidad, extrañamiento o cuarta pared, entre muchas otras). Y es que la comunicación literaria se desarrolla dentro de un sistema convencional, por lo que ser competente literariamente también implica poseer aquellos conocimientos de Teoría e Historia de la Literatura necesarios para desentrañar el sentido de cada obra. Además, el acto de la lectura trasciende lo exclusivamente literario y provoca que el lector tenga que movilizar saberes relativos a diversos ámbitos, así como su propio conocimiento del mundo y su experiencia vital, para alcanzar el significado último de los textos. La lectura literaria es, por otra parte, un acto social,

que inserta al lector dentro de una comunidad lectora y sentirse parte de ella así como desarrollar una identidad lectora propia y comprender que la literatura ofrece una vía de expresión artística e individual constituyen también elementos esenciales de la competencia literaria.

Tradicionalmente, desde la materia de Lengua Castellana y Literatura, nuestro sistema educativo ha priorizado uno de estos ámbitos de actuación para conseguir que el alumnado desarrolle su competencia literaria: promover el conocimiento de las obras y autores más importantes de la historia literaria, así como su contexto histórico, artístico y cultural. Si bien, como docentes, no deberíamos descuidar el desarrollo de los restantes aspectos que configuran la competencia literaria, un conocimiento profundo y crítico de la historia literaria (no basado en la mera memorización de datos) proporciona a los estudiantes las herramientas culturales necesarias para alcanzar una comprensión profunda de los textos y los capacita para establecer relaciones intertextuales entre las grandes obras literarias de nuestra tradición y entre estas y otras manifestaciones artísticas. Todo ello conlleva que, durante la lectura, se movilicen no únicamente saberes básicos adquiridos a través de la materia de Lengua Castellana y Literatura, sino conocimientos generales sobre el mundo y otros muchos propios de disciplinas como la Historia, la Filosofía o la Historia del Arte. Gracias a todo este conjunto de saberes interconectados, los estudiantes alcanzan lo que Mendoza y Pascual (1988) consideran un nivel secundario de competencia literaria que, frente al primario (meramente intuitivo), se basa

en el aprendizaje, la adquisición socio-cultural, es decir, en el reconocimiento consciente derivado de los modelos y contenidos de instrucción (...). [La competencia literaria secundaria] estaría basada en el conjunto de datos de enciclopedia que el individuo aprende y entra de lleno ya en relación con los *curricula* escolares. Estos factores se incrementan con la intertextualidad, mediante la que el texto adquiere una nueva dimensión que lo relacione (*sic*) con otros grupos de producciones literarias para adquirir con ello nuevos matices de significación, así como la asignación específica de pertenencia a *un* tipo de mensajes (Mendoza y Pascual, 1988, pp. 32-33).

Pese a la importancia curricular que tradicionalmente han tenido en nuestra materia los saberes básicos relacionados con la historia de la Literatura, muchos de nuestros alumnos de Secundaria e, incluso, de

Bachillerato, no han desarrollado una concepción histórica adecuada y no manejan con solvencia las nociones de sincronía y diacronía, tal como exponen Pagés Blanch y Santisteban Fernández (2010):

Parece que al finalizar la escolaridad obligatoria los aprendizajes del alumnado sobre la historia están formados por una serie de elementos aislados, hechos, personajes y fechas, y algunos tópicos sobre conceptos como descubrimiento, revolución o progreso. Es como un cajón donde lo guardamos todo mezclado, donde tenemos una gran cantidad de objetos desorganizados, algunos de los cuales no sabemos ni tan sólo que los poseemos o no sabemos con qué relacionarlos (Pagés Blanch y Santisteban Fernández, 2010, p. 285).

La falta de conciencia del tiempo histórico genera importantes dificultades al alumnado para situar cronológicamente hechos y personajes históricos relevantes y, también, las obras clásicas de la literatura española. Asimismo, con frecuencia, los estudiantes presentan problemas para comprender la dinámica histórica y relacionarla con la evolución artística y cultural y los cambios ideológicos y de pensamiento. Esta situación se explica porque, a menudo, el alumnado desarrolla un aprendizaje de la Historia, la Historia de la Literatura, la Historia del Arte y la Historia de la Filosofía atomizado y cortoplacista, que no establece relaciones con los conocimientos previos adquiridos en cada materia ni en otras asignaturas y que está demasiado focalizado en la superación de un examen. La falta de una visión global del devenir histórico impide la construcción sólida del conocimiento sobre la historia literaria y hace que no se produzca un aprendizaje verdaderamente significativo de la misma.

Para hacer frente a esta situación, los docentes de Lengua Castellana y Literatura podemos implementar en el aula diversas metodologías para promover el conocimiento de la historia literaria, que abarcan desde la lección magistral hasta el empleo de metodologías activas como el aprendizaje por descubrimiento o el aprendizaje basado en proyectos. No obstante, parece que la metodología más adecuada para abordar el estudio de la historia de la literatura es la de tipo inductivo, en la que las afirmaciones teóricas sobre el estilo o la temática de las obras literarias se sustentan siempre en el trabajo directo con los textos, tal como plantea Colomer (2009):

El divorcio entre la sistematización de los saberes literarios y la lectura (o escritura) libre de los textos es una de las peores realidades en esa falta de articulación [de la Educación literaria]. Cabe recordar entonces que el aprendizaje escolar está centrado en el esfuerzo por la construcción personal de sentido. Se puede representar como una franja situada en un espacio intermedio entre el efecto de la lectura personal y el acceso al conocimiento de saberes que inciden en la interpretación cultural. Interpretar los textos a los que se accede supone una tarea de reflexión y construcción compartida. Verbalizar la propia experiencia estética de manera que sea comunicable (...) [requiere] un dominio creciente del lenguaje metaliterario (...). La guía del experto debe llevar la interpretación más allá del lugar adonde llegan por sí solos los lectores: dar pistas para ver los niveles de lectura y los que hay “tras las líneas”, ofrecer información contextual si es necesaria, enlazar con el entorno actual para hacer posible una comprensión que conecte con lo que los alumnos saben y piensan sobre el mundo, sistematizar los descubrimientos para que sepan como futuros esquemas interpretativos, etc. Ese es el terreno de nuestro trabajo y no el análisis expuesto por el docente para propiciar una admiración impostada (Colomer, 2009, pp. 79-80).

En esta búsqueda de metodologías adecuadas para que nuestro alumnado adquiera conocimientos de Historia de la Literatura, el Aprendizaje basado en juegos (ABJ), una metodología innovadora que pretende que los estudiantes desarrollen su aprendizaje en un contexto lúdico, puede resultar altamente motivadora. El aprendizaje basado en juegos (ABJ) (traducción del término inglés “Game based Learning (GBL)”) consiste en la incorporación de juegos al proceso de enseñanza-aprendizaje aprovechando sus potencialidades didácticas. Cornellà y sus colaboradores (2020) indican que esta metodología

tiene como finalidad última utilizar juegos con el fin de aprender a través de ellos. El juego se convierte en el vehículo para realizar un aprendizaje o para trabajar un concepto determinado. Mientras dura el juego, o al final de la partida, el docente puede reflexionar en torno a lo que está sucediendo en el juego y los contenidos que se quieren trabajar. La metodología del GBL no tiene límites y por ello es difícil de sistematizar (Cornellà *et al.*, 2020, p.9).

Entre los beneficios de esta metodología didáctica, Rodríguez Bueno (2016), destaca que el aprendizaje basado en juegos:

motiva al alumnado, dinamiza la clase, ayuda a razonar y ser autónomo, permite el aprendizaje activo, proporciona información útil al docente, potencia la creatividad y la imaginación [y] fomenta las habilidades sociales (Rodríguez Bueno, 2016, p. 139).

Aunque también se sustente en la capacidad de motivación del juego, el aprendizaje basado en juegos se diferencia de la metodología de la gamificación en que en esta última una secuencia didáctica incorpora ciertos elementos lúdicos (como un sistema de puntos o recompensas, o una clasificación competitiva) pero no constituye, en última instancia, un juego. En palabras de Fernández-Río y Flores (2019), la gamificación es una metodología didáctica que

utiliza los elementos del juego para desarrollar unos contenidos curriculares concretos dentro de un contexto [y] que incluye tareas y actividades adaptadas a la dinámica del juego para conseguir los objetivos educativos planteados y no la simple diversión (Fernández Río y Flores, 2019, p. 11).

Así pues, el aprendizaje basado en juegos (ABJ) se basa en juegos preexistentes en los que, por sus características específicas, el docente detecta ciertas potencialidades didácticas. En nuestra investigación nos hemos decantado por los juegos de mesa pues son una herramienta útil para el desarrollo de habilidades sociales y, particularmente, comunicativas, tal como destacan Sanmartín López y Granados Alós (2018), por lo que su empleo resulta más relevante, si cabe, en la materia de Lengua Castellana y Literatura:

El juego mejora el vocabulario de los alumnos, permite introducir elementos favorecedores del trabajo en equipo, la sociabilidad y sobre todo el fomento de la creatividad y de la competencia comunicativa [...] ya que los juegos potencian el uso espontáneo del habla y promueven la competencia lingüística de las personas. A su vez, [el juego] supone una ayuda importante para la mejora de la cognición del alumnado, ya que permite repasar y potenciar aprendizajes del aula. Por otro lado, los juegos aportan dinamismo a las clases, ya que el docente actúa como mediador y promueve la participación de todos los estudiantes en la actividad. Del mismo modo, el trabajo del pensamiento lúdico que se consigue a través de los juegos promueve la comunicación en grupo, la creación de nuevas ideas, de visiones y estrategias novedosas, por lo que es un elemento pedagógico muy interesante para potenciar la innovación y el pensamiento creativo (Sanmartín López y Granados Alós, 2018, pp. 540-541).

Si bien cada vez más docentes comparten experiencias de aprendizaje en las que ellos mismos o sus alumnos elaboran juegos de mesa para abordar contenidos literarios en el aula (Vargas, 2014; Gagliardi, 2017; Estrada Chichón y Romero Alfaro, 2020; Galiana, 2023), todavía resultan relativamente escasos los juegos de mesa relacionados con cuestiones literarias que se ponen a la venta para el público general.

No obstante, recientemente se han comercializado dos juegos de mesa centrados en la Literatura española, *¡Orden Literario!* y *Pseudónima*, cuyo análisis como recurso didáctico resulta interesante para su implementación en las aulas de Lengua Castellana y Literatura.

2. OBJETIVO

El objetivo de nuestra investigación, enmarcada en el ámbito de la Didáctica de la Literatura, es analizar cualitativamente *Pseudónima* y *¡Orden literario!*, dos juegos de mesa que versan sobre cuestiones literarias, para determinar su potencialidad como recursos didácticos que contribuyan al desarrollo de la competencia literaria del alumnado de Secundaria y Bachillerato, puesto que, tal como plantean Loja Loja y sus colaboradores (2023),

los juegos a aplicar en el proceso educativo deben ser adecuados correctamente y presentar todas las orientaciones para el desarrollo de la clase para evitar contratiempos. En este sentido, para aplicar el ABJ dentro del aula los docentes deben realizar un proceso minucioso de búsqueda de los mejores juegos y actividades lúdicas a desarrollar, mismas que deben estar articuladas con los elementos curriculares y didácticos de la enseñanza, tales como objetivos de aprendizaje, destrezas con criterios de desempeño, criterios e indicadores de evaluación (Loja Loja *et al.*, 2023, p. 468).

3. METODOLOGÍA

Nuestro análisis es de tipo cualitativo y se ha desarrollado a partir de un instrumento elaborado a tal efecto. Asimismo, hemos sustentado nuestra investigación en la consulta de bibliografía especializada sobre Didáctica de la Literatura y Aprendizaje basado en juegos (ABJ).

4. RESULTADOS

A continuación, exponemos los resultados de la aplicación de nuestro instrumento de análisis cualitativo a los juegos de mesa *¡Orden Literario!* y *Pseudónima*:

TABLA 1.

	¡Orden literario!	Pseudónima	
Autor	Berta Ocaña	Sensi Cuadrado, Isabel Sanz y Víctor Carmona	
Año de comercialización	2024	Pseudónima	2017
		Pseudónima II. Escribiendo en femenino	2019
Sello editor	Penguin Aula	Editales / Tero	
Nivel	3º-4º ESO y Bachillerato	3º-4º ESO y Bachillerato	
Tipología	Juego de cartas	Juego de cartas y roles ocultos	
Competencias clave	CCL, CCEC, CSPAA	CCL, CCEC, CSPAA, CC, CE	
Competencias específicas	Lengua Castellana y Literatura: 8. Geografía e Historia: 1, 6.	Lengua Castellana y Literatura: 2, 3, 4, 8. Geografía e Historia: 1, 6. Educación en valores cívicos y éticos: 2.	
Saberes básicos	Lengua Castellana y Literatura: B. Comunicación; C. Educación Literaria Geografía e Historia: B. Sociedades y territorios	Lengua Castellana y Literatura: B. Comunicación; C. Educación Literaria Geografía e Historia: B. Sociedades y territorios; C. Compromiso cívico Educación en Valores cívicos y éticos: B. Sociedad, justicia y democracia.	
Otras habilidades y destrezas	Conciencia histórica Memoria Lógica Pensamiento estratégico	Conciencia histórica Memoria Lógica Pensamiento estratégico Creatividad Empatía	
Variedad de los modos de juego	No	Modo clásico	Modo Party/ Aula
Participantes	2 - 4	2 - 6	Hasta 18 (divididos en grupo)
Duración de la partida	10 minutos	30 minutos	30 - 45 Minutos
Acciones de juego variadas	No	Sí	Sí

Complejidad del juego	Baja	Media	Media
Calidad de las ilustraciones	6 / 10 (No creadas específicamente para el juego)	9 / 10	
Información sobre autores	Sí	Sí	
Información sobre obras	Sí	Sí	
Fragmentos de obras	Sí	No	
Autores y obras	Solo canónicos	Canónicos y no canónicos (expansión)	
Precio	Gratuito	14,95 euros	
Expansión	No	Sí	

Fuente: elaboración propia

5. DISCUSIÓN

Tras analizar los juegos de mesa *¡Orden Literario!* y *Pseudónima*, ambos se revelan como recursos didácticos útiles para el desarrollo de la competencia literaria, aunque presentan notables diferencias.

5.1. ¡ORDEN LITERARIO!

¡Orden Literario! es un juego de cartas elaborado por Berta Ocaña, docente de Lengua Castellana y Literatura en Educación Secundaria y Bachillerato. Se trata de una adaptación a la temática de Historia de la Literatura española del conocido juego *Timeline*, cuyo objetivo es que los participantes sitúen en orden cronológico eventos históricos destacables.

Así, *¡Orden Literario!* incide fundamentalmente en el factor cronológico y potencia que nuestro alumnado desarrolle su concepción histórica y sea capaz de ubicar en el tiempo a los grandes autores y obras de la historia literaria en el ámbito hispánico.

Las cartas de *¡Orden Literario!* contienen atractivas ilustraciones (tomadas, en su mayoría de las portadas de los clásicos editados por Penguin) así como algunos datos histórico-literarios que pueden servir de ayuda al alumnado y mejorar su conocimiento de la Historia de la Literatura española.

Para jugar, se precisan entre dos y seis estudiantes, que se reparten todas las cartas del juego, salvo una, que se deja sobre la mesa. Cada una de estas cartas representa un autor o una obra clásica de la literatura hispánica. El objetivo del juego es quedarse sin cartas, pero los jugadores solo pueden descartarse colocando en orden cronológico sus cartas. Si alguno se equivoca y rompe el orden cronológico, roba de nuevo una carta.

¡Orden Literario! contribuye, particularmente, a que los estudiantes consoliden su conocimiento cronológico de la literatura española y sean capaces de ubicar cronológicamente a nuestros grandes clásicos. Además, permite desarrollar otras habilidades generales como la memoria o el pensamiento estratégico. Su dinámica es muy rápida y sencilla y la duración de las partidas es relativamente breve, por lo que el juego puede emplearse en momentos puntuales a lo largo de una sesión lectiva o constituir el punto de partida de una situación de aprendizaje, tal como plantea su autora (2024):

Esta propuesta es sencilla, no precisa alterar la organización de las clases y se puede aplicar al final de una situación de aprendizaje, al acabar un trimestre o el curso, al explicar la Literatura o, en realidad, en cualquier momento que el docente estime oportuno. Explicar las reglas del juego y ponerlas en práctica es muy sencillo y puede llevar una sesión; si se quiere profundizar en los aspectos literarios tratados en las cartas se pueden dedicar más sesiones e, incluso, confeccionar una secuencia de aprendizaje en la que el juego de cartas sea la motivación para aprender Literatura o parte de la evaluación de los contenidos aprendidos (Ocaña, 2024, p. 2).

Gracias a *¡Orden literario!* nuestro alumnado desarrollará algunas competencias clave, como la competencia en conciencia y expresiones culturales (CCEC), la competencia en comunicación lingüística (CCL) y la competencia personal, social y para aprender a aprender (CPSAA). Simultáneamente, el juego contribuye a que nuestros alumnos adquieran saberes básicos y competencias específicas tanto de la materia de Lengua Castellana y Literatura (relacionadas con la Educación Literaria) y de la asignatura de Geografía e Historia (aquellas que capacitan para ubicar sucesos en el tiempo y desarrollar la conciencia histórica). Asimismo, para jugar a *¡Orden literario!* nuestros estudiantes deberán movilizar algunas habilidades y destrezas generales como la memoria, el pensamiento estratégico o el uso de la lógica.

Por otro lado, una de las ventajas de *¡Orden literario!* es que se ofrece en un formato imprimible de manera totalmente gratuita a alumnos y docentes en la página web de la editorial Penguin, lo que lo convierte en un recurso didáctico totalmente accesible.

5.2. PSEUDÓNIMA

Pseudónima es un juego más complejo, creado en 2018 por Sensi Cuadrado, Isabel Sanz y Víctor Carmona, en el que, para ganar, los participantes no solo tienen que conocer la cronología de los clásicos de la literatura española, sino también sus características más reseñables y su contexto histórico, artístico y cultural. Por ello, aunque el juego se recomienda a partir de los diez años, consideramos que para disfrutarlo plenamente es necesario que el alumno tenga ciertos conocimientos previos de historia literaria y, por tanto, siguiendo la estructura del currículo vigente, podríamos introducirlo en el aula a partir de 3º de ESO.

Pseudónima posee un diseño de gran calidad, con una baraja de 53 cartas ilustradas por Israel Pato especialmente para el juego que representan a autores clásicos de la literatura española. En cada carta aparece no solo el retrato del escritor, sino también información sobre sus obras más relevantes y su contexto histórico y cultural. Además, el juego incluye dos cartas de ayuda con información general sobre todos los autores que aparecen representados en el juego.

Pseudónima posee dos modos de juego: clásico y *party* o aula. En la modalidad de juego clásica, *Pseudónima* es un juego de cartas de roles ocultos en el que pueden participar de dos a seis jugadores y cuyas partidas tienen una duración aproximada de treinta minutos. El juego nos traslada a un futuro distópico en el que se ha perdido la obra de los grandes clásicos de la literatura. El objetivo de los jugadores será crear una nueva obra, mejor que la de los otros participantes, a partir de las influencias del mayor número posible de escritores. Al principio de cada ronda, los jugadores reciben una carta de pseudónimo, que proporciona habilidades especiales y que debe mantenerse en secreto durante toda la ronda. Después, cada participante roba tres cartas del mazo central. En cada turno debe decidir si descubre una de las cartas de su mano, dejándola boca arriba en la mesa y, de esta manera, suma sus

puntos al final de la ronda o, por el contrario, aplica el efecto de una de las cartas en su propio beneficio o contra sus rivales. En este último caso, renunciaría a sumar la puntuación de la carta. Tras descartarse o usar el beneficio de una carta, el jugador roba una nueva carta. Esta mecánica se repite hasta que tanto el mazo central como los jugadores se queden sin cartas. En este momento, se suman los puntos acumulados por cada jugador y se descubre su pseudónimo y los beneficios que este le reporta en su puntuación. El ganador de la partida será el participante que reúna más puntos en tres rondas de juego. El modo de juego avanzado consiste en imponer una serie de restricciones a las cartas que cada jugador puede emplear para sumar puntos (por ejemplo, que tengan que pertenecer a un periodo histórico determinado o haber escrito obras del mismo género).

Frente al modo de juego clásico, la modalidad de juego *party* está más orientada al ámbito escolar, pues en ella pueden participar hasta dieciocho jugadores, divididos en varios equipos. La partida se divide en tres rondas. En la primera, el jugador líder de cada equipo levanta una carta del mazo y debe tratar de que sus compañeros de grupo adivinen a qué escritor representa proporcionando datos biográficos, de su obra, de su contexto, etc. Cada acierto sumará un punto al equipo.

En la segunda ronda, el líder tendrá que nombrar una obra del escritor cuya carta extraiga del mazo para que los miembros de su grupo adivinen de qué autor se trata. Igualmente, cada acierto en esta ronda sumará un punto.

Por último, en la ronda final del juego, el líder solo podrá pronunciar una palabra para que sus compañeros infieran qué carta le ha tocado. Cada acierto supondrá un punto más para el equipo.

Al final de las tres rondas, los equipos suman sus puntos para conocer cuál es el ganador de la partida.

Pseudónima contribuye al desarrollo de varias competencias clave, tales como la competencia en comunicación lingüística (CCL), la competencia en conciencia y expresiones culturales (CCEC), la competencia social, personal y para aprender a aprender (CSPAA), la competencia emprendedora (CE) y la competencia ciudadana (CC).

Centrándonos en las competencias específicas de la materia de Lengua Castellana y Literatura, mediante este juego de mesa, nuestro alumnado desarrollará aquellas relacionadas con la educación literaria y la comunicación oral. Además, *Pseudónima* promueve el desarrollo de competencias específicas y saberes básicos de las materias de Geografía e Historia y de Educación en Valores cívicos y éticos. Jugar a *Pseudónima* implica también movilizar capacidades y habilidades generales como la memoria, la creatividad, el pensamiento lógico, las habilidades estratégicas o la empatía. De este modo Cuadrado, Sanz y Carmona (2017) destacan las utilidades didácticas de *Pseudónima*:

- Mejorar nuestra habilidad comunicativa.
- Desarrollar nuestra capacidad de análisis.
- Aplicar un vocabulario nuevo y diferente al que usamos generalmente.
- Aprender [sobre] personajes relevantes de la historia.
- Conocer obras literarias famosas y relacionarlas con sus autores y su época.
- Identificar el contexto histórico de autores y obras literarias (Cuadrado, Sanz y Carmona, 2017).

Pseudónima es, además, relativamente accesible, pues tiene un precio de 14,95 euros. El éxito de la primera versión del juego ha hecho que sus autores publiquen una expansión autojugable (esto es, a la que se puede jugar sin contar con las cartas del primer juego) llamada *Pseudónima II. Escribiendo en femenino* y que se centra en las grandes autoras de la literatura universal:

En esta ocasión, rendimos homenaje y reivindicamos a escritoras de todas las partes del mundo y de todas las épocas históricas. Pretendemos poner de relieve la importancia de su aportación en el desarrollo de la literatura, donde siempre han sido relegadas a un segundo plano (...).

Nuestra primera idea era hacer un juego que acercara la literatura de forma divertida al público en general y a las aulas en particular. Por esta razón, en nuestro primer proyecto tuvimos que amoldarnos a los

cánones estudiantiles, teniendo como resultado un juego poco paritario en el que era mayor la presencia de autores que de autoras. Hecho esto, no queremos dejar pasar la oportunidad de reivindicar la importancia del papel de la mujer no solo en la historia, sino también en la literatura, donde su contribución ha dado grandes obras que hoy podemos disfrutar (Cuadrado, Sanz y Carmona, 2019).

Evidentemente, esta nueva expansión permite acercar a nuestro alumnado a autoras y obras con las que generalmente no se encuentra familiarizado pues, al haber sido tradicionalmente excluidas del canon, no aparecen en los libros de texto. De este modo, *Pseudónima II* contribuye al desarrollo de la competencia ciudadana y a que los alumnos adquieran saberes básicos transversales relacionados con la igualdad de género.

6. CONCLUSIONES

Los juegos de mesa son un recurso de gran utilidad en el aula, pues hacen los estudiantes adquieran, activen y movilicen conocimientos en un contexto lúdico, ligado a una experiencia placentera; lo que propicia un aprendizaje significativo. Concretamente, los juegos *Pseudónima* y *¡Orden literario!*, aunque con planteamientos dispares, permiten que nuestros alumnos desarrollen simultáneamente tanto su competencia literaria como habilidades generales que propician el aprendizaje (la memoria, el pensamiento estratégico, la resolución de problemas o la empatía). Por todo ello, consideramos que tanto *Pseudónima* como *Orden literario* pueden resultar recursos didácticos valiosos en el aula de Lengua castellana y Literatura.

7. REFERENCIAS

7.1. FUENTES PRIMARIAS

- Cuadrado, S., Sanz, I. y Carmona, V. (2017). *Pseudónima*. Editales Juegos.
- Cuadrado, S., Sanz, I., Carmona, V. y Carrillo, A. (2019). *Pseudónima II*. Escribiendo en femenino. Tero Juegos.
- Ocaña, B. (2024). *¡Orden Literario!*. Penguin Random House.

7.2. FUENTES SECUNDARIAS

- Colomer, T. (2009). La educación literaria. En Armendano, C. y Miret, I. (coords.). *Lectura y bibliotecas escolares*. Escuela Oficial de Idiomas de Madrid, 71-82.
- Cornellà, P., Estebanell, M. y Brusi, D. (2020). Gamificación y aprendizaje basado en juegos. Consideraciones generales y algunos ejemplos para la enseñanza de la Geología. *Enseñanza de las Ciencias de la Tierra*, 28 (1), 5-19.
- Cuadrado, S., Sanz, I. y Carmona, V. (2017). Pseudónima, el juego de cartas sobre literatura. En www.verkami.com/projects/18526-pseudonima-el-juego-de-cartas-sobre-literatura.
- Cuadrado, S., Sanz, I. y Carmona, V. (2019). Pseudónima II. Escribiendo en femenino. En <https://bit.ly/3K7rVL2>
- Estrada Chichón, J. L. y Romero Alfaro, M. E. (2020). El juego de mesa como recurso didáctico en Educación Primaria: Proyecto de integración AICLE y literatura infantil. En Pérez Fuentes, M. C. (ed.). *Innovación docente e investigación en ciencias de la educación*. Dykinson, 521-532.
- Fernández-Río, J. y Flores, G. (2019). Fundamentación teórica de la gamificación. En Fernández-Río, J. (coord.). *Gamificando la Educación Física. De la teoría a la práctica en Educación Primaria y Secundaria*. Universidad de Oviedo, 9-18.
- Gagliardi, L. (2017). Materiales didácticos para lengua y literatura: diseño y experiencias. En *Jornada de diseño y narrativas digitales. Experiencias y casos para el aprendizaje*. Universidad Nacional de La Plata.
- Galiana, V. (2023). Épica y juegos de mesa: avanzar casilleros en el aula de Literatura. *Dar a leer. Revista de Educación Literaria*, 5(9), 8-13.
- Loja Loja, C. M., Quito Suco, L. M., Castillo Pinos, K. M. y Castillo Pindo B. M. (2023). Aprendizaje basado en juegos para la motivación en clases de Lengua y Literatura. *Ciencia Latina. Revista científica multidisciplinar*, 7 (5), 463-475.
- Mendoza, A. y Pascual, S. (1988). La competencia literaria: una observación en el ámbito escolar. *Tavira*, 5, 25-54.
- Ocaña, B. (2024). *¡Orden literario! Introducción para el docente*. Penguin Random House.
- Pagés Blanch, J. y Santisteban Fernández, A. (2010). La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en Educación Primaria. *Cadernos CEDES*, 30 (82), 281-309.

- Rodríguez Bueno, J. A. (2016). Aprendizaje basado en juegos. En Lavado Paradinas, P. J. y Lacambra Gambau, V. M. (coords.). Juegos y juguetes en la vida social. IX Jornadas Nacionales de ludotecas, juegos y juguetes. Comarca de la Sierra de Albarracín.
- Sanmartín López, R. y Granados Alós, L. (2018). Análisis de las potencialidades de los juegos de mesa para su implementación en Educación Primaria. En López Meneses, E., Cobos-Sanchiz, D., Martín-Padilla, A. H., Molina-García, L. y Jaén-Martínez, A. (eds.) (2018). Experiencias pedagógicas e innovación educativa. Aportaciones desde la praxis docente e investigadora. Octaedro, 531-545.
- Vargas, J. F. (2014). Juego de mesa El escarabajo dorado. Infancia imágenes, 13 (2), 206-217.

7.3. REFERENCIAS LEGISLATIVAS

- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE).
- Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria.
- Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato.

THE IMPACT OF GAMIFICATION ON STUDENT'S MOTIVATION IN HIGHER BILINGUAL EDUCATIONAL CONTEXTS: A CASE STUDY OF AFFECTIVE AND COGNITIVE RESPONSES

MARIBEL RODRÍGUEZ ZAPATERO
LEONOR M. PÉREZ NARANJO
CRISTINA MORILLA GARCÍA
ROCÍO MUÑOZ BENITO
University of Córdoba

1. INTRODUCCIÓN

One of the main problems faced by teachers is students' lack of motivation. Moreover, students' motivation decreases as they advance in their studies (Pan & Gauvin, 2012), which has led to search for techniques to reverse this trend (Van Roy & Zaman, 2018). It must also be borne in mind that most teachers highlight the enormous challenge they encounter in keeping students' concentration and motivation during lectures (Wang & Tahir, 2020).

Nowadays, gamification is considered as being a strategic resource in educational contexts, as it facilitates and fosters change in students' behavior and attitude, which contributes positively to the teaching-learning process. Consequently, it is used as a learning tool in numerous areas, helping to develop collaborative attitudes and behaviors while fostering autonomous learning. According to Marczewski (2012), the term 'gamification' was firstly introduced in 2002 by Nick Pelling, a British video game developer.

Gamification processes have been successfully tested in professional and academic environments, enabling the achievement of a wide range of objectives. There is growing evidence to suggest that gamification is

increasingly being accepted as an effective learning strategy used to create highly engaging learning experiences (Zainuddin et al., 2020).

In recent years, gamification has become a tool used in marketing projects and business initiatives and has had a significant impact on education (Isabelle, 2020). Gamification is understood as the adaptation and transformation of activities, processes, services, products, and organizational structures to provide gaming experiences (Hamari, 2019).

Incorporating gamification techniques in the classroom facilitates and supports changes in the students' attitudes and behavior through intrinsic and extrinsic reinforcement, which implies an added value in the teaching-learning process (Deterding et al., 2011). In this light, it is necessary to investigate engagement and motivation in game-based learning processes (Zhonggen, 2019). For a successful implementation of a gamification experience, it is necessary to know how certain factors (i.e., context, interests, demographic factors) have an impact on the assessment of the gamification experience (Gil et al.2015).

Traditional learning methods may hinder classroom interactions (Cotner et al.,2008). Nevertheless, there are numerous investigations on the benefits of using gamification mechanics in the classroom (Fitz-Walter et al., 2011; Barata et al., 2013; Li et al., 2013; De-Marcos et al., 2014; Stott &Neustaedter, 2013). Orham and Gürsoy (2019) analyze academic performance and student engagement in gamified learning environments that use gamification as an educational assessment tool with positive results.

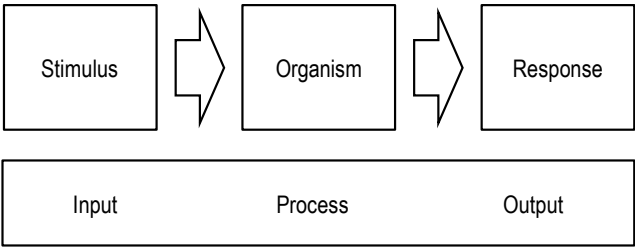
In the context of higher bilingual education, online learning platforms are of relevance. Some platforms, however, offer a limited degree of immersive experiences, and some designers have introduced gamification to improve that immersion (Dounamis et al., 2019).

1.1. SOR THEORY

This research finds its theoretical foundation in the SOR model (Figure 1), rooted in environmental psychology (Mehrabian & Russell, 1974). According to this model, individuals react to a given environment in two possible ways: positively, with approach behaviors, such as the

desire to continue or to explore, or conversely with rejection or avoidance behaviors. The SOR model describes the behavior of an individual when receiving a stimulus, noting that it affects their internal state and, at the same time, it generates a response (Jacoby, 2002). This model consists of the following elements: stimulus (S), as independent variable; organism (O), as mediator between stimulus and response; and response (R), as dependent variable. According to Chang et al. (2011), stimuli affect the internal states of the individual (organism). Moreover, two types of states can be considered in the organism: cognitive and affective (Chanet et al.,2017). Cognitive reactions or states refer to the mental process that takes place when the organism interacts with the stimulus. A positive cognitive reaction will stimulate a specific behavior, while a negative cognitive reaction will discourage it, and affective states refer to individuals’ emotional responses when interacting with the stimulus. The organism serves to predict feelings and emotions, which are perceived as dominant indicators resulting between environmental stimuli and cognitive responses of individuals (Jacoby, 2002). The SOR model has been previously used in gamification environments (Gatautis et al., 2016), but little research has been carried out in higher bilingual educational contexts.

FIGURE 1: *Conceptual framework of the SOR theory*



1.2. AFFECTIVE ORGANISM: ENJOYMENT AND EMOTIONAL INVOLVEMENT

Emotions can both facilitate and hinder learning. The control-value theory (Pekrun, 2006) states that academic emotions related to academic performance and events derive from the sense of control and autonomy students have over their academic experiences and the value they place

on those experiences. Successful emotion regulation promotes adaptive emotions, such as enjoyment of learning, curiosity, and empathy towards others, as opposed to maladaptive emotions, such as excessive fear of failure or boredom, confusion and frustration during complex problem solving (Susanne et al., 2020). In this study, we consider enjoyment as affective organism. Enjoyment, applied in a gamified higher bilingual educational environment, can be seen as the degree of fun and entertainment that students perceive during the gamified learning process. Adding game elements to a work context, as in this case, can increase the enjoyment of work-related tasks, (Cardador et al., 2017) and makes learning more fun (Muntean, 2011). Another aspect to bear in mind in relation with gamification and enjoyment is the potential to increase motivation, as basically gamification is like a game that helps to make task performance more engaging and to improve task absorption (Salanova et al., 2010).

Participation is considered a metaconcept related to motivation that includes various forms of reactions or interactions with a mediated stimulus (Rothschild & Ray, 1974; Wirth, 2006). Emotional involvement is the degree to which a media (gamification) user is emotionally engaged and experiencing intense feelings. Consequently, emotional participation is the core of the emotional experience during the development of gamification. In this study, emotional involvement is considered an affective organism. Emotional involvement is defined as “the degree to which an individual is emotionally engaged in a behavior” (Holsapple & Wu, 2007, p. 87). Several authors argue that emotional involvement and felt intensity of emotions, respectively, allude to correlate with motivation (Lerner & Keltner, 2000).

1.3. COGNITIVE ORGANISM: PERCEIVED USEFULNESS AND EASE OF USE

The TAM is one of the most widely cited theories for predicting technology acceptance and has been adopted by numerous theoretical studies (Lemay 2018; Looyestyn, 2017). The explanatory variables of the technology acceptance model and the behavioral intentions are perceived usefulness and ease of use (Venkatesh, 2000; Venkatesh &

Davis, 2000). TAM in this research is used to analyze students' acceptance of the use of a gamification platform for training.

Perceived usefulness reflects the subjective evaluation of users on the use of a gamification platform to increase their motivation and participation in the training activity. This suggests that a gamification user could achieve their training objectives by using gamification as a motivational driver (Scherer et al., 2019). Perceived usefulness has been a construct that is repeatedly used to reveal the direct determinants of users' continuance of use (Lee & Lehto, 2013).

Perceived ease of use is the degree to which a person basically believes that the gamification platform will be easy to use or effortless. In general, when technology is perceived as easy to use, it is also considered more useful (Van der Heijden, 2004). However, the perceived ease of use could affect students' motivation to continue their learning process. Gamification, according to Kapp (2012), will help users acquire the potential to develop critical thinking skills as it also trains digital natives for success in the 21st century.

As education continues the tendency of incorporating digital technology in the classroom, it becomes easier to incorporate game elements in the hope of making materials more engaging and learning easier. In this light, games have been shown to increase learning capacities (de-Marcos et al., 2014).

1.4. RELATION BETWEEN AFFECTIVE ORGANISM AND COGNITIVE ORGANISM

Numerous investigations demonstrate that emotional activation has a positive impact on the cognitive processes (Blaney, 1986; Bower, 1983). Positive moods facilitate learning, self-control, and self-reinforcement, have a positive impact on perception and memories, and improve sociability (Bower, 1992).

Daniel Goleman (1998), in his emotional intelligence theory, highlighted that emotions are an important part of the student's psychological life, and have a high influence on academic motivation and cognitive strategies (acquisition, storage and retrieval of information). Following a theoretical review, current theories support Goleman and

explain the influence of affectivity on cognition from different points of view. It is considered that affectivity facilitates the type of training processed with the so-called affect-priming models (Bower, 1983; Isen, 1984). Affectivity is seen as an information source that influences judgment and decision-making processes (Schward& Bless, 1991), known as affect as information model. Other models consider that affectivity influences how information is organized (Fiedler, 1991), while other theoretical trends state that affectivity consumes memory space and limits processing (Fiske & Taylor, 1991).

1.5. RESPONSE: MOTIVATION, INTENTION TO CONTINUE LEARNING

Motivation is an internal power that mobilizes people and drives them to act towards an objective (Hanus& Fox, 2015). Kong and Song (2015) point out that students' motivation describes their encouragement to take the initiative to participate in the classroom and show their willingness to learn. According to Giesbers et al. (2013), motivated students would feel more confident to participate in the classroom activities and could understand better the concepts of the course. In this light, this research analyses students' motivation resulting from the combination of technology and gamification in the classroom.

The relation gamification-motivation has been widely studied in different contexts (Zichermann & Cunningham, 2011). Numerous studies have shown that gamification improves students' motivation and consequently participation and engagement. Due to these benefits, it should be introduced into the educational system as a new approach (Barata et al., 2015; Bell, 2014; Buckley & Doyle, 2016).

In the design of educational models, different motivational and cognitive elements are usually considered. Several authors start from the premise that students' attitude and disposition influence their cognitive functioning which, in turn, also influences their motivation to learn (Schunk et al., 2012).

The results of this study showed that 36% of the analyses highlighted that one of the main correlations was established between gamification and motivation, concluding then that the improvement of motivation

was one of the key objectives of the study (Tomé et al., 2020). Therefore, authors coincide in the fact that one of the main success factors of gamification strategies is that they increase students' motivation (Whitton & Langan, 2018). This is especially relevant considering that research shows that students' motivation decreases as they advance in their studies (Pan & Gauvin, 2012), which has led to search for techniques to reverse this trend (Van Roy & Zaman, 2018).

Various research works conclude that gamification itself does not guarantee greater motivation, but it is a tool that must be focused on achieving learning results. For this reason, gamification must be adapted to the contents that are worked in the classroom and to the characteristics of the students who participate in the process as a preliminary step to achieve greater involvement (Sailer et al., 2017; Chapman & Rich, 2018). Challenges and abilities are implicit in gamification, Csikszentmihalyi (1990) states that challenging classroom work involves students in a more meaningful way, and students feel more concentrated and motivated.

2. OBJECTIVES

This research aims at showing the effect of gamification experiences in a higher bilingual educational context with online platforms on students' motivation by using the Stimulus-Organism-Response (SOR) model extended with the Technology Acceptance Model (TAM) framework. To analyze these considerations, we formulate the following hypotheses:

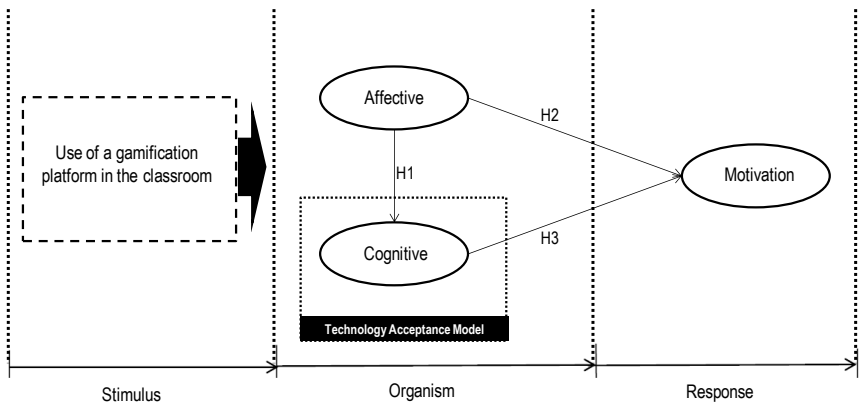
Hypothesis 1: The affective response has a positive effect on the cognitive response in gamification experiences in the classroom through online platforms.

Hypothesis 2: The affective response has a positive effect on students' motivation in gamification experiences in the classroom through online platforms.

Hypothesis 3: The cognitive response has a positive effect on students' motivation in gamification experiences in the classroom through online platforms. Although gamification has been widely studied in the field

of education, there is little research based on the SOR theory applied to higher education (Gatautis et al., 2016). The following figure shows the research model proposed for this study.

FIGURE 2: *Proposed research model*



3. METHODOLOGY

3.1. RESEARCH DESIGN

Gamification has been implemented in all the courses participating in the project for a minimum of three sessions. Previously, teachers received specific training on how to use gamification in the classroom. Participating teachers used different mobile-based gamification tools, including Cram, Mindomo, Kahoot and Anki. The common use of smartphones among students facilitates their integration into gamification activities in the classroom, so it can be said that they are optimal alternatives for collaborative learning through games (López-Faican& Jaen, 2020).

Kahoot is one of the most used tools in gamification activities according to Biçen and Kocakoyun (2018), and Licorish et al. (2017). It is an educational resource that brings together the concepts of learning, games, and new technologies. This platform allows teachers to create or access to previously elaborated questionnaires that can complement the academic content of their courses by including images or videos.

Students can access to the platform with technological devices, usually smartphones, tablets, or computers. According to Wang & Tahir (2020) and Koppitsch& Meyer (2021) its ease of use is one of the reasons why this tool is one of the most widely used by teachers. The platform allows teachers to teach contents while increasing students' motivation.

Gamification has great potential to increase students' engagement and satisfaction in completing classroom tasks that otherwise might be tedious. It is very important, however, that teachers are aware of the type of gamification tool they are using in the classroom, as some authors argue that certain tools that promote competitiveness can be counterproductive (Hanus& Fox, 2015). Following Bai (2020), gamification can cause anxiety or jealousy. Moreover, according to Yang et al. (2020), situational games could improve student motivation and performance, while competitive games have the opposite effect. In this research, the teachers of the Degree in Tourism used different methodologies in the classroom, including reward systems, activities to contextualize tasks in real scenarios, and the use of apps and information technologies.

3.2. DESIGN OF THE QUESTIONNAIRE AND DATA COLLECTION

The data were obtained through a questionnaire to students of the Degree in Tourism of a Spanish university in the academic year 2018/19.

The questionnaire used in this research is based on previous works (Hew & Lo, 2018; Huang et al., 2019; Jung & Lee, 2018). From an initial survey, and through successive refinements including a pre-test of 15 surveys, the final structure was set. The final version of the questionnaire aimed at having the maximum clarity of the questions, the best adjustment of the answers to achieve the objectives of the research, and the greatest possible concreteness.

The questionnaire evaluated enjoyment and emotional involvement as affective organisms (2 items), perceived usefulness and ease of use as cognitive organisms (6 items), and motivation or intention to continue learning (2 items). All the items were measured with a 5-point Likert scale.

The questionnaires were conducted through the Internet to the students of the 23 courses involved in the project. The platform used for the

survey was Google Form. The student participation in the survey was optional. The activities carried out for the gamification process were specific for each subject regardless of the apps (CRAM; Mindomo, Kahoot). For example, in the artistic cultural heritage subject, they played Who's Who game in groups of 5 students. A historical character from previous teaching lessons was chosen. Series of questions conducted by the students about it were made, resulting winner the group with the highest number of correct answers. A total of 251 valid responses were obtained. Regarding the participants, 70.4% were women, while 29.6% were men, and their average age was 20 years old. The most represented year was second (30.2% of the participants), followed by fourth (27.8%), first (24.3%), and third (17.8%).

3.3. DATA ANALYSIS

The structural model proposed for this research was analyzed with the Partial Least Squares (PLS) approach. The use of PLS-SEM, instead of the covariance-based approach (CB), is convenient due to the small number of items (2) for some variables. Moreover, our conceptual model is exploratory.

4. RESULTS

4.1. MODEL ESTIMATION

The analysis of PLS models includes, as a first step, evaluations of the measurement models, and in a second step evaluations of the structural models (Hair et al., 2011). The software used for the analysis was XLSTAT/PLSPM.

4.2. EVALUATION OF THE MEASUREMENT MODEL

The evaluation of reflective measurements models is based on the reliability analysis of the indicators, the reliability of the internal consistency, and the convergent and discriminant validity (Hair et al., 2011). In this study, the reliability analysis of the indicators showed that all indicators have loadings higher than 0.7, threshold established for this test (Hair et al., 2011) (Table 1).

TABLE 1: Assessment of the measurement model

	Mean	Standard deviation	Loading	T-test*	Cronbach's α	Composite reliability	AVE
Affective Organism (AO)					0.847	0.929	0.867
AO1	3.729	1.335	0.923	36.329			
AO2	3.749	1.323	0.940	22.684			
Cognitive Organism (OC)					0.962	0.969	0.842
CO1	3.873	1.290	0.906	24.869			
CO2	3.634	1.257	0.901	25.050			
CO3	3.892	1.231	0.947	39.666			
CO4	3.693	1.293	0.922	24.165			
CO5	3.849	1.253	0.920	35.280			
CO6	3.888	1.273	0.909	33.781			
Motivation (M)					0.920	0.961	0.925
M1	3.630	1.244	0.962	52.722			
M2	3.777	1.287	0.963	58.318			

Note: Critical t-values: * $p < 0.05$.

The internal consistency of each construct was confirmed with values of composite reliability higher than 0.7, critical level established for this type of evaluation. To test convergent validity, Cronbach's alpha coefficient and average variance extracted (AVE) values were considered. All the constructs of this study had Cronbach's alpha and AVE values higher than 0.7 and 0.5, respectively, thus indicating the presence of convergent validity (Table 1). Discriminant validity was confirmed since the value of AVE for each construct exceeded the square correlations between the construct and all other constructs (see Table 2, where AVE values are shown on the diagonal, in bold).

TABLE 2: Discriminant validity analysis: square correlations between constructs and AVE

	Affective Organism	Cognitive Organism	Motivation
Affective Organism	0.867		
Cognitive Organism	0.8158	0.842	
Motivation	0.7673	0.8342	0.925

After analyzing and testing the reliability and validity of the measurement model, the structural model can be evaluated.

4.3. EVALUATION OF THE STRUCTURAL MODEL

The structural model was evaluated by analyzing the determination coefficient (R2) of the endogenous variables and the significance of the paths (Hair et al., 2011). Figure 2 and Table 3 below show the results.

FIGURE 3: Results of the PLS analysis

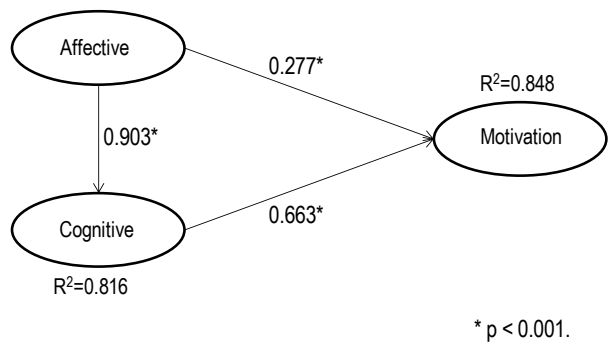


TABLE 3: Hypotheses test

	Pathcoefficient (β)	T-value	p-value	Results
AffectiveOrganism→ Cognitive Organism	0.903	36.222	0.000	H1
AffectiveOrganism→Motivation	0.277	2.417	0.000	H2
Cognitive Organism→Motivation	0.663	6.111	0.000	H3

The two endogenous variables have a high R² (0.816 and 0.848). More specifically, the model proposed explains 84.8% of the variance of motivation. Furthermore, the results show that all the hypotheses are confirmed.

- H1 is supported because the affective organism positively and significantly affects the cognitive organism (β=0.903).

- H2 is supported as the affective organism positively and significantly affects motivation.
- H3 is also supported: the cognitive organism positively and significantly affects motivation, in line with the results obtained by Scherer et al. (2019).

Following the Script Theory, emotional reactions produce impactful affective traces or “markers” in memory (Cohen & Areni, 1991) before leading to subsequent behavior (Manthiou et al., 2014). The scripts are stored in people’s memory to facilitate the interpretation and formation of direct future behavior when scripts are activated (Manthiou et al., 2016). This theory, which is applied to the emotional state of the organism, is seen within this S-O-R framework as the formation mechanism for prescribed action, and consequently as an example of script theory and the generation of consumer responses, thus connecting elements of behavioral and cognitive psychology in a framework. Emotional reactions leave traces in the brain that explain behaviors.

H3 is also supported: the cognitive organism positively and significantly affects motivation, in line with the results obtained by Scherer et al. (2019). Although in a direct way the weight of the cognitive organism ($\beta=0.663$) is higher than the weight of the affective organism ($\beta=0.277$), when the indirect effects of the affective organism are considered, the total effect of the affective organism on students’ motivation is higher ($0.277+0.599=0.876$).

5. DISCUSSION AND CONCLUSION

The results of this study confirm our first hypothesis, that is, the affective response has a positive effect on the cognitive response in gamification experiences in the classroom through online platforms. Various studies conclude that perceived enjoyment is only a consequence of perceived ease-of-use (Igbaria et al., 1996; Teo et al., 1999; Van der Heijden, 2004).

Regarding our second hypothesis, concerning that the affective response has a positive effect on students’ motivation in gamification

experiences in the classroom through online platforms, the study also presents empirical support. The affective response, which considers enjoyment and emotional involvement, exerts less impact on students' motivation than cognitive response, which considers perceived usefulness and ease of use. The affective response influences motivation, both directly and indirectly, through the cognitive response. As education continues the tendency of incorporating digital technology in the classroom, it becomes easier to incorporate game elements in the hope of making materials more attractive.

Finally, this study also found empirical support for our third hypothesis, that is, the cognitive response has a positive effect on students' motivation in gamification experiences in the classroom through online platforms.

This study demonstrates that the use of tools like Cram, Mindomo or Kahoot have a playful component that allows students to have a certain degree of fun while helping them to improve their knowledge in the university context. Our results are in line with those by Sailer&Sailer (2021), and Raes et al. (2020).

The main contribution of this paper to the existing literature on this topic is that gamification improves students' motivation through two types of responses: affective and cognitive responses. Moreover, it highlights the higher impact of affective responses to improve motivation. This study demonstrates that the elements of gamification might be an effective tool that favors the engagement and immersion within the process of learning and has significant implications in higher education. The study was conducted in the degree of tourism in a Spanish university.

6. REFERENCES

- Agarwal, R., &Karahanna, E. (2000). Time flies when you're having fun: Cognitive absorption and beliefs about information technology usage. *MIS quarterly*, 665-694. <https://doi.org/10.2307/3250951>
- Arnold, J., & Brown, D. (1999). A map of the terrain. In J. Arnold (Ed.), *Affect in Language Learning* (pp. 1-24). Cambridge: Cambridge University Press.

- Bai, S., Hew, K., & Huang, B. (2020). Does gamification improve student learning outcome? Evidence from a meta-analysis and synthesis of qualitative data in educational contexts. *Educational Research Review*, 30. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100322>
- Barata, G., Gama, S., Jorge, J., & Gonçalves, D. (2015). Gamification for smarter learning: Tales from the trenches. *Smart Learning Environments*, 2(1), 1–23. <https://doi.org/10.1186/s40561-015-0017-8>
- Bell, K. R. (2014). *Online 3.0 - The rise of the gamer educator the potential role of gamification in online education*. Unpublished doctorate thesis. Philadelphia: University of Pennsylvania.
- Bicen, H., & Kocakoyun, S. (2018). Perceptions of Students for Gamification Approach: Kahoot as a Case Study. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, 13(02), 72–93. <https://doi.org/10.3991/ijet.v13i02.7467>
- Blaney, P. H. (1986). Affect and memory: A review. *Psychological Bulletin*, 99, 229-146. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.99.2.229>
- Bless, H., & Fiedler, K. (2006). Mood and the regulation of information processing. In J. P. Forgas (Ed.), *Hearts and Minds: Affective influences on social cognition and behaviour* (pp. 65-84). New York: Psychology Press.
- Bower, G. H. (1983) Affect and cognition. *Philosophical Transactions of the Royal Society B*, 302(1110), 387-402. <https://doi.org/10.1098/rstb.1983.0062>
- Bower, G. H. (1992). *How might emotions affect learning. The handbook of emotion and memory: Research and theory*. New York. Psychology Press. Taylor & Francis Group.
- Buck, R. (2000). The epistemology of reason and affect. In J. C. Borod (Ed.), *The Neuropsychology of Emotion* (pp. 31-55). Oxford: Oxford University Press.
- Buckley, P., & Doyle, E. (2016). Gamification and student motivation. *Interactive Learning Environments*, 24(6), 1162–1175. <https://doi.org/10.1080/10494820.2014.964263>
- Cardador, M. T., Northcraft, G. B., & Whicker, J. (2017). A theory of work gamification: Something old, something new, something borrowed, something cool? *Human Resource Management Review*, 27(2), 53–365. <https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2016.09.014>

- Chan, T. K. H., Cheung, C. M. K., & Lee, Z. W. Y. (2017). The state of online impulse buying research: A literature analysis. *Information and Management*, 54(2), 204-217. <https://doi.org/10.1016/j.im.2016.06.001>
- Chang, H., Eckman, M., & Yan, R. (2011). Application of the Stimulus-Organism-Response model to the retail environment: the role of hedonic motivation in impulse buying behaviour. *The International Review of Retail, Distribution and Consumer Research*, 21(3), 233-249.
<https://doi.org/10.1080/09593969.2011.578798>
- Chapman J. R., & Rich P. J. (2018). Does educational gamification improve students' motivation? If so, which game elements work best? *Journal of Education for Business*, 93 (7), 315-322.
<https://doi.org/10.1080/08832323.2018.1490687>
- Cohen, J. B. & Areni, C. S. (1991). Affect and consumer behavior. In T. S. Robertson & H. H. Kassarian (Eds.), *Handbook of Consumer Behavior* (pp. 188-240). Englewood Cliffs, N.J: Prentice-Hall.
- Cotner, S. H., Fall, B. A., Wick, S. M., Walker, J. D., & Baepler, P. M. (2008). Rapid feedback assessment methods: Can we improve engagement and preparation for exams in large-enrollment courses? *Journal of Science Education and technology*, 17(5), 437-443.
<https://www.learntechlib.org/p/76377/>.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). Flow: The Psychology of Optimal Experience. *Journal of Leisure Research*, 24(1), 93-94.
<https://doi.org/10.1080/00222216.1992.11969876>
- De-Marcos, L., Domínguez, A., Saenz-de-Navarrete, J., & Pagés, C. (2014). An empirical study comparing gamification and social networking on e-learning. *Computers & Education*, 75, 82-91.
<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.01.012>
- Deterding, S., Sicart, M., Nacke, L., O'Hara, K., & Dixon, D. (2011). Gamification: using game-design elements in non-gaming contexts. In: CHI, *Extended Abstracts on Human Factors in Computing Systems* 2425-2428. <https://doi.org/10.1145/1979742.1979575>
- Doumanis, I., Economou, D., Sim, G. R., & Porter, S. (2019). The impact of multimodal collaborative virtual environments on learning: A gamified online debate. *Computers & Education*, 130, 121-138.
<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.09.017>
- Fiedler, K. (1991). On the task, the measures, and the mood: research on affect and social cognition. In J. P. Forgas (Ed.), *Emotion and Social Judgements* (pp. 83-104). Oxford: Pergamon.
- Fiske, S. T., & Taylor, S. E. (1991). *McGraw-Hill series in social psychology. Social cognition* (2nd ed.). McGraw-Hill Book Company.

- Fitz-Walter, Z., Tjondronegoro, D., & Wyeth, P. (2011). Orientation passport: using gaming to engage university students. In C. Paris, W. Huang, V. Farrell,
- G. Farrell & N. Colineau (Eds.), *Proceedings of the 23rd Australian Computer-Human Interaction Conference (OzCHI 2011)* (pp. 122-125). United States: Association for Computing Machinery.
<https://doi.org/10.1145/2071536.2071554>
- Gatautis, R., Vitkauskaitė, E., Gadeikiene, A., & Piligrimiene, Z. (2016). Gamification as a mean of driving online consumer behavior: SOR model perspective. *Engineering Economics*, 27(1), 90–97.
<https://doi.org/10.5755/j01.ee.27.1.13198>
- Giesbers, B., Rienties, B., Tempelaar, D., & Gijssels, W. (2013). Investigating the relations between motivation, tool use, participation, and performance in an elearning course using web-videoconferencing. *Computers in Human Behavior*, 29(1), 285–292.
<https://doi.org/10.1016/j.chb.2012.09.005>
- Gil B., Cantador I., & Marczewski A. (2015). Validating Gamification Mechanics and Player Types in an E-learning Environment. In G. Conole, T. Klobučar, C. Rensing, J. Konert, & E. Lavoué (Eds.), *Design for Teaching and Learning in a Networked World*. EC-TEL 2015. Lecture Notes in Computer Science, vol. 9307. Springer, Cham.
https://doi.org/10.1007/978-3-319-24258-3_61
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- Hair, J., Ringle, C., & Sarstedt, M. (2011). PLS-SEM: Indeed, a silver bullet. *The Journal of Marketing Theory and Practice*, 19(2), 139-152.
<https://doi.org/10.2753/MTP1069-6679190202>
- Hamari, J. (2019). *Gamification*. *The Blackwell Encyclopedia of Sociology*. Oxford, UK: John Wiley & Sons, Inc.
- Hew, K. F., & Lo, C. K. (2018). Flipped classroom improves student learning in health professions education: a meta-analysis. *BMC medical education*, 18(1), 1-12. <https://doi.org/10.1186/s12909-018-1144-z>
- Holsapple, C. W., & Wu, J. (2007). User Acceptance of Virtual Worlds: The Hedonic Framework. ACM SIGMIS Database: *The DATABASE for Advances in Information Systems*, 38(4), 86-89.
<https://doi.org/10.1145/1314234.1314250>
- Huang, B., Hwang, G. J., Hew, K. F., & Warning, P. (2019). Effects of gamification on students' online interactive patterns and peer-feedback. *Distance Education*, 40(3), 350-379.
<https://doi.org/10.1080/01587919.2019.1632168>

- Igbaria, M., Parasuraman, S., & Baroudi, J. J. (1996). A motivational model of microcomputer usage. *Journal of management information systems*, 13(1), 127-143. <https://doi.org/10.1080/07421222.1996.11518115>
- Isabelle, D. A. (2020). Gamification of entrepreneurship education. *Sciences Journal of Innovative Education*, 18(2), 203-223. <https://doi.org/10.1111/dsji.12203>
- Isen, A. M. (1984). Toward understanding the role of affect in cognition. In R. S. Wyer, Jr. & T. K. Srull (Eds.), *Handbook of social cognition*, Vol. 3 (p. 179–236). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Jacoby, J. (2002). Stimulus-organism-response reconsidered: An evolutionary step in modeling (consumer) behavior. *Journal of Consumer Psychology*, 12(1), 51–57. https://doi.org/10.1207/S15327663JCPI201_05
- Jung, Y., & Lee, J. (2018). Learning engagement and persistence in massive open online courses (MOOCS). *Computers & Education*, 122, 9-22. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.02.013>
- Kapp, K. M. (2012). *The gamification of learning and instruction: Game-based methods and strategies for training and education*. San Francisco, CA: Pfeiffer.
- Koppitsch, S. E., & Meyer, J. (2021). Do points matter? The effects of gamification activities with and without points on student learning and engagement. *Marketing Education Review*, 1-9. <https://doi.org/10.1080/10528008.2021.1887745>
- Kong, S. C., & Song, Y. (2015). An experience of personalized learning hub initiative embedding BYOD for reflective engagement in higher education. *Computers & Education*, 88, 227–240. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.06.003>
- Kuo, M. S., & Chuang, T. Y. (2016). How gamification motivates visits and engagement for online academic dissemination - an empirical study. *Computers in Human Behavior*, 55, 16–27. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.08.025>
- Lee, D. Y., & Lehto, M. R. (2013). User acceptance of YouTube for procedural learning: An extension of the technology acceptance model. *Computers & Education*, 61, 193-208. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.10.001>
- Lemay, D. J., Morin, M. M., Bazelaïs, P., & Doleck, T. (2018). Modeling students' perceptions of simulation-based learning using the technology acceptance model. *Clinical Simulation in Nursing*, 20, 28-37. <https://doi.org/10.1016/j.ecns.2018.04.004>
- Lerner, J., & Keltner, D. (2000). Fear, anger, and risk. *Journal of Personality and Social Psychology*, 81, 146–159. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.81.1.146>

<https://doi.org/7763/IJiet>.

- Li, C., Dong, Z., Untch, R. H., & Chasteen, M. (2013). Engaging computer science students through gamification in an online social network based collaborative learning environment. *International Journal of Information and Education Technology*, 3(1), 72-77.
<https://doi.org/10.7763/IJiet.2013.V3.237>
- Licorish, S. A., George, L. J., Owen, H. E., & Daniel, B. (2017). "Go kahoot!" *Enriching classroom engagement, motivation and learning experience with games*. 25th international conference on computers in education. New Zealand: Asia-Pacific society for computers in education.
- Looyestyn, J., Kernot, J., Boshoff, K., Ryan, J., Edney, S., & Maher, C. (2017). Does gamification increase engagement with online programs? A systematic review. *PloS ONE*, 12 (3), e0173403.
<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0173403>
- López-Faican, L., & Jaen, J. (2020). Emofindar: Evaluation of a mobile multiplayer augmented reality game for primary school children. *Computers & Education*, 149, 103814. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103814>
- Manthiou, A., Kang, J., Chiang, L., & Tang, L. (2016). Investigating the effects of memorable experiences: An extended model of script theory. *Journal of Travel & Tourism Marketing*, 33(3), 362-379.
<https://doi.org/10.1080/10548408.2015.1064055>
- Manthiou, A., Lee, S. A., Tang, L. R., & Chiang, L. (2014). The experience economy approach to festival marketing: Vivid memory and attendee loyalty. *Journal of Services Marketing*. 28 (1).
<https://doi.org/10.1108/JSM-06-2012-0105>
- Marczewski, A. (2012). *Gamification: A simple introduction & a bit more: Tips. Advice and thoughts on gamification* (2nd ed.). Kindle edition.
- Mehrabian, A. Russell, J.A. (1974). *An approach to environmental psychology*. Cambridge, MA: MIT Press
- Morilla, C. (2017). The Role of Emotional Intelligence in Bilingual Education: A Study on The Improvement of The Oral Language Skill. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 7(1), 27-52.
<https://doi.org/10.17583/remie.2017.1840>
- Munteaun, C. I. (2011). *Raising engagement in e-learning through gamification*. In Proc. 6th International Conference on Virtual Learning ICVL, 323-329.
- Orhan, D., & Gürsoy, G. (2019). Comparing success and engagement in gamified learning experiences via Kahoot and Quizizz. *Computers & Education*, 135, 15–29. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.02.015>

- Pan, Y., &Gauvain, M. (2012). The continuity of college students' autonomous learning motivation and its predictors: A three-year longitudinal study. *Learning and Individual Differences*, 22(1), 92–99.
<https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.11.010>
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18(4), 315–341.
<https://doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9>
- Purnomo, A., Kurniawan, B., &Aristin, N. (2019). Motivation to learn independently through blended learning, *Advances in Social Science. Education and Humanities Research(ASSEHR)*, 330, 261–264.
<https://doi.org/10.2991/iceri-18.2019.55>
- Raes, A., Vanneste, P., Pieters, M., Windey, I., Van Den Noortgate, W., &Depaepe, F. (2020). Learning and instruction in the hybrid virtual classroom: An investigation of students’ engagement and the effect of quizzes. *Computers & Education*, 143, 103682.
<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103682>
- Rothschild, M. L., & Ray, M. L. (1974). Involvement and political advertising effect. An exploratory experiment. *Communication Research*, 1, 264–285. <https://doi.org/10.1177/00936502740010030>
- Sailer, M., Hense, J. U., Mayr, S. K., & Mandl, H. (2017). How gamification motivates: An experimental study of the effects of specific game design elements on psychological need satisfaction. *Computers in Human Behavior*, 69, 371–380. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.12.033>
- Sailer, M., Sailer. M., (2021). Gamification of in-class activities in flipped class room lectures. *British Journal of Educational Technology*, 52, 75-90.
<https://doi.org/10.1111/bjet.12948>
- Salanov, M., Schaufeli, W. B., Xanthopoulou, D., & Bakker, A. B. (2010). The gain spiral of resources and work engagement: Sustaining a positive work life. In A. B. Bakker & M. P. Leiter (Eds.), *Work engagement: A handbook of essential theory and research* (p. 118–131). Psychology Press.
- Schunk, D. H., Meece, J. R. &Pintrich, P. R., (2012). *Motivation in Education: Theory, Research, and Applications*. Pearson Education.
- Schwarz, N., & Bless, H. (1991) Happy and mindless, but sad and smart? The impact of affective states on analytic reasoning. In J. P. Forgas (Ed.), *Emotion and Social Judgements* (pp. 55-71). Oxford: Pergamon.
- Stott, A., &Neustaedter, C. (2013). *Analysis of gamification in education*. Simon Fraser University.

- Sussane et al (2020). Understanding and measuring emotions in technology-rich learning environments. *Learning and Instruction*, 70,101272. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2019.101272>
- Teo, T. S., Lim, V. K., & Lai, R. Y. (1999). Intrinsic and extrinsic motivation in Internet usage. *Omega*, 27(1), 25-37. [https://doi.org/10.1016/S0305-0483\(98\)00028-0](https://doi.org/10.1016/S0305-0483(98)00028-0)
- Tomé, A. C., Gasparinic, I., Soares M., & Hamaria, J. (2020). Tailored gamification: A review of literature. *International Journal of Human-Computer Studies*, 144, Article 102495. <https://doi.org/10.1016/j.ijhcs.2020.102495>
- Van der Heijden, H. (2004). User acceptance of hedonic information systems. *MIS Quarterly*, 28(4), 695-704. <https://doi.org/10.2307/25148660>
- Van Roy, R., & Zaman, B. (2018). Need-supporting gamification in education: An assessment of motivational effects over time. *Computers & Education*, 127, 283-297. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.08.018>
- Venkatesh, V., & Davis, F. D. (2000). A theoretical extension of the technology acceptance model: Four longitudinal field studies. *Management Science*, 46(2), 186–204. <https://doi.org/10.1287/mnsc.46.2.186.11926>
- Venkatesh, V., Speier, C., & Morris, M. G. (2002). User acceptance enablers in individual decision making about technology: Toward an integrated model. *Decision sciences*, 33(2), 297-316. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5915.2002.tb01646.x>
- Wang, A., & Tahir, R., (2020). The effect of using Kahoot! for learning – A literature review. *Computer and Education*, 149, 103818. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103818>
- Whitton N., & Langan, M. (2018) Fun and games in higher education: an analysis of UK student perspectives. *Teaching in Higher Education*, 24(8), 1000-1013 <https://doi.org/10.1080/13562517.2018.1541885>.
- Wirth, W. (2006). Involvement. In J. Bryant & P. Vorderer (Eds.), *Psychology of entertainment*, 199–213. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Yang, Q. F., Chang, S. C., Hwang, G. J., & Zou, D. (2020). Balancing cognitive complexity and gaming level: Effects of a cognitive complexity-based competition game on EFL students' English vocabulary learning performance, anxiety, and behaviors. *Computers & Education*, 148, 103808. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103808>
- Yin, M.Y. & Hwang, Y. (2003). Predicting the use of web-based information systems: self-efficacy, enjoyment, learning goal orientation, and the technology acceptance model. *International journal of human-computer studies*, 59(4), 431-449. [https://doi.org/10.1016/S1071-5819\(03\)00114-9](https://doi.org/10.1016/S1071-5819(03)00114-9)

- Yu, Z., Gao, M., Lifei, W., (2020). The Effect of Educational Games on Learning Outcomes, Student Motivation, Engagement and Satisfaction. *Journal of Education Computing Research* 59(3) 522-546.
<https://doi.org/10.1177/0735633120969214>
- Zainuddin, Z., Chu, S., Shujahat, M., Perera, C., (2020). The impact of gamification on learning and instruction: A systematic review of empirical evidence. *Educational Research Review*, (30).
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100326>
- Zhonggen, Y. (2019) A meta-analysis of use of serious games in education over a decade. *International Journal of Computer Games Technology*, 4797032.
<https://doi.org/10.1155/2019/4797032>
- Zichermann, G., & Cunningham, C. (2011). *Gamification by Design*. O'Reilly Media, Inc.

GAMIFICACIÓN MÓVIL EN EL AULA: EL CASO DE UN TALLER DE LENGUA Y CULTURA PARA ADOLESCENTES

ÁNGEL PEINADO JARO
Universidad Politécnica de Silesia

1. INTRODUCCIÓN

El uso de metodologías lúdicas docentes tradicionalmente se ha limitado a las etapas iniciales del proceso educativo, debido a la percepción de que no eran adecuadas para los niveles educativos más avanzados, donde se consideraban menos efectivas. No obstante, la situación ha cambiado significativamente en tiempos recientes, con la gamificación convirtiéndose en un método cada vez más valorado dentro de los espacios educativos. Esta evolución es especialmente pertinente ahora que vivimos en una era donde los estudiantes, independientemente de su nivel educativo, son nativos digitales que han crecido inmersos en un mundo repleto de tecnología avanzada.

Este cambio de paradigma presenta nuevos desafíos para los educadores, quienes se encuentran en la necesidad de adaptar sus métodos de enseñanza para alinearlos con las preferencias y necesidades contemporáneas de sus alumnos. En respuesta, los docentes están implementando una variedad de estrategias innovadoras para incrementar no solo la participación activa en el aula, sino también para reforzar la motivación y el compromiso de los estudiantes con su aprendizaje. Esto implica una reevaluación de las técnicas pedagógicas tradicionales y la incorporación de enfoques más interactivos y dinámicos que aprovechen las tecnologías actuales.

En el entorno educativo contemporáneo, la tecnología, y más específicamente la tecnología móvil, desempeña un rol crucial al fomentar la

participación activa de los jóvenes estudiantes. La integración de dispositivos móviles en las aulas ofrece una plataforma accesible y familiar para los estudiantes, lo que facilita la implementación de nuevas metodologías de enseñanza que atraen su interés y estimulan su participación.

Al combinar el uso de la tecnología móvil con un enfoque lúdico en la educación, como la gamificación o la inclusión específica de juegos serios, se observa un aumento significativo en el compromiso y el interés de los estudiantes. Los juegos serios, diseñados con propósitos educativos, no solo entretienen, sino estimulan la adquisición de conocimientos y habilidades prácticas de manera efectiva.

Además, el enfoque lúdico apoya el desarrollo de actitudes y comportamientos colaborativos entre los estudiantes. A través de actividades grupales y juegos diseñados para ser jugados en equipos, los estudiantes aprenden a colaborar, comunicarse y resolver problemas juntos. Esta interacción no solo contribuye a sus habilidades sociales y emocionales, sino que también construye una comunidad de aprendizaje más cohesionada.

2. OBJETIVOS

El objetivo general de nuestro trabajo es mostrar un caso de una estrategia de gamificación y empleo de tecnología móvil en la enseñanza de lenguas extranjeras destinada a promover el interés y la participación de los estudiantes en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Nos proponemos esbozar ambas metodologías, la gamificación y el aprendizaje móvil, y centrarnos en mostrar una propuesta didáctica a modo de ejemplo de integración de estas, el diseño de una secuencia didáctica empleada en un taller de lengua y cultura para adolescentes en el Instituto Cervantes de Cracovia.

3. METODOLOGÍA

3.1. EL APRENDIZAJE MÓVIL

La incorporación de las TIC en entornos educativos ha procurado una innovación constante en los procesos de formación, de manera que se han generado nuevos modelos de educación no presenciales como el

aprendizaje móvil (*M-Learning*), el cual se presenta como una modalidad educativa alternativa a la tradicional (Pascuas-Rengifo 2020: 98) que móvil utiliza dispositivos electrónicos portables como procedimiento didáctico para el aprendizaje en la clase en tiempo real, y asimismo se beneficia de las prestaciones de las tecnologías móviles, en particular la movilidad, inmediato y accesible en cualquier lugar; y la ubicuidad, la interacción con el entorno (Peñalosa Castro 2016: 4). Este enfoque refleja una respuesta pragmática a la realidad de los estudiantes hoy en día, ya que es habitual que dispongan en todo momento de dispositivos de pequeño tamaño conectados a internet para su uso personal (González-Álvarez et al. 2016: 1).

Entre las bondades de la adopción de esta práctica, el aprendizaje móvil, se enfatiza la eficiencia educativa y lo útil que resulta para los docentes en la transformación digital del aula (Juan Lázaro y Alejaldre Biel 2020: 45). En opinión de Fernando Trujillo la ventaja del uso de dispositivos móviles se centra en tres cuestiones: la portabilidad, la integración funcional y la posibilidad de acceso autónomo a internet (Trujillo Sáez 2015: 20). No obstante, lo que nos resulta más relevante es que en los procesos pedagógicos el uso por los estudiantes de sus smartphones, dispositivos personales de conocido manejo y asociados a su realidad cotidiana (Juan Lázaro 2019: 51), puede afectar positivamente a su motivación para aprender, a su disfrute y a la libertad percibida (González-Álvarez et al. 2016: 1-3).

Asimismo, Trujillo (2015: 20) expone una serie de razones por las cuales parece razonable apostar por el aprendizaje móvil y pensar que su presencia irá en aumento. El autor hace notar la rápida adopción social de dispositivos inteligentes, la facilidad del manejo y multifuncionalidad; la portabilidad; la progresiva reducción de costes en el mercado; el aumento de la conectividad instantánea; la convergencia funcional entre diferentes dispositivos; la amplitud del catálogo de aplicaciones móviles; y las amplias posibilidades de personalización.

3.2. EL ENFOQUE LÚDICO EN EL AULA: EL JUEGO

De manera similar a la función poética del lenguaje, que llama la atención sobre el lenguaje mismo, la función primordial de un juego es el

entretenimiento: ser en el juego sin un fin más allá de la realidad de este. De ello hay que entender, pues, que llevar al aula un juego implica supeditar el propósito exclusivo o primordial de jugar a un marco diferente, en este caso el aprendizaje de una lengua. Esta es exactamente la definición de un juego serio (*serious game*) que da Clark, C. Abt: “un juego serio tiene un propósito educativo explícito y bien definido y su intención es no solamente de proveer de entretenimiento” (Aranda et al. 2015: 499), o “juegos con un propósito educativo explícito y cuidadosamente planeado, y no concebidos para ser jugados solo como distracción o mero entretenimiento” (Aranda et al. 2015: 296).

A pesar de la diversidad de términos existente para describir y hacer referencia a los juegos en contextos educativos (*digital learning games, game-based learning, edutainment games, epistemic games, instructional games, serious games*) (Londoño & Rojas 2020: 497), en muchas ocasiones dichos términos son utilizados como sinónimos, poseyendo todos en común el propósito educativo. Peinado (2005: 1) apunta que sería posible alcanzar altos niveles de motivación y aprendizaje en caso de construir un entorno verdaderamente interactivo, donde el aprendiente experimente una sensación de libertad, ejecutando diferentes acciones sin la supervisión de un tutor. Dicho escenario podría ser brindado hoy en día por los videojuegos, fuera del aula. No obstante, el diseño de un entorno interactivo más limitado que tenga lugar dentro del aula también puede elevar la motivación del estudiante y contribuir a su aprendizaje, sea estrictamente jugando en clase con un propósito educativo, o sea introduciendo elementos del juego en el diseño didáctico, a modo de gamificación.

3.3. EL ENFOQUE LÚDICO EN EL AULA: LA GAMIFICACIÓN

El concepto de *Gamification* podría definirse siguiendo la definición clásica como “la incorporación de lógicas o mecánicas de los juegos en contextos no lúdicos, especialmente el trabajo o la educación” (Aranda et al. 2015: 314). La gamificación recoge el modelo MDA del diseño de juegos (mecánicas, dinámicas, estéticas) (Simoes 2015: 42) y lo traslada a otros entornos para incentivar el compromiso e interés de los usuarios. Dentro del contexto educativo Kapp la define como la

aplicación cuidadosa y considerada de los principios del juego para resolver problemas y fomentar el aprendizaje, utilizando elementos apropiados del juego (Londoño & Rojas 2020: 502), esto es, no es un juego y no se juega (Simoes 2015: 118). Ambos métodos participan de un enfoque lúdico, sin embargo, autores como Francisco Herrera se decantan por primar las propuestas centradas en la gamificación, ya que, en general, los llamados *serious games* “proponen barnizar el juego con una pátina didáctica, mientras que la gamificación se centra en insertar elementos lúdicos dentro de contextos que no son juegos, como el aprendizaje de una lengua” (Herrera 2017: 21-22).

Daniel Aranda (2015: 316-320) detalla una variedad de estos mencionados elementos lúdicos que se originan en el diseño tradicional de juegos y que han sido adaptados eficazmente para su uso en la gamificación. Entre estos elementos, se encuentran las tablas de puntuaciones, que no solo fomentan la competencia entre los usuarios, sino que también proporcionan una clara visualización del rendimiento individual y colectivo. Las insignias o premios también juegan un papel crucial, actuando como recompensas tangibles que reconocen los logros y fomentan la persistencia y el compromiso hacia el aprendizaje o las metas establecidas.

Otro aspecto destacado por Aranda son los niveles de progresión y dificultad, que estructuran la experiencia del usuario al proporcionar etapas claramente definidas de avance, haciendo el proceso más atractivo y menos monótono. Los desafíos se mencionan como componentes esenciales, ya que orientan a los usuarios sobre dónde deben enfocar sus esfuerzos y representan un reto motivador que invita al jugador a superarse constantemente.

Finalmente, los puntos, como los sistemas de puntuación, son fundamentales porque ofrecen una medida cuantitativa del desempeño de los participantes. Estos pueden ser puntos de experiencia, que reflejan el progreso del jugador dentro del sistema, o puntos canjeables por recompensas, lo que añade una capa adicional de incentivo para que los usuarios continúen participando activamente en el proceso de gamificación.

4. CASO DE TRABAJO

Queremos presentar aquí un ejemplo de integración de gamificación y juegos serios con *smartphones* en el aula en una secuencia didáctica. La secuencia en particular fue la empleada en un taller de lengua y cultura acerca de las Navidades en España, llevado a cabo en el Instituto Cervantes de Cracovia y con una duración de 100 minutos. El taller se destinó a grupos de estudiantes de 16 años de diferentes Liceos, todos ellos estudiantes de lengua española con un nivel de competencia de A1+.

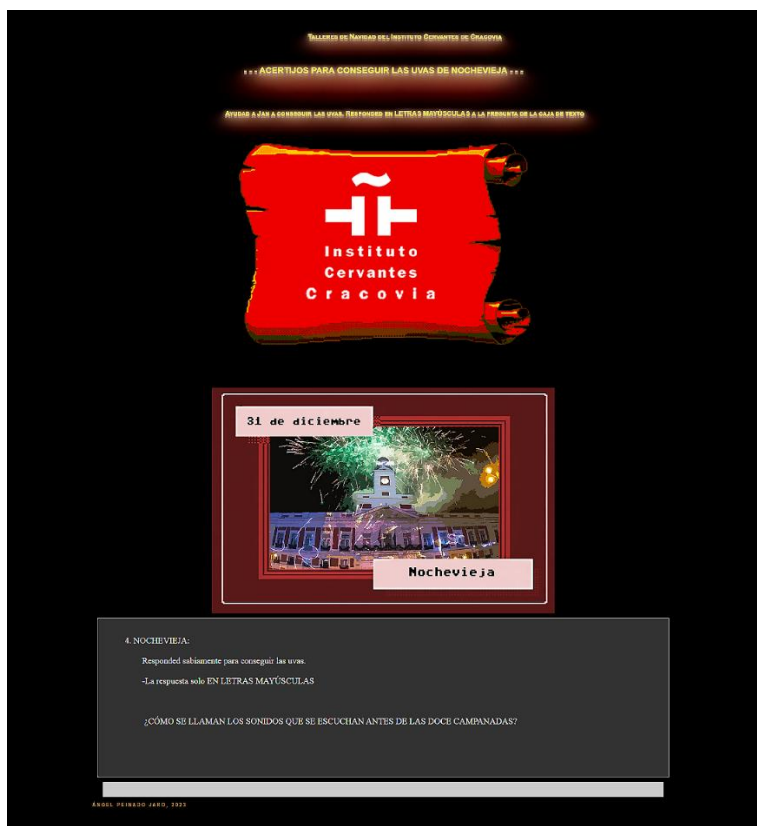
FIGURA 1.



Nota: portada de los materiales
Fuente: elaboración propia

La unidad está dividida en 5 bloques de diferentes contenidos culturales relacionados con las Navidades en España, todos ellos con un hilo conductor narrativo, el de las vacaciones de Navidad de Jan, un estudiante adolescente polaco en Madrid. Los bloques culminan en una tarea grupal consistente en un acertijo: una pregunta acerca de los contenidos del bloque cuya respuesta los estudiantes deben introducir en línea empleando su *smartphone*. El acceso a la página web con el acertijo se realiza por medio de escanear un código QR con el teléfono. Cuando un grupo procede a dar una respuesta se genera un *feedback* automático, instando a intentar otra respuesta en caso de estar equivocada, u otorgando un premio en caso de que la respuesta sea la correcta.

FIGURA 2.

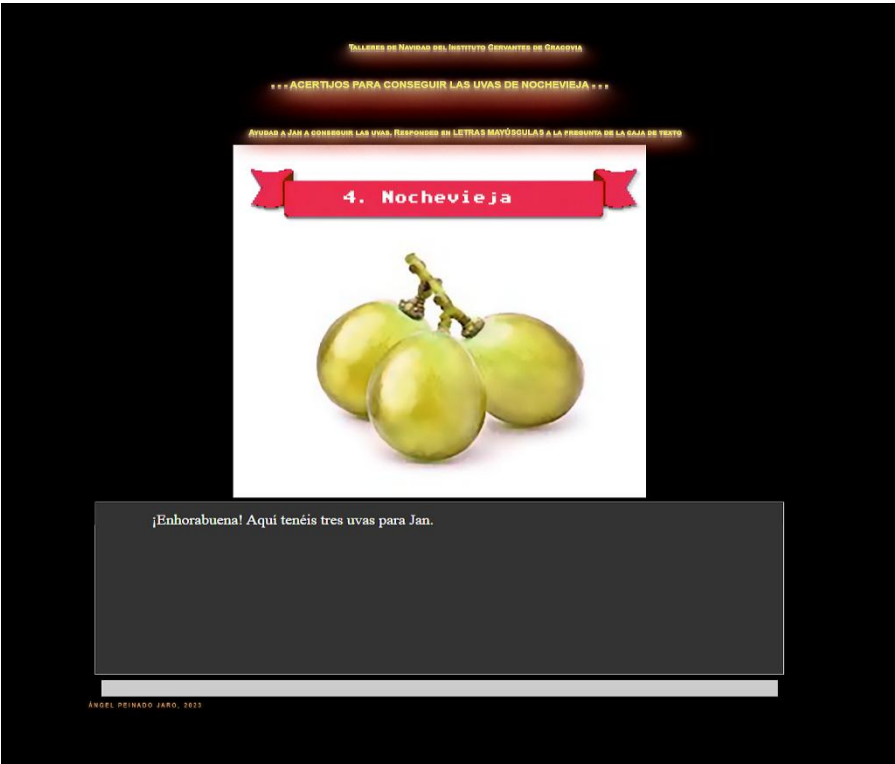


Nota: ejemplo de acertijo

Fuente: elaboración propia. En <https://acortar.link/O6TyUM>

A modo de premio, en cada uno de los cuatro acertijos de la secuencia se obtienen tres ‘uvas de la suerte’ virtuales, para poder acumular el total de 12 uvas necesarias (necesarias dentro de la trama narrativa de Jan, y necesarias también para los estudiantes, porque se canjearán por uvas reales con las que los estudiantes simularán posteriormente la celebración del fin de año al modo español en clase).

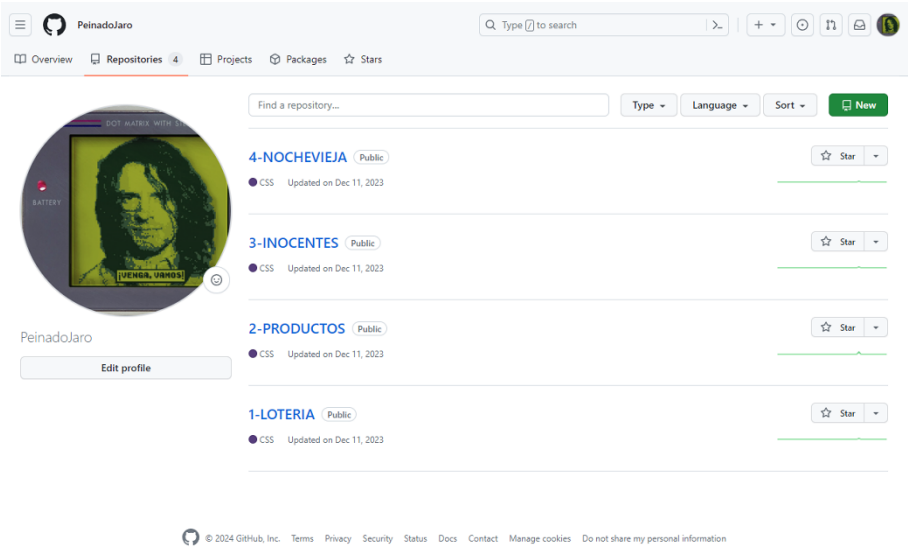
FIGURA 3.



Nota: acertijo resuelto
Fuente: elaboración propia

Para disponer de las páginas web con los acertijos, empleamos específicamente una herramienta llamada *GitHub Pages*, que permite alojar sitios web de forma gratuita. Una vez creadas las páginas (HTML, CSS, *Javascript*) y publicadas, generamos un código QR de cada una de sus direcciones, posteriormente insertado en los materiales.

FIGURA 4.



Nota: repositorio de *GitHub Pages*
Fuente: elaboración propia

FIGURA 4.



Fuente: elaboración propia. En <https://acortar.link/SiKoE2>
Nota: juego sobre adornos navideños

Además de este componente de gamificación mencionado, en la secuencia se han incluido breves juegos digitales para tomar contacto con léxico específico de adornos navideños y productos típicos de la cena de Nochebuena. Estos juegos de léxico se han elaborado en *word-wall.net* y también se acceden desde el teléfono por medio de escanear un código QR. Su superación (y manejo del vocabulario que presentan) es un paso previo para poder resolver una actividad de los materiales relacionada en la que se requiere conocer el léxico.

4.1. DESCRIPCIÓN DIDÁCTICA

El escenario presentado es el de un taller de lengua y cultura de 100 minutos llevado a cabo por el autor con grupos de estudiantes de 16 años de Liceo. Nuestro objetivo en este trabajo no es abordar la unidad didáctica completa, sino centrarnos en la integración del aprendizaje móvil y el componente lúdico en un bloque de la unidad, en este caso el bloque 2, sobre productos navideños. La integración de la metodología lúdica y el aprendizaje móvil tiene lugar en los apartados A y C, como parte de una secuencia de actividades centradas en el léxico; y en el apartado E, el apartado final del bloque, como la tarea final.

4.1.1. Descripción general de la unidad didáctica

Tema de la clase: Las Navidades en España

Tipo de escuela: escuela secundaria superior (currículo base variante III.2.0)

Nivel de lengua: A1+

Objetivos:

1. Comunicativos:

El estudiante:

- debate el contenido de un vídeo
- realiza hipótesis y da opinión
- expresa fechas y cantidades (millares y millones)
- comprende recetas de cocina básicas
- expresa gustos y deseos

- puede escribir una carta a los Reyes Magos

2. Lingüísticos:

a. Gramaticales

El estudiante:

- usa el presente de indicativo con fluidez
- maneja las irregularidades del presente de indicativo
- emplea pronombres interrogativos: *cuándo, qué, cuál, por qué*
- emplea conectores argumentativos de causa y finalidad: *porque / para*

b. Léxicos

El estudiante:

- emplea numerales 1-10.000.000
- conoce el léxico de adornos y productos de Navidad
- puede hablar de rasgos del carácter

3. Socioculturales:

El estudiante:

- conoce las tradiciones clave del periodo de Navidad en España (Lotería de Navidad, Día de los Inocentes, Nochebuena, Navidad, Nochevieja, Año Nuevo, Día de Reyes y su víspera)
- conoce adornos típicos de Navidad en España
- conoce productos típicos de la cena de Nochebuena en España
- sabe tomarse las uvas de la suerte con las campanadas de fin de año

Métodos y técnicas de trabajo: trabajo individual, por parejas, en grupos; trabajo con vídeos, trabajo con textos, trabajo con audios: actividades de interacción oral, actividades de comprensión auditiva, actividades de comprensión lectora, trabajo ejercicios con huecos, ejercicios de emparejamiento, crucigramas, respuesta a preguntas, simulación, actividad de producción escrita.

4.1.2. Descripción del bloque 2

Una parte de esta unidad didáctica la constituye la secuencia que abordamos, la del bloque 2.

FIGURA 5.

LAS NAVIDADES EN ESPAÑA

2. PRODUCTOS NAVIDEÑOS

2

PRODUCTOS NAVIDEÑOS

Finalmente, los décimos de lotería de la familia de Jan no tienen premio... ¡Qué mala suerte!

Hoy, 23 de diciembre, Jan tiene que comprar productos navideños para decorar la casa y para preparar la cena de mañana, la cena de Nochebuena. ¡Es el último día!

A. Compras en el Mercado de la Plaza Mayor de Madrid.

La plaza Mayor está en el centro de Madrid, a 300 metros de la Puerta del Sol. Es un importante lugar turístico. Su construcción es del siglo XVI. Todos los meses de diciembre, se celebra el mercado navideño, una tradición que se repite desde el año 1860.

Jan quiere comprar unos adornos navideños.

a) Escanead los códigos QR para saber los nombres.

b) Después, solucionad el crucigrama.

CRUCIGRAMA

» 1

» 2

» 2

» 1

» 3

» 4

» 6

» 5

» 7

Nota: página 1 del bloque 2
Fuente: elaboración propia

El bloque 2, centrado en el léxico, comienza con una transición relacionada con el bloque 1, acerca de la Lotería de Navidad y la expresión de fechas y cantidades. Los padres de Jan, el protagonista que presentan los materiales en su hilo narrativo, no han sido afortunados con la lotería del día anterior y es el momento de comprar, a última hora, los adornos de Navidad y productos para la cena de Nochebuena. Esta breve noticia de introducción y el comienzo del apartado A, sobre el Mercado de la Plaza Mayor en Madrid, sirven para tomar contacto con el tema de las compras de Navidad.

A continuación, llegado el momento de abordar el léxico del tema, en lugar de presentar una imagen estática o un texto con los elementos léxicos, nuestra propuesta reside en disponer de grupos de 3/4 estudiantes y que con sus teléfonos accedan a breves juegos en línea (de emparejar y de tipo Lingo) para descubrir y asociar los términos y su significado. Los juegos incluyen un temporizador, un sistema de puntos y una tabla clasificación pública en la que cada usuario puede firmar su puntuación con el nombre del grupo. Una vez superados los juegos, los grupos de estudiantes disponen del conocimiento del vocabulario para resolver el crucigrama de los materiales, y para proseguir con el apartado B de la secuencia, donde van a reconocer y nombrar esos objetos en un vídeo grabado en la Plaza Mayor de Madrid.

El apartado C también está centrado en el componente léxico, sobre productos de la cena de Nochebuena. Se parte de la escucha de un audio en el que la historia de Jan prosigue y su padre, afectado por un atasco en la carretera, le pide a Jan que compre algunos productos. El audio nos va a anticipar el léxico de los productos que vemos en la mesa de la imagen de los materiales. Para poder identificarlos los estudiantes vuelven en grupos a acceder con el teléfono a un juego de tipo Lingo. Como post-actividad para consolidar el vocabulario se propone una breve interacción en grupos en la que los estudiantes activan el léxico con el que acaban de tener contacto y expresan sus opiniones y apetencias sobre los productos.

FIGURA 6.

LAS NAVIDADES EN ESPAÑA

2. PRODUCTOS NAVIDEÑOS

VÍDEO

B. Vídeo: Un paseo por la Plaza Mayor.
Jan da un paseo por la Plaza Mayor de Madrid. En la plaza hay pequeñas casetas o quioscos donde se puede comprar.
Durante el vídeo
Escribimos: ¿Qué objetos vemos? ¿Qué puede comprar Jan para adornar su casa?
Después del vídeo
Comentamos en el grupo la información que tenemos.

C. Compras de última hora.
Jan recibe una llamada telefónica de su padre. Él no puede hacer la compra y son necesarios unos productos para la cena de Nochebuena y para la comida de Navidad.

24 de diciembre: Nochebuena

25 de diciembre: Navidad

AUDIO

Escuchamos: ¿Por qué no puede hacer la compra el padre de Jan? ¿Qué productos tiene que comprar Jan? ¿Cuál no puede comprar Jan?, ¿por qué?
Haced el ejercicio del QR para saber el nombre de los productos.

Nota: página 2 del bloque 2
Fuente: elaboración propia

— 374 —

FIGURA 7.

LAS NAVIDADES EN ESPAÑA

2. PRODUCTOS NAVIDEÑOS

D. Vuelta a casa.



Jan ya está en casa con muchas cosas: adornos del mercado y productos del supermercado. Pero vuelve sin uvas y sin mazapán, ya no hay en ninguna tienda. Tiene una idea: preparar mazapán con la receta de mazapán de su abuela.

En grupos: **Completamos la receta de mazapán con las palabras necesarias.** 

Parte 1: Ingredientes

- almendras molidas (200 g).

- Azúcar (200 g)

- Claras de _____ (2)

Parte 2: Cómo hacerlo

1. _____ las almendras y el _____.

2. _____ las claras de huevo, mezclar bien.

3. _____ bolas pequeñas con la masa.

4. Hacer figuritas: _____ forma a cada bola.

5. _____ las figuritas en el horno.

6. _____ durante diez minutos a temperatura moderada (180°C).

¡Listo!

El mazapán es un dulce tradicional con almendras y azúcar. No se sabe exactamente de dónde es, pero en España entra con los árabes. Es muy típico en la ciudad de Toledo, donde hay referencias al mazapán desde 1597.

Poner

Mezclar

Hacer

Hornear

Huevo

Almendras

Sar

azúcar

E.  Usa tu teléfono y consigue uvas para Jan.

En grupos. 

Escanead con un teléfono el siguiente código QR y responded la pregunta.

Con una respuesta correcta recibís 3 uvas para Jan:







Fuente: elaboración propia
Nota: página 3 del bloque 2

— 375 —

GRÁFICO 1.

Tiempo	Secuencia	Objetivos específicos	Dinámicas	Retroalimentación
37 min.	2. PRODUCTOS NAVIDEÑOS			
3'	TRANSICIÓN DEL BLOQUE 1 [comprensión lectora e interacción oral]			
[2']	-i) Lectura de un breve texto con la situación del protagonista.	-i) Continuar la historia	-i) Individual	
[1']	-ii) Preguntas del profesor: ¿Son ricos los padres de Jan? ¿Qué tiene que hacer Jan?	-ii) Tomar contacto con el tema de las compras.	-ii) Interacción profesor-clase / profesor-estudiante	-ii) Puesta en común en el grupo de clase
11'	A. Pre-actividad [interacción oral y comprensión lectora]:	A. Conocer la Plaza Mayor de Madrid, su mercado y tomar contacto con el tema de los adornos navideños	A.	A.
[1']	-i) Anticipación al tema: Muestra de fotos de la Plaza Mayor en el PPT. Preguntas: ¿Dónde estamos? ¿Qué lugar es? ¿Conocéis la Plaza Mayor de Madrid?		-i) Interacción profesor-clase / profesor-estudiante	-i) Puesta en común en el grupo de clase
[1']	-ii) Lectura de breve texto sobre la Plaza Mayor de Madrid		-ii) Individual	
[2']	-iii) Preguntas del profesor: ¿Cuál es la distancia entre la Puerta del Sol y la Plaza Mayor? ¿Cuántos años tiene la Plaza Mayor? ¿Qué hay en la Plaza Mayor en diciembre? ¿Desde cuándo? ¿Qué tiene que hacer Jan?		-iii) Interacción profesor-clase / profesor-estudiante	-iii) Puesta en común en el grupo de clase
7'	ACTIVIDAD [léxico, contenidos culturales]	a) Implicarse personalmente (puntos del juego).	a/b) En grupos de 3/4. Consensuar los datos en el grupo	a) Automática
[5']	a) Jugar a los juegos de vocabulario (QR)			
[2']	b) Solucionar el crucigrama con el léxico de los juegos.	a /b) Conocer el vocabulario de los adornos navideños	b) Consensuar los datos con otro grupo	b) Puesta en común en el grupo de clase
6'	B. ACTIVIDAD [comprensión audiovisual e interacción oral]:	B. Activar el vocabulario de adornos de Navidad	i) En el grupo de clase	
[1']	i) Transición: lectura de la breve introducción, imágenes.			
[3']	ii) Visualización. Responder a las preguntas de comprensión audiovisual: [general] ¿Qué objetos vemos? [focalización] ¿Qué puede comprar Jan para adornar su casa?	ii) Activar estrategias para visualización general (a) y focalizada (b).	ii) Individualmente	
[2']	iii) Interacción oral compartiendo los datos del vídeo		iii) Consensuar datos en grupos de 3/4	iii) Puesta en común en el grupo de clase
9'	C. ACTIVIDAD [comprensión auditiva, léxico, contenidos culturales]:	C. Conocer el vocabulario de los productos de Nochebuena	i) Individualmente => Consensuar en el grupo	i) Puesta en común en el grupo de clase
[3']	i) Lectura de la breve introducción, imágenes y audición (2x) Responder a las preguntas de comprensión auditiva	i) Activar estrategias de escucha focalizada	ii) En grupos de 3/4. Consensuar los datos en el grupo	ii) Automática
[3']	ii) Jugar al juego de vocabulario (QR)	ii) Implicarse personalmente (puntos del juego).	iii) Consensuar los datos con otro grupo	iii) Puesta en común en el grupo de clase
[1']	iii) Solucionar el ejercicio con el léxico del juego.	iv) Preguntar por y expresar gustos. Implicarse personalmente.	iv) En grupos de 3/4.	iv) Puesta en común en el grupo de clase
[2']	iv) Post-actividad. Interacción oral. Dar la opinión personal: ¿Qué pensáis? ¿Qué os puede gustar más?, ¿por qué?			
5'	D. ACTIVIDAD [léxico]:	D. Repasar y conocer vocabulario básico de recetas de cocina	i) En el grupo de clase	
[1']	i) Lectura de la breve introducción.		ii) En grupos de 3/4, => Consensuar los datos con otro grupo	ii) Puesta en común en el grupo de clase
[4']	ii) Completar los huecos con las palabras dadas			
3'	E. ACTIVIDAD FINAL DEL BLOQUE [contenidos culturales]:	E. Recapitular sobre los contenidos del bloque. Desarrollar estrategias de lectura focalizada.	E. En grupos de 3/4	E. Automática y puesta en común en el grupo de clase
	Acceder al enigma (QR) e introducir la respuesta	E. Implicarse personalmente (premio).		

Nota: guía del profesor del bloque 2
Fuente: elaboración propia

El apartado D también se centra sobre el léxico y el género textual de la receta de cocina. Los estudiantes deben completar los huecos con los términos dados con ayuda de las deducciones posibles sobre el texto de la receta y las imágenes que se disciernen en los materiales.

Por último, como actividad final, los estudiantes acceden a una página web donde se les presenta un acertijo: una pregunta relacionada con los contenidos del bloque cuya solución debaten en el grupo y/o rastrean en los materiales. En este caso la pregunta es acerca del ingrediente principal de tres dulces de navidad aparecidos a lo largo del bloque (en los apartados C y D). Al introducir en línea la respuesta correcta en la caja de texto el grupo recibe 3 puntos en forma de uvas, que se canjearán al final del bloque 4 como uvas reales para cada estudiante con las que, alcanzada la cifra de 12, se lleve a cabo la simulación de tomar las uvas al modo español en el aula.

Incluimos la explotación detallada de la guía del profesor, donde se declara cada paso y su duración temporal, los objetivos específicos de cada acción, las dinámicas de grupo y el modo de retroalimentación.

5. CONCLUSIONES

Potenciar un aprendizaje más divertido no necesariamente implica grandes inversiones en tecnología avanzada. La gamificación introduce técnicas que pueden ser adaptadas fácilmente a diversas situaciones educativas. Al integrar la gamificación con el aprendizaje móvil, se crea una combinación eficaz que puede tener incidencia en los procesos educativos, no solo aumentando la motivación de los estudiantes, sino que también facilitando la adquisición de conocimientos y promoviendo una mayor participación de los alumnos.

En resumen, cuando la tecnología móvil al alcance de todos, de docentes y estudiantes, se integra con métodos de enseñanza lúdicos, como la gamificación o los juegos serios, genera que el aprendizaje resulte más interactivo (interacción entre los integrantes del grupo, aparición de roles específicos, etc.), y que se mejore la experiencia de aprendizaje al fomentarse un ambiente más interactivo y comprometido.

6. REFERENCIAS

- Aranda, D. et al. (2015). *Game & Play. Diseño y análisis del juego, el jugador y el sistema lúdico*. Editorial UOC.
- González-Álvarez, N., et al. (2016). Los Smartphones como herramienta de motivación y aprendizaje. *Educación y Futuro: Revista de Investigación Aplicada y Experiencias Educativas*, (35), 253-272.
- Herrera, F. (2017). Gamificar el aula de español. En F. Herrera (Ed.), *Revista de LdeLengua 02. Formación ELE y L de Lengua*. Recuperado de <https://formacionele.com/almacen/ebook02-formacionele-gamificacion.pdf>
- Juan Lázaro, O. (2019). La clase al revés y el aprendizaje móvil: Transformación digital en el aula de español. En *Actas del III Congreso de Español como Lengua Extranjera del Magreb (CELEM)* (pp. 42-60). Instituto Cervantes de Argel.
- Juan Lázaro, O. & Alejandre Biel, L. (2020). Competencias digitales en el aula: Estrategias y modelos de implementación en la enseñanza de idiomas. *enClave-ELE*.
- Londoño, L. M., & Rojas, M. D. (2020). De los juegos a la gamificación: propuesta de un modelo integrado. *Educación y Educadores*, 23(3), 493-512. <https://doi.org/10.5294/edu.2020.23.3.7>
- Pascuas-Rengifo, Y. S., et al. (2020). Dispositivos móviles en la educación: tendencias e impacto para la innovación. *Revista Politécnica*, 16(31), 97–109. <https://doi.org/10.33571/rpolitec.v16n31a8>
- Peinado, F., Gervás, P., & Moreno-Ger, P. (2005). Interactive storytelling in educational environments. En *Recent Research Developments in Learning Technologies* (Vol. III, pp. 1345-1349). FORMATEX. Recuperado de www.fdi.ucm.es/profesor/fpeinado/publications/2005-peinado-interactive.pdf
- Peñalosa Castro, E., et al. (2016). El aprendizaje móvil: revisión de dimensiones y propuesta de un modelo teórico. *Didáctica, innovación y multimedia*, (34), 1-13. Recuperado de <https://ddd.uab.cat/record/166501>
- Simoes, J. (2015). Using gamification to improve participation in social learning environments [Tesis doctoral]. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.4253.0328>
- Trujillo Sáez, F. (2015). De los ordenadores a los dispositivos móviles. En A. Giráldez (Ed.), *De los ordenadores a los dispositivos móviles. Propuestas de creación musical y audiovisual* (pp. 11-30). Barcelona: Graó.

UNA PROPUESTA PARA EL DESARROLLO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA CRÍTICA DE TEXTOS MULTIMODALES EN INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

BENJAMÍN CARCAMO

Universidad de Las Américas, Santiago, Chile

BERNARDO PINO ROJAS

Universidad de Las Américas, Santiago, Chile

1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo da cuenta de una intervención pedagógica en contexto de educación superior destinada a desarrollar la alfabetización multimodal y la comprensión lectora crítica en estudiantes de cursos de inglés de nivel pre-intermedio. Esta investigación surge en respuesta a dos importantes motivaciones: en primer lugar, los cambios significativos en el mundo de la comunicación, influenciados por una vasta gama de transformaciones tecnológicas, sociales, culturales y económicas interconectadas (Kress, 2009). Estos cambios demandan una actualización en las competencias comunicativas necesarias para navegar eficazmente en este nuevo entorno comunicacional. En segundo lugar, se reconoce la necesidad de actualizar el enfoque metodológico existente en el contexto específico de los cursos de inglés donde se ha intentado incorporar el desarrollo de destrezas de pensamiento crítico, como es el caso de la institución donde se llevó a cabo la intervención.

El estudio se realizó en una universidad privada chilena fundada en 1989. Con más de 26,012 estudiantes de pregrado, la institución ha ampliado su enfoque hacia la investigación desde 2017, antes centrado principalmente en la enseñanza. Los docentes ahora enfrentan mayores expectativas de adaptabilidad e integración de la investigación en sus

prácticas, en línea con la búsqueda de calidad en la educación superior y el sistema nacional de aseguramiento de la calidad de Chile. La universidad logró la acreditación internacional para su Sistema de Aseguramiento de la Calidad Interna y ha acelerado la integración de tecnología en respuesta a la pandemia de Covid-19, lo que ha impulsado nuevos programas de estudio y métodos de enseñanza innovadores. Actualmente, la institución ofrece más de 47 programas de estudio a nivel de pregrado, y se distingue por una población estudiantil donde más 78% de proviene de familias en las cuales son primera generación en acceder a la universidad. En el contexto de un nuevo proceso de actualización curricular, la universidad ha declarado el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico como un sello institucional. Esto ha ido acompañado de fondos concursables orientados a la mejora y la innovación en docencia universitaria que han apoyado proyectos de investigación como el que se presenta en esta oportunidad.

Este estudio evalúa cómo la combinación del marco FAMILY propuesto por Lim & Tan (2017) con la secuencia didáctica ESA (Harmer, 2015) afecta la lectura crítica multimodal de infografías en estudiantes. Nuestro objetivo es ayudar a los educadores de inglés como lengua extranjera a integrar textos multimodales de manera efectiva. Se discutirá la relación en pensamiento crítico y multimodalidad, la necesidad de un enfoque apropiado para el tratamiento de textos multimodales en TEFL y, finalmente, delineamos nuestra metodología.

1.1. PENSAMIENTO CRÍTICO Y MULTIMODALIDAD

La promoción de un pensamiento crítico ha sido considerada un aspecto fundamental de la educación formal (Davies & Barnett, 2015, Hitchcock, 2022). Durante el último siglo, diversas definiciones de pensamiento crítico han experimentado revisiones progresivas con el fin de orientar y fortalecer el diseño curricular y las prácticas de enseñanza (Facione, 1990; Ennis, 2016). Según Hitchcock (2022), a pesar de sus diferencias, tales definiciones convergen en la idea de un *pensamiento cuidadoso dirigido hacia a un propósito*, susceptible de ser mejorado vía intervenciones educativas y valorado por fomentar la autonomía y el logro académico en la comunidad estudiantil.

En el ámbito de la educación superior, conviven tradiciones que rivalizan en torno al foco y el alcance de un pensamiento crítico. Davies & Barnett (2015, p.6), por ejemplo, diferencia tres tradiciones rivales: una tradición filosófica, enfocada en el pensamiento lógico y su relación con el lenguaje y la metacognición; una tradición educativa, que prioriza el desarrollo holístico de los estudiantes en beneficio de la sociedad; y otra socialmente activa que busca la transformación social a través de la pedagogía crítica y el cultivo de una ciudadanía políticamente empoderada. Dada esta diversidad de intereses, junto con heterogeneidad disciplinar en la enseñanza de pregrado, la instrucción orientada a mejorar habilidades y a promover las disposiciones de un pensador crítico ideal se llevado a cabo de manera atomizada (Bowell & Kingsbury, 2015; Hitchcock, 2015). Además, dada la histórica primacía de la perspectiva filosófica, los materiales de estudio suelen restringir esta tarea exclusivamente al análisis de la modalidad lingüística (e.g., McKay, 2000; Howell et al., 2019).

La preocupación pedagógica por el carácter multimodal que distingue actualmente a la comunicación humana impone un desafío adicional. El estudio de la multimodalidad se enfoca en diversas formas de comunicación como lo visual, gestual y el lenguaje, y también cómo éstas se estructuran (Liam et al., 2022). Por esta razón, para que los estudiantes adquieran habilidades como evaluar evidencia o juzgar la relevancia de la información nueva que tienen frente a ellos, se requiere una pedagogía que reconozca y utilice distintas formas de comunicación. Diversos estudios en contexto de enseñanza de inglés como lengua extranjera sugieren que, a pesar de ciertas limitaciones, el uso de la instrucción multimodal puede mejorar las habilidades lingüísticas, la motivación, la participación y la conciencia crítica en los estudiantes (Kustini et al., 2020). Investigadores interesados en la pedagogía multimodal también han estudiado las percepciones de estudiantes (profesores en formación o en servicio), identificando beneficios como mayor participación, retención de conocimiento, aprendizaje comunitario, mejora de habilidades digitales y motivación para adoptar esta pedagogía (e.g., Li, 2020). El empleo de modelos de análisis que facilitan la descripción y la interpretación de textos multimodales por medio del uso de la tecnología

han mostrado una mejora en el pensamiento crítico y la comprensión de lectura de parte de los estudiantes (e.g., O'Halloran et al., 2017). Estos antecedentes son relevantes para el presente trabajo, donde se explora un tipo de práctica pedagógica en línea con una alfabetización multimodal orientada a la interpretación crítica y producción eficiente de textos multimodales (Jewitt & Kress, 2023; Leeuwen, 2017; Liam et al., 2022).

1.2. UN ENFOQUE APROPIADO PARA EL TRATAMIENTO DE TEXTOS MULTIMODALES EN TEFL

La alfabetización disciplinar implica la capacidad de escribir y leer géneros expertos que emplean una variedad de modos semióticos, lo cual representa un área de interés crucial para la investigación, dado que estos textos plantean desafíos significativos para los estudiantes (Navarro, 2017). Considerando que este proceso es inherente a la educación terciaria, y aún más desafiante en contextos de enseñanza de lenguas extranjeras, surge la pregunta acerca de un enfoque apropiado para la enseñanza de la lectura crítica de textos multimodales en TEFL.

Un dispositivo instruccional adecuado para el consumo eficaz de textos multimodales requiere no solo el reconocimiento de los distintos modos en que se trasmite el mensaje (visual, acústico, etc.), sino que también una teoría del significado apropiada. La Semiótica Social aplicada a la interpretación de textos multimodales ha sido considerada una teoría adecuada para estos propósitos (Kress, 2009). En esta perspectiva, el significado se concibe, no como algo inherente a símbolos o reglas convencionales, sino como creado y negociado a partir de la práctica social, vale decir, como el resultado de interacciones situadas dentro de entornos sociales cambiantes.

Los beneficios de una pedagogía multimodal informada por los principios de la semiótica social se constatan en distintas áreas de la educación formal. Desde hace más de una década se reportan hallazgos según los que enseñar a comprender textos multimodales adecuadamente en ciencias amplía las habilidades de lectura de los estudiantes y los capacita para interpretar de manera crítica diversos recursos visuales (e.g., Alvermann & Wilson, 2011). Estudios más recientes en TEFL

enfocados a la interpretación de textos multimodales específicos (e.g., Romero & Bobkina, 2021), incluso a través del uso de nuevas tecnologías de inteligencia artificial (e.g., Zhang, 2022), ratifican lo anterior, abogando por una reforma pedagógica basada en la necesidad de mejorar la alfabetización visual y el pensamiento crítico.

Los resultados de investigaciones que informan una correlación positiva entre comprensión lectora y pensamiento crítico no son recientes (e.g., Hassani et al., 2013). Del mismo modo, ya sea a través de estudios cuasi-experimentales (e.g., Karimi, L., & Veisi, 2016), estudio de caso (e.g., Ferrari et al., 2021) o de prueba controlada aleatorizada (e.g., Mohseni et al., 2020), la enseñanza de pensamiento crítico y el entrenamiento en estrategias metacognitivas han demostrado efectos positivos en la comprensión lectora de aprendientes de inglés como lengua extranjera. Esto justifica la aplicación de estrategias similares en el estudio de la comprensión crítica de textos multimodales debido a sus potenciales aplicaciones pedagógicas. En lo que sigue, se reporta el estudio realizado con el propósito de contribuir al diseño de materiales y estrategias de clase apropiados para la lectura e interpretación efectivas de textos multimodales en el contexto de TEFL.

2. OBJETIVOS

2.1. OBJETIVO 1

Desarrollar material pedagógico que fomente la alfabetización multimodal de los estudiantes para poder mejorar su comprensión lectora crítica de textos multimodales en inglés.

2.2. OBJETIVO 2

Diseñar dos versiones equivalentes de una prueba de comprensión lectora crítica de textos multimodales, con el fin de estimar tanto la comprensión lectora como el empleo de pensamiento crítico de los estudiantes.

3. METODOLOGÍA

3.1. DISEÑO DE LA INTERVENCIÓN

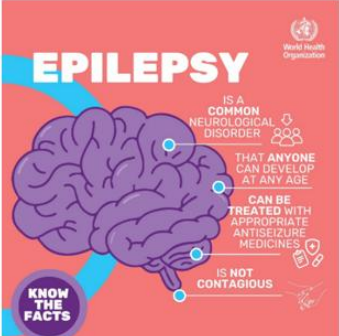
Para abordar los objetivos de investigación planteados, diseñamos una intervención educativa siguiendo el marco FAMILY (Lim & Tan, 2017). Hicimos uso de este marco para la construcción de una unidad de aprendizaje de seis sesiones. De manera complementaria, utilizamos la secuencia didáctica E-S-A (Harmer, 2015) para el diseño de las guías de aprendizaje. Además, para la evaluación del éxito de la intervención, se generaron pruebas de comprensión crítica de textos multimodales que pudieran ser aplicadas antes y después de la intervención.

El Marco FAMILY consiste en las siguientes seis fases que buscan acercar la alfabetización multimodal a los estudiantes. Cada una de las letras sirve como recordatorio de un aspecto importante del desarrollo de la alfabetización multimodal. La *F*, por ejemplo, se refiere a los elementos relacionados con la Forma del género discursivo, tales como el uso de imágenes, títulos y otros. Por su parte, la *A* se vincula con el concepto de Audiencia, y resalta las estrategias que aplica el autor de un texto multimodal para apelar a una audiencia particular. La *M* alude a la importancia de que el docente ayude a que los estudiantes sean capaces de identificar los significados inferenciales y literales del texto. La *I* destaca el rol de actividades de aprendizaje que ayuden a que los estudiantes ganen conciencia del cómo los modos semióticos se integran en el texto multimodal. La *L* viene de la palabra *Link* y hace referencia a la conexión necesaria entre la alfabetización multimodal y los contenidos disciplinares que los estudiantes están aprendiendo. Por último, la letra *Y* se relaciona con la palabra *Why* en inglés, es decir, a la necesidad de cuestionar el texto y preguntarse porqué el autor ha tomado ciertas decisiones de diseño. El uso de este marco nos permitió establecer seis objetivos de aprendizaje como estructuradores para la intervención, la cual consistió en seis clases dictadas en tres secciones de un curso de inglés de nivel pre-intermedio de una universidad privada chilena.

Mientras el marco FAMILY fue utilizado para diseñar los objetivos de aprendizaje de la unidad construida, la secuencia didáctica E-S-A

(Harmer, 2015) fue la herramienta que nos permitió crear y organizar las actividades didácticas de la guía de aprendizaje. La primera actividad consistió en una actividad de motivación (*engage*) para la cual utilizamos Quizziz. Esta actividad permitiría motivar a los estudiantes y estimar su conocimiento previo del tópico. Posteriormente, en el Study, se entregó información del elemento del marco FAMILY que se estaba abordando en dicha clase. Finalmente, una actividad de Activate permitía que los estudiantes hicieran uso de sus habilidades de inglés para analizar un texto multimodal, como muestra la siguiente Figura.

FIGURA 1.

Which credibility indicator can help us assess ethos in this infographic? a) The aesthetically pleasing design of the multimodal text. b) The real-world relevance of the information. c) The source of the information provided. d) The unambiguous and polite language.	

Fuente: Propia

La prueba de comprensión, por su parte, fue construida tomando infografías de páginas de salud. Cada versión de la prueba contenía cinco infografías de las cuales los estudiantes tenían que responder cuatro preguntas. Las dos primeras preguntas eran cerradas y apuntaban a elementos de Forma y/o Audiencia, tomando en cuenta el marco FAMILY. La tercera pregunta era abierta y pedía que los estudiantes respondieran con el propósito del texto multimodal, es decir, identificando el Mensaje. Finalmente, la cuarta pregunta requería del ejercicio del pensamiento crítico para detectar los recursos empleados para que el texto lograra su propósito.

3.2. DISEÑO DEL PLAN DE VALIDACIÓN DE LA INTERVENCIÓN

Para el análisis del material didáctico se decidió por llevar a cabo un pilotaje. El pilotaje es un procedimiento el cual permite implementar alguna experiencia educativa o instrumento con grupos similares a los esperados como audiencia final con el propósito de identificar aspectos a mejorar (Brooks et al., 2016). Para estimar el éxito del pilotaje del material, utilizamos diarios reflexivos, cuyo formato fue entregado por los investigadores del estudio. En dichos diarios, los tres docentes a cargo de implementar las intervenciones registraron sus experiencias luego de cada clase, reflexionando respecto a lo que hicieron y cómo respondieron los estudiantes a las actividades. Para la examinación posterior de este insumo, se utilizó un análisis temático inductivo (Dawadi, 2020).

Para la validación de la prueba de comprensión multimodal, se coordinó una revisión de un panel de expertos. Un panel de expertos se define como un comité compuesto por un grupo de académicos con cierto grado de experticia quienes emiten juicios informados respecto a un material o instrumento (Garrote & Rojas, 2015). Para el presente panel, se contactaron a tres docentes de la universidad quienes tenían estudios de postgrado en lingüística o en educación, y que no estaban realizando docencia en los cursos donde se realizaría la intervención. Los académicos revisaron independientemente el instrumento luego de leer la pauta de diseño y entregaron su grado de acuerdo con cada una de las preguntas además de comentarios.

4. RESULTADOS

La revisión de los diarios reflexivos nos permitió profundizar respecto a la experiencia docente sobre la intervención educativa que generamos. El análisis inductivo entregó tres grandes categorías que dieron cuenta de elementos importantes para los docentes durante la intervención. En primer lugar, emergió el tema de la Motivación de los estudiantes. Dentro de los comentarios relacionados con este código, los docentes destacaron el rol estratégico de la actividad de *Engage* dentro de la guía de aprendizaje. Un segundo código fue el del Apoyo de la L1. Con relación a este, se identificaron debilidades en las guías de

aprendizaje respecto al metalenguaje pedagógico empleado para sentar las bases de la alfabetización multimodal. Así, términos tales como *modo semiótico* o *representación naturalística*, fueron complejos de entender para los estudiantes a menos que el docente recurriese a la lengua materna como apoyo. Un tercer código fue el de Entrega de Guías. Los comentarios agrupados en este tema abordan la necesidad de que los docentes confirmen a nivel individual los logros de los aprendizajes por medio de la participación en clases y la solicitud de las respuestas de las guías de aprendizaje.

Finalmente, emergió el código de Efectividad, el cual englobaba los comentarios de los docentes destacado la compatibilidad del desarrollo de una alfabetización multimodal enfocada en el pensamiento crítico con el aprendizaje de una segunda lengua. Dos razones fueron las principales que sustentaron esta percepción. En primer lugar, la importancia que le atribuyen los docentes a que los estudiantes utilicen recursos semióticos más allá del texto, tales como las imágenes, como apoyo para su comprensión del discurso escrito. Además, la multimodalidad, los docentes indican, fomenta el aprendizaje del vocabulario y otorga propósitos de lectura novedosos.

En lo que respecta a la validación de las dos formas de la prueba de comprensión de textos multimodales, los expertos estuvieron altamente de acuerdo con las preguntas diseñadas. Un cálculo del Alfa de Krippendorff mostró un grado de acuerdo de .705 con respecto a la forma utilizada como preprueba y un .887 para la forma B utilizada como postprueba. Dentro de los comentarios complementarios, los expertos sugirieron evitar la formulación de preguntas negativas. Luego de aceptados estos comentarios, ambas formas de la prueba de comprensión fueron editadas.

El análisis de ambos insumos del proceso de validación nos permite confirmar la robustez de la intervención educativa que hemos diseñado. Por un lado, las observaciones de los docentes dan a entender que el material es motivante para los estudiantes al involucrarlos en las actividades desde un comienzo por medio de la etapa de *Engage* además de relevantes para el aprendizaje de una segunda lengua. Por otro lado, las pruebas de comprensión multimodal están altamente alineadas con

el marco teórico que sustenta la intervención, y que subyace una línea clara investigativa de alfabetización multimodal en la actualidad (Lim & Tan, 2017; Lim et al., 2022).

5. DISCUSIÓN

La importancia de la multimodalidad en la enseñanza del inglés como lengua extranjera y en el desarrollo de una postura crítica sigue siendo resaltada en los últimos años de forma consistente (Kessler, 2022; Kocak et al., 2021). La experiencia de innovación realizada ha mostrado que se pueden complementar armoniosamente haciendo uso de los recursos empleados en la intervención compartida.

Tomando en cuenta la percepción de los docentes en sus diarios reflexivos, podemos agregar que el desarrollo de la alfabetización multimodal es un tema con el cual los estudiantes no están familiarizados, tal como lo han indicado estudios empíricos en otros contextos (Romero & Bóbkina, 2021; Takaya, 2019). La enseñanza del inglés puede abrir puertas a que los estudiantes se familiaricen con estos contenidos a medida que progresan en sus habilidades lingüísticas y sacuden nociones tradicionales de alfabetización.

Un tema que se vuelve importante es el del empleo del metalenguaje pedagógico en el aula con el propósito de desarrollar la alfabetización multimodal. Un metalenguaje pedagógico es un tipo de lenguaje utilizado en el contexto educativo, el cual es utilizado para apoyar a los estudiantes en su proceso de volverse capaces de analizar los significados multimodales (Tan, et al., 2022). Al hacer uso de este metalenguaje pedagógico en un aula de inglés como segunda lengua es importante reflexionar respecto a qué factores hacen que este pueda exceder los niveles lingüísticos de los estudiantes de manera de que el metalenguaje pedagógico no haga demandas poco realistas a los estudiantes ya sea por la complejidad conceptual o lingüística.

Uno de los mayores hallazgos del estudio es el hecho de que la enseñanza del inglés como lengua extranjera puede abordarse desde un marco que busca el desarrollo de una alfabetización multimodal crítica. La validación de la unidad didáctica y el material evaluativo confirma

que ambos materiales son apropiados para grupos de estudiantes universitarios en su proceso de sentar las bases de su competencia lingüística en inglés.

Nuestros hallazgos indican que los actores a cargo del diseño curricular de programas de inglés a nivel universitario pueden combinar exitosamente la alfabetización multimodal, el pensamiento crítico y el aprendizaje del inglés. El desarrollo sinérgico de estas tres habilidades claves del siglo XXI permite un aprovechamiento de los recursos y las horas de clase con un fin último que beneficia a los estudiantes en su crecimiento personal y futuro profesional.

6. CONCLUSIONES

El presente trabajo ha mostrado el diseño y validación de una intervención educativa en cursos de inglés pre-intermedio para estudiantes universitarios. Dicha intervención tenía como objetivo desarrollar la alfabetización multimodal de los estudiantes fomentando sus habilidades de pensamiento crítico. Para ello diseñamos una unidad de aprendizaje siguiendo los lineamientos del marco FAMILY (Lim & Tan, 2017), desde la cual se generaron seis guías de aprendizaje estructuradas con la secuencia didáctica E-S-A (Harmer, 2015).

Considerando nuestros resultados, nos parece importante destacar la flexibilidad del marco FAMILY, el cual, pese a no haber sido creado para el desarrollo de la alfabetización multimodal en el contexto del aprendizaje de inglés como lengua extranjera, pudo ser adaptado a este propósito. Su estructura permite la integración de diversos intereses del educador, sin perder de vista la dimensión multimodal de los textos. Por su parte, el análisis de los diarios reflexivos de los docentes muestra que las guías de aprendizaje pudieron ser implementadas efectivamente, abordándose así cada elemento resaltado por el marco FAMILY.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Queremos expresar nuestros agradecimientos al Grupo de Investigación IDI de Universidad de Las Américas. Como miembros de este equipo

queremos reconocer que su apoyo es importante para el desarrollo de este tipo de proyectos. También, agradecemos a los docentes que participaron en el pilotaje del material didáctico.

8. REFERENCIAS

- Alvermann, D., & Wilson, A. (2011). Comprehension Strategy Instruction for Multimodal Texts in Science. *Theory Into Practice*, 50, 116 - 124.
<https://doi.org/10.1080/00405841.2011.558436>.
- Brooks, J., Reed, D., & Savage, B. (2016). Taking off with a pilot: the importance of testing research instruments. En V. Benson & G. Filippaios (eds.), *Proceedings off the 15th European Conference on Research Methodology for Business and Management Studies (ECRM 2016)*, pp. 51-56). Academic Conferences and Publishing International Limited.
- Bowell, T. & Kingsbury, J. (2015). Virtue and inquiry: bridging the transfer gap. En M. Davis & R. Barnett (Eds.), *The Palgrave Handbook of Critical Thinking in Higher Education* (pp. 233-245). Palgrave Macmillan.
- Davies M. & Barnett R. (eds). (2015). *The Palgrave Handbook of Critical Thinking in Higher Education*. Palgrave Macmillan.
- Dawadi, S. (2020). Thematic analysis approach: A step by step guide for ELT research practitioners. *Journal of NELTA*, 25(1-2), 62-71.
- Ennis, R.H. (2016). Definition: A Three-Dimensional Analysis with Bearing on Key Concepts. *OSSA Conference Archive*. 105. Disponible en <https://scholar.uwindsor.ca/ossaarchive/OSSA11/papersandcommentaries/105>.
- Facione, P. (1990). *Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction, Research Findings and Recommendations Prepared for the Committee on Pre-College Philosophy of the American Philosophical Association*, ERIC Document ED315423.
- Ferrari, F., Picciuolo, M., & Bigi, D. (2021). Improving text comprehension in ESL learners: a multichannel approach. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 16, 82 - 102.
<https://doi.org/10.1080/17501229.2020.1868477>.
- Garrote, P. R., & Rojas, M. (2015). La validación por juicio de expertos: Dos investigaciones en lingüística aplicada. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas*, 18, 124-139.
- Harmer, J. (2015). *The Practice of English Language Teaching* (5th Ed.). Pearson Longman.

- Hassani, M., Rahmany, R., & Babaei, M. (2013). The Relationship between Iranian EFL Learners' Critical Thinking and Reading Comprehension Performance in Journalistic Texts. *Theory and Practice in Language Studies*, 3, 1873-1878. <https://doi.org/10.4304/TPLS.3.10.1873-1878>.
- Hitchcock, D. (2015). The effectiveness of instruction in critical thinking. En M. Davis & R. Barnett (Eds.), *The Palgrave Handbook of Critical Thinking in Higher Education* (pp. 283-294). Palgrave Macmillan.
- Hitchcock, D. (2022). Critical Thinking. *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Winter 2022 Edition), Edward N. Zalta & Uri Nodelman (eds.). <<https://plato.stanford.edu/archives/win2022/entries/critical-thinking/>>.
- Karimi, L., & Veisi, F. (2016). The Impact of Teaching Critical Thinking Skills on Reading Comprehension of Iranian Intermediate EFL Learners. *Theory and Practice in Language Studies*, 6, 1869-1876. <https://doi.org/10.17507/TPLS.0609.21>.
- Kessler, M. (2022). Multimodality. *ELT Journal*, 76(4), 551-554.
- Kocak, O., Coban, M., Aydin, A., & Cakmak, N. The mediating role of critical thinking and cooperativity in the 21st century skills of higher education students. *Thinking Skills and Creativity*, 42, 100967.
- Kress, G. (2009). *Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. Routledge.
- Kustini, S., Suherdi, D. & Musthafa, B. (2020). A Multimodal Based-Instruction in an EFL Classroom Context: Possibilities and Constraints. In *Proceedings of the 1st Bandung English Language Teaching International Conference – BELTIC* (pp. 220-227). SciTePress. doi: 10.5220/0008216102200227.
- Li, M. (2020). Multimodal pedagogy in TESOL teacher education: Students' perspectives. *System*, 94, 102337. <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102337>.
- Lim, F. V., & Tan, K. (2017). Multimodal translational research: Teaching visual texts. En O. Seizov & J. Wildfeuer (eds). *New studies in multimodality: conceptual and methodology elaboration* (pp. 175-200). Bloomsbury.
- Lim, F. V., Cope, B., & Kalantzis, M. (2021). A metalanguage for learning: Rebalancing the cognitive with the socio-material. *Frontiers of Communication*, 7.
- Lim, F. V., Toh, W., & Nguyen, T. T. H. (2022). Multimodality in the English language classroom: A systematic review of literature. *Linguistics and Education*, 69, 101048. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2022.101048>.

- McKay, T. J. (2000). *Reasons, explanations, and decisions; Guidelines for critical thinking*. Wadsworth Publishing Company.
- Mohseni, F., Seifoori, Z., & Ahangari, S. (2020). The impact of metacognitive strategy training and critical thinking awareness-raising on reading comprehension. *Cogent Education*, 7.
<https://doi.org/10.1080/2331186X.2020.1720946>.
- Navarro, F. (2017). De la alfabetización académica a la alfabetización disciplinar. En R. Ibáñez & C. González (Eds.), *Alfabetización disciplinar en la formación inicial docente. Leer y escribir para aprender* (pp. 1-15). Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- O'Halloran, K. L., Tan, S., & E, M. K. L. (2017). Multimodal analysis for critical thinking. *Learning, Media and Technology*, 42(2), 147–170.
<https://doi.org/10.1080/17439884.2016.1101003>
- Romero, E., & Bobkina, J. (2021). Exploring critical and visual literacy needs in digital learning environments: The use of memes in the EFL/ESL university classroom. *Thinking Skills and Creativity*, 40, 100783.
<https://doi.org/10.1016/J.TSC.2020.100783>.
- Zhang, Y., Chen, B., & Zhang, X. (2022). Effect of Multimodal Teaching on Language Comprehensive Ability under the Background of Artificial Intelligence. *Security and Communication Networks*.
<https://doi.org/10.1155/2022/3143528>.

IMPACTO DE LAS LECCIONES PRAGMÁTICAS EN LA RESPUESTA A CUMPLIDOS EN ESTUDIANTES DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA: UN ESTUDIO EXPERIMENTAL

JEREMY W. BACHELOR
Heartland Community College

1. INTRODUCCIÓN

El aprendizaje de una segunda lengua incluye tanto la competencia lingüística como la competencia pragmática. Mientras que la competencia lingüística se refiere al conocimiento del vocabulario, la gramática y la pronunciación, la competencia pragmática se centra en el uso adecuado del lenguaje en contextos sociales específicos. Esta última, aunque crucial para la comunicación efectiva, a menudo recibe menos atención en los programas de enseñanza de lenguas.

En este contexto, el presente estudio investiga cómo la enseñanza explícita de secuencias de cumplidos y sus respuestas puede mejorar la competencia pragmática de los estudiantes de español como lengua extranjera en un entorno de educación superior. La investigación se llevó a cabo en la Escuela X, un colegio universitario en el Medio Oeste de los Estados Unidos, durante el semestre de otoño de 2017.

1.1. IMPORTANCIA DE LA COMPETENCIA PRAGMÁTICA

La competencia pragmática es esencial para evitar malentendidos y para la comunicación efectiva en una lengua extranjera. Sin esta competencia, los estudiantes pueden conocer bien la gramática y el vocabulario, pero aún así pueden cometer errores significativos en situaciones de comunicación real. En las últimas décadas, ha habido un cambio de paradigma en la enseñanza de idiomas, pasando de un enfoque centrado

en la competencia gramatical a uno que prioriza la comunicación efectiva (Bachelor, 2016; V.G. y Rajan, 2012). Estudios han demostrado que la falta de conocimiento pragmático puede afectar negativamente las habilidades comunicativas de los estudiantes no nativos (V.G. y Rajan, 2012). La pragmática se centra en actos lingüísticos dentro de contextos específicos, facilitando la capacidad del estudiante para aplicar estrategias lingüísticas socialmente apropiadas en diversas situaciones (Romero Betancourt, 2012).

1.2. ESTUDIOS PREVIOS SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA COMPETENCIA PRAGMÁTICA

Investigaciones previas han demostrado que la enseñanza explícita de aspectos pragmáticos puede ser efectiva. Por ejemplo, estudios de Bachelor (2016) y Roever (2006) utilizaron pruebas de finalización de discurso y otras herramientas para evaluar y mejorar la competencia pragmática de los estudiantes. Estos estudios subrayan la importancia de enseñar actos de habla, como cumplidos y respuestas a cumplidos, en contextos específicos.

1.2.1. Método de Enseñanza Explícita

Para mejorar la competencia pragmática, se han desarrollado métodos de enseñanza explícita que incluyen lecciones estructuradas, prácticas interactivas y el uso de recursos multimedia. Estos métodos han mostrado ser eficaces para enseñar secuencias específicas como los cumplidos y sus respuestas. Según Lázaro Ruiz y Ramajo Cuesta (2015), enseñar estrategias de respuesta a cumplidos puede ser particularmente desafiante debido a la necesidad de equilibrar la modestia y la aceptación del cumplido. Los métodos de enseñanza explícita abordan estas complejidades mediante prácticas que permiten a los estudiantes experimentar y reflexionar sobre diversas estrategias de comunicación.

1.3. LOS CUMPLIDOS Y SUS RESPUESTAS EN DIFERENTES CULTURAS

Uno de los actos de habla más comunes en todas las lenguas son los cumplidos y sus respuestas (Duan, 2011). Sin embargo, las formas de

dar y recibir cumplidos varían significativamente entre culturas. Por ejemplo, en el inglés estadounidense, los hablantes tienden a aceptar los cumplidos con respuestas elaboradas (Cedar, 2006). En contraste, los hablantes de español a menudo utilizan estrategias de rechazo o mitigación para responder a los cumplidos (Smith, 2009). Estas diferencias culturales subrayan la necesidad de una instrucción pragmática que prepare a los estudiantes para interactuar de manera apropiada en el contexto del idioma meta.

1.4. OTRAS PERSPECTIVAS EN LA ENSEÑANZA DE LA PRAGMÁTICA

Además de los estudios mencionados anteriormente, otros investigadores han abordado la enseñanza de la pragmática desde diversos enfoques. Por ejemplo, Ishihara y Cohen (2010) destacaron la importancia de la conciencia metapragmática en los estudiantes, sugiriendo que el conocimiento explícito sobre las normas de uso del lenguaje en diferentes contextos culturales puede mejorar la competencia pragmática. Por otro lado, Kasper y Rose (2002) argumentan que la enseñanza de la pragmática debería estar integrada en el currículo de manera continua y no solo como intervenciones aisladas.

Por su parte, Bardovi-Harlig y Mahan-Taylor (2003) sugieren que el uso de actividades de simulación y juegos de rol puede proporcionar a los estudiantes una práctica más dinámica y contextualizada de habilidades pragmáticas. Estos enfoques interactivos permiten a los estudiantes experimentar y reflexionar sobre el uso del lenguaje en situaciones reales de comunicación.

2. OBJETIVOS

2.1. OBJETIVOS GENERALES

- Evaluar la efectividad de la enseñanza explícita de secuencias de cumplidos y sus respuestas en la mejora de la competencia pragmática de los estudiantes.

- Determinar si existe una diferencia significativa en la competencia pragmática entre los estudiantes que reciben instrucción explícita y aquellos que no la reciben.

2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Implementar intervenciones didácticas centradas en la enseñanza de secuencias de cumplidos y sus respuestas.
- Medir la competencia pragmática de los estudiantes antes y después de las intervenciones.
- Analizar las observaciones y el diario del instructor para obtener una visión cualitativa de la implementación y recepción de las intervenciones.

3. METODOLOGÍA

Según datos proporcionados por la escuela, la Escuela X es un colegio universitario con 5,215 estudiantes, de los cuales 2,241 asisten a tiempo completo. La etnicidad predominante es mayoritariamente blanca, con aproximadamente el 75% de los estudiantes. Los estudiantes negros comprenden el 10% de la población total. El 31% de los estudiantes reciben ayudas como becas o subvenciones, y el 31% son los primeros en su familia en asistir a la universidad. La edad promedio de los estudiantes es de 24 años, de los cuales el 54% son mujeres y el 46% hombres. Finalmente, el 23% de los estudiantes se gradúan con éxito, y un 26% adicional se transfiere a una universidad de cuatro años. En cuanto a los instructores, la escuela emplea a 85 profesores a tiempo completo y 192 a tiempo parcial, con una proporción de estudiantes por profesor de 21:1. La Escuela X se ubica en una zona metropolitana, aproximadamente a 130-160 millas de dos megaciudades en la sección del Medio Oeste de los Estados Unidos. Varias pequeñas localidades cercanas, junto con esta ciudad de tamaño medio, constituyen la población estudiantil.

La Escuela X típicamente ofrece cuatro secciones de Español Uno (Español Principiante I) y una sección de Español Tres (Español Intermedio I) cada otoño. Generalmente, los estudiantes en estos cursos son de

primer o segundo año de universidad; sin embargo, ocasionalmente se inscriben juniors y seniors de otras instituciones.

En consulta con los estudiantes, los asesores de la escuela inscribieron a los participantes en las diferentes secciones y luego realizaron algunos ajustes para equilibrar el tamaño de las clases y satisfacer necesidades individuales. El profesor impartió tres secciones de Español Uno y una sección de Español Tres durante el otoño de 2017. Los estudiantes tenían edades entre 18 y 38 años al inicio del estudio, con una edad promedio de 23 años. Para elegir la muestra, el investigador designó la primera sección del día (grupo uno) como el grupo de control, compuesto por 16 estudiantes, de los cuales 8 participaron plenamente en todos los aspectos del estudio. Este grupo tenía siete mujeres y un hombre. Las segunda y tercera secciones (grupo dos) eran el grupo experimental, compuesto por 27 estudiantes, de los cuales 15 participaron plenamente. Este grupo tenía nueve mujeres y seis hombres. Un grupo final (grupo tres) de siete estudiantes de Español Tres (de los nueve inscritos en el curso) también participó plenamente. No fue posible formar un grupo de control de estudiantes de Español Tres debido al pequeño número de participantes inscritos y la falta de una segunda sección. El investigador designó los grupos experimental y de control de Español Uno antes de ver las listas de estudiantes en cada curso para reducir cualquier posibilidad de sesgo. Este estudio se llevó a cabo con un total de 30 participantes de los 52, y hubo un total de 102 estudiantes de español en toda la universidad durante el semestre en cuestión.

Al inicio del estudio, se emplearon pruebas *t* no apareadas para determinar si los grupos de control y experimental de estudiantes de Español Uno ingresaban al estudio en igualdad de condiciones. Los datos de las pruebas previas del MCDCT (explicadas más adelante) entre estos grupos fueron comparados para hacer esta determinación. No hubo una diferencia significativa en las puntuaciones de la prueba previa del grupo de control ($M=30$, $SD=19$) y el grupo experimental ($M=33.33$, $SD=20.59$); $t(0.36)=20$, $p=0.72$. Por lo tanto, los estudiantes de ambos grupos comenzaron el estudio sin diferencias estadísticamente significativas en su competencia pragmática con respecto a las secuencias de cumplidos.

Se obtuvo permiso de la Junta de Revisión Institucional y se obtuvo el consentimiento de todas las partes involucradas antes de comenzar el estudio. Este es un estudio de método mixto y el diseño es experimental. Para ello y como se mencionó anteriormente, tres grupos de estudiantes participaron en este estudio en el semestre de otoño de 2017. Los grupos uno (control) y dos (experimental) estaban inscritos en Español Uno y el grupo tres estaba inscrito en Español Tres. Español Uno es un curso típico de primer semestre a nivel universitario destinado a aquellos con poco o ningún conocimiento del idioma y cubre todas las formas del presente a través del presente progresivo. Español Tres es un curso de tercer semestre destinado a estudiantes que previamente tomaron Español Uno y Dos y se enfoca principalmente en el subjuntivo mientras perfecciona conceptos previamente cubiertos. Ambos cursos siguen el enfoque de enseñanza comunicativa del lenguaje e integran la cultura y el vocabulario relevantes.

Se administraron dos pruebas previas en los tres grupos a mitad del semestre, justo antes de que comenzaran las intervenciones. Como los grupos de Español Uno no tenían conocimiento del idioma al inicio del semestre, las pruebas previas habrían sido inútiles si se administraban antes. La primera prueba previa consistió en una conversación en vivo de 30 minutos en español a través de TalkAbroad, una plataforma de video chat en línea que empareja a los estudiantes con un hablante nativo. Durante la primera conversación en TalkAbroad, se instruyó a los estudiantes para simplemente conocer al hablante nativo utilizando solo español. A través de la plataforma en línea, el profesor puede proporcionar al hablante nativo instrucciones secretas para guiar el tema. En este caso, se instruyó al hablante para dar un cumplido al estudiante sobre su habilidad lingüística en algún momento de la conversación para evaluar su capacidad natural de responder a un cumplido. Esta fue la única instrucción proporcionada. El estudiante no sabía de antemano que iba a ser elogiado. La segunda prueba previa fue una prueba de finalización de discurso de opción múltiple (MCDCT) que evaluó tanto los cumplidos como sus respuestas. Consistía en diez preguntas, cinco cumplidos y cinco respuestas a cumplidos; de estos, cinco eran situaciones formales y cinco eran situaciones informales. Para cada

pregunta, se presentaba al estudiante un escenario y debía elegir la respuesta más adecuada. Las MCDCTs se han utilizado con éxito en la investigación pragmática con estudiantes en varios estudios experimentales (Bachelor, 2016; Bachelor, 2015; Liu, 2007; Jianda, 2006; Roever, 2006; Roever, 2005). Por lo tanto, el investigador consideró que era una herramienta confiable para evaluar el conocimiento y el reconocimiento pragmático de los estudiantes. Las respuestas ‘correctas’ en el MCDCT fueron respuestas reales proporcionadas por diez hablantes nativos de español que recibieron un DCT de los mismos escenarios antes de que comenzara el estudio.

Después de las pruebas previas, se llevaron a cabo tres intervenciones, consistiendo en tres lecciones pragmáticas sobre cumplidos y respuestas a cumplidos en español. Estas intervenciones no se llevaron a cabo en el grupo de control y constituyeron la única diferencia entre los grupos uno y dos. El grupo tres se sometió a las mismas intervenciones pragmáticas; sin embargo, el contenido del curso en los días sin lección estaba en el nivel intermedio.

La primera lección explicó explícitamente los conceptos básicos de los cumplidos y sus respuestas en español con ejemplos, seguido de ejercicios de comprensión para dar a los estudiantes la oportunidad de practicar las formas e ideas estudiadas en la lección. Las preguntas finales pidieron a los estudiantes que pensarán críticamente sobre por qué se daba un cumplido en lugar de otro.

La segunda lección consistió en tres clips cortos de programas de televisión en español de España y América Latina en los que se incluían cumplidos y respuestas. Se proporcionó a los estudiantes una transcripción de los diálogos. Después de ver los clips un par de veces cada uno, se pidió a los estudiantes que identificaran los cumplidos y sus respuestas, la relación entre los hablantes y el propósito de los cumplidos.

La tercera y última lección consistió en una versión modificada de la lección sobre secuencias de cumplidos en español del Centro de Investigación Avanzada en Adquisición de Lenguas (CARLA) (2006). La lección se condensó y los clips de video se transcribieron en lugar de reproducirse en clase para ahorrar tiempo. Los estudiantes completaron

la lección abreviada en parejas. La lección incluyó una explicación explícita de los cumplidos y sus respuestas, ejemplos en forma de diálogos y preguntas de seguimiento sobre el propósito del cumplido y ciertos factores sociales que podrían influir en el cumplido y su respuesta.

Después de concluir las intervenciones, las pruebas previas se administraron nuevamente como pruebas posteriores. Además, se pidió al instructor del curso que mantuviera un diario durante las lecciones pragmáticas. Se le pidió que anotara cualquier observación sobre la asistencia de los estudiantes en los días de lección, la participación de los estudiantes, las conversaciones entre compañeros y las respuestas proporcionadas en las hojas de trabajo de las lecciones. Dado que las actividades de las lecciones no fueron recolectadas ni calificadas por el profesor ni por el investigador, la visión del diario es esencial para analizar la comprensión de los estudiantes durante las lecciones.

4. RESULTADOS

En esta sección se presentan los resultados obtenidos tras la implementación de las lecciones sobre cumplidos y respuestas a cumplidos en los distintos grupos de estudiantes de español. Los resultados se analizaron utilizando pruebas *t* apareadas y no apareadas, así como el tamaño del efecto de Cohen.

4.1. RESULTADOS CUANTITATIVOS

4.1.1. Pruebas de Finalización de Discurso

Los resultados de las pruebas de finalización de discurso (MCDCT) se procesaron primero. Para el grupo de control (grupo uno) de estudiantes de Español Uno, la prueba *t* apareada no mostró una diferencia estadísticamente significativa entre las pruebas previas ($M=30$, $SD=19$) y las posteriores ($M=34.29$, $SD=19.02$), $t(6)=1.4412$, $p=0.1996$.

Sin embargo, en el grupo experimental (grupo dos) de estudiantes de Español Uno, la prueba *t* apareada demostró una diferencia extremadamente significativa entre las pruebas previas ($M=33.33$, $SD=20.59$) y las posteriores ($M=63.33$, $SD=17.18$), $t(14)=6.4099$, $p=0.0001$.

Al final del estudio, se calculó nuevamente una prueba t no apareada para ver si la diferencia entre los grupos de control y experimental de Español Uno se volvió estadísticamente significativa. La prueba t no apareada encontró una diferencia muy significativa entre las puntuaciones de las pruebas posteriores del grupo de control ($M=34.29$, $SD=19.02$) y del grupo experimental ($M=63.33$, $SD=17.18$); $t(20)=3.57$, $p=0.0019$. El tamaño del efecto de Cohen resultó en $d=(63.33-34.29)/18.12=1.6$, considerado como un “efecto muy grande”.

Para los estudiantes de Español Tres (grupo tres), los resultados de la prueba t apareada también demostraron una diferencia estadísticamente significativa entre las pruebas previas ($M=30$, $SD=12.91$) y las posteriores ($M=70$, $SD=25.17$), $t(6)=4.3205$, $p=0.005$.

4.1.2. Conversaciones Naturalistas TalkAbroad

Las pruebas t apareadas basadas en los valores numéricos asignados se emplearon también en las tres conversaciones naturalistas TalkAbroad. En el grupo de control (grupo uno) de estudiantes de Español Uno, la prueba t apareada no mostró una diferencia estadísticamente significativa entre las pruebas previas ($M=20$, $SD=44.72$) y las posteriores ($M=0$, $SD=0$), $t(4)=1.0000$, $p=0.3739$.

Dentro del grupo experimental de Español Uno (grupo dos), no hubo una diferencia estadísticamente significativa entre las pruebas previas ($M=20$, $SD=41.40$) y las posteriores ($M=20$, $SD=41.40$), $t(14)=0.0000$, $p=1.0000$.

Finalmente, dentro del grupo experimental de Español Tres (grupo tres), no hubo una diferencia estadísticamente significativa entre las pruebas previas ($M=14.29$, $SD=37.80$) y las posteriores ($M=14.29$, $SD=37.80$), $t(6)=0.0000$, $p=1.0000$.

4.2. RESULTADOS CUALITATIVOS

4.2.1. Ejemplos de Respuestas de Estudiantes

A continuación se presentan ejemplos de respuestas de estudiantes de los tres grupos durante las conversaciones TalkAbroad:

Grupo 1 (Control):

NS: Pero tú [nombre del estudiante], hablas muy bien el español.

S: ¡Gracias!

NS: En un nivel normal, normal cuando estás aprendiendo español, tú hablas muy bien. Sólo es práctica... Tú [nombre del estudiante], hablas muy bien.

S: Sí.

Grupo 2 (Experimental):

NS: Eres muy listo, eres muy listo... eres muy bueno.

S: Ah, no... no soy bueno en español.

NS: Pero hablas bien... no eres muy malo. Eres muy bueno, hablas muy bien.

S: Gracias.

Grupo 3 (Experimental):

NS: Es muy bien tu pronunciación. Hablas muy... hablas muy bien el español.

S: Ah... más o menos... Estudié español para cuatro años en secundario pero en la universidad es muy difícil. Y mis profesoras diferentes cada año y la transición es muy difícil para mí.

NS: Pero lo hablas muy bien.

S: Gracias.

4.3. EJEMPLOS ADICIONALES DE RESPUESTAS DE ESTUDIANTES

Durante las intervenciones, se observaron varias respuestas interesantes de los estudiantes que reflejan su comprensión y aplicación de las estrategias pragmáticas enseñadas. Por ejemplo, en una situación donde un hablante nativo elogió la habilidad lingüística de un estudiante, este respondió:

NS: Hablas muy bien el español.

S: Gracias, pero aún tengo mucho que aprender. Estoy trabajando duro para mejorar.

Esta respuesta muestra una combinación de aceptación y modestia, una estrategia pragmática efectiva en la cultura española. Otro estudiante, en una situación formal, respondió a un cumplido sobre su presentación con:

NS: Tu presentación fue excelente.

S: Agradezco mucho tu comentario. Me esforcé mucho en prepararla.

Estas respuestas indican que los estudiantes no solo comprendieron las lecciones, sino que también fueron capaces de aplicar las estrategias en contextos adecuados, demostrando un desarrollo significativo de su competencia pragmática.

4.4. EVALUACIÓN GENERAL DE LAS INTERVENCIONES

El diario del instructor destacó que los estudiantes en los grupos experimentales generalmente respondían correctamente durante las lecciones y demostraban una comprensión más amplia del motivo detrás de un cumplido. Además, se observó que varios estudiantes utilizaban secuencias correctas de cumplidos durante las simulaciones en clase.

En resumen, los datos estadísticos indican que los estudiantes en los grupos experimentales experimentaron un aumento significativo entre las pruebas previas y posteriores en el MCDCT, mientras que el grupo de control no. Sin embargo, ninguna diferencia significativa se observó entre las conversaciones pre y post TalkAbroad en ningún grupo. La evidencia anecdótica sugiere una mayor comprensión de la secuencia de cumplidos entre los grupos experimentales.

5. DISCUSIÓN

Los resultados de este estudio demuestran la eficacia de las lecciones sobre cumplidos y respuestas a cumplidos en la mejora de la competencia pragmática de los estudiantes de español. Esta sección discutirá los hallazgos principales, las implicaciones pedagógicas y las limitaciones del estudio, así como sugerencias para futuras investigaciones.

5.1. INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS CUANTITATIVOS

5.1.1. Mejoras en el MCDCT

Los resultados del MCDCT muestran que el grupo experimental de estudiantes de Español Uno (grupo dos) y los estudiantes de Español Tres (grupo tres) experimentaron mejoras estadísticamente significativas en sus pruebas posteriores, lo que sugiere que las lecciones fueron efectivas en enseñarles cómo manejar los cumplidos de manera adecuada en contextos pragmáticos. Este hallazgo es consistente con estudios previos que indican que la instrucción explícita en estrategias pragmáticas puede mejorar significativamente la competencia pragmática de los estudiantes de idiomas.

Por otro lado, el grupo de control de Español Uno (grupo uno) no mostró una mejora significativa, lo que refuerza la idea de que la mera exposición al idioma sin instrucción explícita no es suficiente para desarrollar habilidades pragmáticas específicas. Esto resalta la importancia de integrar la enseñanza de la pragmática en el currículo de lenguas extranjeras.

5.1.2. Conversaciones Naturalistas TalkAbroad

A pesar de las mejoras observadas en el MCDCT, los resultados de las conversaciones TalkAbroad no mostraron diferencias estadísticamente significativas entre las pruebas previas y posteriores en ninguno de los grupos. Esto podría deberse a varios factores. Primero, la naturaleza espontánea de las conversaciones puede haber hecho que los estudiantes se sintieran más nerviosos o menos preparados para aplicar las estrategias aprendidas. Segundo, la falta de práctica continua en contextos auténticos podría haber limitado su capacidad para transferir las habilidades aprendidas a situaciones reales.

5.2. INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS CUALITATIVOS

Los ejemplos de respuestas de estudiantes proporcionan información adicional sobre cómo los estudiantes manejaron los cumplidos en situaciones reales. Los estudiantes del grupo experimental demostraron una

mejor comprensión de cómo responder adecuadamente a los cumplidos en comparación con el grupo de control. Esto sugiere que, aunque los resultados cuantitativos de las conversaciones TalkAbroad no mostraron mejoras significativas, los estudiantes en el grupo experimental pudieron haber internalizado algunas de las estrategias pragmáticas enseñadas.

5.3. IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS

Los hallazgos de este estudio tienen varias implicaciones importantes para la enseñanza de lenguas extranjeras:

Importancia de la Enseñanza de la Pragmatica: La instrucción explícita en estrategias pragmáticas es crucial para el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes. Los programas de enseñanza de lenguas deberían incorporar componentes pragmáticos de manera sistemática.

Uso de Recursos Auténticos: Aunque los resultados de las conversaciones TalkAbroad no fueron significativos, el uso de recursos auténticos sigue siendo valioso para proporcionar a los estudiantes contextos reales de uso del idioma.

Práctica Continua y Contextualizada: Es esencial proporcionar a los estudiantes oportunidades continuas y variadas para practicar las habilidades pragmáticas en contextos auténticos y naturales.

5.4. LIMITACIONES DEL ESTUDIO

Este estudio tiene varias limitaciones que deben ser consideradas al interpretar los resultados:

Tamaño de la Muestra: El tamaño de la muestra fue relativamente pequeño, lo que podría afectar la generalización de los resultados.

Duración del Estudio: La duración del estudio fue limitada, lo que podría no haber sido suficiente para observar cambios a largo plazo en la competencia pragmática de los estudiantes.

Medición de la Competencia Pragmatica: La medición de la competencia pragmática puede ser compleja y subjetiva, y los instrumentos

utilizados podrían no haber capturado completamente las habilidades pragmáticas de los estudiantes.

5.5. SUGERENCIAS PARA FUTUROS ESTUDIOS

Para futuras investigaciones, se sugiere:

- Ampliar el Tamaño de la Muestra: Realizar estudios con un tamaño de muestra mayor para aumentar la validez externa de los resultados.
- Extender la Duración del Estudio: Llevar a cabo estudios a más largo plazo para evaluar los efectos duraderos de la instrucción pragmática.
- Desarrollar Nuevos Instrumentos de Medición: Crear y validar instrumentos más precisos y completos para medir la competencia pragmática de los estudiantes.
- Explorar Diferentes Métodos de Enseñanza: Investigar el impacto de diferentes enfoques pedagógicos y recursos (como juegos de rol, simulaciones y tecnología) en la enseñanza de la pragmática.

En conclusión, este estudio destaca la importancia de la instrucción explícita en pragmática para mejorar la competencia comunicativa de los estudiantes de lenguas extranjeras. Aunque se observaron mejoras significativas en las pruebas MCDCT, la transferencia de estas habilidades a contextos de conversación natural sigue siendo un desafío que requiere atención continua y práctica contextualizada.

5.6. IMPLICACIONES CULTURALES Y EDUCATIVAS

Los resultados de este estudio no solo tienen implicaciones para la enseñanza de la lengua española, sino también para la enseñanza de segundas lenguas en general. La variación cultural en el uso de cumplidos y respuestas a cumplidos subraya la importancia de la competencia intercultural en la educación de lenguas extranjeras. Los malentendidos pragmáticos pueden tener consecuencias negativas en las interacciones interculturales, afectando la percepción y la relación entre los hablantes.

Este estudio también sugiere que los educadores deben considerar la integración de componentes pragmáticos en el currículo desde los niveles iniciales de aprendizaje. Las actividades de enseñanza deben diseñarse para reflejar situaciones reales de comunicación, proporcionando a los estudiantes oportunidades para practicar y reflexionar sobre el uso del lenguaje en contextos auténticos. Esto no solo mejora la competencia lingüística, sino también la competencia intercultural, preparando a los estudiantes para comunicarse de manera efectiva en una variedad de contextos culturales.

6. CONCLUSIONES

En resumen, este estudio ha demostrado la efectividad de la instrucción explícita en estrategias de cumplidos y respuestas a cumplidos en la competencia pragmática de estudiantes de español. Los resultados indican que, aunque los estudiantes de los grupos experimentales mostraron mejoras significativas en sus conocimientos teóricos sobre cómo responder adecuadamente a cumplidos, trasladar estas habilidades a contextos conversacionales naturales sigue siendo un desafío. La evidencia cualitativa sugiere que los estudiantes pueden aplicar estas estrategias en escenarios controlados, pero necesitan más oportunidades de práctica en entornos auténticos para afianzar estas competencias. Este estudio resalta la importancia de integrar la enseñanza de la pragmática en el currículo de lenguas extranjeras y sugiere que un enfoque continuo y contextualizado puede ser clave para lograr una competencia comunicativa más completa. Futuros estudios deberían explorar métodos alternativos y extender la duración de las intervenciones para obtener una comprensión más profunda y generalizable de estos fenómenos.

8. REFERENCIAS

- Bachelor, J. W. (2016). La interdependencia pragmático-gramatical en el aprendizaje de español como lengua extranjera (ELE). *Lenguaje*, 44(2), 147-175.
- Bachelor, J. W. (2015). Conexión intrínseca entre la pragmática y la gramática. *Educación*, 24(47), 7-26.

- Bachelor, J. W., & Bachelor, R. B. (2016). Classroom currency as a means of formative feedback, reflection, and assessment in the World Language classroom. *NECTFL Review*, 78, 31-42.
- Cedar, P. (2006). Thai and American responses to compliments in English. *Linguistics Journal*, 2.
- Center for Advanced Research on Language Acquisition. (2016). Pragmatics and speech acts.
- Duan, Y. (2011). A pragmatic research report on compliment speech act. *Theory and Practice in Language Studies*, 1(4), 356-360.
- Lázaro Ruiz, H., & Ramajo Cuesta, A. (2015). Compliment responses in Peninsular Spanish. Exploratory and contrastive study conducted on women from Madrid, Valencia, Catalonia, Andalusia and Castile-Leon. *The Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 212, 93-98.
- Ramajo, A. (2012). Interlanguage pragmatic study on Lebanese learners of Spanish as a foreign language. The compliment sequence in peninsular Spanish and Lebanese colloquial Arabic (Tesis sin publicar). Nebrija University, Spain.
- Roever, C. (2005). *Testing ESL pragmatics*. Frankfurt, Alemania: Gunter Narr.
- Roever, C. (2006). Validation of a web-based test of ESL pragmalinguistics. *Language Testing*, 23, 229-256.
- Smith, J. B. (2009). The acquisition of pragmatic competence: compliment response strategies in learners of Spanish (Tesis sin publicar). Louisiana State University, Baton Rouge, LA.

HACIA UNA AUTOEVALUACIÓN DE LA REDACCIÓN PROFESIONAL EN SEGUNDAS LENGUAS: EL CASO DEL BUSINESS ENGLISH COMO LENGUA FRANCA

LETICIA MORENO-PÉREZ

Universidad de Valladolid – ACTRES

1. INTRODUCCIÓN

1.1. EL INGLÉS COMO LENGUA FRANCA EN LA COMUNICACIÓN EMPRESARIAL

La situación actual del comercio internacional, que está ampliamente globalizado a pequeña y gran escala, ha tenido como consecuencia la consolidación del inglés como lengua franca para que los profesionales de este ámbito puedan hacer negocios con aquellos que tienen una lengua materna diferente. De hecho, el empleo de este idioma común ha traspasado las barreras interlingüísticas, llegando incluso a emplearse en muchos casos a nivel interno en muchas empresas (Stickel, 2010; Nuolijärvi, 2010). Es por esto que, como apuntan Louhiala-Salminen y Kankaanranta (2011: 205), el inglés específico de los negocios, también conocido como BELF (*Business English as a Lingua Franca*), se ha convertido en elemento esencial que debe dominar cualquier experto de este campo en la actualidad.

Es cierto que no se puede obviar que la cuestión lingüística en el ámbito del comercio internacional no es tan sencilla como emplear una lengua vehicular sin más. Lo anterior se ve ejemplificado en que no todos los empleados de las empresas que utilizan el inglés como lengua franca tienen el mismo nivel de dominio, o también con el hecho de que una lengua común no es igual de eficiente para emplearla en todas las situaciones profesionales dentro de los negocios (Nuolijärvi, 2010: 97-98).

No obstante, no se puede negar que en el momento en que una empresa decide lanzarse al ámbito internacional, tarde o temprano necesitará recurrir al uso del inglés como lengua franca.

Son numerosos los estudios que han demostrado que la incapacidad de una empresa de adaptarse en cuestiones lingüísticas y culturales acaba acarreando consecuencias adversas: así lo han corroborado autores como Nuolijärvi (2010) en Finlandia, Rønhof (2010) en Dinamarca, la British Chamber of Commerce (2004) en Reino Unido o el estudio ELAN (Hagen et al, 2006) llevado a cabo en todo el ámbito europeo. A modo ilustrativo, el mencionado estudio de la British Chamber of Commerce reveló que el 75% de las empresas exportadoras participantes había sufrido pérdidas significativas en sus ventas o en sus ingresos como consecuencia de su incapacidad para adaptarse a los requisitos lingüísticos del comercio a nivel internacional, aun tratándose de empresas angloparlantes. Entre otros factores, estas consecuencias negativas se deben a que una buena o mala gestión lingüística afecta directamente a la imagen que los clientes tienen de una empresa, tanto a nivel de credibilidad como de respetabilidad (Comisión Europea, 2011: 23). Se puede concluir que el dominio lingüístico es, indudablemente, un elemento clave y necesario en el mundo de los negocios en la actualidad, y muy especialmente cuando nos referimos al inglés por esa cualidad de lengua común que ha desarrollado.

1.2. COMPETENCIAS NECESARIAS EN EL BELF

Una vez que una empresa decide internacionalizar sus servicios, y especialmente si decide expandirse en otros territorios, el empleo del inglés asegura que la información esencial de la empresa llega a todos los actores de forma uniforme y simultánea. Por este motivo, muchas empresas con un alto nivel de internacionalización directamente redactan sus textos en inglés, con su subsiguiente traducción a otra(s) lengua(s) si fuera necesario (Nuolijärvi, 2010: 95).

En este ámbito en que la mayor parte de la comunicación empresarial se produce entre hablantes no nativos de inglés (Gajšt, 2014) las competencias que los hablantes de BELF necesitan no son exactamente las mismas que un hablante en otro ámbito o circunstancias. Esta

afirmación no resulta extraña, dado que los hablantes de una segunda lengua poseen características y necesidades específicas que difieren de las de los hablantes nativos (Hyland, 2003). Las lenguas para fines específicos se caracterizan fundamentalmente por manejar un vocabulario concreto, unas formas y funciones específicas y por el modo en que dichas funciones se interrelacionan para producir textos coherentes (Kennedy y Bolitho, 1984: 18). Es este aspecto textual el que acaba cobrando especial relevancia, pues es en el que se materializan todas las demás características, y es el que sirve de forma final para la comunicación entre los profesionales. Reflejo de su relevancia es la tendencia que han experimentado los estudios en lenguas para fines específicos hacia el análisis de los géneros textuales, sus formas del discurso y sus propósitos y convenciones comunicativas (García Mayo, 2000: 45).

Esta realidad es la que identifican en su estudio Louhiala-Salminen y Kankaanranta (2011: 207) al concluir que la corrección gramatical o la idiomatización no resultan tan relevantes (ni siquiera deseables) en las situaciones comunicativas de este entorno profesional, siendo más importante el dominio de las normas básicas de comunicación empresarial, y más específicamente el dominio de los géneros textuales producidos en este campo. Zhang (2013) confirma y amplía estos datos, y afirma que, si bien es cierto que la corrección lingüística es un medio para evaluar la calidad de una redacción en el ámbito empresarial internacional, la inteligibilidad del texto es más relevante para juzgar el éxito de la comunicación entre no nativos de BELF (ibid, 152). Concretamente son los aspectos más sutiles del dominio de los géneros textuales (selección de información, perspectivas y tematización, inclusión de las secciones del género textual esperadas por la comunidad discursiva...) los que marcan la diferencia a la hora de validar un texto en el ámbito empresarial.

1.3. EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS EN EL BELF: LA COMPETENCIA ESCRITA

Los profesionales del mundo de la empresa se encuentran muchas veces con la tarea de elaborar un texto en su lengua no nativa que no será evaluado después por un revisor profesional ni un hablante nativo, bien

porque la empresa no es consciente de que es necesario, bien porque no cuentan con ninguno en su plantilla y no pueden o desean contratar ese servicio (Albuquerque y Costa, 2018). La consecuencia directa es que, en muchas ocasiones, los textos producidos en este ámbito no tienen la calidad deseada por la propia empresa, aunque esta no sea consciente de ello: por ejemplo, puede achacar que no hayan conseguido un acuerdo con un posible cliente a cuestiones relacionadas con el proceso de negociación o los términos de compra, cuando a lo mejor se ha debido a una falta de entendimiento por ambas partes derivada de una documentación deficiente.

Dado que la inversión en servicios lingüísticos no suele ser la prioridad de las empresas en la mayoría de los casos (Albuquerque et al, 2015), sería necesario y deseable encontrar algún método que permita a los propios redactores autoevaluar su calidad, ya que son quienes mejor conocen el contenido e intencionalidad del texto y son prácticamente los únicos que van a tomar decisiones sobre el mismo. Durante el proceso de aprendizaje de lenguas los discentes tienen acceso a un profesor que les guía en el proceso de escritura y, posteriormente, les proporciona retroalimentación sobre su calidad, resaltando aquellos aspectos en que podría o debería mejorarse ese texto. Sin embargo, una vez la guía del profesor no existe, ¿cómo puede un redactor de textos profesionales en este sector ser consciente de sus fallos, o ámbito de mejora, si ya no tiene esa guía?

La autoevaluación de la calidad de un texto en el ámbito profesional es una tarea compleja: si la evaluación la lleva a cabo el propio redactor de forma subjetiva, es posible que no sea capaz de ver debilidades en la redacción del texto; si lo hace alguien externo de forma objetiva, es posible que el revisor sea capaz de detectar esos puntos débiles, pero al no ser quien lo ha redactado le falta el contexto en que se produce ese documento, el cual es fundamental respetar. Esto es así porque, si se altera algo relacionado con dicho contexto, el documento podría incluso llegar a no cumplir su finalidad. Pensemos en un texto de marketing: un corrector sin mayor contexto podría llegar a eliminar algún juego de palabras o sugerir un cambio que, sin saberlo, altere alguna cuestión clave para la finalidad de dicho texto. Por ejemplo, si el redactor

desconoce la terminología específica del campo tratado en el texto podría considerar que una unidad fraseológica es incorrecta, y al cambiarlo la frase carecería de sentido, aunque estuviera bien a nivel gramatical. O, por ejemplo, podría cambiar un término que forma parte de la jerga la empresa en que se ha redactado el texto por otro más común por desconocimiento.

Por tanto, lo ideal sería contar con una ayuda que pueda emplear el propio redactor, solventando así la cuestión de la revisión fuera de contexto y los fondos que le costaría la revisión a la empresa.

2. OBJETIVOS

Para intentar encontrar una ayuda que permita a los futuros profesionales autoevaluar sus textos en el ámbito laboral, sirviendo como puente entre éste y la fase formativa, este trabajo presenta los resultados derivados de la exposición de estudiantes universitarios de inglés para fines específicos (IFE) a una herramienta informática de ayuda a la evaluación de la redacción: Docuscope Write & Audit. El objetivo es determinar si pueden resultarles de utilidad estas herramientas en su labor de cara a esa autocorrección, lo cual les proporcionaría mayor autonomía y una mejor calidad en sus textos profesionales. Para llevarlo a cabo se ha realizado un análisis de las necesidades que los propios estudiantes perciben tener al analizar con ellas sus textos.

3. METODOLOGÍA

Nuestro estudio se llevó a cabo durante el curso 2023/2024 con estudiantes de Grado de las ramas de Comercio y Relaciones Laborales y Recursos Humanos de la Universidad de Valladolid. Todos ellos eran nativos de español europeo, y participaron en el estudio tras haber cursado inglés para los negocios en dos cursos académicos, alcanzando un nivel B2 de IFE. En las asignaturas de inglés cursadas habían trabajado y perfeccionado la redacción de varios géneros textuales del ámbito empresarial, como son emails, cartas, memorándums e informes, tanto desde el punto de vista gramatical (estructuras habituales en cada

género), como terminológico (vocabulario propio de cada género) y formal (estructura retórica característica de cada género).

Tras finalizar la última asignatura de inglés, se llevó a cabo con los alumnos que desearon participar un taller en el que se les expuso a la herramienta de análisis textual DocuScope Write & Audit, desarrollada por la universidad estadounidense Carnegie Mellon University. Se trata de una herramienta online que permite al usuario evaluar las estrategias organizativas y de escritura que se han empleado en un texto teniendo en cuenta las expectativas del género textual de que se trate. El análisis proporcionado por esta herramienta permite al usuario evaluar cuestiones como la adecuada selección de información, el empleo de la tematización, las secciones del género textual esperadas por la comunidad discursiva, cuestiones que mencionamos anteriormente como clave a la hora de validar un texto en el ámbito empresarial. El objetivo de este taller era que los alumnos tomaran conciencia de la calidad de sus propios textos extrayendo conclusiones sobre sus necesidades a la hora de redactarlos en base a sus fallos, y de este modo detectar en qué cuestiones de redacción consideran que necesitan apoyo. Asimismo, determinar si la herramienta seleccionada les parecía una buena medida de ayuda en este sentido.

El taller tuvo una duración de 120 minutos y en él cada estudiante disponía de un ordenador de sobremesa con acceso a una demo en línea de herramienta. El taller se llevó a cabo en tres fases: en una primera fase, destinada a la familiarización con la herramienta, el docente demostró el funcionamiento y la utilidad de la misma a los alumnos mediante un texto modelo, concretamente un informe de ventas; posteriormente, se comparó ese texto con uno escrito por un alumno del mismo nivel que los participantes, para que pudieran contrastar la calidad de ambos y entender el tipo de ayuda que les puede proporcionar la herramienta. En una segunda fase, se proporcionó a los alumnos tiempo para manejar libremente la herramienta en sus ordenadores introduciendo un texto elaborado por los propios estudiantes. Durante el manejo podían realizar cualquier consulta que desearan al docente. En la fase final del taller se ofreció a los alumnos completar una encuesta virtual anónima en la que se les preguntaba por la utilidad del taller, de la herramienta (no

específicamente de esta, sino su percepción sobre este tipo de software en general), por su interés en volver a emplear este tipo de herramientas y por aquellas cuestiones en que, gracias al uso de la misma, habían detectado que necesitarían ayuda a la hora de redactar un texto en lengua inglesa en el futuro.

Una vez recopilados los datos de la encuesta, la cual completaron anónima y voluntariamente el 100% de los participantes en el taller, se procedió a realizar un análisis cuantitativo y cualitativo de las respuestas proporcionadas, con especial detalle a los comentarios relativos a las necesidades percibidas por los alumnos.

4. RESULTADOS

4.1. CUALITATIVOS: ASPECTOS EN LOS QUE EL ALUMNO DETECTA CARENCIAS

La encuesta proporcionaba una pregunta de texto libre para que los alumnos detallaran aquellas cuestiones en que consideraban que requerían ayuda a la hora de redactar un texto del ámbito profesional; el taller y el empleo de la herramienta DocuScope Write & Audit con textos ajenos, pero, sobre todo, con textos de su propia creación, es lo que les permitiría darse cuenta de estas lagunas en su conocimiento, según nuestra hipótesis de partida.

Tras analizar cualitativamente las respuestas proporcionadas, se ha detectado que los estudiantes perciben que necesitan ayuda en tres áreas fundamentales: la macroestructura del texto, la microestructura del texto y la eficiencia en la redacción.

En lo respectivo a la macroestructura, los estudiantes perciben que la herramienta les ha ayudado a detectar problemas relacionados con la estructura retórica del texto; en concreto, ven utilidad en que la herramienta les orienta sobre aquellas partes que deben estar, así como el orden en que se suceden, para que el género textual cumpla las expectativas de la comunidad discursiva a la que va dirigido. Valoran de forma especialmente positiva que esta herramienta tenga en cuenta

específicamente el género textual que se está redactando, lo cual les resulta especialmente novedoso y útil.

En lo relativo a la microestructura, los estudiantes han percibido que sus textos requerían mejoras en la calidad de la redacción, así como en la cohesión textual y en la corrección del texto como un todo. Destacaron especialmente la utilidad de la herramienta a la hora de ordenar las ideas en el texto, problema que detectaron en la redacción original gracias al manejo de la herramienta.

Por último, en aquellas cuestiones relacionadas con la eficiencia en la redacción, descubrieron que mediante el empleo de la herramienta la fase de revisión del texto es más veloz, pudiendo así ser más eficientes en la corrección.

4.2. CUANTITATIVOS: UTILIDAD DEL TALLER Y LA HERRAMIENTA E INTENCIÓN DE SU EMPLEO EN EL FUTURO

Las dos preguntas relacionadas con la utilidad del taller y de las herramientas de este tipo presentaban al encuestado una escala de Likert con 5 elementos, moviéndose entre los extremos “muy útil” y “nada útil”. En lo que respecta al taller, el 50% de los participantes declaró que les había resultado útil, mientras que el 50% restante lo evaluó como muy útil. Por otra parte, al preguntarles por la utilidad percibida sobre esta clase de herramientas en base a su experiencia, el 83,33% señaló que se trataba de herramientas útiles, frente al 8,3% que declaró que le resultaban muy útiles; el 8,3% restante otorgó a las herramientas una calificación neutral, ni muy útiles ni poco útiles. Al respecto de este último dato, hemos interpretado que esta actitud neutral probablemente se deba en gran medida a que los estudiantes no saben manejar la herramienta por completo, con lo cual no han podido percibir su utilidad al cien por cien dado el escaso tiempo de exposición que han tenido. Observamos mediante estos datos que los alumnos fueron prácticamente unánimes en su acogida positiva del taller y la herramienta mostrada.

Esta afirmación se ve apoyada mediante la tercera pregunta cuantitativa que se realizó en la encuesta, en la cual se pretendía averiguar la intención de los estudiantes de volver a emplear una herramienta de este tipo

en un futuro si tuvieran oportunidad. Esta pregunta presentaba una escala nominal con los valores “sí” y “no”: el 100% de los participantes respondió afirmativamente a su interés por volver a utilizar alguna de estas herramientas.

5. CONCLUSIONES

Analizados los resultados de nuestra encuesta podemos concluir que las herramientas informáticas de ayuda a la evaluación de la redacción sí parecen resultar de utilidad a los alumnos, al menos en la muestra analizada. Esta afirmación se confirma tanto con los resultados cualitativos como con los cuantitativos expuestos anteriormente.

Se ha observado que los estudiantes, mediante el empleo de estas herramientas, son capaces de percibir que tienen ciertas carencias y necesidades cuando redactan, de las cuales en muchas ocasiones no eran conscientes con anterioridad sin retroalimentación externa. Y lo que es más importante a nuestro criterio, son capaces de detectar cuáles son dichos problemas, como se puede deducir de los resultados cualitativos de nuestra encuesta en la que los propios participantes nombran estos aspectos que han podido detectar.

Consideramos asimismo que el empleo de este tipo de herramientas proporciona a los estudiantes una mayor autonomía, dado que son capaces de intentar mejorar aquello que ahora saben que es necesario retocar sin que se lo indique un profesor. A este respecto, cabe especificar que consideramos que para obtener unos resultados óptimos el estudiante debe haber pasado por una fase de formación con retroalimentación fundamentada que les permita comprender los tipos de fallos que se pueden tener, cómo afectan al resultado del texto y cómo podrían mejorarse (cuestiones que no hace la herramienta, cuya labor es la exposición visual de las técnicas que se han empleado y cuestiones que podrían no encajar con lo esperado en el género textual).

A la luz de estas conclusiones, de cara a un futuro consideramos interesante ampliar la muestra de nuestro estudio a campos de especialización más allá del Comercio, las Relaciones Laborales y los Recursos

Humanos, lo cual nos permitiría observar si estos resultados son extrapolables a otros estudiantes y usuarios profesionales de otros IFE.

Además, consideramos de utilidad incluir esta herramienta en el aula durante el periodo de formación en el IFE correspondiente, puesto que un mayor periodo de exposición a ella acarreará una mejora en su manejo y comprensión de su utilidad, con lo cual los estudiantes sacarían más provecho de ella y llegarían a su puesto de trabajo pudiendo emplearla a pleno rendimiento. Además, al tener más tiempo para trabajar con ella podría proporcionárseles acceso a la versión completa de la herramienta (dado que para que los alumnos fueran capaces de manejar y entender el software en el tiempo que duró el taller se les expuso a una demo con funcionalidades limitadas).

Consideramos que todo lo anterior podría suponer la creación de ese puente que expusimos en los objetivos, el cual podrá conectar la fase formativa y la profesional, de modo que los estudiantes acaben siendo más autónomos, eficaces y eficientes una vez estén inmersos en el mercado laboral.

6. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Artículo vinculado al PID 106: Writing Audit II: evaluación de la redacción técnica colaborativa interdisciplinar con entornos visuales desarrollado en el marco del GID UVa: Redes interdisciplinares colaborativas para la redacción especializada en lengua extranjera, subvencionado por el Vicerrectorado de Innovación Docente y Transformación Digital de la Universidad de Valladolid.

7. REFERENCIAS

Albuquerque, A., y Costa, R. (2018). The Satisfactory Cycle of Terminology Management in Translation-Mediated Business Communication: Problems and Opportunities. En D. Gallego Hernández y E. Poirier (Eds.), *Business and Institutional Translation: New Insights and Reflections* (pp. 149-164). Cambridge Scholars Publishing.

- Albuquerque, A., Costa, R., y Esperança, J. P. (2015). Managing the Language Needs of Multinational Companies - Strategies to Optimise International Communication: A Case Study. *Journal Advances in Higher Education*, 7(1), 55-68.
- British Chambers of Commerce. (2004). BCC Language Survey – The impact of Foreign Language on British Business, Part 1: The qualitative results. British Chambers of Commerce.
- Comisión Europea (2011). The Language Guide for European Business. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Gajšt, N. (2014). Business English as a Lingua Franca – A Cross-Cultural Perspective of Teaching English for Business Purposes. *ELOPE: English Language Overseas Perspectives and Enquiries*, 11(2), 77-87.
- García Mayo, M. P. (2000). English for Specific Purposes: Discourse Analysis and Course Design. Universidad del País Vasco.
- Hagen, S., Foreman-Peck, J., Davila-Philippon, S., Nordgren, B., y Hagen, S. (2006). Effects on the European Economy of Shortages of Foreign Language Skills in Enterprise (ELAN Study): An analysis of the use of languages and the effect of linguistic deficiencies in European exporting businesses in 29 countries. European Commission Brussels and National Centre for Languages (CILT).
- Hyland, K. (2003) *Second Language Writing*. Cambridge University Press.
- Kennedy, C., y Bolitho, R. (1984). *English for Specific Purposes*. Macmillan.
- Louhiala-Salminen, L., y Kankaanranta, A. (2011). Professional Communication in a Global Business Context: The Notion of Global Communicative Competence. *IEEE Transactions on Professional Communication*, 54(3), 244-262.
- Nuolijärvi, P. (2010). Languages in Business and Commerce in Finland. En G. Stickel (Ed.), *Language Use in Business and Commerce in Europe* (pp. 91-104). Peter Lang Verlag.
- Rønhof, C. (2010). Linguistic Conditions in Danish Industries. En G. Stickel (Ed.), *Language Use in Business and Commerce in Europe* (pp. 61-66), Peter Lang Verlag.
- Stickel, G. (2010). Abertura / Opening. En G. Stickel (Ed.), *Language Use in Business and Commerce in Europe* (pp. 17-22), Peter Lang Verlag.
- Zhang, Z. (2013). Business English students learning to write for international business: What do international business practitioners have to say about their texts? *English for Specific Purposes*, 32(3), 144-156.

ABORDAGEM MULTICULTURAL NO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA

KEILA COELHO BARBOSA
Universidad de Sevilla

1. INTRODUÇÃO

A diversidade étnica e cultural é uma realidade cada vez mais presente nas salas de aula ao redor do mundo, desafiando educadores a repensar suas práticas pedagógicas para atender às necessidades de um grupo diversificado de alunos. Para Oliveira (2017), é fundamental que a instituição educacional adote princípios éticos, democráticos e flexíveis, demonstrando sensibilidade em relação às diversidades. O objetivo é criar espaços que favoreçam a inclusão e ofereçam oportunidades para os alunos desenvolverem habilidades críticas e científicas.

Isto é alcançado por meio de interações colaborativas entre os estudantes, promovendo cooperação, senso de coletividade e construção de identidades que valorizem as diferenças individuais. No contexto específico do ensino da Língua Portuguesa, busca-se ir além do simples aprendizado gramatical e textual, promovendo uma compreensão mais ampla e sensível da linguagem, das identidades culturais e das dinâmicas sociais (Oliveira, 2017).

Para Kovalski (2020), a abordagem multicultural no ensino da Língua Portuguesa é uma proposta pedagógica que reconhece e valoriza a diversidade cultural dos estudantes como um recurso enriquecedor para o processo de aprendizagem. Essa abordagem parte do pressuposto de que a língua é uma construção social e cultural, sendo influenciada pelas diferentes comunidades e contextos em que é utilizada.

O autor ressalta que o ensino da Língua Portuguesa pode ser enriquecido e adaptado mediante a integração dos processos multiculturais que permeiam o contexto social em que os indivíduos estão inseridos. Em sua pesquisa, os agentes e participantes sociais estão imersos em uma rede de diversidade cultural que influencia suas práticas e formas de expressão. As barreiras decorrentes dessa diversidade podem ser superadas através da intervenção pedagógica do professor em sala de aula. Ao demonstrar aos alunos que as diversas culturas presentes na sociedade devem ser reconhecidas, valorizadas e integradas, e não ignoradas, o professor promove uma abordagem inclusiva e respeitosa da diversidade cultural na aprendizagem da Língua Portuguesa (Kovalski, 2020).

Mendes (2015) infere que,

A cultura [...] não pode ser vista como superestrutura, como conteúdo a ser aprendido ou como conjunto de informações sobre um país ou grupo social. Antes, deve ser compreendida como matriz simbólica, como rede de significados que vamos compondo à medida que vivemos e interagimos com outros. A partir dessa compreensão, as ações que desenvolvemos em sala de aula devem ser voltadas para ensinar os nossos alunos não a gramática fria e estanque, mas modos de ser e de viver em português (Mendes, 2015, p. 219).

No contexto educacional, a abordagem multicultural busca promover a inclusão e o respeito às diferentes identidades culturais dos alunos, bem como oferecer oportunidades para que eles expressem suas próprias experiências e perspectivas por meio da Língua Portuguesa. Isso envolve a seleção de materiais didáticos que reflitam a diversidade étnica, racial, linguística e socioeconômica dos estudantes, bem como a incorporação de práticas pedagógicas que valorizem e legitimem essas diferentes formas de ser e de se expressar (Ferreira, 2012).

A instituição educacional tem o potencial tanto de disseminar quanto de atuar de forma eficaz na prevenção e redução do preconceito. A disseminação do preconceito ocorre quando os currículos escolares, métodos de ensino e representações visuais caricatas de grupos minoritários, como em cartazes ou livros didáticos, assim como através de sinais não verbais que desvalorizam a cultura desses grupos. Um exemplo disso é quando se aborda apenas a escravidão negra,

negligenciando a valorização da cultura afrodescendente (Ferreira, 2012).

O papel do professor é ser um agente crítico, reflexivo e humano. Ele deve questionar o conteúdo que será transmitido aos alunos e propor práticas pedagógicas, pois é o mediador do conhecimento. Deve estar atento às dificuldades dos alunos e incentivar trabalhos de pesquisa que os levem a compreender sua realidade local. Ser humano implica não desprezar alunos que não se enquadram no padrão cultural dominante. O professor precisa ser um profissional dotado de todas essas competências, não apenas alguém que domina o conteúdo, mas também alguém que, com sua bagagem teórica, ensina a viver de forma crítica neste mundo capitalista (Ferreira, 2012). Uma das principais vantagens da abordagem multicultural no ensino da Língua Portuguesa é a promoção da equidade educacional, uma vez que reconhece e valoriza os conhecimentos prévios e as experiências dos alunos, independentemente de sua origem cultural ou social. Além disso, essa abordagem contribui para o desenvolvimento de habilidades comunicativas e interculturais dos estudantes, preparando-os para atuar de forma crítica e responsável em uma sociedade cada vez mais plural (Campos; Coura-Sobrinho; Silva, 2016).

Auxiliar o estudante a identificar tanto as semelhanças quanto as diferenças na língua e na cultura contribui para o seu desenvolvimento cognitivo de maneira mais eficiente. Isso não se limita apenas ao entendimento da história, literatura, e outros aspectos de uma sociedade específica, mas também engloba os valores, crenças, modos de pensar, agir e reagir diante de diversas situações que cada grupo étnico carrega consigo (Campos; Coura-Sobrinho; Silva, 2016).

Para implementar efetivamente a abordagem multicultural no ensino da Língua Portuguesa, é necessário que os educadores estejam abertos ao diálogo intercultural e dispostos a adaptar suas práticas pedagógicas às necessidades e realidades dos alunos. Isso inclui o desenvolvimento de estratégias de ensino que estimulem a reflexão sobre as relações de poder e as formas de discriminação presentes na linguagem, bem como a promoção de atividades que valorizem a diversidade linguística e cultural dos estudantes (Kovalski, 2020).

A pesquisa de Kovalski (2020) revela que o multiculturalismo e a interculturalidade oferecem oportunidades e desafios ao se analisar como a construção de políticas públicas educacionais, curriculares e práticas pedagógicas voltadas para o ensino da língua portuguesa podem de fato combater preconceitos e desconstruir estereótipos. Ao criticar e questionar o padrão cultural hegemônico ditado pela norma da língua, busca-se uma abordagem alternativa ao ensino monocultural. Nesse cenário, é fundamental promover um debate construtivo que aborde a questão da multiculturalidade e suas relações com os processos de hibridização cultural.

Para o autor,

A perspectiva multicultural no âmbito educativo não pode ser reduzida a uma mera incorporação de alguns temas no currículo da disciplina de Língua Portuguesa ou trabalhada como tema transversal no calendário escolar. Trata-se, de modo especial, de considerar a perspectiva crítica no ensino, a qual consideramos ser a que melhor responda à problemática atual, de uma abordagem que abarca diferentes âmbitos – ético, epistemológico e político – orientado à construção de democracias em que a justiça social e cultural sejam trabalhadas de modo articulado. Certamente com esta perspectiva a educação ocupará um lugar fundamental nesta construção (Kovalski, 2020, p. 137).

Campos, Coura-Sobrinho e Silva (2016) acreditam que, para um aprendizado eficaz da Língua Portuguesa, é fundamental que o aprendiz seja incentivado a explorar a cultura diretamente no ambiente em que está inserido. Isso envolve vivenciar e/ou participar de situações reais experimentadas pelas pessoas que compõem a sociedade local. Os autores consideram crucial a interação em sala de aula e os momentos de compartilhamento de experiências e reflexões sobre a cultura local e a do aprendiz. Essa troca promove uma compreensão cultural mais profunda e mútuo respeito entre os envolvidos.

Os teóricos afirmam que o fator tempo, tanto dentro como fora da sala de aula, é crucial ao abordar cultura, uma vez que o ideal seria proporcionar momentos de preparação para as atividades extraclasse, um tempo mais prolongado para o desenvolvimento das tarefas práticas, pois os encontros fora da sala podem demorar e haver imprevistos, e após a execução das tarefas, retornar à sala de aula para

retomar os temas abordados por meio de comentários e discussões, permitindo uma troca efetiva de experiências, comparações entre conhecimentos culturais nativos e adquiridos (Campos, Coura-Sobrinho e Silva, 2016).

A abordagem multicultural no ensino da Língua Portuguesa representa uma importante ferramenta para a promoção da inclusão e da equidade educacional, ao mesmo tempo em que contribui para o desenvolvimento de habilidades comunicativas e interculturais dos estudantes. Por meio dessa proposta pedagógica, é possível construir um ambiente escolar mais democrático, onde cada aluno se sinta valorizado e respeitado em sua identidade cultural (Gomes, 2019).

Nesse contexto, é essencial que os professores recebam uma formação atualizada tanto na sua preparação inicial quanto ao longo de sua carreira, pois a educação multicultural capacita o professor a desempenhar melhor seu papel pedagógico, valorizando a perspectiva do aluno e permitindo a elaboração de um currículo mais conectado com a realidade. No entanto, apenas com uma formação sólida é possível criar um ambiente propício para o surgimento de novas identidades, posturas e conhecimentos, bem como estratégias renovadas para promover o reconhecimento do multiculturalismo. Essa formação deve capacitar o professor a questionar e reformular sua prática docente, integrando em seu currículo a diversidade cultural como forma de reduzir a marginalização de grupos subalternos, e possibilitando ao professor mediar entre a cultura do aluno e os conhecimentos híbridos no ambiente escolar (Gomes, 2019).

O presente capítulo surge como um relato de experiência, resultado de um estudo realizado na Universidade de Sevilha, durante o período acadêmico de 2022 a 2023, que busca explorar e discutir uma proposta pedagógica voltada para o ensino da Língua Portuguesa em um ambiente multicultural. A abordagem visa não apenas promover a aprendizagem da língua, mas também valorizar e celebrar a diversidade cultural dos estudantes envolvidos.

Ao longo deste capítulo, serão apresentados reflexões, metodologias e resultados, destacando os desafios e as oportunidades encontradas ao

adotar uma abordagem multicultural no ensino da Língua Portuguesa. Espera-se que este trabalho contribua para o enriquecimento do debate sobre práticas pedagógicas inclusivas e eficazes em contextos multiculturais.

2. OBJETIVOS

A pesquisa em questão tem como objetivo principal apresentar e analisar uma proposta pedagógica de abordagem multicultural no ensino da Língua Portuguesa.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Analisar a eficácia de uma abordagem multicultural no ensino da Língua Portuguesa, focando nos desafios e nas oportunidades encontradas;
- Fomentar os alunos a utilizar a Língua Portuguesa de forma adequada em contextos de interação multicultural, desenvolvendo habilidades de comunicação intercultural, como a capacidade de adaptação linguística e a sensibilidade para lidar com diferenças culturais na comunicação oral e escrita;
- Explorar as variações linguísticas dentro da comunidade lusófona, destacando as diferenças regionais e socioculturais na Língua Portuguesa e incentivando os alunos a reconhecer e respeitar essas variações;
- Identificar as principais características da diversidade cultural presente no contexto educacional;
- Investigar as práticas pedagógicas que promovam a valorização e o respeito à diversidade cultural no ensino da Língua Portuguesa.

3. METODOLOGIA

O presente estudo adotou uma metodologia qualitativa e descritiva para investigar a abordagem multicultural no ensino da Língua Portuguesa. Como afirmado por Richardson (2017), os estudos que utilizam abordagens qualitativas têm a capacidade de capturar a complexidade de um problema específico, analisar a interação entre diversas variáveis e compreender e categorizar os processos dinâmicos experimentados por grupos sociais.

A pesquisa qualitativa considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e atribuição de significados são básicos no processo qualitativo. Não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem (Silva; Menezes, 2001, p.20).

Ainda quanto ao objetivo, foi utilizada a pesquisa descritiva, na qual o investigador tem por objetivo a descrição do universo pesquisado, especificando os fenômenos e os fatos observados. De acordo com Vergara (2015), a pesquisa descritiva revela as características de uma população ou fenômeno específico, estabelece relações entre variáveis e define sua natureza. A autora também aponta que a pesquisa não tem a obrigação de explicar os fenômenos que descreve, embora possa servir como base para essas explicações. Para isso, foi selecionada uma amostra representativa de alunos, totalizando 40 participantes, com idades variando entre 19 e 50 anos. Os alunos foram distribuídos em diferentes níveis de proficiência na língua, classificados como A2 e B2 de acordo com o Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas. Além disso, a amostra incluiu alunos de nacionalidades espanhola e francesa, contribuindo para a diversidade cultural do grupo.

As atividades realizadas durante o estudo foram planejadas para promover a reflexão e o debate sobre a diversidade cultural na literatura lusófona. No primeiro momento, foi conduzida uma aula de contextualização do tema, com duração de aproximadamente 15

minutos, onde foram apresentadas breves informações sobre os diferentes países que falam português e suas respectivas culturas.

Em seguida, os alunos foram divididos em grupos e foram distribuídos textos literários de autores representativos de diferentes países lusófonos. Os textos selecionados incluíam contos, poemas ou trechos de romances, e cada grupo foi encarregado de realizar a leitura e identificar os elementos culturais específicos presentes em cada obra. Os textos trabalhados foram "Canção do Exílio" de Gonçalves Dias, "O Fio das Missangas" de Mia Couto e "Ensaio sobre a Cegueira" de José Saramago, explorando temas como saudade, resistência cultural e desafios da sociedade contemporânea.

Essas atividades permitiram uma abordagem participativa e colaborativa, onde os alunos puderam explorar ativamente a diversidade cultural na literatura lusófona e desenvolver habilidades de análise crítica e reflexão.

Após a leitura dos textos previamente distribuídos, os alunos foram organizados para uma discussão em grupo, com duração de 20 minutos, onde foram incentivados a compartilhar suas observações sobre as obras. Durante essa discussão, os alunos foram estimulados a analisar as semelhanças e diferenças culturais entre os textos, refletindo sobre como tais diferenças influenciam a escrita dos autores e a percepção dos leitores.

Posteriormente, os alunos foram convidados a participar de uma atividade de escrita individual, com duração de 20 minutos, onde foram solicitados a produzir um pequeno texto reflexivo sobre a importância da diversidade cultural na literatura lusófona. Nesse texto, os alunos puderam discutir como a exposição a diferentes culturas por meio da leitura pode enriquecer sua compreensão do mundo, promovendo a empatia e o respeito pela diversidade.

Por fim, no encerramento da aula, com duração de 15 minutos, os alunos foram convidados a apresentar seus textos à turma. Essa atividade proporcionou uma oportunidade para os alunos expressarem suas opiniões e pontos de vista sobre o tema, além de praticarem suas habilidades de comunicação oral e escrita. É importante ressaltar que

essas atividades foram realizadas em momentos distintos, permitindo uma abordagem gradual e aprofundada do tema da diversidade cultural na literatura lusófona.

Durante outra etapa do estudo, foram propostas atividades envolvendo músicas. Os alunos receberam cópias das letras das músicas para uma leitura prévia, seguida pela projeção das músicas no retroprojetor. Essa abordagem permitiu que todos os alunos visualizassem as aplicações práticas das expressões nas construções gramaticais em português. Foi enfatizada a diferença dos sotaques entre o português do Brasil, o de Portugal e dos PALOPs (Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa), oferecendo exemplos concretos para reforçar essa distinção.

Durante as atividades, os alunos foram convidados a discutir o contexto cultural das músicas, incluindo o estilo musical, o artista ou grupo musical, e os costumes e tradições representados nas letras das músicas. Além disso, foi solicitado que os alunos escrevessem uma redação sobre o tema da música, relacionando-o com suas próprias experiências e opiniões. Dessa forma, os alunos puderam explorar como a música reflete aspectos da cultura lusófona e como ela influencia sua própria compreensão da Língua Portuguesa.

Essas atividades foram organizadas em três etapas distintas, visando proporcionar uma abordagem gradual e abrangente do tema. As músicas selecionadas para este trabalho foram "África" de Djavan, que homenageia o continente africano e suas influências na cultura brasileira, "Angola" de Cesária Évora, que aborda temas como colonialismo, história e resistência cultural, "Alegria, Alegria" de Caetano Veloso, uma música que reflete a diversidade cultural do Brasil, e "Lisboa Mulata" de Madredeus, que celebra a diversidade étnica e cultural de Lisboa.

A metodologia empregada nesta pesquisa proporcionou uma abordagem participativa, permitindo uma análise profunda e significativa da diversidade cultural no ensino da Língua Portuguesa. A combinação de atividades, que incluíram discussões em grupo, análise de textos literários e exploração de músicas, possibilitou a compreensão

teórica do tema e sua aplicação prática em situações concretas. Além disso, ao incentivar a reflexão dos alunos e a expressão de suas próprias experiências e opiniões, a metodologia adotada promoveu um ambiente de aprendizado dinâmico e colaborativo. Assim, a diversidade de abordagens metodológicas contribuiu para enriquecer a pesquisa sobre a importância da diversidade cultural no contexto do ensino da Língua Portuguesa.

4. RESULTADOS

O estudo apresentou resultados obtidos por meio da análise de testes aplicados, fichas de avaliação e avaliação contínua. Ao examinar esses dados, foi possível observar diversos aspectos relacionados à capacidade dos alunos de se envolverem com a diversidade cultural, bem como às dificuldades enfrentadas durante o processo de aprendizagem.

Inicialmente, constatou-se que muitos alunos demonstraram uma capacidade promissora de se colocar no lugar do outro e de reconhecer e valorizar perspectivas diversas. Durante as atividades propostas, houve uma participação ativa nas discussões em grupo, evidenciando uma predisposição para a reflexão crítica sobre questões culturais e uma abertura para o diálogo intercultural.

No entanto, também foram identificadas algumas dificuldades enfrentadas pelos alunos ao longo do estudo. Entre elas, destacam-se as dificuldades na pronúncia de algumas palavras da Língua Portuguesa, o que pode representar um obstáculo para a comunicação eficaz. Essa dificuldade linguística pode influenciar a autoconfiança dos alunos e afetar sua motivação para aprender o idioma.

Além disso, alguns alunos demonstraram dificuldade em entender e apreciar perspectivas culturais diferentes das suas próprias. Essa resistência ou falta de interesse em explorar e aprender sobre outras culturas pode ser atribuída a uma série de fatores, como timidez, falta de exposição prévia a diferentes culturas ou simplesmente uma resistência à mudança.

Ademais, a análise dos textos literários foi desafiadora para alguns alunos, especialmente quando apresentavam linguagem mais complexa ou devido aos temas abordados serem pouco familiares para eles. A identificação e interpretação dos elementos culturais específicos presentes nos textos também se apresentou como uma dificuldade, especialmente os mais sutis ou relacionados a contextos culturais distintos dos seus próprios.

A participação na discussão em grupo também foi vista como obstáculo para alguns alunos, em especial os mais tímidos ou inseguros, que encontraram dificuldades em expressar suas opiniões ou em acompanhar o ritmo da conversa.

Além disso, a elaboração do texto reflexivo sobre a importância da diversidade cultural na literatura lusófona pode ter representado um desafio para alguns alunos, particularmente se não estivessem habituados a refletir sobre temas abstratos ou se tivessem dificuldades na escrita.

A apresentação dos trabalhos para a turma pode ter sido um momento de nervosismo e insegurança para alguns alunos, que podem ter enfrentado dificuldades na organização e expressão oral de suas ideias.

Durante as atividades com músicas, os alunos encontraram desafios que podem ter impactado seu processo de aprendizagem. Primeiramente, alguns alunos encontraram dificuldades na interpretação das letras das músicas, sobretudo nas que apresentavam vocabulário ou expressões desconhecidas para eles. A percepção das diferenças de sotaque entre o português do Brasil, de Portugal e dos PALOPs representou um obstáculo para os alunos que não estavam familiarizados com as variações linguísticas.

Compreender o contexto cultural das músicas, incluindo o estilo musical, os artistas ou grupos musicais, e os costumes e tradições representados na letra, também foi difícil para alguns alunos. A elaboração de uma redação sobre o tema da música, relacionando-o com suas próprias experiências e opiniões, foi uma questão adicional para os que não estavam acostumados a expressar suas ideias por escrito e tiveram dificuldades na organização e estruturação do texto.

Finalmente, a discussão sobre a influência da música na compreensão da Língua Portuguesa pode ter sido um momento desafiador para alguns alunos, em particular, se não estavam habituados a refletir sobre esse tipo de questão. É importante que o professor esteja atento a essas dificuldades e procure oferecer suporte e orientação adequados para auxiliar os alunos a superá-las, seja por meio de explicações adicionais, exercícios de revisão e reforço, ou estratégias de incentivo à participação e comunicação. O objetivo é garantir que todas as atividades sejam acessíveis e significativas para todos os estudantes, promovendo assim um ambiente de aprendizagem inclusivo e estimulante.

Diante dessas observações, fica claro que a implementação de uma abordagem multicultural no ensino da Língua Portuguesa é um processo complexo, que requer o desenvolvimento de habilidades linguísticas, a promoção de uma consciência intercultural e a desconstrução de estereótipos culturais.

5. DISCUSSÃO

A discussão da pesquisa revela aspectos fundamentais sobre a eficácia das atividades desenvolvidas. Por meio dos materiais e métodos empregados foi possível traçar análises profundas sobre o impacto da diversidade cultural no processo de aprendizagem.

As atividades realizadas, divididas em momentos estruturados, proporcionaram uma imersão significativa na riqueza da literatura lusófona e na cultura dos países que compartilham a Língua Portuguesa. Ao contextualizar o tema da diversidade cultural na literatura, os alunos foram instigados a refletir sobre as múltiplas facetas culturais presentes nas obras selecionadas. A discussão em grupo proporcionou uma análise aprofundada das semelhanças e diferenças culturais entre as obras, incentivando os alunos a questionarem estereótipos e a valorizarem a pluralidade de perspectivas.

Além disso, as atividades de escrita e apresentação dos trabalhos permitiram que os alunos expressassem suas reflexões sobre a importância da diversidade cultural na literatura lusófona. Essa

oportunidade de compartilhar suas opiniões e pontos de vista fortaleceu suas habilidades de comunicação oral e escrita em português e enriqueceu o debate em sala de aula.

Em um segundo momento, as atividades com músicas ampliaram ainda mais a compreensão dos alunos sobre a diversidade cultural. A análise das letras, acompanhada pela discussão sobre o contexto cultural e os sotaques regionais, proporcionou uma imersão sensorial. A redação sobre o tema das músicas incentivou os alunos a relacionarem suas próprias experiências e opiniões com os temas abordados nas letras, promovendo uma reflexão crítica e uma maior apreciação da diversidade cultural.

As etapas organizadas para a execução das atividades permitiram uma abordagem aprofundada das músicas selecionadas, contribuindo para uma compreensão mais ampla da língua e cultura. A leitura prévia das letras, seguida pela projeção das músicas, possibilitou uma análise detalhada das expressões e construções gramaticais em português, promovendo a familiarização dos alunos com a língua de forma contextualizada.

A discussão sobre os diferentes sotaques entre o português do Brasil, o de Portugal e dos PALOPs ampliou a percepção dos alunos sobre a diversidade linguística. Além disso, ao explorar o contexto cultural das músicas, como o estilo musical, os artistas e os temas abordados nas letras, os alunos puderam compreender melhor a interseção entre música e cultura.

A redação solicitada aos alunos proporcionou uma oportunidade para que expressassem suas próprias experiências e opiniões, relacionando-as com os temas das músicas. Isso incentivou a reflexão crítica e a expressão pessoal dos alunos, ao mesmo tempo em que os incentivou a explorar como a música pode influenciar sua compreensão da língua e da cultura portuguesa.

As atividades baseadas em músicas demonstraram ser uma abordagem pedagógica eficaz para o ensino da Língua Portuguesa, permitindo uma imersão mais profunda na cultura e promovendo uma aprendizagem significativa e contextualizada.

6. CONCLUSÕES

Ao longo deste capítulo, explorou-se a abordagem multicultural no ensino da Língua Portuguesa como uma proposta pedagógica enriquecedora e essencial para promover a inclusão, a equidade e o respeito à diversidade cultural dos alunos. Desde a seleção de materiais didáticos até a prática em sala de aula, destacou-se a importância de reconhecer e valorizar as diferentes identidades culturais dos estudantes como recursos fundamentais para o processo de aprendizagem.

Ao integrar elementos da cultura dos alunos no currículo e nas atividades de ensino, foi possível observar como isso contribuiu para um ambiente educacional mais acolhedor e estimulante, onde cada aluno se sente valorizado e representado. Além disso, ao promover a reflexão sobre as relações de poder e as formas de discriminação presentes na linguagem, a abordagem multicultural ajuda a capacitar os alunos a se tornarem cidadãos mais críticos e conscientes de seu papel na sociedade.

É importante ressaltar que a abordagem multicultural no ensino da Língua Portuguesa enriquece o processo de aprendizagem linguística e promove a compreensão intercultural e o respeito mútuo entre os alunos. Ao reconhecer e valorizar as diferentes culturas e experiências dos estudantes, pode-se construir um ambiente escolar mais inclusivo e democrático, preparando os alunos para viverem e conviverem em uma sociedade cada vez mais diversificada.

Com base nos resultados obtidos, é possível identificar desafios significativos relacionados à adaptação curricular, à sensibilização dos alunos para a diversidade cultural e à seleção de materiais adequados no ensino da Língua Portuguesa. Estes desafios ressaltam a importância de uma abordagem multicultural no ambiente educacional, especialmente no contexto do ensino da língua.

Fica evidente que uma abordagem multicultural é fundamental para garantir uma educação de qualidade, que valorize a diversidade e promova a inclusão de todos os alunos.

Diante disso, recomenda-se que os educadores incorporem práticas pedagógicas multiculturais em suas atividades de ensino, buscando

promover o respeito pela diversidade cultural e proporcionar experiências de aprendizado significativas e relevantes para todos os estudantes. Essa abordagem enriquece o processo de ensino e aprendizagem, além de preparar os alunos para viverem em uma sociedade cada vez mais diversificada e globalizada. Portanto, conclui-se que a abordagem multicultural no ensino da Língua Portuguesa é uma proposta pedagógica, além de uma necessidade urgente para a construção de uma educação verdadeiramente democrática e transformadora. É através do reconhecimento e da valorização da diversidade cultural que se pode construir um mundo mais justo, igualitário e harmonioso

7. REFERÊNCIAS

- Campos, F. R.; Coura-Sobrinho, J.; Silva, R. M. (2016). A interculturalidade no ensino-aprendizagem de português como língua estrangeira em ambiente de imersão: um estudo de caso. *Pesquisas em Discurso Pedagógico*, 2016 (2), pp. 1-20. <https://doi.org/10.17771/PUCRio.PDPe.28270>
- Ferreira, F. J. S (2012). Multiculturalismo e educação. Meu artigo Brasil Escola.
- Gomes, M. M. (2019). A diversidade de culturas no Brasil: como valorizá-las na prática educativa da sala de aula? *Revista Educação Pública*, 19 (30), pp. 1-5.
- Kovalski, R. A. (2020). O ensino de Língua Portuguesa em contextos multiculturais. *Interfaces*, 1 (1), pp. 128-139.
- Mendes, E. (2015). A ideia de cultura e sua atualidade para o ensino-aprendizagem de LE/L2. *Entre Línguas*, 1 (2), pp. 203-221.
- Oliveira, R. M. (2017). Diversidade Cultural: A Importância das Diversas Culturas no Ensino-Aprendizagem, no Desenvolvimento da Cidadania e na Preservação de Valores Éticos e Morais. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*. 1 (20), 376-403.
- Richardson, R. J. (2017). Pesquisa social: métodos e técnicas. Atlas.
- Silva, E. L.; Menezes, E. M. (2001). Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação. Universidade Federal de Santa Catarina
- Vergara, S. C. (2015). Métodos de pesquisa em administração. Atlas.

CONNECTING IN-CLASS AND OUT-OF-CLASS EXPOSURE TO ENGLISH: A SOCIAL NETWORK APPROACH FOR ENHANCING SOFT SKILLS AND FOSTERING PRODUCTIVE SKILL DEVELOPMENT IN THE ENGLISH FOR TOURISM (EFT) CLASSROOM

YOLANDA JOY CALVO BENZIES
University of the Balearic Islands

NAARA QUEIRUGA DOMÍNGUEZ
University of Vigo

1. INTRODUCTION AND JUSTIFICATION

The needs of current university students have evolved significantly compared to those who studied a degree a decade or more ago. One notable shift is the fact that, apart from learning different contents, ideas, and concepts in their respective BAs or BSCs, students should also cultivate and develop some essential transferable or soft skills.

Soft skills encompass all the abilities and behaviours that allow us to efficiently interact with others, as well as to communicate, collaborate and resolve problems. In a professional context, they are often defined as “las características y competencias que configuran el comportamiento individual de los individuos en el ámbito de las empresas” (Giraldo, 2020, n.p.). Hence, cultivating some soft skills before entering the professional realm is imperative for students since such abilities will streamline communication, facilitate problem-solving, enable the adaptation to changes, be flexible and pave the way for possible career promotion.

In broad terms, some transversal skills are quite universally applicable and will hence, prove valuable across all sectors of work. To exemplify, Afsyah (2019, p. 23) points out that “21st-century learning emphasises the ability of students to think critically, [to be] able to connect

knowledge with the real world, master information technology, communicate and collaborate”. Secondly, recruiters will frequently prefer and possibly hire candidates that demonstrate a strong capacity for working in teams (Conde et al., 2021). Furthermore, good digital competencies and the ability to face and solve problems quickly and efficiently are widely recognised as essential transversal skills across most industries.

Conversely, certain professions may demand specific skills. This chapter will delve into the area of tourism, with a particular emphasis on the instruction of English for Tourism (EfT), a field where soft skill development is crucial and hence, it is extremely important that language instructors help their students cultivate these skills both inside and outside their formal lessons.

As would seem feasible, having developed some soft skills will be essential for everyone who decides to work within the tourist and hospitality sector since these professionals will constantly need to engage with national and international customers, suppliers, and colleagues, as well as solve complaints and other problems. Table 1 below shows five big groups of soft skills related to the tourism sphere. This classification is of our own creation although some of the ideas have been adapted from the models proposed by Weber et al. (2009), Zehrer and Mösslechner (2009), Wilks and Hemsworth (2011), Robles (2012), Weber et al. (2013), Kimeto (2021) and Ayad (2022).

Another important change in recent decades is the abundance of opportunities for students to improve their language proficiency level outside the classroom. Not that long ago, learners had limited ways of improving their language skills; in contrast, at present, students have access to a wide array of technological resources and learning materials which, on many occasions, do not necessarily coincide with those used inside their traditional language classes.

TABLE 1. *Classification of soft skills*

	Soft skills involved
Communication skills	Active listening, public-speaking and networking, good production and understanding of non-verbal language, giving clear instructions, persuasion, self-confidence, cultural sensitivity, emotional intelligence, and proficiency in several languages..
Leadership skills	Treating everyone equally, valuing contributions made by others, respecting other people's opinions, showing integrity, positive attitude, fairness, and consistency.
Organisational and time-management skills	Task-prioritization, multitasking, task delegation, quick adaptation to changes (improvisation), coordination of events, visits, and tourist arrivals, planning, concentration skills, self-discipline and to calculate the time needed for a particular task.
Interpersonal and customer-service skills	Empathy, worrying about others, diplomacy and use of positive language, respect, sensitivity, tolerance, flexibility and adaptability, attention to details, patience, socialisation skills, persuasion, the ability to solve conflicts and to work under pressure.
Critical thinking skills	Ability to analyse, assess and interpret information and data, self-reflection, solving problems, facing challenges, creating new ideas.
Digital skills	Proficiency in using software, communication tools (emails, chatbots, social networks), telephone systems, booking and reservation systems, data entry and management, Customer Relationship Management (CRM) skills, digital security, accounting software, spreadsheet proficiency, data analytics, financial analysis tools.

Source: our own elaboration

Some examples of these resources are: a) social networks, b) streaming platforms to watch series, movies and other materials in the original version— and with or without subtitles and/or captions (see Amengual et al., 2023a, 2023b), c) podcasts (cf. Jacob & Calvo-Benzies, 2022; Calvo-Benzies & Jacob, 2022; Calvo-Benzies, 2023a), d) audiobooks or e) video games. As a result, in these informal encounters with English outside the language classroom, it is frequent for our learners to naturally grasp some fragments of the language without even being aware most of the time. This phenomenon is referred to as *incidental learning* (Hulstjin, 2013) or *informal learning* (Sokett, 2014) in Linguistics.

Even though the activities mentioned earlier offer enriching experiences, the general trend in language education is to continue

maintaining a division between how language is taught inside the classroom—formal instruction—and how it can be learnt outside—informally and incidentally. This is surprising as authors like Ellis (2013) and Richards (2015) have found that exposure to the foreign language outside the classroom promotes language learning.

As dedicated educators, we firmly believe that incorporating and integrating common extracurricular activities into our formal instruction sessions will significantly enhance motivation and hence enrich the learning process. For this reason, the present paper aims at contributing to the field of language teaching, particularly in the field of EfT in the sense that we will present some tasks we have created which entail the use of informal language via social media platforms and are intended to enhance the development of some soft skills at the same time.

The structure of this paper will be as follows. In section 2, we will delineate the framework of the study in more detail by describing previous related findings and the objective of this chapter. In section 3 we will explore the methodology, starting with key considerations and then discussing the teaching context. Section 4 delves into the designed activities. Lastly, section 5 draws conclusions, discusses teaching implications and suggests topics for future research.

2. FRAMEWORK

In recent years, quite a lot of research has been conducted on the use of social networks in the language classroom. Some of the most important benefits and/or positive results that have been reported so far are that social networks:

- Help students improve their English at different levels, more particularly, at vocabulary (Eren, 2012; Basoz, 2016; Hanif & Sajid, 2019; Fernández-Carballo, 2021), grammar (Eren, 2012; Fernández-Carballo, 2021), reading comprehension (Basoz, 2016; Astarilla & Warman, 2017; Fernández-Carballo, 2021), listening (Eren, 2012; Basoz, 2016; Aktas & Can, 2019; Hanif & Sajid, 2019; Fernández-Carballo, 2021), speaking (Basoz, 2016; Fernández-Carballo, 2021), writing

(Eren, 2012; Handayani, 2017; Fernández-Carballo, 2021) and/or pronunciation (Basoz, 2016).

- Improve their mastery of the language (Eren, 2012; Akbari et al., 2012; Akiar et al., 2017).
- Allow students to be more relaxed (Basoz, 2016) and less scared of using the language (Hanif & Sajid, 2019).
- Enable them to access authentic materials (Basoz, 2016) and interact with native speakers (Elsayyed, 2016).
- Boost their confidence in the language (Basoz, 2016; Aktas & Can, 2019; Hanif & Sajid, 2019), and increase their motivation and/or make them enjoy themselves (Buzzetto-More, 2015; Elsayyed, 2016; Kaboocha & Elyas, 2018; Alkathiri, 2019; Hanif & Sajid, 2019; Fernández-Carballo, 2021).
- Help them learn from their classmates (Hanif & Sajid, 2019) and enhance autonomous learning (Fernández-Carballo, 2021).
- Help them to think in English (Hanif & Sajid, 2019) instead of in their native language.

Although all the previously mentioned studies are valuable for the language teaching field, they predominantly centre around English as a foreign language (EFL) learners. In contrast, our study will take a different approach since we will concentrate on English for Specific Purposes contexts, more specifically the teaching of English in the tourism classroom—at university level.

2.1. OBJECTIVE

As explained earlier, our primary goal is to outline some activities we have designed to encourage tourism students to use social networks for practising English. Focus will be placed on authentic language we believe our students will use again in professional contexts. As will be mentioned in section 4, two of the tasks in our proposal have already been implemented (WhatsApp and Anchor; see sections 4.1. and 4.5.

for more information). The remaining ones are currently in a rather conceptual stage, but we are actively planning to integrate more of them in our classes in the near future.

3. METHODOLOGY

3.1. KEY CONSIDERATIONS

The basis of this chapter will be three-fold:

- Using social networks in the Eft classroom: among the wide variety of materials and resources available in the market, we have selected social networks for three main reasons: a) they represent a technological resource that students—and many teachers—use daily to engage with their family, friends and strangers in their native language(s); nevertheless, to the best of our knowledge, their interactions on these tools are seldom done in English; b) graduates in tourism will most-likely have to communicate with clients or customers in English for professional reasons via these channels; and, c) there are many types to choose from (WhatsApp, YouTube, TikTok, Instagram, X, Facebook...).
- Enhancement of productive skills: the designed activities will enhance the development of productive skills, i.e., spoken and written production and interaction. The main reasons behind this choice are that: a) they are the skills that Spanish learners of English have most problems with, especially regarding speaking and pronunciation (see Calvo-Benzies 2013, 2014, 2016a, 2016b); and, b) these skills are also the most important ones for our Tourism graduates since many tourism-related jobs entail communicating with clients, customers, suppliers and so on on the phone, face-to-face, by email, on blogs...
- Specific soft/transversal skills to be emphasised: in this chapter, we will be emphasising three main types of soft skills:

- c. Networking and communication skills: Effective communication is key for tourism professionals to successfully convey messages and be understood by others; this involves speaking clearly and in a way in which the customers can relate to them. Conversely, poor communication skills may result in misunderstandings, frustration or even anger. Finally, networking skills also include the abilities of professionals to build a loyal clientele to get customers to return to the hotel, restaurant, museum...
- d. Language skills: Although English serves as the international lingua franca (Seidlhofer, 2001; Jenkins, 2007; Seidlhofer, 2011; Mauranen, 2012; Mauranen et al., 2015, 2016), proficiency in several foreign languages is a must for tourism professionals. In the specific case of the Balearic Islands, apart from English, other languages such as German and French are common requirements in job vacancies. As Namaziandost et al. (2020, p. 3) mention “vocabulary instruction is essential to the growth of skills and the acquisition of desired language skills”. Consequently, it is crucial for our ESP students: a) to be exposed to specific vocabulary related to their field of expertise and, b) to be given opportunities to engage in authentic scenarios where they can apply this vocabulary (Borau et al., 2009; Calvo-Benzies, in press). This is extremely important in the EFT classroom since it has “unique linguistic features, including lexical, morphosyntactical, semantic, textual, and pragmatic aspects [as well as] its own jargon, its own conventions, and its own spoken and written genre” (Ennis & Petrie, 2020, pp. 1-2).
- e. Digital skills: Having a certain level of digital skills is also fundamental for professionals working in the tourism sector. As Carlisle et al. (2021, n.p.) point out, “the most important future digital skills include online marketing and communication skills, social media skills, MS Office skills, operating systems use skills and skills to monitor online reviews”. Other relevant skills include managing websites, and/or online

booking systems, to create marketing, responding to queries and complaints, offering customer support, collecting, and analysing data related to customer trends or satisfaction and handling innovative tools like virtual reality, augmented reality, and different mobile applications.

3.2. TEACHING CONTEXT

Undergraduates enrolled in the Degree of Tourism (*Grado en Turismo*) and the Double Degree in Business Management and Tourism (*Doble Grado en ADE y Turismo*) at the University of the Balearic Islands must complete three obligatory instrumental ESP subjects. In English 1, the primary emphasis lies on customer service techniques and tourist information in different professional settings. English 2 revolves around the different steps in preparing promotional presentations. Finally, English 3 centres on managing business meetings, succeeding at job interviews, and handling complaints. All three subjects follow a highly practical approach, with special emphasis on written and oral communication skills.

Students receive two 90-minute classes per week. In the English 1 for Tourism course, students begin the semester with a B1 level, and are expected to finish the course with a B1+. For English 2 for Tourism, those who pass the subject have a B2 level. Lastly, in English 3 for Tourism, they go from a B2 at the start of the course, to a B2+ at the end.

3.2.1. Productive skills in our EfT classrooms

In English 1, there are two main spoken activities that students must pass. Firstly, towards the end of the semester, they must hand in two videos recorded in pairs. These videos depict different tourist scenarios: 1) the booking of a hotel room over the phone, and 2) resolving a problem at the airport, such as an issue at the check-in desk or security gate. Secondly, students face an individual exam in which they must pre-prepare some topics covered in class; after presenting their topic, their teacher asks them some questions. In English 2, students do an individual promotional presentation in front of their classmates and teacher.

These presentations consist in the promotion of a service, product, theme park, hotel, etc. Finally, in English 3, students engage in an individual job interview simulation exam and, at the end of the semester they hand in a video in small groups to simulate a business meeting.

Regarding the written component, in English 1, we look at cover letters, emails to confirm a booking, and ways of replying to general inquiries. In English 2, the main focus is on pie chart and line graph analyses, but also on the different parts of a promotional presentation. Finally, in English 3, the written productive tasks covered are CV's, letters of apology to a series of complaints and the minutes of a business meeting.

4. TEACHING INNOVATION PROPOSAL

The activities we have designed were created with the double intention of using different social media platforms, such as WhatsApp, YouTube or Facebook, and putting them to use with our Eft students in the future. However, despite designing them specifically for Tourism courses, we believe they can easily be adapted to other EFL and ESP contexts, such as English for Medicine or English for Legal Purposes.

4.1. ACTIVITY 1: USING WHATSAPP TO ORGANISE A HOLIDAY

This first activity is intended for the English 1 subject. The first part of this exercise is meant to emphasize the students' writing skills and will allow them to practice the vocabulary specific to the traveling, transportation, or accommodation sectors, while using the social media platform WhatsApp. Students will have to create a WhatsApp group for this activity and organize a once-in-a-lifetime trip together. In order to do that, they will need to make different decisions like discussing the type of vacation they would go on, the destination, the modes of transportation that they would take, the accommodation options that they would book, and what they would do for leisure and entertainment, among many other aspects related to vacation planning.

The main idea of this activity is to encourage students to write in English, while using social media in the classroom. Therefore, the use of authentic language in their conversations, including links, photos,

emojis, GIFs and/or stickers, as well as the use of creativity, would be regarded as positive elements in our assessment system since they enrich their use of the language. Moreover, in this task, students are expected to adapt their language to the common text-messaging features in English (see Calvo-Benzies 2022 for more information).

Below are two screenshots that are a representation of what this activity entails (figures 1 and 2). In this conversation, two students are organizing a trip. They use authentic language, such as “that’s cool” to indicate agreement, and emojis to indicate they are thinking about something or the praying emoji to hope that something happens. Moreover, we can see some common text-messaging features like the overuse of punctuation marks in “and it looks great!!” and acronyms such as “tbh” which means “to be honest.”

FIGURE 1. Screenshot of some WhatsApp messages between two students

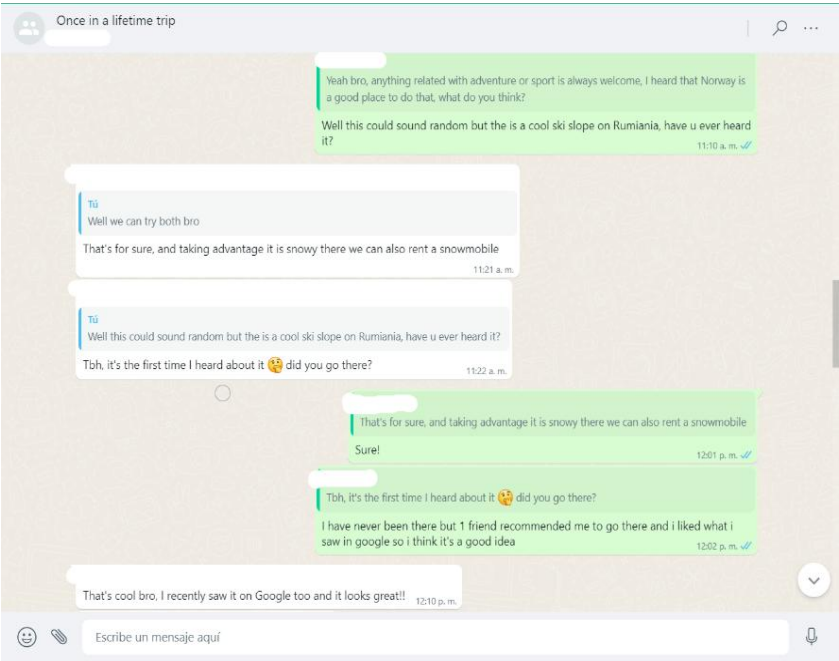
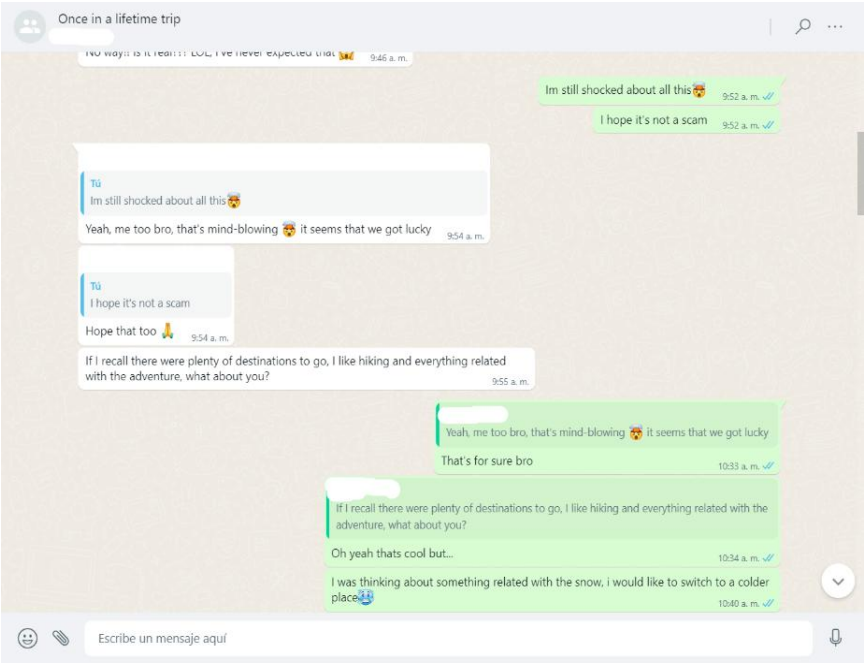


FIGURE 2. Another screenshot of some WhatsApp messages between two students



In the second part of this activity, students will practice both their speaking and writing skills. They will start by recording a video after the supposed holiday, to give a detailed explanation about the trip. After documenting their experience, they will upload the video to the YouTube platform. For the following two weeks, they will have an ongoing conversation with their classmates in the comments section of their video, as the other students in the class will have to ask them specific questions about their vacation, and they will have to answer these questions as thoroughly as possible.

In the previous academic year (2022-2023), we tried out the first part of this activity with a small group of tourism students. In fact, the previous screenshots are part of a real conversation two of our students had whilst completing this activity. In broad terms, we found many instances of text-messaging characteristics such as deletion and overuse of consonants, vowels and punctuation marks, subject deletion, words

with upper case or substituting letters or numbers for phones, together with the abundance of emojis and other visual material to accompany the students’ written messages (see Calvo-Benzies 2022 for more information).

4.2. ACTIVITY 2: DESCRIBING A HOLIDAY EXPERIENCE ON FACEBOOK

The second activity is also intended for the English 1 for Tourism class to practice learners’ writing skills. To complete this activity, the teacher must create a Facebook group for all the students to leave a comment on. In these comments they must describe to the rest of their classmates a great (or terrible) experience they had while on holiday. In these stories, the students should give as many details as possible about the event, so that their classmates can react to these stories, leave comments in the form of questions, or perhaps share a similar experience, among other possibilities.

FIGURE 3. Screenshot of some comments on Facebook.



Figure 3 below shows an example which is based on real experiences. It is an illustration of a conversation the students could have when doing this activity. On this occasion, Naara talks about her trip to Dublin the previous weekend, and Yolanda leaves a comment telling her that she has never been but is looking forward to visiting the Guinness Storehouse. Then, Naara responds with her experience of the Guinness museum. In this extract we can again see examples of informal and text-messaging types of language such as the deletion of the subject in “Went to Dublin this weekend”, “Watched Jake Suleman live...” or “am desperate to go” or the use of contracted forms like “didn’t” or “I’ve” and exclamation words like “ah”.

4.3. ACTIVITY 3: SELLING A PRODUCT OR PROMOTING A HOTEL VIA INSTAGRAM

We also designed activities for the subject English 2 for Tourism, which focuses on the skills of speaking and writing, this time on the social media platform Instagram. To complete the activity, the teacher must create an Instagram account (in our case “uib_english2”). In this exercise, students are required to record a 1-minute video in which they try to sell a product or promote a hotel. They then must send it to the teacher, who then uploads it to the Instagram account so that their classmates can give feedback in the ‘comments’ section of each video. Students should comment only on the top 3 hotels or products that they would invest in, justifying their answers. The language to be used in the comments should once again be informal. Once everyone has completed their comments, we could devote some minutes to looking at some of them in class; moreover, students will be happy to know whose products received most comments.

4.4. ACTIVITY 4: ANALYZING CHARTS ON MOODLE

The second activity created for the English 2 for Tourism subject would be completed via Moodle and it centres on the analysis of different chart and figure types. To begin, the teacher divides the class into groups of four, and gives them each two line-graphs and two pie-charts to analyze together (hence emphasizing team-work). At this point, the groups

divide themselves into two, and each pair works on one line graph and one pie chart. They can personally decide what charts each pair will work on. Once they have finished, they upload their analysis to the ‘forum’ section in Moodle and leave comments with feedback on their classmates’ descriptions. This constructive criticism should encompass aspects like grammar, spelling and/or vocabulary, but also elements pertaining to the actual analysis itself, hence, the content. Lastly, they should implement their classmates’ recommendations into a final version of their analysis, which they will then send to the teacher, who will correct and upload them to the platform so that the other students can use them as models when studying for the final exam.

A short version of a prompt for this activity can be seen in the following example (Figure 4) below. This is followed by two pie charts that could be given to students to analyse together with the task heading. As the activities we are presenting in this chapter are addressed to tourism students of English, both figures represent data from different travellers (number of international visitors in Figure 5 and top-visited countries in Figure 6).

FIGURE 4. Moodle activity prompt

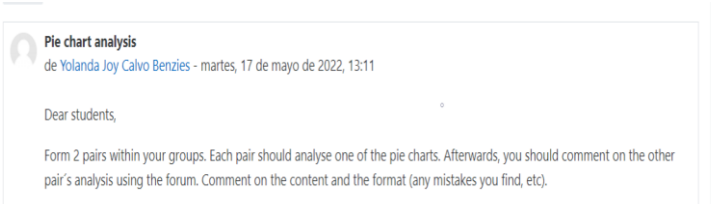
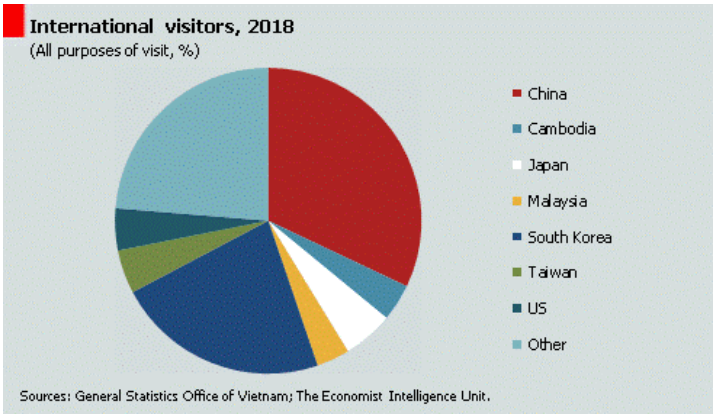


FIGURE 5. Pie chart on the number of international visitors to Vietnam in 2018, classified by country



Source: Country.eiu website

FIGURE 6. Pie chart illustrating the countries that received most visitors in the US



Source: Share America website

In the top comment of the following screenshot (figure 7), we can see an example of a brief analysis of the second pie chart (figure 6). In the comment on the bottom, there is an illustration of the feedback that can

be given by the students, such as “vast is spelled with a ‘v’, not a ‘b’” or “Instead of the preposition ‘over’, we think you should use ‘by nationality’”.

FIGURE 7. Comments for figure 6



Re: Pie chart analysis

de Yolanda Joy Calvo Benzies - martes, 17 de mayo de 2022, 13:15

Maria and I have analysed the second pie chart:

The following pie chart shows breakdown of visitors to the US over nationality. The bast majority came from Canada (20,2 million), followed by Mexico with 17,8 million international visitors...

[Enlace permanente](#)

[Mostrar mensaje anterior](#)

[Editar](#)

[Dividir](#)

[Borrar](#)

[Responder](#)

[Exportar al portafolios](#)



Re: Pie chart analysis

de Yolanda Joy Calvo Benzies - martes, 17 de mayo de 2022, 13:18

A good analysis, however we have seen a couple of mistakes:

1. We think the teacher said that decimals go with point in English, not with comma.
2. Shouldn't there be an article "the" before breakdown?
3. Vast is spelled with a v, not b.
4. Instead of the preposition "over" we think you should use "by nationality".

[Enlace permanente](#)

[Mostrar mensaje anterior](#)

[Editar](#)

[Dividir](#)

[Borrar](#)

[Responder](#)

[Exportar al portafolios](#)

4.5. ACTIVITY 5: UPLOADING A BUSINESS MEETING TO ANCHOR

This exercise was created for our English 3 subject, in which students are required to record and hand in a business meeting at the end of the semester. A few academic years ago, we decided to implement some changes to incorporate the use of social media platforms in the classroom. In this case, Anchor, a tool used to record and publish podcasts, was used to emphasise students speaking skills.

In this activity, the teacher divides the class into groups of 4 or 5 students and each group has to practice different scenes of a business meeting and record them in the form of podcasts on the platform Anchor. It is important for the teacher to also give them spoken feedback on both content and form. After receiving the teachers’ recommendations, the groups will have to record a final version of their podcast and, once

again, upload them to Anchor. The other students would comment on the final podcasts published by each group.

As aforementioned, Yolanda Calvo, together with some colleagues, tried out this activity with a group of English 3 students a few years ago and the results were extremely positive. The podcasts represented a first version of several scenes of a longer and complete business meeting students had to record at the end of the semester (for example preliminary arrangements, summarizing the agenda, reporting apologies, agreeing, and disagreeing, voting, the AOB item...). These podcasts served as the first attempts of the students to organize and represent some of the meeting scenes. Their teacher recorded some exhaustive feedback for them (as another podcast), commenting both on the content of the podcast and the English language used (i.e, if we observed any grammar, vocabulary and/or pronunciation mistakes). Students took these comments into account and at the end of the semester handed in a generally better business meeting simulation as they had overcome some mistakes and had improved the content, especially if compared to the videos handed in by students from previous academic years who had not been offered these feedback opportunities. At the end of this activity, we were also interested in knowing the students' opinion towards this innovative technique used in their classes; the results obtained were extremely positive. For example, none of them had used Anchor before so they were improving their digital skills, they found it easy to use, enjoyed working in teams, were happy with the final videos and appreciated the feedback recorded by their teacher (see Calvo-Ben-zies, 2023 for more information).

4.6. ACTIVITY 6: WRITING A LETTER OF APOLOGY IN RESPONSE TO A COMPLAINT VIA FACEBOOK

The second activity for English 3 for Tourism focuses on complaints and emphasizes the writing skill. In this exercise, students are required to write two versions of a letter of apology: one before explaining them in class, and the other, after. The teacher should create a Facebook group for all the students to follow and upload the instructions there. The students write their letters and leave them as comments within this

Facebook page. Similarly to the Anchor activity (section 4.5), once all the letters have been posted, the teacher comes up with a list of common mistakes, on both content and language, found in this first version, to instruct students on how to improve.

In the following illustration there is an example of a prompt and a student's possible answer. The prompt (figure 8) specifies what the complaints were about, and below, the student answers accordingly. However, she does not do it with the diplomacy needed in these situations, which the teacher should note when giving her feedback, so she can include it in the final version of the letter.

FIGURE 8. Example of a prompt and student's first answer (pre-feedback)



The corrected version of the letter can be seen in the following example (figure 9), in which the student apologizes earnestly and with tact.

FIGURE 9. *Revised version of the letter of apology (post-feedback)*



Yolanda Joy Calvo Benzies
Dear Mr. and Mrs. Kingston,

Thank you for your letter of the 12th of January informing us about the bad experience you had during your stay at our hotel. I would like to apologise on behalf of Melia Marina for the annoyance and inconvenience you suffered.

On checking the situation, I found that the day when the air conditioning machine was not working, the maintenance man was ill. Please accept our apologies for any distress this situation may have caused you.

Regarding the breakfast, I have looked into the matter and talked to the staff concerned. They told me that although there was not any lactose free milk available, there was soya milk. Anyway they wish to offer you their sincere apologies.

Finally, I am afraid we cannot accept your claim that the food was too expensive nor your problems sleeping because of the noisy people in room 409 as prices are advertised in the brochure you have in your room and no-one called reception to inform them of the situation with noisy people.

Please be assured that every step will be taken so that this situation does not happen again. Next time, please do not hesitate to inform reception of all your problems. I hope the bad memories of your stay will soon disappear.

Thank you very much for bringing this matter to my attention. Once again, please accept our apologies for the inconvenience you suffered. We look forward to welcoming you again in the near future.

Yours sincerely

[Like](#) [Reply](#) 1m

4.7. ACTIVITY 7: GIVING FEEDBACK TO JOB INTERVIEWS ON YOUTUBE

The final activity we would like to include in our English 3 for Tourism curriculum consists of two videos for a job interview. The class is divided into pairs and each pair must record two videos: in the first, one student is the interviewer, the other is the interviewee. In the second, they exchange roles. Students record the first video shortly after the beginning of the semester and before job interviews are explained in class. The second video is recorded after instruction, at the end of the semester.

Both videos should be uploaded to YouTube and students are expected to give feedback, in the form of comments, to three pairs, which are assigned by the teacher. Their feedback should focus on both how they have improved and what they can continue to improve on. Each pair should also leave comments with a self-evaluation on their own videos.

At the end of the activity, each student should once again, upload a revised version of their videos, taking into consideration the comments received.

5. CONCLUSIONS

Tourism students must prioritize the development of their communicative and language skills, alongside transversal skills, such as working in teams and enhancing their digital competence since they are qualities recruiting employers will look for in prospect candidates.

During leisure hours, university students often engage in activities like playing videogames, watching series, or interacting in social networks. These interactions are predominantly done in their native language, but very rarely in English. Many students are unaware that these informal out-of-class tasks serve as valuable opportunities for subconscious language learning, by exposing them to new vocabulary and expressions, and authentic examples with grammar structures seen in class.

Despite the evident benefits of these out-of-class activities to learn English, traditional teaching methods persist, and textbooks continue to be the main teaching material used in the classroom. Conversely, integrating informal tasks students are used to doing in their free time, such as interacting in social networks, into formal education remains uncommon.

In this chapter we have made a first attempt to bridge this gap by looking at ways in which social networks could be used in the tourism ESP classroom. Our preliminary attempts with WhatsApp and Anchor indicate that they are in fact a successful way of helping students develop both their language skills, especially writing and speaking, as well as their digital competence and other soft skills, namely, teamwork, communicative and networking skills.

As aforementioned, while these tasks were designed for the tourism ESP context, they can easily be adapted to other EFL and ESP courses with a little bit of creativity and dedication to foster student motivation.

In the upcoming academic years, we aim to implement these activities with more tourism students. We will assess their enjoyment and the impact of these resources on their English proficiency, mainly their written and spoken skills, as well as their grammar and vocabulary.

To conclude, we are confident that contributions like this one will gradually narrow the divide between formal structured classroom environments and the informal, incidental exposure to the language outside of class to enhance our students' motivation to learn the language.

6. ACKNOWLEDGMENTS

For generous financial support, Yolanda Joy Calvo Benzies is grateful to the Spanish Ministry of Science and Innovation (grant PID2021-122267NB-I00) and the *Institut de Recerca i Innovació Educativa* (IRIE, UIB, Grant PID222403). These grants are hereby gratefully acknowledged.

7. WORKS CITED

- Afsyah, S. (2019). WhatsApp in English Language Teaching (ELT) context: Media to describe people. *Journal of Ultimate Research and Trends in Education*, 1 (1), 23-28. <https://doi.org/10.31849/utamax.v1i1.2743>
- Akiar, A., Mydin, A. A., & Adi-Kasuma, S. A. (2017). Students' perceptions and attitudes towards the use of Instagram in English language writing. *Malaysian Journal of Learning and Instruction*, 14 (3), 47-72. <https://doi.org/10.32890/mjli.2017.7796>
- Aktas, B., & Can, Y. (2019). The effects of WhatsApp usage on the attitudes of students toward English self-efficacy and English courses in the foreign language education outside the classroom. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 11 (3), 247-256. <https://doi.org/10.26822/iejee.2019349249>
- Alkathiri, L. A. (2019). Students' perspectives towards using YouTube in improving EFL learners' motivation to speak. *Journal of Education and Culture Studies*, 3 (1), 12-30. <https://doi.org/10.22158/jecs.v3n1p12>

- Akbari, E., Eghtesad, S., & Simons, R. J. (2012). Students' attitudes towards the use of social networks for learning the English language. In *Proceedings of the 5th international conference ICT for language learning*. https://conference.pixel-online.net/conferences/ICT4LL2012/common/download/Paper_pdf/357-IBT70-FP-Akbari-ICT2012.pdf
- Amengual, M., Calvo-Benzies, Y. J., & Jacob, K. (2023a, November 29-December 1). Out-of-class contact with English: Enriching L2 students' learning experience [Conference paper]. XXIV Congreso de SEDLL, Santiago de Compostela, Spain.
- Amengual, M., Jacob, K., & Calvo-Benzies, Y. J. (2023b, November 8-10). Out of class contact with English among Spanish ESP university students [Conference paper]. 46th AEDEAN Conference, Las Palmas de Gran Canaria, Spain.
- Astarilla, L., & Warman, D. (2017). The effect of WhatsApp in blended learning on English as a Foreign Language (EFL) undergraduate students' reading comprehension. In Y. Rozimela, S. Fatimah, Z. Amri, D. Anwar, H. Ardi & M. A. Arianto (Eds.), *Advances in social science, education and humanities research*, vol. 10. *Proceedings of the 5th ISELT conference 2017* (pp. 74–77). Atlantis Press.
- Ayad, T. H. (2022). Tourism graduates: Are they employable? *Eurasian Journal of Educational Research*, 101, 100-123. <https://ejer.com.tr/manuscript/index.php/journal/article/view/1012>
- Basoz, T. (2016). Pre-service EFL teachers' attitudes towards language learning through social media. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 232, 430-438. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.10.059>
- Borau, K., Ullrich, C., Feng, J., & Shen, R. (2009). Microblogging for language learning: Using Twitter to train communicative and cultural competence. In M. Spaniol, Q. Li, R. Klamma & R. W. H. Lau (Eds.), *Advances in web based learning – ICWL 2009* (pp. 78–87). Springer.
- Buzzetto-Hollywood, N. (2015). Student attitudes towards the integration of YouTube in online, hybrid and web-assisted courses: An examination of the impact of course modality on perception. *MELOT Journal of Online Learning and Teaching*, 11 (1), 55-73. https://jolt.merlot.org/vol11no1/Buzzetto-More_0315.pdf
- Calvo-Benzies, Y. J. (2013). Advanced Spanish university students' problems with the pronunciation of English vowels: Identification, analysis and teaching implications. *Odisea. Revista de Estudios Ingleses* 14, 37-56. <https://doi.org/10.25115/odisea.v0i14.256>

- Calvo Benzies, Y. J. (2014). 'He was /gəʊm/ to have a /bæθ/, 'Twenty /pɒrsent/ of /pɪpel daʊnlɒd /mʊsɪk/'. A preliminary study of the difficulties shown by Spanish students of different levels of proficiency in the learning of English pronunciation. In P. Rodríguez Puente, T. Fanego, E. Gandón Chapela, S. M. Riveiro Outeiral, & M. L. Roca Varela (Eds.), *Current research in applied linguistics: Issues on language and cognition* (pp. 124-153). Cambridge Scholars Publishing.
- Calvo-Benzies, Y. J. (2016a). The teaching and learning of English pronunciation in Spain. An analysis and appraisal of students' and teachers' views and teaching materials [Unpublished doctoral dissertation]. University of Santiago de Compostela.
<https://minerva.usc.es/xmlui/handle/10347/13862>
- Calvo Benzies, Y. J. (2016b). Spanish students' reflections on the importance of written and spoken skills in their EFL classes at high school and at university. *Revista Electrónica de Lingüística Aplicada (RAEL)*, 15, 1-20. <https://rael.aesla.org.es/index.php/RAEL/article/view/41>
- Calvo Benzies, Y. J. (2022). Using WhatsApp in tourism ESP classes: A linguistic analysis of the language used, and grammatical mistakes made. *Human Review. International Humanities Review*, 11 (4), 1–21.
<https://doi.org/10.37467/revhuman.v11.3973>
- Calvo-Benzies, Y. J., & Jacob, K. (2022). Enhancing students' oral communication proficiency: A preliminary study on the use of Anchor with tourism ESP learners. In M. Velero-Redondo, M. Tabuenca-Bengoa & C. Molina-Hernández (Coords.), *Transferencia del conocimiento en humanidades y ciencias jurídicas. Innovación docente y educativa en el ámbito de las Filologías, la Lengua y el Derecho* (pp. 435-459). Dykinson.
- Calvo-Benzies, Y. J. (2023). The creation of podcasts to enhance the development of speaking and specific vocabulary in authentic contexts: A case study on the use of Anchor with ESP Tourism students. In Óscar Ferreiro-Vázquez, Ana Correia and Sílvia Araújo (Eds.), *Technological innovation put to the service of language learning, translation and interpreting: Insights from academic and professional contexts* (pp. 29-53). Peter Lang.
- Calvo-Benzies, Y. J. (In press). Emphasising project work during the Covid-19 pandemic via an online business meeting simulation. A descriptive approach to soft skills illustrated in the language used by tourism ESP students. In D. Caldevilla Domínguez (Ed.), *Comunicar a través del idioma. Pensar y traducir*. Peter Lang.
- Carlisle, S., Ivanov, S., & Dijkmans, C. (2023). The digital skills divide: Evidence from the European tourism industry. *Journal of Tourism Futures*, 9 (2), 240-266. <https://doi.org/10.1108/JTF-07-2020-0114>

- Conde, M.Á., Rodríguez-Sedano, F.J., Rodríguez-Lera, F.J., Gutiérrez-Fernández, A., & Guerrero-Higueras, Á.M. (2021). WhatsApp or Telegram? Which is the best instant messaging tool for the interaction in teamwork? In P. Zaphiris & A. Iannou (Eds.), *Learning and collaboration technologies. New challenges and learning experiences. Proceedings of the 23rd HCI international conference* (pp. 239-249). Springer.
- Ellis, N. (2013). Second language acquisition. In G. Trousdale & T. Hoffmann (Eds.), *Oxford handbook of construction grammar* (pp. 365–378). Oxford University Press.
- Elsayed, A. M. (2016). The use of academic social networks among Arab researchers: A survey. *Social Science Computer Review*, 34 (3), 378–391. <https://doi.org/10.1177/0894439315589146>
- Ennis, M. J., & Petrie, G. M. (Eds.). (2020). *Teaching English for tourism. Bridging research and praxis*. Routledge.
- Eren, O. (2012). Students' attitudes towards using social networking in foreign language classes: A Facebook example. *International Journal of Business and Social Science*, 3 (20), 283-294.
- Fernandez-Carballo, M. V. (2021). University students' attitudes towards the use of YouTube in the EFL classroom. *The HOW Journal*, 28 (2), 141-158. <https://doi.org/10.19183/how.28.2.624>
- Giraldo, V. (2020, February 10). Conoce las soft skills y su importancia en el desarrollo profesional con 11 ejemplos. Rockcontent. <https://rockcontent.com/es/blog/soft-skills/>
- Handayani, F. (2017). Students' attitudes toward using Instagram in teaching writing. *Journal of Educational Studies*, 2 (1), 23-29. <https://doi.org/10.30983/educative.v2i1.318>
- Hanif, N., & Sajid, M. (2019). Usefulness of WhatsApp in the process of English language learning among undergraduate students: A perception study. *Journal of Communication and Cultural Trends*, 1 (2), 27-42. <https://doi.org/10.32350/jcct.12.03>
- Hulstijn, J. H. (2013). Incidental learning in second language acquisition. In C. A. Chapelle (Ed.), *The encyclopedia of applied linguistics vol. 5*. (pp. 2632-2640). Wiley-Blackwell.
- Jacob, K., & Calvo-Benzies, Y. J. (2022). Encouraging student autonomy in EFL and ESP speaking practice: Flip and Anchor. In M. Velero-Redondo, M. Tabuenca-Bengoa & C. Molina-Hernández (Coords.), *Transferencia del conocimiento en humanidades y ciencias jurídicas. Innovación docente y educativa en el ámbito de las Filologías, la Lengua y el Derecho* (pp. 406-434). Dykinson.

- Jenkins, J. (2007). *English as a lingua franca: Attitude and identity*. Oxford University Press.
- Kabooha, R., & Elyas, T. (2018). The effects of YouTube in multimedia instruction for vocabulary learning: Perceptions of EFL students and teachers. *English Language Teaching, Canadian Center of Science and Education*, 11 (2), 1-72. <http://doi.org/10.5539/elt.v11n2p72>
- Kimeto, J. C. (2021). Tertiary tourism graduate employees and tourism employers' perceptions on tourism skills and competencies relevant for providing quality tourism services in Kenya. *Tourism Critiques: Practice and Theory*, 2 (1), 20-37. <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/TRC-07-2020-0013/full/html>
- Mauranen, A. (2012). *Exploring ELF. Academic English shaped by non-native speakers*. Cambridge University Press.
- Mauranen, A., Carey, R., & Ranta, E. (2015). New answers to familiar questions: English as a lingua franca. In D. Biber and R. Reppen (Eds.), *The Cambridge handbook of English corpus linguistics* (pp. 381-400). Cambridge University Press.
- Mauranen, A., Hynninen, N., & Ranta, E. (2016). English as the academic lingua franca. In K. Hyland and P. Shaw (Eds.), *The Routledge handbook of English for academic purposes* (pp. 44-56). Routledge.
- Namaziandost, E., Suryadi, R., & Shafiee, S. (2020). Using mobile instant messaging in teaching vocabulary to pre-intermediate EFL learners: The case of WhatsApp. *Journal of English Education*, 5 (1), 1-10. <https://doi.org/10.31327/jee.v5i1.1162>
- Richards, J. C. (2015). The changing face of language learning: Learning beyond the classroom. *RELC Journal*, 46 (1), 5-22. <https://doi.org/10.1177/00336882145616>
- Robles, M. M. (2012). Executive perceptions of the top 10 soft skills needed in today's workplace. *Business Communication Quarterly*, 75 (4), 453-465. <https://doi.org/10.1177/1080569912460400>
- Seidlhofer, B. (2001). Closing a conceptual gap: The case for a description of English as a lingua franca. *International Journal of Applied Linguistics*, 11 (2), 133-158. <https://doi.org/10.1111/1473-4192.00011>
- Seidlhofer, B. (2011). *Understanding English as a lingua franca*. Oxford University Press.
- Sockett, G. (2014). *The online informal learning of English*. Palgrave Macmillan.

- Weber, M. R., Crawford, A., Lee, J. J., & Dennison, D. (2013). An exploratory analysis of soft skill competencies needed for the hospitality industry. *Journal of Human Resources in Hospitality & Tourism*, 12 (4), 313-332. <https://doi.org/10.1080/15332845.2013.790245>
- Weber, M. R., Finely, D. A., Crawford, A., & Rivera, D. (2009). An exploratory study identifying soft skill competencies in entry-level managers. *Tourism and Hospitality Research*, 9 (4), 353-361. <https://doi.org/10.1057/thr.2009.22>
- Wilks, D., & Hemsworth, K. (2011). Soft skills as key competencies in hospitality higher education: Matching demand and supply. *Tourism & Management Studies*, 7, 131-139. <https://www.tmsudies.net/index.php/ectms/article/view/342>
- Zehrer, A., & Mössenlechner, C. (2009). Key competencies of tourism graduates: The employer's point of view. *Journal of Teaching in Travel & Tourism*, 9 (3-4), 266-287. <https://doi.org/10.1080/15313220903445215>

LA COMPETENCIA TRADUCTORA BÁSICA EN EL AULA: DEBATES HACIA LA INNOVACIÓN DOCENTE EN UNA ERA DIGITALIZADA

IRENE RODRÍGUEZ ARCOS²³
Universidad de Salamanca

1. INTRODUCCIÓN

Con el auge de las nuevas tecnologías, desde hace una década hemos venido asistiendo a una profunda transformación en la industria de la traducción, que se ha visto en la necesidad de adaptarse para cumplir con las expectativas de un mundo cada vez más digitalizado y un mercado en constante cambio.

Desde la perspectiva docente, en formaciones académicas relacionadas con el campo de la traducción a nivel universitario, ya se trate de grado o máster, contamos ya varios años en los que la forma de evaluar y los recursos que deberíamos emplear y permitir suscitan profundos debates y desacuerdos. ¿Es lícito demonizar la traducción automática (TA), la posesición (PE) o el uso de la inteligencia artificial (IA), cuando son herramientas vastamente utilizadas en el sector profesional? ¿Debería producirse un cambio en el tipo de instrumentos de evaluación que sabemos que tienen una eficacia demostrada desde hace décadas, como la traducción comentada? ¿Tiene sentido un retorno a lo analógico, una vez que el ejercicio profesional está profundamente automatizado y se encamina hacia la concepción de la tecnología como un apoyo en el que el valor humano aún es necesario?

²³ La autora forma parte del Grupo de Investigación Reconocido GIR TRADIC (Traducción, Ideología, Cultura) de la Universidad de Salamanca.

En este sentido, desde el proyecto de investigación *Docencia e Investigación en Traducción Automática y Posedición* (2021/GV/080), impulsado desde el Instituto Interuniversitario de Lenguas Modernas y Aplicadas (IULMA) y el grupo de investigación CiTrans de la Universitat de València, han tratado de dar respuesta a algunos interrogantes que interesan y preocupan en la misma medida en el informe DITAPE (González Pastor, 2023). Con el objetivo de “obtener una radiografía del mercado profesional de la traducción en España que, posteriormente, permita diseñar propuestas pedagógicas actualizadas y coherentes con la realidad socioprofesional con vistas a una posible integración curricular en los programas de Traducción e Interpretación” (*ibid.*, p. 6), diseñaron una encuesta dirigida a profesionales del sector tanto en régimen de autónomos como trabajadores por cuenta ajena en empresas, además de a docentes universitarios. Los datos corresponden a un total de 191 encuestas con fechas de campo situadas entre mayo y junio de 2022.

Entre las percepciones compartidas por los tres grupos (empresas, autónomos y docentes), se encuentran varias afirmaciones tranquilizadoras (*ibid.*, p. 11). Con más de un 95 % de grado de acuerdo, encontramos que “una traducción de calidad con sistemas de traducción automática debe ir siempre acompañada de trabajo de posesición”. Igualmente, con un 90 % de acuerdo, coinciden en que “hay determinados tipos de textos que hoy por hoy no pueden traducirse con sistemas de traducción automática”. En la misma dirección, aunque con diferentes grados de acuerdo, empresas (40 %), autónomos (45,6 %) y docentes (30,1 %) afirman que “el uso de la traducción automática y la posesición frente a la traducción humana es una amenaza para el futuro” o que “la posesición es una tarea que requiere un menor esfuerzo intelectual por parte del traductor (entre el 12 % y el 13,7 % de acuerdo).

Ante esta realidad, no podemos sino incidir en cómo abordar otra de las cuestiones planteadas en el informe: empresas (74 %), autónomos (64,7 %) y docentes (68,5 %) advierten que “la posesición requiere unas destrezas y técnicas más cercanas a la revisión, diferentes a las de la traducción humana” (*ibid.*, p. 11). Esto nos conduce hacia otro replanteamiento de las competencias en traducción e interpretación.

2. HACIA UNA NUEVA REFLEXIÓN SOBRE LAS COMPETENCIAS

En formaciones de marcada vertiente profesionalizante, en las que gran parte del profesorado se encuentra en contacto con la industria en la medida en la que sigue ejerciendo, el gran reto reside en cómo formar a un alumnado que ha llegado a la profesión en este momento.

El año 2022 fue especialmente fructífero en lo que respecta a investigaciones y directrices de la competencia traductora: ven la luz dos documentos que guiarán la presente propuesta de innovación docente, el *Competence Framework 2022* de la Red de Másteres Europeos en Traducción (red EMT, auspiciada por la Comisión Europea) y el monográfico publicado en la revista *MonTi* por el grupo PACTE: *Hacia un marco europeo de niveles de competencias en traducción. El proyecto NACT del grupo PACTE* (2022). Como se comprobará, en ambos documentos se empieza a abordar la cuestión de la traducción automática y la posesición.

2.1. MARCO DE COMPETENCIAS DE LA RED EMT

Para detallar nuestra propuesta, se ha considerado lo recogido por la Red EMT de Másteres Europeos en Traducción en su documento marco de 2022. Si bien es cierto que está concebido para su aplicación a estudios de posgrado, se reconoce que no se hace distinción entre los niveles que deben alcanzarse en función de las competencias y que, de hecho, parte de ese conocimiento puede haberse adquirido en etapas previas:

The framework does not attempt to define levels for each of the areas of competence. It is assumed that master's degree programmes within the EMT network expect students to achieve the advanced level of competence required of future language industry professionals. However, it recognises that some of the competences, skills and knowledge may have been acquired at previous stages in the higher education process (e.g., at undergraduate level) and that master's degree programmes lasting more than one academic year are likely to define different learning outcomes at different stages in the programme. EMT applicants will be asked to specify details if skill levels differ according to modules or progression in the programme (Directorate-General for Translation, 2022, p. 5).

En lo que se refiere a la segunda competencia, la de traducción, se observa que se entiende en un sentido amplio, como sigue:

It should be understood in the broadest sense, encompassing not only the actual meaning transfer phase between two languages (interlingually), including the use of pivot languages, or within the same language (intralingually), but also all the strategic, methodological and thematic competences that come into play before, during and following the transfer phase per se – from document analysis to final quality control procedures (Directorate-General for Translation, 2022, p. 7).

Igualmente, se hace referencia a la adquisición previa de ciertas áreas de especialización, como la traducción audiovisual, la interpretación en los servicios públicos, la localización, la traducción multimodal y la accesibilidad y especifica que debemos adecuarnos a los nuevos retos tecnológicos, como los que supone la traducción automática: “machine translation (MT) represents a growing part of translation workflows, and that MT literacy and awareness of MT’s possibilities and limitations is an integral part of professional translation competence” (*ibid.*, p. 7). Seguidamente, especifica una serie de subcompetencias con el formato “Students know how to”, de las que destacamos las últimas, por el tema que nos ocupa en este capítulo:

11. Check, review, revise and evaluate their own work and that of others according to standard or work-specific quality objectives and assess the appropriateness of using tools for the work at hand.
12. Understand and implement quality control strategies, using appropriate tools and techniques.
13. Edit source text content for processing using a translation tool.
14. Post-edit MT output using style guides and terminology glossaries to maintain quality standards in MT-enhanced translation projects.

(Directorate-General for Translation, 2022, p. 8)

Llama la atención la actualización tecnológica de las competencias, sobre todo en las establecidas en los puntos 12, 13 y 14. En este sentido, la Universidad de Salamanca ha decidido integrar esta realidad en su formación en Traducción e Interpretación con una asignatura optativa de 3 ECTS, Postedición, que en su ficha académica detalla lo siguiente en el apartado de objetivos:

Descubrir un nicho laboral cada vez más pujante, el de la posesición de contenido traducido automáticamente. Aprender sus principios teóricos y metodológicos, y practicar esta modalidad de traducción. Formarse una opinión equilibrada sobre la traducción automática y sus posibilidades presentes y futuras y sobre el potencial laboral y creativo del proceso de posesición. Reforzar procesos de análisis y preparación de recursos e instrumentos tecnológicos (Facultad de Traducción y Documentación, 2023b, s.p).

Sin embargo, con la convicción de que esta perspectiva refleja la realidad profesional y que las asignaturas no deben conformar compartimentos estancos ni permanecer en las torres de marfil de la academia, adoptaremos este espíritu en la propuesta docente que se detallará en los siguientes apartados, con el fin de diseñar asignaturas que se adecúen en la medida de lo posible a la realidad del mercado, sin dejar de insistir en la necesidad de formarse adecuadamente en los primeros pasos del proceso traductor, con la finalidad de que el alumnado sepa dónde y cómo intervenir. Directamente relacionada con la competencia anterior, la EMT presenta la siguiente, la tecnológica (Directorate-General for Translation, 2022, p. 9). Siguiendo con la numeración anterior, el alumnado debe dominar lo que figura a continuación:

15. Use the most relevant IT applications, including the full range of office software, and adapt rapidly to new tools and IT resources having critically assessed their relevance and the impact of change on their work practices.
16. Make effective use of search engines, corpus-based tools, text analysis tools, computer-assisted translation (CAT) and quality assurance (QA) tools where appropriate.
17. Pre-process, process and manage files and other media/sources as part of the translation workflow, e.g., web and multimedia files.
18. Understand the basics of MT systems and their impact on the translation process, and integrate MT into a translation workflow where appropriate.
19. Recognise the importance and value of translation and language data, demonstrating data literacy.
20. Apply other tools in support of language and translation technology, such as workflow management tools.

(Directorate-General for Translation, 2022, p. 9)

Enumeran la necesidad de “adapt rapidly to new tools and IT resources having critically assessed their relevance and the impact of change on their work practices”. Esto tiene implicaciones también para la docencia, que debe saber reciclarse y disponer de las últimas actualizaciones tecnológicas, no solo desde el punto de vista de poder formar al alumnado en su manejo, sino también en lo que respecta a la vertiente económica y de gestión de recursos: disponer de licencias de los programas y aplicaciones es vital para poder cumplir este cometido.

A continuación comentan lo que en el mercado profesional, inundado de anglicismos, han pasado a denominarse *soft skills*, esto es, habilidades sociales e interpersonales, que en un momento de incertidumbre tal, deben destacarse:

23. Work both autonomously and in virtual, multicultural and multilingual teams, using appropriate communication technologies. [...]

26. Continuously self-evaluate, update and develop competences and skills through personal strategies and collaborative learning and acknowledge the importance of lifelong learning.

(Directorate-General for Translation, 2022, p. 10)

Así, es de recibo destacar habilidades como la capacidad de adaptación, resiliencia y formación continua, especialmente cuando la tecnología hace que los datos queden obsoletos a una velocidad vertiginosa, por lo que alcanza un ritmo imposible de seguir en el aula y en las investigaciones.

2.2. COMPETENCIAS DEFINIDAS POR EL GRUPO PACTE

Aunque este grupo no profundiza en esta cuestión, sí que aparece mencionada, por lo que se recogerá y contextualizará para su posterior valoración. En su estudio, Hurtado Albir, Kuznik y Rodríguez-Inés tomaron datos obtenidos de 16 grados y 26 másteres pertenecientes tanto al territorio español como al ámbito europeo para poner de manifiesto la falta de uniformidad en lo que se refiere a la definición de competencias específicas y generales:

los datos obtenidos permiten observar claramente que la mayoría de grados y másteres no incluyen un listado de competencias específicas, el número oscila mucho entre unas titulaciones y otras, y que en la mayoría de casos no se incluyen resultados de aprendizaje. Con las competencias generales la situación es similar, ya que ni grados ni másteres suelen tener un listado de competencias generales y las competencias no suelen incluir resultados de aprendizaje. La diferencia de número de competencias entre los grados es mayor que entre los másteres (Hurtado Albir, Kuznik y Rodríguez-Inés, 2022a, p. 67).

Las autoras detallan una clasificación en niveles de especialización que denominan A, B y C (inspirándose en las competencias lingüísticas definidas en el MCER) y sugieren subcompetencias específicas. En una primera propuesta, que aparece revisada y modificada en este nuevo estudio, la “posedición” aparecía como una tarea dentro del nivel B2 de la competencia “provisión de servicios de traducción” (Hurtado Albir, Kuznik y Rodríguez-Inés, 2022b, p. 82), definida como la “gestión de asuntos relacionados con el funcionamiento del mercado laboral y del ejercicio de la profesión. Varía según el ámbito profesional y el tipo de empleabilidad del traductor (traductor en organismos públicos, en empresas de traducción, autónomo, etc.)” (*ibid.*, p. 74).

Sin embargo, posteriormente, afirman que “se han eliminado de esta segunda propuesta las tareas de revisión y posedición, ya que, por su importancia y entidad propia, merecen escalas específicas de descripciones de nivel” (Hurtado Albir, Kuznik y Rodríguez-Inés, 2022c, p. 121) y dejan esta cuestión para consideraciones futuras.

3. CONTEXTUALIZACIÓN DE LOS FUNDAMENTOS: LA TRADUCCIÓN GENERALISTA

La asignatura de “Traducción Directa 1.^a Lengua Extranjera: Inglés” se imparte en el segundo semestre del primer curso del Grado en Traducción e Interpretación y podría considerarse, de alguna manera, el primer contacto que experimenta el alumnado con la práctica traductora. En el primer semestre, además de “Español I” e “Inglés I”, han cursado “Fundamentos para la traducción” y “Recursos lexicográficos”, lo que les proporciona una serie de herramientas para entender cómo deben enfrentarse a estos nuevos retos. Sin embargo, hasta que no se les propone

un ejercicio concreto, cuando tienen que tomar decisiones a nivel textual, no terminan de tomar consciencia de en qué consiste el proceso y la práctica traductora. Dada la situación de la asignatura en el Plan de Estudios, la guía académica recoge en su apartado de “Recomendaciones previas” las siguientes indicaciones: “se trata de una asignatura orientada eminentemente hacia la práctica de la traducción en ámbitos no especializados, por lo cual para la adquisición de las competencias traductoras básicas resulta fundamental el trabajo individual del alumno”.

Según la *Memoria para la solicitud de verificación del título* (2011), esta asignatura se enmarca en el Módulo de Teoría y Práctica de la Traducción y aparece estipulada como: “Materia de 6 créditos, del primer año, en donde se completa la fundamentación teórica a la vez que se aborda la práctica de la traducción con textos de diversos tipos, a nivel no especializado, y las técnicas básicas de traducción desde la lengua extranjera” (*ibid.*, pp. 64-65). Cuando se hace referencia a “textos no especializados”, conviene tener en cuenta la aproximación que Hurtado Albir ya había dado hacia casi veinte años (1996) sobre su concepción de la “traducción general” como “espacio didáctico donde el estudiante ha de captar los principios fundamentales que rigen la traducción, asumiendo un método de trabajo, que le permita enfrentarse después a los diversos campos de especialización del traductor” (Hurtado Albir 1996, p. 31).

Así, en primer lugar, aparecen formulados los objetivos, alineados con lo que plantea Hurtado Albir (1996) en la cita del párrafo anterior:

El principal objetivo de la asignatura es la adquisición de las técnicas necesarias para traducir textos generales de diversos tipos. En el aula se trabajará fundamentalmente con encargos de traducción provenientes de ámbitos diferentes y representativos de los géneros más comunes, cuya función es servir de base para que los alumnos adquieran una metodología de trabajo que les permita enfrentarse en el futuro a diferentes tipos de encargos y proseguir su formación de manera autónoma (Facultad de Traducción y Documentación, 2023a, s.p.).

Para llegar a su consecución, el alumnado debe adquirir una serie de competencias que aparecen redactadas de la siguiente forma en la guía académica y que se comentarán a continuación. En lo que respecta a las específicas:

Conocer las características de los textos tanto de la lengua de origen como de la de destino. Saber aplicar un modelo de análisis. Reconocer problemas y catalogarlos. Saber aplicar las fuentes de documentación elementales para resolver problemas terminológicos y conceptuales. Plantear estrategias de traducción y emplear las técnicas adecuadas. Desarrollar una capacidad estratégica para el ejercicio de la traducción (Facultad de Traducción y Documentación, 2023a, s.p.).

Y, a las transversales:

Capacidad de análisis y síntesis. Razonamiento crítico. Análisis de situaciones y resolución de problemas. Búsqueda documental y gestión de la información. Toma de decisiones. Capacidad de trabajo individual y en equipo en contextos interdisciplinarios. Reconocimiento y comprensión de la diversidad y la multiculturalidad. Capacidad de trabajo en equipo y aprendizaje autónomo. Capacidad para poder reflexionar sobre el funcionamiento de la lengua. Capacidad para poder reflexionar sobre el funcionamiento de la traducción (Facultad de Traducción y Documentación, 2023a, s.p.).

Como puede comprobarse, estos objetivos y competencias pueden abarcar de forma indirecta la aproximación a la posesición como parte del desarrollo de esa necesaria metodología de trabajo que les permita profesionalizarse desde etapas tempranas, sin perder de vista la competencia traductora, que Hurtado Albir, Kuznik y Rodríguez-Inés (2022a, 2022b, 2022c) conciben de forma adaptativa y evolutiva.

4. METODOLOGÍA

Según la guía académica, se observa que:

La asignatura está concebida como un taller de traducción. La participación activa del alumnado es imprescindible. [...] se utilizan metodologías activas como el aprendizaje colaborativo, el método de caso, el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje basado en proyectos y la carpeta de aprendizaje. Las clases son de corte práctico, y pueden mezclarse elementos teóricos (Facultad de Traducción y Documentación, 2023a, s.p.).

En las primeras clases de cada bloque se proporcionan las bases teóricas para que el alumnado entienda las características esperables del entorno en el que se hallan en cada momento. Se les ofrece un texto introductorio que se analiza detalladamente en forma de taller, con preguntas y respuestas activas, y se les deja tiempo en clase para que preparen una

propuesta de traducción individual o por grupos. Desde la llegada de la pandemia, la experiencia propia me ha permitido observar que funciona muy bien disponer de telón de fondo de lo que yo he denominado “pizarra digital”. No se trata de ningún dispositivo instalado en el aula, sino de un documento de Word compartido alojado en Google Drive al que toda la clase puede acceder mediante un enlace publicado en la plataforma virtual.

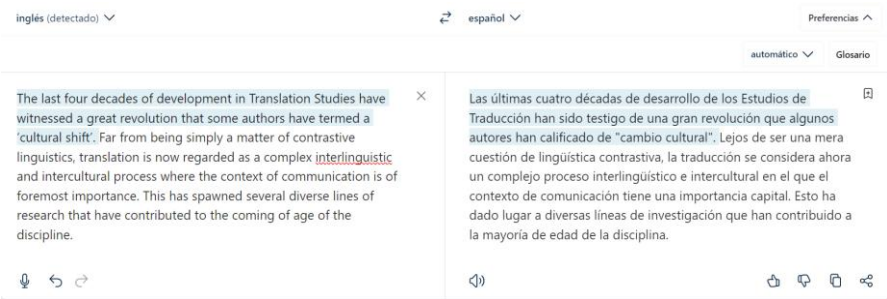
En la configuración, el alumnado dispone de todos los permisos de edición para que puedan ir consignando ahí sus propuestas de traducción. Agiliza significativamente el ritmo y la dinámica de la clase, al quedar reflejada la propuesta y no tener que repetir una y otra vez de viva voz el contenido. Permite un análisis ligeramente más detenido, observar la puntuación (algo que inevitablemente perdemos en la entonación verbal si no preguntamos explícitamente) y la ortotipografía. De igual forma, el alumnado observa en tiempo real las correcciones que se le hacen al texto, así como las reformulaciones, que suelen requerir una revisión añadida después de retocar la sintaxis. A modo de juicio personal, también se entiende que, con este método, siguen de forma más concreta el debate que se esté produciendo, dado que tienen ante sí el fragmento del texto original y el texto meta seleccionado para ellos.

En ese diálogo, se trata la adecuación al sentido y al entorno, los matices entre sugerencias que podrían resultar aceptables, la ortotipografía y las dudas que puedan surgir en el aula (Hurtado Albir, 1996, p. 39 y siguientes). Una vez que la propuesta se da por aceptable, que no idónea, el alumnado dispone de ella rápidamente para hacer copias locales en sus equipos y continuar con el ejercicio. La idea es que para la siguiente sesión puedan traer un fragmento preparado de forma autónoma y revisarlo en el aula (hay que considerar que la asignatura contempla 90 horas de trabajo autónomo). Es inevitable que, durante los primeros días, surja el debate de la traducción automática y la posesición. En este sentido, ya nos ocupamos de que los textos no sean idóneos para motores como DeepL. Aunque percibimos que, a este nivel, recurrir directamente a la posesición no les ayuda a automatizar e interiorizar mecanismos y procesos traductores, sí se les incide en el hecho de que, a pesar de lo que pueda parecer, la industria se conforma con

traducciones mediocres en algunos casos, por lo que su futuro como profesionales, entendemos, dependerá directamente del valor humano que puedan aportar a una propuesta que ya realiza la máquina con unos costes mínimos para el cliente.

Por ejemplo, a modo introductorio e ilustrativo, y siempre después de traducir con directrices previas, cuando ya se ha activado el léxico y entienden las características discursivas que deben dominar en un entorno concreto, se les muestra el resultado de un ejercicio de traducción con un sistema de redes neuronales que les permita entender qué implicaciones tiene el uso de la tecnología. En este caso, pertenece al bloque de textos académicos: la introducción en inglés de un manual de traducción y cultura.

FIGURA 1. Resultado del motor DeepL para un fragmento de los trabajados en clase, perteneciente a la introducción del Routledge Handbook of Translation and Culture, editado por Ovidi Carbonell y Sue-Ann Harding. Párrafo 1.



Fuente: elaboración propia a partir del motor DeepL (2024, 06 de mayo).
<https://lc.cx/qZ2nSu>

Lo primero que se observa es que existe una falta de adecuación del equivalente “cambio cultural” por *cultural shift*, algo en lo que repara inmediatamente el alumnado, ya que en la asignatura de Fundamentos se han familiarizado con la jerga clásica de la traductología. Sin embargo, al analizar el resto de la propuesta del motor basado en redes neuronales, ¿se puede afirmar que esté desajustada en términos de sentido o registro? ¿Es realmente ampliamente mejorable? De la misma manera, se advierte a los alumnos de los riesgos de introducir datos

sensibles o información confidencial en dichos motores, ya que lo almacenan y “aprenden” (Moorkens, 2022).

A modo de reflexión para el lector, también hemos querido incluir otro fragmento del texto preparatorio mencionado en el apartado anterior.

FIGURA 2. Resultado del motor DeepL para un fragmento de los trabajados en clase, perteneciente a la introducción del Routledge Handbook of Translation and Culture, editado por Ovidi Carbonell y Sue-Ann Harding. Párrafo 3.



Fuente: elaboración propia a partir del motor DeepL (2024, 06 de mayo).
<https://lc.cx/qZ2nSu>

Como puede observarse, excepto por algunas cuestiones estilísticas y ortotipográficas aisladas, el resultado es ampliamente aceptable, sobre todo para un receptor lego que no esté sensibilizado.

5. RESULTADOS

A pesar de no disponer de datos empíricos que demuestren esta impresión con exactitud, lo que sí se ha contrastado en el aula es que una vez que se analiza el texto propuesto como actividad en detalle, y el alumnado comprende en profundidad los matices léxicos, maneja las cuestiones de tono y registro propias del entorno y se familiariza con la toma de decisiones, sí se ven en disposición de juzgar y evaluar con mayor acierto los resultados de la traducción basada en redes neuronales. Se observa así la necesidad de estudiar mediante cuestionarios si, realmente, el alumnado cambia de parecer o evoluciona antes y después de

la explicación en el aula a la hora de valorar el margen de posesición que admite un texto.

Una vez que se ha terminado con el ejercicio de entrenamiento previsto para las sesiones correspondientes, se les dan las indicaciones oportunas para las tareas evaluables (traducciones comentadas), que además de explicarse en clase, aparecen claramente recogidas en las instrucciones de los encargos. Se especifica el contexto de partida, el de recepción y se les guía el comentario. Para evaluarlas, se tiene en cuenta la tipología de errores de Hurtado Albir (1996, pp. 49-50). No obstante, dado el nivel inicial de la asignatura, se aplica de forma flexible y no todos los criterios (por ejemplo, ciertos matices de estilo pueden obviarse en este momento del aprendizaje).

6. DISCUSIÓN

Sin embargo, este baremo se había aplicado tradicionalmente a la traducción humana, por lo que, de nuevo, cabe plantearse si tendrían cabida otros sistemas de evaluación de traducciones cuando el alumnado ya afirma que utiliza TA para servirse de ayuda en ciertos fragmentos. Hablamos, por ejemplo, de *Multidimensional Quality Metrics (MQM)*, que puede aplicarse también a la TA. Se tienen en cuenta, a modo de introducción, los siguientes niveles:

Terminology – errors arising when a term does not conform to normative domain or organizational terminology standards or when a term in the target text is not the correct, normative equivalent of the corresponding term in the source text.

Accuracy – errors occurring when the target text does not accurately correspond to the propositional content of the source text, introduced by distorting, omitting, or adding to the message.

Linguistic conventions – errors related to the linguistic well-formedness of the text, including problems with grammaticality, spelling, punctuation, and mechanical correctness.

Style – errors occurring in a text that are grammatically acceptable but are inappropriate because they deviate from organizational style guides or exhibit inappropriate language style.

Locale conventions – errors occurring when the translation product violates locale-specific content or formatting requirements for data elements.

Audience appropriateness – errors arising from the use of content in the translation product that is invalid or inappropriate for the target locale or target audience.

Design and markup – errors related to the physical design or presentation of a translation product, including character, paragraph, and UI element formatting and markup, integration of text with graphical elements, and overall page or window layout (MQM, 2024, s.p.).

Como puede comprobarse, los criterios de partida no difieren mucho, pero sí es conveniente formar al alumnado en lo que se refiere al uso en el mercado, ya que, como se afirmaba al inicio, conviene que se familiaricen en etapas tempranas con competencias asimilables a la revisión, que suele quedar relegada a un lugar tangencial en las asignaturas, ya que tradicionalmente nos hemos ocupado de hacer hincapié en la competencia traductora clásica.

7. CONCLUSIONES

En un momento en el que la industria de la traducción se enfrenta a cambios sin precedentes en un mercado altamente digitalizado, desde la docencia universitaria nos planteamos cómo hacer frente a los desafíos de la actualidad para seguir formando a nuestro alumnado con una marcada vertiente profesionalizante.

Si bien es cierto que no es deseable transmitir que en la actualidad la única realidad de la traducción es la PE, tampoco puede ignorarse la irrupción de los motores basados en redes neuronales, la TA o la inserción de inteligencias artificiales en programas ya conocidos. De esta forma, aunque no debe dejarse de lado la competencia traductora, que permita asentar los fundamentos, debe empezar a tenerse en cuenta que el alumnado se beneficiará de haber introducido en etapas incipientes de la formación competencias asimilables a las de la revisión.

Por último, dado el ritmo vertiginoso que alcanzan estos cambios en el sector, no debe olvidarse la necesidad de fortalecer otras competencias y habilidades, las llamadas blandas y de interacción, para conseguir que

el alumnado, en su futuro profesional, tenga capacidad de reciclaje, resiliencia y adaptación para entornos que aún no podemos concebir y que, inevitablemente, se irán digitalizando y automatizando. El saber hacer y el aportar valor humano seguirá siendo un paso necesario para entrenar a la máquina y revisar su producto.

8. REFERENCIAS

- Directorate-General for Translation (2022). *European Master's in Translation - EMT Competence Framework*. <https://lc.cx/1QrA9L>
- Facultad de Traducción y Documentación (2023a). *Guías académicas. Traducción Directa 1.ª Lengua Extranjera: Inglés*. <https://lc.cx/ctnXtm>
- Facultad de Traducción y Documentación (2023b). *Guías académicas. Postedición*. <https://lc.cx/biDv5G>
- Facultad de Traducción y Documentación (2011). *Memoria para la solicitud de verificación del título: Graduado o Graduada en Traducción e Interpretación por la Universidad de Salamanca (Rama de Artes y Humanidades)*. <https://lc.cx/duNadM>
- González Pastor, D. (Coord.) (2023). *El impacto de la traducción automática y posedición en el sector de la traducción en España. Informe de investigación DITAPE 2022*. <https://roderic.uv.es/handle/10550/85779>
- Hurtado Albir, A. (1996). La enseñanza de la traducción directa “general”. Objetivos de aprendizaje y metodología. En A. Hurtado Albir (Ed.): *La enseñanza de la traducción* (pp. 31-55). Publicacions de la Universitat Jaume I.
- Hurtado Albir, A., Kuznik, A. y Rodríguez-Inés, P. (2022a). Marco conceptual de la investigación sobre descriptores de nivel en traducción. En: A. Hurtado Albir, y P. Rodríguez-Inés (Eds.): *Hacia un marco europeo de niveles de competencias en traducción. El proyecto NACT del grupo PACTE. / Towards a European framework of competence levels in translation. The PACTE group's NACT project. MonTI Special Issue 7*, pp. 41-68. doi: <http://dx.doi.org/10.6035/MonTI.2022.ne7.03>
- Hurtado Albir, A., Kuznik, A. y Rodríguez-Inés, P. (2022b): Primera propuesta de descriptores de nivel. Evaluación y resultados. En: A. Hurtado Albir, y P. Rodríguez-Inés (Eds.): *Hacia un marco europeo de niveles de competencias en traducción. El proyecto NACT del grupo PACTE. / Towards a European framework of competence levels in translation. The PACTE group's NACT project. MonTI Special Issue 7*, pp. 69-118. doi: <http://dx.doi.org/10.6035/MonTI.2022.ne7.04>

- Hurtado Albir, A., Kuznik, A. y Rodríguez-Inés, P. (2022c): Segunda propuesta de descriptores de nivel. En: A. Hurtado Albir, y P. Rodríguez-Inés (Eds.): *Hacia un marco europeo de niveles de competencias en traducción. El proyecto NACT del grupo PACTE. / Towards a European framework of competence levels in translation. The PACTE group's NACT project. MonTI Special Issue 7*, pp. 119-203. doi: <http://dx.doi.org/10.6035/MonTI.2022.ne7.05>
- Moorkens, Joss (2022). Ethics and Machine Translation. En: D. Kenny (Ed.): *Machine Translation for Everyone. Empowering Users in the Age of Artificial Intelligence* (pp. 121-140). Language Science Press.
- MQM (2024, 06 de mayo). *The MQM Error Typology*. MQM Multidimensional Quality Metrics. <https://lc.cx/7rLZU1>

SEXUAL HEALTH AND ESP FOR NURSING UNDERGRADUATES

RAQUEL GARCÍA-CUEVAS GARCÍA
Independent Scholar

1. INTRODUCTION

The learning-teaching process of English for Specific Purposes (ESP) at university can be a challenge both for lecturers and students, especially in a country like Spain, which has ranked 35th out of 113 countries in English proficiency (EF, 2023), meaning that our European neighbours have evidenced a much better command of the language. Moreover, undergraduates who have chosen a Healthcare Degree and have to enrol on a mandatory ESP module usually have motivation issues since many of them tend to fail to see the relevance of learning a foreign language—despite the fact that by 2020 there were more than 5,000 Spanish nurses working abroad (Consejo General de Enfermería, 2023)—and/or do not like English because of past bad experiences and lack of confidence in their skills. Furthermore, one of the biggest challenges faced by the lecturer in this type of academic context is the multi-level nature of the group.

This article will focus on and describe the process of introducing the topic of Sexual Health in the ESP Nursing classroom to increase students' motivation and engagement by exposing them to a relatable issue, an activity which has tested the success both of the *surprise element* (Adler, 2008; Carle, 2017) and of basing lectures on meaningful content in Higher Education (HE).

1.1. THE TEACHING/LEARNING SETTING

The lecturer devoted three seminar sessions of 2 hours each to the topic of Sexual Health. Since the full cohort was made up of approximately 100 students, seminars, with reduced groups of about 30 students, were found more suitable for the development and enhancement of oral communication skills.

It is worth mentioning that these students were Stage-1 (mostly aged 18-22), and the ESP module ran during the first term, meaning that students had not yet acquired a deep knowledge of specific Nursing-related topics.

These sessions took place at the School of Nursing and Occupational Therapy at the University of Extremadura (Spain) during the 2021-22 academic year.

1.2. SEX IN THE SPANISH EDUCATIONAL SYSTEM

As this article has already hinted and will continue to show, the rationale for delivering these sessions is manifold. One of the driving forces behind these sessions devoted to Sexual Health is the fact that, from a socio-pedagogical point of view, sexual education in Spain is, by large, an unresolved matter. In spite of the many international organisations urging countries to provide sound education about sexuality as a prevention measure, Pedreira and Tajahuerce have concluded that the attempts to introduce sexual education in the Spanish educational system have not obtained good results (2020, p. 5). In fact, the textbook assigned to the ESP module for Nursing had no unit or section dedicated to Sexual Health, while other sensitive topics such as addictions, suicide, or eating disorders were addressed.²⁴

The lack of commitment to forming students from a young age in topics related to sexuality has an impact on their future sexual conducts. In fact, at the time the sessions about Sexual Health were delivered, in the aftermath of the COVID-19 more rigid restrictions, a serious increase

²⁴ Grice, T. (2007). *Nursing 1. Student's Book (English for Careers)*. OUP.

in the spread of STDs could be observed among the Spanish population (Unidad de Vigilancia de VIH, ITS y Hepatitis B y C, 2023).

Moreover, the increase in porn consumption and its use as an alleged reliable source of information about sex has been a growing concern in Spain for some time. Reports show that the average age to access pornographic content on the Internet is as early as 12, although a study carried out by Save the Children points to the fact that an 8,8% of minors under the age of 10 have already had some kind of contact with porn (Sanjuán, 2020, p. 25). This unrestricted access to porn at stages where the individual has not fully developed their personality and lacks the maturity to think critically about the content they are exposed to may have consequences in real-life sexual intercourse. On the one hand, not being able to recognise porn as a genre, that is, as fiction, may lead to unsatisfactory or frustrating sexual relationships since the individual's expectations have been fostered by scripted, set-up *stories* which are more invested in satisfying fantasies than in portraying real-life, everyday sex. Furthermore, porn consumption may lead to the perpetuation of unhealthy, even violent, heteronormative roles that place the woman as submissive and the man as main actor and lead in the sexual intercourse, hence relegating questions of consent, respect, and female pleasure, the latter specially applying to heterosexual encounters, to the margins.

In the context of HE, there is no specific module in the syllabus of the Nursing Degree which deals with Sexual Health because the Spanish Health System does not have medical or nursing specialties solely dedicated to sexology. What this means from a pedagogical point of view is that undergraduates may come across STDs in different modules related to different specialties such as OBS, Urology or Dermatology. Therefore, throughout the Nursing Degree, Sexual Health may not be approached as a whole but rather in a 'fragmented' manner, and, presumably, from a clinical perspective only and with a focus on heterosexual relationships.

With this in mind, the sessions dedicated to Sexual Health in the ESP classroom aimed at providing undergraduates with information about

real-life data and at discussing sex-related topics from a social point of view that was relatable to their realities and lived experiences.

1.3. MOTIVATION ISSUES AMONG UNDERGRADUATE STUDENTS

One of the main objectives of the sessions under discussion was to increase students' motivation towards the ESP module, which was moderately low. From observation and informal talks with the students it was concluded that there were several factors at play: 1) as many studies have shown, motivation during the COVID-19 restrictions decreased among students in general, at the time these sessions took place face-to-face tuition had been resumed, but safety measures were still in place; 2) being their first year at university, some of the students seemed lost or already disappointed/frustrated with the degree due to lack of intrinsic and extrinsic motivation; 3) the ESP module was mandatory and represented a departure from the core subjects of the degree they had chosen; and 4) given the multilevel nature of the group as regards English, students' attitudes were quite varied but lack of motivation was almost invariably present.

As for the residual safety measures still in place at university, the enforced wearing of masks and social distance among students had been in place for two years already. This meant that students had little to no chance of seeing their new classmates' faces, with the feelings of isolation and estrangement that this may involve. Also, the fact that it was already 2022 meant that the population in general was already showing signs of fatigue.

This fatigue, I argue, is related to the low levels of intrinsic motivation that students were showing in the case of the ESP module. As Boza Carreño and Toscano Cruz have argued (2012, p. 134), students with high levels of motivation have significantly different life goals to those students with low motivation. Among these goals we find knowing, understanding, and developing their intellectual creativity (p. 134). Thus, highly motivated students, Boza Carreño and Toscano Cruz (2012) explain, keep an over-hardworking attitude which is oriented to success, whereas their lowly motivated peers are more concerned about avoiding failure and show resignation when it happens (pp. 135-136).

Even if the first term in any degree is extremely early to accept failure, some of the students in this cohort already showed signs of this in the ESP module, taking for granted that they would not get a pass.

This resignation, together with low levels of motivation, may stem from the fact that ‘people seem to derive more pleasure from activities they have chosen to do’ (Busse and Walter, 2013, p. 436), which was not the case with the ESP module. Also, their previous experiences in the learning-teaching of English may have played a fundamental conditioning role in the attitude and motivation towards the module. Furthermore, students tend to establish a mental hierarchy of their modules and, given the fact that, in their eyes, ESP had nothing to do with Nursing, this module probably ranked very low in their hierarchy and, consequently, was considered unimportant by many.²⁵

The lack of importance that students may have attached to this module is, however, not only dependent on the fact that it was part of a Healthcare Degree but also on the fact that Foreign Language Acquisition (FLA) in Spain is not a top priority, as has already been pointed out in the Introduction. Moreover, that the students’ levels of English ranged from A1 to C1 also added to the lack of motivation, though for different reasons. For those students with a low level of proficiency in English, this module could have been perceived as an unnecessary obstacle, whereas those students in the range of B2/C1 may have found the module repetitive and unchallenging. Whichever the case, students found reasons to suffer from low intrinsic motivation when facing the ESP module. These sessions devoted to Sexual Health aimed at increasing extrinsic motivation.

2. OBJECTIVES

- Increasing students’ motivation towards the ESP module.
- Enhancing students’ communicative skills.

²⁵ See Busse and Walter (2013) for a discussion of how students perceive, not just modules, but some teachers as more important than others.

- Improving and expanding students' vocabulary.
- Enhancing students' ability to synthesize.
- Developing transversal skills such as critical thinking.
- Raising awareness about the importance of sexual health and education.
- Informing students about sex-related trends in Spain from a social and healthcare perspective.
- Raising awareness about non-heterosexual relationships.
- Promoting ethical attitudes towards sexuality.
- Raising awareness about gender equality in sex.
- Demystifying toxic sexual conducts and fakes.

3. METHODOLOGY

3.1. COMMUNICATIVE LANGUAGE TEACHING (CLT)

The three sessions devoted to Sexual Health were imparted by the same lecturer and took place during seminars. In this module, seminars were clearly differentiated from lectures because the reduced number of students allowed for a larger inclusion of Communicative Language Teaching (CLT). This methodology, proper to Foreign Language Teaching (FLT), is based on communicative interaction, hence putting a special emphasis on skills such as listening comprehension and oral production.

Given that one of the fundamental objectives of this activity was increasing students' motivation, the lecturer was focused on facilitating engagement and interaction through discussion. Thus, in order to reduce and avoid students' frustration, and, therefore, lack of participation, derived from a low command of English, utterances in L1 were allowed in cases where students were showing clear signs of

helplessness.²⁶ Under those circumstances, students would then be asked to think of grammatical structures they commanded in L2, no matter how basic, that could help them convey what they had expressed in L1. This process was followed by the lecturer's providing different ways of expressing those ideas using correct grammatical structures proper to the required level of the module (B1-B2).

3.2. THE SURPRISE ELEMENT

Given the importance of increasing students' motivation through these sessions, the surprise element (or element of surprise) has played a significant role from a methodological perspective.

Also known as the *pedagogy of the unexpected* (Carle, 2017, p. 1), this method has the aim of 'surprising and shaking things up for the students to grab their attention, stimulate their memory and encourage their active participation. Through the pedagogy of the unexpected, we seek to create a captivating atmosphere suited to learning' (Carle, 2017, p. 1). In this sense, 'upsetting' students' preconceptions (Adler, 2008) about the learning/teaching environment makes them face the task at hand with a very different mind-set which, in the case of the sessions about Sexual Health, translated into higher levels of engagement, enthusiasm, and attention.

Although, as Forti and Gonzalez (Carle, 2017) establish, '[t]he benefits of this approach are hard to measure directly, because it's not something tangible' (p. 2), it is nonetheless easy to tell by observation if the method is working with our students.

In the case of the activity under discussion, this article contends that the fact that the surprise element was linked to meaningful content for the

²⁶ The discussion about the use of L1 in the Foreign Language classroom is by no means settled, with some adhering to non-L1 strict policies, while others allow for a restricted use. See, for instance, Brown A., Lally R. J., & Lisnyczyj L. (2022). Multilingual versus monolingual classroom practices in English for academic purposes: Learning outcomes, student attitudes, and instructor observations. In C. Bardel, C. Hedman, K. Rejman, & E. Zetterholm (Eds.), *Exploring Language Education: Global and Local Perspectives* (pp.73-119). Stockholm University Press. DOI: <https://doi.org/10.16993/bbz.d>.

students helped to create a learning atmosphere where everyone was eager to take a part.

While it is obvious that, as teachers, we must abide by syllabi which have not always been designed by us, there is really nothing that prevents us from introducing meaningful content in our lessons. By meaningful content I am referring to topics that resonate with our students' realities and which, at the same time, are of relevance to the module we are teaching. This, I suggest, may do away with all-too-common feelings of 'what's the use of this?' among our students. These perceptions progressively estrange our students from the subject we are teaching and, depending on their levels of intrinsic motivation, we do run the risk of 'losing them' halfway. Moreover, by teaching meaningful content, I argue, we have the possibility of enhancing their knowledge in a specific field while at the same time developing transferable skills, making a change in the way they interact with their environment, and even in the way they perceive themselves and the world around them.

3.3. IMPLEMENTATION AND DEVELOPMENT OF THE SESSIONS

3.3.1. First session: Introduction of the topic and exposition

The first session started with an ice-breaking activity in which students were asked about their background in sexual education: had they received sexual education at school/high school? If so, what were the topics covered? Who delivered the workshops or talks? Did they think that sexual education was important? Did they think that the sexual education they had received, if any, was enough? This activity did not only work as icebreaker and introduction to the topic, but also helped to start building a basis with vocabulary they would be using throughout the sessions.

Thanks to this exchange the lecturer could confirm what Pedreira and Tajahuerce (2020) state in their report: only a few students had received some kind of sexual education; these students had in common that all had attended state schools or high schools. The students reported that the main content of the talks, which seemed to be the standard format to approach the topic, was mainly based on the use of condoms with a

special focus on avoiding unwanted pregnancies and only some hints at STDs. All in all, students believed that the sexual education they had received was not enough.

Students' feedback was precisely what the lecturer had anticipated. This helped link the discussion to the Power Point presentation the lecturer had prepared for this first session. Since these sessions were designed following CLT, this more expository part of the session, with the lecturer providing data about sexual trends in Spain, had been planned with interruptions in mind: students would be asked their opinions about the data as it was presented, and were encouraged to make questions at any point. The students were also asked to take notes of those aspects they felt were important throughout the presentation.

The lecturer's presentation started off with common myths surrounding certain aspects of sex (i.e. pregnancy, masturbation) and the mechanisms that helped spread them (i.e. porn, hearsay). As regards these questions special emphasis was made on two specific points. Firstly, the ghosting of female masturbation until very recently and how it has been a taboo in Western society for centuries. A trend which has helped oppress women's sexuality and their active role in seeking pleasure. Secondly, given how common porn consumption has become among very young people, as already mentioned, special emphasis was made on the perils of taking it seriously. Students were encouraged to see it as a fiction which could spread dangerous patterns. Students were then invited to share any myths they were familiar with, helping them realise their common background in having grown up surrounded by misinformation related to sex.

Students were then faced with issues such as STDs, respect, consent, (female) pleasure, and LGBTQ+ sex and asked whether they believed these should be covered as part of sexual education. There was general agreement that they should.

From this point onwards, the lecturer presented *Resultados del Estudio HBSC 2018 en España sobre Conducta Sexual* (Moreno, C., Ramos, P.,

Rivera, F. et al., 2019);²⁷ a report which is accessible from the website of the Health Ministry of Spain. The lecturer explained the goals of the report and showed the students graphics adapted from it. The graphics chosen for these sessions represented the age for the first full sexual intercourse, the prevalence of some contraceptive methods such as condoms, the morning-after-pill, and the withdrawal ‘technique’, as well as the prevalence of unwanted pregnancies among the female population aged 15-18. One of the key issues here was gathering students’ understanding about the possible long-term, adverse side-effects of the morning-after-pill. While female students seemed to have a deeper knowledge about how this contraceptive method works, those male students who intervened showed a significant lower degree of awareness.

This part of the session helped implement students’ vocabulary about sexual health and served to revise how to comment graphics. Moreover, every time a graphic was presented, students were asked to share their opinions in relation to the data exposed.

The presentation concluded with an invitation to think about all the topics that were not included in the report, namely, those we had mentioned at the beginning of the session: consent, respect, (female) pleasure, STDs, and LGBTQ+ sex. Now that students had been inspired to think critically about the topic of sexual education, they were more vocal about their surprise about the lack of official data on those issues and were able to identify a serious gap in how sexuality is approached by institutions and society in general in Spain.

3.3.2. Second session: revision, reinforcement, and creativity

The second session started with a revision of the contents from the previous seminar, mainly those aspects which had been found more interesting by the students. This activity helped revise and reinforce the new vocabulary and grammatical structures to express one’s opinion.

Students were then asked to write a summary of the contents presented in the previous session based on the notes they had been asked to take.

²⁷ At the time the sessions took place this was the most updated HSBC report available.

These summaries should focus on those aspects they considered were worth highlighting as regards sexual health and education. Thus, with this activity the ability to synthesize, as well as the skill for writing production were implemented. The summaries were to be handed in and would be assessed as an in-class activity.

Once the summaries had been handed in, the session took an unexpected turn and students were asked to get into groups of up to four people each. They were then asked to make an informative poster which focused on one of the different topics we had covered. This poster should be designed as if it was part of an awareness campaign.

Given that this second session was not long enough for students to complete their posters and that they had not been told in advance, and therefore they did not have all the materials they wanted to use with them, the poster would be finished in the third session.

3.3.3. Third session: creativity and wrap-up

In spite of the lecturer's reservations and doubts regarding students' attitudes towards this creative, arts-and-crafts activity, on the day of the third session, students came to class with all sorts of materials that could make their posters look better. Overall, the enthusiasm with which they faced this task was surprising, and it increased when they were informed that the Head of the School had granted his permission to display the posters in the lobby of the School for International AIDS Day.

Beyond the meaningfulness of the task itself, this activity helped students in several other ways: 1) some of the students could show their creative talents as regards sketching or coming up with slogans, for instance, skills that would have gone unnoticed otherwise, and received praise from their peers; 2) other students found in this task a mindfulness activity which helped them relax at a time when they were stressed by academic factors; 3) the nature of the activity helped students bond in a more relaxed atmosphere.

Once the posters were finished, the lecturer had a wrapping-up informal talk with the students to gather their opinions about the sessions. The conclusions of this talk will be discussed later on.

3.4. ASSESSMENT

The assessment of the contents involved in the sessions dedicated to Sexual Health was carried out through different means. Given the methodological approach of the sessions and the objectives that had been set out, observation was an important tool. Taking into account that aspects such as motivation, engagement, or critical thinking are hard to quantify, it was the lecturer who had to measure these as the sessions progressed.

As regards active participation, the lecturer kept a written record of all students' interventions irrespective of the grammatical accuracy of these, since the linguistic quality of the interventions per se was considered separately.

Objective, quantitative methods of assessment included the summaries that students were asked to write in class and part of the questions in the final evaluation tests. The Use of English test had a vocabulary section where students were asked to provide, using their own words, definitions of several words, some of which were vocabulary from the sessions about Sexual Health. Similarly, in the writing test, students were presented with different options, one of which was 'The importance of sexual education'. It should be noted that this was, by far, the option that most students chose for their essay.

4. RESULTS

The outcome of these sessions was highly satisfactory both for the lecturer and the students. As the different groups themselves acknowledged, they were grateful both for the content and the form in which the sessions had been developed.

The inclusion of meaningful content in the sessions was highly appreciated by the students since they could see its applicability to their lives and to their future careers. Moreover, it got them thinking about important aspects of how sexuality is – or isn't – approached in Spain, and what topics are left out.

As for the methodology and the outline of the sessions, students were more appreciative of the poster activity since it was unexpected, challenging but manageable, and meant a welcomed departure from the usual structuring of lessons in HE.

5. DISCUSSION

This article has dealt with the challenges in ESP teaching applied to Nursing and how some of these can be overcome with activities aimed at increasing students' motivation towards the module. In this specific case, the activity implemented consisted of introducing the topic of Sexual Health in three consecutive seminars.

The choice of topic was determined by its relatability to students both as individuals and future Healthcare practitioners, and by the deficit identified by the lecturer as regards sexual education in Spain. Yet, since we are talking about an ESP module, students were presented with official, backed-up facts from a Healthcare perspective, however, it was the relatability component that most probably made the students engage in a very high level with the content of the sessions.

To increase the level of engagement, the CLT methodology, used by most Foreign Language teachers, was complemented by the surprise element, and as already mentioned, meaningful content. Brought together, these methods have proved to enhance students' motivation, engagement, and participation in the ESP class.

Moreover, by presenting students with data and facts they could relate to, their level of attention was enhanced because they became naturally aware of the relevance of the contents under discussion. Furthermore, the fact that the sessions offered plenty of opportunity for exchanging opinions and expressing personal views, without the pressure of having to be extremely accurate in L2, gave students the chance to build sound arguments stemming from critical thinking. All this interaction, added to the increase in motivation, in turn had as a result a stronger ability to hold on to new vocabulary and concepts, as the different forms of assessment would come to evidence.

As for the limitations of the present article, it is devoted to describing one lecturer's personal initiative, therefore, there is room to implement this approach as an innovative teaching project. With more lecturers and cohorts involved, and more sessions devoted to this method, there would be opportunity to outline more activities, design questionnaires, and gather quantitative data about the initiative.

6. CONCLUSIONS

In spite of the great effort that teaching ESP implies for lecturers, it has been evidenced that a change in methodology that involves the surprise element, and the teaching of meaningful content has a direct impact on the level of motivation, shown through engagement, of the students.

Moreover, by including meaningful content in our sessions we are not only limiting ourselves to spreading academic knowledge, but we are giving our students the opportunity of developing and enhancing transferable skills.

Finally, making creative activities part of the teaching/learning process helps students solidify newly acquired knowledge without their being aware of it. Moreover, it gives students the chance to bring into the classroom context abilities that are not directly related to the core subject, but which can increase their motivation.

7. REFERENCES

- Adler, J.E. (2008). Surprise. *Educational Theory*, 58 (2), 149-173. University of Illinois.
- Boza Carreño, A. and Toscano Cruz, M. de la O. (2012). Motivos, actitudes y estrategias de aprendizaje: aprendizaje motivado en alumnos universitarios. *Profesorado*, 16 (1), 125-142. Universidad de Granada. <https://bit.ly/3WJ7Odk>
- Busse, V. and Walter, C. (2013). Foreign Language Learning Motivation in Higher Education: A Longitudinal Study of Motivational Changes and Their Causes. *The Modern Language Journal*, 97 (2), 435-456. DOI: 10.1111/j.1540-4781.2013.12004.x

- Carle, S. (2017). When the element of surprise fosters learning. *Pédagogie Collégiale*, 30 (3), 1-4. <https://bit.ly/3WGaLLR>
- Consejo General de Enfermería. (2023, March 23). El número de enfermeras que se van a trabajar fuera de España se duplica en un año [Press release]. <https://bit.ly/44TzVZL>
- EF. (2023). EF English Proficiency Index. <https://bit.ly/44zYavH>
- Moreno C, Ramos P, Rivera F et al. (2020). Resultados del Estudio HBSC 2018 en España sobre Conducta Sexual. Análisis de tendencias 2002-2006-2010-2014-2018. Ministerio de Sanidad. <https://bit.ly/3R3Ph8j>
- Predreira, J.L. & Tajahuerce, I. (2020). La educación sexual en España: propuestas para asegurar el acceso. Fundación Alternativas.
- Sanjuán, C. (2020). (Des)información sexual: pornografía y adolescencia. Save the Children España. <https://bit.ly/3yqsTiA>
- Unidad de vigilancia de VIH, ITS y hepatitis B y C. (2023). Vigilancia epidemiológica de las infecciones de transmisión sexual, 2021. Centro Nacional de Epidemiología, Instituto de Salud Carlos III

ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE UNA MATERIA DE LEXICOGRAFÍA

XOSÉ SOTO ANDIÓN
Universidade de Vigo

1. INTRODUCCIÓN

En este trabajo exponemos una propuesta didáctica para un aprendizaje aplicado y significativo de una materia de lexicografía, que aúna las vertientes conceptual y procedimental. Está pensado para un asignatura cuatrimestral, de 6 créditos, de tercer curso de grado, con clases presenciales de cuatro horas a la semana, además de trabajo en casa, participación en foros, visualización de vídeos y escuchas de podcast.

2. OBJETIVOS

La docencia nos reta a actuar como mediadores entre el conocimiento y el estudiante que aprende. En consecuencia, como profesores debemos facilitar al destinatario estudiante la asimilación de dicho conocimiento. Estudiar no puede ser sólo consumir ideas que otro facilita sino también buscarlas, crearlas y recrearlas; es por ello que hemos de constituirnos en mediadores activos, según lo que apunta Tébar Belmonte (2003) para así generar motivación e implicar a los estudiantes. Este es el objetivo y propósito final para desarrollar la enseñanza y aprendizaje aplicados de nuestra materia de lexicografía.

3. SOBRE METODOLOGÍA DOCENTE

Sabemos que una buena metodología es aquella que combina distintos procedimientos como son para nuestro caso el aula expositiva, el análisis de problemas (PBL), el trabajo o aprendizaje basado en proyectos (ABP) y el trabajo colaborativo.

Los métodos que empleemos han de tender a incrementar la progresiva autonomía del estudiante en tanto en cuanto necesite cada vez menos apoyo del docente, asuma responsabilidades y tome decisiones, para que así el profesor disminuya su protagonismo a la vez que el estudiante lo asuma en mayor medida. Dentro de la política lingüística de la Unión Europea, la autonomía del alumno es una de las competencias básicas que el aprendiz debe adquirir para poder desarrollar el aprendizaje para toda la vida (Comisión Europea 2006 en Luelmo 2020: 268).

Puede entenderse la docencia como un proceso lineal de transmisión de conocimiento en una única dirección: del profesor al estudiante, al modo de la clásica lección magistral. En este sentido el aprendizaje es la recepción literal en la mente del estudiante de la información proporcionada por el docente. Pero la psicología evolutiva ya puso de manifiesto que el aprendizaje acontece cuando el estudiante interpreta y da sentido a la diversa información que recibe. El estudiante debe saber entender el aprendizaje como una reelaboración e interpretación, una construcción del conocimiento que debe llevar a cabo. En este proceso de construcción de conocimiento, el profesor actúa como facilitador y mediador entre el conocimiento y el individuo que aprende.

Nuestro trabajo de mediación como docentes universitarios consistirá en organizar y planificar racionalmente la intervención didáctica para ayudar a que el estudiante produzca la ruptura epistemológica, una nueva racionalidad de pensamiento o paradigma para la producción de conocimientos (Escobar 2019: 52). Nuestras clases deben contribuir a la producción de rupturas epistemológicas con el fin de producir de nuevo conocimiento científico, deben posibilitar que el conocimiento sea cuestionado de forma permanente.

Las tareas de aprendizaje que utilizamos las realiza el estudiante para aprender, para procesar información, seleccionarla, almacenarla y utilizarla cuando sea necesario. Esas tareas han de suponer actuaciones como reconocer los nuevos conocimientos, revisar los previos reorganizándolos y relacionándolos con los nuevos. También son tareas de nuestros estudiantes las referidas a responder cuestiones, formular preguntas, utilizar la información para interpretar situaciones, acontecimientos y fenómenos, presentar la información organizada de manera

diferente, etc. de modo que en la realización de tareas el estudiante lee, entiende, asimila, relaciona, analiza, debate con otros, aplica, construye una solución, se expresa por oral y por escrito, etc. (Universidad de Vigo 2008, 2009). Nuestra labor docente comprende las ayudas proporcionadas a los estudiantes para facilitar y orientar el aprendizaje. Están constituidas por el diseño, los contenidos y la planificación de actividades que deben facilitar la observación, el análisis, la emisión de opiniones fundamentadas, la formulación de hipótesis, la búsqueda de información, el análisis crítico de la misma, la búsqueda de soluciones a problemas, etc. La búsqueda de información le facilita al estudiante la llave del aprendizaje autónomo, le ayuda a aprender a discriminar la información principal de la secundaria. La información puede encontrarla en el material que facilitamos, en la biblioteca del centro y en internet. Luego la comparte en el foro que hemos creado en Moodle para que pueda ser consultada por los demás estudiantes. Valoramos la cantidad y la calidad de la información que hayan obtenido así como su uso y adecuación al tema que se trata.

También forma parte de nuestra labor docente el conjunto de actividades de desarrollo de los contenidos: explicaciones, organización del trabajo colaborativo, presentación de situaciones problemáticas, recomendaciones sobre lecturas, orientación de los procesos de aprendizaje y valoración de los procesos y de los resultados conseguidos por el estudiante.

Comenta Zabalza (2002, 2008) que una enseñanza universitaria de calidad debe observar una serie de puntos básicos como son los siguientes:

- a. Diseñar y planificar la asignatura con sentido de proyecto formativo. Es importante la planificación que desarrollamos, aunque esto no excluya una ligera dosis de improvisación que dinamice la clase en momentos concretos, tanto para el trabajo colaborativo como para el individual. Serán aspectos que debemos considerar la coherencia del programa, el proyecto formativo, la relación teoría-práctica, la riqueza informativa, la originalidad y la disponibilidad para el estudiantado.

- b. Incidir sobre la organización de las condiciones y ambiente del trabajo en equipo, la disposición de los recursos, etc. Una de las formas de contribuir a transformar las metodologías didácticas basadas tanto en el trabajo colaborativo como en la propia aula expositiva o lección magistral es organizar los espacios y ambientes de trabajo así como los recursos disponibles para que puedan constituir auténticos ambientes de enseñanza.
- c. Realizar una selección de contenidos interesantes y con una presentación adecuada. Los buenos contenidos reflejan también nuestro dominio de la materia por saber seleccionar lo más importante de ese ámbito disciplinar y acomodarlo a las necesidades formativas de nuestros estudiantes, organizarlos y adecuarlos a las condiciones de tiempo y de recursos con que contamos. Pero la importancia de los contenidos no se deriva sólo de sus cualidades intrínsecas sino que está igualmente vinculada con su presentación didáctica, esto es, la capacidad de que los estudiantes los asimilen de forma significativa, de ajustar la didáctica a lo que vemos en ellos, crear complicidad y poder considerar en lo posible los estilos de aprendizaje.
- d. Elaborar o facilitar material de apoyo a los estudiantes. Ahora que el profesor tiene esta función de guía y orientación, podrá seguir ejerciéndola indirectamente a través de materiales de apoyo explícitos con esa función y así contribuir a desarrollar el aprendizaje autónomo.
- e. Usar una adecuada metodología didáctica: técnicas de aprendizaje, organización, actividades, estilo de relación entre las personas, aproximación a los contenidos, implicación real de los estudiantes...
- f. Incorporar tecnologías y recursos didácticos diversos. El uso de tecnologías constituye un plus de valor en la docencia universitaria, la IA llama a la puerta con fuerza. Pero a veces en la actividad universitaria los nuevos recursos desplazan la atención de los elementos sustantivos. Podemos caer en el error de cuidar más el soporte que el propio contenido que

transmitimos; como si se pensase, en ocasiones, que con tal de utilizar unos medios de presentación sofisticados uno ya va a quedar bien al margen de que lo que transmita sea bueno o regular. Por tanto, conviene diferenciar el trabajo formativo de los medios empleados para la consecución de los objetivos.

- g. Atender de forma personal y contar con un sistema de apoyo a los estudiantes. Algunos de los aspectos que los estudiantes más tienden a valorar son la sensibilidad hacia ellos, nuestra capacidad de transmitir interés y crear retos, la resolución de problemas de aprendizaje, la accesibilidad a sus demandas, la incorporación de momentos destinados a hablar con ellos sobre como va el desarrollo del proyecto y de la materia, lo que les gusta o disgusta del método empleado, etc.
- h. Usar sistemas de evaluación equilibrados. A veces podemos vivir una situación contradictoria con respecto a la evaluación. Por una parte, está el docente al que le produce gran insatisfacción tener que evaluar, que le rompe el esquema relacional constructivo con los estudiantes, por lo que su papel de facilitador y guía se ve complicado por la labor de juez que tiene que aplicar. Por otra parte, tenemos el docente que considera que esto es algo indispensable para controlar la presencia e implicación de los estudiantes en su formación. Finalmente estaría la postura del que desatiende este cometido y que por no creer en el o por evitarse un trabajo tiende a ofrecer aprobado general; también estaría aquí la postura contraria del docente cuya asignatura suspende el 80% de los estudiantes porque entiende que así se preserva la calidad.

La evaluación se considera un proceso crítico reflexivo vinculado a todas las dimensiones de la enseñanza, en la que los actores comprometidos y centrados en el interés de comprender y mejorar, evalúan las distintas dimensiones de la situación didáctica (Mancini 2020). La evaluación tiene fuertes repercusiones sobre los estudiantes: en su moral y autoestima, en la motivación hacia el aprendizaje, en la familia, en la cuestión administrativa, etc.

Un error frecuente que conviene evitar es que a veces la evaluación que realicemos no resulte coherente con nuestro estilo e incurramos en contradicciones: decimos en los objetivos de la asignatura que queremos fomentar la creatividad pero ponemos exámenes memorísticos; damos importancia a los conceptos básicos y después preguntamos lo secundario; insistimos en la importancia de las fuentes y de la bibliografía pero luego lo que valoramos en el examen es sólo lo que dice el material que facilitamos.

4. ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE UNA MATERIA DE LEXICOGRAFÍA

A partir de estas bases metodológico-didácticas, debemos recordar que una disciplina lingüística como la Lexicología y la Lexicografía –ambas forman parte conjunta de una materia que yo mismo imparto– presenta ciertos fundamentos teóricos que deben ser puestos en práctica a la hora de desarrollar lexicografía aplicada y elaboración de diccionarios, obras estas que se constituyen en herramientas indispensables tanto para especialistas como para usuarios que tienen la lengua como medio habitual de trabajo, en su vertiente oral o escrita.

Dentro del estudio del léxico, se considera ámbito de la lexicología el análisis del contenido léxico, que se sitúa en el plano de la lengua como sistema. Por contra, la lexicografía es una disciplina aplicada, no exenta de una cara teórica, orientada a la confección de diccionarios. Parece claro que, aún con esta dimensión práctica, el trabajo lexicográfico no puede prescindir del subsidio de principios teóricos en el sentido de no renunciar a sus vínculos con la lexicología y las clasificaciones estructurales del léxico que esta propone. En cualquier caso, debemos reconocer que la finalidad social e instrumental de los diccionarios impone al lexicógrafo la necesidad de emplear conocimientos extralingüísticos, lo que se justifica teniendo en cuenta que las parcelas de léxico estructurado constituyen, por lo menos en la actualidad, terrenos muy limitados dentro del léxico global de una lengua, y los diccionarios, por muy restringidos que sean, deben atender también otros muchos ámbitos del léxico débilmente estructurados.

En base a esto ¿cómo pueden los estudiantes conocer un diccionario y aprender a construirlo en lo que es una asignatura cuatrimestral, sin caer absolutamente en el modelo de aula expositiva tradicional y prueba-examen convencional? Puede hacerse aplicando métodos de enseñanza-aprendizaje que, sin ser desconocidos, a menudo se inhibe su regular aplicación o su justa implantación en el aula de lexicografía. A partir de aquí, en nuestras clases, proponemos la elaboración de una entrada de diccionario de acuerdo con el método de enseñanza-aprendizaje basado en problemas, el método de aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje colaborativo, parcialmente el enfoque explicativo y la figura del profesor como *coaching* (Jiménez 2012; Zegarra 2016). Mediante estos procedimientos el estudiante, de forma autónoma, pero guiado por el profesor, deberá dar solución a determinados problemas o preguntas formulados y derivados de la misma problemática que presenta la lexicografía actual y luego desarrollar un proyecto de creación de entradas de diccionario, que es la esencia misma a pequeña escala de la construcción de un diccionario. Para esto y orientados por el profesor, los estudiantes tendrán que buscar información, seleccionarla, entenderla, asimilarla y aplicarla.

En la materia de lexicografía comenzamos con unas clases expositivas (*grosso modo* tres semanas) que sientan las bases de la disciplina. La clase expositiva nos permite ofrecer información de modo rápido y económico a todos los estudiantes a la vez, utilizando poco tiempo y recursos limitados. Sentamos las bases para el futuro aprendizaje de la materia por parte del estudiante y además ofrecemos una visión más equilibrada y resumida que la que pueden presentar libros o revistas porque no pueden adaptarse a los conocimientos del estudiante poco avezado en lexicografía o porque son excesivas para el nivel y tiempo de dedicación del estudiante. También conviene recordar que el estudiante aprende igual escuchando que leyendo, es por ello que la clase se grava en campus virtual y en ocasiones se resuelven dudas en audio podcast.

Los principales inconvenientes que encontramos en la lección magistral (Hernández 2024) son: la comunicación unidireccional, a veces la pasividad del estudiante y la inadecuada retención de la información; también puede provocar monotonía en el discurso, desconexión y falta de

atención. Aminoramos estos problemas con la demanda de participación mediante preguntas directas al estudiante, reformulaciones (recoger una opinión, juicio o propuesta para reformularla de nuevo a toda la clase), pregunta eco (devolver la pregunta con distinto planteamiento al estudiante para que sea él quien intente responderla), pregunta rebote (devolver la pregunta formulada por un alumno a otro), pregunta recuerdo (pregunta o cuestión hecha con anterioridad que no se respondió en su totalidad), petición de complemento (completar o discutir algún punto de vista u opinión diferentes).

Abordamos pues en estas clases iniciales expositivas qué es la lexicografía (teórica y práctica), qué es un diccionario y tipos principales de diccionarios, equipos, tecnología informática, tiempo, coste y rentabilidad, formato electrónico y papel. Y nos centramos en el diccionario convencional general monolingüe de unidades léxicas con sus principales modelos: algunos diccionarios franceses (desde el clásico *Trésor* hasta los de Le Robert, Larousse...), ingleses (los Merriam-Webster, Oxford y Cambridge, Collins...) e hispánicos (el diccionario de la RAG y de la RAE, el Diccionario de uso del español actual de Manuel Seco, el María Moliner, el Houaiss de lengua portuguesa) e invitamos a su consulta en internet y/o en formato papel en la biblioteca de la facultad. A partir de aquí, entramos en la elaboración de diccionarios: formato, macroestructura y microestructura centrada en la creación y desarrollo de entradas. Las diferentes labores las realizaremos, conforme adelantamos arriba, por el método del aula expositiva para la introducción teórica, el trabajo colaborativo y diseño de grupos, el trabajo en base a problemas y el proyecto. Nosotros actuamos ahora como guías (*coaching*) del trabajo de nuestros estudiantes.

Mediante la *técnica del trabajo grupal o aprendizaje colaborativo*, organizamos grupos reducidos de 3 o 4 individuos sobre un total de 25 (la distribución siempre puede ser otra en función de la clase) a los que les asignamos diferentes palabras (verbos, nombres...) que constituirán entradas de un diccionario que deberán preparar. Agrupamos a los estudiantes según el resultado de una *línea de valor* (preguntas previas de contenidos genéricos vinculados a la materia), que permitirá

distribuirlos de forma heterogénea conforme logren resultados extremos en uno u otro sentido.

En el desarrollo del trabajo, los estudiantes pueden servirse de modelos de diccionarios publicados a modo de contraste, no para copia. Los estudiantes adquieren así el hábito del trabajo colaborativo, por el que se exponen a diferentes perspectivas, potencian las habilidades de debate y argumentación y la comunicación interpersonal sobre diferentes aspectos de la lexicografía aplicada.

El profesor, en cuanto guía o coaching, formula algunos de los principales problemas para la elaboración de un diccionario: número de entradas, qué información ofrecer en las entradas (fonética, gramatical, etimológica, lexicológica...), cómo redactar las definiciones, grado de sistematicidad de la información, problemática vinculada a la polisemia, a la separación de acepciones, a la homonimia, al contorno definicional, a las definiciones de tipo relacional, a neologismos y tecnicismos, a registros, a información fraseológica, etc.

A partir de aquí nuestros estudiantes, de forma autónoma (en casa y en clase), en base a alguna bibliografía que facilitamos habrán de buscar solución a estos y otros problemas que se presentan en la práctica de la elaboración de la microestructura y definiciones de un diccionario. Tendrán que leer y también escuchar audios en el despacho virtual del profesor, entenderlos, asimilarlos y a veces complementarlos con la búsqueda de más información. En este sentido echamos mano del *podcast*, principalmente en audios de pocos minutos, en el formato de *How to*, para resolver alguna duda o comentar la posible solución a cualquier problema que frene el avance. Aplican teorías y formulan hipótesis. Incidimos aquí en el aspecto más procedimental del aprendizaje. Nosotros orientamos al estudiante y hacemos un seguimiento estimulando la reflexión, la crítica y la motivación, y observamos de cerca las posibles dificultades del trabajo en grupo (Bain 2008; Universidade de Vigo 2008, 2009):

1. Puede haber alguien que no colabore o que esté a disgusto en el grupo, que falte a parte o a muchas de las reuniones y de las clases, que no intervenga o carezca de una actitud seria y

de compromiso, que no cumpla los plazos ni su parte equitativa del trabajo y este muestre deficiencias, que sea poco colaborativo, no escuche y no sea sensible a los problemas del grupo, que no presente ideas nuevas o de interés, que no haga crítica o siempre la haga negativa.

2. Además de lo anterior, comprobamos si en el grupo sus miembros se ponen de acuerdo y avanzan, si tienen claras las tareas, si el trabajo está repartido de forma regular y equitativa, si discuten sobre cuestiones irrelevantes, si algunos dominan al resto, si cada uno insiste en sus ideas y no es receptivo a las de los demás, si no tienen reuniones bien planificadas fuera de clase, etc. También comprobamos como son las fortalezas y debilidades del trabajo lexicográfico que están realizando.
- Los estudiantes reflexionan sobre los diversos problemas que les plantea la elaboración de las entradas asignadas, revisan el material bibliográfico, asimilan y amplían conocimientos y buscan aquella información más útil y relevante que les permita ofrecer solución a los problemas previamente formulados. El método de evaluación por nuestra parte es la evaluación continua, observando, escuchándolos en clase, en el foro para problemas que creamos *ad hoc* en el campus virtual dentro de la plataforma Moodle e interviniendo cuando sea necesario. Con la evaluación final comprobamos el resultado último del trabajo escrito y previamente expuesto en clase.

Las habilidades de escucha por parte del docente adquieren gran importancia en las dinámicas de trabajo por proyectos y del trabajo colaborativo como es el caso. Es imprescindible centrarnos tanto en escuchar como en hablar. Hay que destinar tiempo de escucha a entender lo que dicen los estudiantes sin estar continuamente pendientes de lo que vamos a decir nosotros a continuación, y prestar atención asimismo a lo que no dicen, esto es, a aquellos que no hablan o participan o lo hacen en menor grado. En ocasiones los estudiantes sienten que están molestando cuando preguntan y cuando se acercan a los profesores con dudas diversas sobre cuestiones varias del trabajo que están abordando, así

que desarrollar habilidades adecuadas de escucha puede ayudar al estudiante a vencer problemas.

En temas académicos, como el que nosotros planteamos, la escucha activa puede contribuir a detectar problemas en el grupo de trabajo y a mostrarles que las respuestas están en ocasiones dentro de ellos mismos. Escuchando y facilitando un espacio en el que los estudiantes se muestren confiados y cómodos hablando puede conseguir más en el proceso de enseñanza que dando únicamente instrucciones o hacerles sentir que uno tiene prisa o que lo que dicen resulta irrelevante. Por otro lado, estas mismas habilidades de escucha debemos ser capaces de inculcárselas a nuestros estudiantes en las clases y en sus relaciones interpersonales en el grupo (López 2019).

Creando entradas de diccionario desarrollamos un aprendizaje por problemas y por proyectos, ambos entrelazados. Usamos ambos procedimientos por lo siguiente:

1. Actúan como una fuerza de aprendizaje impulsada por la incerteza inherente al proyecto y al problema o problemas planteados.
2. Ponen de manifiesto las lagunas, errores y dificultades para abordar la posible consecución del proyecto y la resolución de problemas, un hecho que nos está indicando dónde debemos actuar para intentar paliar las deficiencias detectadas.
3. Se constituyen en un método de enseñanza-aprendizaje que incide especialmente en el ámbito procedimental del aprendizaje, por lo que fomentan la adquisición de un conocimiento estratégico y de habilidades específicas como la formulación de hipótesis, aplicación de teorías, la creatividad, la autonomía, el aprender de los errores, la mejora en la capacidad de integrar y aplicar conocimientos de manera efectiva, etc

El aprendizaje por proyectos es aquí un proyecto parcial que es la elaboración –lógicamente también parcial– de un diccionario convencional general, monolingüe de unidades léxicas. El tema del proyecto es analizar y ejecutar entradas de diccionario con toda la problemática lexicográfica que ello conlleva. Supone para nuestros estudiantes la

realización de un trabajo en un tiempo determinado mediante la planificación, diseño (con ayuda del profesor) y realización de una serie de labores con las que aplican los conocimientos ya adquiridos y los que adquieren a medida que avanzan en la realización de la tarea. Se trata de “resolver haciendo”. Métodos como este implican al estudiante y al profesorado, motivan al estudiante, obligan a formular un conjunto de acciones, exigen interacciones entre estudiante y profesor, demandan la utilización de recursos variados y tecnologías, y de actividades diversificadas mediante las que se pretende resolver un determinado problema o cuestión, ofrecen un escenario ideal para el desarrollo de habilidades transversales de carácter profesional (por ejemplo trabajo colaborativo o en grupo, aprendizaje autónomo, comunicación oral y escrita, comunicación interpersonal, liderazgo...).

Con el aprendizaje basado en proyectos nos centramos en la búsqueda de la solución a un problema o problemas de cierta complejidad lexicográfica. No se trata sólo de aprender “acerca de” algo sino también de “hacer” algo. Mediante este procedimiento contemplamos:

1. El tema o problema que el proyecto intenta estudiar o resolver; por ejemplo cómo componer la microestructura de un diccionario en base a una selección de entradas.
2. La descripción y propósito de lo que llevamos a cabo, señalando qué asuntos vamos a desarrollar, qué acciones y actividades realizamos, recursos y objetivos: en nuestro caso considerar la información lexicográfica que pueda resultar relevante en las entradas, cómo tratarla y en qué material apoyarse para conseguirlo de la forma más completa posible de acuerdo con la técnica lexicográfica actual.
3. El desarrollo de habilidades cognitivas que se pretenden impulsar, problemas lexicográficos que se quieren resolver, conceptos y principios que se busca que los estudiantes puedan aplicar como recoger la selección de entradas, recopilar material lexicográfico, seleccionar las bases de datos de corpus que pueden proporcionar ejemplos, organizar y estructurar un esquema de la información que debe figurar en las

entradas, comprobar la problemática asociada a la redacción y separación de entradas de diccionario, etc.

Algunas de las principales dificultades con que nos encontramos para poner en marcha en nuestras clases trabajos colaborativos y de proyecto son (Bain 2008, Universidade de Vigo 2008, 2009):

- a. Tener que ajustarnos a la guía docente: en general nuestro trabajo como profesores consiste en cubrir la totalidad de contenidos de la materia y examinar a los estudiantes para verificar que asimilaron dichos contenidos. De aquí que muchas veces no nos quede tiempo para abordar otro tipo de problemas y cuestiones que puedan surgir en el desarrollo del proyecto y en el tratamiento de problemas. El aprendizaje por problemas y proyectos supone que el nivel de competencia adquirido es superior al que se obtiene con aquellos temas tratados directamente desde un enfoque tradicional, pero también puede darse la circunstancia de que la solución de problemas o el desarrollo del proyecto se atasque en algún punto y que diferentes contenidos acaben cubriéndose de una forma más superficial por haber dedicado más tiempo del esperado a otros. Esto siempre es una preocupación para nosotros docentes, por lo que podemos pasar de curso a los estudiantes sin que hayan visto parte de los contenidos al haberse tenido que detener en exceso en otros o por haber tenido que solucionar problemas imprevistos. Pero estas lagunas de conocimiento, que pudiesen quedar en algún momento, pueden verse como algo natural al soltarnos en cierta medida de la rigidez de la guía docente pensando que, al final, los estudiantes deberán cubrir grandes lagunas de conocimiento a lo largo de toda su vida, que parte de los conocimientos que tendrán que utilizar en el ámbito profesional aún están por publicarse y conocerse y que cuando aprobamos con un 6 a un estudiante estamos aceptando que siga adelante a pesar de que puede desconocer un cuarenta por ciento del contenido que le presentamos en la guía docente.

- b. La dificultad de evaluar la respuesta a problemas y proyectos: ocurre esto si además se hacen exámenes convencionales. Si los estudiantes se implican como deben en el proyecto y le dedican tiempo, entonces no les quedará hueco temporal suficiente para preparar exámenes. Si el peso del examen es muy importante, podrían no tomarse en serio el proyecto. Una posibilidad es no hacer exámenes aparte del proyecto o realizarlos muy ligados a la labor del proyecto, de tal modo que los estudiantes perciban que la mejor manera de preparar el examen es realizando un buen proyecto. Esto es lo que hacemos, de modo que al adoptar estrategias que otorguen un alto valor a los trabajos y proyectos, es necesario reformularnos el valor dado a los exámenes. No es fácil puesto que exámenes como el final siempre han tenido un papel importante, resultan un concepto muy interiorizado por los estudiantes y los profesores.

También sucede con frecuencia que el trabajo realizado por un grupo es satisfactorio, pero tenemos dudas de que todos los miembros del grupo hayan trabajado y aprendido como debían. Puede ocurrir que algunos estudiantes progresen más por los méritos de otros que por los suyos propios. Muchos profesores combaten este problema puntuando poco el trabajo de proyecto, porque no le atribuyen excesiva fiabilidad, y otorgan alto peso a los exámenes convencionales, a los que atribuyen mayor objetividad. El peligro es que los estudiantes perciban que lo importante sigue siendo prepararse individualmente para los exámenes y adopten una actitud poco comprometida con el proyecto. El modo de evitar esto es valorar eficazmente el proyecto, valerse de la observación directa en clase, la exposición oral, la adopción de técnicas para organizar el trabajo de manera que la participación de todos los miembros del grupo sea imprescindible para el éxito final.

- c. No elaborar adecuadamente el diseño de los grupos y de las tareas que deben realizar, que los estudiantes de los grupos se conozcan poco y por consiguiente estén escasamente animados a cooperar y a comunicarse.

Las principales etapas que desarrollamos en el proyecto son:

1. La formulación: elección del tema y del problema o problemas que vamos a trabajar. Lo proponemos nosotros de acuerdo con los contenidos de la guía docente de la asignatura y escuchamos las sugerencias de los estudiantes. En este último caso, intentamos valorar si resulta adecuado, pertinente y viable todo lo que dicen para la asignatura que enseñamos, pues en la guía docente se ha planificado para que el estudiante adquiriera unos conocimientos y competencias que no tiene.
2. La planificación: implica organizar el proyecto y los problemas que vamos a abordar así como las acciones que realizaremos, el tiempo y los recursos. Al ser trabajo colaborativo lo primero es organizar los grupos, distribuir responsabilidades, tareas y plazos. Explicitamos la planificación ante el estudiante, conforme ya indicamos, y la debatimos con el.
3. El desarrollo: ponemos en marcha la planificación acordada y realizamos las actividades para conseguir las metas propuestas. Hay que buscar y seleccionar información, organizar los datos, leer, redactar, encontrar problemas, formularse dudas y preguntas, elaborar conclusiones y tomar decisiones. Es el momento del trabajo efectivo de los grupos y de sus miembros. En cada fase del proyecto hay que poner lo que va a conseguir el estudiante y cómo lo va a conseguir (explicando nosotros, dando información para buscar y dejarlos a ellos solos). En la investigación que nos ocupa, las fases vienen marcadas por los distintos apartados que establecemos en la ficha de muestra que presentamos abajo.
4. La exposición y comunicación de resultados: concluido el trabajo de los grupos, deberán exponerlo oralmente y entregarlo por escrito. El estudiante adquiere los conocimientos y competencias propuestos y debe comunicar los resultados de su trabajo y las conclusiones alcanzadas. Esta comunicación no sólo es hacia fuera sino también hacia dentro, pues posibilita que el estudiante reflexione sobre lo realizado, sobre el resultado final y los objetivos alcanzados.

5. La valoración: sucede una vez que el proyecto ha sido desarrollado y expuesto. Comprobamos en qué medida el estudiante aprendió los contenidos seleccionados, qué cambios se han podido producir en su grado de aprendizaje significativo en relación con los conocimientos que ya tenía (siguiendo la línea de David Ausubel, cfr. Centro Virtual Cervantes 2024), qué tipo de reorganización se ha dado en su red conceptual sobre el tema trabajado, qué contenidos planificados y no planificados se aprendieron y qué revisiones o mejoras se pueden realizar de todo el proceso. En nuestro proyecto los grupos que desarrollan el trabajo colaborativo son homogéneos en número pero heterogéneos en calidad. Al tratarse de evaluación continua, parte de la evaluación pueden someterse a los propios participantes. Debemos asegurarnos de que las evaluaciones utilizadas son apropiadas, valiosas y se sustentan en las metas de aprendizaje particulares. Como docentes podemos experimentar aquí sentimientos negativos, porque evaluar los resultados de nuestros estudiantes no nos resulta una tarea agradable, ya que además la evaluación no es una ciencia exacta y a veces se sustenta en requisitos tradicionales como intentar expresar los resultados académicos y los logros de aprendizaje de una forma cuantitativa y exacta. Cualquier evaluación debe ofrecer información suficiente sobre los errores y aciertos existentes en las pruebas y sobre los criterios para valorarla. El estudiante debe disponer de una información de retorno (un *feedback* posterior suministrado) para que sepa cómo le fue y en qué podrá mejorar su trabajo. Todo aprendizaje debe ser evaluado y toda evaluación debe suponer un aprendizaje (Mateo 2013; Sanmarti 2020).

5. CONCLUSIONES

Como conclusión indico la ficha de trabajo que deben desarrollar en el proyecto:

1. **Lema** (Étimo) [rasgos fonético-fonológicos e información gramatical].
2. Subacepciones (por orden de frecuencia; en verbos situando primero los no pronominales y los transitivas)

Definición analítica

i) *Ejemplos* lengua escrita (obra y página) o lengua oral (edad del informante)

Esquema sintáctico y semántico cuando sea relevante (verbos, nombres)

Nivel y ámbito de lengua: estándar, dialectal, coloquial, popular, literario, culto...

Sinonimia y antonimia

Unidades fraseológicas

El proyecto desarrolla habilidades cognitivas, resuelve problemas planteados y permite aplicar conceptos y principios como crear, organizar y estructurar las entradas de un diccionario. En paralelo a lo que hemos dicho sobre el aprendizaje de la lexicografía en base a problemas, mediante el proyecto también el estudiante adquiere los conocimientos y competencias propuestos. Nosotros en cuanto docentes somos fuente de información, pero no la única; somos la base para aprender a buscarse ellos mismos otras fuentes de información.

La ventaja de estos métodos combinados es que el método es real, que trabajan ellos mismos la información y la ven aplicada. Asimilan la teoría de un modo casi pasivo y no memorístico, ensayan herramientas, destrezas y competencias propias de la materia, colaboran entre sí, mejoran habilidades interpersonales y vinculan parte teórica con parte práctica. La transferencia de conocimientos y de aprendizaje se produce de forma amplia tanto de modo conceptual como procedimental. Los inconvenientes: puede haber estudiantes que no asistan a las reuniones de equipo, que no cumplan con su parte de trabajo, que incumplan los

plazos, que muestren actitud poco activa, que no aporten ideas de interés, que no ejerzan la crítica o que la realicen sin fundamento, que den muchas vueltas a los problemas y no avancen. Pero buena parte de los grupos funciona bien y una mayoría de estudiantes acaba valorando positivamente esta experiencia significativa aprendiendo la lexicografía de una forma activa, vivencial, intensa y constructiva.

6. REFERENCIAS

- Bain, K. (2008). O que fan os mellores profesores universitarios. Vigo: Universidade, Vicerreitoría de Formación e Innovación Educativa.
- Beckett, G.; Slater, T. (2019). Global Perspectives on Project-Based Language Learning, Teaching, and Assessment: Key Approaches, Technology Tools, and Frameworks. Routledge
- Biggs, J. Burville (2006). Calidad del aprendizaje universitario. Narcea.
- Bolívar, A. (2009). Diseñar e avaliar por competencias na universidade. O EEES como reto. Vigo: Universidade, Vicerreitoría de Formación e Innovación Educativa.
- Centro Virtual Cervantes (2024). “Aprendizaje significativo”, https://cvc.cervantes.es/ENSENANZA/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/aprendizajesignificativo.htm, consultado el 15 de abril de 2024.
- Escobar, A. (2019). “De las rupturas epistemológicas: una mirada desde la experiencia”. Warisata: revista de educación, 51-66.
- Hernández, L. (2024). “¿Lección magistral e innovación?: reflexiones en torno a una metodología de enseñanza tradicional?”. CINECO 2024 <https://ciineco.org/ponencia/leccion-magistral-e-innovacion-reflexiones-en-torno-a-una-metodologia-de-ensenanza-tradicional/>, consultado el 23 abril de 2024.
- Jiménez, R. (2012). “Coaching en el desarrollo profesional docente. Fases formativas y procesos metodológicos de investigación”. REIFOP, 15 (4).
- López, Juan de Dios (2019). “Escuchar en el aula: una estrategia docente” en <https://formacionele.com/escuchar-en-el-aula/>, consultado el 1 de abril de 2024.
- Luelmo, M. J. (2020). “Autonomía del alumno: implicaciones para el profesor”. Ensayos. Revista de la Facultad de Educación de Albacete, 35 (2), 267-280.
- Mancini, V. (2020). “La Evaluación en la Universidad”. 3ª Jornada sobre Prácticas Docentes en la Universidad pública. UNLP. Bs. As. Argentina.

- Mateo J. ; Vlachopoulos, D. (2013). “Evaluación en la universidad en el contexto de un nuevo paradigma para la educación superior”. *Educación XXI*, 16 (2), 183-208.
- Morales Bueno, P. (2004). “Aprendizaje basado en problemas. Problem - Based Learning”. *Theoria*, vol. 13, (pp. 145-157), consultado el 8 de abril de 2024.
- More, S.; Walsh, G.; Rísquez, A. (2008). *Ensinando na universidade. Estratexias eficaces e principios clave*. Vigo: Universidade de Vigo, Vicerreitoría de Formación e Innovación Educativa.
- Rosales, C. (2010). “La planificación de la enseñanza por competencias”, *Innovación educativa*, 20.
- Sanmartí, N. (2020). *Avaluar i aprendre: Un únic procés*. Barcelona: Ed. Octaedro.
- Tébar Belmonte, L. (2003). *El papel del profesor mediador*. Ediciones Universidad de Salamanca.
- Universidade de Vigo (2008): *Novos enfoques no ensino universitario*. Vicerreitoría de Formación e Innovación Educativa, colección *Formación e Innovación Educativa na Universidade*.
- Universidade de Vigo (2008). *Prácticas educativas innovadoras na universidade*. Vicerreitoría de Formación e Innovación Educativa, colección *Formación e Innovación Educativa na Universidade*.
- Universidade de Vigo (2009). *Propostas innovadoras na docencia universitaria*. Vicerreitoría de Formación e Innovación Educativa, colección *Formación e Innovación Educativa na Universidade*.
- Zabalza, M. A. (2002). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Narcea.
- Zabalza, M. A. (2008). *Competencias docentes do profesorado universitario. Calidade e desenvolvemento profesional*. Vigo: Universidade, Vicerreitoría de Formación e Innovación Educativa.
- Zegarra, R.; Velázquez, M. (2016). “El coaching: una forma para fortalecer el profesionalismo del docente en el aula”. *Educ [online]*, vol. 9 (2), 156-183.

DICCIONARIOS ACADÉMICOS EN LÍNEA: HERRAMIENTAS PARA EL APRENDIZAJE FILOLÓGICO EN EL GRADO EN FILOLOGÍA HISPÁNICA. APUNTES PARA UNA PROPUESTA DE ENSEÑANZA

RAÚL DÍAZ ROSALES
Universidad de Huelva/CIPHCN

1. INTRODUCCIÓN

La importancia del diccionario en el aprendizaje de la lengua es indiscutible. Si bien por lo general se ha erigido como el instrumento idóneo para proporcionar el significado de la voz consultada, no cabe duda de que su capacidad de ofrecer información es mucho mayor: además de las indicaciones gramaticales, ofrece al lector indicaciones diastráticas, diafásicas o diatópicas. Pero el contenido puede ser aún más diverso: pensemos, por ejemplo, en *Clave*, que recogía un total de ocho apartados que, en función de la necesidad de cada entrada, completaban, al final de la misma, la orientación para el lector: etimología, morfología, ortografía, pronunciación, semántica, sintaxis y uso. Por supuesto, los diccionarios codificadores tenderán a incorporar aquellas indicaciones que permitan al lector crear textos con una mayor capacidad (por ejemplo, el «Catálogo» de voces afines que recogía María Moliner en la primera edición del *Diccionario de uso del español*, o las indicaciones sobre norma que, en ocasiones, podemos encontrar en diccionarios de enseñanza del español, como el de Alvar Ezquerro y Moreno Fernández [2010]).

Sin embargo, pese a las múltiples posibilidades de un diccionario, su utilización está ampliamente desaprovechada: por cuestiones de accesibilidad y por falta de aprendizaje sobre el uso. Respecto a la primera cuestión, en una era donde prima el usuario frente al poseedor (no en vano la mayoría de aplicaciones a través de Internet no permiten la

descarga²⁸), lo gratuito en internet se impone como prioritario frente a otras opciones de pago, o incluso de pago en papel, que no gozan de la preferencia del público, lo que obliga a restringir el catálogo de obras a las que pueda optar el usuario. Con relación a su aprendizaje, si bien no faltan textos que orienten al respecto (véanse los trabajos de Prado Aragonés de 1996a, 1996b, 2001a, 2001b y 2009; aportaciones como las de Alvar Ezquerro, 2003; o Maldonado, 2008; o volúmenes colectáneos como el coordinado por Ayala Castro [coord.], 2001, como una pequeña muestra), no parece que se ofrezca suficiente instrucción en la práctica docente para incorporar el uso de esta herramienta al día a día del estudiante, quizás porque se parta de una infravaloración de este tipo de obras.

Si observamos los distintos planes de estudios de grados que abordan la lengua y la literatura hispánicas en la universidad española, podemos constatar cómo hay un tratamiento desigual de la asignatura que debería suponer la referencia para el conocimiento del diccionario. Recojo a continuación un amplio (que no exhaustivo) listado de las distintas universidades españolas que recogen asignaturas dedicadas a la lexicografía:

Institución	Asignatura	Carácter
Universidad Autónoma de Barcelona grado en lengua y literaturas españolas	Lexicografía y Terminología del Español	Opt. ²⁹ , 3.º/4.º
Universidad Autónoma de Madrid grado en estudios hispánicos: lengua española y sus literaturas	Las Palabras en Español: Redes y Aplicaciones Lexicográficas	Opt. ³⁰ , 4.º
Universidad Complutense de Madrid grado en español. lengua y literatura	La Estructuración del Léxico y los Diccionarios	Opt., 2.º/3.º/4.º

²⁸ La Real Academia Española y la Asociación de Academias de la Lengua Española ponen a disposición del usuario una gran cantidad de materiales, incluyendo diccionarios, pero solamente el *Diccionario de la lengua española* y el *Diccionario del estudiante* pueden ser descargados, previo pago, para una consulta que no dependa de Internet, si bien ambos están asimismo disponibles gratuitamente para su consulta en línea en la web de la Real Academia Española.

²⁹ Mención en Lengua Española.

³⁰ Itinerario Profundización Lingüística y Literaria.

Universidad de Barcelona grado en filología hispánica	Lexicografía Española	Opt. ³¹ , 3.º/4.º
Universidad de Extremadura grado en filología hispánica	Lexicología y Lexicografía del Español	Opt., 3.º-4.º
Universidad de Girona grado en filología hispánica	Lexicografía del Español	Opt., 3.º/4.º
	Historia de la Lengua y Lexicografía	Ob., 4.º
Universidad de Granada grado en filología hispánica	Lexicografía del Español	Obl., 2.º
Universidad de Huelva grado en filología hispánica	Lexicografía y Semántica	Opt., 4.º
Universidad de Jaén grado en filología hispánica	Elaboración de Diccionarios. Teoría y Aplicación a la Lengua Española	Opt. ³² , 3.º
Universidad de León grado en lengua española y su literatura	Semántica Léxica y Lexicografía	Obl., 3.º
Universidad de Málaga grado en filología hispánica	Lexicografía del Español	Opt., 3.º
Universidad de Santiago de Compostela grado en lengua y literatura españolas	Lexicología y Lexicografía del Español	Obl., 4.º
Universidad de Valencia grado en estudios hispánicos: lengua española y sus literaturas	Lexicografía Española	Obl., 2.º
Universidad de Valladolid grado de español: lengua y literatura	Técnicas Lexicográficas	Opt. ³³ , 3.º
Universidad de Salamanca grado en filología hispánica	Lexicografía General y Española	Obl., 3.º
	Diccionarios del Español	Opt., 3.º/4.º
Universidad de Sevilla grado en filología hispánica	Lexicología, Lexicografía y Semántica del Español	Obl., 2.º
Universidad de Vigo grado en filología hispánica	Lexicografía, Semántica y Ontologías del Español	Opt., 3.º
Universidad Nacional de Educación a Distancia grado en lengua y literatura españolas	La actividad Lexicográfica: Teoría y Práctica	Opt., 3.º/4.º

³¹ Itinerario Lengua Española.

³² Mención en Aplicaciones de la Filología Hispánica y Mención en Profundización Disciplinar en Lengua Española.

³³ Dentro de la Formación Específica en Lingüística Española, en la materia Lingüística Aplicada al Español.

Un gran número de universidades no recogen asignaturas sobre esta cuestión en sus planes de estudio³⁴.

Respecto a la enseñanza de posgrado, actualmente en España se pueden encontrar tres programas, dos oficiales y uno de formación permanente. La Real Academia Española, la Asociación de Academias de la Lengua Española y la Universidad de León ofrecen el Máster de Formación Permanente en Lexicografía y Corrección Lingüística, donde es fundamental la orientación panhispánica, con objeto de formar equipos lexicográficos que atiendan a la realidad lingüística hispanoamericana (90 créditos ECTS). Dos universidades españolas, la Universidad Nacional de Educación a Distancia y la Universidad Autónoma de Barcelona, ofrecen el Máster Oficial en Elaboración de Diccionarios y Control de Calidad del Léxico, que ofrece tres itinerarios: Diccionarios especialmente didácticos y escolares, Diccionarios históricos y, por último, Diccionarios de lenguajes científicos y técnicos (60 créditos ECTS). Finalmente, la Universidad de Santiago de Compostela es una de las instituciones participantes en un Máster Universitario Erasmus Mundus en Lexicografía; el título, coordinado por la universidad alemana Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, involucra también los siguientes centros: Università degli Studi Roma Tre, Universidad do Minho, Uniwersytet Śląski w Katowicach (University of Silesia),

³⁴ De nuevo, un listado no exhaustivo: Universidad de Alcalá (Grado en Estudios Hispánicos), Universidad de Alicante (Grado en Español: Lengua y Literaturas), Universidad de Almería (Grado en Filología Hispánica), Universidad de Cádiz (Grado en Filología Hispánica), Universidad de Burgos (Grado en Español: Lengua y Literatura), Universidad de Cantabria, con el institución adscrita Centro Internacional de Estudios Superiores del Español (CIESE-Comillas) (Grado en Estudios Hispánicos), Universidad de Castilla-La Mancha (Grado en Español: Lengua y Literatura), Universidad de Córdoba (Grado en Filología Hispánica), Universidad de Jaén (Grado en Filología Hispánica), Universidad de La Coruña (Grado en Español: Estudios Lingüísticos y Literarios), Universidad de La Laguna (Grado en Español: Lengua y Literatura), Universidad de La Rioja (Grado en Lengua y Literatura Hispánica), Universidad de las Islas Baleares (Grado en Lengua y Literaturas Españolas), Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (Grado en Lengua Española y Literaturas Hispánicas), Universidad de Lleida (Grado en Filología Hispánica), Universidad del País Vasco (Grado en Filología, mención en Filología Hispánica), Universidad de Murcia (Grado en Lengua y Literatura Españolas), Universidad de Navarra (Grado en Lengua y Literatura Españolas), Universidad de Oviedo (Grado en Lengua Española y sus Literaturas), Universidad de Zaragoza (Grado en Filología Hispánica), Universidad Rovira i Virgili (Grado en Lengua y Literatura Hispánicas).

Université de Lorraine, Karoli Gaspar Reformatus Egyetem y Stellenbosch University (120 créditos ECTS)³⁵.

Este breve panorama muestra una irregular inserción de la lexicografía en planes de estudio sobre lengua y literatura españolas, lo que conlleva un mayor desconocimiento por parte del alumnado de las posibilidades que ofrece no solo en la decodificación, sino también en la codificación de los escritos. Para intentar proporcionar algunas ideas sobre tratamiento de diccionarios en el aula, se expondrá a continuación un plan de intervención, con la exposición de una herramienta lexicográfica fundamental donde se aúnan accesibilidad y riqueza documental, que vertebrará diversas propuestas de aplicación para que el alumnado entre en contacto con los diccionarios y descubra la variedad de datos que pueden proporcionarle a un filólogo.

2. LA PRÁCTICA LEXICOGRÁFICA: EL NUEVO TESORO LEXICOGRÁFICO DE LA LENGUA ESPAÑOLA

La Real Academia Española ha puesto a disposición del usuario, primero en edición en DVD (1992) y posteriormente a partir de la consulta en línea, un conjunto de diccionarios que abarca, entre otras, obras, en un espacio temporal de seis siglos, de diccionarios no académico: desde 1495, con la obra de Nebrija (*Vocabulario español-latino*) hasta 1931, con el volumen RI-Z del volumen del *Gran diccionario de la lengua castellana autorizado con ejemplos de buenos escritores antiguos y modernos*, de Aniceto de Pagés y, como se indica en la portada, «continuado y completado» por José Pérez Hervás.

Con relación a la lexicografía académica, el corpus comprende los denominados *diccionarios de autoridades* en sus ediciones de 1726-1739 y 1770, así como las ediciones del diccionario académico denominado usual desde su primera edición de 1780 hasta la última publicada en el momento de aparición del DVD, la de 1992, y las ediciones *manuales*

³⁵ Véanse, para abordar la enseñanza de la lexicografía en los estudios de traducción y para acceder a un panorama sobre enseñanza de lexicografía en España, respectivamente, los trabajos de Camacho Niño (2013, 2019).

de la obra, además de las versiones que la Real Academia Española realizó de los diccionarios históricos.

Este «museo lexicográfico» (Clavería y Freixas, 2018; véase esta referencia para una comprensión del alcance y aprovechamiento de esta compilación de textos) supone la continuación, tras casi cuarenta años desde la labor iniciada por Samuel Gili Gaya con el *Tesoro lexicográfico (1492-1726)*, del objetivo de conformar un «“diccionario de diccionarios”» (Gago Jover, 2002, p. 331). Se trata de un proyecto de digitalización muy ambicioso que se incardina en la voluntad de la Real Academia Española de ofrecer a la comunidad investigadora herramientas fundamentales para el análisis de la lengua: actualmente podemos disfrutar del acceso en formato digital a distintos corpus académicos (*Corpes*, *Corpes XXI*, *Corde*, *Corpus del Diccionario Histórico*), diccionarios (*Diccionario de la lengua española*, *Diccionario esencial de la lengua española*, *Diccionario de americanismos*, *Diccionario del estudiante*, *Diccionario panhispánico del español*, *Diccionario panhispánico del español jurídico*) u otras obras fundamentales (la *Ortografía de la lengua española* o la *Nueva gramática de la lengua española*). Dentro de la lexicografía, además, la RAE publicado la herramienta *Mapa de diccionarios*, que permite consultar —no a través de imagen, como en el caso del *NTLLE*, sino en formato HTML— seis diccionarios: la selección se basa en la importancia que estos textos han tenido en la tradición académica, pues abarcan desde la primera edición, de 1780, del *diccionario usual*, hasta la de 2001, pasando por las de 1817, 1884, 1925 y 1992³⁶. Pero, sin duda, el *NTLLE* proporciona el marco adecuado para abordar un análisis lexicográfico heterogéneo.

³⁶ En total, 832 000 acepciones y 139 000 variantes gráficas, con un total de más de 100 000 lemas. Para una mayor comprensión de los datos, se recurre a una organización tabular, añadiendo, además, un código de colores con el que clasificar la semejanza entre las definiciones. La voluntad de ofrecer «una visión evolutiva del léxico moderno» (Real Academia Española, s. f.) motiva esta herramienta, que habilita la búsqueda por variantes gráficas y fonéticas; respecto a las acepciones, la ordenación de las mismas por criterios de equivalencia permite una comparación más clara para el usuario.

3. PROPUESTAS DE USO Y APRENDIZAJE

Este tesoro lexicográfico servirá para que el alumnado acceda a un amplio corpus de obras que, en el vasto marco diacrónico que ofrecen, permitirán entender los cambios en el léxico. Su combinación con las ediciones digitalizadas (aunque ya no en el escaneado de las páginas) de las versiones 22.^a (2001) y 23.^a (2014), en su última versión esta última, permitirán abordar casi tres siglos de evolución del léxico, con una paulatina introducción de la realidad lingüística hispanoamericana.

3.1. LOS AVANCES CIENTÍFICOS Y TÉCNICOS (ANÁLISIS DIACRÓNICO)

Se podrán constatar, en la consulta de distintas versiones de la obra, modificaciones que producen los avances tecnológicos, por ejemplo, en las voces *ratón* (en el diccionario usual de 1992 recoge la siguiente acepción: «4. *Inform.* Mando separado del teclado de un ordenador que se maneja haciéndolo rodar sobre una superficie, y que sirve para escribir o hacer gráficos en la pantalla»), *calculadora* (que, en la voz *calculador, ra*, recoge —por primera vez en la edición del diccionario usual de 1925— la acepción «2. Dícese de la máquina con que se ejecutan mecánicamente operaciones aritméticas»), *electricidad* (recogida por primera vez en la edición de 1803, con una definición que destila la novedad del fenómeno³⁷; incluso en la propia definición se alude a la novedad que supone el vocablo) o *gasolina* (recogida en 1899, con remisión a *gasoleno*: «(De *gas* y el lat. *óleum*, aceite.) m. Mezcla de hidrocarburos, líquida, incolora, muy volátil, fácilmente inflamable, producto del primer período de la destilación del petróleo»). Útil para la delimitación diacrónica, pero también la diatópica, es la voz *carro*, que permitirá apreciar la incorporación del significado de ‘automóvil’ en un área determinada, en concreto, América («5. *Amér.* **Automóvil**»). En ese ámbito de la marcación diatópica también es interesante la voz *gagua* para designar un vehículo dedicado al transporte público, tal y

³⁷ «ELECTRICIDAD. s. f. Materia sutilísima, y muy fluida, diversa de los demás fluidos por sus propiedades, comunicable á todos los cuerpos á unos mas que otros: produce varios efectos y muy extraños, y uno de los mas conocidos es el de atraer, y repeler los cuerpos leves, y la propiedad de los cuerpos que ten esta materia. Esta voz y sus derivados se ha introducido modernamente».

como se recoge a partir de la edición del diccionario manual de 1984: «*Can., Cuba, P. Rico y Sto. Dom.* Nombre vulgar de los ómnibus y camiones que prestan servicios urbanos»). Interesante será la búsqueda de la voz *avión*, que, posiblemente, sea conocida mayoritariamente por la designación del medio de transporte, y que, sin embargo, se recoge ya desde la primera edición para hacer referencia al ave, una especie de vencejo. La acepción relativa a la aeronave aparece por primera vez en la edición usual de 1925, como homónima de la voz que designa al pájaro: «(De *ave.*) m. **Aeroplano**». Esta etimología acabaría siendo modificada posteriormente: la versión 23.7 recoge la siguiente: «Del fr. *avion*, y este der. del lat. *avis* ‘ave¹’». Otros rastreos relevantes podrían ser el de *helicóptero*, voz recogida por primera vez en el diccionario manual de 1927: «m. Aparato que se eleva en el aire merced a la acción de dos hélices que giran en sentido inverso», o *cohete*, que, aunque aparece desde 1729, no adquiere la acepción relativa al artefacto espacial hasta el diccionario usual de 1970: «2. Artificio que se mueve en el espacio por propulsión a chorro y que se puede emplear como arma de guerra o como instrumento de investigación científica». La voz *cine-matógrafo* se incorpora en el suplemento del diccionario académico de 1899: «[...] m. Aparato óptico en el cual haciendo pasar rápidamente muchas imágenes fotográficas que representan otros tantos momentos de una acción determinada, se produce la ilusión de un cuadro cuyas figuras se mueven». Será en la edición de 1914 del diccionario usual cuando también se recoja la voz *cine*, marcada como familiar: «m. fam. **Cinematógrafo**». Habrá que esperar a la edición de 1936 para observar la introducción de una subentrada en la voz *cine*: «**sonoro**. Aquel en que a la vez se habla, canta o suenan instrumentos». Dada la extensión de este formato que combina imágenes y sonidos, se hace necesario en marcar el cine original, de ahí que en la edición del suplemento de 1970 se recoja la subentrada «**mudo**. Aquel en que la proyección es silenciosa, sin acompañamiento de sonidos ni voces». Respecto a la voz *molécula*, se podrá reconstruir la historia de un término que aparece por primera vez en la versión usual de 1803: «Cada una de las partes muy pequeñas, é invisibles que componen los cuerpos». Repetida esta definición, más allá de variaciones formales en 1817, 1822, 1832, 1837, 1843, 1852 y 1869, hasta que en la versión de 1884 se amplía con

mucho esta definición: «[...] f. Agrupación definida y ordenada de átomos, la cual se considera de volumen pequeñísimo y como primer elemento inmediato de la composición de los cuerpos». Se mantiene esta formulación en 1899 y 1914, pero en 1925 se produce un cambio ante la supresión del verbo *considerar*: «f. Agrupación definida y ordenada de átomos, de volumen pequeñísimo, que se considera como primer elemento inmediato de la composición de los cuerpos». Así se recoge en 1927, 1936, 1939 y 1947, hasta que en 1950 (en la versión manual) se rescribe con mayor precisión científica: «f. Agrupación definida y ordenada de átomos, que es la menor porción que puede separarse de un cuerpo sin alterar su composición». Sin embargo, la versión usual de 1956 recupera la anterior definición. Un nuevo salto cualitativo se produce en la definición de 1970 del diccionario usual, pues no solo añade la marcación, sino que, además, establece distinción entre fluidos y sólidos: «f. *Fís.* En los fluidos, cada una de las partículas que se mueven con independencia de las restantes, y en los sólidos, agrupación de átomos ligados entre sí más fuertemente que con el resto de la masa». Se renueva la definición en la versión manual y en la usual de 1984 manteniendo la enunciación anterior como primera definición, pero añadiendo una subentrada: «**gramo**. Cantidad de una sustancia química cuyo peso es su peso molecular expresado en gramos». En la versión manual de 1989 no se producen modificaciones, como tampoco en la de 1992. Sí introduce cambios en la definición (no en la subentrada) la edición usual de 2001: «1. f. Unidad mínima de una sustancia que conserva sus propiedades. Puede estar formada por átomos iguales o diferentes»; como se observará, se ha suprimido la marca diatécnica. La última versión, 23.7, recupera esa marcación, pero con una modificación, al ser *Quím.* (química) y no *Fís.* la que introduce la primera definición. En el caso de *molécula gramo*, se introducen dos marcas, *Fís.* y *Quím.*, y cambia la definición al remitir a la voz *mol*, distinta a la que antes se daba a *molécula gramo*: «Cantidad de sustancia de un sistema que contiene tantas entidades elementales como átomos hay en 0,012 kilogramos de carbono 12. (Símb. mol.)».

El síndrome de inmunodeficiencia adquirida aparece por primera en la versión manual de 1989, escrito como sigla: «SIDA. m. *Med.* Sigla de

Imunodeficiencia Adquirida», pero ya en la versión manual de 1992 se traslada la indicación de la sigla a la información etimológica, mientras que se realiza una definición nueva para la enfermedad: «(De las siglas de síndrome de inmunodeficiencia adquirida, traducción del ing. *acquired immunodeficiency syndrome*.) m. Med. Enfermedad viral consistente en la ausencia de respuesta inmunitaria». La versión de 2001 modifica la denominación del procedimiento de formación del término, si bien mantiene la definición: «(Acrón. de síndrome de inmunodeficiencia adquirida)». Esta indicación se mantiene en la versión 23.7, donde la modificación se produce en la definición, que, por otro lado, ya prescinde de la marca diatécnica *Méd.*: «1. m. Enfermedad producida por el virus VIH consistente en la ausencia de respuesta inmunitaria».

3.2. SOBRE MORFOLOGÍA Y CONSTRUCCIÓN VERBAL

Nos ayuda el diccionario a observar un cambio en verbos, como sucede con *cesar*, que históricamente ha sido intransitivo, pero que adquiere, en la 23.^a ed., una acepción que refleja la tan extendida construcción transitiva que se observa en el uso de la lengua («4. tr. Destituir o depone a alguien del cargo que ejerce. *Lo cesaron ayer*»). La última edición del diccionario académico, consultada la versión 23.7, añade también un cambio de régimen en el verbo *aterrizar*, al incluir una acepción transitiva, frente a las intransitivas que anteriormente constituían el artículo lexicográfico: «5. tr. Hacer que un avión u otro artefacto volador aterrice. *La comandante logró aterrizar el avión*. ANT.: despegar»; sucede lo mismo con el verbo *despegar*: «2. tr. Hacer que un avión u otro artefacto volador despegue. *El piloto despegó la nave*».

Los paratextos que incluyen las versiones electrónicas de diccionario ofrecen, asimismo, nuevas indicaciones sobre morfología verbal: así, en 2001 aún se considera el verbo *abolir* como defectivo, por lo que no se conjugará completo, sino únicamente en aquellas formas que contengan la *i*; sin embargo, la edición de 2014 ya incluye, incorporando las novedades de la doctrina académica, un desarrollo completo del verbo. Novedad fundamental, asimismo, para la concepción panhispánica de la lengua española, es la inclusión, dentro de este mismo apartado de conjugación, de la variante voseante del verbo: así, en la 2.^a

persona de singular de los verbos se incluye una doble formulación (por ejemplo, *amas/amás, comes/comés* o *vives/vivís*, con las excepciones pertinentes, como en *ver* —con la forma *ves*—, *ir*, con la forma *vas*)

3.3. SOBRE EL DESARROLLO DE LA SOCIEDAD

Los tiempos han modificado paulatinamente el mapa de profesiones, así como su definición. Una voz de interés es *azafata*: aparece por primera vez en el *Diccionario de autoridades*, en 1726, designando un oficio concreto en el ámbito de la realeza³⁸, pero que, en 1956, en el diccionario usual, adquiere una segunda acepción acorde con la que sería, posteriormente, el uso más extendido («2. Camarera distinguida que presta sus servicios a bordo de un avión»). Se extiende la ubicación de este oficio más allá de los aviones, en la enmienda del suplemento de 1770, que añade, además, otra acepción («2. [Enmienda.] Camarera distinguida que presta sus servicios en un avión, tren, autocar, etc.» y «3. Empleada de compañías de aviación, viajes, etc., que atiende al público en diversos servicios»). Más allá de las revisiones de estas entradas, otro hito de interés en la historia de esta voz sucede en la versión usual de 1984, con la adición de una nueva acepción («También hay **azafatas** que, contratadas al efecto, proporcionan informaciones y ayuda a quienes participan en los congresos, grandes, reuniones, etc.». Curiosamente, la acepción de sirvienta de la reina modifica el tiempo verbal en la edición usual de 1984: «Criada de la reina, a quien servía los vestidos y alhajas que se había de poner y los recogía cuando se los quitaba».

La extensión semántica de ciertos términos puede trabajarse a partir de la búsqueda de voces como *boutique*, que se incluye por primera vez en la edición de 1983 del diccionario manual: «(Voz francesa.) f. Tienda especializada en artículos de moda». Esta restricción a cierto tipo de artículos se supera en la edición de 1992, donde ya se recoge el uso que aprovecha el prestigio de esa voz para vincularlo a otro tipo de

³⁸ «s. f. Oficio de la Casa Real, que sirve una viuda noble, la qual guarda y tiene en su poder las alhajas y vestidos de la Réina, y entra a despertarla con la Camaréra mayor, y una señora de honor, levando un azafáte el vestido y demás cosas que se ha de poner la Réina, las quales vá dando à la Camarera mayor, que es quien las sirve. Llámase Azafáta por el azafáte que lleva y tiene en las manos mientras se viste la Réina [...]».

establecimientos: «2. Por extensión, tienda de productos selectos. Se pronuncia aprox. /butík/».

La sociedad reclama espacios de igualdad para todos los integrantes de la comunidad de la que el diccionario da cuenta (recordemos la idea de Menéndez Pidal del diccionario como fotografía³⁹). Esto supone un avance respecto a anteriores situaciones en las que se toleraban —o se consideraban razonables y naturales— ciertas actitudes que chocaban contra esos principios de respeto. No es posible eliminar del diccionario aquello que no está acorde a nuestros principios éticos y morales si la realidad lingüística ratifica su uso (no se eliminarían de un libro de historia aquellos acontecimientos que revelan la peor cara del ser humano), pero sí es posible utilizar la marcación para advertir a quien lea ciertas voces sobre su inadecuación. La revisión de las definiciones permite observar cómo la historia del léxico es razonablemente paralela a aquella de las mentalidades. En el caso de *gitano*, *na*, la 5.^a acepción de la versión 23.7 de la 23.^a ed. recoge «adj. **trapacero**. U. como ofensivo o discriminatorio. U. t. c. s.)». Más aún, en el nuevo apartado dedicado a sinónimos y antónimos, se recoge como único sinónimo el vocablo *trapacero*, si bien viene antecedido de un triángulo amarillo con un signo de cierre de exclamación dentro, que, según indica la información proporcionada por la página al situar el ratón encima, es un término «discriminatorio». Se modifica así el tratamiento discriminatorio que se podía apreciar en distintas ediciones (se ordenan en orden cronológico inverso): 2001 («4. adj. coloq. Que estafa u obra con engaño. U. t. c. s.»); 1992 («6. fig. y fam. Que esta u obra con engaño. U. t. c. s.), repetida en 1989; 1984, en la versión manual, pues no aparece en la usual («fig. y fam. Que esta u obra suciamente. Dícese en especial hablando de negociantes. U. t. c. s.»). Esta acepción relativa al engaño está ausente en ediciones anteriores (1970, 1956, 1950, 1947, 1939, 1936, 1927, 1925,

³⁹ «[El diccionario] será como una fotografía instantánea del idioma en actitud dinámica, sentando al vivo la dirección de su movimiento. No será un panteón consagrado al culto del bien decir, sino guía en una etapa del inacabable camino que va recorriendo el lenguaje. Tal diccionario, fotografía instantánea, el mismo día que acaba de imprimirse comienza a quedar anticuado, pero llevará en sí siempre, en las explicaciones del pasado y en la exacta descripción del presente, la razón de ser de las innovaciones futuras» (Menéndez Pidal, 2018, p. 80).

1914, 1899, 1884, 1869, 1852, 1843, 1837, 1832, 1822, 1817 y 1803), pero no así en la de 1791, donde se erige en parte fundamental de la definición:

GITANO, NA. s. m. y f. Cierta clase de gentes, que afectando ser de Egipto, en ninguna parte tienen domicilio, y andan siempre vagueando. Engañan á los incautos, diciéndoles la buena ventura por las rayas de las manos, y la fisonomía del rostro, haciéndoles creer mil patrañas y embustes. Su trato es vender y trocar borricos y otras bestias, y á vueltas de todo esto hurtar con grande arte y sutileza. *Cingarus*. 2. met. El sujeto advertido, difícil de engañar, y que sabe dirigir y executar con destreza y astucia sus negocios. *Callidus, astutus*. 3. El que tiene atractivo en lo que dice y habla, aunque no sea para engañar; y así se dice: es muy GITANA, por ser muy halagüeña y cariñosa. *Captator, allector*.

Las ediciones de 1780 y 1783 se diferencian por recoger únicamente la primera acepción (hasta *Cingarus*). La edición de 1734 además de por los cambios gráficos, se diferencia de las siguientes por la adición de la cita de Cervantes: «Cerv. Nov. i. pl. i. Los Gitáños y Gitánas parece que solamente nacieron en el mundo para ser ladrónes», que, definitivamente, marca un punto de partida claro para la consideración de los gitanos. Relacionada con la discriminación a ciertos sectores de la sociedad, se incorpora al diccionario académico en la versión 23.1 de 2017: «Del gr. ἄπορος *áporos* ‘carente de recursos’ y *-fobia*. 1 f. cult. Fobia a las personas pobres o desfavorecidas»

La voz *judiada* se incorpora por primera vez al diccionario académico en su edición de 1837, con dos significados: «f. Acción inhumana» y «met. Lucro excesivo, escandaloso». Así se mantiene en las ediciones de 1843, 1852 y 1869 (con la supresión de la marca *met.* para la 2.^a acepción). En 1884 se produce la adición, como 1.^a acepción, de esta definición: «Acción propia de judíos», mientras que las otras dos acepciones incluyen las marcas *fig.* y *fam.* Se mantiene esa formulación en las ediciones de 1899 y 1914, pero se varía la formulación en 1925, pues, si bien se mantienen las tres acepciones, para la 2.^a acepción se incorpora esta formulación: «2. p. us. Muchedumbre o conjunto de judíos». Se mantiene esta definición en 1927, 1936, 1939, 1947, 1950 y 1956. Relevante es la modificación de 1870, puesto que mantiene las dos primeras definiciones («Acción propia de judíos» y «p. us. Muchedumbre o conjunto de judíos»), pero suprime las dos restantes,

estructura que se repite en la versión manual de 1984. La usual de ese mismo año no altera la 2.^a acepción, pero sí reformula la 1.^a, con una valoración sobre la justifica del significado: «Acción mala, que tendenciosamente se consideraba propia de judíos». El manual de 1989 revisa nuevamente esta entrada: sin modificaciones en la 2.^a acepción, la 1.^a vuelve a una antigua formulación: «Acción propia de judíos». Sin embargo, el usual de 1992 mantiene la propuesta de 1884, como también hace la edición de 2001.

Un ámbito fundamental para la revisión del tratamiento de voces que pueden estar expuestas a la discriminación es el relacionado con la mujer. El diccionario académico, en su 22.^a edición ha sido estudiado ampliamente desde esta perspectiva, señalándose las posibles mejoras necesarias en la obra (Lledó Cunill [coord], Calero Fernández y Forgas Berdet, 2004). Una serie de voces son prueba fidedigna del interés por actualizar contenidos no asumibles en el nuevo contexto social. La voz *zorra* ha tenido desde finales del siglo XX una serie de significados relativos al oficio de comercio con el propio cuerpo, con una definición que en el usual y el manual: «5. Prostituta, mujer pública» (usual: 1970, 1984, 1992), «fig. y fam. **ramera**» (manual: 1985, 1989). El siglo XXI recoge la primera modificación, con la supresión en la versión usual de 2001 del sintagma «mujer pública» (distinto significado al de *hombre público*): «4 f. prostituta». Finalmente, la versión 23.7 recurre a la marcación para delimitar el alcance del término: «7. despect. malson. **prostituta**», además de señalar como discriminatorias, en el listado de sinónimos, las siguientes voces: *puta*, *furcia*, *ramera*, *fulana*, *pelandusca* (sin indicación se recogen las voces *prostituta* y *meretriz*). Estas voces también serían de gran interés para el estudio, por parte del alumnado, de la evolución del tratamiento de la mujer.

3.4. SOBRE NORMA LINGÜÍSTICA

Trascendiendo de nuevo el alcance del *NTLLE*, la propuesta didáctica ha de alcanzar, asimismo, la última versión del diccionario académico (la 23.7, actualizada en noviembre de 2023), para ofrecer las novedades de la norma académica para aquellos casos en los que sea pertinente que el alumnado actualice sus conocimientos lingüísticos. Un ejercicio

relevante será el de averiguar cuál es la forma preferida en los casos de variantes gráficas o acentuales⁴⁰. El alumnado averiguará, en los siguientes pares, por qué vocablo (de los dos permitidos) se inclina las Academias (lo recojo en primer lugar): *amoniaco/amoníaco*, *bimano*, *na/bímano*, *cardíaco*, *ca/cardíaco*, *caudimano/caudímano*, *centimano/centímano*, *cuadrumano*, *na/cuadrúmano*, *dinamo/dínamo*, *endósmosis/endosmosis*, *exósmosis/exosmosis*, *fútbol/futbol*, *gladiolo/gladíolo*, *olimpiada/olimpiada*, *ósmosis/osmosis*, *período/período*, *psicología/sicólogo*, *psiquiatría/siquiatría*, *quiosco/kiosco*, *seudo/pseudo*, *kilo/kilo*, *kárate/karate*, *kif/quif*, *políglota/poliglota*, *reuma/reúma*, *alvéolo/alveolo*, *anémona/anemona*, *metopa/métopa*, *omóplato/omoplato*, *triglifo/tríglico*. En algunos casos, si bien se admiten las dos, una de ellas aparece marcada como forma poco usada (*p. us.*): *cantiga/cántiga*, *pentagrama/pentágrama*, *políglota/poliglota*⁴¹, *quiromancia/quiromancia*), *tortícolis/torticolis*; o incluso desusada (*desus.*): *metamorfosis/metamorfosi*. Para incorporar el NTLLE a este ejercicio se podrá requerir la identificación de la edición concreta en la que se añadieron los siguientes pares: *alérgeno/alérgeno*, *bádminton/bádminton*, *bibliomancia/bibliomancia*, *bustrófedon/bustrofedon*, *cartel/cártel*, *egilope/egilope*, *exegeta/exégeta*, *exoftalmia/exoftalmía*, *foliolo/foliolo*, *hermorroísa/hemorroísa*, *hipomaniaco*, *ca/hipomaniaco*, *ca*, *homeóstasis/homeostasi*, *icono/ícono*, *isóbara/isobara*, *isoquímica/isoquímica*, *microscopia/microscopía*, *mimesis/mímesis*, *oftalmia/oftalmía*, *paraplejía/paraplejía*, *tabarro/tábarro*. Asimismo, deberán indicar en qué momento dejan de recogerse del diccionario académico las siguientes variantes (en paréntesis, la forma que se mantiene): *adiposis (adiposis)*, *etiope (etíope)*, *néurosis (neurosis)*, *sanscrito, ta (sánscrito, ta)*. Como indica Medina Guerra (1995), estos fenómenos se producen en la edición de 1992.

⁴⁰ Fundamental para la construcción de este ejercicio es la consulta al texto de Medina Guerra (1995), que recoge tanto las aportaciones al tema de Julio Casares con su análisis de ediciones recientes (recoge, en apéndices, las voces preferidas y permitidas desde la edición de 1914 hasta la de 1984), mientras que en el cuerpo del texto se encuentra la tabla relativa a la edición de 1992.

⁴¹ En el caso de políglota¹ («Del lat. mod. polyglottus, y este del gr. πολύγλωττος *polýglōt-tos*).

Servirá también este ejercicio para desterrar juicios erróneos extendidos entre los hablantes, como el hecho de que *cocreta*, forma que surge a través de metátesis desde *croqueta*, está admitida en el diccionario académico. Sobre el adverbio *malamente*, que parte del alumnado considera que es una forma incorrecta o marcada como vulgar, podrán apreciar cómo carece de toda marcación. Distinto es el caso de *toballa*, que es considerada una forma vulgar, y, sin embargo, se marca como *desus.* en la última edición del diccionario académico (23.^a ed., versión 23. 7). Una búsqueda sobre la historia de esta voz revela que todavía en 2001 carecía de ese tipo de marcación, si bien al realizar la búsqueda remitía a la forma *toalla*. La voz *almóndiga*, por su parte, aparece marcada como desusada (*desus.*), pero además se añade la indicación «U. c. vulg.», es decir, «Usado como vulgar». Sin embargo, una consulta a la edición de 2001 permitirá observar cómo la voz simplemente remitía a *albóndiga*, sin que tuviese otro tipo de indicación.

4. CONCLUSIONES

La herramienta *NTLLE*, así como los portales dedicados a la 22.^a y la 23.^a ediciones del diccionario académico, son fuentes valiosísimas (*de facto* inagotables, de hecho) para el estudio del alumnado no solo de la labor académica, sino también de la historia del léxico a través de la obra que con mayor continuidad ha presentado en la lexicografía española, con casi tres siglos de existencia. En 2026 se publicará la 24.^a edición, en el tricentenario de la publicación del primer tomo del *Diccionario de autoridades*. La consideración de la obra como puramente digital supone un nuevo avance en proceso de enriquecimiento de la elaboración y consulta de los diccionarios gracias a la tecnología. La Academia ya ha señalado algunas de las novedades que tendrá esta obra (Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española, 2018), que, sin duda, constituirá un nuevo hito para la consulta diacrónica del léxico, ofreciendo una fotografía que, de nuevo, habrá de ser continuamente actualizada para mostrar una realidad, la lingüística, tan volátil como inaprensible.

Este trabajo ha espigado una serie de términos que pueden utilizarse en clase para que el alumnado sea consciente de la complejidad del vocabulario en su distribución geográfica, su evolución semántica, su vitalidad y repercusión en la estructura de la mentalidad de los hablantes. Se trata, por tanto, de propuestas parciales, pero que reivindican la necesidad de entender el diccionario como una herramienta sobre la que reflexionar como usuarios y, sobre todo, como filólogos.

5. REFERENCIAS

- Alvar Equerra, M. (2003). La enseñanza del léxico y el uso del diccionario. Arco/Libros.
- Alvar Ezquerro, M. (Dir.) y Moreno Fernández, F. (Coord.) (2010). Diccionario de español para extranjeros para la enseñanza de la lengua española (2.^a ed.). Vox/Universidad de Alcalá de Henares (Departamento de Filología).
- Ayala Castro, M. C. (2001). Diccionarios y enseñanza. Publicaciones de la Universidad de Alcalá.
- Camacho Niño, J. (2013). La lexicografía en los planes de estudio de traducción e interpretación en España. *Hikma*, 12, 47-63.
<https://doi.org/10.21071/hikma.v12i.5235>.
- Camacho Niño, J. (2019). La formación lexicográfica. Qué conocimientos deben poseer los lexicógrafos del siglo xxi y dónde adquirirlos. *Logos. Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura*, 29(2), 428-442.
<https://doi.org/10.15443/RL2933>.
- Clavería, G., y Freixas, M. (2018). El Nuevo tesoro lexicográfico de la lengua española: un museo lexicográfico como base de datos. *Cuadernos del Instituto Historia de la Lengua*, 11, 117-138.
- Gago Jover, F. (2002). Real Academia Española: Nuevo Tesoro Lexicográfico de la Lengua Española. DVD-ROM. Madrid, Espasa-Calpe, 2001. ISBN: 84-239-2185-9. *Revista de Lexicografía*, 8, 331-339.
<https://doi.org/10.17979/rlex.2002.8.0.5600>.
- Lledó Cunill, E., Calero Fernández, M.^a Ángeles, y Forgas Berdet, E. (2004). De mujeres y diccionarios. Evolución de lo femenino en la 22.^a edición del DRAE. Ministerio de Trabajo e Inmigración/Instituto de la Mujer.
- Maldonado, C. (1995). El uso del diccionario en el aula. Arco/Libros.

- Medina Guerra, A. M. (1995). Voces con doble acentuación en el diccionario de la Academia. REALE. Revista de Estudios de Adquisición de la Lengua Española, 4, 35-66.
- Menéndez Pidal, R. (2018). El diccionario que deseamos (Ed. Pedro Álvarez de Miranda). Asociación de Academias de la Lengua Española.
- Prado Aragonés, J. (1996a). Usos creativos del diccionario en el aula. Cuadernos Cervantes de la Lengua Española, 11, 38-46.
- Prado Aragonés, J. (1996b). Tu diccionario: descúbrelo y aprende a manejarlo. El Monte.
- Prado Aragonés, J. (2001a). El diccionario como recurso para la enseñanza del léxico: estrategias y actividades para su aprovechamiento. En Marta C. Ayala Castro (Coord.), Diccionarios y enseñanza (pp. 205-226). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá.
- Prado Aragonés, J. (2001b). El diccionario y la enseñanza de la lengua. En S. Ruhstaller Kuhne y J. Prado Aragonés (Coord.), Tendencias en la investigación lexicográfica del español. El diccionario como objeto de estudio lingüístico y didáctico (pp. 171-191). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva.
- Prado Aragonés, J. (2009). El diccionario y su uso en el aula: estrategias y actividades. Grupo Editorial Universitario.
- Real Academia Española (s. f.). Mapa de diccionarios. <https://www.rae.es/obras-academias/diccionarios/mapa-de-diccionarios-0>.
- Real Academia Española (2001). Nuevo tesoro lexicográfico de la lengua española. Espasa-Calpe.
- Real Academia Española (2001). Diccionario de la lengua española. <https://www.rae.es/drae2001/>.
- Real Academia Española (2018). Libro de estilo de la lengua española según la norma panhispánica. Espasa.
- Real Academia Española (2023). Diccionario de la lengua española (23.^a ed., versión 23.7). <https://dle.rae.es>.

INTEGRATING MICRO-CREDENTIAL TRAINING IN HIGHER EDUCATION: A PROPOSAL FOR BA DISSERTATION SUPPORT

MARTA MARTÍN GILETE

Universidad de Extremadura

CRISTINA BLANCO GARCÍA

Universidad de Extremadura

1. INTRODUCTION

In alignment with the Council of the European Union’s recommendations for Higher Education programmes, micro-credential training is advocated as a strategy to promote lifelong learning and employability (Council of the European Union, 2022). This qualification is designed to complement formal education with short, learner-centered courses, providing a flexible and targeted approach to skill development.

1.1. MICRO-CREDENTIAL TRAINING IN HIGHER EDUCATION

Micro-credential training, also known as microlearning, is a modern educational innovation that addresses the need for continuous and adaptable skill development in today’s fast-paced job market. According to the Council of the European Union (2022), micro-credentials certify the learning outcomes of short-term learning experiences. These experiences offer a flexible and targeted way to develop the knowledge, skills, and competencies needed for personal and professional development.

Micro-credentials are characterised by their brevity and focus. Unlike traditional degree programs, which may take years to complete, micro-credentials can be earned in a matter of weeks or months. This makes them particularly attractive for professionals looking to update their

skills or pivot to new career opportunities without the long-term commitment of traditional education.

These short courses are increasingly important in a rapidly evolving job market, where continuous upskilling and reskilling are necessary. Employers are seeking individuals who can demonstrate current and relevant skills, and micro-credentials provide a way to verify these competencies. Moreover, micro-credentials are often stackable, meaning that multiple micro-credentials can be combined to achieve a more comprehensive qualification, thus providing a flexible pathway for lifelong learning.

Micro-credential training is also learner-centered, meaning it is designed to meet the specific needs of individual learners. This approach allows for personalised learning experiences that can be tailored to the learner's career goals and interests. The flexibility of micro-credentials means they can be pursued alongside full-time employment or other commitments, making them accessible to a broader range of learners.

Additionally, micro-credentials contribute to the democratisation of education by making learning opportunities more accessible and affordable. They provide opportunities for individuals from diverse backgrounds to gain the skills and knowledge necessary to succeed in the modern workforce.

1.2. THE UNIVERSITY OF EXTREMADURA AND THE EU GREEN ALLIANCE

The University of Extremadura, a leader in the EU Green Alliance⁴², is actively implementing these guidelines. As part of its commitment to the EU Green Alliance (2019), a transnational consortium of nine European universities, the university is pioneering innovative educational strategies that support the broader lifelong learning initiative. The EU Green Alliance aims to be a gateway to sustainability, fostering empowerment, capabilities, opportunities, and cooperation for a better and more viable environment. This Alliance emphasises societal

⁴² More information about the EU Green Alliance is available at: <https://eugreenalliance.eu/>

responsibility, focusing on sustainable development and the distribution of excellence across European regions.

The University of Extremadura's participation in this Alliance enhances learning outcomes by integrating diverse, eco-conscious learning experiences that are accessible and relevant to today's dynamic job market (Delicado et al., 2024). By embedding sustainability into education, research, and community engagement, the university prepares students for careers in the green economy. This approach not only aligns with the broader goals of lifelong learning but also equips students with the necessary skills to contribute to sustainable development and address pressing societal challenges.

The EU Green Alliance brings together nine mid-sized universities from peripheral regions across Europe, emphasising a holistic approach to sustainability that encompasses economic, societal, cultural, and environmental dimensions. This collaborative partnership focuses on education, research, innovation, and service to society, aligning with the Sustainable Development Goals (SDGs). The Alliance aims to create a European hub for sustainability, leveraging a virtual platform to make education and research accessible globally, thereby promoting inclusion and resilience. Through this partnership, the University of Extremadura is helping to distribute excellence across Europe, fostering growth in smaller cities and rural areas (see EU Green Alliance, 2019).

1.3. INTEGRATING MICRO-CREDENTIALS INTO BA DISSERTATION SUPPORT

Micro-credentials, characterised by their flexibility and focused content, serve as an excellent adjunct to traditional education. They offer personalised learning pathways, allowing students to gain specific skills and knowledge that can directly translate to improved employability and professional growth. The adaptability of micro-credentials makes them particularly suitable for addressing the evolving demands of both the labor market and individual learners. By providing clear and concise documentation of skills and competencies, micro-credentials help bridge the gap between formal education and the specific needs of students in tertiary education.

In our view, BA dissertations provide an excellent opportunity to apply this innovative educational approach. Undergraduate students often face significant challenges when working on their final degree projects, including the need for specialised knowledge, research skills, and project management capabilities. Flexible micro-credential training could offer crucial support to undergraduates during this critical academic stage, filling gaps that traditional coursework may not fully address. Microlearning can be tailored to address specific needs, such as advanced research methodologies, data analysis, or project management, thereby enhancing the overall quality and impact of the students' dissertations.

Integrating micro-credential training within the framework of BA dissertation support can enhance the educational experience by providing students with targeted, practical skills that are directly applicable to their research projects. This approach not only helps students complete their dissertations more effectively but also prepares them for the transition from academic study to professional practice. By equipping students with relevant and up-to-date skills, micro-credentials ensure that graduates are ready to meet the challenges of a competitive job market.

By embedding micro-credentials into the dissertation process, universities can foster a more holistic educational environment that supports students' academic and professional development. This integration aligns with the broader goals of lifelong learning, ensuring that graduates are well-equipped with the competencies needed for continuous personal and professional growth in a rapidly changing world. The European Commission's vision to achieve a European Education Area by 2025 emphasises the importance of such innovative approaches to education, promoting inclusivity, accessibility, and excellence in Higher Education.

1.4. CHAPTER OVERVIEW

This chapter is divided into four additional sections. After discussing the importance of micro-credential training in Higher Education, specifically focusing on the benefits this innovative educational approach offers for BA dissertations, Section 2 outlines the main objectives of

our pilot study. Section 3 describes the methodology employed. Section 4 presents the preliminary insights gained from the research. Finally, Section 5 highlights the key conclusions and suggests further areas for research.

2. OBJECTIVES

The primary objective of this study is to present a proposal for BA dissertation support based on the benefits of integrating microlearning in Higher Education. Specifically, in this chapter, we aim to explore how students in the BA in English Studies programme at the University of Extremadura embrace micro-credential training to support the completion of their dissertations and to assess students' self-perceived learner needs before receiving this short-term training.

To achieve this, we aim to:

1. Identify the popularity of enrolling in microlearning among undergraduates.
2. Identify gaps in their existing knowledge and skills.
3. Understand students' expectations and perceptions of how micro-credentials can address these needs.

By understanding these aspects, we aim to better address specific areas where students feel less confident or prepared, meet the actual demands and preferences of the learners, increase the training's effectiveness and relevance, and provide maximum support in completing their BAs.

3. METHODOLOGY

3.1. MICRO-CREDENTIAL PROGRAMME DESCRIPTIONS

As part of the lifelong learning programme at the University of Extremadura, we designed a face-to-face micro-credential course entitled "Embarking on your BA Dissertation: A Roadmap for 'Grado en Estudios Ingleses' Students at the UEx." The main objective of this learner-centered approach is to complement and enhance our students' existing

methodological training, equipping them with a broad range of skills. This preparation aimed not only to support the successful completion of their final degree projects but also to foster motivation and integral development. This short course awards 3 credits and was implemented over two weeks in the second semester of the academic year 2023-2024. The programme consisted of six sessions divided into three main blocks as follows.

3.1.1. Block 1: Introduction and time management

The first block, “Introduction and Time Management,” focused on providing a comprehensive understanding of the BA dissertation process. This included an overview of the regulations and developmental phases associated with the dissertation. Additionally, this block aimed to provide students with essential time and emotional management skills, enabling them to handle the pressures and demands of their dissertation work more effectively. By learning to manage their time efficiently and maintain emotional resilience, students are better prepared to tackle the various challenges they might face during their dissertation journey.

3.1.2. Block 2: Research and study techniques

The second block, “Research and Study Techniques,” aimed at enhancing students’ abilities to search for, evaluate, and manage information. This included optimising strategies for information retrieval and evaluation, as well as effective bibliography and citation handling. Students were taught the importance of distinguishing between proper documentation and plagiarism, ensuring academic integrity in their work. Furthermore, this block helped students refine their dissertation topics and employ effective study techniques, which are crucial for conducting thorough and focused research.

3.1.3. Block 3: Writing and presentation skills

The third block, “Writing and Presentation Skills,” guided students through the stages of academic writing, from drafting to final revision. This segment aimed to support students in developing coherent and

structured dissertations. Additionally, students were trained in presentation and defense techniques, preparing them to confidently present and defend their research findings. This included strategies for responding to questions and presenting their projects convincingly to an academic audience.

3.1.4. Evaluation and final project report

At the end of the micro-credential, students were required to submit a final project report as an evaluative tool. This report focused on personal reflection and the integration of the knowledge and skills acquired during the course in preparation for their BA dissertation. The report had to include three specific components: a work schedule, a list of basic bibliographic references, and a proposed outline for their dissertation. This final report also enabled dissertation supervisors to assess how well students are prepared to undertake their final degree project.

By covering these three key areas, the micro-credential programme aimed to provide a holistic support framework for students embarking on their BA dissertations, ensuring they are well-equipped with the necessary skills and knowledge to succeed.

3.2. PARTICIPANTS

Out of the 45 fourth-year English Studies students at the University of Extremadura (males = 9; females = 36), seven students enrolled in the current micro-credential training, representing 15.56% of the targeted cohort. All participants were female, with an average age of 22.14 years.

The selection of BA dissertation topics varied among the participants. While 71.43% of the students chose their topics in consultation with their supervisors, 28.57% had their topics assigned by their supervisors. Most of these students (57.14%) were working on linguistics-related final degree projects. The rest were divided between translation studies (28.57%) and culture studies (14.29%). Table 1 provides detailed information per participant.

TABLE 1. Overview of the undergraduates in the 4th year of the BA in English Studies at the University of Extremadura who participated in the pilot study.

Participants	Sex	Age	BA Dissertation Area	BA Dissertation Topic
ST01	Female	22	Translation	Requested
ST02	Female	22	Linguistics	Given
ST03	Female	22	Translation	Requested
ST04	Female	22	Linguistics	Requested
ST05	Female	22	Linguistics	Requested
ST06	Female	22	Linguistics	Requested
ST07	Female	23	Culture	Given

Source: own elaboration

3.3. SURVEY

To meet the goals of the study, a paper-based survey was developed to assess students’ self-perceived learning needs before receiving short-term micro-credential training. The survey comprised five open-ended questions focusing on various aspects of their academic experience and expectations. The survey responses were used to tailor the course content, ensuring it met the actual demands and preferences of the learners, thereby increasing its effectiveness and relevance. The questions included are the following:

3.3.1. Interest in the training programme

- *Why did you enroll in this course?* This question aimed to understand the motivations behind the students' decision to enroll in the micro-credential training, providing insights into the perceived value and anticipated benefits of the course from the students’ perspectives.

3.3.2. Prior experience with methodological training

- *What do you consider your strengths and weaknesses in order to complete your BA dissertation?* This question sought to identify the areas where students felt confident and where they recognised a need for improvement. Understanding these self-

assessed strengths and weaknesses allowed the training to be tailored to address specific student needs effectively.

- *To what extent do you think the degree trains you to face this final stage in your degree?* This question evaluated the perceived effectiveness of the existing BA programme in preparing students for their dissertation. It highlighted any gaps in the current curriculum that the micro-credential training could fill.

3.3.3. Motivation to complete their final degree project.

- *To what extent are you motivated to start with your BA dissertation?* This question assessed the students' motivation levels at the outset of their dissertation work. High or low motivation can significantly impact the success of the dissertation process, and understanding this can inform the design of motivational and support strategies within the micro-credential training.
- *What do you expect from this course?* This question aimed to capture students' expectations and concerns regarding both the micro-credential course and the dissertation process. Addressing these expectations and concerns was crucial for the success and relevance of the micro-credential training.

4. RESULTS

This section presents the qualitative data gathered from the participants of the micro-credential training program. The data are organised into three main themes: (i) perceived benefits of the training, (ii) motivation and topic selection; and (iii) addressing insufficient training and building confidence. These themes reflect the participants' experiences and insights, providing a comprehensive understanding of the impact of the micro-credential training on their preparation for their BA dissertations.

4.1. PERCEIVED BENEFITS OF MICRO-CREDENTIAL TRAINING

Participants reported several perceived benefits of the micro-credential training. For instance, Participant ST01 noted, "I enrolled in this course

because I considered it a great opportunity to learn more about the BA dissertation subject,” highlighting the opportunity to improve writing and organisational skills. Similarly, Participant ST02 wanted to ensure she had all the tools needed to face the dissertation process and to start early to overcome the fear of writing, stating, “I wanted to make sure I have all the tools available to face the BA dissertation.”

These comments highlight how the training helped students feel more equipped to handle their dissertations by breaking down the process into manageable tasks and providing practical strategies for time and emotional management. Participant ST05, who struggles with ADHD, viewed the course as a way to force herself to focus on the dissertation work and face her challenges head-on, noting, “I’ve got something called ADHD... this course will provide the opportunity of focusing on my dissertation, whether I like it or not, as a way of forcing myself to face the music.”

4.2. MOTIVATION AND TOPIC SELECTION

The data suggest that the motivation to complete the final degree project was high among the students who enrolled in the micro-credential training. Participant ST01 expressed enthusiasm about starting her dissertation and highlighted that the ability to explore a topic of personal interest was a significant motivator: “I feel motivated and excited to start working on my BA dissertation with great enthusiasm.” Participant ST03 found motivation in agreeing upon a dissertation topic with her professor, emphasising that having a personally interesting topic was highly motivating: “I am starting with a BA dissertation topic agreed upon between the professor and me, so the topic motivates me more.”

Conversely, a lack of motivation in some students was primarily linked to anxiety over writing tasks. Participant ST02 expressed a lack of motivation, citing unclear ideas about her dissertation topic and anxiety about integrating her reading with her writing: “I am not very motivated. I don’t have a clear idea of my BA dissertation topic.” Participant ST05 admitted being struggling with motivation due to the

overwhelming nature of the tasks: “To be completely honest, I am not motivated at all right now.”

4.3. ADDRESSING INSUFFICIENT TRAINING AND BUILDING CONFIDENCE

The feedback from students highlighted a critical issue: their self-reported insufficient training in the BA programme. Participant ST01 felt that her strengths lay in her organisational skills but recognised a significant weakness in managing the emotional aspects of dissertation work: “My strengths for facing the subject are my organisational skills... my weaknesses are feeling overwhelmed.”

Participant ST02 also pointed out her strengths in organisation but noted her perfectionism and tendency to feel blocked as significant weaknesses: “My strong point is that I am quite organised... my weak point is that I am very perfectionist.” Participant ST03 emphasised the need for help in structuring and meeting the requirements of the dissertation: “I think it can help a lot with how to approach the BA dissertation and how to structure the work.”

All participants felt that the existing BA program did not adequately prepare them for the dissertation process. Therefore, they viewed the micro-credential training as an opportunity to fill this gap by providing targeted, practical skills that directly addressed these deficiencies. They believed that by focusing on enhancing writing and research skills, the training would help them build the confidence needed to successfully complete their dissertations.

5. DISCUSSION

The qualitative results indicate that participation in the micro-credential training was perceived as beneficial, particularly in improving the writing process and initiating tasks—challenges that this learner group identified as significant. This perception is associated with the students’ self-reported insufficient training during their BA programme, which has led to a lack of confidence in approaching these tasks.

Despite the modest enrolment numbers for this novel short-term course, the students who participated showed a high level of motivation to complete their final degree project. A notable observation is that the opportunity to explore personally interesting topics emerged as a significant motivational driver for most. Conversely, a lack of motivation in some students was primarily linked to anxiety over writing tasks, as opposed to concerns about the oral defense aspect of their BA dissertation.

The findings highlight the potential role of targeted microlearning in addressing gaps in undergraduate education. The positive reception of the micro-credential underscores the importance of providing supplementary resources that focus on specific skill sets, such as writing and task initiation, which are often underemphasised in traditional BA programmes. Additionally, the high motivation levels among participants suggest that short-term, intensive courses can effectively reinvigorate students' interest and engagement in their academic work.

Moreover, the ability to explore topics of personal interest appears to be a key factor in sustaining student motivation. Allowing students to have more autonomy and choice in their research topics can lead to better engagement and outcomes. On the other hand, the observed anxiety related to writing tasks indicates a need for continued support in this area, potentially through ongoing workshops or mentoring programmes that extend beyond the micro-credential course.

The benefits of the micro-credential training also extend to fostering a sense of community and peer support among participants. The collaborative nature of the course encouraged students to enrol in order to share their experiences and strategies, which could help to alleviate some of the stress and anxiety associated with the dissertation process. This peer support network can be a critical factor in maintaining motivation and providing a sense of accountability.

Additionally, the micro-credential training's structure, which breaks down the dissertation process into manageable steps, was perceived as instrumental in helping students overcome feelings of being overwhelmed. By providing clear guidelines and practical strategies, the

course offered students the opportunity to approach their dissertations with greater confidence and a more organised plan.

Furthermore, the findings highlight the importance of addressing the emotional aspects of dissertation work. Many students reported feeling overwhelmed and stressed by the demands of their dissertations. Students believed that enrolling in the course could provide them with strategies for managing these emotions, such as time management techniques, stress reduction practices, and methods for maintaining a healthy work-life balance. These skills are not only valuable for completing the dissertation but are also essential for students' overall well-being and future professional success.

The integration of feedback and reflection sessions within the micro-credential training also played a significant role in encouraging students to participate. Students believed these sessions could allow them to reflect on their progress, identify areas for improvement, and receive constructive feedback from instructors and peers. This reflective practice could help students to stay focused, motivated, and continuously improve their work.

Overall, these insights point to the need for a more integrated approach in undergraduate education, where micro-credential courses can complement traditional programmes by filling critical training gaps to better prepare students for the demands of their final degree projects and future careers.

6. CONCLUSIONS

The preliminary findings from our pilot study at the University of Extremadura offer some insights into the complexities of incorporating micro-credentials with traditional academic settings and suggest their potential to enhance Higher Education. The findings highlight the student-identified need for targeted, learner-centered training to address academic skill gaps, particularly in writing, and to bolster motivation, while acknowledging challenges such as writer's block.

Micro-credentials, with their flexible and personalised learning opportunities, present an innovative approach to Higher Education. However, their integration into established academic frameworks is not without challenges, and these must be carefully addressed to foster higher enrolment and learner engagement.

6.1. LIMITATIONS

This study's limitations include the small sample size, which may not be representative of the broader student population. Additionally, the short duration of the course may have limited the depth of impact that could be observed.

6.2. FURTHER RESEARCH

Future research should evaluate how micro-credential training affects students' confidence and preparedness in undertaking their dissertation projects. Specifically, future studies could explore the short-term and long-term impacts of micro-credential training on students' academic outcomes.

Expanding the sample size and including diverse student populations could provide a more comprehensive understanding of the benefits and challenges associated with micro-credential training, thereby helping to develop a robust support framework for BA dissertations. Additional research is needed to understand how microlearning modules can be embedded into the dissertation process, offering targeted support at various stages.

Moreover, identifying best practices in the implementation of micro-credential training and highlighting areas for improvement will refine the microlearning approach, ensuring it aligns with students' needs and the academic standards of the BA in English Studies programme.

7. ACKNOWLEDGEMENTS

We would like to thank the participants in the micro-credential training who generously agreed to take part in this pilot study and contributed

their valuable insights. Their willingness to engage in this innovative educational approach has provided essential data and perspectives that are crucial for the success and improvement of the programme.

We are also deeply grateful to Manuel Sánchez-García, Diana Villanueva-Romero, Carolina P. Amador-Moreno, and Sara Díaz-Sierra, lecturers in the Department of English Studies at the University of Extremadura. Their collaboration and generous contributions to the training sessions conducted during the short-term course were instrumental in delivering a comprehensive and impactful learning experience. We are particularly thankful for their dedication to enhancing the methodological training of our students, which significantly supported the aims of this pilot study.

Our thanks also go to the administrative staff at the University of Extremadura for their logistical support and collaboration, ensuring the efficient execution of the micro-credential course. Special thanks to the staff from the Library and the *Servicio de Prácticas y Empleo* at the University of Extremadura, whose collaboration was vital to the success of this initiative.

Furthermore, we appreciate the feedback from our colleagues and peers in the Department and the *Comisión de Calidad* of the BA in English Studies who provided valuable insights during the planning and implementation phases of the study. Their constructive criticism and suggestions have helped refine our approach and improve the quality of our research.

Lastly, we extend our sincere gratitude to the funding bodies and institutional supporters. The *Vicerrectorado de Planificación Académica*, responsible for planning, organising, monitoring, and disseminating activities related to lifelong education, has recognised the importance of integrating micro-credentials in Higher Education. Their support has provided the necessary resources to make this pilot study possible, underscoring the value of innovative educational strategies in preparing students for their academic and professional futures.

8. REFERENCES

- Council of the European Union (2024). A European approach to micro-credentials. European Education Area. Retrieved May 26, 2024, from <https://education.ec.europa.eu/education-levels/higher-education/micro-credentials>
- EU Green Alliance. (2019). EU Green Alliance. Retrieved May 26, 2024, from <https://eugreenalliance.eu/>
- Delicado, G., Parejo, M., Real, L., & Peligros, S. (2024). Eu Green Alliance: A world of opportunities in its first year. *Revista Viceversa 127 - English version*. Retrieved May 26, 2024, from <https://revistaviceversa.com/viceversa-127-version-ingles/>

CONTENIDOS CULTURALES/INTERCULTURALES EN LOS MANUALES DE LOS LIBROS DE CHINO PARA LOS NEGOCIOS

TZU-YIU CHEN
Universidad de Barcelona

1. INTRODUCCIÓN

Con el desarrollo económico de China, la demanda de aprendizaje del chino para negocios está creciendo. El papel del chino como idioma y como referente cultural en la comunicación intercultural es cada vez más destacado, y el Chino para Negocios (BC) está adquiriendo una mayor relevancia. Recientemente, un número creciente de colegios y universidades europeas ha comenzado a ofrecer programas y cursos de BC, ya sea como parte de una licenciatura, una asignatura universitaria o dentro de las escuelas de idiomas universitarias. Aunque muchas instituciones promueven el chino para fines específicos, el BC a veces sigue estando vinculado a los cursos regulares de chino. Hay un debate sobre qué es un curso de chino para negocios, cómo debería enseñarse y en qué se diferencia de los cursos regulares de chino. Según Lee y Chen (2019), la comunicación intercultural juega un papel crucial en ambos tipos de cursos de chino.

La comunicación intercultural se refiere a un contexto específico en el que comunicadores de diferentes patrones culturales utilizan el mismo idioma (lengua materna o lengua llegada). En el contexto del BC, la comunicación se da entre personas de negocios de diferentes procedencias culturales que utilizan el chino para actividades comerciales. Por lo tanto, cómo impartir educación cultural en los materiales de enseñanza del BC, así como cómo desarrollar habilidades de comunicación intercultural en los estudiantes y cuáles son las deficiencias existentes, son cuestiones que merecen discusión.

Este estudio tiene como objetivo informar sobre los resultados del análisis de los libros de texto de BC para identificar los temas culturales presentes en los materiales de Chino como Lengua Extranjera y evaluar si los contenidos contribuyen al desarrollo de la competencia intercultural (IC) de los estudiantes.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. ¿QUÉ ES EL CHINO PARA FINES ESPECÍFICOS?

El Chino para Fines Específicos (CSP) deriva del concepto de lengua para propósitos específicos (LSP). Según Trace et al. (2015), LSP "incorpora tanto la lingüística como el conocimiento de áreas de contenido específicas para un contexto particular basado en las necesidades de los estudiantes" (p.3). En otras palabras, LSP se centra en el uso del idioma en un contexto específico, donde el idioma en sí no puede entenderse sin la ayuda del contexto.

Actualmente, el CSP está principalmente orientado hacia algunas áreas temáticas, como negocios, traducción e interpretación, ciencia y tecnología, y también medicina tradicional china. Sin embargo, en comparación con otras disciplinas, la investigación sobre BC es relativamente reciente. Shi et al. (2019) revisaron artículos académicos sobre BC publicados entre 1997 y 2017 y encontraron que los temas de investigación del BC se dividían en cuatro áreas: análisis de necesidades, libros de texto y materiales, instrucción y pedagogía, y evaluación. Durante estas dos décadas, la orientación de la investigación cambió de aspectos lingüísticos hacia el estudio de la competencia comunicativa y la competencia intercultural (CI).

Este artículo se centra en los aspectos culturales de la investigación por varias razones. En primer lugar, existe una falta de investigación empírica sobre contenidos culturales en el BC, especialmente en temas relacionados con la cultura empresarial. Además, hay escasos estudios que analicen materiales de enseñanza del chino desde la perspectiva de la educación intercultural. En segundo lugar, es importante responder a las necesidades de los estudiantes extranjeros, quienes buscan

aspectos de las culturas laborales, prácticas comunes en BC y problemas en la comunicación empresarial intercultural. Por último, existe una escasez de contenido cultural en los libros de texto de BC, lo que no cumple con la importancia de la comunicación inter-cultural en las actividades comerciales.

Dada la falta de estudios sobre la relación entre los contenidos culturales en los libros de texto y el desarrollo de la competencia intercultural de los estudiantes, este estudio analiza ocho libros de texto de BC con el objetivo de examinar qué tipo de temas culturales se introdujeron y si contribuyen al desarrollo de la CI de los estudiantes.

2.2. TRATAMIENTO DE LA CULTURA EN LOS MATERIALES DIDÁCTICOS DE SEGUNDAS LENGUAS

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) defiende que la tarea principal en la enseñanza de idiomas y culturas es cultivar la conciencia intercultural y las habilidades de comunicación intercultural de los estudiantes, por lo que los contenidos culturales deben añadirse a la enseñanza. Los aspectos más relevantes del MCER para el aspecto cultural son el conocimiento sociocultural, la conciencia intercultural, la "competencia intercultural" y la "competencia sociolingüística". Entre ellos, el conocimiento social y cultural tiene relación más estrecha con el contenido cultural del libro de texto, que se diseña de acuerdo con las condiciones nacionales del país del idioma de la llegada.

En este estudio, "cultura" se refiere a la comprensión y expresión del chino. Su contenido cultural incluye dos aspectos: los factores culturales del idioma y el conocimiento de fondo cultural del idioma objetivo. La cultura se divide en dos categorías: gran C y pequeña c, que abarcan eventos fácilmente observables y eventos menos visibles que necesitan ser observados más profundamente. Aparte del tratamiento cultural, Edward T. Hall dividió los elementos culturales en categorías como tiempo, espacio y contexto, y la cultura se dividió en tres niveles: visible, invisible y técnico.

Chen (2019) reflexiona sobre las diferencias culturales entre la cultura china y la occidental en varios aspectos, incluidos los valores, formas de pensamiento, contextos culturales, relaciones sociales y estilos de comunicación.

Diferencias entre la cultura china y la cultura occidental: Cultura china: Se enfatiza la armonía grupal sobre el éxito personal. Se destacan la síntesis y la intuición. Alto contexto cultural. Colectivista. Se aplican valores familiares a la sociedad: tipo colectivista. Se enfatiza la jerarquía y el estatus social. Con un estilo cortés, humilde y modesto. La comunicación es recíproca. El silencio es parte de la comunicación. Cultura occidental: Prevalecen el individualismo y la independencia. Los objetivos personales son importantes. Lógica y objetividad. Bajo contexto cultural. Individualista. Se aprecian más las opiniones individuales que las del grupo. No se asume mucha distancia jerárquica en el estatus social. Las opiniones personales se expresan directamente. La comunicación persigue objetivos.

2.3. COMUNICACIÓN INTERCULTURAL EN NEGOCIO

El éxito de la comunicación intercultural en el ámbito empresarial no solo radica en el idioma común empleado entre los comunicadores de diversos trasfondos culturales, sino también en la necesidad de comprender el idioma particular de un interlocutor empresarial para entender su cultura (Oetzel, 2017).

En un contexto internacional, cualquier actividad empresarial se ve sutilmente influenciada por diversas culturas, incluyendo conceptos tradicionales, orientaciones de valores, códigos de conducta, entre otros aspectos. Las orientaciones culturales derivadas de estas diferencias pueden obstaculizar la fluidez de las actividades empresariales. Por lo tanto, resolver las confusiones que los estudiantes experimentan debido a estas diferencias culturales en la comunicación interpersonal y mejorar la competencia intercultural (CI) de los estudiantes en actividades empresariales son objetivos primordiales en la enseñanza de BC.

En cuanto a los componentes de la CI, los académicos han consensuado que esta capacidad se compone de tres dimensiones principales: conciencia intercultural, sensibilidad intercultural y habilidades interculturales (Hu, 2013). La conciencia intercultural, en su aspecto cognitivo, se refiere a la comprensión de las convenciones culturales que influyen en el pensamiento y comportamiento de las personas (Chen, 1997, p. 11). Este componente incluye dos aspectos fundamentales: la autoconciencia y la conciencia cultural. La sensibilidad intercultural, por otro lado, está relacionada tanto con la sensibilidad como con el componente emocional de la CI. Chen y Starosta (1997) definen este aspecto como la capacidad para "entender y apreciar las diferencias culturales, promoviendo un comportamiento adecuado y efectivo en la comunicación intercultural" (p. 5). Elementos como la apertura, la actitud y la disposición para comunicarse son características esenciales que sugieren una actitud activa y positiva hacia la comprensión de las diferencias culturales (Chen, 2019).

Las habilidades interculturales, en la dimensión conductual de la CI, se refieren a la capacidad de un individuo para alcanzar objetivos de comunicación mientras interactúa con personas de otras culturas (Chen, 2023). Este conjunto de habilidades incluye observar, interpretar, evaluar, relacionar y adaptar, y es esencial para que los estudiantes desarrollen una competencia conductual que les permita "comunicarse de manera apropiada, efectiva y adaptable en una situación dada" (Ting-Toomey & Kurogi, 1998: 204).

Para facilitar una comunicación sin contratiempos y un comportamiento adecuado en contextos empresariales, los libros de texto de BC deben ofrecer una presentación completa de las culturas chinas y fomentar una CI que permita a los estudiantes considerar objetivamente las diferencias culturales mediante comparaciones entre su propia cultura y las culturas extranjeras. Cultivar actitudes positivas hacia las diferencias culturales entre los estudiantes es un primer paso. Esto implica que los estudiantes deben adoptar una actitud positiva hacia las diferencias culturales antes de poder considerarlas sin prejuicios personales, lo que les permitirá comportarse de manera adecuada en diversos contextos interpersonales.

3. METODOLOGÍA

Los materiales empleados en el presente estudio fueron libros de texto de BC destinados a estudiantes extranjeros en nivel elemental. La elección de materiales de nivel elemental responde a la controversia existente acerca de la enseñanza del BC en este nivel, además de ser el nivel umbral para la mayoría de los estudiantes extranjeros. Desde la perspectiva de la autora, el aprendizaje cultural desempeña un papel esencial en el desarrollo de la conciencia cultural e intercultural de los estudiantes en el ámbito de la comunicación intercultural, justificando así la inclusión de contenidos culturales desde niveles iniciales.

En cuanto al método, el estudio adopta un enfoque cuantitativo/comparativo basado en la observación de los elementos culturales presentes en los libros de texto. Para el análisis del contenido cultural, se examinaron exclusivamente las secciones asociadas con la dimensión cultural. Algunos materiales didácticos presentan de manera explícita un enfoque cultural, mientras que en otros libros de texto los aspectos culturales se encuentran integrados en el texto o en la explicación de la sección gramatical. El proceso analítico se desarrolló de la siguiente manera: la autora seleccionó ocho libros de texto para la investigación, estudiaron el contenido cultural presente en dichos materiales, clasificaron estos contenidos para examinar la distribución de los temas culturales y, en la etapa final, utilizaron un marco intercultural para analizar en qué medida estos contenidos culturales contribuyen al desarrollo de la competencia intercultural de los estudiantes.

Con el fin de evitar repeticiones, los libros de texto seleccionados fueron codificados y presentados numéricamente para los análisis. No se proporciona el número total de unidades de cada libro de texto, ya que algunas unidades carecían de referencia a aspectos culturales específicos y, por lo tanto, no fueron objeto de análisis. En los casos en que un tema cultural estuvo asociado con más de una categoría, se registró dicho punto bajo cada una de las categorías pertinentes. Asimismo, si un tema apareció dos o más veces en un mismo libro de texto, se registró únicamente una vez.

3.2. CLASIFICACIONES PARA LOS ANÁLISIS

Las dimensiones culturales y las categorías propuestas para el aprendizaje cultural en este estudio representan aspectos fundamentales para comprender y adaptarse a diferentes contextos culturales:

Dimensión afectiva: Esta dimensión se centra en la actitud y el respeto hacia los demás, incluyendo la cortesía, la amabilidad y la hospitalidad hacia los visitantes.

Dimensión de conciencia: Aquí se exploran los patrones mentales, las formas de pensamiento y la comunicación no verbal. Se abordan temas tabú, la privacidad, la modestia, la cortesía y la importancia del lenguaje corporal en las interacciones sociales.

Dimensión del conocimiento: Implica el dominio de conocimientos factuales sobre diversos aspectos culturales, como el clima, los números y colores auspiciosos, instituciones bancarias, convenciones de nombres, festivales, vida cotidiana, transporte y gastronomía.

Dimensión conductual: Se centra en el comportamiento y la comunicación verbal en diferentes situaciones sociales y profesionales. Incluye la etiqueta en reuniones, normas de comportamiento en eventos formales, protocolo en comidas y regalos, hospitalidad, etiqueta telefónica, despedidas, negociaciones y expresiones de cortesía.

Estas dimensiones y categorías proporcionan un marco comprehensivo para el estudio y la enseñanza del aprendizaje cultural, facilitando la comprensión y la adaptación efectiva a entornos culturales diversos.

4. RESULTADOS Y DISCUSIONES

Un análisis comparativo de los elementos culturales observados y del contenido cultural arroja los siguientes hallazgos:

a) En términos generales, los aspectos culturales más frecuentes en los libros de texto se relacionan con temas de comportamiento y comunicación verbal (por ejemplo, expresión verbal), como se indica por el número total de ocurrencias. La dimensión del conocimiento (por ejemplo, información sobre festividades y días festivos) ocupa la segunda

posición, mientras que la dimensión afectiva (por ejemplo, hospitalidad) y la conciencia cultural (por ejemplo, temas tabú y privacidad) se sitúan en último lugar.

A partir de estos datos, se observa que los libros de texto de BC están dedicados a desarrollar la competencia comunicativa de los estudiantes mediante la introducción de expresiones lingüísticas apropiadas en contextos específicos y la presentación de información factual sobre la cultura objetivo en el ámbito empresarial, aunque temas como las habilidades relacionadas con entrevistas de trabajo parecen haber sido ignorados en la mayoría de los libros de texto de BC (Li, 2011). Una posible razón para este enfoque en el conocimiento cultural es que la mayoría de los libros de texto de BC fueron escritos por profesores de chino que rara vez tenían suficiente experiencia en entornos empresariales (Lu, 2006).

Además, como se mencionó en la revisión de literatura, la dimensión afectiva de la CI debería ser promovida antes del desarrollo del conocimiento, la conciencia y las habilidades para la CI. Los autores sostienen que una actitud positiva desempeña un papel crucial para poder actuar adecuadamente en la comunicación interpersonal. Sin embargo, la mayoría de los libros de texto de BC ponen demasiado énfasis en el conocimiento cultural y la información sobre protocolo empresarial sin cultivar la actitud positiva, la apertura y la conciencia intercultural de los estudiantes.

Lee y Chen (2019) realizaron una encuesta sobre la necesidad de los profesionales de negocios de aprender sobre la cultura empresarial taiwanesa. Los resultados mostraron que los contenidos culturales asociados con la comunicación intercultural, creencias, valores y problemas sutiles expresados a través del lenguaje eran los más importantes para los estudiantes. En línea con este resultado, los libros de texto de chino empresarial se beneficiarían de un aumento en el número de actividades diseñadas para promover una actitud positiva hacia la comprensión de las diferencias culturales y ayudar a los estudiantes a observar, interpretar y evaluar la diversidad cultural, lo que sería una forma apropiada de desarrollar la CI de los estudiantes.

b) Temas culturales como relacionados con el lenguaje corporal, la distancia física y comportamientos educados fueron menos abordados en los libros de texto. Los libros de texto de BC deberían incluir actividades para desarrollar estos aspectos, ya que juegan un papel importante en la actividad empresarial con personas procedentes de la cultura china.

En el apartado de Marco teórico, se menciona que el idioma chino es altamente contextual. Muchos significados de las oraciones no pueden entenderse a partir de mensajes verbales sin contexto. Los estudiantes deben leer entre líneas para comprender el patrón mental de las personas chinas. Un ejemplo del libro de texto GateBC es sobre cómo rechazar la ayuda:

"bú yòng le" puede usarse para evitar molestar a alguien. Si crees que tu ayuda es necesaria, es mejor que insistas en tu oferta. Entonces es probable que tu ayuda sea aceptada con un "bù hǎo yì sī" (lo siento por molestarte), "má fán nǐ le" (lo siento por molestarte), lo que implica que tu oferta es apreciada. Si uno siente que no es necesario molestar a nadie, se rechazará más.

A partir del ejemplo, podemos ver que este punto cultural solo explica cómo rechazar la ayuda de otras personas en chino. Sin embargo, ¿qué se puede hacer para ayudar a los estudiantes a leer entre líneas? Algunas actividades posibles podrían ser las siguientes: preguntar a los estudiantes cómo aceptan o rechazan la ayuda mutua en su propia cultura para que puedan observar las diferencias culturales, y así saber cómo comportarse en situaciones reales. Después de esta actividad, se podría introducir una simulación para que los estudiantes asimilen lo aprendido.

5. CONCLUSIONES

Este estudio ha evaluado ocho libros de texto de BC dirigidos a estudiantes extranjeros para investigar qué tipos de cultura se incluyen y si el contenido cultural abordado ayuda a los estudiantes a desarrollar su competencia intercultural (CI). El análisis revela que la información cultural presentada en la mayoría de los libros de texto se centra en conocimientos factuales de la cultura meta e información sobre la

etiqueta empresarial, pero se presta una atención insuficiente al desarrollo de la dimensión afectiva intercultural y la conciencia intercultural de los estudiantes. Solo se encontraron algunas actividades destinadas a mejorar las habilidades interculturales de los estudiantes, como la observación, interpretación, comparación y adaptación. La escasez de tales actividades grupales y el desequilibrio en la selección de contenido cultural podrían no ser adecuados para fomentar la CI de los estudiantes, lo que podría dificultar su participación en actividades empresariales en las internaciones con personas procedentes de la cultura china. Como sugerencia, para optimizar el aprendizaje cultural, es esencial que el contenido cultural presentado en los libros de texto de BC esté diseñado para cultivar la CI de los estudiantes desde el nivel inicial. Además, sería beneficioso incorporar actividades prácticas y colaborativas que fomenten una comprensión más profunda y significativa de las diferencias culturales, así como un enfoque en el desarrollo de actitudes positivas hacia la diversidad cultural. La integración de estas prácticas en los materiales de BC puede ayudar a los estudiantes a prepararse mejor para las complejidades de las interacciones interculturales en contextos empresariales y mejorar su capacidad para navegar eficazmente en entornos empresariales multiculturales.

6. REFERENCIAS

- Chen, G. M. (1997). A review of the concept of intercultural sensitivity. *Human Communication*, 1, 1-16.
- Chen, G. M., Starosta, W. J. (1997). Chinese conflict management and resolution: overview and implications. *International Communication Studies*, 7, 1-16.
- Chen, T. Y. (2019). A descriptive study on the intercultural competence of Chinese speaking students in the Spanish L2/LE classroom [Doctoral dissertation]. Autonomous University of Barcelona, Bellaterra, Barcelona, Spain.
- Chen, T. Y. (2023). The Chinese Intercultural Competence Scale and the External Factors of Spanish as a Foreign Language. *Journal of Intercultural Communication*, 23(3), 43-55.
- Li, Y. J. (2011). Learner's needs analysis in business Chinese. *Journal of Chinese Language Teaching*, 8(3), 23-46.

- Lee, H. H. C., & Chen, L. Y. (2019). Learning Culture in Business Chinese Curriculum: Business Professionals' Perspectives. In H. Tao & H. H. Chen (Eds.), *Chinese Language Learning Sciences* (pp. 157-166). Chinese Language Learning Sciences. Springer Nature, Singapore.
- Lu, Z. Y. (2006). A summary review of the compilation and study of business Chinese textbooks. *Teaching and Research on Chinese as a Foreign Language*, 5, 28-33.
- Oetzel, J. (2017). Effective intercultural workgroup communication theory. *The International Encyclopedia of Intercultural Communication*, 1-5.
- Shi, Z., Yuan, Q., & Kong, M. (2019). Developments in Business Chinese Teaching and Research: An Overview and Perspectives. In Tao, H., Chen, HJ. (Eds), *Chinese for Specific and Professional Purposes*. (pp.133-155). Chinese Language Learning Sciences. Springer Nature, Singapore.
- Trace, J, Hudson, T., & Brown, J. D. (2015). An overview of language for specific purposes. In J. Trace, T. Hudson, & J. Brown (Eds.), *Developing courses in languages for specific purposes* (pp. 1-22). National Foreign Language Resource Center, University of Hawaii.
- Ting-Toomey, S., & Kurogi, A. (1998). Facework competence in intercultural conflict: An updated face-negotiation theory. *International Journal of Intercultural Relations*, 22(2), 187-225.
- Hu, W. Z. (2013). How to position intercultural communicative competence in foreign language teaching. *Foreign Language World*, 159(6), 2-8.

TEACHING SEMANTICS AND PRAGMATICS THROUGH THE ESA APPROACH IN AN EFL CONTEXT

LUZ CASTILLO - CUESTA

Universidad Técnica Particular de Loja

PAOLA CABRERA – SOLANO

Universidad Técnica Particular de Loja

1. INTRODUCTION

Semantics and pragmatics are vital components of English as a Foreign Language (EFL) education. According to Alsayed (2019), semantics aids in improving students' comprehension of word definitions, sentence relationships, and discourse across diverse contexts. Additionally, Hussain and Sajid (2015) emphasize the significance of semantics in analyzing how language structures and conveys meaning, thereby facilitating effective communication and overall language proficiency development. As Gutzmann (2014, p.4) states, "Semantics is more tied to the conventional aspects of linguistics meaning as encoded in the lexicon". Furthermore, Hussain and Sajid (2015) assert that semantics delves into the study of meaning and is crucial for deciphering human expression through language. The term semantics encompasses a spectrum of concepts, ranging from colloquial usage to specialized technicalities; in general terms, it refers to the challenges in word selection or connotation.

Pragmatics is also integral to language acquisition as it investigates the contextual influences on meaning (Rowe & Levine, 2018). Pragmatics is a branch of linguistics that can be effectively described as the exploration of how utterances acquire significance within various contexts (Leech, 2016). Additionally, pragmatics entails analyzing language usage from the users' perspective, considering their choices, constraints in social exchanges, and the repercussions of their linguistic

interactions on others (Crystal, 2008). As Gutzmann (2014) affirms, pragmatics considers the speakers and their utilization of language expressions; moreover, pragmatics focuses on specific utterances made by speakers in real-time discourse situations, taking into account the contextual factors of time and space. Certainly, pragmatics encompasses the examination of established elements of meaning that do not solely pertain to truth conditions; therefore, this notably involves understanding the circumstances in which a sentence's usage is appropriate within discourse (McNally, 2013).

Thus, as Gutzmann (2014) acknowledges, semantics and pragmatics both explore the meaning of language expressions, overlapping in their areas of study. Semantics examines literal word and sentence meaning, while pragmatics explores how language is used in context, considering factors such as speaker intention and social context. Leech (2016, p.6) states that “meaning in pragmatics is defined relative to a speaker or user of the language, whereas meaning in semantics is defined purely as a property of expressions in a given language, in abstraction from particular situations, speakers, or hearers”. Unquestionably, semantics and pragmatics are essential for enhancing communication skills and developing language proficiency. Therefore, a thorough grasp of semantics and pragmatics is vital in language instruction. This foundation not only aids learners in understanding the literal meanings of words but also equips them to navigate and communicate effectively across diverse social contexts, capturing the nuances of the target language (Choraih et al., 2016).

In EFL education, particularly in semantics and pragmatics instruction, teachers can use various approaches. Among these, the ESA methodology, introduced by Harmer (2001), organizes lesson activities into three stages. The initial phase, called “engage”, stimulates interest in the topic. The subsequent “study” phase facilitates the assimilation of new knowledge, while the “activate” phase encourages the practical application of learned concepts. Regarding the aforementioned sequences, Hidayati et al. (2023) highlight that in the engagement segment, students are encouraged to think and speak in English. The study phase is dedicated to understanding the language’s structure. Finally, during the

activation phase, students participate in exercises and activities designed to promote the use of communicative language appropriate to their skill levels. According to Ikhrom et al. (2018), the ESA methodology is a proven effective teaching approach that emphasizes student involvement as crucial for successful language learning. Thus, ESA involves engaging learners in various communicative contexts, providing them with the chance to enhance their listening, speaking, reading, and writing abilities in the target language through a diverse array of activities and resources. In this respect, Nggolaon et al. (2024) assert that the ESA approach is a communicative learning method that aims to increase interest in learning.

Several studies have been conducted regarding the use of the ESA method in the language classroom. Nggolaon et al. (2024) carried out a study to investigate the effectiveness of the ESA approach to increase eighth-grade learners' vocabulary mastery. The researchers used a quasi-experimental design involving 35 students in the experimental group and 35 learners in the control group. Pre-tests were used to ascertain the students' prior knowledge. Subsequently, the experimental class received the treatment being taught by using the ESA method, while the control group was handled with the conventional method applied in the school. Post-tests were used to assess the students' progress after the treatment. The results demonstrated that the ESA method significantly enhanced vocabulary mastery among students in the experimental group. Although the control group also showed improvement, it was not as marked as that observed in the experimental class. Additionally, students exhibited increased engagement and interest in learning vocabulary within the classroom setting.

Cabrera-Solano et al. (2023) assessed the efficacy of the ESA approach utilizing interactive technological resources in higher education. The study involved 67 undergraduate and postgraduate students enrolled in two EFL programs over ten weeks. Conducted during the Covid-19 pandemic, the study took place across three distinct courses, employing a remote learning format. Utilizing an online diagnostic questionnaire, an observation checklist, a perceptions survey, and semi-structured interviews, the researchers evaluated the impact of the ESA approach on

student learning outcomes. Throughout the intervention, activities aimed at fostering student knowledge were developed utilizing interactive technological platforms such as Zoom, Canvas, Quizizz, and Padlet. The findings revealed that participants experienced positive feelings during the implementation. Moreover, the integration of Information and Communication Technology tools facilitated collaborative work and feedback exchange, contributing to the enhancement of participants' linguistic and pedagogical competencies. Overall, these results reveal the effectiveness of the learning approach in promoting active engagement and improving learning outcomes.

Hidayati et al. (2023) investigated the efficacy of the ESA approach in enhancing vocabulary proficiency among second-grade students at SMP Nurul Huda NW Sembalun in Indonesia. Employing an experimental research design, the investigation comprised an experimental group subjected to the ESA methodology and a control group without such treatment. Pre- and post-tests were administered, and statistical analysis, including the t-test, were employed to analyze the data. Results revealed that the experimental group, exposed to ESA methodology, exhibited notably higher scores and substantial improvements in vocabulary mastery compared to the control group. The t-test outcomes highlighted a significant disparity between the two cohorts, thereby corroborating the alternative hypothesis asserting ESA's positive influence on vocabulary enhancement. These findings affirm the effectiveness of the ESA methodology in enhancing vocabulary acquisition. Educators are encouraged to integrate this approach into their lessons to optimize student learning outcomes. The researchers suggest that future studies should explore a variety of frameworks, methodologies, participant demographics, and instructional settings to further clarify the impact of the ESA method on vocabulary acquisition.

Gunadi et al. (2021) carried out a study to ascertain if there was a significant difference in speaking performance between students instructed through the ESA methodology and those who were not. A quasi-experimental research design was employed for the study. The sample was selected using purposive sampling, taking into account factors such as the number of students and whether they were taught by

the same English teacher. Data collection was conducted through an oral test, and analysis was carried out using the t-test. The findings demonstrated that the ESA method is effective in enhancing students' speaking skills. The ESA approach positively influenced the learning experience of the students by incorporating engaging activities, such as presenting images at the beginning of the lesson to maintain their interest. Consequently, students approached the lesson with confidence and enthusiasm, leading to increased participation in sharing thoughts, feelings, and opinions. They demonstrated a willingness to practice pronunciation in front of the class after rehearsing with peers or teachers, evidencing the successful impact of the ESA approach.

Katembwa and Sinuhaji (2021) conducted a quantitative research study aimed at determining the potential effectiveness of utilizing the ESA approach in combination with the Quizizz tool to improve the vocabulary knowledge of EFL students. This research involved 65 junior high public school students, who were divided into control and experimental groups. Data collection primarily relied on questionnaires. Results revealed a notable enhancement in vocabulary knowledge for both groups, yet a significant difference was observed between the experimental and control groups. Additionally, participants' feedback indicated a favorable perception of the ESA model. This study found that Quizizz was considered to have a positive impact on student engagement and learning outcomes in enriching learners' vocabulary knowledge. Therefore, employing the ESA methodology with Quizizz games proved to be effective in vocabulary instruction. Furthermore, given students' positive outcomes, Quizizz can be deemed suitable for vocabulary learning across various academic levels. Educators are recommended to consider integrating this approach into their teaching practices.

Fithria and Ratmanida (2019) investigated how to enhance speaking proficiency among Junior High School students through the implementation of the ESA approach. Their research determined an outline for implementing this method in teaching speaking. This framework is structured into pre-teaching, whilst-teaching, and post-teaching phases. During pre-teaching, the instructor establishes an English environment,

checks attendance, reviews previous lessons, activates students' prior knowledge, and sets goals for the lesson. The whilst-teaching phase comprises activities such as observing, questioning, collecting information/experimenting, associating, and communicating. These activities involve stimulating students' attention, encouraging questions and discussions, and practicing speaking through dialogues. In the post-teaching stage, the teacher evaluates students' speaking fluency, addresses any remaining questions or misunderstandings, and concludes the lesson with closing remarks. Each phase must be carefully structured to engage students, facilitate learning, and assess progress, ensuring a comprehensive approach to teaching speaking skills. Finally, the researchers affirm that the ESA approach is a valuable tool to simulate real-life language use and foster student enjoyment and motivation in speaking practice.

In the study conducted by Herdi and Ningsih (2018), the ESA approach was employed to enhance students' vocabulary proficiency. Thirty eighth-grade students took part in this action research, with data collected through various methods including tests, observations, and interviews. Analysis revealed that students demonstrated improved vocabulary acquisition as they actively engaged in enjoyable learning activities facilitated by the ESA approach. This method fostered comprehension of topics and materials, thereby promoting students' confidence to communicate in the target language without fear or anxiety. The findings evidenced that implementing the ESA methodology in teaching vocabulary significantly impacted eighth-grade students' vocabulary improvement. It fostered comprehension by creating an engaging classroom environment. Additionally, the study revealed that the ESA approach facilitates material understanding, promotes participation, and encourages silent students to ask questions. Furthermore, the researchers concluded that this method promotes active student involvement in the learning process.

As previously described, the ESA methodology has demonstrated efficacy in improving EFL students' knowledge and skills. In addition, the integration of semantics and pragmatics into EFL training is fundamental. A refined comprehension of semantics enables learners to discern

the subtle distinctions inherent in word meanings, while proficiency in pragmatics equips them to effectively handle diverse social interactions and comprehend cultural implications. Therefore, the present study aims to assess the effectiveness of implementing the ESA methodology for teaching semantics and pragmatics in an EFL higher education context. Thus, this research contributes to enhancing EFL instruction methods, ultimately fostering more culturally competent communication skills among learners.

2. OBJECTIVES

- To determine student engagement, comprehension, and application of semantic and pragmatic concepts through the ESA methodology.
- To explore learners' perceptions regarding the implementation of the ESA methodology for teaching semantics and pragmatics.

3. METHOD

3.1. SETTING AND PARTICIPANTS

This study involved 23 university students, aged 20 to 30 years old, with language proficiency levels spanning from B1 to B2, according to the Common European Framework of Reference for Languages (Council of Europe, 2020). These learners were registered in a 16-week Semantics and Pragmatics course held on-site, with classes twice a week and additional online activities accessible on the Canvas institutional platform. They were part of an EFL training program at a private university in Southern Ecuador.

3.2. DATA COLLECTION INSTRUMENTS

- An online diagnostic questionnaire was used to assess students' prior knowledge and experiences with the ESA methodology. Also, students were asked about their expectations

and requirements for each stage of an English lesson. This questionnaire included 10 closed-ended questions and 1 open question.

- An online perceptions questionnaire was applied to determine students' opinions regarding the implementation of the ESA approach. This instrument comprised 12 closed-ended questions and one open-ended question, enabling a detailed analysis of student reactions to the Engage, Study, Activate sequences and their effectiveness in the learning process.
- A semi-structured interview was conducted to further explore the participants' perceptions of the efficacy of the ESA method utilized during the course. This allowed for an in-depth identification of their experiences, highlighting how the approach impacted their learning outcomes.

It is noteworthy that the instruments underwent a rigorous validation process prior to their administration.

3.3. PROCEDURE

In this study, a mixed-method approach was employed to evaluate the effectiveness of integrating the ESA approach into semantic and pragmatic instruction. Initially, an online diagnostic questionnaire was administered to assess participants' prior knowledge and experiences with the ESA methodology as well as their expectations and needs when participating in a typical lesson. Following analysis of the questionnaire data, the implementation phase commenced, incorporating a 10-week intervention of the ESA approach. Once the ESA treatment phase concluded, all the students completed a perceptions questionnaire to determine their attitudes toward the approach utilized. Additionally, six participants engaged in semi-structured interviews to provide further insights and complement the questionnaire findings, offering a more comprehensive understanding of the effectiveness of the ESA method on semantic and pragmatic learning outcomes.

4. RESULTS

The findings from the online diagnostic questionnaire shed light on students' prior knowledge and experiences with the ESA methodology. In this context, 34.78% of the participants reported being acquainted with this approach; however, they did not remember which stages were involved and other details related to ESA. Also, most respondents (78.26%) indicated having no prior exposure to the ESA stages in the previous courses of the EFL training program. It is worth mentioning that all the respondents showed their willingness to participate in the implementation of the ESA approach involving the use of games, visual resources, class discussions, collaborative projects, interactive activities, reflection tasks, and online quizzes.

The table below presents the results from the perceptions on how effective the ESA approach implementation in this course was.

TABLE 1. *Students' perceptions of the ESA implementation*

Statements	Strongly agree %	Agree %	Neutral %	Disagree %	Strongly disagree %
Engage Stage					
The use of games and visual resources at the start of the lesson motivated my interest in learning semantics and pragmatics.	86.96	8.70	4.35	0.00	0.00
Videos and word clouds contributed to a more relaxed environment when learning new concepts.	78.26	17.39	4.35	0.00	0.00
Class discussions actively involved me to be attentive since the beginning of the lesson.	69.57	17.39	8.70	4.35	0.00
Visual resources and interactive activities made semantics and pragmatics contents more appealing.	86.96	8.70	4.35	0.00	0.00
Study Stage					
The interactive activities and visual resources helped me understand semantic and pragmatic aspects.	78.26	13.04	8.70	0.00	0.00
The concepts explained through charts and graphic organizers were clear and easily comprehensible.	82.61	13.04	4.35	0.00	0.00

Text analysis and collaborative projects allowed me to grasp the contents presented by the teacher.	69.57	17.39	8.70	4.35	0,00
The theories and examples explained through visual resources clarified the core principles of semantics and pragmatics.	86.96	4.35	4.35	4.35	0,00
Activate Stage					
Reflection tasks and online quizzes offered practical opportunities to apply semantic and pragmatic concepts in real-world scenarios.	91.30	4.35	4.35	0,00	0,00
The use of infographics and graphic organizers made me feel confident when representing ideas related to the topics previously explained.	86.96	8.70	4.35	0,00	0,00
Interactive activities significantly enhanced my semantics and pragmatics proficiency, especially when applying contextual language use and cultural awareness.	78.26	13.04	4.35	4.35	0,00
The feedback provided by my teacher and classmates helped me increase my understanding and usage of semantics and pragmatics principles.	86.96	8.70	4.35	0,00	0,00

Source: Own elaboration

Table 2 below exhibits a summary of the findings obtained from the interviews conducted after the implementation of the ESA approach. These interviews gathered students' opinions concerning the effectiveness of the methodology utilized during the course.

TABLE 2. *Students' perceptions expressed in the interview*

ESA Stage	Students' perceptions
Engage	Interactive activities and visual resources caught students' attention and interest. Games and class discussions promoted engagement and a positive learning atmosphere. Videos and word clouds enhanced motivation and visual appeal.
Study	Charts and graphic organizers effectively communicated new concepts. Text analysis and collaborative projects enhanced students' understanding and retention of the content. Analyzing examples in pairs or groups was particularly helpful for comprehending semantics and pragmatics aspects.

Activate	Reflection tasks and online quizzes were perceived as helpful when applying semantic and pragmatic concepts and analyzing real-life situations. Infographics and other visual resources facilitated the organization and comparison of theories, thus enhancing their understanding and recall of the key points. Feedback from the teacher and peers enhanced students' confidence and proficiency in contextual language use and cultural awareness, contributing to their understanding and application of semantics and pragmatics principles.

Source: Own elaboration

5. DISCUSSION

The diagnostic questionnaire results provided valuable insights into the participants' prior experience with the ESA methodology, informing that while a minority of students (34.78%) reported some acquaintance with the approach, the majority (78.26%) indicated that they had not been exposed to its stages in previous courses. However, the unanimous willingness to engage in ESA-based activities signals a positive receptiveness among students, suggesting a promising foundation for implementation. As Harmer (2007, p.57) claims, “Engage, Study and Activate are the basic building blocks for successful language teaching and learning”. Certainly, ESA serves as an effective alternative to ignite students’ curiosity, interest, and emotional investment in acquiring new knowledge, captivating their attention and inspiring active participation (Harmer, 2001). Tomlinson (2013) highlights the efficacy of the ESA method in cultivating student interest while emphasizing the importance for teachers to adapt the didactic sequence to suit students' age, prior knowledge, and motivation levels (Ayiz, 2014). It is worth noting that research conducted by Shokri (2017) has shown that learners generally hold a positive attitude towards the ESA components. This is evident in their strong inclination towards task engagement and enhanced opportunities to articulate their thoughts, feelings, and preferences.

Regarding the perceptions questionnaire results (Table 1) and the semi-structured interview findings (Table 2), it is evident that the Engage stage of the ESA approach elicited strong positive responses from students, thus demonstrating the efficacy of introductory activities in fostering engagement and motivation. First of all, the incorporation of

games and visual resources received positive responses, with 86.96% strongly agreeing and 8.70% agreeing. Such high agreement percentages affirm the effectiveness of these strategies in capturing students' interest and setting a favorable learning atmosphere. Moreover, videos and word clouds were perceived to contribute to a relaxed learning environment, with 78.26% strongly agreeing and 17.39% agreeing, indicating their role in enhancing motivation and visual appeal. Additionally, class discussions were reported to be particularly engaging, with 86.96% of students feeling actively involved and attentive from the beginning of the lesson, thus corroborating the importance of these meaningful tasks in initiating student engagement. Finally, it is worth mentioning that most students strongly agreed (86.96%) and agreed (8.70%) that visual resources and interactive activities made semantics and pragmatics contents more appealing.

The findings discussed above are supported by participants' insights from the interviews (Table 2), where they confirmed that during the Engage stage, interactive activities and visual resources (including videos and word clouds) positively influenced student engagement by capturing their attention and motivating them to explore new topics. Moreover, the interviews revealed that games and class discussions effectively fostered an enthusiastic learning environment. Regarding engagement, Oga-Baldwin (2019) recognizes that it is a crucial factor for effective learning; thus, engagement can be viewed as the effort students invest in achieving academic success, making it a fundamental aspect of learners' progress when studying a second or foreign language. Regarding the Engage stage of the ESA approach, research conducted by Cabrera-Solano et al. (2023) evidenced that, during this phase, videos, pictures, and games can be successfully utilized to introduce a new topic. Furthermore, Macas-Castillo et al. (2023) found that incorporating games into language learning fosters an engaging learning environment because they stimulate EFL learners' cognitive functions and encourage participation.

Moving into the Study stage of the ESA approach, the questionnaire responses highlight the significance of interactive activities and visual aids in facilitating comprehension; thus, the majority of students

(78.26%) strongly agreed that these resources helped them understand semantic and pragmatic aspects, with 13.04% agreeing. This highlights the effectiveness of hands-on learning experiences in reinforcing key concepts. Similarly, the use of charts and graphic organizers gathered high agreement percentages (82.61% strongly agreed, 13.04% agreed), indicating their role in clarifying complex information and enhancing understanding. Furthermore, the incorporation of text analysis and collaborative projects was also positively received, with 69.57% of respondents strongly agreeing and 17.39% agreeing that these activities enabled a deeper grasp of the course content, which fostered an interactive learning environment. Likewise, the explanation of theories and examples through visual resources was found to be particularly effective, with 86.96% of students strongly agreeing that this strategy clarified the core principles of semantics and pragmatics. However, a small percentage of students either disagreed or remained neutral indicating that while highly effective for most, the approach could be optimized to cater to varying learning preferences.

Confirming the questionnaire findings, interview insights from Table 2 reinforce the importance of interactive activities and visual aids in the Study stage. Thus, interviews highlighted that charts and graphic organizers were particularly effective in clearly conveying new concepts. Additionally, the use of collaborative projects and text analysis activities was highly valued by students for enhancing their comprehension and aiding in the retention of material. Furthermore, interview responses indicated that working in pairs or groups to analyze examples was beneficial, allowing for a more thorough understanding of complex topics. Regarding the Study stage of the ESA approach, Harmer (2007) highlights that certain tasks should be structured to assist learners in utilizing the language and building upon their existing knowledge; through this process, students naturally absorb the target language. Also, Shokri (2017) asserts that the tasks during this phase should prioritize language usage, and can be seen as a form of experiential learning. According to Nggolaon et al. (2024), the activities in the study stage involve students focusing on language and information

construction. This phase entails students engaging in interactions and use of critical thinking skills.

During the Activate stage of the ESA approach, the findings from the students' perceptions questionnaires (Table 1) demonstrated that reflection tasks and online quizzes emerged as valuable opportunities for applying semantic and pragmatic learned concepts to real-world scenarios. The strong agreement (91.30%) highlights the practicality of these activities in reinforcing learning and promoting application. Furthermore, the use of infographics and graphic organizers enhanced confidence when representing ideas, with 86.96% of students strongly agreeing that these tools were effective, and 8.70% agreeing. Only a small fraction, 4.35%, remained neutral, suggesting that nearly all students felt more assured in their ability to visualize and organize linguistic information. Interactive activities were also highly praised for enhancing proficiency in semantics and pragmatics, especially in applying contextual language use and cultural awareness. A substantial 78.26% strongly agreed with this perception, complemented by 13.04% who agreed. Despite a small percentage (4.35%) disagreeing, the majority recognition highlights the effectiveness of these activities in enhancing the participants' linguistic skills. The role of feedback in this stage was crucial as well, with 86.96% strongly agreeing and 8.70% agreeing that feedback from teachers and peers significantly increased their understanding and application of semantic and pragmatic principles.

The findings previously discussed are reinforced by insights from participants shared during the interviews (Table 2), where they affirmed that during the Activate stage, reflection tasks and online quizzes were particularly beneficial in applying semantic and pragmatic concepts to real-life scenarios. These activities supported both theoretical understanding and practical application of complex linguistic concepts. Additionally, infographics and other visual aids played a crucial role in organizing and comparing theories, thereby enhancing the understanding and retention of key points. Moreover, feedback played a pivotal role in building students' confidence and improving their proficiency. Participants noted that such feedback, provided by the teacher and peers, was instrumental in refining their grasp of contextual and cultural aspects of

language use. Concerning the Activate stage, Harmer (2007) affirms that students should be involved in a variety of interactive tasks that allow them to freely utilize the language, thereby fostering language fluency. The findings by Cabrera-Solano et al. (2023) revealed that during the Activate stage, students positively engage in gamified activities, which allows them to review learned topics, receive timely feedback, and feel relaxed when participating in collaborative activities.

6. CONCLUSIONS

The ESA methodology effectively fosters student engagement, comprehension, and application of semantic and pragmatic concepts in the EFL higher education context. The positive perceptions reported by students highlight the importance of incorporating interactive activities and visual resources to enhance language learning experiences in each of the ESA stages.

The use of games, word clouds, and videos at the Engage stage promotes students' interest and motivation to learn about semantics and pragmatics. Likewise, class discussions actively involve students and promote attentiveness, thus contributing to a positive classroom atmosphere in which learners maintain engagement from the beginning of the lesson.

Visual resources and interactive activities facilitate comprehension of semantics and pragmatics concepts during the Study stage. Thus, representing ideas through charts and graphic organizers significantly contributes to understanding content. Furthermore, text analysis and collaborative projects help learners grasp and apply theories and principles.

The Activate stage activities, such as reflection and online quizzes, provide opportunities for applying semantic and pragmatic concepts in real-world scenarios. Also, the use of infographics increases students' confidence in demonstrating their knowledge of the topics previously studied. Moreover, teacher's and classmates' feedback at this stage enhances students' proficiency in the subject matter.

While this study provides valuable insights into the effectiveness of the ESA methodology in enhancing semantics and pragmatics instruction, it is essential to acknowledge that this research was conducted within a

specific EFL higher education context, potentially limiting the generalizability of our findings to other educational settings. Despite this limitation, the present study offers a foundation for future research.

Future research endeavors could focus on the long-term effects of the ESA approach on language acquisition and proficiency development. Potential investigations may involve the implementation of this methodology across various contexts and its differential impacts on diverse learner demographics. Additionally, studies could explore the outcomes resulting from the integration of interactive and visual techniques within language learning environments, offering insights into their efficacy and potential benefits for learners.

7. ACKNOWLEDGEMENT

The authors extend their thankfulness to the authorities of Universidad Técnica Particular de Loja and the ELF Learning, Teaching, and Technology research group for their financial and academic support.

8. REFERENCES

- Alsayed, F. (2019). The effects of semantics in the language development of English as a foreign language (EFL) learners. *International Journal of Learning and Development*, 9(4), 138-153.
<https://doi.org/10.5296/ijld.v9i4.15735>
- Ayiz, A. (2014). Analysis of ESA teaching sequences applied by the English teachers for junior high school students: A case study. *Language Circle: Journal of Language and Literature*, 9(1), 85-98.
<https://doi.org/10.15294/lc.v9i1.3222>
- Cabrera-Solano, P., Castillo-Cuesta, L., & Ochoa-Cueva, C. (2023). Implementación de la metodología Engage-Study-Activate (ESA) a través de la herramienta Quizizz en la enseñanza del inglés como lengua extranjera. En *La Investigación al Servicio de la Sociedad*.
<http://www.utpl.edu.ec/>
- Cabrera-Solano, P., Ochoa-Cueva, C., & Castillo-Cuesta, L. (2023). Implementing the Engage, Study, Activate Approach Using Technological Tools in Higher Education. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 22(1), 268-282.
<https://doi.org/10.26803/ijlter.22.1.15>

- Choraih, M., Loutfi, A., & Mansoor, A. (2016). The importance of pragmatic competence in the EFL curriculum: Application and implications. In *Arab World English Journal*, December 2016 ASELS Annual Conference Proceedings. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2895549>
- Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment* (Companion volume). Council of Europe Publishing.
- Crystal, D. (2008). *A Dictionary of Linguistics and Phonetics* (6th edition). Blackwell.
- Fithria, M., & Ratmanida, R. (2019). Using ESA (engage, study, activate) method for improving students' speaking ability at junior high school. *Journal of English Language Teaching*, 8(1), 160-166. <http://ejournal.unp.ac.id/index.php/jelt>
- Gunadi, G., Novia, F., & Asmara, R. (2021). Promoting engage study activate (ESA) technique to teach speaking skill. *Didascein: Journal of English Education*, 2(1), 26-31. <http://dx.doi.org/10.52333%2Fd.v2il.773>
- Gutzmann, D. (2014). *Semantics vs. pragmatics. The companion to semantics*. Wiley.
- Harmer, J. (2001). *The practice of English language teaching* (3rd ed.). Longman.
- Harmer, J. (2007). *How to Teach English Book and DVD Pack*. Pearson Education Limited.
- Herdi, H., & Ningsih, S. (2018). Improving students' vocabulary mastery by using ESA (engage, study, activate) method for the students of Eighth Grade at MTs Negeri 02 Pekanbaru. *ELT-Lectura*, 5(2), 149-159. <http://journal.unilak.ac.id/index.php/ELTLectura/article/download/1676/1427>
- Hidayati, R., Hadi, M., & Yuliana, S. (2023). The effect of ESA (engage, study, activate) method on improving students vocabulary mastery: a study in the second grade at SMP Nurul Huda NW Sembalun. *Linguistics and English Language Teaching Studies (LAE LTS)*, 4(1). <https://ejournal.unwmatarem.ac.id/index.php/laelts/article/view/1741/847>
- Hussain, S., & Sajid, S. (2015). Semantics in EFL Classroom: A Brief Review. *IOSR Journal of Humanities And Social Science (IOSR-JHSS)*, 20(9), 39-43. <http://dx.doi.org/10.9790/0837-20933943>
- Ikhrom, I., Ruswan, R., & Fadlilah, S. (2018). The improvement of English skills for Islamic junior high school teachers using ESA (engage study activate) approach. *Kontribusi: Research Dissemination for Community Development*, 1(1), 1-6. <http://dx.doi.org/10.30587/kontribusi.v1i1.249>

- Katempa, C., & Sinuhaji, G. (2021). Can ESA method through Quizizz games enhance vocabulary knowledge? *International Journal of Game-Based Learning (IJGBL)*, 11(3), 19–37. <http://dx.doi.org/10.4018/IJGBL.2021070102>
- Leech, G. (2016). *Principles of pragmatics*. Routledge.
- Macas-Castillo, D., Cabrera-Solano, P., & Castillo-Cuesta, L. (2023). Using brain-based learning innovative strategies for teaching English as a foreign language. In *Propuestas didácticas para la nueva sociedad del conocimiento* (pp. 925-934). Dykinson. https://www.researchgate.net/publication/374477335_PROPUESTAS_DIDACTICAS_PARA_LA_NUEVA_SOCIEDAD_DEL_CONOCIMIENTO#fullTextFileContent
- McNally, L. (2013). *Semantics and pragmatics*. Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science, 4(3), 285-297. <https://doi.org/10.1002/wcs.1227>
- Nggolaon, D., Rosvita, I., & Astrianti, F. (2024). The Effectiveness of ESA Method towards Students' Vocabulary Mastery. *BABASAL English Education Journal*, 5(1), 45-51. <https://doi.org/10.32529/beej.v5i1.3233>
- Oga-Baldwin, W. (2019). Acting, thinking, feeling, making, collaborating: The engagement process in foreign language learning. *System*, 86, 102128. <https://doi.org/10.1016/j.system.2019.102128>
- Rowe, B., & Levine, D. (2018). *A concise introduction to linguistics*. Routledge.
- Shokri, H. (2017). Investigating the effect of Harmer's ESA elements on reading comprehension of Iranian EFL learners: A task-based approach. *International Journal of English Language & Translation Studies*, 5, 48–60. <http://www.eltsjournal.org/archive/value5%20issue3/7-5-3-17.pdf>
- Tomlinson, B. (2013). *Applied linguistics and materials development*. Brian Tomlinson and Contributor.

LOVE'S LABOUR'S LOST AND ITS SOURCES: CURRICULUM INNOVATION AND THE TEACHING OF SHAKESPEARE

LUIS J. CONEJERO-MAGRO
Universidad de Extremadura

1. INTRODUCTION

As is the case with most Shakespeare courses, my lecture on *Love's Labour's Lost* zeroes in early on the pompous dialogue uttered by Nathaniel, a clergyman, Holofernes, a schoolmaster, and Dull, a constable, upon the Princess's hunting skills. This colloquy takes place in act 4, scene 2 – a structural formal and thematic crux of the comedy. I show and hand in the following text and ask my students whether the language looks familiar, with an added prod to chart the rhyme scheme:

Nathaniel: Truly, Master Holofernes, the epithets are sweetly varied, like a scholar at the least: but, sir, I assure ye, it was a buck of the first head.

Holofernes: Sir Nathaniel, *haud credo*.

Dull: 'Twas not a *haud credo*; 'twas a pricket.

Holofernes: Most barbarous intimation! Yet a kind of insinuation, as it were, *in via*, in way, of explication; *facere*, as it were, replication, or rather, *ostentare*, to show, as it were, his inclination, after his undressed, unpolished, uneducated, unpruned, untrained, or rather unlettered, or ratherest, unconfirmed fashion, to insert again my *haud credo* for a deer.

(4.2.7-19)⁴³

While the answer is common knowledge for Shakespearean scholars, it is not for many students. The retrieval practice question, which

⁴³ All citations from the play are from *Love's Labour's Lost*, ed. H. R. Woudhuysen (London: Arden Shakespeare, 1998), and are quoted in the text by act, scene and line.

obviously draws on previous lectures and shared knowledge covered in class, applies to a new context. As is usually the case, in the many years I have been teaching this course, a few students raise their hand and identify this moment with affectation and display of pedantry.

Thus, during the second semester of the 2022/2023 academic year, the English Studies programme at the Universidad de Extremadura embarked on an enriching educational experience. As part of the 'Literatura Inglesa V' (English Literature V) course, which focuses on Renaissance Literature with a particular emphasis on Shakespeare, students were tasked with reading a selection of texts, including the intricate and witty comedy, *Love's Labour's Lost*. This chapter delves into the innovative approach of using a source-study activity, which not only deepened students' understanding of stylistics but also encouraged them to adapt these insights to their own contexts and realities. This method underscores the importance of teaching values that the Elizabethan playwright so richly imbues in his works, facilitating a more profound engagement with the material.

By embarking in source-study activities, students were able to dissect and analyze stylistic features of Shakespeare's writing, such as his use of wordplay, rhetorical devices and thematic contrasts. These activities involved a close examination of the primary late mediaeval and Elizabethan texts alongside relevant historical and literary sources, fostering a comprehensive understanding of the nuances that characterize Renaissance literature. Moreover, this analytical approach empowered students to draw connections between the stylistic features of the texts and the broader cultural and historical contexts of the Renaissance period, thereby enhancing their overall appreciation of literature.

Thus, this essay covers teaching strategies I have used in Shakespeare undergraduate course which represent a significant advancement in pedagogical practice. By fostering a deeper understanding of stylistics and encouraging students to adapt their knowledge to modern contexts, this approach not only enriches their academic experience but also cultivates a lasting appreciation for the enduring relevance of Shakespeare's work in today's world.

As part of its discussion and the proposal of a new curriculum (see Results), this study will prove that the chosen corpus, *Love's Labour's Lost*, is highly relevant to the development of life skills in young adults. This is evidenced by one of the lords attending the King of Navarre, Berowne in his insightful realization: "where we are our learning likewise is" (4.3.314). The play emphasizes that learning should focus on making wise choices and taking action amid life's ongoing existential challenges, a lesson that even the initially unskilled academic characters eventually grasp. Expanding on Berowne's enigmatic call for contextual learning, this chapter asks: what practical issues affect students in their real social environment?

Thus, two scenarios in *Love's Labour's Lost* will be examined to suggest a curriculum more focused on life skills rather than strict textual interpretation. First, it considers the complex issue of adolescent and young adult sexual relationships and the potential for pregnancy, noting that while the play portrays an unwed pregnancy through Jaquenetta, it does not delve into its social and psychological impacts. And second, the chapter looks at the principles of effective conversation, criticizing the four courtiers' use of pretentious language: "taffeta phrases" and "silken terms precise" (5.2.406). The young men show a glimpse of understanding through Berowne's shift towards a simpler, more honest style of speech: "russet yeas" and "kersey noes" (5.2.413). This moment of insight can be further developed by having students engage in role-playing exercises, simulating both flawed and successful conversations in a future classroom setting.

The objectives of this study are to explore how Shakespeare can be used to enhance the teaching of life skills to adolescents and, at a University level, to young adults, particularly within the context of a modern curriculum. By examining practical issues that affect students in their actual social environments, such as navigating sexual relationships and the implications of pregnancy, and mastering effective conversational skills, the study aims to shift the focus from traditional textual analysis to a more holistic approach. This approach emphasizes the development of prudential choices and actionable insights, aligning literary

education with the real-life challenges and existential questions faced by our students⁴⁴.

2. METHOD

In linguistics, style refers to the choices language provides beyond those necessary for basic expression. Linguistic form, a set of possibilities for text creation, enables linguistic style. As is well known, stylistics is the study of style, whereas a more theoretical linguistic approach focuses on form, which is constructed from language components (sounds, word parts, words) and includes representations like phonetic, phonological, morphological, syntactic and semantic. Stylistics teaching covers areas such as narrative structure, point of view, sound patterning, syntactic and lexical parallelism, metre and rhythm, genre, mimetic effects, meta-representation, metaphor, dialect variation and group-specific speech patterns (Leech, 1969; Leech and Short, 1981; Montgomery *et.al.*, 2006 and Simpson, 1997).

Literature teaching often involves close text reading, focusing on specific choices and their impacts, particularly on meaning. Originating with I.A. Richards's *Practical Criticism* (1929), this method aimed to correct undisciplined text reading by emphasizing language sensitivity, thus carrying an ethical dimension. *Practical Criticism* extended to school-level close reading in Britain by Cox and Dyson (1965). Emerging in the 1960s, stylistics, linked to new linguistics, inherited this mission, positioning itself against mainstream literary theory. While stylistics might seem less exciting compared to literary theory, it offers methodical skills and a democratic ethic, appealing to undergraduates disempowered by theory's perceived lack of method⁴⁵.

⁴⁴ This chapter is the first of two practical pilot experiments that revisit teaching Shakespeare and offer a new approach to adapt the curriculum upon life-skills objectives. The second essay will focus on the implementation of religious intertexts by examining instances from Shakespeare's *Love's Labour's Lost* and their religious connections.

⁴⁵ If someone is interested in the relationship between stylistics and corpus linguistics and their application in teaching literature, they should read: *Estilística de corpus: nuevos enfoques en el análisis de textos literarios*, by Guadalupe Nieto Caballero and Pablo Ruano San Segundo (2020).

What interests the most our analysis is the fact that stylistics also played a role in teaching literature to English language and literature learners. Widdowson's study (1975) integrated English Language Teaching (ELT) with literature, using literary texts to explore language subtleties and stylistic features, benefiting foreign language departments needing to balance literature and language teaching. Additionally, stylistics supports critical linguistic studies of mass media, teaching students to uncover stylistic practices that mask power misuse and aims to understand language possibilities and the reasons behind specific choices, equipping people with tools to analyze how ideologies are communicated.

Stylistics is directly linked to this enriching and dynamic experience from the second semester of the 2022/2023 academic year in the English Studies program at the Universidad de Extremadura. The focus of this experience was the implementation of an innovative activity with a group of 26 students, centered around Shakespeare's play *Love's Labour's Lost*. This activity involved a hands-on session on source-study, paying attention to the notion and application of stylistics upon Shakespeare's text, while specifically examining the historical and cultural context of the play and its sources of inspiration. Source-study, a methodology in literary studies, aims to explore the influences and origins of a literary work. It involves researching primary sources such as other literary works, historical documents, philosophical treatises and religious texts that may have inspired the author during the creation of their work (Britton and Walter, 2018). By examining these sources, students, and also scholars, can gain a deeper understanding of the context, themes and literary techniques employed in the work. This approach not only enhances their comprehension of *Love's Labour's Lost* but also provides insight into the broader Renaissance literary landscape and the intricate web of influences that shaped Shakespeare's writing.

Indeed, in this activity, *Love's Labour's Lost* is analyzed in relation to four key sources: Robert Wilson's *The Cobbler's Prophecy* (1590), Pierre de la Primaudaye's *L'Académie Française* (1577, translated into English in 1586), John Lily's early Elizabethan works, and elements from the *commedia dell'arte*. The goal in the activity, and so it was explained to the students during Session 1, was to identify textual

evidence and similarities between *Love's Labour's Lost* and these sources without the necessity of reading the complete texts from the sources⁴⁶. This approach encouraged collaborative work, allowing participants to divide the task into groups of three. In Sessions 2 and 3, each group was provided with excerpts and summaries of the source texts, facilitating a guided and efficient analysis. The students engaged in scanning and skimming through the provided materials to extract at least one similarity between *Love's Labour's Lost* and each of the four sources. This hands-on method not only honed their research skills but also fostered critical thinking and teamwork. Through this exercise, students discovered, for example, thematic parallels, such as the plethora of characters and the division of vices and virtues in Robert Wilson's *The Cobbler's Prophecy* and Shakespeare's comedy, the portrayal of social hierarchy and educational ideals in *L'Académie Française* and *Love's Labour's Lost*, or stylistic echoes of witty dialogue and character archetypes reminiscent of John Lily's comedies. Additionally, the influence of the *commedia dell'arte* was evident in the play's comic techniques and stock characters, which students identified through comparative analysis. By pinpointing these connections, in Session 4, the students gained a richer understanding of the intertextuality, and the cultural and literary influences that shaped Shakespeare's work.

3. RESULTS

Among all of Shakespeare's plays, the comparative and stylistic source-study of *Love's Labour's Lost* and its sources –Robert Wilson's *The Cobbler's Prophecy* (1590), Pierre de la Primaudaye's *L'Académie Française* (1577, translated into English in 1586), John Lily's early Elizabethan works, and elements from the *commedia dell'arte*– is particularly relevant to the development of life skills in young adults. The essence of learning should involve making prudent choices and taking action amidst life's ongoing existential challenges. As referred to in the Introduction of this chapter, this essay examines two dramatic

⁴⁶ Each session corresponds to a two-hour seminar class, which took place at the Faculty of Arts and Humanities, Universidad de Extremadura (Cáceres).

situations in *Love's Labour's Lost* that suggest a shift towards a curriculum emphasizing life skills development over strict textual interpretation. The first issue addressed is the complex issue of adolescent and young-adult sexual relationships and the potential for pregnancy; and the second, the principles of effective conversation.

Traditional-age University students are 'late adolescents', if I may be permitted this expression, and thus truly are the "tender juvenal[s]", as Don Adriano de Armado, a Spanish knight and braggart, humorously describes them at the beginning of *Love's Labour's Lost* 1.2.8.. The inexperience and naiveté suggested by this nominal phrase underscore the need for the new curriculum proposed here. Mature decision-making in sexual relations significantly affects a young person's future quality of life and effective conversation and rapport-building are essential for social cohesion in societies plagued by social fragmentation. A classroom that actively exercises and enhances the life skills of students, modeled after the Shakespearean source-study lectures, represents a significant advancement in Shakespeare pedagogy. This approach is likely to captivate students' interest and earn their appreciation, especially those who are disengaged with traditional teaching methods.

3.1. SEXUAL EDUCATION

The issue of unplanned pregnancy is often restricted to so-called health classes within high school guidance programmes. These programs are positioned between academic studies, under the assumption that academic pursuits involve intellectual rigor, whereas life skills training is seen as a lower order function of information-sharing. This limited approach to what is often termed 'sexual education' presents a valuable opportunity for lecturers of *Love's Labour's Lost*. Instead of glossing over Armado's female companion and dairymaid, Jaquenetta, and her unfortunate situation, educators could delve into the intersection of Shakespeare's comedy and the serious issue of sexual decision-making that adolescents and young adults frequently confront alone.

A classroom session might begin (Session 5), as *Love's Labour's Lost* does, by examining the dynamics of male sexual adventurism. Costard,

the clown, proudly identifies himself as a sexual adventurer, claiming that he “suffers for the truth” (1.1.295) because he acted on biological impulses and states that “Jaquenetta is a true girl” (1.1.296). Costard’s mention of “affliction” (1.1.298) represents physical gratification masked as biblically-inflected suffering. This double entendre not only alludes to the brief imprisonment he faces but also to the act of sexual intercourse. The male member enters or afflicts the female body, thereby achieving ‘prosperity’. Costard’s jest parallels the aristocrats’ aspirations for fame and legacy (1.1.1-7), yet both portrayals of male ambition overshadow Jaquenetta’s circumstances and desires.

Indeed, Jaquenetta’s lack of education is highlighted in act 4, scene 3, when she appears before the King with a letter she cannot read because of her illiteracy. Despite this, she eagerly hopes for a reward by reporting potential treason: “I beseech your grace, let the letter be read/Our person misdoubts it; ’twas treason, he said” (4.3.190-1). Jaquenetta’s limited educational attainment aligns her with many adolescent females today, but the combination of her illiteracy and pregnancy intensifies the historical parallel.

A second opportunity (Session 6) to build awareness of the material conditions leading to unplanned teen pregnancy involves examining gendered codes of power, as exemplified in Armado’s letter to the King: “For Jaquenetta (so is the weaker vessel called) which I apprehended with the foresaid swain, I keep her as a vessel of thy law’s fury, and shall, at the least of thy sweet notice, bring her to trial” (1.1.259-62). Armado’s eagerness to please the King by persecuting a marginalized female servant introduces us to contemporary psychological discourses on master-slave relationships. In *The Bonds of Love*, Jessica Benjamin explains that elegance and charm are key manipulative strategies whereby “the master’s rational calculating, even instrumentalizing attitude [...] excites submission” (1988, p. 26). Students who are aware of the power dynamics inherent in sexual relations are better equipped to recognize this dynamic in their own experiences.

A third life skills project related to unplanned pregnancy addresses the issue of low-status employment (Session 7). Jaquenetta, who must reside in the royal park as a servant on call, is referred to as a “dey-

woman” (1.2.125). This raises practical awareness and self-examination questions. Are students who work long hours in low-wage jobs putting themselves at greater risk? Does low-status employment affect students differently, making those with longer part-time jobs more vulnerable to the false security of casual sexual encounters?

Shakespeare scholars are trained in textual interpretation, not adolescent counseling. However, the practical and personal knowledge students gain from traditional study is not beyond the professional competence of scholars who understand *Love’s Labour’s Lost* and its advocacy of learning “where we are”, as Berowne wonders in 4.3.314. The teacher-scholar would shift from the role of expert to a new role as a ‘participant’ in and ‘guide’ to real-life issues, as described in Barbara Rogoff’s *Apprenticeship in Thinking* (1991, p. 8).

3.2. EFFECTIVE CONVERSATION

Developmental psychology offers insights into how the new teaching-learning experience could be applied to the socially remote, aristocratic and courtly culture depicted in *Love’s Labour’s Lost*. Specifically, the field of embodied cognition, as explained by Esther Thelen, asserts that thought and language are dependent on the presence of the body in space and time (1987, 69). Thelen argues that the mind is actively engaged by recent experiences, implying that voluntary attention is conditional (1987, 69). Is the subject being studied interesting to the student? Is the subject taking a meaningful direction that provides the student with a course of action and a desired outcome? By rendering these cognitive abstractions of the body in space and time into a new curriculum, one can see the bumbling overtures of the King’s attending lords, Dumaine and Longaville, and the King himself, to the Princess and her entourage as a practical lesson in conversational failure:

Dumaine: Our letters, madam, showed much more than jest.

Longaville: So did our books.

Rosaline: We did not quote them so.

King: Now, at the latest minute of the hour
Grant us your loves.

(5.2.779-82)

The Princess has just received devastating news upon the loss of her father, making the King's advances a prime example of conversational ineptitude. His use of the imperative "Grant us your loves" demonstrates his insensitivity to her recent trauma. As a result, the King encounters an unresponsive conversational partner: "I understand you not. My griefs are doubled" (5.2.746).

Indeed, Brown and Levinson, in their seminal work *Politeness: Some Universals in Language Usage*, explain that "positive-politeness utterances are used as a kind of metaphorical extension of intimacy, to imply common ground or sharing of wants to a limited extent." (1987, p. 103) In essence, a speaker is more likely to establish a connection by understanding the other party's emotional state. Brown and Levinson use the metaphor of 'saving face' to describe how successful conversations acknowledge the interlocutor's feelings as valid. Effective conversational technique, therefore, requires the speaker to suspend their own emotional needs. Applied retrospectively to *Love's Labour's Lost*, the King would need to defer his romantic intentions and wait for a more appropriate time. Students in a traditional classroom learn from this scene that the self-absorption of an impetuous speaker leads to a breakdown in dialogue. However, in a twenty-first-century classroom (Session 8) focused on embodied learning, lecturers can invite students to formulate conversational success rules based on their own experiences. What conversational guidelines can students derive from the King's failure in Shakespeare's court comedy?

As Brown and Levinson note, effective conversations depend on 'face-preserving' behaviors (1987, p. 103). Therefore, one rule for conversational success that students could test in real-time experiments is to signal goodwill at the start of a conversation (Session 9). Another class, in Session 10, might focus on linguistic economy, exploring how the number of words spoken –whether few and precise or many and diffuse– affects the listener's receptivity. Students could enact asymmetrical conversations where one party talks significantly more than the other, thereby training in conversational success. These classroom experiments would provide empirical demonstrations of what might be termed 'conversational equality.'

If this comedy is analyzed through the lens of the new historicist approach, which emphasizes power and individuality, students could explore Katherine Larson's traditional academic claim that "conversational games [...] represented politically significant examples of language use." (2010, p. 167) In the innovation of the curriculum proposed here to effective conversation, classroom simulations of failed dialogues offer practical training in a skill that is directly relevant to students' social experiences. The conversational failures depicted in Shakespeare's comedy can inspire the development of class-generated protocols for effective conversation, applicable in the high-stakes context of their growing maturity.

6. CONCLUDING REMARKS

This chapter contends that interpreting distant literary texts has lost its appeal for many University students. While this realization is often shared in private conversations, lecturers can also acknowledge the decline of traditional, disembodied interpretation and embrace innovative pedagogy. This sentiment is echoed by Shakespearean scholar Alexa Huang, who stated in a recent interview that

In the twenty-first century, Shakespeare studies is a tent large enough to help transform the humanities, and a great deal of outreach work including digital humanities has come out of the field. There is a lot of *positive vibe* and intellectual energy. The field is more and more innovative, even though it has the baggage of being one of the most canonical fields of study. (2016, p. 1, *emphasis added*)

Huang attributes innovation to the "positive vibe" and intellectual energy of individuals within the field, but this perspective overlooks the sometimes-static influence of institutional traditions and methodologies that can hinder such progress.

Furthermore, this experience offered students a distinctive chance to explore the historical and cultural influences that informed Shakespeare's work. It encouraged the development of critical thinking and research skills, while also enhancing their appreciation for the intricate intertextual connections across various texts. Overall, this innovative source-study activity in the teaching of literature and language proved

to be both valuable and rewarding, providing students with a more thorough understanding of *Love's Labour's Lost* and its related source material. Moreover, Holofernes, the schoolmaster in *Love's Labour's Lost*, boasts of his “ideas, apprehensions, motions, revolutions” (4.2.67), yet as a symbol of the tradition-bound academic, he is rudely dismissed by his would-be students (“Jud-as, away!” [5.2.622]). For teachers and lecturers of this play to feel encouraged to innovate, they need support from educational theory, particularly theories and methodologies that outline the essential conditions for student motivation and perseverance in educational tasks.

A recent study by Sarah Fine provides such theoretical support for innovation. Rather than “muscling students toward mastery by tightly controlling the learning process,” Fine urges educators to “imagine classrooms and schools where students were not only doing rigorous work but also being pleurably engaged.” (2014, p. 22) This call for attentiveness to student interests is not new. In 2009, educational theorist Walter Doyle advocated for ‘situated practice’ as the foundation for any curriculum design. Doyle emphasized that student interest is the driving force of a successful classroom, and lecturers should actively “recruit, invite, persuade, or convince the students” (2009, p. 159) to engage in the learning process.

The other crucial element is the student’s psychological disposition to learn, influenced not only by the teacher’s actions but also by a curriculum promising personal fulfillment. Educational psychologist Carol Dweck’s research on student-centered pedagogy indicates an additional benefit of adapting a Shakespeare play to contemporary student experiences. Dweck notes that students who view their “intelligence as a malleable quality” are more eager to “take advantage of the skill-improvement opportunities that come their way.” (2000, p. 26)

Finally, Pierre Bourdieu’s criticism of teacher-centered education resonates historically. Bourdieu argued that education often acts as a form of violence because it imposes an arbitrary subject by an arbitrary force (1990). The remedy for the curricular imposition of Shakespeare as a classroom subject would be an innovative curriculum addressing

identifiable social problems in the present and stimulating students' heuristic and deliberative abilities.

In short, most Shakespeare scholars are not familiar with a curriculum that prioritizes life skills learning. Traditionally shaped by twentieth-century hermeneutics and the professionalization of literary scholarship, Shakespeare studies have focused on expert knowledge, heuristic protocols applied to literary texts and archival research. Mixing the archival research, in this case through an activity (method) on source-study and life skills learning is the key of the innovative way of teaching Shakespeare, proposed in this chapter, at University level. Within academic institutions, Shakespeare is studied as a scholarly subject. In contrast, the popular dramatist captivated his audiences with scenes of deliberation, decision-making and prognostic assessment –an intellectual equivalent of what philosophy terms 'embodied cognition'. The pedagogical approach detailed in this (case) study does not eliminate the Shakespearean text. Instead, lecturers may choose to transfer scenes of deliberation from the print confines of the original text to the classroom, addressing these issues in the present day. The two life skills discussed here –sexual behavior guided by critical self-awareness and conversational effectiveness explored through trial-and-error exercises–bring the prudential reasoning Shakespeare depicted historically into contemporary classroom settings. Traditional pedagogy asks students to engage with the Elizabethan language of the 1590s depicted in *Love's Labour's Lost*. In contrast, this innovative teaching Shakespeare selects relevant issues for re-embodiment and renegotiation in the present, thereby capturing young learners' interest and commitment. This approach paves the way for a new era in humanist education.

7. ACKNOWLEDGEMENTS

This chapter is written as part of the Innovative Teaching Project "Humanidades Digitales para la enseñanza de la literatura (inglesa) en la educación superior," funded by the Universidad de Extremadura (2022/2023) and led by Pablo Ruano San Segundo. And it also owes much to the Research Project of the Ministerio de Ciencia del Gobierno de España:

“Shakespeare’s Religious Afterlives: Text, Reception and Performance (SHKAREL)”, led by Marta Cerezo Moreno (Universidad Nacional de Educación a Distancia). I have greatly benefited from the valuable insights and interest expressed by many participants in both projects.

8. REFERENCES

- Benjamin, J. (1988). *The Bonds of Love: psychoanalysis, feminism, and the problem of domination*. Pantheon Books.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1990) *Reproduction in Education, Culture, and Society*. Sage Publications.
- Britton, D. A., & Walter, M. (Eds.). (2018). *Rethinking Shakespeare Source Study Audiences, Authors, and Digital Technologies*. Routledge.
- Brown, P., & Levinson, S. (1987). *Politeness: Some Universals in Language Usage*, Cambridge University Press.
- Cox, B., & Dyson, A. E. (1965). *The Practical Criticism of Poetry*. Edward Arnold.
- Doyle, W. (2009). *Situated Practice: A Reflection on Person-Centered Classroom Management*. *Theory Into Practice* 48(2), 156-159.
- Dwek, C. (2000). *Self-Theories: Their Role in Motivation, Personality, and Development*. Psychology Press.
- Fine, S. M. (2014). ‘a slow revolution’: Toward A Theory of Intellectual Playfulness in High School Classrooms. *Harvard Educational Review* 84(1), 1-23
- Huang, A. (2016) “An Interview with Alexa Huang” (No. 1) [The Shakespeare Standard Episode]: <http://theshakespearestandard.com/blotted-lineinterview-alexa-huang>
- Larson, K. R. (2010) *Conversational Games and the Articulation of Desire in Shakespeare’s Love’s Labour’s Lost and Mary Wroth’s Love’s Victory*. *English Literary Renaissance*, 40, 165-190
- Leech, G. (1969). *A Linguistic Guide to English Poetry*. Longman.
- Leech, G. and Short, M. (1981). *Style in Fiction*. Longman.
- Montgomery, M., Durant, A., Fabb, N., Furniss, T., & S. Mills (2006). *Ways of Reading*. Routledge.
- Nieto Caballero, G., & Ruano San Segundo, P. (Eds.). (2020). *Estilística de corpus: nuevos enfoques en el análisis de textos literarios*. Peter Lang.
- Richards, I. A. (1929). *Practical Criticism*. Kegan Paul.

- Rogoff, B. (1991). *Apprenticeship in Thinking*. Oxford University Press.
- Shakespeare, William (1998). *Love's Labour's Lost* (H. R. Woudhuysen, Ed.). Arden Shakespeare (Original work published 1594-5).
- Simpson, P. (1997) *Language through literature: an introduction*. Routledge.
- Thelen, E. (1987). Time-scale dynamics in the development of an embodied cognition. In R. Port and T. van Gelder (Eds.), *Mind in Motion* (pp. 69-100). MIT Press.
- Widdowson, H. G. (1975) *Stylistics and the Teaching of Literature*. Longman.

ENSEÑAR LITERATURA EN EQUIPO: UNA EXPERIENCIA DE *CO-TEACHING* EN EL AULA UNIVERSITARIA

CRISTINA SANZ RUIZ

Universidad Carlos III de Madrid

SERGIO SANTIAGO ROMERO

Universidad Alcalá de Henares

1. INTRODUCCIÓN

“Pláceme ponerlos un poco en guardia contra mí mismo” decía a sus alumnos Juan de Mairena. Machado creó quizás a su heterónimo Mairena porque sin desdoblamiento no hay otro, sin otro no hay conversación, sin conversación no hay dialéctica, sin dialéctica no hay duda y, sin duda, no hay aprendizaje. La pedagogía moderna sabe bien esto y por eso todas las corrientes de innovación docente insisten en la implementación de modelos de enseñanza que se alejen de la tradicional clase magistral y favorezcan un aprendizaje activo y significativo centrado en el estudiante. Bajo el velo de lo nuevo, estas pedagogías hunden sus raíces hasta el clásico diálogo socrático. Entre ellas, uno de los modelos menos explorados y a la vez más sugestivos es el de la enseñanza en equipo o *co-teaching*. A ella queremos dedicar esta reflexión surgida a partir de nuestra experiencia personal de codocencia en un aula de literatura española del ámbito universitario. En ella intentamos, como Mairena, despertar en los alumnos pasión literaria y esa duda vivificadora.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. DEFINICIÓN DE *CO-TEACHING* Y DE *TEAM TEACHING*

Pero empecemos por el principio: ¿a qué nos referimos cuando hablamos de *co-teaching*? El término lleva ya en uso unas cuantas décadas. Habitualmente empleada sin traducir por la preponderancia de las fuentes anglosajonas, pero que también podemos encontrar calificada bajo los marbetes de codocencia o coenseñanza, dicha fórmula ha sido definida por la bibliografía de muy distintas maneras. En un trabajo hoy clásico sobre codocencia, Anderson y Speck (1998) ya se lamentaban de la “cacofonía” que aquejaba al término y su definición, dificultando el análisis teórico del mismo. Veinticinco años después, seguimos sin hallar un consenso claro y encontramos que se habla de *co-teaching* para referirse a estrategias de muy diverso signo, cuyo punto en común radica en la participación conjunta de más de un profesor en una misma práctica docente. Pero esto de “participación conjunta” puede querer decir muchas cosas. Una definición básica y comprensiva de la que partir es la que proponen Cook y Friend (1995): “two or more professionals delivering substantive instruction to a diverse, or blended, group of students in a single physical space”. Pero incluso esta definición sigue manteniendo dosis amplias de ambigüedad. Creemos que el esquema propuesto por Bacharach et al. (2007) resulta muy ilustrativo y ayuda a entender el concepto de codocencia como un paraguas bajo el cual se agrupan un conjunto de estrategias docentes. Así pues, según estos autores, se pueden distinguir siete modalidades de *co-teaching*:

- *One teach, one observe* (uno enseña, uno observa): uno de los docentes es el encargado de impartir el contenido de la asignatura, mientras que un segundo observa la sesión. La observación puede orientarse hacia el aula —para detectar posibles necesidades del alumnado— o hacia el primer docente. Este segundo caso es muy habitual en docencias tutorizadas de profesores en formación (por ejemplo, los contratados FPU en la universidad española).

- *One teach, one assist*, también llamado *one teach, one drift* (uno enseña, uno circula): modelo parecido al anterior, con la diferencia de que el segundo docente no se limita a observar, sino que deambula por el aula ofreciendo ayuda y apoyo a los estudiantes que lo necesitan.
- *Station teaching* (enseñanza en estaciones): el alumnado queda dividido en dos grupos más pequeños a la vez que el contenido docente se reparte a medias entre los docentes. Cada docente prepara e imparte la mitad de ese contenido a la mitad del grupo para después darse el relevo. Es habitual incluir una tercera estación en la que los estudiantes trabajan de manera independiente.
- *Paralell teaching* (enseñanza paralela): el grupo se divide en dos y cada profesor imparte simultáneamente el mismo contenido a cada grupo. La preparación y la estrategia de enseñanza es compartida por ambos docentes.
- *Alternative teaching*, estrategia también conocida como *differentiated teaching* (enseñanza alternativa o diferenciada): también parte de un grupo dividido en dos al cual se imparte el mismo contenido. Sin embargo, en esta variante, cada profesor lo hace empleando una estrategia docente distinta.
- *Supplemental teaching* (enseñanza suplementaria): un profesor da la clase al grupo general mientras el otro trabaja con un grupo reducido de alumnos que requieren atención especial, ya sea a través de materiales complementarios o de algún tipo de apoyo específico.
- *Team teaching* o *teaming* (enseñanza en equipo o equipo docente): ambos profesores dan clase a todo el grupo a la vez y lo hacen en un nivel horizontal de jerarquía, es decir, sin que ninguno de ellos lidere el discurso ni el desarrollo de la sesión.

Esta última estrategia, la que se basa en un “invisible flow of instruction with no prescribed division of authority” (Bacharach et al., 2007, p.21) constituye el modelo más puro de codocencia y es, en última instancia,

sobre la que versa este trabajo tanto a nivel de reflexión teórica como de propuesta práctica.

2.2. VENTAJAS Y DESAFÍOS DE LA ENSEÑANZA EN EQUIPO

Son bastantes los estudiosos que han abordado desde uno u otro ángulo la cuestión de la codocencia y podemos afirmar que existe un amplio consenso sobre su impacto positivo en la enseñanza. La mayor parte de los trabajos apuntan al carácter constructivista que subyace en la estrategia de *team teaching* como una de sus principales ventajas. Según Anderson y Speck, “two essential elements of constructivism are collaboration and, concomitantly, multiple perspectives” (1998, p.680). Se trata, por tanto, de un aprendizaje que se construye a través de la recepción combinada de múltiples perspectivas, que los alumnos obtienen a través de los distintos puntos de vista que aporta cada instructor (Anderson & Speck, 1998; Bacharach et al., 2007; Cook & Friend, 1995; Plank, 2013). Los profesores se convierten, además, tanto en “models of professional disagreement” como en “models of mutual respect” (Anderson & Speck, 1998, p.681). Con ello, al mismo tiempo que adquieren conocimientos, los alumnos aprenden que es posible mostrar desacuerdo sobre cuestiones esenciales y hacerlo desde el respeto.

Por otro lado, y retomando la frase de Mairena de nuestra introducción, la existencia de dos voces en el aula, sin que una prevalezca sobre otra, difumina la propia noción de autoridad, forzando el despertar del pensamiento crítico en el alumnado, que ya no puede asimilar el conocimiento de manera pasiva (Plank, 2013). Se favorece así también la creatividad y flexibilidad en la estructura de la clase. En paralelo, esta estrategia supone un desplazamiento del papel del docente como eje central del aula. Los profesores se convierten, por tanto, en facilitadores o guías y los alumnos adquieren una responsabilidad mayor sobre su aprendizaje, lo cual hace de este un proceso mucho más significativo.

En cuarto lugar, todo lo anterior deriva en una mayor participación del alumnado (Anderson & Speck, 1998; Crow & Smith, 2003; Leavitt, 2006; McKinley, 1996; Rinn & Weir, 1984). Gracias al modelo de interacción que facilita este tipo de aula, el alumno no se siente abrumado por el peso de una autoridad unívoca, tiene menos miedo a equivocarse

y, por tanto, a compartir sus ideas en el aula. Además, el diálogo entre los profesores favorece la estimulación intelectual de los alumnos y promueve su desarrollo cognitivo a la vez que mejora sus habilidades comunicativas (Villa et al., 2008).

Aparte de esta serie de beneficios para el alumnado, casi todos los estudios que describen experiencias propias de *team teaching* enfatizan el valor positivo que este aporta al profesorado, quienes señalan haber descubierto virtudes y alegrías inesperadas (Rinn & Weir, 1984). Entre ellas, la de superar la sensación de soledad y aislamiento tan habitual en el mundo académico (Plank, 2013, p. 1). Además, la codocencia permite que estos profesores conozcan de primera mano estilos de enseñanza distintos al propio y reflexionen sobre su práctica docente, lo cual se traducirá en un conocimiento mayor de puntos fuertes y oportunidades de mejora. Por otro lado, como ha sido ampliamente señalado, cualquier aprendizaje generado a partir de un formato colaborativo es mayor (Anderson & Speck, 1998, p. 679; Shibley, 2006, p.272) y esto aplica no solo a estudiantes, sino también a profesores. En ese sentido, la pareja docente es un modelo que genera sinergias a través de la colaboración (Eisen, 2000, p.12). Así pues, muchos profesores que han participado en este tipo de experiencias constatan que el trabajo directo con otros colegas los han convertido en mejores docentes en términos generales (Plank, 2013, p.5). Ello en gran medida se debe al reto que supone tener que cuestionar las ideas propias antes de confrontarlas en clase con otro colega (Jessen-Marshall & Lescinsky, 2011, p.30). Aparte de todo esto, si nos referimos específicamente al *team teaching* de carácter interdisciplinar —el modo más habitual, aunque no único, de codocencia—, este ofrece el atractivo añadido de convertirse en una oportunidad de aprendizaje para el docente sobre áreas del conocimiento en las que no es experto (Davis, 1995).

Pero la enseñanza en equipo no debe pintarse como el maravilloso mundo de Oz. Tanto la naturaleza dialéctica de esta estrategia como su posible ejecución traen consigo una serie de dificultades inherentes. Desde el punto de vista de la recepción de estas clases, hay que considerar la posible confusión que pueda generar en los alumnos, los cuales pueden llegar a sentir hasta ansiedad al no tener claro según qué criterio serán

evaluados (Shibley, 2006). Se trata de un hándicap que el docente debe tener en cuenta y cuya solución pasa por dar instrucciones precisas desde el primer día de clase sobre las dinámicas del aula y, en especial, explicar con claridad los modos y criterios de evaluación de la asignatura.

Uno de los principales desafíos de la codocencia tiene que ver con los medios extra que su implementación requiere (Anderson & Speck, 1998; Davis, 1995; Plank, 2013). Esto se da tanto a nivel individual de los profesores (con habituales sobrecargas docentes) como a nivel estructural de los departamentos y las universidades (con constantes ajustes presupuestarios). Tiempo y dinero son recursos esenciales para poder desarrollar estas prácticas y, lamentablemente, ni uno ni otro abundan en el sistema universitario tal y como hoy lo conocemos. Más allá de lo logístico (esto es, el *cómo*), otro problema para establecer estrategias de codocencia es el *quién*. Porque el emparejamiento de los agentes implicados en esta práctica docente es un elemento clave tanto en su éxito como en su posible fracaso. Algunos autores se han referido a la enseñanza en equipo como un tipo de matrimonio profesional (Cook & Friend, 1995; Plank, 2013; Sileo, 2011;), donde el nivel de voluntariedad, compenetración y armonía entre los participantes resulta esencial para llevar a buen puerto esta empresa. No son pocos quienes han señalado la dificultad añadida que puede suponer una codocencia si es impuesta desde las autoridades y no deseada por los docentes implicados.

Si bien, como hemos expuesto antes, el consenso sobre los beneficios de esta práctica a nivel subjetivo es absoluto, aún existen pocos trabajos que hayan logrado cuantificar empíricamente los beneficios del *co-teaching*. De hecho, aquellos que lo han intentado se han topado con resultados negativos o inconclusos. Por ejemplo, Carpenter et al. (2007) comparan cuatro grupos distintos de una misma asignatura (introducción a la estadística), tres con un solo docente y un cuarto impartido en codocencia. Tras su análisis, llegan a la conclusión de que no se observan diferencias significativas cuantitativas a nivel de aprendizaje entre unos u otros. Sin embargo, en encuestas abiertas, alumnos y profesores sí se muestran cualitativamente más satisfechos con la práctica conjunta.

Como última nota, conviene aclarar que a través de este trabajo no abogamos por implementar esta estrategia de manera extensiva a cualquier

plan de estudios. Dada la inversión material y temporal que conlleva, conviene ponderar pausadamente en qué circunstancias y contextos específicos la codocencia puede aportar un valor añadido. Además, como señala Plank, “since much of the impact of team teaching seems to come from the fresh perspective and renewed excitement it provides, it may work best when it is an occasional opportunity that disrupts standard practice” (2013; p.2).

3. CODOCENCIA DE DOS DOCTORES EN FORMACIÓN

El repaso por la bibliografía revela que llevamos medio siglo ya hablando de codocencia. Sin embargo, su aplicación ha sido minoritaria y dispar, y ha hallado mayor fortuna en secundaria que en la educación superior. Su lanzamiento y desarrollo se ha producido principalmente desde el mundo anglosajón. En España ha sido puesta en marcha por algunos grupos pioneros, pero está lejos de poder ser considerada una práctica habitual. Entre esta avanzadilla nos gustaría mencionar el interesante proyecto de innovación docente que, desde hace más de un lustro, se está desarrollando a nivel interdisciplinar en el instituto Julio Verne de Leganés, bajo la coordinación de la profesora Ana Hernández. Por otro lado, a nivel universitario existen ya algunos trabajos publicados que comparten experiencias parecidas, entre las que podríamos destacar la desarrollada durante más de una década por un grupo de docentes de la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona que dio como resultado la publicación de *Co-teaching transdisciplinario: Experiencias docentes* (Saura-Mas et al, 2020).

A la trayectoria de esta estrategia educativa queremos contribuir hoy compartiendo la experiencia específica de *team teaching* que tuvimos la oportunidad de poner en práctica durante nuestra etapa de formación como docentes universitarios.

3.1. CONTEXTO Y DESCRIPCIÓN

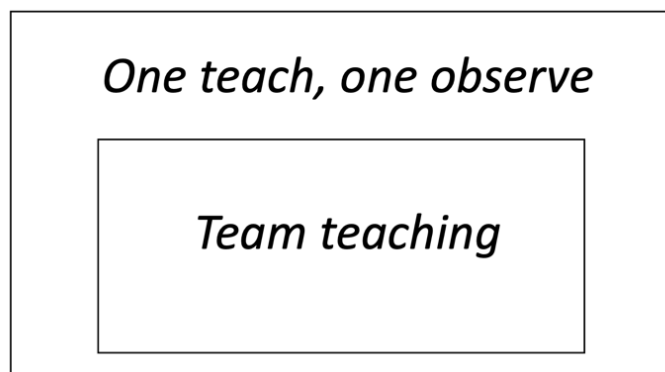
La experiencia que presentamos se enmarcó en la asignatura “Literatura española desde 1940”, una materia muy amplia cuyos contenidos abarcan la totalidad de la segunda mitad del siglo XX y también las primeras

del siglo XX, en la medida en que los estudiantes del programa disponen de una optativa de literatura actual pero no tienen por qué escogerla y, por lo tanto, la asignatura que nos ocupa debe ofrecer un panorama, bien sea somero, de la literatura del presente, para que el alumnado reciba una formación lo más completa posible. Como decimos, se trata de una materia obligatoria de cuarto curso (6 créditos ECTS), perteneciente al Grado en español Lengua y Literatura de la Universidad Complutense de Madrid. La asignatura no se ofrece en otras titulaciones y su matrícula es de una media de cuarenta personas de diferentes extracciones sociales y procedencias. Normalmente se cuenta con 5% de alumnado de intercambio tanto de estudiantes, tanto del programa Erasmus como de otros sistemas de movilidad e intercambio con universidades de los Estados Unidos.

La experiencia de codocencia que referimos tuvo lugar durante nuestra etapa predoctoral: concretamente ambos docentes nos encontrábamos en nuestro segundo año de doctorado y disfrutábamos de un contrato de formación del profesorado universitario nuestra (FPU) financiado por el Ministerio de Educación de España. Este tipo de contratos suelen tener restricciones de tipo docente, como por ejemplo la obligatoriedad de que el profesorado solo imparta las horas de docencia práctica de la asignatura y que lo haga bajo la supervisión de un miembro del PDI con categoría de doctor. Así las cosas, nuestra intervención se hizo con la tutorización de la profesora titular de la asignatura; ella impartía las clases magistrales del curso, mientras que nosotros fuimos responsables de los seminarios prácticos de hora y media semanal que establecían un diálogo con los contenidos de las clases teóricas a través del comentario de textos y discusiones sobre las lecturas obligatorias.

Así pues, esta experiencia implicó dos niveles de codocencia distintos [Fig. 1] que se corresponden con la propia división de la asignatura en horas teóricas y prácticas. Existía, por tanto, un primer nivel adscribible a la modalidad de team teaching, durante las horas prácticas en las que el estudiantado tenía en el aula a dos profesores, y un segundo nivel de supervisión y de observación (one teach, one observe) que asumía la profesora titular que, en casi todos los casos, estaba presente también en el aula durante los seminarios.

FIGURA 1. Esquema del doble modelo de codocencia



Como se puede apreciar [Fig 2], nuestra propuesta se dividió en tres bloques que distinguían los principales géneros literarios —poesía novela y teatro—, si bien a lo largo de los seminarios se interpolaban consideraciones transversales a varias modalidades discursivas, en la medida que cada uno de los docentes era especialista en un género distinto —teatro y novela— y en que ambos tenemos una línea secundaria de investigación en poesía. Por lo tanto, aunque la docencia se realizaba en un nivel de igualdad entre los dos profesores, sí existían diferencias en el grado de especialización que cada uno poseía en cada tema, distancia que enriquecía el debate y permitía al alumnado observar diferentes modos de acercamiento al hecho literario.

Tal y como se observa en el *syllabus* de nuestra propuesta, impartimos seis sesiones dobles, es decir, un total de 18 horas, equivalentes a la parte práctica de la asignatura. El cronograma estuvo condicionado por la posibilidad de vincular la labor docente con ciertas actividades culturales de la Facultad y otras que estaban programadas en Madrid. Por ejemplo, hicimos coincidir el bloque de poesía con las celebraciones del Día Mundial de la Poesía en la Facultad de Filología (21 de marzo de cada año), que en aquel momento estaban organizadas por el mismo profesorado de la asignatura. En concreto, en el año en que tuvo lugar

la intervención llevamos a cabo una entrevista con el poeta y Premio Cervantes Antonio Gamoneda.

FIGURA 2. Programa de las sesiones de codocencia de la propuesta analizada

Docencia tutorizada PIF Imparten: Sergio Santiago Romero y Cristina Sanz Ruiz	
BLOQUE I. POESÍA: OSCILACIONES ENTRE EL CONOCIMIENTO Y LA COMUNICACIÓN (2 sesiones dobles) * Días 16-19 de marzo para que el seminario sirva de preparación para el Día de la Poesía (que se celebrará el 21 de marzo). * Estructura de las sesiones: breve exposición de cada uno de los bloques (30 minutos) y comentario de los textos correspondientes de la antología preparada por los miembros PIF (60 minutos). • Sesión 1. - o Primera promoción de posguerra: Poesía arraigada (Sergio S.) y Poesía desarraigada (Cristina S.) - o Segunda promoción de posguerra: El postismo (Sergio S.) y la Promoción del 50 (Cristina S.) • Sesión 2. - o La poesía de los 70 y los 80: Los Novísimos (Sergio S.) y la Nueva Sensibilidad (Cristina S.) - o Debate sobre la poesía actual: de la pospoesía a la marwanización (Cristina S. y Sergio S.)	
BLOQUE II. TEATRO: HIJOS DE DIONISOS EN LA POSGUERRA ESPAÑOLA (2 sesiones dobles) • Sesión 1. El teatro de posguerra: entre el realismo y la posmodernidad. - o El teatro realista: □ La tragedia lorquiana como origen □ La deriva realista: A. Buero Vallejo, D. Miras, A. Sastre, J. Mayorga (comentario de fragmentos y material audiovisual) - o El teatro de la posmodernidad: □ El esperpento vanguardista como origen □ Francisco Nieva, F. Arrabal, teatro postdramático (comentario de fragmentos y material audiovisual) • Sesión 2. El teatro de Francisco Nieva: Furia, farsa y calamidad - o La poética de Nieva: □ Criticismo sobre las etapas de su obra y principales montajes. □ Entre el postismo, la furia y la calamidad. - o Comentario de fragmentos seleccionados de textos y material audiovisual.	BLOQUE III. NARRATIVA: EL REALISMO, AUGES Y CRISIS (2 sesiones dobles) • Sesión 1. La novela de la primera posguerra. - o Primeros tanteos narrativos. Cela, Delibes, Laforet y Torrente Ballester. - o La generación del 50. □ La tendencia neorrealista □ La novela social. • Sesión 2. De la Transición a la crisis: la novela hoy. - o Superaciones del realismo social. <i>Tiempo de silencio</i> y <i>Últimas tardes con Teresa</i>. - o "Normalización" de la novela en la Transición. Industria y mercado editorial. Los premios literarios. - o La novela de la crisis. □ Lectura: Cuentos "Confianza" y "Patio de luces" de Isaac Rosa.

El alumnado asistió a este acto como parte de las actividades docentes de la asignatura, y pudieron entregar libremente una reseña crítica del encuentro con la que podían sumar hasta medio punto en su calificación final. Del mismo modo, hicimos coincidir el bloque de teatro con una representación programada en el Teatro Valle-Inclán del CDN, con el fin de que los estudiantes pudieran tener una experiencia real del teatro contemporáneo que habíamos estudiado durante las sesiones.

3.2. METODOLOGÍA Y EVALUACIÓN

La propuesta de intervención que acometimos combinó el sistema de codocencia con otras metodologías que le son solidarias, como la lluvia de ideas (*brainstorming*), que empleamos sobre todo como evaluación previa en la primera sesión para conocer qué expectativas tenían los alumnos para con la asignatura, y también qué conocimientos previos

tenían. También hicimos, al alimón, comentario de textos tradicional, puestos son el principal objeto de las clases prácticas en una carrera vinculada con la filología hispánica. En estos comentarios de texto combinamos el análisis estructural tradicional con discusiones en cuanto a las perspectivas de análisis de un texto. En este sentido, asumimos la metodología del seminario socrático (Orellana García, 2003) para ofrecer al estudiantado una panorámica confrontada de los diferentes movimientos estéticos del periodo. Así, para establecer contrastes entre diferentes escuelas o grupos —poesía arraigada frente a poesía desarraigada, realismo social frente a neovanguardia, etc.—, cada uno de los profesores asumía la defensa de una de las posiciones y las oponíamos en una confrontación retórica que, por una parte, ilustraba que ambos movimientos tenían puntos fuertes y débiles y, por otra parte, invitaba al alumnado a confrontar con los profesores y a desarrollar su propia voz crítica en un contexto de relativa distensión. Algunos de los debates que se propiciaron —especialmente el relacionado con la nueva poesía joven y el que tuvo lugar a propósito de Angélica Liddell y el teatro posdramático— alcanzaron un nivel de discusión enormemente interesante que es difícil encontrar en una clase práctica tradicional. Contribuía a generar este ambiente de intercambio y diálogo que ambos profesores preparáramos las antologías de textos para comentar.

En cuanto a la evaluación, sin duda el aspecto menos exitoso de nuestra intervención, cumple señalar que la calificación final dependía íntegramente de la profesora titular, que supervisaba todos los ejercicios de evaluación, y que nosotros solo éramos responsables del porcentaje de las prácticas. Para evaluar esta parte tuvimos la oportunidad de proponer cada uno de nosotros una pregunta de comentario de texto en el examen teórico para que los estudiantes tuvieran que elegir una.

4. CONCLUSIONES

Ha pasado más de un lustro desde que tuvimos la oportunidad de poner en práctica esta experiencia de codocencia. Consideramos que ha pasado el tiempo suficiente como para poder valorar con justeza los aciertos y desaciertos que cometimos en aquella que, no en vano, era una de

nuestras primeras experiencias como profesores universitarios. Además del tiempo transcurrido —siempre buen juez por su talento para mirar con perspectiva—, hoy atesoramos una experiencia en el aula que nos permite releer aquella intervención con ojos críticos. Esta retrospectiva no solo ha supuesto para nosotros un aprendizaje y una evaluación del recorrido que hemos desarrollado como docentes, sino que también posibilita afrontar nuevas experiencias de codocencia desde nuestra actual posición en el mundo universitario.

El balance de logros y las oportunidades de mejora de nuestra intervención resulta, en nuestra opinión, positivo. Creemos que las principales ventajas que se le suelen atribuir a la metodología de la codocencia concurren en nuestra experiencia: la participación del alumnado aumentó, fomentamos el espíritu crítico y la conciencia del carácter múltiple de conocimiento. Uno de los principales resultados que apreciamos es que los alumnos comprenden mejor que no hay una sola forma de leer los textos y de interpretar las situaciones históricas cuando en el aula encuentran voces diversas que, desde el respeto, disienten y ofrecen interpretaciones alternativas para una misma realidad cultural. Al mismo tiempo, esto facilita el que el estudiantado comprenda el carácter puramente hermenéutico de la crítica literaria, es decir, que la *lectura recta* no existe a menos que sea un caleidoscopio fragmentario que combine todas las interpretaciones posibles.

Por otra parte, que cada docente fuera especialista en uno de los géneros estudiados creemos que incrementó la calidad de la enseñanza, pues se ofreció al alumnado lo mejor de cada docente: cada uno de nosotros incidió en aquello sobre lo que más sabía y, así, conseguimos desjerarquizar el aula sin desasistir al alumnado, puesto que en muchas ocasiones las experiencias de desjerarquización suponen una cierta invisibilización del profesor y, por tanto, una pérdida de referencias por parte del alumnado.

Además, nuestra distinta especialización dentro del ámbito de la literatura hispánica contemporánea nos permitió aprender *con* y *del* otro, corroborando lo señalado por la bibliografía sobre la oportunidad de aprendizaje que este tipo de enseñanza supone para el profesorado que se embarca en estos proyectos. Y todo ello no habría sido posible de no

existir entre nosotros buena sintonía. En gran medida, fueron los factores humanos —la relación interpersonal amistosa que precedía a esta situación, así como a la flexibilidad y buena disposición de la profesora titular que acogió de muy buen grado nuestra propuesta de codocencia para la parte práctica de la asignatura— los responsables del éxito de esta experiencia de *team teaching*. La experiencia sirvió para consolidar una relación intelectual y profesional de la que nos seguimos beneficiando. Buena prueba de ello son estas líneas que ahora mismo escribimos. El desposorio profesional al que aludía la bibliografía también queda confirmado.

En cuanto a las oportunidades de mejora, consideramos que hubiera sido deseable una mayor coordinación con las clases magistrales, puesto que, si bien alcanzamos un nivel apto de imbricación entre teoría y práctica, si hoy repitiéramos la experiencia es claro que habríamos intentado mejorar el nivel de complementariedad entre las diferentes sesiones. También hubiera sido deseable diseñar una evaluación más acorde con este modelo de aprendizaje, al que no creemos se pueda hacer justicia con un examen tradicional, sino con metodologías de evaluación horizontal basados en proyectos y en la consecución de objetivos mediante rúbrica.

De cara al futuro, nos gustaría desarrollar un proyecto de innovación docente sobre codocencia para ahondar técnicamente en algunos recursos que no llegamos a explorar en esta intervención. Gracias a este proyecto podremos establecer un contacto más estrecho con experiencias consolidadas, tanto en secundaria como en el nivel universitario. Finalmente, quisiéramos poner en práctica, ahora que ya han pasado bastantes años, nuevos proyectos de codocencia desde nuestra perspectiva posdoctoral, con nuestros doctorandos y compañeros.

5. REFERENCIAS

- Anderson, S. & Speck, B.W. (1998). "Oh what a difference a team makes": why team teaching makes a difference. *Teaching and Teacher education*, 14, 7, 671-686.
- Bacharach, N., Heck, T. W., & Dahlberg, K. (2007). Co-Teaching In Higher Education. *Journal of College Teaching & Learning (TLC)*, 4 (10), 19-26.
- Bekerman, D. G. & Dankner, L.A. (2010). La pareja pedagógica en el ámbito universitario, un aporte a la didáctica colaborativa. *Formación Universitaria*, Vol. 3(6), 3-8, doi: 10.4067/S0718-50062010000600002
- Carpenter, D.M., Crawford, L. & Walden, R. (2007). Testing the efficacy of team teaching. *Learning Environ Res*, 10, 53–65.
- Cook, L. y Friend, M. (1995). Co-teaching: guidelines for creating effective practices. *Focus on Exceptional Children*, 28(3), 1-25.
- Crow, J., & Smith, L. (2003). Using co-teaching as a means of facilitating interprofessional collaboration in health and social care. *Journal of Interprofessional Care*, 17(1), 45–55.
- Davis, J. R. (1995). *Interdisciplinary and team teaching*. Phoenix, AZ: Oryx.
- Eisen, M. J. (2000). The many faces of team teaching and learning: An overview. *New Directions for Adult and Continuing Education*, (87), 5–14.
- Jessen-Marshall, A., & Lescinsky, H. L. (2011). Origins. In K. M. Plank (Ed.), *Team teaching: Across the disciplines, across the academy* (pp. 13–36). Sterling, VA: Stylus.
- Leavitt, M. C. (2006). Team teaching: Benefits and challenges. *Speaking of Teaching: Newsletter of the Stanford University Center for Teaching and Learning*, 16(1), 1–4.
- ~~Lock, Jennifer (Y OTROS), (2016), "The Lived Experiences of Instructors Co-teaching in Higher Education", *Brock Education Journal*, 26(1) 2016~~
- McKinley, B. (1996). *An example of team-taught inter-disciplinary classrooms*. North Branch, NJ, Raritan Valley Community College.
- Orellana García, P. (2003). Seminarios socráticos en la escuela: una herramienta eficaz para desarrollar estrategias cognitivas en los alumnos. *Pensamiento educativo: revista de investigación educacional latinoamericana*, 32.1, 329-342.
- Plank, K.M. (2013). *Team Teaching*. Faculty Scholarship. 5, 2.7.
- Rinn, F. J., & Weir, S. B. (1984). Former champ makes comeback: Yea, team. *Improving College and University Teaching*, 32(1), 5–10.

- Saura-Mas, S., Barrera, J., Álvarez Cobo, Y., Blanco-Romero, A., & Ritondale, E. (2020). *Co-teaching transdisciplinario: Experiencias docentes*. UAB - Servicio de Publicaciones.
- Shibley, I. A. (2006). Interdisciplinary team teaching: Negotiating pedagogical differences. *College Teaching*, 54(3), 271–274
- Sileo, J. M. (2011). Co-Teaching: Getting to Know Your Partner. *Teaching Exceptional Children*, 43(5), 32-38.
- Villa, R. A., Thousand, J. S. y Nevin, A. I. (Eds.). (2008). *A guide to co-teaching: practical tips for facilitating student learning*. Thousands Oaks, CA: Corwin Press.

FOOTBALL + EN LAS ESCUELAS: UNA MANERA INNOVADORA DE IMPLEMENTAR EL FÚTBOL EN LOS COLEGIOS

FRANCESC SOLANELLAS DONATO

JOSHUA MUÑOZ

FRANCESC GENOVARD SUREDA

MIQUEL GOMIS SINTES

Real Federación Española de Fútbol

1. INTRODUCCIÓN

1.1. ACTIVIDAD FÍSICA Y SEDENTARISMO JUVENIL

La actividad física y el deporte son uno de los pilares para la salud física y mental de las jóvenes generaciones, así como una herramienta para promover hábitos y valores saludables para el futuro de nuestra sociedad (Paul Dimitri et al., 2020), (Rodríguez-Bravo et al., 2020), (World Health Organization, 2022).

Según la World Health Organization (2022), la actividad física en los jóvenes mejora la forma física (cardiorrespiratoria y muscular), la salud cardio metabólica (tensión arterial, dislipidemia, hiperglucemia y resistencia a la insulina), la salud ósea, el rendimiento cognitivo (rendimiento académico y funciones ejecutivas), la salud mental (reducción de los síntomas de depresión) y la reducción de la obesidad.

A pesar de la evidencia científica mostrada sobre la importancia de la actividad física para la sociedad y, en concreto, para los más jóvenes, es de gran preocupación los datos que muestra, entre otros, Guthold et al. (2020) en la revista *The Lancet Child & Adolescent Health* en un estudio elaborado por investigadoras de la Organización Mundial de la Salud sobre el sedentarismo juvenil. En este, se concluye que más del 80% de los adolescentes en edad escolar de todo el mundo —en

concreto, el 85% de las niñas y el 78% de los niños— no llegan al nivel mínimo recomendado de una hora de actividad física al día.

El estudio —basado en datos facilitados por 1,6 millones de estudiantes de edades comprendidas entre los 11 y los 17 años— revela que, entre los 146 países que participaron en el mismo entre 2001 y 2016, las niñas resultaron ser menos activas que los niños excepto en cuatro países (Tonga, Samoa, Afganistán y Zambia).

Además, esta información es complementada con el estudio de Mielgo-Ayuso et al. (2017) en el que se muestra este déficit de hábitos saludables entre la juventud española y en el que se concluye que un gran porcentaje (48.4%) de niños y adolescentes en España no cumplen con las recomendaciones sobre comportamiento sedentario, especialmente durante los fines de semana (84.0%), lo cual resulta paradójico.

A estos datos de preocupación por el sedentarismo juvenil, se añade la preocupación por la falta de hábitos saludables de los más jóvenes. Según Sevilla Vera et al. (2021) el porcentaje de jóvenes que refieren hábitos alimentarios inadecuados es elevado tanto en la niñez como en la adolescencia, siendo, en general, más inadecuados en la adolescencia.

1.2. EL FÚTBOL COMO HERRAMIENTA

En este contexto, en el que se debe incentivar la práctica de actividad física con el objetivo de reducir el sedentarismo juvenil y mejorar los hábitos saludables, el fútbol emerge como herramienta fundamental.

El fútbol, reconocido como el deporte más popular del mundo, cuenta con más de 265 millones de jugadores activos, según la FIFA. Además, en el estado español, según los datos del plan estratégico de la Real Federación Española de Fútbol (2020-2024), hay un total de 4 millones de participantes.

Por este motivo, su accesibilidad y atractivo universal lo convierten en una herramienta poderosa para combatir el sedentarismo juvenil. Como se ha expuesto, dado que aproximadamente el 80% de los adolescentes no cumplen con las recomendaciones de actividad física de la Organización Mundial de la Salud (OMS), es esencial utilizar deportes que

motiven y atraigan a los jóvenes. El fútbol, con su capacidad para captar el interés y fomentar la participación, ofrece numerosos beneficios físicos, como mejorar la capacidad cardiovascular, aumentar la fuerza muscular y promover la coordinación y el equilibrio. Además, el fútbol inculca valores importantes como el trabajo en equipo, la disciplina y la resiliencia (Rivas-Martínez & Bailey-Moreno, 2020).

1.2.1. EL FÚTBOL EN LOS COLEGIOS

A pesar de la significativa participación del fútbol tanto a nivel nacional como internacional, la práctica de este deporte en las instituciones educativas ha sido y continúa siendo, en numerosas ocasiones, rechazada o suprimida por diversas razones. Entre las causas se destacan la generación de conflictos, la discriminación y las problemáticas surgidas durante los recreos, las clases y otros espacios educativos.

En este sentido, hay varios autores que muestran este rechazo del fútbol en las escuelas como (Zuil, 2019), (Caballero, 2022), (Carceller, 2021), (Vilagarcía, 2019).

En primer lugar, Zuil (2019) en su noticia “Adiós al fútbol en el patio: los colegios se reinventan para que todos jueguen” muestra como son cada vez más las escuelas que deciden acabar con el uso del balón de fútbol en los colegios con el objetivo de evitar la discriminación de aquellos y aquellas que no quieren jugar a la pelota. Por otra parte, Caballero (2022) en su publicación “Los patios inclusivos que transforman las escuelas” expone que los niños y niñas que no practican el deporte rey o que no son afines a este deporte en los patios se ven “arrinconados”. Otro ejemplo es el artículo de Carceller (2021) en el artículo “Guerra al fútbol en los patios de las escuelas” en el que se expone que, en su momento, el Govern de Catalunya llegó a replantear el modelo de los recreos queriendo eliminar las pistas de balompié para fomentar la igualdad.

Estas publicaciones muestran este rechazo del fútbol en las instituciones educativas y lo que, Vilagarcía (2019) lo resume como “El fútbol causa la mayoría de conflictos en el patio”.

LA MOTIVACIÓN Y EL APRENDIZAJE

A pesar de la realidad del fútbol en los colegios, tanto en las sesiones de educación física, como en los recreos, cabe destacar la importancia que tiene el interés y la motivación para el aprendizaje del alumnado.

Carrillo et al. (2011) en su publicación sobre la motivación y el aprendizaje, exponen como el interés del alumnado por una actividad provoca una mayor motivación y, esta mayor motivación, provoca un aprendizaje más significativo. Este hecho es respaldado por el artículo de Soledispa Rivera et al. (2020), en el que expone que se debe motivar en cada momento a los estudiantes para que su desempeño académico sea óptimo. En su investigación demuestran que los estudiantes necesitan estar motivados para llevar de mejor manera el proceso educativo y así obtener mejores resultados, dejando claro que esto es tarea de los docentes, estudiantes y padres de familia.

Entrando en detalles más concretos sobre el fútbol como herramienta de motivación, estudios como “Aportaciones del fútbol en la formación infantil y juvenil en una comunidad vulnerable” de Rivas-Martínez & Bailey-Moreno (2020) demuestran los beneficios que puede tener la introducción de deportes como el fútbol de manera educativa en los colegios. Este estudio destaca que la práctica de fútbol con acompañamiento académico promueve el crecimiento personal, pensamientos, sentimientos, y potencializa habilidades motoras, cognitivas y sociales que les permite a los alumnos crecer deportivamente y en conocimientos académicos. Además, Hernán Marín Galvis (2013) explica como “el fútbol, desde un enfoque educativo, debe favorecer estilos de vida saludable; aumentar las posibilidades de participación, respetando las expectativas e intereses personales de los niños, jóvenes y adultos, acrecentando las fortalezas de estos y manteniendo un alto nivel de motivación”.

Así pues, según los datos expuestos anteriormente en el plan estratégico de la RFEF (2020-2024), hay aproximadamente 4 millones de personas que practican de alguna manera actividades relacionadas con el fútbol en España. Por este motivo, se considera el fútbol como una actividad de interés para la gran mayoría del alumnado, por lo que su

implementación de manera educativa puede facilitar la motivación y el aprendizaje significativo del estudiantado.

A pesar de que 1,062,364 de las 4.000.000 personas que juegan al fútbol lo hacen en actividades supervisadas por la Federación, cabe destacar que solo el 6% que practican este deporte son niñas.

IGUALDAD DE GÉNERO

Según Rodríguez Rodríguez & Miraflores Gómez (2017), la desigualdad de género es una problemática existente en nuestra sociedad y la educación física escolar es un medio des del que se puede intervenir y trabajar en ello.

El fútbol históricamente ha sido un ejemplo claro en la segregación por sexos y su práctica, pero también está claro que esta tendencia va hacia el cambio y que el fútbol puede ser la misma herramienta para trabajar la igualdad. A pesar de que solo un 6% de las fichas federativas activas son chicas, cabe resaltar que esta tendencia va cambiando, ya que las fichas femeninas han aumentado en un 55% en los últimos 9 años, según el plan estratégico de la RFEF (2020-2024).

En este sentido, teniendo en cuenta que uno de los principales agentes socializadores de los jóvenes son los colegios, en los que, según el Ministerio de Educación y Formación Profesional del Gobierno de España, hay un total de 28,624 escuelas en el país y un total de 4,900,254 estudiantes divididos entre primaria y secundaria, se consideran estos centros como espacios idóneos para trabajar la igualdad en este deporte desde un punto de vista educativo.

Así pues, en un mundo cada vez más dominado por la tecnología y el sedentarismo juvenil, la necesidad de encontrar soluciones innovadoras para motivar a los jóvenes hacia la actividad física se vuelve imperativa. Es en este contexto surge Football+, una propuesta innovadora que busca utilizar el fútbol como herramienta motivadora para los jóvenes para trabajar las diferentes competencias del currículo educativo, así como aumentar las horas de actividad física realizadas dentro y fuera del horario escolar.

2. OBJETIVOS

Football + es un proyecto de la Real Federación Española de Fútbol, en colaboración con las diferentes federaciones territoriales, cofinanciado por la Unión Europea en el programa “Grassroots sport programmes and infrastructure innovation - EAC/S09/2020”.

El objetivo principal del proyecto Football+ es **aumentar la práctica de actividad física de los jóvenes a través de actividades de fútbol innovadoras**. Por este motivo, el proyecto pretende combatir el sedentarismo juvenil y revertir el uso de las nuevas tecnologías en una herramienta y una motivación para realizar ejercicio físico o deporte entre las generaciones más jóvenes.

Una vez analizada la situación actual del sedentarismo juvenil y del fútbol en los colegios, expuesta en el apartado de la introducción, el proyecto nació con el claro objetivo de incrementar la práctica deportiva en las generaciones jóvenes utilizando actividad de fútbol innovadores como herramienta. La evidencia científica en la falta de hábitos saludables y del evidente sedentarismo generalizado de la juventud llevó a crear este proyecto. Además de este objetivo general más genérico, el proyecto se planteó los siguientes objetivos específicos:

- Utilizar el fútbol como herramienta formativa para la enseñanza de valores como la superación personal, el trabajo en equipo y la inclusión.
- Implementar el fútbol en las escuelas mediante el diseño de material formativo adaptado a diferentes contextos y etapas evolutivas.
- Fomentar el fútbol femenino en niñas de 7 a 15 años dando visibilidad a este segmento.
- Utilizar las nuevas tecnologías para la promoción del ocio activo a través del fútbol.

3. METODOLOGÍA

La presente iniciativa se enmarca en una propuesta experimental cuidadosamente diseñada, sustentada en un análisis preliminar y detallado de la situación actual relacionada con la actividad física, el sedentarismo juvenil y el papel del fútbol en los colegios. Este estudio previo ha permitido identificar las necesidades y oportunidades en el ámbito educativo, específicamente en relación con la integración de actividades físicas que fomenten un estilo de vida saludable entre los jóvenes.

En respuesta a estas necesidades, se han desarrollado dos libros de educación física, uno dirigido a la educación primaria y otro a la educación secundaria. Estos manuales están estructurados en un total de 20 situaciones de aprendizaje con 72 sesiones, meticulosamente preparadas para su implementación en el entorno educativo. Cada una de estas sesiones está diseñada con el objetivo de promover la actividad física a través del fútbol, un deporte que, por su popularidad y accesibilidad, resulta altamente atractivo para los estudiantes.

Cada una de estas situaciones de aprendizaje está orientada a trabajar una de las competencias específicas del currículo educativo, asegurando así una formación integral de los estudiantes a través del fútbol. Estas competencias abarcan no solo aspectos físicos, sino también habilidades cognitivas, sociales y emocionales, lo que subraya el carácter holístico de la propuesta. De este modo, se garantiza que los estudiantes no solo participen en actividades físicas, sino que también adquieran y refuercen habilidades esenciales para su desarrollo personal y académico.

La utilización del fútbol como eje central de estas sesiones no solo facilita el interés y la motivación de los estudiantes, sino que también proporciona un marco estructurado para la enseñanza de valores como el trabajo en equipo, la disciplina y la resiliencia.

Para llegar a la creación definitiva de esta propuesta educativa innovadora, se llevaron a cabo una serie de pasos meticulosamente planificados, asegurando así su relevancia y efectividad en el contexto educativo actual. Estos pasos incluyeron:

1. **Análisis de la literatura:** Se realizó un exhaustivo análisis de la literatura existente, incluyendo investigaciones académicas, estudios de caso y reportes sobre la actividad física y el sedentarismo juvenil. Este análisis permitió identificar las mejores prácticas y enfoques efectivos para la integración de actividades físicas en el currículo educativo, así como comprender las necesidades y desafíos específicos de los estudiantes en distintos niveles educativos.
2. **Entrevistas con expertos:** Se llevaron a cabo entrevistas detalladas con expertos en educación física, pedagogía, psicología del deporte y otros campos relacionados. Estos expertos proporcionaron valiosos conocimientos y perspectivas que informaron el diseño de las sesiones, asegurando que las actividades propuestas no solo fueran efectivas en términos de promoción de la actividad física, sino también alineadas con los objetivos educativos y las necesidades de desarrollo de los estudiantes.
3. **Sesiones piloto con grupos reducidos:** Se implementaron sesiones piloto en grupos reducidos de estudiantes de primaria y secundaria. Estas sesiones permitieron probar y refinar las actividades y estrategias propuestas, asegurando su viabilidad y efectividad en un entorno real. La retroalimentación obtenida de estas sesiones fue crucial para ajustar y mejorar las situaciones de aprendizaje y las competencias trabajadas a través del fútbol.
4. **Seminarios con profesorado:** Se organizaron seminarios y talleres con el profesorado de diversas instituciones educativas. Estos eventos no solo sirvieron para presentar y discutir la propuesta, sino también para capacitar a los docentes en la implementación efectiva de las actividades. La colaboración con los profesores permitió incorporar sus experiencias y conocimientos prácticos, enriqueciendo aún más la propuesta y garantizando su aplicabilidad en diferentes contextos educativos.

En conjunto, estos pasos aseguraron que la propuesta final estuviera bien fundamentada, cuidadosamente diseñada y probada en la práctica,

brindando así una solución eficaz para la promoción de la actividad física a través del fútbol en la educación primaria y secundaria.

Así pues, después de la validación de la estructura y el contenido del material diseñado, a continuación, se expone una tabla resumen de la estructura de cada uno de los libros educativos:

TABLA 1: Estructura interna de los libros educativos Football +.

ESTRUCTURA BÁSICA								
CICLO	SITUACIÓN DE APRENDIZAJE	COMPETENCIAS CLAVE	COMPETENCIAS ESPECÍFICAS	SESIÓN	SABERES BÁSICOS	CONTENIDO FÚTBOL	CRITERIOS EVALUACIÓN	RETOS
2º CICLO PRIMARIA	S.A.1.	CD1, CD3, CD4, CPSAA2,	COMPETENCIA ESPECÍFICA 1	1	A.3.	PASE	C.E.1.1	RETOS 1 y 2
				2	A.1.	PASE	C.E.1.2.	RETOS 3 y 4
				3	A.2.	CONDUCCIÓN	C.E.1.4.	RETOS 5 y 6
				4	B.5.	CONDUCCIÓN	C.E.1.3.	RETOS 7 y 8
	S.A.2.	CD3, CD4, CPSAA2, CPSAA3, CPSAA5	COMPETENCIA ESPECÍFICA 2	5	C.2.	TIRO	C.E.2.3.	RETOS 9 y 10
				6	B.4	CONTROL + PASE	C.E.2.1.	RETOS 11 y 12
				7	B.4.	CONTROL + PASE	C.E.2.1.	RETOS 13 y 14
				8	C.1.	AMPLITUD	C.E.2.2.	RETOS 15 y 16
	S.A.3.	CD3, CD4, CPSAA1, CPSAA3, CPSAA4, CC2, CC3	COMPETENCIA ESPECÍFICA 3	9	D.1.	REGATE + TIRO	C.E.3.1.	RETOS 17 y 18
				10	D.3.	PROFUNDIDAD	C.E.3.2.	RETOS 19 y 20
				11	D.2.	PASE	C.E.3.3.	RETOS 21 y 22
				12	D.4.	JUEGO	C.E.3.3.	RETOS 23 y 24
	S.A.4.	CD3, CD4, CPSAA1, CPSAA3, CC1, CC2, CC3, CCEC1, CCEC2, CCEC3, CCEC4	COMPETENCIA ESPECÍFICA 4	13	E.1.	CONDUCCIÓN	C.E.4.1.	RETOS 25 y 26
				14	E.4.	JUEGO	C.E.4.2.	RETOS 27 y 28
				15	E.2.	CONDUCCIÓN	C.E.4.3.	RETOS 29 y 30
				16	E.3.	CONDUCCIÓN	C.E.4.3.	RETOS 31 y 32
	S.A.5	CD3, CD4, CC1, CC3, CC4	COMPETENCIA ESPECÍFICA 5	17	F.2.	TIRO	C.E.5.1.	RETOS 33 y 34
				18	F.5.	JUEGO	C.E.5.1.	RETOS 35 y 36

Tal y como se expone en la tabla, la propuesta educativa ha sido cuidadosamente estructurada de la siguiente manera:

- **Diseño de situaciones de aprendizaje:** Se ha diseñado un total de 5 situaciones de aprendizaje para cada ciclo educativo, tanto en primaria como en secundaria. Esto asegura una cobertura integral y específica de las necesidades educativas en cada etapa del desarrollo estudiantil.
- **Enfoque en competencias curriculares:** Cada situación de aprendizaje está enfocada en una de las 5 situaciones de aprendizaje (S.A.) del currículum educativo. A través de estas situaciones, se trabajan todas las competencias específicas establecidas en el currículum, garantizando así una formación completa y equilibrada de los estudiantes.

- **Composición de cada situación de aprendizaje:** Cada situación de aprendizaje está compuesta por 4 sesiones detalladas. Estas sesiones están diseñadas para ser implementadas secuencialmente, proporcionando una progresión lógica y coherente en el aprendizaje de los estudiantes.
- **Trabajo de saberes básicos y criterios de evaluación:** En cada sesión se aborda un saber básico específico y se aplican criterios de evaluación correspondientes al currículum educativo. Esto asegura que los estudiantes no solo participen activamente en las actividades propuestas, sino que también desarrollen y demuestren su comprensión y habilidades en relación con los objetivos educativos establecidos.

En resumen, la propuesta se articula en un marco estructurado que integra 5 situaciones de aprendizaje por ciclo, cada una de ellas compuesta por 4 sesiones que trabajan un saber básico y criterios de evaluación específicos del currículum educativo. Esta metodología garantiza una implementación eficaz y alineada con los objetivos educativos, promoviendo tanto la actividad física como el desarrollo integral de las competencias estudiantiles a través del fútbol.

Por último, se pretende que cada alumno realice dos retos en casa para aumentar la actividad física, utilizando las TIC como herramienta facilitadora. Estos retos adicionales no solo promueven la participación de los estudiantes fuera del entorno escolar, sino que también fomentan el uso responsable y creativo de la tecnología para mejorar la salud y el bienestar.

4. RESULTADOS

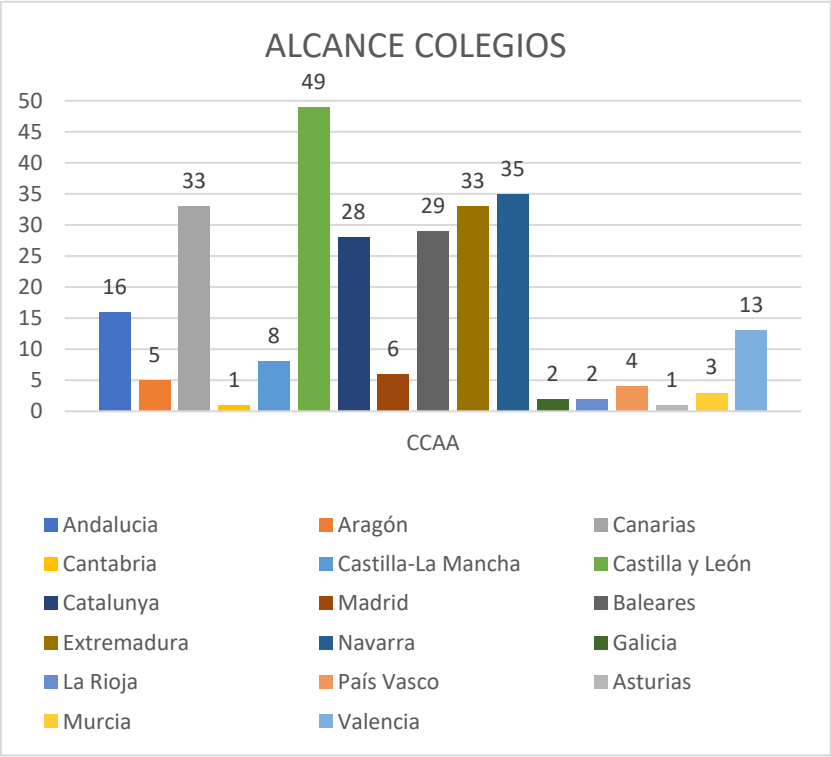
Después de dos años de implementación del proyecto se han obtenido los siguientes resultados objetivos:

4.1. NÚMERO DE ENTIDADES ALCANZADAS

En total se ha implementado el proyecto en 215 colegios, 16 clubs y otras 37 entidades que realizan actividades extraescolares. Estas entidades han permitido llegar a un total de 171 aulas de primaria y 79 de secundaria, teniendo en cuenta que hay colegios que han implementado las sesiones tanto en primaria como en secundaria. Con lo cual se ha impactado directamente a 4.275 alumnos/as de entre 6 y 12 años y 1.975 alumnos/as de entre 13 y 15 años.

El proyecto Football+, en total ha llegado a todas las comunidades del país. En total 17 comunidades:

GRÁFICO 1: N ° de colegios alcanzados en cada CCAA.



4.2. METODO DE RECOLECCIÓN DE FEEDBACK

Una vez creada la propuesta, se ha pasado a un trabajo experimental, con la implementación de estas sesiones en los 215 colegios alcanzados. Para recibir el feedback de la parte experimental se han utilizado las siguientes herramientas:

Reuniones puntuales con profesorado:

Con los profesores que lo han precisado se han concretado reuniones online para ayudar o compartir los resultados de la implementación de sesiones en sus colegios.

Cuestionario trimestral:

Por otro lado, se ha creado una herramienta en formato de cuestionario para recoger un feedback trimestral de todo el profesorado que ha estado implementando el proyecto en sus colegios.

El formato del cuestionario ha sido el siguiente:

- 5 preguntas de respuestas objetivas.
- 6 preguntas de valoración subjetiva de las sesiones.

Actividades inter-escolares puntuales

Con un total de 15 colegios se han realizado 5 actividades puntuales en diferentes CCAA. Se han reunido 3 colegios de Navarra, 6 de Castilla y León, 3 de Baleares, 3 de Extremadura para realizar una jornada de actividades relacionadas con las sesiones de Football +.

En estas jornadas Inter escolares se han reunido los profesores de estas entidades y se ha podido recibir un feedback directo de como esta funcionando el proyecto.

FEEDBACK

Los resultados obtenidos a partir de los cuestionarios recibidos son:

- En total, el cuestionario trimestral ha recibido un total de 80 respuestas.
- El 13% del profesorado que ha respondido valora con 7 puntos sobre 10 en líneas generales las sesiones de Football +. El 31,25 con un 8 sobre 10, el 31,25% en un 9 sobre 10 y un 22,7% con un 10 sobre 10. Así pues, la valoración general de Football + para el profesorado es de una media de 8,64 y con una desviación estándar de 1,00.
- Un 9,1% del profesorado valora con un 7 sobre 10 la facilidad por entender las sesiones y todo el material que se les ha ofrecido. Un 36,4% con un 8 sobre 10, un 31,8% con un 9 sobre 10 y un 22,7% con un 10 sobre 10. La media de esta pregunta es de 8,68 puntos con una desviación estándar de 0,95.
- Respecto al feedback relacionado con la aplicabilidad de las sesiones en los colegios, un 4,5% valora este punto con un 4 sobre 10. El 9,1% valora la aplicabilidad con un 6 sobre 10, un 13,6% con un 7 sobre 10, el 27,3% con un 8 sobre 10, el 22,7% con un 9 sobre 10 y el 22,7% con un 10 sobre 10. Así pues, la media de valoración sobre la aplicabilidad es de 8,18 con una desviación estándar de 1,56.
- Se preguntó también al profesorado que valorarán de 1-10 lo atractivas que son las sesiones para el alumnado. Los resultados son los siguientes: Un 9,1% las valora con un 6 sobre 10, un 13,6% con un 7 sobre 10, un 18,2% con un 8 sobre 10, el 27,3% con un 9 sobre 10 y un 31,8% con un 10 sobre 10. La media de las respuestas sigue la puntuación de 8,59 con la desviación estándar de 1,33.
- En relación con los resultados de las preguntas relacionadas con las herramientas TIC y los retos propuestos para trabajar mediante nuevas tecnologías, los resultados son los siguientes:
- Un 9,1% valora la herramienta Edpuzzle como deficiente. El 91% del profesorado valora la herramienta como positiva, con una puntuación de entre 5-10 sobre 10. La media de valoración en esta pregunta es de 7,13 con una desviación estándar de 2,51.

- Un 54,5% del alumnado que ha realizado los retos de Football + los ha realizado durante las clases de educación física y un 9,1% fuera del horario escolar. El resto no definen en que situaciones han trabajado los retos.

5. DISCUSIÓN

Uno de los objetivos de este proyecto era utilizar el fútbol como herramienta formativa para la enseñanza de valores como la superación personal, el trabajo en equipo y la inclusión, siguiendo estudios como el de Rivas-Martínez & Bailey-Moreno (2020) que demuestran los beneficios que puede tener la introducción de deportes como el fútbol de manera educativa en los colegios. Otro objetivo de este proyecto era implementar el fútbol en las escuelas mediante el diseño de material formativo adaptado a diferentes contextos y etapas evolutivas y en este sentido podemos relacionar los resultados obtenidos con una valoración positiva de la iniciativa por parte del profesorado impactado. El 90,9% del profesorado encuestado define las sesiones de Football + con más de 7 puntos sobre 10 en relación lo atractivas que son para el alumnado, demostrando que como expone Soledispa Rivera et al. (2020), se debe motivar en cada momento a los estudiantes para que su desempeño académico sea óptimo.

La gran cantidad de colegios que han querido adherirse al proyecto, siendo un total de 215 contrasta con las opiniones de la literatura como las de Caballero (2022) o Carceller (2021), en las que se define la situación del fútbol en los colegios como problemática.

Los resultados, en relación con la aplicabilidad de las sesiones, definen que el profesorado valora con una media de 8,68 la facilidad de implementación del fútbol en sus clases. Unos resultados que contrastan también con Zuil (2019) y su noticia “Adiós al fútbol en el patio: los colegios se reinventan para que todos jueguen”. En la que se argumenta que el fútbol es un motivo de discriminación en los colegios.

Todos los colegios alcanzados son colegios mixtos, en el que el número de niñas y niños es semejante. Así pues, se ha trabajado con el objetivo

de fomentar el fútbol femenino en niñas de 7 a 15 años dando visibilidad a este segmento.

El último objetivo del proyecto era utilizar las nuevas tecnologías para la promoción del ocio activo a través del fútbol, objetivo creado a partir de evidencias como el estudio publicado por Guthold et al. (2020), estudio en que se concluye que más del 80% de los adolescentes en edad escolar de todo el mundo no llegan al nivel mínimo recomendado de una hora de actividad física al día. Esta meta se contrasta con los resultados obtenidos en las encuestas relacionadas con los retos Football +. Solo un 9,1% del alumnado que ha realizado los retos los ha realizado fuera del horario escolar.

6. CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos son muy positivos y demuestran que otra visión del fútbol es posible. La gran aceptación que ha tenido el proyecto reafirma que la motivación por el deporte rey puede ser una herramienta muy poderosa para mejorar el aprendizaje del alumnado a la vez que se consigue una forma de aprender y de estar en clase realizando actividad física, combatiendo con el sedentarismo juvenil extendido en las nuevas generaciones.

La gran aceptación y los resultados de las encuestas que valoran las sesiones como atractivas y con facilidad por aplicarlas demuestran también que el fútbol trabajado de forma pedagógica se puede adaptar a todos los niveles, sin excluir por niveles técnicos y menos por género.

Finalmente, los resultados contrastados en relación con los retos y la parte tecnológica del proyecto evidencian que en este punto se puede mejorar la propuesta, aparte de que se debe seguir trabajando para conseguir que Football + y las nuevas tecnologías sean un vehículo para combatir el sedentarismo juvenil.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Agradecer públicamente a la Unión Europea para co-financiar este proyecto con el programa “Grassroots sport programmes and infrastructure innovation - EAC/S09/2020”.

Financiado por la Unión Europea. Las opiniones y puntos de vista expresados solo comprometen a su(s) autor(es) y no reflejan necesariamente los de la Unión Europea o los de la Agencia Ejecutiva Europea de Educación y Cultura (EACEA). Ni la Unión Europea ni la EACEA pueden ser considerados responsables de ellos.

Agradecer también la implicación del profesorado y de los colegios que forman parte de la comunidad Football +.

8. REFERENCIAS

- Caballero, Á. (2022). Los patios inclusivos que transforman las escuelas: «Antes había futbolcentrismo y nada más». *RTVE*.
<https://www.rtve.es/noticias/20220519/patios-inclusivos-transforman-escuelas-futbol/2291544.shtml>
- Carceller, N. (2021). «Guerra» al fútbol en los patios de las escuelas. *Crónica*.
https://cronicaglobal.elespanol.com/vida/20211202/guerra-al-futbol-los-patios-las-escuelas/631686952_0.html
- Carrillo, M., Padilla, J., Rosero, T., & Sol Villagómez, M. (2011). La motivación y el aprendizaje. *Alteridad*, 4(2), 20.
<https://doi.org/10.17163/alt.v4n2.2009.03>
- Guthold, R., Stevens, G. A., Riley, L. M., & Bull, F. C. (2020). Global trends in insufficient physical activity among adolescents: A pooled analysis of 298 population-based surveys with 1·6 million participants. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 4(1), 23-35. [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(19\)30323-2](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(19)30323-2)
- Hernán Marín Galvis, F. H. M. (2013). *El fútbol como herramienta pedagógica*. 2(2), 94-96.
- Mielgo-Ayuso, J., Aparicio-Ugarriza, R., Castillo, A., Ruiz, E., Avila, J. M., Aranceta-Bartrina, J., Gil, A., Ortega, R. M., Serra-Majem, L., Varela-Moreiras, G., & González-Gross, M. (2017). Sedentary behavior among Spanish children and adolescents: Findings from the ANIBES study. *BMC Public Health*, 17(1), 94. <https://doi.org/10.1186/s12889-017-4026-0>
- Paul Dimitri, Kush Joshi, & Natasha Jones. (2020). *Moving more: Physical activity and its positive effects on long term conditions in children and young people*. 105, 1035-1040. <https://doi.org/10.1136/archdischild-2019-318017>
- Rivas-Martínez, H., & Bailey-Moreno, J. (2020). Aportaciones del fútbol en la formación infantil y juvenil en una comunidad vulnerable (Soccer contributions to child and youth training in a vulnerable community). *Retos*, 39, 276-283. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i39.78491>

- Rodríguez Rodríguez, L., & Miraflores Gómez, E. (2017). Propuesta de igualdad de género en Educación Física: Adaptaciones de las normas en fútbol (A gender equality proposal in Physical Education: adaptations of football rules). *Retos*, 33, 293-297. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i33.56480>
- Rodríguez-Bravo, A. E., De-Juanas, Á., & García-Castilla, F. J. (2020). Effect of Physical-Sports Leisure Activities on Young People's Psychological Wellbeing. *Frontiers in Psychology*, 11, 543951. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.543951>
- Sevilla Vera, Y., Valles Casas, M., Navarro Valdelvira, M. C., Fernández Cézár, R., & Solano Pinto, N. (2021). Healthy habits in childhood and adolescence in rural areas. A descriptive and comparative study. *Nutrición Hospitalaria*. <https://doi.org/10.20960/nh.03484>
- Soledispa Rivera, A. M., San Andrés Soledispa, E. J., & Soledispa Pin, R. A. (2020). Motivación y su influencia en el desempeño académico de los estudiantes de educación básica superior: Motivación de los estudiantes. *Revista Científica Sinapsis*, 3(18). <https://doi.org/10.37117/s.v3i18.431>
- Vilagarcía. (2019). El fútbol causa la mayoría de conflictos en el patio. *Faro de Vigo*. <https://www.farodevigo.es/arousa/2019/01/30/futbol-causa-mayoria-conflictos-patio-15784078.html>
- World Health Organization. (2022, octubre 5). *Physical activity*. <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/physical-activity>
- Zuil, M. (2019). Adiós al fútbol en el patio: Los colegios se reinventan para que todos jueguen. *El Confidencial*. https://www.elconfidencial.com/alma-corazon-vida/educacion/2018-10-20/patios-inclusivos-futbol-adios_1633102/

RELACIÓN ENTRE LA PRÁCTICA DE ACTIVIDAD FÍSICA PROPUESTA POR LA OMS, LA INTELIGENCIA EMOCIONAL Y EL SÍNDROME DE *BURNOUT* EN EL DOCENTE DE EDUCACIÓN SUPERIOR

PILAR PUERTAS-MOLERO
GRACIA CRISTINA VILLODRÉS
Universidad de Granada

RAFAEL FRANCISCO CARACUEL-CÁLIZ
*Universidad Internacional de la Rioja y
Universidad Internacional de Valencia*

1. INTRODUCCIÓN

Actualmente, la literatura emergente sobre los problemas como la ansiedad o el afrontamiento de situaciones estresantes en el ámbito organizacional ha puesto de manifiesto que la profesión docente es especialmente estresante (García-Arroyo, Segovia y Peiró, 2019). Esto lleva a considerar la docencia como una de las profesiones más vulnerables a la hora de desarrollar patologías como el síndrome de burnout, que se manifiesta a nivel mental como depresión o ansiedad, a través de enfermedades físicas como problemas estomacales o síntomas conductuales como irritabilidad o absentismo laboral (Bottiani et al., 2019).

El aumento de este síndrome dentro del ámbito docente no solo está causando problemas específicamente a los profesores, sino también en el sistema educativo en general, debido a las consecuencias directas que tiene sobre la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje (Puertas-Molero et al., 2018; Shackleton et al., 2019). Por este motivo, se ha convertido en un tema de creciente interés en el mundo científico (Atmaca et al., 2020; Simoes y Calheiros, 2019).

En este sentido, la práctica de actividad física regular puede actuar como un escudo contra el desarrollo del síndrome de burnout. Tal y como se recoge en el documento de recomendaciones globales sobre actividad física elaborado por la Organización Mundial de la Salud (OMS), los adultos (18-64 años) deberían realizar un mínimo de 150 minutos semanales de actividad física moderada o 75 minutos de actividad física aeróbica vigorosa, lo que favorece las funciones musculares y cardiorrespiratorias, además de reducir el riesgo de enfermedades no transmisibles y problemas de salud mental.

En la actualidad se reconoce que la actividad física actúa como una herramienta que contribuye a mejorar la calidad de vida psicológica (Herbert et al., 2020), ya que se manifiesta en aspectos como los niveles de bienestar mental, emocional y subjetivo. Asimismo, autores como Brzozowski et al. (2016) y Linninge et al. (2018) encuentran que la actividad física favorece de forma natural el aumento de endorfinas y la eliminación de cortisol, siendo este último el que se almacena en el organismo en caso de altos niveles de estrés prolongados en el tiempo.

En cuanto a la inteligencia emocional, ha sido uno de los paradigmas de investigación más desarrollados en la última década dentro del campo de la psicología y se concibe como la capacidad de comprender y utilizar adecuadamente las emociones (Extremera y Fernández-Berrocal, 2006; Melguizo-Ibáñez et al., 2022). Este constructo tiene un gran impacto en la salud física y mental, el rendimiento laboral y las relaciones sociales, lo que facilita la elección adecuada de estrategias de afrontamiento (Oznacar, Sensoy y Satilmis, 2018; Valente et al., 2020). En consecuencia, la inteligencia emocional se ha convertido en un factor esencial para la propia adaptación física y mental al contexto social.

Según San Román-Mata et al. (2020) y Wang et al. (2020), este constructo se relaciona positivamente con la calidad de vida, los estilos de vida saludables y un mejor nivel de bienestar subjetivo. Del mismo modo, diversos estudios han encontrado que existe una relación entre la inteligencia emocional y la salud física. En este sentido, cabe destacar que la práctica de actividad física regular favorece el desarrollo de la inteligencia emocional, a través del fortalecimiento de herramientas

que mejoran el afrontamiento y la toma de decisiones exitosas ante situaciones de carácter adverso (Cecchini, Méndez-Gimenez y Fernández-Losa, 2019). Sin embargo, aunque los datos extraídos de diversos estudios han sido positivos, pocos estudios han centrado su interés en examinar ambos constructos conjuntamente.

2. OBJETIVOS

Dada la problemática actual a la que se enfrentan los docentes y los altos niveles de estrés a los que están expuestos, el objetivo de este estudio fue analizar las diferencias de género y comprobar si el cumplimiento de la práctica de actividad física recomendada por la OMS podría mejorar los valores del síndrome de burnout y la inteligencia emocional en profesores universitarios.

3. METODOLOGÍA

DISEÑO Y PARTICIPANTES

Se llevó a cabo un estudio ex post factor de carácter descriptivo, comparativo, correlacional y transversal mediante la medición de un único grupo. No se administró ningún tratamiento experimental ni se manipularon las variables. La muestra del estudio estuvo constituida por 464 profesores universitarios de la Comunidad Autónoma de Andalucía (distribución por provincias en la Tabla 1). La distribución fue homogénea, siendo el 51,5% ($n = 239$) mujeres y el 48,5% ($n = 225$) hombres. La edad de los participantes osciló entre 24 y 70 años ($43,94 \pm 10,03$). El 58,2% ($n = 270$) de los profesores cumplía las recomendaciones de actividad física mínima recomendadas por la OMS, mientras que el 41,8% ($n = 194$) no las cumplía. El muestreo utilizado para seleccionar a los participantes fue por conveniencia, invitando a participar en el estudio a aquellos que impartían docencia en las distintas universidades públicas andaluzas.

TABLA 1. Distribución de los participantes por provincias andaluzas

Provincia	Frecuencia	Percentage
Granada	n = 284	61.2 %
Almería	n = 59	12.7 %
Jaén	n = 35	7.5 %
Córdoba	n = 31	6.7 %
Málaga	n = 28	6.0 %
Sevilla	n = 14	3.0 %
Huelva	n = 8	1.7 %
Cádiz	n = 5	1.1 %

VARIABLES E INSTRUMENTOS

El primer instrumento utilizado fue un registro de elaboración propia (es decir, un Ad-Hoc). En él se incluyeron aspectos sociodemográficos y de actividad física como el sexo y la edad de los participantes, la provincia en la que imparten clase y la actividad física mínima recomendada por la OMS (2010), categorizada como "Si cumplen las recomendaciones" o "No cumplen las recomendaciones." La OMS recomienda una práctica mínima de 150 min/semana de actividad física moderada o 75 min/semana de actividad física vigorosa.

Para la Inteligencia Emocional se empleó el "Trait Meta-Mood Scale (TMMS)" propuesta por Salovey et al. (1995). En esta versión, se presentaba una escala rasgo que evaluaba el metacognoscimiento del estado emocional a través de 48 ítems. Para este estudio, se seleccionó la versión española acortada y validada de la "Escala de Meta-Estado de Ánimo Rasgo (TMMS-24)", elaborada por Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004), en la que se presentan 24 ítems que responden a una escala tipo Likert con cinco opciones de respuesta (1 "Nada de acuerdo" a 5 "Totalmente de acuerdo). Además de establecerse como un constructo general (bajo, medio y alto), con este instrumento las respuestas se miden por un fenómeno trifactorial que se distribuye de la siguiente manera, ofreciendo diferentes valores en función del género: **Atención emocional (IEAE)**, referida a la capacidad de sentir y expresar sentimientos de forma adecuada. Se compone de los ítems 1 a 8,

como "Presto mucha atención a los sentimientos". En el género masculino, las clasificaciones se establecen por tener un nivel bajo (menos de 21 puntos), niveles adecuados (entre 22-32 puntos) y niveles altos (más de 33 puntos). En el género femenino, las clasificaciones son, nivel bajo (menos de 24 puntos), niveles adecuados (entre 25-35 puntos) y niveles altos (más de 36 puntos). La **claridad emocional (IECE)** se refiere a la comprensión de los estados emocionales. Se compone de los ítems 9 a 16, como "Tengo claridad sobre mis sentimientos". En el género masculino, las clasificaciones se establecen en claridad baja (menos de 25 puntos), claridad adecuada (entre 26-35 puntos) y claridad excelente (más de 36 puntos). En el género femenino, las clasificaciones son claridad baja (menos de 23 puntos), claridad adecuada (entre 24-34 puntos) y claridad excelente (más de 35 puntos). Por último, la **reparación emocional (IERE)** está asociada a la regulación adecuada de los estados emocionales. Se compone de los ítems 17 a 24, como "Aunque a veces me siento triste, suelo tener una perspectiva optimista". En el género masculino, las clasificaciones se establecen en un nivel bajo (menos de 21 puntos), niveles adecuados (entre 22-32 puntos) y niveles excelentes (más de 33 puntos). En el género femenino, se establecen como nivel bajo (menos de 24 puntos), niveles adecuados (entre 25-35 puntos) y niveles excelentes (más de 36 puntos).

En la escala original se obtuvieron valores de fiabilidad de $\alpha = 0,90$ para la atención y la claridad emocional, así como de $\alpha = 0,86$ para reparación. En la validación de Fernández-Berrocal et al. (2004) todos los indicadores presentaban $\alpha \geq 0,85$. Para este estudio, el constructo general de inteligencia emocional mostró una fiabilidad de $\alpha = 0,891$, mientras que fue de $\alpha = 0,91$ para atención emocional, $\alpha = 0,918$ para claridad emocional y $\alpha = 0,88$ para reparación emocional.

Para evaluar el síndrome de burnout se utilizó la versión validada y adaptada al español por Seisdedos (1997), elaborada a partir de la versión original, "Maslach Burnout Inventori (MBI)", desarrollada por Maslach y Jackson (1981). Este instrumento se compone de 22 ítems que responden a una escala tipo Likert con siete opciones de respuesta (es decir, de 0 "Nunca" a 6 "A diario"). A partir de los indicios del síndrome de burnout, que se extraen de sus dimensiones, se categoriza

en "No Burnout", "Bajo Burnout", "Medio Burnout" y "Severo Burnout". Así, esta escala responde a tres dimensiones: **Agotamiento Emocional (SBAE)**, que se refiere a estar emocionalmente agotado debido a la alta exigencia del trabajo. Consta de nueve ítems (1, 2, 3, 6, 8, 13, 14, 16, 20), destacando por ejemplo: "Me siento emocionalmente agotado por mi trabajo." Hay indicios de síndrome de burnout cuando se obtienen más de 26 puntos en esta dimensión. La **despersonalización (SBD)** evalúa el grado de frialdad y distanciamiento relacional a través de cinco ítems (5, 10, 11, 15, 22), como "Creo que este trabajo me está endureciendo emocionalmente". Existen indicios de síndrome de burnout cuando se obtienen más de 9 puntos en esta dimensión. Por último, la **realización personal (SBRP)**, describe los sentimientos de competencia y rendimiento satisfactorio en el trabajo. Se compone de ocho ítems (4, 7, 9, 12, 17, 18, 19, 21), como "Creo que recibo muchas cosas valiosas de este trabajo". Hay indicios de síndrome de burnout cuando se obtienen menos de 34 puntos en esta dimensión.

En cuanto a la consistencia interna de la escala original propuesta por Maslach y Jackson (1981), se detestó un alfa de Cronbach en todos los ítems de $\alpha = 0,83$, mientras que fue de $\alpha = 0,74$ para agotamiento emocional, $\alpha = 0,59$ para despersonalización y $\alpha = 0,77$ para realización personal. Asimismo, Seisdedos (1997) obtuvo $\alpha = 0,90$ para agotamiento emocional, $\alpha = 0,79$ para despersonalización y $\alpha = 0,71$ para realización personal. Finalmente, para este estudio, la fiabilidad del instrumento en general fue $\alpha = 0,742$, para agotamiento emocional, $\alpha = 0,874$, para despersonalización, $\alpha = 0,749$, y para realización personal, $\alpha = 0,812$, por lo que la fiabilidad de la escala está garantizada.

PROCEDIMIENTO

Para el desarrollo de este estudio, se examinó inicialmente la literatura científica con el fin de establecer la situación actual y los problemas de los profesores universitarios. Gracias a ello se seleccionaron las variables de estudio mencionadas anteriormente. Posteriormente, se elaboró un formulario Google con los instrumentos especificados, donde se explicaron los objetivos a perseguir y la finalidad del estudio. Asimismo, se indicó que con su elaboración se aceptaba la participación en el

estudio, asegurando el anonimato de los datos. Para su administración, se solicitó la colaboración de las distintas universidades andaluzas, enviando por correo electrónico a los profesores el cuestionario completo con la información detallada anteriormente. En este sentido, el estudio se realizó de acuerdo con los principios éticos para la investigación con seres humanos establecidos en la Declaración de Helsinki y bajo la supervisión del Comité de Ética de la Investigación de la Universidad de Granada (1230/CEIH/2020). Para asegurar la fiabilidad y el sesgo de las preguntas, así como para comprobar que las respuestas no habían sido formuladas al azar, se repitieron dos ítems del cuestionario. De esta forma y siguiendo los criterios mencionados, se invalidaron un total de 43 cuestionarios.

ANÁLISIS DE DATOS

Se realizó un análisis descriptivo para establecer las características de los sujetos participantes, que se mostraron mediante medias (M), desviaciones típicas (DE) y frecuencias (%). La normalidad y homogeneidad de la varianza de las variables se estableció mediante la prueba de Kolmogorov-Smirnov. Para analizar las diferencias entre las variables del estudio, se utilizó la prueba t de Student para muestras independientes y tablas de contingencia. Las diferencias se determinaron con la prueba Chi-cuadrado de Pearson. Además, se realizaron correlaciones bivariadas de Pearson al nivel de significación de $p < 0,05$ y $p < 0,01$.

Por último, se indicaron las magnitudes de las diferencias en el tamaño del efecto (ES), utilizando la diferencia de medias estandarizada, d de Cohen (Cohen, 1988), definida como de efecto nulo ($d = 0-0,19$), efecto bajo ($d = 0,20-0,49$), efecto moderado ($d = 0,50-0,79$) o efecto alto ($d \geq 0,80$) (Cohen, 1992). Así, se calculó el intervalo de confianza del 95% (IC 95%) para cada ES. Para el tratamiento y análisis de los datos se utilizó el programa estadístico SPSS 24.0 (IBM Corp, Armonk, NY, EE.UU.).

4. RESULTADOS

En la siguiente tabla, se muestran las variables psicosociales en función del sexo de los participantes. Se obtuvieron diferencias

estadísticamente significativas para IEG ($p = 0,047$, $ES = 0,189$, $IC = [0,006, 0,371]$) y EIAE ($p = 0,004$, $ES = 0,272$, $IC = [0,089, 0,455]$). El género femenino mostró los valores más altos para IEG ($M = 3,76 \pm 0,51$), condicionado principalmente por una asociación indirecta con SBD ($r = -,261^{**}$) y IEAE ($M = 3,66 \pm 0,83$), destacando la existencia de una baja eficacia de la relación. En este último caso, el género masculino se asoció positivamente con IECE ($r = .228^{**}$) y SBD ($r = .139^{*}$), mientras que el género femenino lo hizo con SBAE ($r = .145^{*}$). No se encontraron relaciones significativas para el resto de las dimensiones ($p \geq 0,05$). Sin embargo, se encontró una asociación indirecta más fuerte para las mujeres ($r = -,238^{**}$) entre IERE y SBD que para los hombres ($r = -,162^{*}$).

TABLA 2. Variables psicosociales según el sexo de los participantes

					Correlación						Levene Test		T-Test		ES (d)	IC 95%
Variables		SEXO	M	SD	2	3	4	5	6	7	F	Sig.	T	Sig.		
IE	IEG (1)	H	3.66	0.55	.653* *	.786* *	.701* *	-.210* *	-.122	.438* *	1.212	0.271	-1.994	0.047	0.189	[0.006; 0.371]
		M	3.76	0.51	.536* *	.759* *	.682* *	-.283* *	-.261**	.378* *						
	IEAE (2)	H	3.43	0.86	1	.228* *	.063	.118	.139* *	.077	0.697	0.404	-2.924	0.004	0.272	[0.089; 0.455]
		M	3.66	0.83	1	.045	-.063	.145* *	-.025	-.040						
	IECE (3)	H	3.75	0.72		1	.509* *	-.240* *	-.280**	.381* *	0.759	0.384	-0.214	0.831	0.013	[-0.169; 0.195]
		M	3.76	0.77		1	.475* *	-.369* *	-.265**	.395* *						
	IERE (4)	H	3.81	0.73			1	-.374* *	-.162*	.518* *	0.250	0.617	-0.728	0.467	0.055	[-0.127; 0.237]
		M	3.85	0.72			1	-.367* *	-.238**	.419* *						
SB	SBAE (5)	H	3.04	1.36				1	.612**	-.559* *	0.412	0.522	-0.392	0.695	0.037	[-0.145; 0.219]
		M	3.09	1.35				1	.558**	-.606* *						

	SBD (6)	H	1.99	1.27				1	-.432*							[-0.141; 0.223]
		M	1.94	1.17				1	-.393*							
	SBRP (7)	H	4.32	0.85					1							[-0.158; 0.206]
		M	4.34	0.81					1							

Nota 1. Sexo masculino (H); Sexo femenino (M).

Nota 2. Inteligencia Emocional (IE); Inteligencia Emocional General (IEG); Atención Emocional (IEAE); Claridad Emocional (IECE); Reparación Emocional (IERE); Síndrome de Burnout (SB); Agotamiento emocional (SBAE); Despersonalización (SBD); Realización personal (SBRP).

Nota 3. Tamaño del efecto (ES); intervalo de confianza (IC).

La tabla 3 muestra los resultados porcentuales de las categorías psicosociales y de actividad física según el sexo de los participantes. No se obtuvieron resultados estadísticamente significativos ($p \geq 0,05$) para el síndrome de burnout. Sin embargo, si se mostraron asociaciones significativas ($p \leq 0,05$) para la inteligencia emocional, siendo el género femenino el que mostró mayores porcentajes medios (51,5%) y de inteligencia emocional alta (56,0%), siendo los porcentajes mayores niveles de inteligencia emocional baja (59,4%) en el género masculino. Y para la actividad física ($p \leq 0,05$), fueron los hombres (54,1%) los que mostraron una mayor frecuencia de práctica de actividad física mínima recomendada frente a las mujeres (45,9%).

TABLA 3. Categorías de variables psicosociales según el género de los participantes.

Variables	Categorías	Sexo		Total	Sig.
		Hombres	Mujeres		
Inteligencia Emocional	Baja	59.4%	40.6%	100%	$p \leq 0.05$
	Media	48.5%	51.5%	100%	
	Alta	44.0%	56.0%	100%	
Síndrome Burnout	No Burnout	48.2%	51.8%	100%	$p \geq 0.05$
	Bajo Burnout	52.8%	47.2%	100%	
	Medio Burnout	41.7%	58.3%	100%	
	Severo Burnout	51.4%	48.6%	100%	
Actividad Física	Si	54.1%	45.9%	100%	$p \leq 0.05$
	No	40.7%	59.3%	100%	

La Tabla 4 muestra los resultados relacionados con las variables psicosociales en función de la práctica de la actividad física mínima recomendada. Los profesores universitarios que realizaron la actividad física mínima recomendada mostraron mejores niveles de IEG ($M = 3,80 \pm 0,52$; $ES = 0,385$; $IC = [0,198, 0,571]$), IECE ($M = 3.86 \pm 0,71$; $ES = 0,338$; $IC = [0,152, 0,524]$), IERE ($M = 3,92 \pm 0,73$; $ES = 0,293$; $IC = [0,107, 0,478]$) y SBRP ($M = 4,42 \pm 0,81$; $ES = 0,281$; $IC = [0,096, 0,466]$). Sin embargo, los participantes que no realizaban la actividad física recomendada tenían valores medios más altos en SBAE ($M = 3,31 \pm 1,27$; $ES = 0,306$; $IC = [0,120, 0,491]$). Cabe señalar que, en el caso de los participantes que cumplieron las recomendaciones, el IEG se asoció negativamente con el SBD ($r = -.234^{**}$). Sin embargo, con estos mismos participantes, el IEAE se relacionó positivamente con el SBAE ($r = .207^{**}$), mientras que para aquellos que no realizaron actividad física, se asoció directamente con el IECE ($r = .188^{**}$). Así, el SBRP se correlacionó más con los participantes que cumplían las recomendaciones mínimas propuestas por la OMS. Entre los resultados estadísticamente significativos ($p \leq 0,05$), el tamaño del efecto de la relación entre variables fue medio-bajo ($d < 0,5$).

TABLA 4. Variables psicosociales correspondientes a la práctica de actividad física mínima recomendada.

					Correlación						Levene Test		T-Test		ES (d)	IC 95%
Variables		AF	M	DT	2	3	4	5	6	7	F	Sig.	T	Sig.		
IE	IEG (1)	Si	3.80	0.52	.603 **	.725 **	.719 **	-.265**	-.234**	.419 **	0.14 3	0.70 5	4.070	0.00 0	0.385	[0.198; 0.571]
		No	3.60	0.52	.589 **	.808 **	.631 **	-.157*	-.122	.359 **						
	IEA E (2)	Si	3.61	0.85	1	.070	.047	.207**	.093	-.053	0.18 6	0.66 6	1.852	0.06 5	0.177	[0.007; 0.362]
		No	3.46	0.84	1	.188 **	-.090	.056	.000	.095						
	IEC E (3)	Si	3.86	0.71		1	.489 **	-.373**	-.359**	.461 **	2.23 7	0.13 5	3.447	0.00 1	0.338	[0.152; 0.524]
		No	3.61	0.78		1	.468 **	-.182*	-.151*	.268 **						

	IER E (4)	Si	3.92	0.73			1	-.444**	-.257**	.505**	0.036	0.849	3.103	0.002	0.293	[0.107; 0.478]
		No	3.71	0.70			1	-.216**	-.104	.390**						
SB	SBA E (5)	Si	2.90	1.39				1	.636**	.626**	3.912	0.049	-3.213	0.001	0.306	[0.120; 0.491]
		No	3.31	1.27				1	.506**	.496**						
	SBD (6)	Si	1.95	1.29					1	.457**	7.604	0.006	-0.298	0.760	0.025	[-0.160; 0.209]
		No	1.98	1.11					1	.352**						
	SBR P (7)	Si	4.42	0.81						1	0.002	0.960	2.971	0.003	0.281	[0.096; 0.466]
		No	4.19	0.83						1						

Nota 1. Actividad física (AF).

Nota 2. Inteligencia Emocional (IE); Inteligencia Emocional General (IEG); Atención Emocional (IEAE); Claridad Emocional (IECE); Reparación Emocional (IERE); Síndrome de Burnout (BS); Agotamiento Emocional (SBAE); Despersonalización (SBD); Realización Personal (SBRP).

Nota 3. Tamaño del efecto (ES); Intervalo de confianza (IC)

En línea con lo comentado, la tabla 5 recoge las categorías de las variables psicosociales y la práctica de actividad física mínima recomendada. Se encontraron resultados significativos ($p \leq 0,05$) para ambas variables. Se destaca que el 77,3% de los sujetos que practicaron la actividad física mínima recomendada obtuvieron altos niveles de inteligencia emocional frente a los que no lo hicieron (22,7%). En este sentido, los mayores porcentajes de no realizar actividad física mínima (62,5%) se relacionaron con una inteligencia emocional baja. Así, se demostró que cumplir con las recomendaciones de actividad física de la OMS se relacionó con la ausencia de signos de burnout (66,3%).

TABLA 5. Categorías de variables psicosociales según la práctica de actividad física mínima recomendada

Variables	Categorías	Actividad Física		Total	Sig.
		Si	No		
Inteligencia Emocional	Baja	37.5%	62.5%	100%	p ≤ 0.05
	Media	56.0%	44.0%	100%	
	Alta	77.3%	22.7%	100%	
Síndrome Burnout	No Burnout	66.3%	33.7%	100%	p ≤ 0.05
	Bajo Burnout	54.4%	45.6%	100%	
	Medio Burnout	46.6%	53.4%	100%	
	Severo Burnout	47.1%	52.9%	100%	

5. DISCUSIÓN

El objetivo principal de este estudio fue analizar las diferencias respecto al sexo según los factores psicosociales, así como estudiar la relación entre la inteligencia emocional y el síndrome de burnout con la práctica recomendada de actividad física entre el profesorado universitario de Andalucía. Muchos estudios similares se han realizado en diversos contextos (Abarca-Gálvez, Ramírez-Gutiérrez y Caycho-Rodríguez, 2020; Extremera et al., 2019; González-Valero et al., 2019; Merino-Jiménez, Alguacil y Vidal-Vilaplana, 2020).

En cuanto a las variables psicosociales y el sexo, se detectó que las mujeres presentaban mayores niveles de inteligencia emocional general, así como mayor atención hacia las emociones y agotamiento, mientras que en los hombres se detectó mayor claridad emocional. Hallazgos similares se encontraron en el estudio de Suárez-Martel y Martín-Santana (2019), quienes encuentran que las mujeres tienden a expresar más abiertamente sus sentimientos, lo que favorecería un aumento de la atención a las propias emociones de las mujeres. Del mismo modo, autores como Fernández-Berrocal et al. (2012) confirman los mismos resultados, con la salvedad de que obtuvieron mayores niveles de claridad y regulación emocional en las mujeres.

Al examinar la práctica de actividad física recomendada en función del sexo de los participantes, los datos más altos se registraron entre los hombres, siendo las mujeres las que menos practican actividad física.

Autores como Brien y Brien (2018) y Ramón-Suárez, Zapata-Vidales y Cardona-Arias (2014) sugieren que estas diferencias podrían derivarse de factores como la motivación, ya que los hombres tienden a practicar actividad física por el mero placer de realizarla. Sin embargo, las mujeres tienden a estar motivadas para practicar actividad física extrínseca; es decir, hacen ejercicio con otros fines como mejorar la imagen corporal, aumentar los niveles de salud, etc. (Monteiro et al., 2019; Puertas-Molero et al., 2022).

La práctica regular de actividad física es un factor que favorece la inteligencia emocional. En concreto, se asocia a una mejor comprensión, regulación y percepción emocional (Bisquerra, 2013). Asimismo, el ejercicio físico se asocia con menos signos de padecer el síndrome de burnout, ya que los docentes que realizan actividad física presentan una mayor realización personal. Sin embargo, los sujetos que no siguen las pautas de actividad física recomendadas por la OMS muestran mayores niveles de atención a sus emociones, lo que puede derivar en episodios de estrés, ansiedad y/o depresión. Datos similares a los obtenidos por Obando-Mejías et al. (2017) muestran que mantenerse físicamente activo influye favorablemente en la reducción del estrés, así como en la capacidad de afrontamiento bajo presión. Asimismo, Estrada et al. (2016), encuentran que la actividad física regular favorece la reducción de conductas negativas y mejora el estado de ánimo, lo que actúa como salvaguarda frente al síndrome de burnout.

En base a los hallazgos anteriores, se detectó que los profesores que cumplían con las recomendaciones propuestas por la OMS (2010) en cuanto a la práctica de actividad física presentaban mayores niveles de inteligencia emocional y carecían de signos del síndrome de burnout, ocurriendo a la inversa con aquellos sujetos que no realizan actividad física. La actividad física favorece el bienestar subjetivo de quienes la practican además de proporcionar satisfacción por el esfuerzo realizado. Estos aspectos son mecanismos esenciales para prevenir el desarrollo de patologías como el síndrome de burnout, la depresión o la ansiedad (Hass et al., 2020; Estévez-Ayllón et al., 2023).

Además, es interesante destacar las principales limitaciones del estudio. Fue descriptivo y transversal, lo que sólo permitió interpretar las

variables en el momento en que se extrajeron. Del mismo modo, hubiera sido interesante ampliar el espectro de variables relacionadas con el bienestar mental del profesorado universitario, como la resiliencia, el bienestar subjetivo o la ansiedad, así como otros aspectos como la categoría profesional o los años de experiencia en dicha profesión.

En este sentido, dada la problemática actual y los altos niveles de estrés que soportan los docentes, sería beneficioso el desarrollo de un estudio longitudinal en el que se promoviera la inteligencia emocional a través de la práctica de actividad física y mental.

6. CONCLUSIONES

Este estudio se ha realizado con la intención de analizar las diferencias de sexo entre la práctica de actividad física en profesores universitarios de Andalucía y cómo ésta afecta a la inteligencia emocional y al síndrome de burnout. Los resultados han demostrado que las mujeres presentan mayores niveles de inteligencia emocional, así como de atención a sus propias emociones, mientras que los hombres obtienen los mejores niveles de realización personal. En cuanto a la práctica de actividad física, los hombres son los que más cumplen con las recomendaciones mínimas propuestas por la OMS.

Asimismo, cabe destacar que aquellos profesores que realizan ejercicio físico de forma regular presentaron mejores niveles de claridad y reparación emocional, mientras que aquellos que no practican actividad física obtuvieron los mayores niveles de síndrome de burnout.

7. REFERENCIAS

- Abarca-Gálvez, C., Ramírez-Gutiérrez, L., y Caycho-Rodríguez, T. (2020). Emotional intelligence and burnout in early education teachers in Ayacucho. *Apuntes Universitarios*, 10(2), 30-45.
<https://doi.org/10.17162/au.v10i2.438>
- Atmaca, C., Rzaolgu, F., Turkdogan, T., y Yayli, D. (2020). An emotion focused approach in predicting teacher burnout and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 90, 103025.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103025>

- Bisquerra, R. (2013). Cuestiones sobre bienestar. *Madrid: Síntesis*.
- Bottiani, J. H., Duran, C. A., Pas, E. T., y Bradshaw, C. P. (2019). Teacher stress and burnout in urban middle schools: Associations with job demands, resources, and effective classroom practices. *Journal of School Psychology, 77*, 36-51. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2019.10.002>
- Brien, N. O., y Brien, W. (2018). The prevalence of wellbeing, resilience and physical activity among third level pre-service teacher educators in Ireland. *Journal of physical activity and Health, 15*(10), 221.
- Brzozowski, B., Mazur-Bialy, A., Pajdo, R., Kwiecien, S., Bilski, J., Zwolinska-Wcislo, M., Mach, T., y Brzozowski, T. (2016). Mechanisms by which stress affects the experimental and clinical inflammatory bowel disease (IBD): Role of brain-gut Axis. *Current Neuropsychology, 14*(8), 892–900. doi: <https://doi.org/10.2174/1570159X14666160404124127>
- Cecchini, J. A., Méndez-Gimenez, A., y Fernández-Losa, J. L. (2019). Self-regulation of learning as a mediator between emotional intelligence and moderate-to-vigorous physical activity. *International Journal of Sport Psychology, 50*(5), 391-410. <https://doi.org/10.7352/IJSP.2019.50.391>
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences (2nd ed.)*. Hillsdale, USA: Erlbaum.
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological bulletin, 112*(1), 155.
- Estévez-Ayllón, N., Ayllón-Salas, P., Villodrés-Bravo, G. C. y Callao, V. (2023). Relationship between physical activity and mental health: A literature review. *Education, Sport, Health and Physical Activity (ESHPA): International Journal, 7*(1), 13-31.
- Estrada, P., Vázquez, E., Gáleas, Á. M., Ortega, I., Serrano, L., y Acosta, J. (2016). Beneficios psicológicos de la actividad física en el trabajo de un centro educativo. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación, 30*, 203-206
- Extremera, N., Merida-López, S., Sánchez-Álvarez, N., Quintana-Orts, C., y Rey, L. (2019). A friend is a treasure: emotional intelligence, workplace social support and teacher engagement. *Praxis and Saber, 10*(24), 69-92. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.10003>
- Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2006). Emotional intelligence as predictor of mental, social, and physical health in university students. *The Spanish Journal Psychology, 1*, 45-51. <https://doi.org/10.1017/S1138741600005965>
- Fernández-Berrocal, P., Berrios-Martos, M.P., Extremera, N., y Augusto, J.M. (2012). Inteligencia emocional: 22 años de avances empíricos. *Behavioral Psychology, 20*(1), 5-13.

- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological reports*, 94(3), 751-755.
<https://doi.org/10.2466/pr0.94.3.751-755>
- García-Arroyo, J. A., Segovia, A., y Peiró, J. M. (2019). Meta-analytical review of teacher burnout across 36 societies: the role of national learning assessments and gender egalitarianism. *Psychology and Health*, 34(6), 733-753. <https://doi.org/10.1080/08870446.2019.1568013>
- González-Valero, G., Zurita-Ortega, F., Chacón-Cuberos, R., y Puertas-Molero, P. (2019). Analysis of Motivational Climate, Emotional Intelligence, and Healthy Habits in Physical Education Teachers of the Future Using Structural Equations. *Sustainability*, 11(3), 3740.
<https://doi.org/10.3390/su11133740>
- Haas, J., Pamulapati, L. G., Koenig, R. A., Keel, V., Ogbonna, K. C., y Caldas, L. M. (2020). A call to action: Pharmacy students as leaders in encouraging physical activity as a coping strategy to combat student stress. *Currents in Pharmacy Teaching and Learning*, 12(5), 489-492.
<https://doi.org/10.1016/j.cptl.2020.01.001>
- Herbert, C., Meixner, F., Wiebking, C., y Gilg, V. (2020). Regular Physical Activity, Short-Term Exercise, Mental Health, and Well-Being Among University Students: The Results of an Online and a Laboratory Study. *Frontiers in Psychology*, 11, 509.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00509>
- Linninge, C., Jönsson, P., Bolinsson, H., Önning, G., Eriksson, J., Johansson, G., and Ahrné, S. (2018). Effects of acute stress provocation on cortisol levels, zonulin and inflammatory markers in low-and-high-stressed men. *Biological psychology*, 138(2018), 48-55. doi:
<https://doi.org/10.1016/j.biopsycho.2018.08.013>
- Maslach, C., y Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behaviour*, 2, 99-113.
<https://doi.org/10.1002/job.4030020205>
- Melguizo-Ibáñez, E., Zurita-Ortega, F., Ubago-Jiménez, J. L., Puertas-Molero, P., y González-Valero, G. (2022). Motivational climate, anxiety and physical self-concept in trainee physical education teachers—an explanatory model regarding physical activity practice time. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(19), 12812.
- Merino-Jiménez, C., Alguacil, M., y Vidal-Vilaplana, A. (2020). Emotional intelligence in adolescents, analysis according to gender, course and sports practice. *Calidad de Vida y Salud*, 13(1), 17-30

- Monteiro D., Borrego C. C., Silva C., Moutão J., Marinho D. A., y Cid L. (2018). Motivational climate sport youth scale: measurement invariance across gender and five different sports. *Journal of Human Kinetics*, 61, 249–261. <https://doi.org/10.1515/hukin-2017-0124>
- Obando-Mejía, I. A., Calero-Morales, S., Carpio-Orellana, P., y Fernández-Lorenzo, A. (2017). Effect of physical activity in reducing work-related stress. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 33(3), 342-351.
- Organización Mundial de la Salud (OMS) (2010). *Recomendaciones mundiales sobre la actividad física para la salud*. Suiza: Ginebra.
- Oznacar, B., Sensoy, S., y Satilmis, A. (2018). Learning Styles and Emotional Intelligence Levels of University Teacher Candidates. *Eurasia Journal of Mathematics Science and Technology Education*, 14(5), 1837-1842. <https://doi.org/10.29333/ejmste/85419>
- Puertas-Molero, P., González-Valero, G., Melguizo-Ibáñez, E., Valverde-Janer, M., Ortega-Caballero, M., y Ubago-Jiménez, J. L. (2022). Evolución de la producción científica del síndrome de burnout, inteligencia emocional y práctica de actividad físico-saludable en docentes. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(2), 359-368
- Puertas-Molero, P., Zurita-Ortega, F., Chacón-Cuberos, R., Martínez-Martínez, A., Castro-Sánchez, M., y González-Valero, G. (2018). An Explanatory Model of Emotional Intelligence and Its Association with Stress, Burnout Syndrome, and Non-Verbal Communication in the University Teachers. *Journal of Clinical Medicine*, 7, 524. <https://doi.org/10.3390/jcm7120524>
- Ramón-Suárez, G., Zapata-Vidales, S., y Cardona-Arias, J. (2014). Estrés laboral y actividad física en empleados. *Diversitas: perspectiva psicológica*, 10(1), 131-141
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C., y Palfai, T. P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. In J. W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, disclosure, & health* (125-154). Washington, DC, US: American Psychological Association.
- San Román-Mata, S., Puertas-Molero, P., Ubago-Jiménez, J. L., y González-Valero, G. (2020). Benefits of Physical Activity and Its Associations with Resilience, Emotional Intelligence, and Psychological Distress in University Students from Southern Spain. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(12), 4474. <https://doi.org/10.3390/ijerph17124474>
- Seisdedos, N. (1997). *Manual MBI, Inventario Burnout de Maslach*. Madrid: Editorial Tea.

- Shackleton, N., Bonell, C., Jamal, F., Allen, E., Mathiot, A., Elbourne, D., y Viner, R. (2019). Teacher Burnout and Contextual and Compositional Elements of School Environment. *Journal of School Health*, 89(12), 977-993. <https://doi.org/10.1111/josh.12839>
- Simos, F., y Calheiros, M. M. (2019). A matter of teaching and relationships: determinants of teaching style, interpersonal resources and teacher burnout. *Social Psychology of Education*, 22(4), 991-1013. <https://doi.org/10.1007/s11218-019-09501-w>
- Suárez-Martín, M. J., y Martín-Santana, J. D. (2019). Influence of socio-demographic profile of teachers on their levels of emotional intelligence and burnout. *Educación XXI*, 22(2), 93-117. <https://doi.org/10.5944/educXXI.22514>
- Valente, S., Lourenco, A. A., Alves, P., y Domínguez-Lara, S. (2020). The role of the teacher's emotional intelligence for efficacy and classroom management. *Revista Ces Psicología*, 13(2), 18-31. <https://doi.org/10.21615/cesp.13.2.2>
- Wang, K., Yang, Y., Zhang, T., Ouyang, Y., Liu, B., y Luo, J. (2020). The Relationship Between Physical Activity and Emotional Intelligence in College Students: The Mediating Role of Self-Efficacy. *Frontiers in Psychology*, 11, 967. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00967>

EL DEPORTE DE LA ORIENTACIÓN EN LA ETAPA DE TRANSICIÓN A LA VIDA ADULTA (TVA) EN EDUCACIÓN ESPECIAL

VIRGINIA GÓMEZ BARRIOS

Universidad Politécnica de Madrid

LÁZARO MEDIAVILLA SALDAÑA

Universidad Politécnica de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

1.1. LAS ACTIVIDADES EN EL MEDIO NATURAL

El medio natural se puede definir como un espacio con unas características particulares que permiten que las personas se desarrollen a todos los niveles: físico, intelectual y emocional. Es decir, permite el desarrollo integral, pero siempre que la actividad que allí se desarrolle se haya planificado con anterioridad (Mediavilla y Gómez-Barrios, 2021).

Se pueden enfocar a diferentes objetivos y ámbitos, desde las actividades competitivas, hasta las educativas, pasando por las de ocio y recreación. En este último ámbito, destacan por ser una alternativa de ocio saludable (Peñarrubia, Guillén y Lapetra, 2016).

Centrándonos en el ámbito educativo tiene un gran potencial pedagógico, pudiendo ser un espacio educativo, un aula diferente a la que estamos habituados y que es generadora de experiencias para los participantes (Santos, Martínez, Cañadas, 2018). Así mismo, destacan, como beneficios de estas actividades la contribución al desarrollo de todos los aspectos de la persona: aspectos a nivel motriz, psíquico, cognitivo y social (Peñarrubia, Guillén y Lapetra, 2016).

Existen numerosas actividades que se puedes llevar a cabo en la naturaleza en las que se buscan esos beneficios, objetivos pedagógicos y de desarrollo integral. En este caso nos vamos a centrar en la orientación.

1.2. EL DEPORTE DE LA ORIENTACIÓN

Para hablar de este deporte se va a utilizar la información ofrecida por la Federación Española de Orientación (FEDO, s.f.).

Es una actividad que consiste en visitar una serie de puntos, denominados controles, con la ayuda de un mapa y una brújula. En el mapa habrá dibujado un recorrido: un triángulo que marcará la salida, un doble círculo que marcará la meta y diferentes círculos que corresponderán a los controles. Sobre el terreno, en cada punto de control habrá una baliza. Las balizas son globos de tela naranjas y blancos y junto a cada una de ellas habrá también una pinza para picar en la tarjeta de control. Cada participante tendrá una tarjeta de control que tendrá que ir picando al pasar por las balizas y que será la forma de comprobar que ha completado el recorrido correctamente. Actualmente existen otros métodos para picar, electrónicos y más modernos, pero nos vamos a centrar en las pinzas ya que es lo que utilizaremos en el proyecto.

Es un deporte en el que se combinan el trabajo a nivel físico y a nivel cognitivo ya que implica la lectura del mapa, la orientación espacial, la elección del camino, la toma de decisiones, el desplazamiento por el entorno, etc.

Existen diferentes modalidades de este deporte, centrándonos en este trabajo hablaremos sobre la Orientación a Pie, modalidad que se realiza desplazándose andando y en el Trail-O, que es la modalidad de orientación inclusiva.

El Trail-O se diferencia de la Orientación a Pie en que lo importante no es picar los controles en el menor tiempo posible, sino en picarlos correctamente y decidir cuál es la baliza que corresponde al control marcado en el mapa. En este caso el tiempo de desplazamiento entre controles no se contabiliza, permitiendo la participación de personas con y sin discapacidad.

1.3. LA EDUCACIÓN ESPECIAL

La educación inclusiva tiene como objetivo eliminar las barreras que dificultan la participación de los estudiantes en su proceso educativo independientemente de sus características individuales. En España se apuesta por una educación inclusiva, pero también existen centros especializados para los casos en los que, por las características del alumnado, sea necesario un apoyo especializado (Alcaraz-García y Arnaiz-Sánchez, 2020; Comunidad de Madrid, s.f.).

La Educación Especial, al igual que la ordinaria, se divide en varias etapas, dentro de las cuales nos vamos a centrar en la de Transición a la Vida Adulta (TVA). Esta etapa va de los 16 a los 21 años de edad y en ella el objetivo es brindar autonomía a los estudiantes a nivel personal y facilitar su integración social. En función del perfil de los alumnos también se encamina a ofrecer una formación profesional específica de cara a tener oportunidad a tener un trabajo al salir del centro educativo (Orden de 22 de marzo de 1999, 10 de abril de 1999).

En TVA se busca el desarrollo de aspectos físicos, afectivos, cognitivos, de comunicación, cívicos, sociales, etc. de los alumnos. Se fomenta su participación en los contextos en los que van a tener que desenvolverse al salir del centro, como pueden ser: la vida cotidiana, el uso de servicios de la comunidad, el disfrute del tiempo libre y de ocio,... A la vez que incentivar la adquisición de habilidades para el desempeño laboral, habilidades comunicativas y de resolución de problemas que se les puedan presentar en su vida, desarrollo de la creatividad, seguridad personal, etc. (Orden de 22 de marzo de 1999, 10 de abril de 1999).

Con todo lo anteriormente expuesto los objetivos del proyecto que se va a presentar se van a adaptar a los objetivos de la etapa de TVA. Éste se centra en las AMN ya que pueden ofrecer una serie de beneficios también relacionados con dichos objetivos y que con el deporte de la orientación pueden complementar los estudios de los participantes en el programa.

2. OBJETIVOS

2.1. OBJETIVO GENERAL

- Diseñar, poner en práctica y evaluar un programa de actividades en la naturaleza, centradas en el deporte de la orientación, para estudiantes con discapacidad

2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Ofrecer alternativas saludables a nivel físico, cognitivo y psíquico
- Ofrecer alternativas diferentes que pueden realizar en su tiempo de ocio en familia
- Aproximar las AMN a un colectivo de estudiantes de TVA
- Adaptar el deporte de orientación a este colectivo
- Ofrecer herramientas que puedan serles útiles en su vida diaria

3. METODOLOGÍA

3.1. DISEÑO

El proyecto consistió en adaptar el deporte de la orientación a un colectivo de estudiantes con discapacidad con el fin de ofrecerles herramientas para su vida diaria, además de una opción diferente de ocio en familia.

Para ello se diseñaron diferentes sesiones de orientación adaptando este deporte a las características de los participantes.

3.2. PARTICIPANTES

El grupo de participantes estuvo formado por un total de 26 estudiantes pertenecientes al Colegio Público de Educación Especial Vicente Ferrer, ubicado en San Sebastián de los Reyes, Madrid. Todos ellos tenían discapacidad, pudiendo ser ésta: Trastorno del Espectro Autista (TEA), discapacidad intelectual o plurideficiencia. Tenían entre 17 y 21 años de edad y pertenecían a la etapa educativa de TVA.

Durante la intervención se les dividió en dos grupos en función de sus características individuales para poder adaptar las sesiones a los distintos niveles que había dentro de la clase. El grupo de menor competencia motriz, como lo denominaban dentro del centro, estuvo formado por 14 alumnos y el de mayor competencia motriz por 12 alumnos.

3.3. EQUIPO QUE LLEVÓ A CABO EL PROYECTO

Para poder llevar a cabo el proyecto se contó con un equipo multidisciplinar en el que participaron:

- Graduados en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte
- Especialistas en Actividades en el Medio Natural
- Especialistas en metodología experiencial
- Profesorado del centro
- Tutores de los grupos que participaron en el proyecto
- Equipo directivo del centro
- Estudiantes voluntarios del Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte
- Asociación de Madres y Padres de los Alumnos (AMPA)
- Familiares de los alumnos que participaron en el proyecto

3.4. PROCEDIMIENTO, PLAN DE TRABAJO Y TEMPORALIZACIÓN

El proyecto se desarrolló entre los meses de noviembre y mayo y se llevaron a cabo diferentes tipos de sesiones:

- Sesión de evaluación
- Sesiones de deporte de orientación
- Sesión final: carrera de orientación

La sesión de evaluación se llevó a cabo en el mes de noviembre y consistió en ir al centro a realizar una recogida de datos referentes a las características del grupo con el que se iba a trabajar posteriormente.

Solamente se propuso una sesión por ser un grupo con el que ya se había trabajado previamente, pero en el que había participantes nuevos de los cuales se tenían que recoger sus características.

Tras esta primera sesión y con los datos recogidos, durante los meses de diciembre y enero se realizó el diseño del programa, de las sesiones, de las adaptaciones, etc. Es importante destacar, que, debido a las características del grupo, se decidió no utilizar la modalidad inclusiva del deporte de la orientación, el Trail-O, sino que se adaptó la orientación a pie. Esto implicó diseñar materiales para cada sesión y adaptar las características del deporte.

Las sesiones de deporte de orientación se desarrollaron entre los meses de febrero y mayo, impartándose un día a la semana a través de una sesión de 45 minutos. Intercalando una semana con cada grupo. Cada grupo tuvo un total de 7 sesiones.

La sesión final consistió en una carrera de orientación en la que se puso en práctica todo lo aprendido durante el curso. Cada grupo realizó una carrera diferente y adaptada a su nivel. En ella se tuvieron en cuenta las diferencias individuales entre los participantes de cada grupo y se adaptó al nivel de cada subgrupo dentro de la misma carrera.

Durante toda la intervención se utilizó la metodología experiencial, permitiendo a los estudiantes ser los protagonistas de sus procesos de aprendizaje y participando activamente en todas las actividades. Y después de cada sesión se realizaron dos tipos de evaluación, una con el grupo de participantes y otra con los responsables de la actividad. La primera para analizar con el grupo si se habían cumplido los objetivos y sus sensaciones como protagonistas. La segunda, para ver las posibles modificaciones de cara a sesiones posteriores.

4. RESULTADOS

4.1 SESIONES

A continuación, se muestran las sesiones diseñadas e implementadas en el proyecto. Todas ellas tuvieron una duración de 45 minutos y se dividirán en dos bloques:

- Sesiones del grupo 1: correspondientes al grupo de menor competencia motriz, formado por 14 alumnos
- Sesiones del grupo 2: correspondientes al grupo de mayor competencia motriz, formado por 12 alumnos

Para evitar repeticiones innecesarias, se van a exponer los puntos comunes de las sesiones: objetivos, espacio de trabajo y materiales.

- Objetivos:
- Presentar e introducir en el centro el deporte de la orientación
- Explicar los materiales básicos para realizar este deporte: el mapa, las balizas y las tarjetas de control
- Entender los conceptos básicos del deporte de la orientación
- Trabajar la orientación espacial
- Trabajar aspectos transversales del deporte: la toma de decisiones, el trabajo en equipo, la elección de una ruta, el desplazamiento por el espacio utilizando un mapa
- Espacios: gimnasio del colegio y patio (cada sesión se irá aumentando el espacio del patio representado en los mapas).
- Material: rotuladores de pizarra blanca, mapas del gimnasio adaptados, mapas del patio adaptados, balizas de cartulina, balizas de tela, sellos de diferentes colores, pinzas de picar y tarjetas de control.

En relación a las organización de las sesiones, se van a estructurar de la siguiente manera:

- Introducción: durante todas las sesiones se desarrollará de la misma manera y tendrá una duración de 5 minutos (a excepción de la primera que tendrá mayor duración para poder presentar el proyecto, a los profesores, a los alumnos y ver un vídeo sobre qué es la orientación). En ellas se les dará la bienvenida y se hará un recordatorio de la sesión anterior entre todos.

- Parte principal: tendrá una duración de 35 minutos. A continuación, se explicarán las actividades diseñadas en cada sesión.
- Análisis y evaluación de la sesión: durante todas las sesiones se desarrollará de la misma manera y tendrá una duración de 5 minutos. Al final de cada una se les preguntará qué han aprendido durante la sesión, pudiéndose hacer preguntas concretas de lo tratado en la misma, y se les preguntará cómo se sienten.

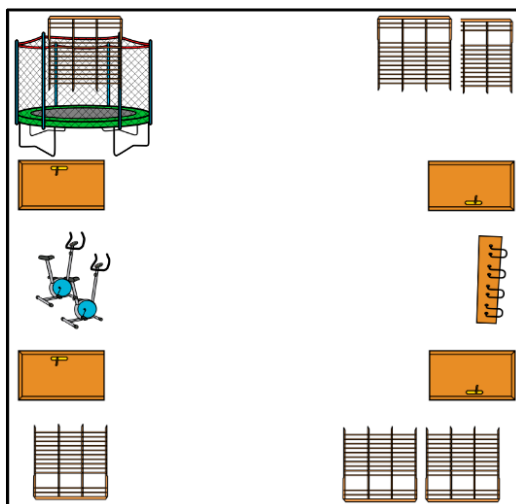
Durante todas las actividades cada grupo se dividirá en subgrupos, contando cada uno de ellos con, al menos, un profesor, que será encargado de supervisar y ayudar a los alumnos, aunque en todo momento se fomentará la autonomía. Todas las agrupaciones que se utilicen estarán previamente pactadas para juntar a los participantes por niveles y así poder individualizar el aprendizaje, dejando un mayor o menor grado de autonomía según sea necesario.

GRUPO 1 - SESIÓN 1

Actividades de la parte principal:

- Organización: 2 grupos
- Actividad 1: ¿dónde está...?: habrá material por el gimnasio y los alumnos deberán relacionar los pictogramas que se les den con los elementos del gimnasio a los que correspondan e irán a tocarlos. Se hará en equipo.
- Actividad 2: recomponiendo el mapa: se utilizará una cartulina que tendrá dibujado un rectángulo con la forma del gimnasio y en la que estarán colocados algunos de los pictos de los elementos que allí se encuentran. Con la cartulina en el suelo y orientada, deberán colocar los pictos de los elementos que faltan en sus respectivas ubicaciones para completar el mapa. Se irán modificando los pictos que faltan en el mapa aumentando progresivamente la dificultad (Figura 1).

FIGURA 1. Mapa del gimnasio con los pictos colocados



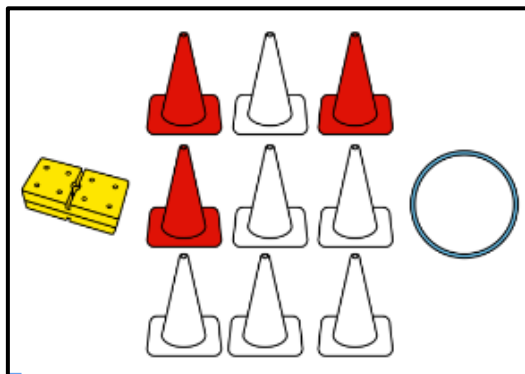
Fuente: elaboración por parte del equipo del proyecto

GRUPO 1 - SESIÓN 2

Actividades de la parte principal:

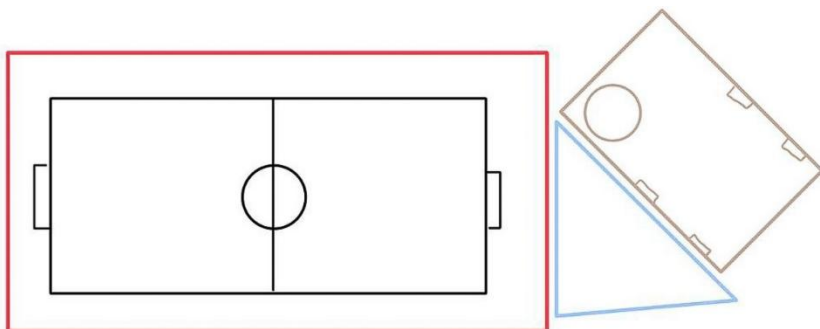
- Organización: todos juntos
- Actividad 1: completar un mapa entre todos con los pictos
- Organización: 4 grupos
- Actividad 2: oriéntate entre los conos: se utilizarán unas fichas en las que habrá conos dibujados (Figura 2) y en las que aparecerá en color el cono debajo del que está la baliza. Los alumnos deberán ser capaces de orientar las fichas y decidir cuál es el cono en el que se encuentran dichas balizas.
- Actividad 3: símbolos y mapas: cada profesor explicará a su grupo la simbología básica de los mapas de orientación, centrándose en la salida, la meta y los controles. Utilizará un mapa básico (Figura 2) para dibujar estos símbolos y entre todos los del grupo se irá recorriendo el espacio hasta llegar a los lugares indicados. Después se hará al revés, se irá a un lugar y se les pedirá a ellos que señalen en el mapa dónde se encuentran.

FIGURA 2. Ejemplo de tarjeta del juego “oríentate entre los conos”. Material adaptado del juego Go4Orientering



Fuente: elaboración por parte del equipo del proyecto

FIGURA 3. Mapa básico del patio del colegio y del gimnasio



Fuente: elaboración por parte del equipo del proyecto

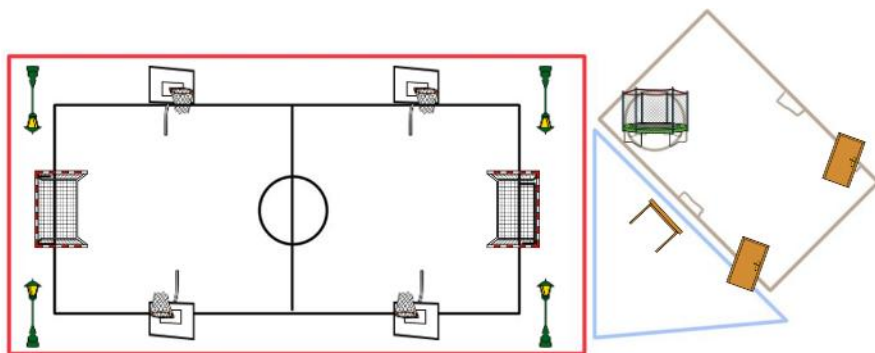
GRUPO 1 - SESIÓN 3

Actividades de la parte principal:

- Organización: 2 grupos
- Actividad 1: ¡se ha borrado el mapa!: cada grupo tendrá un mapa del gimnasio en blanco y muchos pictos. Tendrán que completar el mapa entre todos poniendo los pictos en el lugar correspondiente.

- Variante 1: se colocarán picas, conos y otros materiales por el gimnasio y tendrán que ubicar sus pictos en el mismo mapa.
- Variante 2: con el mapa completo, cerrarán los ojos y se quitará algún picto. Tendrán que averiguar cuál es el picto que falta y volver a ubicarlo en el mapa.
- Actividad 2: carrera de orientación: se recordará la simbología del mapa (salida, control, meta) y la orientación del mismo, se explicará la tarjeta de control y se realizará una pequeña carrera de orientación por equipos en la que tendrán que encontrar las balizas y sellar la tarjeta de control con el sello que encuentren en cada una. El mapa a utilizar será el de la Figura 4.

FIGURA 4. Mapa básico del patio del colegio y del gimnasio con pictos



Fuente: elaboración por parte del equipo del proyecto

GRUPO 1 - SESIÓN 4

Actividades de la parte principal:

- Organización: 4 grupos
- Actividad 1: Ilévanos a la baliza: se recordará qué es la tarjeta de control, cómo se pica (o sella en este caso) y se buscarán las balizas que habrá por el gimnasio, por equipos. Tendrán que poner los sellos de todas las balizas colaborando entre todos los del equipo.

- Actividad 2: siguiendo el orden: se les explicará que en una carrera hay que respetar el orden de las balizas. Se hará un recorrido por el patio del centro utilizando un mapa por equipo y buscando 8 balizas de tela. Cada equipo tendrá que picar todas las balizas con los sellos que irán encontrando en cada una de ellas, en el orden correcto.

GRUPO 1 - SESIÓN 5

Actividades de la parte principal:

- Organización: 3 grupos
- Actividad 1: recordando el mapa: con el mapa del gimnasio, cada miembro del equipo deberá encontrar los puntos marcados por el profesor. En este caso no habrá balizas colocadas.
- Actividad 2: carrera de orientación: se recordará la simbología del mapa y la tarjeta de control y se realizará una pequeña carrera de orientación por equipos en la que tendrán que encontrar todas las balizas y sellar, cada uno, su tarjeta de control con el sello que encuentren en cada una.

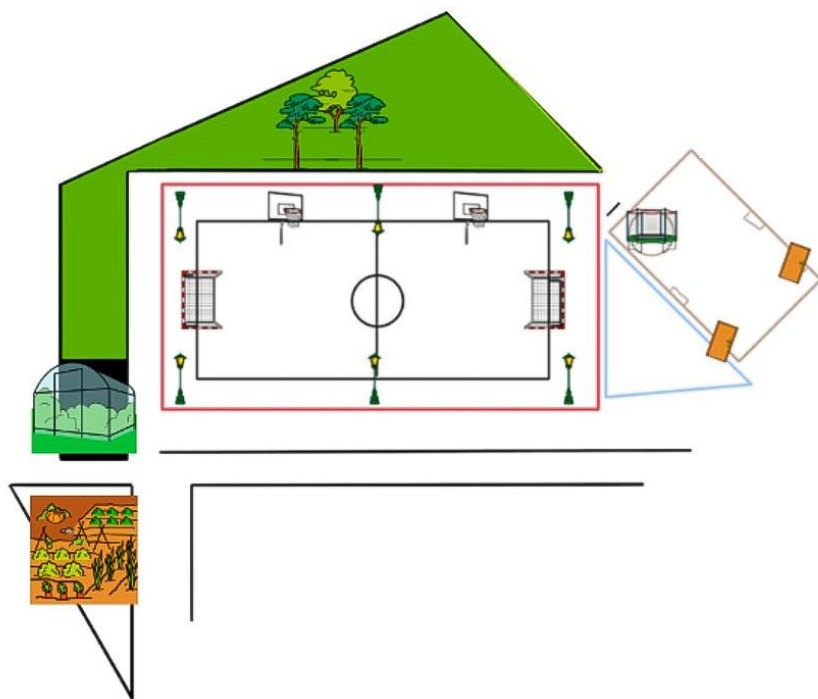
GRUPO 1 - SESIÓN 6

Actividades de la parte principal:

- Organización: 3 grupos
- Actividad 1: el nuevo mapa: se repasará lo aprendido hasta el momento entre todos (orientación del mapa, símbolos, tarjeta de control, la pinza, la elección de la ruta, etc.). Se presentará el nuevo mapa que abarcará más zonas del patio (Figura 5) y tendrán que intentar entenderlo entre todos relacionándolo con el espacio a través del desplazamiento por el mismo y contando con la ayuda del profesor.
- Actividad 2: carrera de orientación: carrera de orientación por equipos en la que tendrán que encontrar 7 balizas, en orden, y

picar la tarjeta de control con la pinza que encuentren en cada baliza.

FIGURA 5. Mapa del patio del colegio y del gimnasio, incluyendo la zona del huerto y los jardines



Fuente: elaboración por parte del equipo del proyecto

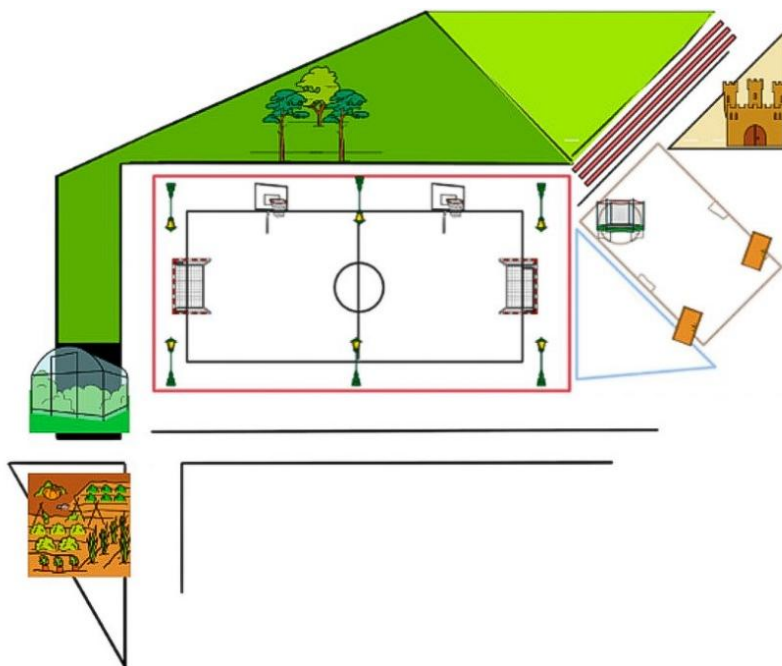
GRUPO 1 - SESIÓN 7

Actividades de la parte principal:

- Organización: 2 grupos
- Actividad 1: carrera de orientación: se recordará todo lo aprendido hasta el momento y se hará una carrera de orientación por equipos en la que tendrán que picar todas las balizas en orden. Lo importante es picar todas sus balizas (habrá varios recorridos). Los grupos tendrán mayor libertad y tendrán que ir de manera autónoma a las balizas (los que puedan en función de sus características) mientras los profesores estarán por el patio

ayudando en caso de ser necesario. Se utilizará el mapa de la Figura 6.

FIGURA 6. Mapa del patio del colegio y del gimnasio, incluyendo la zona del huerto y los jardines y el parque interior. Mapa más completo del centro con el que se hará también la carrera final



Fuente: elaboración por parte del equipo del proyecto

GRUPO 2 - SESIÓN 1

Actividades de la parte principal:

- Organización: todos juntos
- Actividad 1: recomponiendo el mapa: con un mapa grande del gimnasio deberán colocar los pictogramas que faltan para completarlo (Figura 1).
- Actividad 2: crea tu mapa: con un mapa en blanco y de forma individual deberán dibujar un mapa del gimnasio.

GRUPO 2 - SESIÓN 2

Actividades de la parte principal:

- Organización: todos juntos
- Actividad 1: entre todos deberán recomponer un mapa del gimnasio con los pictos
- Actividad 2: de forma individual tendrán que terminar de dibujar los mapas de la sesión anterior.
- Organización: 3 grupos
- Actividad 3: símbolos y mapas: cada profesor explicará a su grupo la simbología básica de los mapas (salida, controles y meta). Utilizará un mapa básico para dibujar estos símbolos y entre todos los del grupo se irá recorriendo el espacio hasta llegar a los lugares indicados. Después se hará al revés, se irá a un lugar y se les pedirá a ellos que señalen en el mapa dónde se encuentran (Figura 3). En este caso se añadirá más dificultad que al grupo 1.

GRUPO 2 - SESIÓN 3

Actividades de la parte principal:

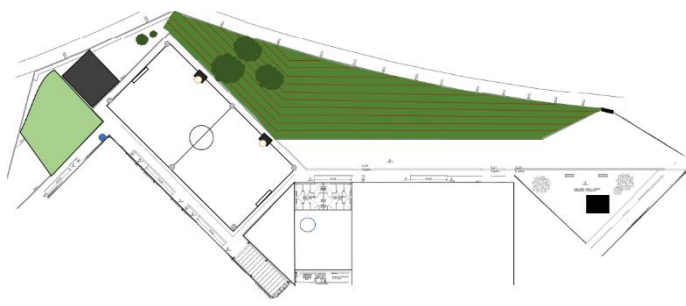
- Organización: 3 grupos
- Actividad 1: carrera de orientación: se recordará la simbología del mapa, se explicará la tarjeta de control y se realizará una pequeña carrera de orientación por equipos en el gimnasio en la que tendrán que encontrar las balizas y sellar la tarjeta de control. Se utilizará el mapa de la Figura 7.
- Actividad 2: no sigas la línea: se les explicará que son las líneas de tramo y que no son el camino a seguir. Se les dará un mapa del patio y del gimnasio (Figura 8) y harán otra carrera de orientación por equipos.

GRUPO 2 - SESIÓN 4

Actividades de la parte principal:

- Organización: todos juntos
- Actividad 1: se les explicarán los colores que pueden encontrar en un mapa de orientación y lo que significa cada uno.
- Organización: 6 grupos
- Actividad 2: carrera de orientación: cada pareja tendrá que completar la carrera de su mapa (mapa de la Figura 9) y sellar las 8 balizas en su tarjeta de control. Algunas de las balizas tendrán una prueba especial en la que tendrán que contestar a una pregunta o hacer un reto. Habrá profesores repartidos por las pruebas y por el patio para ayudar a los alumnos que lo necesiten.

FIGURA 9. Mapa del patio ampliado



Fuente: elaboración por parte del equipo del proyecto

GRUPO 2 - SESIÓN 5

Actividades de la parte principal:

- Organización: 4 grupos
- Actividad 1: carrera de orientación: se les explicará la pinza para picar y cada grupo tendrá que realizar una carrera de orientación de 7 balizas picando.

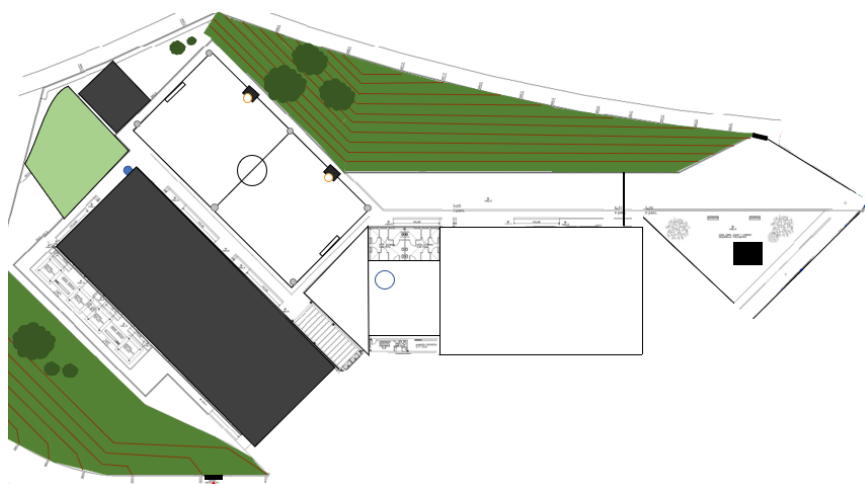
- Actividad 2: juego Go4Orienteering: se utilizarán unas fichas en las que habrá conos dibujados y en las que están marcados unos recorridos, en el suelo habrá 25 conos colocados en cuadrado y separados 1m entre sí, todos tendrán una baliza debajo. Los alumnos deberán ser capaces de orientar las fichas y decidir cuál es la baliza correcta.

GRUPO 2 - SESIONES 6 Y 7

Actividades de la parte principal:

- Organización: 6 grupos
- Actividad 1: carrera de orientación: cada pareja tendrá que completar la carrera de su mapa (Figura 10), esta vez picando con pinza las 10 balizas y completando las preguntas y pruebas que se encuentren en cada una. En esta ocasión se utilizará todo el patio. En la sesión 7 se realizará otra carrera, pero en esa ocasión se les dará mayor autonomía.

FIGURA 10. Mapa del patio completo



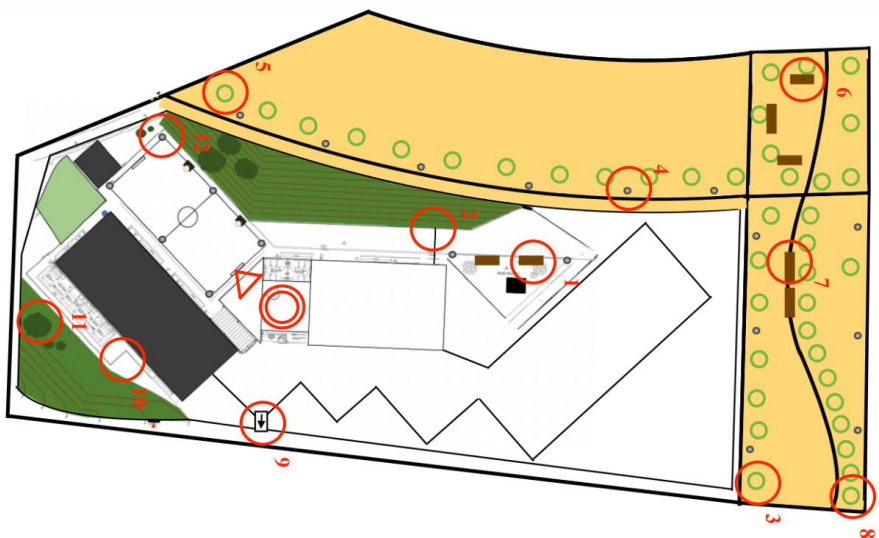
Fuente: elaboración por parte del equipo del proyecto

GRUPOS 1 Y 2 - SESIÓN 8 - CARRERA DE ORIENTACIÓN

Actividades de la parte principal:

- Organización: 4 grupos en cada uno de los grupos
- Actividad 1: carrera de orientación final: tendrán que poner en práctica todo lo aprendido durante el curso. Irán por equipos y tendrán que picar todas las balizas de su mapa en orden (habrá varios recorridos). Los grupos irán de manera autónoma a las balizas (los que puedan en función de sus características) mientras los profesores estarán por el patio y el parque ayudando en caso de ser necesario y acompañados a aquellos equipos que necesiten. En esta ocasión se utilizará todo el patio con el grupo 1 (mapa de la Figura 6) y todo el patio y el parque de al lado del centro con el grupo 2 (mapa de la figura 11). El número de balizas será de 12.

FIGURA 11. Mapa del patio y del parque con ejemplo de carrera marcado



Fuente: elaboración por parte del equipo del proyecto

4.2. EVALUACIÓN DE LAS SESIONES

Tras cada sesión, se reunían los responsables del proyecto para analizar lo sucedido en la misma. En estas reuniones se evaluaban las sesiones primero de una forma más global y después centrándose en: el tiempo (si se ajustaban las actividades programadas al tiempo), la organización del grupo (si era adecuada la formación que se había hecho de parejas, tríos, con o sin profesor, organización de los grupos aleatoria o no, etc.) y la adecuación de las actividades al nivel del grupo (si había que subir o bajar el nivel, dar más o menos contenidos, volver a los primeros conceptos explicados, etc.). Con esta información se reestructuraba la siguiente sesión. Por lo que las sesiones que aquí se muestran son el resultado de la evaluación de las sesiones anteriores y las modificaciones decididas en base a las mismas.

Al terminar el proyecto se realizó una evaluación final del mismo, siguiendo el guion que se usaba tras cada sesión, pero de forma más global de cara a futuros proyectos.

Por último, se realizaron diferentes reuniones y entrevistas con el profesorado, equipo directivo y familiares de los alumnos tras las que se recogió información sobre la utilidad del programa implementado desde su experiencia y vivencias a lo largo del proyecto. Tras el análisis de las mismas destacaron las siguientes:

- Afirmaron que se había dado a conocer una actividad diferente y saludable que pueden realizar en su tiempo de ocio en familia
- Explicaron que se ha contribuido al desarrollo a nivel físico, cognitivo, social y personal de los participantes
- Y pusieron especial énfasis en que se habían ofrecido herramientas a los estudiantes que pueden tener transferencia a su vida cotidiana tanto dentro como fuera del centro y que esa transferencia ya se está produciendo

5. CONCLUSIONES

Se ha diseñado, implementado y evaluado un programa de deporte de orientación adaptado a un colectivo de estudiantes de un Colegio de Educación Especial. A través del cual se han ofrecido herramientas a los participantes que puedan tener transferencia en su vida diaria, consiguiendo que adquieran aprendizajes significativos como son: conocer su posición en un momento determinado, tomar decisiones, ser capaces de elegir una ruta para ir de un punto a otro, trabajar en equipo, entender un mapa para poder desplazarse por el espacio, etc. Además de ofrecer una alternativa para que puedan realizar en familia en su tiempo de ocio, contribuyendo a visibilizar las actividades en el medio natural y su práctica por parte de este colectivo.

6. AGRADECIMIENTOS

Queremos dar las gracias a todas las personas que han hecho posible este proyecto y que han formado parte del mismo. Por un lado, al equipo directivo del centro educativo formado por Marisa, Sonia y Marta; a las profesoras y profesores de los grupos que han participado; a todos aquellos que han colaborado, aunque no fuesen sus clases; y a las familias implicadas, por confiar en nosotros y darnos la oportunidad de trabajar este proyecto. Por otro lado, a todos los alumnos del centro que han sido los protagonistas y que nos han enseñado tanto. Y, por último, queremos agradecer especialmente a todos los estudiantes voluntarios del Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte: Claudia García, Laura D. Albarsanz, Jaime Arévalo, Laura Rodrigo, Diego Moreno, Agurtxane Castrillo, Aruca Siquiera, Luna Valero y María Mondéjar, por su colaboración en el diseño del programa, en el diseño del material adaptado, en la organización, en la puesta en práctica y en la evaluación de las sesiones, ayudando en todo lo necesario para poder llevar a cabo este proyecto de manera tan satisfactoria y aprendiendo todos juntos en cada sesión. Gracias.

7. REFERENCIAS

- Alcaraz-García, S. y Arnaiz-Sánchez, P. (2020). La escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales en España: un estudio longitudinal. *Revista Colombiana de Educación*, 48, 299-320. <https://doi.org/10.17227/rce.num78-10357>
- Comunidad de Madrid (s.f). La Educación Especial en la Comunidad de Madrid. <https://bit.ly/4c9JJRN>
- FEDO (s.f). Historia de la Federación Española de Orientación. <https://bit.ly/44VbkU5>
- Orden de 22 de marzo de 1999 (10 de abril de 1999), por la que se regulan los programas de formación para la transición a la vida adulta destinados a los alumnos con necesidades educativas especiales escolarizados en Centros de Educación Especial. BOE núm. 86, de 10 de abril de 1999.
- Peñarrubia, C., Guillén, R. y Lapetra, S. (2016). Las actividades en el medio natural en Educación Física, ¿teoría o práctica? *Cultura CCD*, 11, 27-36. <https://bit.ly/4dRgmoN>
- Santos, M.L., Martínez, L.F. y Cañadas, L. (2018). Actividades Físicas en el Medio Natural, Aprendizaje-Servicio y discapacidad intelectual. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 11(22), 52-60. <https://bit.ly/3Vdtel6>
- Mediavilla, L., Gómez-Barrios, V. (2021). Desarrollo de competencias personales y sociales a través de las actividades formativas en el medio natural y de la metodología experiencial. *Journal of Sport and Health Research*, 13(3), 455-466. <https://bit.ly/4azHrtT>

¿CÓMO SE MUEVEN LOS ESCOLARES CON TRASTORNO POR DÉFICIT DE ATENCIÓN / HIPERACTIVIDAD (TDAH) EN EL AULA DE EDUCACIÓN FÍSICA EN LA NATURALEZA, Y QUÉ OPINAN SUS PROFESORES SOBRE ELLO?

MIGUEL VILLA-DE GREGORIO

CÉSAR MÉNDEZ DOMÍNGUEZ

PATRICIA ROCU GÓMEZ

IRENE RAMÓN-OTERO

Universidad Complutense de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

El Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) es un trastorno del neurodesarrollo que parece basarse en un complejo proceso genético, ya que presenta una desviación de determinados genes, que son directamente responsables de regular los procesos atencionales y el estado de tranquilidad (Sonuga-Barke & Thapar, 2021). Se considera que existe dicho trastorno(s) si seis o más síntomas de inatención y/o hiperactividad permanecen en el comportamiento del niño durante al menos seis meses, comenzando antes de los siete años, y en dos contextos diferentes (por ejemplo, contexto familiar y contexto escolar) (APA, 2013). Se estima que entre el 5 y el 10% de la población infantil está afectada por el TDAH, siendo más frecuente en niños y adolescentes que en adultos (Faraone et al., 2021). Este trastorno se caracteriza por diferentes presentaciones o subtipos: déficit de atención predominante (TDA); hiperactivo-impulsivo predominante (TDAH); y trastorno por déficit de atención con hiperactividad o subtipo mixto (TDAH) (APA, 2013). El TDAH conlleva problemas de conducta, dificultades de aprendizaje, bajos niveles de coordinación motora,

ansiedad, depresión o alteraciones del sueño (Banaschewski et al., 2017; Ruiz & Villa-de Gregorio, 2023).

Durante las clases de educación física (EF), a este conjunto de dificultades se añaden una serie de problemas psicológicos y sociales que, sin duda, interferirán en la gestión de los conflictos con sus compañeros de equipo, les provocarán ansiedad ante la resolución de algunas de las tareas motrices que se plantean en las clases de EF, mostrarán bajos niveles de compromiso con el aprendizaje de nuevas habilidades motrices, así como poca perseverancia con el mismo, cierta desmotivación, etc. (Villa-de Gregorio et al., 2022). Además, la mayoría de los niños con TDAH muestran déficits en varias habilidades motoras finas y/o globales (Kleeren et al., 2023; Liang et al., 2021), lo que puede afectar a su participación en clases de educación física y/o deportes (Orangi et al., 2021; Pan et al., 2017). También, es especialmente relevante mencionar que los escolares con TDAH muestran una mayor sensibilidad a centrarse en los errores y en los malos resultados cuando tienen que resolver alguno de los problemas motores planteados en las clases de educación física, teniendo así una pobre percepción de su competencia motriz (Carcamo-Oyarzun et al., 2020).

1.1. EL AULA DE EDUCACIÓN FÍSICA EN LA NATURALEZA

Desde hace décadas, se vienen reconociendo los beneficios que tiene que los escolares se muevan, jueguen y se ejerciten en el medio natural y cómo este valor es de especial relevancia para los escolares que tienen problemas de índole atencional y/o de hiperactividad (Kemple et al., 2016, citado en Ruiz & Villa-de Gregorio, 2023, p.116); pues las actividades físico-deportivas y de carácter lúdico, cuando son en contacto con el medio natural, ayudan a que el autocontrol y los niveles de concentración de este tipo de escolares, se vean incrementados. Así pues, autores como Kuo y Faber-Taylor, tras varios años de experimentos con este tipo de escolares, demostraron que una «dosis de naturaleza» diaria, amortiguaría los síntomas nucleares de este tipo de trastornos del neurodesarrollo (Faber-Taylor & Kuo, 2009, citado en Ruiz & Villa-de Gregorio, 2023, p.116).

1.2. ¿QUÉ OPINAN LOS PROFESORES DE EDUCACIÓN FÍSICA SOBRE LA COMPETENCIA MOTRIZ DE LOS ESCOLARES CON PROBLEMAS ATENCIONALES Y/O DE HIPERACTIVIDAD?

Los profesores de Educación Física se encuentran en una posición privilegiada para ofrecer información sobre el desarrollo de las habilidades motrices de sus alumnos en contextos naturales como son las clases de educación física (Esteban et al., 2018; Lalor et al., 2016; Rivard et al., 2007). Sin embargo, no existen muchos estudios que hayan analizado la precisión con la que perciben los cambios que se producen en sus alumnos por efecto de sus clases.

Lalor et al. (2016) en su estudio encontraron que los profesores fueron capaces de observar cambios en la competencia motriz del alumnado con cierta precisión; sobre todo, en términos de competencia motriz global, y menos sobre habilidades motoras finas, agilidad o fuerza. Sin embargo, en su estudio, los profesores eran maestros de aula y no profesores de educación física. Otros estudios (Ruiz-Pérez et al., 2001; Toftegaard-Stoeckel et al., 2010) mostraron cómo los profesores de educación física podían identificar a los estudiantes con baja competencia motriz, y encontraron que el juicio del profesor sobre la competencia motriz de los estudiantes, estaba positivamente correlacionado con las autopercepciones de los estudiantes sobre la misma. Los profesores de educación física eran capaces de detectar problemas en el control de objetos e instrumentos más que las dificultades en tareas de locomoción. Estos resultados llevan a reclamar la necesidad de que los profesores de educación física reciban más formación en relación a los procesos de desarrollo y aprendizaje de los escolares de las habilidades motrices fundamentales (Lander et al., 2017; Soini et al., 2021).

En este estudio, por tanto, se analizó los efectos de un programa de educación física de 12 semanas desarrollado en el medio natural sobre la competencia motriz de un grupo de escolares con TDAH y otro con DT, y las percepciones que, al respecto, tuvieron sus profesores de E.F

2. OBJETIVOS

- Evaluar los efectos de 12 semanas de clases de educación física en el medio natural sobre la competencia motora de sus alumnos con TDAH y con desarrollo típico (DT).
- Evaluar las percepciones que los profesores de educación física tenían de la competencia motora de sus alumnos antes y después de las 12 semanas de clases de educación física en el medio natural.

3. METODOLOGÍA

3.1. PARTICIPANTES: ESCOLARES

La muestra incluyó dos grupos de adolescentes (16 chicos y 10 chicas) con edades comprendidas entre los 13 y los 14 años. El grupo 1 estaba formado por 13 adolescentes diagnosticados por TDAH (8 chicos y 5 chicas). El grupo 2 estaba formado por adolescentes con desarrollo típico (DT) (n=13; 8 chicos y 5 chicas). Los participantes fueron reclutados de un instituto de Madrid (España). Los adolescentes del Grupo 1 fueron diagnosticados por TDAH por los servicios pediátricos locales y el orientador del instituto. Los criterios de inclusión de este estudio fueron los siguientes 1. Los niños tenían un diagnóstico formal de TDAH realizado por un pediatra que seguía los criterios para el TDAH definidos en el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-V) (APA, 2013). 2. Se excluyeron los niños diagnosticados con trastornos psiquiátricos mayores como parálisis cerebral, trastorno del espectro autista o discapacidad intelectual. Los alumnos del Grupo 2 fueron reclutados en el mismo instituto. Ninguno de los alumnos del Grupo 2 mostraba indicios de TDAH. Ninguno tomaba medicación. Este estudio respetó los postulados establecidos por la Declaración de Helsinki y las normas éticas sugeridas a la investigación en el campo de las ciencias del deporte (Harris & Atkinson, 2014). El estudio fue aprobado como parte de una tesis doctoral en la Universidad Politécnica de Madrid (España). Los adolescentes y sus padres firmaron formularios de consentimiento informado.

3.2. PROFESORES DE EDUCACIÓN FÍSICA

La muestra estuvo formada por los tres profesores de Educación Física de estos niños. Contaban con una amplia trayectoria profesional como profesores de Educación Física en la etapa de Educación Secundaria (entre 5 y 20 años). Todos ellos eran profesores de Educación Física de 2º curso de la E.S.O. del mismo instituto. En cuanto a las clases de educación física, éstas no fueron sometidas a ningún tipo de manipulación por parte de los investigadores ya que su intención era comprobar si el programa de educación física habitual de los currículos educativos tenía o no efecto sobre la competencia motriz de los adolescentes con TDAH.

Los profesores de Educación Física que desarrollaron cada una de las sesiones de Educación Física (55 minutos por sesión), durante las 12 semanas consecutivas, mostraron flexibilidad metodológica, utilizando diferentes estilos de enseñanza, en función de las tareas propuestas para el aprendizaje. Así, fomentaron la participación motriz, la implicación cognitiva y las relaciones sociales entre los alumnos durante el desarrollo de las sesiones que, a su vez, tuvieron lugar en el medio natural. Asimismo, se crearon ambientes de aprendizaje con carácter lúdico, tratando de eliminar cualquier tipo de discriminación por razón de género, estereotipos sociales y diferencias en cuanto a competencia condicional y/o motriz. En la Tabla 1 se muestra un ejemplo del desarrollo de los contenidos a partir del Decreto 48/2015, por el que se establece el currículo de la Educación Física en la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad de Madrid.

TABLA 1. *Ejemplo de actividades desarrolladas*

Contenido	Ejemplos de actividades
Condición física	Circuitos de condición física por parejas y/o tríos; juegos de persecución, de tracción, de saltos y lanzamientos; carrera continua, juegos de carrera
Trepa	Empleo de los medios que ofrece el medio natural para iniciar al alumnado a la trepa, estableciendo diferentes niveles de dificultad (árboles a diferentes alturas, rocas, cuerdas pendientes de troncos, etc.)

Fuente: elaboración propia

3.3. INSTRUMENTOS

3.3.1. Evaluación de la competencia motriz

Se utilizó el SportComp (Ruiz et al., 2017), que se compone de cinco tareas de coordinación motora global (salto de 7 metros con una pierna; salto de 7 metros con los pies juntos; saltos laterales; correr hacia delante y hacia atrás y desplazamiento sobre soportes). El Coeficiente de Correlación Intraclase (CCI) permitió obtener una fiabilidad test-retest de (CCI=.91).

Estas pruebas fueron administradas en las instalaciones deportivas del instituto por el investigador principal y el ayudante de investigación, antes (pretest) y después (postest) de las 12 semanas de clases de educación física. Se pidió a los participantes que llevaran ropa y calzado apropiados para hacer ejercicio físico. El investigador principal y el ayudante de investigación siguieron el manual del SportComp al administrar las tareas. Los participantes recibieron descripciones verbales detalladas y demostraciones antes de realizar las habilidades motrices. También se les proporcionaron instrucciones y demostraciones adicionales si parecían no entender o cometían errores durante sus ensayos de práctica. Además, se les evaluó individualmente antes de asistir a las clases de educación física. Se formó a un ayudante de investigación, que no conocía el diagnóstico ni el objetivo del estudio, para que administrara y evaluara el rendimiento de los adolescentes en cada prueba. Tanto el investigador principal como su ayudante de investigación evaluaron el rendimiento de los niños en SportComp, en todas sus tareas.

Se recordó a los participantes que la participación en el estudio era voluntaria y que podían abandonarlo cuando lo desearan.

3.3.2. Evaluación de la percepción de los profesores de E.F. sobre la competencia motriz del alumnado

Se aplicó la Escala de Competencia Motriz en la Infancia (ECOMI) (Ruiz et al., 2001) por la que el profesorado de E.F. participante en el presente estudio, pudo expresar cuáles fueron sus percepciones en relación a los niveles de competencia motriz de su alumnado, antes y

después de las 12 semanas de la aplicación del programa de E.F. Dicho instrumento evalúa dos dimensiones: 1. Competencia motriz general; 2. Control Motor. Para ello, este instrumento está provisto de una escala tipo Likert del 1 (total desacuerdo) al 4 (totalmente de acuerdo). Asimismo, estudios previos (Bueno et al., 2001; Ruiz et al., 2001) expresaron el reconocimiento de sus propiedades psicométricas, siendo muy satisfactorias para su empleo en diseños metodológicos como el que se presenta.

Se informó debidamente a los profesores de educación física sobre las principales consideraciones del cuestionario y se les pidió que fueran sinceros en sus respuestas. Además, se les recordó que la participación en el estudio era voluntaria y que eran libres de abandonar la prueba.

3.4. ANÁLISIS DE DATOS

Se midieron las puntuaciones de cada grupo antes (pre) y después (post) de la intervención. La normalidad de los datos se evaluó con Shapiro-Wilk y la inspección visual de los gráficos Q-Q. Dada la violación sistemática del supuesto de normalidad, se realizaron pruebas no paramétricas. La evolución de cada grupo (pre vs post) se probó con la prueba de rangos de Wilcoxon, mientras que la U de Mann-Whitney se utilizó para probar las diferencias entre grupos tanto para el pre como para el post. Para controlar el error de tipo I, se aplicó la corrección de Bonferroni a estas pruebas: $\alpha/4 = .125$. Se consideró la significación exacta bilateral para las pruebas U y W. El tamaño del efecto se expresó en correlación biserial de rango I. El nivel alfa se fijó en $\alpha = .05$ para todos los análisis. Para el análisis estadístico y la elaboración de figuras se emplearon IBM SPSS V.25 (IBM, 2021) y Jamie V.2.3 (Jamovi, 2023).

4.RESULTADOS

4.1. COMPETENCIA MOTRIZ: SPORTCOMP

Los percentiles del Sportcomp pueden leerse en la Tabla 2. El grupo DT mostró un mejor rendimiento en Sportcomp que el grupo TDAH. La prueba U confirmó las diferencias entre el grupo TDAH y DT en los

tiempos pre y post para todas las medidas conformes a la Batería Sport-comp: $Z = -2,69$, $p = .006$, $r = .62$, y $Z = -2,69$, $p = .006$, $r = .62$ para carrera de agilidad de 9m pre y post, respectivamente; $Z = -2,49$, $p = .012$, $r = .57$ y $Z = -2,49$, $p = .012$, $r = 0,57$ para desplazamiento sobre tablas; $Z = -2,90$, $p = .003$, $r = .67$ y $Z = -2,51$, $p = .011$, $r = 0,58$ para salto de 7m; $Z = -3,00$, $p = .002$, $r = .69$ y $Z = -3,06$, $p = .001$, $r = .70$ para salto de 7m pies juntos; y $Z = -4,10$, $p < .001$, $r = .94$ y $Z = -4,34$, $p < .001$ $r = .99$ para salto de lado a lado.

Las pruebas W revelaron que el grupo de TDAH mejoró su rendimiento después de las 12 semanas de clases de educación física en la carrera de agilidad de 9 m ($Z = -2,97$, $p = 0,001$, $r = 0,93$), el desplazamiento sobre tablas ($Z = -2,55$, $p = 0,008$, $r = 0,80$) y el salto de 7 m ($Z = -3,08$, $p = 0,001$, $r = 0,97$). No se encontraron diferencias entre pre y post en salto de 7 m pies juntos ($Z = -2,20$, $p = .027$, $r = .69$) y salto de lado a lado ($Z = -1,51$, $p = .201$, $r = -.51$). El mismo patrón se encontró para el grupo de DT, mostrando una mejora en la carrera de agilidad de 9 m ($Z = -2,97$, $p = 0,001$, $r = 0,93$), desplazamiento sobre tablas ($Z = -3,01$, $p = 0,001$, $r = .93$) y salto de 7 m ($Z = -2,57$, $p = .009$, $r = .80$) pero no en salto de 7 m pies juntos ($Z = -1.90$, $p = .056$, $r = .58$), y salto de lado a lado ($Z = -1.50$, $p = .213$, $r = -.43$).

Por último, el grupo de TDAH también se diferenció en el índice general de coordinación en pre ($Z = -2,74$, $p = .005$, $r = .63$), y post ($Z = -3,25$, $p = .001$, $r = .65$) en comparación con el grupo tópico. Los alumnos con TDAH no mostraron mejoras en el índice general de coordinación tras las 12 semanas de clases de educación física ($Z = -2,34$, $p = .017$, $r = .74$), mientras que el grupo de DT sí lo hizo ($Z = -2,48$, $p = .010$, $r = .78$).

En resumen, ambos grupos mejoraron en las mismas tres (de cinco) medidas de Sportcomp, con peor rendimiento del grupo TDAH tanto en las prepruebas como en las pospruebas con respecto al grupo DT.

TABLA 2. Cuartiles de competencia motriz: SportComp

Pruebas		Pre			Post		
	TDAH	25°	50°	75ª	25°	50°	75ª
Carrera de agilidad (9 metros)	No	11.50	11.50	11.50	11.50	11.50	11.50
	Sí	11.31	11.57	12.28	11.15	11.49	12.20
Desplazamiento sobre tablas	No	10.50	10.53	11.85	10.39	10.48	11.67
	Sí	15.65	15.83	18.10	15.34	15.69	18.03
7m saltando	No	14.77	14.84	16.99	14.63	14.70	16.77
	Sí	2.77	2.85	2.94	2.65	2.74	2.80
7m salto pies juntos	No	2.39	2.42	2.79	2.35	2.39	2.67
	Sí	3.10	3.15	3.53	3.12	3.14	3.48
Salto de lado a lado	No	2.69	2.71	3.12	2.67	2.68	3.11
	Sí	33.00	36.00	36.00	33.00	35.00	37.00
Índice general	No	38.00	40.00	41.00	39.00	40.00	41.00
	Sí	1.16	1.25	2.90	.91	1.14	3.01
	No	-.53	-.28	1.24	-.61	-.40	.89

4.2. PERCEPCIÓN DE LA COMPETENCIA MOTRIZ DEL PROFESOR

A continuación, se presentan los datos descriptivos de las percepciones de los profesores de Educación Física, para los adolescentes con TDAH y para aquellos con un Desarrollo Típico (DT) en la escala ECOMI para los dos momentos evaluados. Tanto en la medición inicial como en la final, el grupo con TDAH, comparado con el grupo DT, fue percibido con una menor Competencia Motriz General y Control Segmentario ($Z=3.47$, $p < .001$, $\eta^2 = 0.48$ para medición inicial; $Z = 4.49$, $p < .001$, $\eta^2 = 0.81$ para medición final) y un menor Control Postural Estático y Dinámico ($Z = 4.11$, $p = .001$, $\eta^2 = 0.68$ para medición inicial; $Z = 4.38$, $p < .001$, $\eta^2 = 0.77$ para medición final).

Las puntuaciones no sufrieron modificaciones a lo largo del tiempo en el grupo de adolescentes con TDAH, ni en su Competencia Motriz General y Control Segmentario, ($Z = 0.85$, $p = .198$) ni en su Control Postural Estático y Dinámico ($Z = 0.84$, $p = .200$). Sin embargo, en los adolescentes DT, se produjo un incremento de su Competencia Motriz General y Control Segmentario ($Z=2.31$, $p=.011$; $\eta^2 = 0.21$), pero no de su Control Postural Estático y Dinámico ($Z=1.81$, $p = .035$).

5.DISCUSIÓN

Los objetivos del estudio eran 1. Evaluar los efectos de 12 semanas de clases de educación física desarrolladas en el medio natural, sobre la competencia motriz de sus alumnos con TDAH y con TD; 2. Evaluar las percepciones que los profesores de educación física tenían de la competencia motriz de sus alumnos antes y después de las 12 semanas de clases de educación física en el medio natural.

Los resultados mostraron que, antes y después de las 12 semanas de clases de educación física en el medio natural, el grupo de adolescentes con TDAH mostró ser menos competente que sus compañeros con desarrollo típico (DT). Asimismo, después de 12 semanas, ambos grupos mejoraron algunas de las variables de competencia motriz mencionadas. Sin embargo, las percepciones de sus profesores de educación física sobre la competencia motriz del grupo con TDAH, a pesar de haber mejorado, no cambiaron después de 12 semanas.

5.1. COMPETENCIA MOTRIZ

A pesar de puntuar más bajo que el grupo con DT en SportComp, los adolescentes con TDAH mejoraron algunas variables tras 12 semanas de clases de educación física. Estos resultados concordaban con estudios previos que mostraban deficiencias motoras significativas en niños con TDAH.

En primer lugar, tradicionalmente se ha informado de una relación muy fuerte entre el TDAH y los déficits en el control motor (Barkley, 1990; Ghanizadeh, 2011). Una revisión (Hahn & Pieper, 2005) encontró una competencia motriz reducida entre los niños y adolescentes con TDAH, en las dimensiones de coordinación motriz global, coordinación motriz fina y habilidades visomotoras. Un estudio (Fliers et al., 2008) observó déficits de coordinación en el 34% de los niños y el 29% de las niñas con TDAH entre 486 niños con TDAH y 269 niños sin TDAH. Tras 12 semanas de clases de educación física, los adolescentes con TDAH mejoraron sus niveles de competencia motriz. Estos resultados coincidían con los de algunos estudios. Así, los programas de trabajo específicos

para el deporte con escolares con TDAH también condujeron a mejoras en la destreza manual y las habilidades con el balón, entre otras dimensiones (Meßler et al., 2018; Ziereis & Jansen, 2015). Asimismo, la literatura científica afirma que, los programas de actividad física curricular (Educación Física Escolar) cuyas características responden a intervenciones de entre 8 y 12 semanas de duración, con tareas motrices eminentemente aeróbicas, de intensidad moderada-alta, entre niños diagnosticados de TDAH, obtuvieron resultados muy favorables en términos de competencia motriz (Bustamante et al., 2016; Chang et al., 2014; Kang et al., 2011). Otros estudios propusieron la aplicación de tareas motrices continuas y de alta intensidad para mejorar los niveles de competencia motriz entre los niños con TDAH (Hattabi et al., 2021; Soori et al., 2020). Por último, algunos estudios, afirman la importancia de estudiar cómo las tareas motrices no continuas con un componente sensorial más complejo pueden tener un impacto positivo en los niveles de competencia motriz de los escolares con TDAH (Benzing & Schmidt, 2019; Chang et al., 2022; Kadri et al., 2019; Smith et al., 2020; Song et al., 2022). Además, parte del programa de educación física al que fueron expuestos los escolares con TDAH durante los 3 meses se caracterizó por tareas en las que los mecanismos de percepción, anticipación y toma de decisiones (tareas motrices lúdicas y de trepa, desarrolladas en el medio natural) fueron los elementos más importantes para el desarrollo de las funciones ejecutivas en este tipo de escolares.

Por último, se podría afirmar que el medio natural en el que tuvieron lugar las 12 semanas de clase de E.F., pudo contribuir a parte de las mejoras de competencia motriz de los participantes. Así pues, para ello, se atiende a la conocida Teoría de la Restauración de la Atención (Kaplan, 1995, citado en Ruiz & Villa-de Gregorio, 2023, p.117) que expresa que cuando los escolares, independientemente sufran o no problemas atencionales, se mueven en contacto con el medio natural, es decir, en entornos que no reclaman la atención de estos de forma deliberada, fatigándoles mucho más, por tanto, es muy probable que dichos mecanismos atencionales descansen y se restauren (Kaplan, 1995, citado en Ruiz & Villa-de Gregorio, 2023, p.118; Faber-Taylor, 2004, citado en Ruiz & Villa-de Gregorio, 2023, p.118; Faber-Taylor & Kuo,

2009, citado en Ruiz & Villa-de Gregorio, 2023, p.118); pudiendo, por tanto, amortiguar, de alguna manera, los síntomas nucleares del TDAH para que estos no interfieran de forma negativa en su desempeño motor.

5.2. PERCEPCIÓN DE LA COMPETENCIA MOTRIZ DE LOS PROFESORES DE EDUCACIÓN FÍSICA

Con el objetivo de analizar si la percepción de la competencia motriz del grupo de escolares participantes con TDAH y DT cambió entre sus profesores de educación física como resultado de las 12 semanas de clases de educación física en el medio natural, cabe señalar que se obtuvieron los siguientes resultados: 1. Antes y después de las 12 semanas de clases de educación física en el medio natural, los profesores de educación física evaluaron con puntuaciones más bajas a los alumnos con TDAH que a los alumnos con DT; 2. Después de las 12 semanas de clases de educación física, los profesores de este área mantuvieron puntuaciones similares para ambos grupos, TDAH y DT.

En este estudio, los profesores de educación física consideraron que el programa no afectaba a la competencia motriz de los alumnos. ¿Por qué? Son conocidos los estudios que hacen referencia a la baja competencia motriz de los escolares con TDAH y a sus bajos niveles de condición física, a los que se ha hecho referencia a lo largo de este manuscrito; circunstancias que, en la mayoría de los casos, les llevan a ser reacios a participar y, por tanto, a no disfrutar de ninguna actividad físico-deportiva, tanto dentro como fuera del aula de E.F. (Villa de Gregorio et al., 2022;2023), y es posible que esta idea haya cristalizado en la mente de muchos profesores del área. Así pues, aunque después de las 12 semanas de clases de E.F. en el medio natural, los niveles de competencia motriz de los escolares con TDAH mejoraron, sus profesores no mostraron cambios en su opinión al respecto.

En este sentido, hablamos de la actitud de los profesores de E.F. hacia los alumnos con TDAH, a la que se le puede dar explicación científica. Así pues, según el modelo tripartito de actitudes de Eagly y Chaiken (Eagly & Chaiken, 1993) la actitud de un ser humano está formada por tres componentes: cognitivo, afectivo y conductual. El componente

cognitivo se refiere a los pensamientos y creencias; el afectivo, a las emociones; y el conductual, a las acciones realizadas. Utilizando estos componentes, un estudio comparó las actitudes de profesores en activo y en formación con y sin experiencia docente (Anderson et al., 2012). Los resultados mostraron que las actitudes generales eran positivas para los tres grupos, pero negativas para las creencias estereotipadas y pedagógicas. Los autores sugieren que esta tendencia a mantener simultáneamente actitudes positivas y negativas, denominadas actitudes ambivalentes, pone de relieve una dimensión importante en la comprensión de las actitudes que a menudo se pasa por alto cuando se miden las actitudes globales. Estos investigadores sugirieron que las actitudes ambivalentes no son sorprendentes debido al comportamiento disruptivo asociado con el TDAH y la información a menudo contradictoria presentada en los medios de comunicación (Anderson et al., 2017). También argumentan que la ambivalencia actitudinal puede poner en duda la estabilidad de la actitud de un profesor, y puede conducir a decisiones, acciones y percepciones inconsistentes con los niños con TDAH.

Otra razón que podríamos añadir hace referencia a que las clases de educación física que recibieron los alumnos con TDAH durante esos tres meses no se desarrollaron expresamente para mejorar su competencia motriz, es decir, los profesores de E.F. no supieron en ningún momento que el objetivo era analizar los niveles de competencia motriz de su alumnado, antes y después de las 12 semanas, por lo que no centraron su atención en las posibles mejoras conseguidas, sino en el hecho genérico de que el alumnado con TDAH, son menos competentes. Esta razón podría atribuirse al desconocimiento que los profesores no universitarios tienen sobre el antecitado trastorno del neurodesarrollo. Así, las investigaciones sobre el conocimiento de los profesores acerca del TDAH han arrojado resultados dispares. Utilizando el KADDS (Sciutto et al., 2000), Alkahtani (2013) y Ward (2014) informaron de que el conocimiento de los profesores estaba positivamente correlacionado con la formación y los años de servicio. Sin embargo, los niveles generales de conocimiento entre los dos estudios diferían significativamente. Las diferencias en los niveles de conocimiento podrían deberse a las diversas oportunidades de formación ofrecidas a los profesores en sus

respectivas culturas. Por ejemplo, los profesores saudíes del estudio de Alkahtani (2013) no recibían formación sobre el TDAH como parte de su práctica docente (Abed et al., 2014). Por el contrario, el estudio de Ward se realizó en Irlanda, donde los profesores en formación reciben formación estructurada sobre el TDAH como parte de sus estudios. En las universidades españolas, los futuros profesores de educación física siguen mostrando una falta de formación en relación a los alumnos con necesidades educativas especiales, como los alumnos con TDAH (Villa-de Gregorio et al., 2023). Podría ser, este motivo, el causante de que los profesores de educación física evaluados desconocían que el alumnado con TDAH tiende a mejorar sus habilidades motrices tras someterse a programas de ejercicio físico y/o actividades físico-deportivas estructuradas, como son las clases de educación física. Sin embargo, Clarke (2011) expresó que existen profesores con poca experiencia docente, pero con mayor conocimiento sobre el TDAH. Las incoherencias de estos estudios ponen de manifiesto la necesidad de seguir investigando sobre cómo el conocimiento del TDAH afecta a las actitudes de los profesores para con el alumnado con TDAH.

6. CONCLUSIONES

Como conclusiones, se desprende del amplio abanico de estudios que destacan la baja competencia motriz de los alumnos con TDAH, y sus dificultades, para ser activos en las clases de educación física. Sin embargo, la falta de formación y conocimiento de los profesores de educación física sobre este trastorno, así como la presencia de un sesgo perceptivo de primeras impresiones, los lleva a etiquetarlos como poco competentes y a no percibir que puedan mejorar sus habilidades motrices en clase.

Como limitación del presente estudio, dadas las dificultades para encontrar participantes adecuados para formar un grupo comparable al experimental, no hubo grupo de control. Asimismo, en el futuro deberían llevarse a cabo estudios longitudinales.

7. REFERENCIAS

- Asociación Americana de Psiquiatría. Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales. (2013). Asociación Americana de Psiquiatría.
- Anderson, D. L., Watt, S. E., Noble, W., & Shanley, D. C. (2012). Conocimiento del trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH) y actitudes hacia la enseñanza de niños con TDAH: EL papel de la experiencia docente. *Psychology in the Schools*, 49(6), 511-525. <https://doi.org/10.1002/pits.21617>
- Anderson, D. L., Watt, S. E., & Shanley, D. C. (2017). Actitudes ambivalentes sobre la enseñanza de niños con trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH). Dificultades emocionales y de comportamiento: *The Journal of the Association of Workers for Children with Emotional and Behavioural Difficulties*, 22(4), 332-349. <https://doi.org/10.1080/13632752.2017.1298242>
- Banaschewski, T., Becker, K., Döpfner, M., Holtmann, M., Rösler, M., & Romanos, M. (2017). Trastorno por déficit de atención con hiperactividad. *Deutsches Arzteblatt international*, 114(99), 149-159. <https://doi.org/10.3238/arztebl.2017.0149>
- Barkley, R. A. (1990). *Attention Deficit Hyperactivity Disorder: A Handbook for Diagnosis and Treatment*. Guilford Press.
- Benzing, V., & Schmidt, M. (2019). El efecto del exergaming en las funciones ejecutivas en niños con TDAH: Un ensayo clínico aleatorizado. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 29(8), 1243-1253. <https://doi.org/10.1111/sms.13446>
- Bustamante, E. E., Davis, C. L., Frazier, S. L., Rusch, D., Fogg, L. F., Atkins, M. S., & Marquez, D. X. (2016). Ensayo controlado aleatorizado de ejercicio para el TDAH y los trastornos de conducta perturbadora. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 48(7), 1397-1407. <https://doi.org/10.1249/mss.0000000000000891>
- Carcamo-Oyarzun, J., Estevan, I., & Herrmann, C. (2020). Asociación entre competencia motriz real y percibida en escolares. *Revista Internacional de Investigación Medioambiental y Salud Pública*, 17(10), 3408. <https://doi.org/10.3390/ijerph17103408>
- Chang, S.-H., Shie, J.-J., & Yu, N.-Y. (2022). Mejora de las funciones ejecutivas y la escritura a mano con un ejercicio de coordinación concentrativa en niños con TDAH: A randomized clinical trial. *Perceptual and Motor Skills*, 129(4), 1014-1035. <https://doi.org/10.1177/00315125221098324>

- Chang, Y.-K., Hung, C.-L., Huang, C.-J., Hatfield, B. D., & Hung, T.-M. (2014). Efectos de un programa de ejercicio acuático en el control inhibitorio en niños con TDAH: Un estudio preliminar. *Archivos de Neuropsicología Clínica: La Revista Oficial de la Academia Nacional de Neuropsicólogos*, 29(3), 217-223. <https://doi.org/10.1093/arclin/acu003>
- Clarke, J. N. (2011). Magazine portrayal of attention deficit/hyperactivity disorder (ADD/ADHD): Una epidemia posmoderna en una sociedad posconfianza. *Health, Risk & Society*, 13(7-8), 621-636. <https://doi.org/10.1080/13698575.2011.624178>
- Eagly, A. H., & Chaiken, S. (1993). *Psicología de las actitudes*. Wadsworth Publishing.
- Faraone, S. V., Banaschewski, T., Coghill, D., Zheng, Y., Biederman, J., Bellgrove, M. A., Newcorn, J. H., Gignac, M., Al Saud, N. M., Manor, I., Rohde, L. A., Yang, L., Cortese, S., Almagor, D., Stein, M. A., Albatti, T. H., Aljoudi, H. F., Alqahtani, M. M. J., Asherson, P.,... Wang, Y. (2021). The World Federation of ADHD International Consensus Statement: 208 Conclusiones basadas en la evidencia sobre el trastorno. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 128, 789-818. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2021.01.022>
- Fliers, E., Rommelse, N., Vermeulen, S. H. H. M., Altink, M., Buschgens, C. J. M., Faraone, S. V., Sergeant, J. A., Franke, B., & Buitelaar, J. K. (2008). Problemas de coordinación motora en niños y adolescentes con TDAH valorados por padres y profesores: efectos de la edad y el género. *Journal of Neural Transmission (Viena, Austria)*, 115(2), 211-220. <https://doi.org/10.1007/s00702-007-0827-0>
- Ghanizadeh, A. (2011). Predictores de la estabilidad postural en niños con TDAH. *Journal of Attention Disorders*, 15(7), 604-610. <https://doi.org/10.1177/1087054710370936>
- Hahn, C., & Pieper, M. (2005). ¿Cómo se mueve Philip? Diagnóstico de anomalías motoras en niños con TDAH. *Motorik*, 28, 92-101.
- Harriss, D., & Atkinson, G. (2013). Normas éticas en la investigación en ciencias del deporte y el ejercicio: 2014 update-. *International Journal of Sports Medicine*, 34(12), 1025-1028. <https://doi.org/10.1055/s-0033-1358756>
- Hattabi, S., Bouallegue, M., Mhenni, T., Halouani, J., & Chtourou, H. (2021). Effect of a plyometric training program on the physical parameters of ADHD children: Consecuencias conductuales y cognitivas. *International journal of sport studies for health*, 4(1). <https://doi.org/10.5812/intjssh.118756>

- Kadri, A., Slimani, M., Bragazzi, N., Tod, D., & Azaiez, F. (2019). Efecto de la práctica de Taekwondo sobre la función cognitiva en adolescentes con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad. *Revista internacional de investigación ambiental y salud pública*, 16(2), 204. <https://doi.org/10.3390/ijerph16020204>
- Kang, K., Choi, J., Kang, S., & Han, D. (2011). Terapia deportiva para la atención, las cogniciones y la socialidad. *International Journal of Sports Medicine*, 32(12), 953-959. <https://doi.org/10.1055/s-0031-1283175>
- Kleeren, L., Hallemans, A., Hoskens, J., Klingels, K., Smits-Engelsman, B., & Verbecque, E. (2023). A critical view on motor-based interventions to improve motor skill performance in children with ADHD: Una revisión sistemática y meta-análisis. *Journal of Attention Disorders*, 27(4), 354-367. <https://doi.org/10.1177/10870547221146244>
- Lalor, A., Brown, T., & Murdolo, Y. (2016). Relación entre las habilidades motoras basadas en el rendimiento de los niños y las percepciones de los niños, padres y maestros sobre las habilidades motoras de los niños utilizando cuestionarios de autoinforme/informe. *Australian Occupational Therapy Journal*, 63(2), 105-116. <https://doi.org/10.1111/1440-1630.12253>
- Lander, N., Eather, N., Morgan, P. J., Salmon, J., & Barnett, L. M. (2017). Características de la formación del profesorado en intervenciones escolares de educación física para mejorar las habilidades fundamentales del movimiento y/o la actividad física: Una revisión sistemática. *Sports Medicine (Auckland, N.Z.)*, 47(1), 135-161. <https://doi.org/10.1007/s40279-016-0561-6>
- Liang, X., Li, R., Wong, S. H. S., Sum, R. K. W., & Sit, C. H. P. (2021). The impact of exercise interventions concerning executive functions of children and adolescents with attention-deficit/hyperactive disorder: a systematic review and meta-analysis. *The International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 18(68), 1-17. <https://doi.org/10.1186/s12966-021-01135-6>
- Meßler, C. F., Holmberg, H.-C., & Sperlich, B. (2018). La terapia multimodal que incluye entrenamiento de intervalos de alta intensidad mejora la aptitud física, las habilidades motoras, el comportamiento social y la calidad de vida de los niños con TDAH: Un estudio controlado aleatorizado. *Journal of Attention Disorders*, 22(8), 806-812. <https://doi.org/10.1177/1087054716636936>
- Orangi, B. M., Yaali, R., Ghorbanzadeh, B., Loprinzi, P., & Ebdalifar, A. (2021). The effect of aerobic exercise with nonlinear pedagogy on anxiety, depression, motor proficiency and cognitive ability of boys with attention Deficit hyperactivity disorder. *Journal of Rehabilitation Sciences and Research*, 8(3), 144-150.

- Pan, C.-Y., Chang, Y.-K., Tsai, C.-L., Chu, C.-H., Cheng, Y.-W., & Sung, M.-C. (2017). Efectos de la intervención de actividad física en la competencia motora y la aptitud física en niños con TDAH: Un estudio exploratorio. *Journal of Attention Disorders*, 21(9), 783-795.
<https://doi.org/10.1177/1087054714533192>
- Publicado en 2021. IBM SPSS Statistics para Windows. (s/f). IBM Corp.
- Rivard, L. M., Missiuna, C., Hanna, S., & Wishart, L. (2007). Understanding teachers' perceptions of the motor difficulties of children with developmental coordination disorder (DCD). *The British Journal of Educational Psychology*, 77(3), 633-648.
<https://doi.org/10.1348/000709906x159879>
- Ruiz-Pérez, L. M., Graupera, J. L., & Gutiérrez, M. (2001). Observación y detección de alumnos con baja competencia motriz en educación física escolar. *Revista Internacional de Educación Física*, 38(2), 73-e77.
- Ruiz-Perez, L. M., Barriopedro-Negro, M. I., Ramón-Otero, I., Palomo-Nieto, M., Rioja-Collado, N., García-Coll, N., & Navia-Manzano, J. A. (2017). Evaluar la Coordinación Motriz Global en Educación Secundaria: El Test Motor SportComp. [Evaluación de la Coordinación Motriz en Educación Secundaria: El Test SportComp]. *Revista internacional de ciencias del deporte*, 13(49), 285-301.
<https://doi.org/10.5232/ricyde2017.04907>
- Ruiz-Pérez, L.M., & Villa-de Gregorio, M. (2023). ¡Niño, estate quieto! Beneficios de la Educación Física para el TDAH. INDE.
- Sciutto, M. J., Terjesen, M. D., & Frank, A. S. B. (2000). Conocimientos y percepciones erróneas de los profesores sobre el trastorno por déficit de atención con hiperactividad. *Psychology in the Schools*, 37(2), 115-122.
[https://doi.org/10.1002/\(sici\)1520-6807\(200003\)37:2<115::aid-pits3>3.0.co;2-5](https://doi.org/10.1002/(sici)1520-6807(200003)37:2<115::aid-pits3>3.0.co;2-5)
- Smith, S. D., Vitulano, L. A., Katsovich, L., Li, S., Moore, C., Li, F., Grantz, H., Zheng, X., Eicher, V., Aktan Guloksuz, S., Zheng, Y., Dong, J., Sukhodolsky, D. G., & Leckman, J. F. (2020). A randomized controlled trial of an Integrated Brain, Body, and Social intervention for children with ADHD (Ensayo controlado aleatorizado de una intervención cerebral, corporal y social integrada para niños con TDAH). *Journal of Attention Disorders*, 24(5), 780-794.
<https://doi.org/10.1177/1087054716647490>
- Soini, A., Watt, A., & Sääkslahti, A. (2021). Finnish pre-service teachers' perceptions of perceived competence in early childhood physical education. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(12), 6454. <https://doi.org/10.3390/ijerph18126454>

- Song, Y., Li, Y., & Liu, J. (2022). Effects of football exercise on executive function of boys with attention deficit hyperactivity disorder. *Chin J Sports Med*, 41, 165-172.
- Sonuga-Barke, E., & Thapar, A. (2021). El concepto de neurodiversidad: ¿es útil para clínicos y científicos? *The Lancet. Psychiatry*, 8(7), 559-561. [https://doi.org/10.1016/s2215-0366\(21\)00167-x](https://doi.org/10.1016/s2215-0366(21)00167-x)
- Soori, R., Goodarzvand, F., Akbarnejad, A., Effatpanah, M., Ramezankhani, A., Teixeira, A. L., & Ghram, A. (2020). Effect of high-intensity interval training on clinical and laboratory parameters of adolescents with attention deficit hyperactivity disorder. *Science & Sports*, 35(4), 207-215. <https://doi.org/10.1016/j.scispo.2019.08.002>
- El proyecto jamovi (2023). Jamovi. (Versión 2.3) [Programa informático]. <https://www.jamovi.org>
- Toftegaard-Stoeckel, J., Groenfeldt, V., & Andersen, L. B. (2010). Las competencias corporales autopercebidas de los niños y las asociaciones con las habilidades motoras, el índice de masa corporal, las evaluaciones de los profesores y las preocupaciones de los padres. *Journal of Sports Sciences*, 28(12), 1369-1375. <https://doi.org/10.1080/02640414.2010.510845>
- Villa-de Gregorio, M., Ruiz Pérez, L. M., & Barriopedro Moro, M. I. (2022). Preferencias Sociales de Aprendizaje en Educación Física entre Estudiantes de Secundaria con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH). [Preferencias Sociales de Aprendizaje en Educación Física entre Estudiantes de Secundaria con Trastorno por Déficit de Atención/Hiperactividad (TDAH)]. *Revista internacional de ciencias del deporte*, 18(68), 113-126. <https://doi.org/10.5232/ricyde2022.06804>
- Villa-de Gregorio, M., Palomo-Nieto, M., Gómez-Ruano, M. Á., & Ruiz-Pérez, L. M. (2023). Neurodiversidad atencional en las clases de educación física: Un reto sostenible e inclusivo para el profesorado. *Sostenibilidad*, 15(6), 5603. <https://doi.org/10.3390/su15065603>
- Ward, V. A. (2014). ¿Qué conocimientos y concepciones tienen los profesores de primaria irlandeses sobre el trastorno por déficit de atención con hiperactividad? *Irish Educational Studies*, 33(4), 489-512. <https://doi.org/10.1080/03323315.2014.977643>

EL IMPACTO DE LOS PARES EN LA PARTICIPACIÓN EN ACTIVIDADES FÍSICAS Y DEPORTIVAS ENTRE ESTUDIANTES

RAFAEL FRANCISCO CARACUEL-CÁLIZ
Universidad Internacional de La Rioja
Universidad Internacional de Valencia

JOSÉ MANUEL ALONSO-VARGAS
EDUARDO MELGUIZO IBÁÑEZ
Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

Siguiendo la teoría social cognitiva de Bandura (1977) y Bandura et al., (1987), se sostiene que la influencia de los compañeros en la implicación en actividades deportivas es un fenómeno general y común a todas las sociedades. Desde esta perspectiva, la socialización en el ámbito deportivo se describe como un proceso de imitación en el que las personas significativas, como los miembros de la familia y los mejores amigos, desempeñan un papel fundamental como modelos de influencia social. Los modelos que ejercen una mayor influencia son aquellos con los cuales el individuo se identifica en términos de edad, intereses y posición social (Escartí y García, 1993). En este contexto, cabe resaltar que entre las personas que más impacto tienen en la participación de actividad física en niños, jóvenes y adolescentes se encuentran los profesores, padres y amigos. Esto se debe a la proximidad y las relaciones cercanas que mantienen con los niños y adolescentes (Lluna-Ruiz et al., 2020), pero que conforme los estudiantes crecen, su influencia y orientación por parte de la familia y los profesores de educación física disminuyen, mientras que sus compañeros ejercen un impacto cada vez más fuerte en ellos (Ventura-

Cruz et al., 2023). Por ello, es importante tener en cuenta la relación existente con los amigos, ya que estos de una u otra forma son influyentes en la práctica de actividad física (Méndez-Giménez et al., 2018; Sanchís-Soler y Parra-Rizo, 2023).

Dado lo mencionado anteriormente y considerando la susceptibilidad de los adolescentes a la influencia externa, es imperativo priorizar la promoción de hábitos saludables en este grupo de edad. Durante esta etapa de la vida, los jóvenes se enfrentan a diversas situaciones de riesgo que pueden contribuir al desarrollo de enfermedades crónicas no transmisibles en la edad adulta (Rey García y Ramírez Marín, 2022). Existen numerosos factores que influyen en la práctica de la actividad física, como la influencia de modelos o agentes sociales, por mencionar solo uno (Zamora-Mota et al., 2023). En consecuencia, es razonable suponer que los amigos más cercanos a un adolescente, que comparten similitudes en edad, género, y características personales, tienen un impacto significativo en su motivación y participación en actividades deportivas (Caracuel-Cáliz, 2016).

Es por lo que el presente estudio, tiene como finalidad investigar y analizar de manera la influencia de los iguales en la participación y la adherencia a actividades físico-deportivas en un grupo de estudiantes, para comprender mejor cómo las interacciones sociales afectan el compromiso y la motivación para la actividad física y deportiva.

2. METODOLOGÍA

2.1. DISEÑO DEL ESTUDIO

Para cumplir con los objetivos establecidos, se empleó un enfoque de investigación que combina tanto métodos cuantitativos como cualitativos. Se utilizó un cuestionario estructurado para recopilar datos de manera cuantitativa, lo que permitió obtener información de una muestra amplia, cuantificar los resultados y, en cierta medida, generalizar los hallazgos. Además, se incorporó un Grupo de Discusión para abordar la dimensión cualitativa, lo que posibilitó una comprensión más profunda de los datos cuantitativos y una

interpretación más rica de los mismos. Por lo tanto, el enfoque de investigación busca fusionar ambas metodologías, siguiendo las recomendaciones de Cimarro (2014). Este estudio se enmarca en un diseño transversal, ya que se realiza en una población y situación específicas, y se recopilan datos de cada sujeto en un solo punto en el tiempo. Además, desde la perspectiva de la clasificación propuesta por Latorre et al. (2003), este estudio puede considerarse tanto descriptivo como interpretativo, ya que su objetivo es recopilar y analizar información para, posteriormente, profundizar en la comprensión de la percepción de la imagen corporal por parte de los estudiantes y las estrategias que emplean para modificarla. Para enriquecer aún más el estudio, se incorporaron las perspectivas y aportes del profesorado de la región donde se llevó a cabo la investigación, a través del Grupo de Discusión.

2.2. CONTEXTO

La investigación se lleva a cabo en la provincia de Córdoba, ubicada en el sur de la Península Ibérica y en la parte norte y central de la Comunidad Autónoma Andaluza. Los participantes en el estudio provienen de centros educativos en las regiones de "Campiña Sur", "Subbética" y "Campiña de Baena". Estos centros son de carácter público y están distribuidos en diferentes localidades de esas regiones, lo que genera una variabilidad significativa en términos culturales, económicos, sociales y familiares.

2.3. PARTICIPANTES

Siguiendo la metodología descrita por Carrasco y Calderero (2000), se utilizó un enfoque de muestreo no probabilístico llamado "muestreo accidental o casual" para seleccionar a los participantes en la investigación. Los criterios de selección se basaron en que los estudiantes estuvieran cursando el primer y segundo año de Educación Secundaria Obligatoria. El grupo de participantes consta de 526 alumnos, con edades comprendidas entre los 12 y 15 años, matriculados en seis centros educativos diferentes. De estos, 325 pertenecen a primer año de ESO,

divididos en 155 chicos y 170 chicas; y 201 son de segundo año de ESO, de los cuales 93 son chicos y 108 son chicas.

Para la muestra cualitativa, se siguió el mismo método de selección mencionado anteriormente. Esta muestra consiste en un grupo de ocho profesores y profesoras con licenciatura en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, de los cuales cuatro tienen un título de Doctorado. Estos docentes trabajan en los centros educativos donde se llevó a cabo el estudio, que incluyen el IES Ategua, IES Inca Garcilaso, IES Luis Carrillo de Sotomayor, IES Marqués de Comares, CEIP San José y IES Fernando III, de los cuales proviene el alumnado participante.

2.4. MEDIDAS Y PROCEDIMIENTOS

Los instrumentos de producción de información utilizados han sido, el cuestionario HAVISAES sobre hábitos de vida en escolares adolescentes (Anexo), que, creado y validado para esta investigación, por Cimarro (2014) que aplicó la Técnica Delphi. Reguant-Álvarez y Torrado-Fonseca (2016), consideran que la Técnica Delphi permite la recogida de información mediante la obtención de la opinión de un grupo de expertos a través de la consulta reiterada. Para ello, en un primer lugar se diseñó en el seminario creado para la confección y aplicación del cuestionario, partiendo de la literatura existente (Colás y Buendía, 1992), e investigaciones previas dentro del grupo de investigación como las de Caracuel-Cáliz (2016); en ellas, se trataba de recoger información relativa a las dimensiones formuladas para dar respuesta a los objetivos de este estudio. A continuación, se definieron las dimensiones a tener, el modo de llevarlo a cabo y los análisis y revisiones pertinentes. Siguiendo un criterio ampliamente extendido en la literatura existente, tras la confección inicial de los cuestionarios y su análisis en el seno del seminario, fueron validados por un grupo de expertos compuesto por 8 profesores de la Universidad de Granada, Jaén y Málaga; y se hizo una primera aplicación piloto. Finalmente resultó un cuestionario que consta de 40 preguntas cerradas y categorizadas, con lo que intentamos hacer más exhaustivas las respuestas obtenidas. Para dar respuestas a la hipótesis de este trabajo, se seleccionó el siguiente ítem de este cuestionario: Ítem II.2.5: Por encontrarme con amigos. Por

último, el instrumental para el tratamiento de la información que se ha utilizado para analizar los datos obtenidos con los cuestionarios ha sido el *software SPSS* versión 25.0.

Y por otro, la realización de un grupo de discusión con profesores y profesoras de Educación Física de los centros donde se ha distribuido el cuestionario. De acuerdo con Fuentes (2011), para llevar a cabo un grupo de discusión hemos realizado tres operaciones básicas: selección de los participantes, elaboración de un esquema de actuación e interpretación y análisis de las reuniones. El protocolo base formado por preguntas abiertas fue elaborado por miembros del Grupo de Investigación HUM-727, tomando como base las indicaciones de Callejo (2001) y Suárez (2005) en cuanto a ventajas y recomendaciones de la aplicación de encuestas auto cumplimentadas, para posteriormente adaptarlas a nuestros objetivos. Para analizar los datos extraídos del grupo de discusión, se ha empleado el programa *Nudist vivo*, versión 8.0.

3. RESULTADOS

Para obtener información acerca de la influencia del grupo de iguales a la hora de realizar actividad física, se le preguntó al alumnado de la muestra qué si uno de los motivos de llevar a cabo esta práctica era “por estar con amigos/as”. Observando los datos presentados en la Tabla 1, este motivo se menciona tanto por parte de los chicos como de las chicas, tanto si responden “sí” como “no”, en proporciones bastante similares. Sin embargo, es importante destacar que la respuesta negativa prevalece cuando se trata de involucrarse en actividad física debido a este motivo. Entre los estudiantes, el 72,3% responde “no”, mientras que, entre las alumnas, el 74,2% hace lo mismo.

TABLA 1. *Encontrarme con amigos como motivación para practicar actividad físico-deportiva*

	CURSO/GÉNERO											
	1º ESO				2º ESO				TOTALES			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
SI	49	32,5	41	24,7	20	22,0	28	27,7	69	28,5	69	25,8
NO	102	67,5	125	75,3	71	78,0	73	72,3	173	71,5	198	74,2
TO-TA-LES	151	100,0	166	100,0	91	100,0	101	100,0	242	100,0	267	100,0

Si desglosamos estos datos por cursos, observamos que, en general, la tendencia hacia la respuesta negativa prevalece al considerar este motivo para participar en actividades físico-deportivas. En el primer año de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), los chicos rechazan esta razón en un 67,5%, mientras que las chicas lo hacen en un 75,3%. En el segundo año de ESO, notamos resultados similares, pero aquí los chicos muestran un mayor porcentaje de respuesta negativa en comparación con las chicas, con un 78% y 72,3%, respectivamente.

Es relevante, también, destacar que no se encontraron diferencias significativas al realizar el test de Chi cuadrado, ya sea por género, curso o edad, en relación a este motivo.

Por su parte, El profesorado también manifiesta que los amigos/as tienen influencia en la práctica físico-deportiva, expresándolo en los siguientes términos:

“Pues podemos hacer ese pequeño ranking: diversión, salud, rendimiento, estar con los amigos, o sea la relación social y un quinto ya que aparece ahí como estética. Luego pues otras más secundarias, y al contrario”.

Profesor 7 (1051-1053) AFEM

“Motivos por los que hacen actividad física: Les gusta jugar y practicar deporte con los amigos. Se lo pasan bien y es una manera de estar felices”.

Profesor 8 (1009-1010) AFEM

4. DISCUSIÓN

Recordando el propósito principal del trabajo que es examinar detenidamente el impacto de las relaciones entre compañeros en la participación y el compromiso de los estudiantes en actividades físico-deportivas. Y tras haber obtenido una comprensión más profunda de cómo las interacciones sociales influyen en la motivación y el compromiso de los estudiantes hacia la actividad física y el deporte; a raíz del análisis llevado a cabo, este motivo, que lleva a la práctica de actividad física en compañía de amigos o amigas, se identifica como una de las principales motivaciones según estudios previos (Macarro, 2008).

Así también, se constata que los resultados de esta investigación guardan relación con el estudio realizado por Benjumea en 2011, que planteó esta pregunta a una muestra de 544 estudiantes, con edades entre 12 y 14 años, en la región de "Vega alta del Genil" en Granada. El análisis global reveló que un 27,4% de los estudiantes varones participaban en actividades físicas fuera del horario escolar debido a la compañía de amigos y amigas. En el caso de las estudiantes femeninas, el 17,5% lo hacía por esta misma razón.

Aunque han de tenerse en cuenta otros aspectos analizados por otros autores como Ventura-Cruz, et al. (2023) que con relación a la influencia de las personas que nos rodean en la práctica de actividad física, descubrieron que la mayoría de las personas son influenciadas por la sociedad, y luego les siguen los padres en importancia, mientras que las amistades ocupan el último lugar en cuanto a influencia. Otros agentes estudiados no tienen un impacto significativo, ya que sus contribuciones no superaron el diez por ciento. En este sentido, otros estudios han demostrado que la influencia de los familiares, en general, desempeña un papel relevante y positivo en la promoción de la actividad física

entre niños y adolescentes (Ferriz et al., 2020; Maciel et al., 2021). En última instancia, el éxito en las actividades físico-deportivas está fuertemente determinado por la influencia de las personas más cercanas en nuestro entorno social.

Además de lo descrito anteriormente, ha de tenerse en cuenta que Este estudio presenta varias limitaciones que deben considerarse al interpretar los resultados. En primer lugar, la utilización de un enfoque de muestreo no probabilístico, como el "muestreo accidental o casual", puede limitar la representatividad de la muestra y dificultar la generalización de los hallazgos a otras poblaciones. Además, el cuestionario utilizado para recopilar datos cuantitativos fue diseñado específicamente para esta investigación y aunque se sometió a un proceso de validación por expertos, su eficacia a largo plazo en la obtención de información precisa podría requerir una mayor validación. Asimismo, la muestra de profesores/as de Educación Física que participaron en el grupo de discusión fue relativamente pequeña y podría no representar completamente la diversidad de perspectivas en esta población. Por último, aunque se empleó una combinación de métodos cuantitativos y cualitativos, las conclusiones del estudio se basan en una población y contexto específicos, por lo que la aplicabilidad de los resultados a otras regiones o grupos demográficos podría ser limitada.

5. CONCLUSIONES

Los resultados de este estudio resaltan la influencia significativa de los amigos y amigas en la motivación de los estudiantes para participar en actividades físicas. A pesar de que la respuesta negativa prevalece, el hecho de que este motivo sea mencionado por una parte considerable de la población estudiantil sugiere su importancia. Esto plantea oportunidades para diseñar estrategias de promoción de la actividad física que capitalicen la influencia social positiva de los amigos y amigas. Es esencial enfocarse en la creación de entornos y oportunidades que hagan que la actividad física sea más atractiva y socialmente gratificante para los jóvenes. Además, los profesores también destacan la influencia

positiva de la interacción con amigos y amigas en la actividad física. Por lo tanto, las estrategias de promoción deben considerar la importancia de la diversión, la salud, el rendimiento y la satisfacción social en la práctica de actividad física. Para futuras investigaciones, sería valioso profundizar en los mecanismos exactos que subyacen a esta influencia y explorar cómo diseñar intervenciones más efectivas para fomentar la actividad física entre los jóvenes.

6. REFERENCIAS

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191.
- Bandura, A., O'Leary, A., Taylor, C. B., Gauthier, J., & Gossard, D. (1987). Perceived self-efficacy and pain control: opioid and nonopioid mechanisms. *Journal of personality and social psychology*, 53(3), 563.
- Benjumea, M.A. (2011). Motivación del alumnado de segundo ciclo de Educación Secundaria de la comarca de la Vega Alta de Granada, en Educación Física escolar y en las actividades físico-deportivas extraescolares. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.
- Callejo, J. (2001). El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación. Barcelona: Ariel Prácticum.
- Caracuel-Cáliz, R.F. (2016) Influencia de la educación física en los hábitos saludables del alumnado del primer ciclo de educación secundaria en centros de las comarcas del sur de Córdoba. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.
- Carrasco, J. y Calderero, J. (2000). Aprendo a investigar en educación. Madrid: Rialp.
- Cimarro, J. (2014). Adquisición y mantenimiento de hábitos de vida saludables en los escolares del tercer ciclo de Educación Primaria en centros de las comarcas del Sur de Córdoba, y la influencia de la Educación Física sobre ellos. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.
- Colás, M.P. y Buendía, L. (1992) Investigación Educativa. Ediciones Alfara, España.
- Escartí, A., y García Ferriol, Á. (1994). Factores de los iguales relacionados con la práctica y la motivación deportiva en la adolescencia. *Revista de psicología del deporte*, 3(2), 0035-53.

- Ferriz, R., González-Cutre, D., y Balaguer-Giménez, J. (2020). Agentes sociales de la comunidad educativa, satisfacción de novedad y actividad física. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 15(46), 519-528.
<https://doi.org/10.12800/ccd.v15i46.1602>
- Fuentes, E. (2011). Adquisición y mantenimiento de hábitos de vida saludables en los escolares de primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria de Jerez de la Frontera (Cádiz). Tesis Doctoral: Universidad de Granada.
- Latorre, A., Del Rincón, D. y Arnal, J. (1996; 2003). Bases metodológicas de la investigación educativa. Barcelona: Hurtado Ediciones.
- Lluna-Ruiz, V., Alguacil, M., y González-Serrano, M. H. (2020). Análisis del disfrute con la educación física, la importancia de las clases y las intenciones de práctica en estudiantes de secundaria: Comparativa por género y curso. *Retos*, 38, 719-726.
<https://doi.org/10.47197/retos.v38i38.76941>
- Macarro-Moreno, J. (2008). Actitudes y motivaciones hacia la práctica de la actividad físico-deportiva y el área de Educación Física, del alumnado de la provincia de Granada al finalizar la ESO. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.
- Maciel, L. F. P., do Nascimento, R. K., Milistetd, M., do Nascimento, J. V., & Folle, A. (2021). Revisión sistemática de las influencias sociales en el deporte: apoyo de la familia, entrenadores y compañeros de equipo. *Apunts Educación Física y Deportes*, 37(145), 39-52.
[https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2021/3\).145.06](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2021/3).145.06)
- Méndez Giménez, A., Cecchini Estrada, J. A., & Fernández Río, F. J. (2018). A multi-theoretical approach of the students' motivational profiles in physical education: Achievement and social goals= Un enfoque multiteórico de los perfiles motivacionales de los estudiantes en educación física: Metas de logro y sociales. *Psicothema*, 30. (4), 401-407. <https://doi.org/10.7334/psicothema2018.88>
- Reguant-Álvarez, M. y Torrado-Fonseca, M. (2016). El Método Delphi. *REIRE: Revista d'innovació i recerca en educació*, 9(1), 87-102.
- Rey García, Y., y Ramírez Marín, J. T. (2022). Revisión Narrativa: Estilos de vida y Autocuidado en Adolescentes y Adultos Jóvenes Para La Promoción de la Salud y Prevención de Enfermedades Crónicas No Transmisibles. Estilos de vida y autocuidado en adolescentes y adultos jóvenes – Universidad Cooperativa de Colombia.

- Sanchís-Soler, G., y Parra-Rizo, M. A. (2022). Estado físico-emocional y actividad física: influencia sobre la calidad de vida relacionada con la salud post-confinamiento. *Revista de psicología de la salud*, 11 (1). <https://doi.org/10.21134/pssa.v11i1.317>
- Suárez-Ortega, M. (2005). *El grupo de discusión: una herramienta para la investigación cualitativa*. Barcelona: Laertes.
- Ventura-Cruz, V.A., Zora-Mota, H.R., Joaquín-Tineo, Heida y Peña-Polanco, J.J (2023). Influencia de Agentes Sociales Sobre la Práctica de Actividad Física y Salud del Alumnado: Un Estudio Comparativo Entre Centros Educativos Públicos y Privados. *Revista Científica FIPCAEC (Fomento De La investigación Y publicación científico-técnica multidisciplinaria)*, 8(2), 698-718. <https://doi.org/10.23857/fipcaec.v8i2.892>
- Zamora-Mota, H. R., Santana-Álvarez, J., Ventura-Cruz, V. A., de los Ángeles Fernández-Villarino, M., de los Ángeles Miranda-Ramos, M., y Joaquín-Tineo, H. (2023). Influencia del modelo social, actividad físico-deportiva y salud en alumnos de secundaria. *Archivo Médico Camagüey*, 27, 9263.

DESVELANDO LA INFLUENCIA DEL GÉNERO Y EL CONTEXTO FAMILIAR EN LA ACTIVIDAD FÍSICA INFANTIL

DAVID ÁLVAREZ-IBÁÑEZ
Universidad de Burgos

1. INTRODUCCIÓN

El exceso de peso, englobando tanto la obesidad como el sobrepeso, se ha convertido en una problemática de salud pública de gran magnitud a nivel global, afectando a una cantidad alarmante de personas de todas las edades y estratos sociales. Esta condición, caracterizada por una acumulación excesiva de grasa corporal, aumenta significativamente el riesgo de desarrollar una serie de enfermedades crónicas, incluyendo la diabetes tipo 2, enfermedades cardiovasculares como la hipertensión y cardiopatía isquémica, algunos tipos de cáncer como el de colon y mama, y problemas musculoesqueléticos como la osteoartritis. El impacto del exceso de peso va más allá de la salud física, afectando negativamente la calidad de vida de las personas, limitando su movilidad y autonomía, generando una carga emocional y psicológica considerable, y aumentando los costos de atención médica, lo que supone una carga significativa para los sistemas de salud a nivel mundial (Organización Mundial de la Salud [OMS], 2023).

La preocupación por el exceso de peso se intensifica aún más cuando se trata de la población infantil, ya que las consecuencias de esta condición en la niñez no se limitan a riesgos inmediatos para la salud física y mental, sino que también establecen patrones de comportamiento y estilo de vida poco saludables que pueden persistir en la edad adulta, aumentando la probabilidad de sufrir enfermedades crónicas en el futuro (Lloyd et al., 2012). Los niños y adolescentes con sobrepeso u obesidad tienen mayor probabilidad de padecer una variedad de

enfermedades, como asma, apnea del sueño, problemas óseos y articulares, hígado graso no alcohólico, e incluso diabetes tipo 2. Además de los problemas físicos, estos jóvenes son más susceptibles a sufrir estigmatización y discriminación social, lo que puede afectar negativamente su autoestima, confianza en sí mismos y desarrollo emocional, provocando ansiedad, depresión y aislamiento social (Reilly & Kelly, 2011).

Las cifras del exceso de peso a nivel mundial son verdaderamente alarmantes y pintan un panorama preocupante para la salud pública global. Según la OMS (2023), en 2016 más de 340 millones de niños y adolescentes entre 5 y 19 años en todo el mundo tenían sobrepeso u obesidad. Esta problemática no se limita a los países desarrollados, donde la abundancia de alimentos procesados y el estilo de vida sedentario son factores contribuyentes, sino que se extiende a naciones de ingresos bajos y medianos, donde la malnutrición y la obesidad coexisten de manera paradójica, creando una "doble carga" de enfermedades que desafían a los sistemas de salud y al desarrollo social.

En España, la situación del exceso de peso infantil no es menos preocupante, reflejando una tendencia que se observa en muchos países occidentales. El Estudio ALADINO 2019 (Agencia Española de Seguridad Alimentaria y Nutrición [AESAN], 2020), que realiza un seguimiento continuo de la prevalencia de la obesidad y el sobrepeso en la población infantil española, reveló que el 40.6% de la población infantil entre 6 y 9 años padece exceso de peso, siendo ligeramente más frecuente en niños (41.5%) que en niñas (39.6%). Estos datos, que se mantienen estables en comparación con años anteriores, evidencian la necesidad de implementar medidas urgentes y efectivas para prevenir y controlar el exceso de peso en la población infantil española, protegiendo la salud presente y futura de las nuevas generaciones.

Los estilos de vida poco saludables, que se caracterizan por una alimentación inadecuada y la falta de actividad física, son un factor clave en el desarrollo del exceso de peso, tanto en niños como en adultos. La alimentación inadecuada, caracterizada por el consumo excesivo de alimentos procesados, ricos en azúcares añadidos, grasas saturadas y sal, y la escasa ingesta de frutas, verduras, legumbres y fibra, contribuye al desequilibrio energético, donde se consume más energía de la que se

gasta, lo que lleva al aumento de peso y a la acumulación de grasa corporal (Popkin et al., 2012).

La alimentación juega un papel fundamental en la salud y el bienestar de las personas a lo largo de toda la vida. Una dieta equilibrada y variada, rica en frutas, verduras, legumbres, cereales integrales y proteínas de calidad, proporciona al organismo los nutrientes esenciales para el crecimiento y desarrollo adecuado, además de fortalecer el sistema inmunológico, protegiendo al cuerpo de enfermedades e infecciones, y previniendo el desarrollo de enfermedades crónicas (Willett, 2012). Por el contrario, una alimentación deficiente, basada en el consumo frecuente de alimentos procesados, con alto contenido de azúcares, grasas saturadas y sal, y baja en nutrientes esenciales, puede conducir al desarrollo de enfermedades crónicas como la obesidad, la diabetes, las enfermedades cardiovasculares y algunos tipos de cáncer.

El sedentarismo, definido como la falta de actividad física regular, es otro factor determinante en el aumento de la prevalencia del exceso de peso, tanto en la población adulta como infantil. Pasar largas horas frente a pantallas, ya sea de televisión, computadora o dispositivos móviles, que conlleva una inactividad física prolongada, y la disminución de las actividades que implican movimiento, como caminar, jugar al aire libre, practicar deportes o realizar actividades recreativas, contribuyen al desequilibrio energético, disminuyendo el gasto calórico y favoreciendo el aumento de peso y la acumulación de grasa corporal (Tremblay et al., 2011).

El sedentarismo no sólo afecta la salud física, incrementando el riesgo de enfermedades crónicas, sino que también tiene un impacto negativo en la salud mental y cognitiva de las personas. La falta de actividad física se asocia con un mayor riesgo de desarrollar trastornos de ansiedad, depresión, problemas de sueño como el insomnio, y dificultades de aprendizaje, afectando la concentración, la memoria y el rendimiento académico (Booth et al., 2012).

La actividad física es la clave para combatir el sedentarismo, promover un estilo de vida saludable y prevenir el exceso de peso. Realizar actividad física de manera regular no sólo ayuda a controlar el peso, man-

teniendo un equilibrio energético saludable, sino que también mejora la salud cardiovascular, fortaleciendo el corazón y los vasos sanguíneos, reduce la presión arterial, mejora los niveles de colesterol, fortalece los huesos y músculos, previniendo la osteoporosis y las lesiones, reduce el riesgo de enfermedades crónicas como la diabetes tipo 2 y algunos tipos de cáncer, y mejora el estado de ánimo, reduciendo el estrés y la ansiedad, y la función cognitiva, mejorando la concentración, la memoria y el aprendizaje (Warburton et al., 2006).

La actividad física se define como cualquier movimiento corporal producido por los músculos esqueléticos que resulta en un gasto energético, es decir, que requiere que el cuerpo queme calorías para realizar la actividad (Caspersen et al., 1985). Esto incluye una amplia gama de actividades que se pueden incorporar en la vida diaria, desde las tareas cotidianas como caminar, subir escaleras, realizar labores domésticas como limpiar o jardinería, hasta actividades recreativas como jugar al aire libre, bailar, practicar deportes o realizar ejercicio físico en un gimnasio o en casa.

Es importante diferenciar la actividad física del deporte y el ejercicio físico, aunque estos dos últimos son formas de actividad física, tienen características específicas. El deporte se refiere a una actividad física organizada y competitiva, con reglas específicas y que busca el rendimiento físico, la superación personal y la competencia contra otros individuos o equipos (Coakley, 2011). El ejercicio físico, por otro lado, es una forma de actividad física planificada, estructurada y repetitiva que busca mejorar o mantener la condición física, como la fuerza muscular, la resistencia cardiovascular, la flexibilidad y la composición corporal (Caspersen et al., 1985).

La Educación Física juega un papel fundamental en la promoción de la actividad física y los hábitos saludables en los niños y adolescentes, sentando las bases para un estilo de vida activo y saludable que perdure en la edad adulta (Sallis et al., 2000). A través de la Educación Física, los estudiantes tienen la oportunidad de experimentar diversos tipos de actividades físicas, desde juegos y deportes hasta actividades de expresión corporal y baile, desarrollar habilidades motoras básicas y específicas, mejorar su condición física, aumentando su resistencia, fuerza y

flexibilidad, y aprender sobre la importancia de la actividad física para la salud física, mental, social y emocional (Álvarez-Ibáñez & Fernández-Hawrylak, 2022).

El género es un factor a considerar en la práctica de la actividad física, ya que las niñas y los niños pueden tener diferentes preferencias, oportunidades y barreras para participar en actividades físicas. Factores socioculturales, estereotipos de género que asocian ciertos deportes o actividades con un género específico, y la influencia de los medios de comunicación pueden influir en las elecciones de actividad física de los niños y adolescentes, limitando sus opciones y perpetuando desigualdades en el acceso y la participación (Sallis et al., 2000).

El entorno familiar también desempeña un papel importante en la formación de hábitos de actividad física en los niños y adolescentes. Los padres que son activos físicamente y que fomentan la participación de sus hijos en actividades físicas, ya sea practicando deportes juntos, realizando actividades al aire libre en familia o simplemente animándolos a moverse y jugar, sirven como modelos a seguir y crean un ambiente propicio para que los niños adopten un estilo de vida activo, asociando la actividad física con momentos de diversión, conexión familiar y bienestar (Davison & Lawson, 2006).

En vista de lo anterior, es fundamental identificar si variables como el género y el entorno familiar pueden ser determinantes en el nivel de actividad física de los niños y adolescentes. Al comprender la influencia de estos factores, se pueden desarrollar estrategias y programas específicos para promover la actividad física y combatir el sedentarismo en diferentes grupos poblacionales, teniendo en cuenta sus necesidades, preferencias y barreras específicas.

2. OBJETIVOS

En el ámbito de la investigación científica, la definición de objetivos claros y concisos se erige como un pilar fundamental para el desarrollo de un estudio robusto y significativo. Tal como señala Hernández (2018), los objetivos actúan como una brújula que guía el proceso investigativo, delineando el camino a seguir y estableciendo las metas

que se pretenden alcanzar. La formulación precisa de los objetivos permite no solo delimitar el alcance de la investigación, sino también orientar la selección de la metodología apropiada, el análisis de los datos y la interpretación de los resultados. En este sentido, la claridad en los objetivos es esencial para garantizar la coherencia interna del estudio y la validez de sus conclusiones.

- Este estudio tiene como objetivo principal analizar si existen diferencias en los niveles de actividad física entre niños y niñas de 8 a 12 años en la comunidad autónoma de Castilla y León, y si el contexto familiar, específicamente la actividad física de los padres y madres, influye en dichos niveles.

3. METODOLOGÍA

3.1. DISEÑO

El tipo de estudio empleado en esta investigación se enmarca dentro del paradigma cuantitativo. Tal y como indica McMillan & Schumacher (2005), la investigación cuantitativa se caracteriza por buscar la medición objetiva de las variables de estudio, utilizando para ello datos numéricos y análisis estadísticos que permitan contrastar hipótesis y establecer relaciones causales.

La investigación se desarrolló bajo un diseño no experimental, donde el investigador no manipula las variables, sino que se limita a registrar la información tal y como se presenta en la realidad. De acuerdo con Hernández et al. (2014), en un estudio no experimental el investigador no interviene en el fenómeno que se estudia, sino que observa y registra los datos sin modificar el curso natural de los eventos.

El estudio también se caracteriza por ser descriptivo, ya que su objetivo principal es describir las características de una población en relación con un fenómeno específico. En este caso, se busca analizar los niveles de actividad física de los niños y niñas de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Castilla y León y analizar su relación con otras variables de interés. Siguiendo a McMillan & Schumacher (2005), la investigación descriptiva se enfoca en la descripción precisa de las

características de una población o fenómeno, sin buscar establecer relaciones causales.

Finalmente, se trata de un estudio transversal, ya que la recogida de datos se realiza en un momento específico en el tiempo. A diferencia de los estudios longitudinales, que recogen datos en diferentes momentos para analizar la evolución de un fenómeno, en un estudio transversal se obtiene una imagen instantánea de la situación en un momento determinado. Tal y como señalan Hernández et al. (2014), los estudios transversales son útiles para describir la prevalencia de un fenómeno y explorar posibles asociaciones entre variables.

En resumen, el diseño de esta investigación es cuantitativo, no experimental, descriptivo y transversal, lo que permite analizar de forma objetiva y precisa los niveles de actividad física de los estudiantes de Educación Primaria en Castilla y León y ver su relación con las variables género e influencia de la actividad física del entorno familiar.

3.2. MUESTRA

La muestra de este estudio estuvo compuesta por 1562 estudiantes de Educación Primaria, con edades entre 8 y 12 años ($M = 9.7$, $DT = 1.2$). Para garantizar la representatividad de la población de Castilla y León, la selección de participantes se realizó a partir de 35 escuelas ubicadas en diferentes municipios de todas las provincias de la comunidad autónoma. Este muestreo abarcó tanto centros educativos del entorno urbano como del entorno rural, asegurando así la inclusión de la diversidad de contextos que caracterizan a la región.

3.3. INSTRUMENTO

La evaluación de los niveles de actividad física en estudiantes de Educación Primaria se llevó a cabo mediante el cuestionario PAQ-C (Physical Activity Questionnaire for Children), desarrollado por Kowalski et al. (1997) en la Universidad de Saskatchewan, Canadá. Este instrumento, validado y ampliamente utilizado en la investigación, está específicamente diseñado para medir la actividad física en niños de entre 8 y 12 años.

El cuestionario PAQ-C consta de 9 ítems que exploran diferentes contextos y momentos en los que los niños pueden realizar actividad física. Estos ítems abarcan:

- Actividades de tiempo libre. Explora la participación en actividades físicas durante el tiempo libre, como deportes, juegos al aire libre y actividades recreativas.
- Clases de educación física. Evalúa la intensidad y el tipo de actividad física realizada durante las clases de educación física en la escuela.
- Recreos. Indaga sobre el nivel de actividad física durante los recreos y descansos escolares.
- Antes de la comida. Pregunta sobre la realización de actividad física antes de las comidas principales.
- Después de la escuela. Explora la participación en actividades físicas después del horario escolar, como caminar o andar en bicicleta a casa.
- Tardes. Evalúa el nivel de actividad física durante las tardes, incluyendo actividades extraescolares y tiempo en casa.
- Fines de semana. Indaga sobre la participación en actividades físicas durante los fines de semana, incluyendo actividades familiares y tiempo libre.

Cada ítem del PAQ-C se responde utilizando una escala tipo Likert de 5 puntos, que va desde 1 (nada) hasta 5 (mucho). Esta escala permite a los niños indicar la frecuencia con la que realizan cada actividad. Para obtener la puntuación final del cuestionario, se calcula la media aritmética de las puntuaciones de los 9 ítems. En el caso del primer y noveno ítem, que constan de varios subapartados que describen diferentes tipos de actividades, se calcula primero la media de las puntuaciones de los subapartados y luego se incluye en el cálculo de la puntuación final.

La versión en castellano del PAQ-C, validada por Manchola et al. (2017) para su uso en población española, ha demostrado una alta fiabilidad y validez. El estudio de validación reportó un coeficiente α de Cronbach de .83, lo que indica una excelente consistencia interna entre los ítems del cuestionario. Además, se obtuvo un Coeficiente de

Correlación Intraclass (ICC) de .73, lo que demuestra una buena concordancia intra-observador. Estos resultados respaldan la idoneidad del PAQ-C como una herramienta confiable y precisa para evaluar los niveles de actividad física en niños españoles de Educación Primaria.

3.4. PROCEDIMIENTO

En primer lugar, se obtuvo el informe favorable del comité de bioética de la Universidad de Burgos. Después, se inició el contacto con diferentes centros de Educación Primaria. Se explicaron los objetivos y el procedimiento del estudio a los equipos directivos, buscando su colaboración para la administración del cuestionario PAQ-C a los estudiantes. Una vez que los colegios se mostraron dispuestos a participar, se solicitó el envío de consentimientos informados a los padres, madres o tutores legales de los alumnos, con el fin de obtener la autorización para su participación en la investigación.

Con la aprobación de los centros y el consentimiento de las familias, se procedió a la administración de los cuestionarios. En algunos casos, el investigador acudió personalmente a los colegios, donde, junto con el apoyo del maestro de Educación Física, se explicaron las instrucciones a los alumnos y se resolvieron las dudas que surgieron antes de comenzar. En otros casos, los colegios optaron por la administración online del cuestionario a través de un enlace a una encuesta de Google Forms. Se les dio a los estudiantes un tiempo aproximado de 5 a 10 minutos para completar el cuestionario, que evaluaba su actividad física durante los últimos 7 días en diferentes contextos, como el tiempo libre, las clases de Educación Física, los recreos y el tiempo en casa.

Una vez recogidos los cuestionarios, se procedió al análisis de los datos utilizando el paquete estadístico SPSS® 25.0. Primeramente, se realizó la prueba de normalidad Kolmogórov-Smirnov para comprobar si los datos se ajustaban a una distribución normal. Al confirmarse la normalidad de los datos, se utilizó la prueba paramétrica *t* de Student para analizar las diferencias en los niveles de actividad física, teniendo en cuenta las variables de género y la actividad física que realizan los padres y madres.

4. RESULTADOS

Los resultados que se muestran forman parte de un estudio más amplio. En concreto se exponen los resultados de las variables género y actividad física realizada por la unidad familiar.

En primer lugar, se realizó la prueba de normalidad Kolmogórov-Smirnov, ya que la muestra es mayor de 50 sujetos. A través de esta prueba se puede comprobar si los datos recogidos se ajustan o no a la curva normal. Esto determinará si las pruebas posteriores serán o no paramétricas.

TABLA 1. Prueba de normalidad Kolmogórov-Smirnov para muestras mayores de 50 sujetos en la variable nivel de actividad física.

	Kolmogórov-Smirnov		
	Estadístico	gl	Sig.
Nivel de actividad física	.018	1561	.200

Fuente: elaboración propia

La prueba de Kolmogórov-Smirnov no es significativa ($p > .05$) en la variable cuantitativa nivel de actividad física, por lo que se ajusta a la curva normal y se deben emplear pruebas paramétricas con esta variable.

Se llevó a cabo la prueba t de Student para muestras independientes con el objetivo de analizar la relación entre el género (variable cualitativa dicotómica) y el nivel de actividad física (variable cuantitativa) en el alumnado de Educación Primaria. En la tabla 2 se muestran las estadísticas de grupo y en la tabla 3 la prueba de muestras independientes.

TABLA 2. Prueba t de Student: estadísticas de grupo. Diferencias entre el nivel de actividad física y el género.

	Género	N	Media	Desviación típica	Desv. Error promedio
Nivel de actividad física	Masculino	807	3.0820	.67264	.02368
	Femenino	752	2.9349	.64526	.02353

Nota: Los resultados muestran una media de nivel de actividad física superior en el género masculino en comparación con el género femenino.

Fuente: elaboración propia

TABLA 3. Prueba *t* de Student: prueba de muestras independientes. Diferencias entre el nivel de actividad física y el género

		Prueba de Levene de igualdad de varianzas		prueba <i>t</i> para la igualdad de medias				
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar
Nivel de actividad física	Se asumen varianzas iguales	.814	.367	4.399	1557	.000	.14707	.03343
	No se asumen varianzas iguales			4.406	1555.684	.000	.14707	.03338

Nota: $t_{(1557)} = 4.399$, $p = .0001$.

Fuente: elaboración propia

El análisis de las varianzas reveló la homogeneidad de las mismas (Levene: $F = .814$, $p = .367$), lo que permitió asumir la igualdad de varianzas. La prueba *t* para la igualdad de medias arrojó un valor estadísticamente significativo, indicando una diferencia significativa en el nivel de actividad física entre ambos grupos.

Por lo tanto, tras observar las medias, se concluye que el nivel de actividad física de los niños es significativamente mayor que el de las niñas.

TABLA 4. Prueba *t* de Student: estadísticas de grupo. Diferencias entre el nivel de actividad física y la actividad física realizada por la unidad familiar.

	Actividad física realizada por la unidad familiar	N	Media	Desviación típica	Desv. Error promedio
Nivel de actividad física	Unidad familiar activa	1065	3.0908	.64246	.01969
	Unidad familiar sedentaria	489	2.8422	.67531	.03054

Nota: Los resultados muestran una media de nivel de actividad física superior en el alumnado con una unidad familiar activa en comparación con el alumnado con un núcleo familiar sedentario.

Fuente: elaboración propia

Se realizó una prueba *t* de Student para muestras independientes para examinar la asociación entre la actividad física realizada por la unidad familiar (variable cualitativa dicotómica) y el nivel de actividad física (variable cuantitativa) en el alumnado de Educación Primaria. En la tabla 4 se muestran las estadísticas de grupo y en la tabla 5 la prueba de muestras independientes.

TABLA 5. *Prueba t de Student: prueba de muestras independientes. Diferencias entre el nivel de actividad física y la actividad física realizada por la unidad familiar.*

		Prueba de Levene de igualdad de varianzas		prueba t para la igualdad de medias				
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar
Nivel de actividad física	Se asumen varianzas iguales	1.025	.311	6.968	1552	.000	.24855	.03567
	No se asumen varianzas iguales			6.841	906.096	.000	.24855	.03633

Nota: $t_{(1552)} = 6.968$, $p = .0001$.

Fuente: elaboración propia

La prueba de Levene para la igualdad de varianzas confirmó la homocedasticidad ($F = 1.025$, $p = .311$), justificando la suposición de igualdad de varianzas. La prueba *t* para la igualdad de medias presentó un resultado significativo, lo que señala una diferencia significativa en el nivel de actividad física entre ambos grupos.

En consecuencia y teniendo en cuenta las medias, se infiere que el nivel de actividad física del alumnado con una unidad familiar activa es significativamente superior al de los estudiantes con un entorno familiar sedentario.

5. DISCUSIÓN

Esta investigación ha tenido como finalidad analizar si existen diferencias en los niveles de actividad física entre niños y niñas de 8 a 12 años

en la comunidad autónoma de Castilla y León, y si el contexto familiar, específicamente la actividad física de los padres y madres, influye en dichos niveles. Los resultados obtenidos nos permiten profundizar en la comprensión de estos factores y su impacto en la salud y el desarrollo de los menores.

En relación al género, los hallazgos coinciden con los de Casado et al. (2009) quienes, en su estudio a nivel nacional, también encontraron diferencias estadísticamente significativas en los niveles de actividad física, siendo los niños más activos que las niñas. Este patrón se repite en diversos estudios realizados en diferentes regiones de España, como los de Zurita et al. (2018) en Granada, Franco et al. (2017) en Badajoz y Álvarez-Ibáñez & Fernández-Hawrylak (2024) en Burgos. Barja et al. (2020) sugieren que estas diferencias podrían estar relacionadas con factores socioculturales y el desarrollo evolutivo de los estudiantes. Es fundamental explorar las causas subyacentes a esta brecha de género para desarrollar estrategias que promuevan la participación equitativa en la actividad física, tanto para niños como para niñas.

En cuanto a la influencia de la familia, los resultados confirman la tesis de Puig (1999) quien, en su investigación sobre la actividad deportiva de niños y niñas en las regiones de Barcelona y Girona, destacó el papel crucial de la familia en la práctica deportiva de los menores. La percepción social de la actividad física como un elemento clave para la salud y el bienestar impulsa a las familias a fomentar la participación de sus hijos en deportes o actividades físicas. Morant & Molina (2020), en su estudio con estudiantes de Educación Primaria en la Comunidad Valenciana, también encontraron una relación positiva entre la actividad física de la unidad familiar y la de sus hijos e hijas. Este hallazgo coincide con los estudios de Zurita et al. (2018), Franco et al. (2017) y Álvarez-Ibáñez & Fernández-Hawrylak (2024). Jolly & Chang (2021) sugieren que el aprendizaje vicario, donde los niños imitan el comportamiento de sus figuras de referencia, podría explicar esta influencia positiva.

Estos resultados resaltan la importancia de involucrar a las familias en la promoción de la actividad física en la infancia. Es necesario desarrollar estrategias que brinden a los padres y madres las herramientas y el

conocimiento necesarios para fomentar un estilo de vida activo en sus hijos e hijas, aprovechando el poder del ejemplo y la influencia familiar.

6. CONCLUSIONES

En este estudio se ha observado que aspectos como el género y el contexto familiar, influyen significativamente en los niveles de actividad física de los estudiantes de Educación Primaria. Se observó que las niñas presentan menor adherencia a la actividad física que los niños, lo que resalta la necesidad de implementar estrategias que corrijan esta brecha de género. Asimismo, se encontró que las familias físicamente activas favorecen que sus hijos e hijas sean activos.

Estos hallazgos proporcionan una visión analítica de la población en edad escolar y permiten identificar los perfiles de estudiantes que menos actividad física realizan. Esta información es crucial para el desarrollo de intervenciones educativas focalizadas que promuevan un estilo de vida activo y saludable en estos colectivos, previniendo así problemas de salud futuros. Es fundamental explorar modelos deportivos o actividades que sean más atractivas para todos los estudiantes, buscando espacios y contextos que estimulen el movimiento y el disfrute de la actividad física desde la infancia.

8. REFERENCIAS

- Agencia Española de Seguridad Alimentaria y Nutrición (AESAN). (2020). Estudio ALADINO 2019: Estudio sobre la Alimentación, Actividad Física, Desarrollo Infantil y Obesidad en España 2019.
- Álvarez-Ibáñez, D., & Fernández-Hawrylak, M. (2022). Impacto emocional de la actividad física: emociones asociadas a la actividad física competitiva y no competitiva en educación (Emotional impact of physical activity: emotions associated with competitive and non-competitive physical activity in primary education). *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 45, 290–299.
- Álvarez-Ibáñez, D., & Fernández-Hawrylak, M. (2024). Factores sociodemográficos condicionantes en los niveles de actividad física en el alumnado de Educación Primaria. *Revista Iberoamericana de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 13(1), 68–85.

- Barja, S., Pino, M., Portela, I., & Leis, R. (2020). Evaluación de los hábitos de alimentación y actividad física en escolares gallegos. *Nutrición Hospitalaria*, 37(1), 93-100.
- Booth, F. W., Roberts, C. K., & Laye, M. J. (2012). Lack of exercise is a major cause of chronic diseases. *Comprehensive Physiology*, 2(2), 1143–1211.
- Casado, C., Alonso, N., Hernández, V., & Jiménez, R. (2009). Actividad física en niños españoles: Factores asociados y evolución 2003-2006. *Pediatría Atención Primaria*, 11(42), 219-232.
- Caspersen, C. J., Powell, K. E., & Christenson, G. M. (1985). Physical activity, exercise, and physical fitness: definitions and distinctions for health-related research. *Public health reports (Washington, D.C.: 1974)*, 100(2), 126–131.
- Coakley, J. (2011). *Sports in society: Issues and controversies* (10th ed.). McGraw-Hill.
- Davison, K. K., & Lawson, C. T. (2006). Do attributes in the physical environment influence children's physical activity? A review of the literature. *The international journal of behavioral nutrition and physical activity*, 3, 19.
- Franco, D., De la Cruz, E., & Feu, S. (2017). La Influencia de los padres e iguales en la realización de actividad físico-deportiva de los escolares de Educación Primaria. E- balonmano.com: Revista de Ciencias del Deporte, 13(3), 263-272.
- Hernández, R. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill México.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). McGraw-Hill.
- Jolly, E., & Chang, L. J. (2021). Gossip drives vicarious learning and facilitates social connection. *Current Biology*, 31, 1-11.
- Kowalski, K. C., Crocker, P. R. E., & Faulkner, R. A. (1997). Validation of the Physical Activity Questionnaire for Older Children. *Pediatric Exercise Science*, 9(2), 174-186.
- Lloyd, L. J., Langley, S. C., & McMullen, S. (2012). Childhood obesity and risk of the adult metabolic syndrome: a systematic review. *International journal of obesity*, 36(1), 1–11.
- Manchola, J., Bagur, C., & Girabent, M. (2017). Fiabilidad de la versión española del cuestionario de actividad física PAQ-C. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 17(65), 139-152.
- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa: una introducción conceptual* (5ª ed.). Pearson.

- Morant, L. M., & Molina, J. (2020). The impact of the family role on the physical activity habits of primary school students and their relationship with obesity. *Actividad Física y Deporte: Ciencia y Profesión*, 33, 9-20.
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (2023, mayo 17). Obesidad y sobrepeso.
- Popkin, B. M., Adair, L. S., & Ng, S. W. (2012). Global nutrition transition and the pandemic of obesity in developing countries. *Nutrition Reviews*, 70(1), 3-21.
- Puig, M. C. (1999). La actividad deportiva de la infancia de 7 a 12 años de la ciudad de Barcelona y de las comarcas de Girona: Una perspectiva histórica y sociológica. [Universitat de Barcelona].
- Reilly, J. J., & Kelly, J. (2011). Long-term impact of overweight and obesity in childhood and adolescence on morbidity and premature mortality in adulthood: systematic review. *International journal of obesity*, 35(7), 891–898.
- Sallis, J. F., Prochaska, J. J., & Taylor, W. C. (2000). A review of correlates of physical activity of children and adolescents. *Medicine and science in sports and exercise*, 32(5), 963–975.
- Tremblay, M. S., LeBlanc, A. G., Kho, M. E., Saunders, T. J., Larouche, R., Colley, R. C., Goldfield, G., & Gorber, S. (2011). Systematic review of sedentary behaviour and health indicators in school-aged children and youth. *The international journal of behavioral nutrition and physical activity*, 8, 98.
- Warburton, D. E., Nicol, C. W., & Bredin, S. S. (2006). Health benefits of physical activity: the evidence. *CMAJ: Canadian Medical Association journal = journal de l'Association medicale canadienne*, 174(6), 801–809.
- Willett W. C. (2012). Dietary fats and coronary heart disease. *Journal of internal medicine*, 272(1), 13–24.
- Zurita, F., Ubago, J. L., Puertas, P., González, G., Castro, M., & Chacón, R. (2018). Niveles de actividad física en alumnado de Educación Primaria de la provincia de Granada. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 34, 218-221.

LOS DESCANSOS ACTIVOS COMO RECURSO DOCENTE PARA LA MEJORA DE LAS FUNCIONES EJECUTIVAS EN EL ENTORNO EDUCATIVO

EDUARDO MELGUIZO IBÁÑEZ
GABRIEL GONZÁLEZ VALERO
MANUEL ANTONIO ORTIZ FRANCO
JOSÉ LUIS UBAGO JIMÉNEZ
Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

En las diferentes sociedades occidentales se está denotando un aumento de los niveles de sedentarismo en la población adolescente y juvenil (Sanz-Martín et al., 2022). Concretamente, se ha observado que el entorno educativo ejerce un rol fundamental para promover los estilos de vida activos (Melguizo-Ibáñez et al., 2023). Asimismo, investigaciones resaltan que en el propio entorno educativo la mayoría de los jóvenes están la mayoría del tiempo ejerciendo un comportamiento sedentario (Melguizo-Ibáñez et al., 2023). Este se rompe solamente en la asignatura de educación física (Galeano-Rojas et al., 2023; de Jesús et al., 2022).

Debido a la perduración de la utilización de metodologías tradicionales en las etapas de educación infantil, primaria y secundaria, los jóvenes dedican un elevado tiempo a realizar aprendizajes de una forma estática (Gómez-Mármol et al., 2017). La investigación realizada por Hernández et al. (2010) demostró que la jornada escolar de los jóvenes españoles se desarrollaba en un 90% de manera sedentaria. Ante estos resultados, se señala la necesidad de realizar cambios a nivel organizativo para incorporar un mayor número de horas de actividad física a la jornada académica (Contreras-Jordán et al., 2018). Parece ser que la etapa de educación primaria es un periodo crítico para desarrollar patrones

relacionados con un comportamiento activo en la población juvenil (Melguizo-Ibáñez et al., 2023). La transmisión de la necesidad y la importancia de desarrollar comportamientos activos para reducir el sobrepeso y la obesidad se debe desarrollar a lo largo de la etapa de educación primaria (Melguizo-Ibáñez et al., 2023).

Una de las estrategias más eficaces en los últimos años para reducir el nivel de sedentarismo en el entorno escolar son los descansos activos (Melguizo-Ibáñez et al., 2024). Esta metodología tiene su fundamento en incluir periodos cortos de actividad física dentro del aula, sin importar la disciplina que se esté impartiendo (Pastor-Vicedo et al., 2021). Los objetivos principales por los que se llevan a cabo con esta metodología son los siguientes: (a) aumentar el tiempo de actividad física durante la jornada escolar y (b) mejorar el rendimiento académico de los estudiantes (Ruiz-Ariza et al., 2021). Los estudios científicos demuestran que los descansos activos son herramientas eficaces para aumentar los niveles de actividad física y alcanzar desde el entorno escolar el 50% de las recomendaciones de actividad física establecidas por la Organización Mundial de la Salud (Muñoz-Parreño, 2020). Asimismo, se ha demostrado que el cumplimiento de recomendaciones establecidas por la Organización Mundial de la salud reporta beneficios a nivel cognitivo (Pastor-Vicedo et al., 2021).

Respecto a la modalidad de actividades llevadas a cabo en los descansos activos la investigación llevada a cabo por Chang et al. (2013) halló que los ejercicios orientados a trabajar la coordinación ayudan a mejorar la capacidad de la atención. Asimismo, Schmidt et al. (2015) recogen en su estudio que las actividades físicas que implican conmutación conducen a la mejora de las habilidades relacionadas con la concentración. Este hecho es corroborado por De Greeff et al. (2018) donde se afirma que las actividades de origen físico que precisan de una cierta carga cognitiva ayudan a mejorar el rendimiento cognitivo junto con las diferentes funciones ejecutivas. Asimismo, los descansos activos son una herramienta eficaz para mejorar el compromiso cognitivo, la atención y el procesamiento de la información (Schmidt et al., 2015; Pastor-Vicedo et al., 2021; Melguizo-Ibáñez et al., 2024).

2. OBJETIVOS

Una vez contextualizada la problemática existente este estudio presenta el objetivo de este estudio es realizar una búsqueda de investigaciones científicas y analizar si realmente los descansos activos son herramientas eficaces para mejorar las funciones ejecutivas en el entorno educativo.

3. METODOLOGÍA

3.1 BÚSQUEDA BIBLIOGRÁFICA

Para esta investigación se han utilizado las bases de datos de Web of Science, Pubmed y Scopus. Se utilizaron los siguientes conceptos para la búsqueda de las investigaciones: “*Activity Breaks*” “*Cognition*” “*Education**”. Esto arrojó un total de 443 investigaciones. Posteriormente se refinó en función del tipo de publicación, categoría y rango temporal. Este cribado redujo la muestra a 155 artículos científicos. Seguidamente se excluyeron 8 investigaciones por no estar redactadas en inglés o castellano. Esto redujo la muestra a 147 investigaciones. Seguidamente, se excluyeron 125 estudios por no cumplir los criterios de inclusión, los cuales fueron los siguientes. Finalmente, la muestra quedó formada por 14 investigaciones. Los criterios de exclusión que se establecieron fueron los siguientes: No ser Open Access, no presentar un programa de intervención, no presentar un diseño experimental o cuasiexperimental, no presentar un grupo control y experimental y no estar publicadas entre 2016 y 2022.

4. RESULTADOS

Una vez aplicados los criterios de inclusión y exclusión, a continuación, se pasan a exponer las investigaciones que forman la muestra de esta revisión narrativa. En la tabla 1 se presentan los siguientes datos de cada uno de los diferentes estudios que forman la muestra: Autor/es junto con el año, revista, objetivo u objetivos del estudio y las conclusiones extraídas de las investigaciones.

TABLA 1. Extracción de los datos de la muestra del estudio

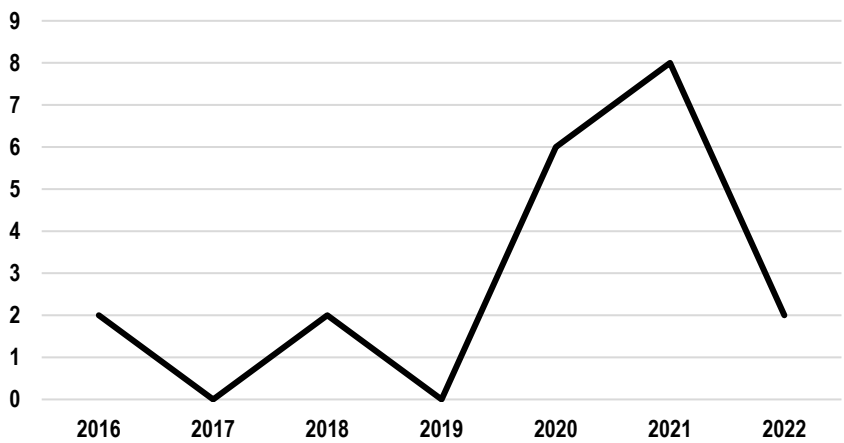
Autor/es (Año)	Revista	Objetivo	Conclusiones
Luteijn et al. (2022)	Frontiers in Psychology	Investigar el efecto agudo de estar de pie en un pupitre de bipedestación frente a estar sentado detrás de un pupitre tradicional durante la clase.	No se encontraron diferencias significativas para el orden de condición en la actualización, el desplazamiento o la inhibición. Nuestros resultados sugieren que 40 min de pie no influyen significativamente.
Robinson et al. (2022)	Frontiers in Psychology	Examinar los efectos del entrenamiento de resistencia en el aula con y sin entrenamiento cognitivo sobre la función cognitiva de los adolescentes.	La participación en un entrenamiento de resistencia con peso corporal sin entrenamiento cognitivo produjo mejoras selectivas en la memoria episódica. No se observaron efectos del entrenamiento en la inhibición ni en la flexibilidad cognitiva.
Latino et al. (2021)	Sustainability	Examinar los cambios en la forma física y los resultados del aprendizaje durante el período de confinamiento provocado por el brote de la segunda oleada de la pandemia COVID-19 y el cierre de las escuelas en Italia.	Los resultados sugieren que un programa escolar de ejercicio realizado en línea podría ser un enfoque eficaz para lograr los mejores resultados académicos y para mejorar la forma física de los alumnos, así como su salud cognitiva.
Arribas-Galarraga y Maiztegi-Kortabarría (2021)	Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado	Analizar la evolución de la atención y la concentración en jóvenes estudiantes tras la aplicación de un programa basado en pausas activas o Activity Breaks en la asignatura de Lengua Castellana y Literatura.	Los resultados indican un aumento estadísticamente significativo tanto en la variable atención como en la variable concentración en el grupo experimental. No se observaron diferencias estadísticamente significativas en los contenidos relacionados con Lengua Castellana y Literatura junto con ortografía.
Mavildi et al. (2021)	Educational Psychology Review	Evaluar el impacto de una intervención de actividad en el tiempo sobre el comportamiento de los estudiantes de secundaria y su vitalidad subjetiva.	La intervención B2L consiguió mejorar el comportamiento y la vitalidad subjetiva de los estudiantes de secundaria.
Layne et al. (2021)	Education 3-13	Examinar la eficacia de un programa de pausas de actividad física de 4 semanas basado en el aula y asistido por tecnología sobre el tiempo de reacción, el control de la inhibición de la respuesta y el rendimiento en matemáticas de los alumnos de primaria.	El programa de pausas activas de 4 semanas tuvo un efecto positivo en el tiempo de reacción de los estudiantes y en el control de la inhibición de la respuesta, ambos predictores importantes del rendimiento en matemáticas.

Müller et al. (2021)	Trends in Neuroscience and Education	Examinar los efectos del entrenamiento físico o de atención plena en una sesión sobre el estado de ánimo, la atención y las funciones ejecutivas de los estudiantes universitarios en dos estudios aleatorizados independientes.	Estos resultados indican que una breve sesión (15 minutos) de actividad física o de atención plena en un entorno de aprendizaje universitario afectó positivamente a dimensiones del estado de ánimo y la cognición. Estos datos se relacionan positivamente con el aprendizaje académico.
Ruiz-Ariza et al. (2021)	Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física Deporte y Recreación	Conocer el efecto agudo de dos tipos diferentes de pausas activas (de baja y alta intensidad), realizadas entre dos clases, sobre diversas variables cognitivas como la memoria, atención-concentración, cálculo matemático, razonamiento lingüístico y creatividad en jóvenes de secundaria	El descanso activo mejoró la memoria posterior de los participantes. Las pausas activas de baja intensidad tuvieron un efecto de mejora similar en la atención y la concentración. Se observaron mejoras en el cálculo matemático tras ambos tipos de pausas activas, aunque las diferencias no llegaron a ser significativas. Los adolescentes no mostraron mejoras en la capacidad lingüística ni en la creatividad.
De Bruijn et al. (2021)	Brain and Cognition	Examinar los efectos de dos intervenciones de actividad física (aeróbica frente a cognitiva) sobre la activación cerebral de los niños.	La actividad física, al menos el tipo y la cantidad que se utilizó, no provocó necesariamente cambios en los patrones de activación cerebral de los niños.
Graham et al. (2021)	Frontiers in Pediatrics	Investigar los efectos agudos de las pausas de actividad física en el aula, impartidas por el docente, sobre el funcionamiento ejecutivo en niños de 11 a 14 años.	Los resultados del presente estudio aportan pruebas de los efectos agudos de las pausas breves (es decir, de 5 a 20 minutos) de actividad física en el aula sobre el funcionamiento ejecutivo y los estados psicológicos de los niños. Los resultados también sugieren que los niveles de condición física aeróbica y musculoesquelética moderan estos efectos, aunque se necesita investigación futura para dilucidar esta compleja relación.
Contreras-Jordán et al. (2020)	RIFOP: Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado	Comprobar si un programa de pausas activas influía positivamente en la atención y la concentración de los niños de 9 a 11 años.	Los resultados del estudio muestran un aumento de la atención y la concentración de los niños tras la aplicación del programa.
Pinto-Silva et al. (2020)	Revista Brasileira de Medicina do Esporte	Analizar los efectos de una clase de ejercicio físico (EF) en el rendimiento académico posterior de los alumnos, y cómo se sintieron durante los exámenes de matemáticas (MATH) y lengua portuguesa (PL).	Una sesión aguda previa de educación física de 30 minutos a intensidad moderada produjo mejoras significativas en el rendimiento en pruebas de Matemáticas y Portugués en alumnos de una escuela rural.
Calvert et al. (2020)	International Electronic Journal of Elementary Education	Examinar la relación dosis-respuesta entre la práctica de actividad física y la mejora de la cognición en una muestra de estudiantes de quinto y sexto curso.	Los resultados no corroboraron una relación dosis-respuesta entre la intensidad de la actividad física y las medidas seleccionadas de la función cognitiva.

Mavilidi et al. (2020)	International Journal of Educational Research	Determinar el efecto de la intervención TWM-E en los niveles de actividad física de los niños. Examinar si la intervención TWM-E mejora el comportamiento en la tarea, las habilidades de lectoescritura (ortografía, gramática y puntuación) y el funcionamiento ejecutivo (inhibición y cambio de tareas).	La intervención TWM-E presenta un enfoque factible y práctico para aumentar la participación de los niños en la escuela primaria, con beneficios potenciales en la actividad física para combatir la disminución de los niveles de actividad física en los niños. Este estudio muestra que las clases físicamente activas pueden mejorar el nivel de alfabetización de los niños, un área clave que requiere modificaciones políticas y prácticas urgentes por parte de las partes interesadas.
Schmidt et al. (2020)	Contemporary Educational Psychology	Comprobar la eficacia de una intervención combinada físico-cognitiva de seis semanas de duración. Comparar la eficacia de una intervención combinada físico-cognitiva con una intervención cognitiva sedentaria y un grupo de control en lista de espera.	Los modelos lineales mixtos revelaron que tanto los niños de la intervención combinada físico-cognitiva como los de la intervención cognitiva sedentaria mejoraron su rendimiento de actualización en comparación con los niños del grupo de control. La inhibición y el desplazamiento no se vieron afectados por ambas intervenciones. Con respecto a la actividad física diaria de los niños, los modelos lineales mixtos mostraron que sólo la intervención combinada físico-cognitiva pudo aumentar significativamente la cantidad de pasos contados.
Vazou et al. (2020)	Frontiers in Psychology	Examinar la viabilidad y eficacia de una intervención de actividad física rítmica en comparación con un programa estándar de educación física, sobre las habilidades motoras y de función ejecutiva (FE) de calor y frío.	Ambos grupos mejoraron en equilibrio y las funciones ejecutivas. Existieron correlaciones significativas en las puntuaciones de cambio entre equilibrio y funciones ejecutivas en frío y caliente y factores socioemocionales.
Morris et al. (2019)	Psychology of Sport and Exercise	Determinar la cantidad de MVPA de una sesión de TDM. Analizar los efectos agudos del TDM sobre la EF y la fluidez matemática de los niños en comparación con las lecciones académicas habituales. Identificar cómo los niveles individuales de compromiso de AF a través del TDM influyen en las puntuaciones de EF y fluidez matemática en comparación con las lecciones académicas habituales.	El TDM no reveló mejoras significativas en la fluidez matemática. No obstante, el TDM puede proporcionar 10 minutos de MVPA, alcanzando un tercio de las recomendaciones diarias en la escuela para cumplir con las recomendaciones diarias generales.

Egger et al. (2018)	Psychology of Sport and Exercise	Desentrañar los efectos separados y/o combinados del esfuerzo físico (EF) y el EC, inducidos por la actividad física en el aula, sobre las funciones ejecutivas de los niños.	Contrariamente a las hipótesis, se observó un efecto negativo significativo del factor CE en el desplazamiento. No se encontraron efectos ni en la actualización ni en la inhibición. No se encontraron efectos significativos para el factor PE ni para la interacción de PE y CE en ninguna de las funciones ejecutivas.
Fedewa et al. (2018)	Research Quarterly for Exercise and Sport	Evaluar si existía una diferencia en el impacto de las pausas de movimiento aeróbico y el impacto de las pausas académicas en el rendimiento académico de los niños.	El tipo de pausas con movimiento que se realizan en las aulas puede tener resultados diferentes en el rendimiento y los niveles de actividad de los niños. Los niños a los que se aplicaron pausas de movimiento aeróbico obtuvieron mejoras ligeramente mayores en el rendimiento en lectura y en los niveles de actividad física que los niños a los que se aplicaron pausas de tipo académico.
Schmidt et al. (2016)	Contemporary Educational Psychology	Los tres objetivos del presente estudio eran, por tanto, comprobar si (1) la EP y la EC afectan a la atención de los niños por separado o en combinación; (2) el afecto positivo tiene un efecto sobre la atención de los niños; y (3) una posible relación entre las dos variables manipuladas (EP y EC) y el rendimiento atencional estaba mediada por cambios en el afecto positivo.	Los análisis mediacionales mostraron que los cambios en el afecto positivo durante las intervenciones mediaron el efecto entre el compromiso cognitivo y la atención focalizada, así como entre el compromiso cognitivo y la velocidad de procesamiento.
Van den Berg et al. (2016)	Frontiers in Psychology	Los objetivos de este estudio fueron examinar (1) los efectos agudos de sesiones de ejercicio de 12 minutos en el aula sobre tareas cognitivas que miden la velocidad de procesamiento de la información y la atención selectiva en adolescentes jóvenes de 10-13 años; y (2) los efectos moderadores del tipo de ejercicio, es decir, aeróbico, de coordinación o de fuerza.	Los resultados actuales sugieren que las sesiones de 12 minutos de ejercicio en clase de intensidad baja a moderada no tienen efectos agudos sobre la velocidad de procesamiento de la información y la atención selectiva en comparación con una condición de control sedentaria en adolescentes jóvenes. Asimismo, no se encontraron efectos diferenciales significativos de los ejercicios aeróbicos, de coordinación o de fuerza.

FIGURA 1. *Análisis de la evolución de la producción científica de los conceptos “Activity Breaks” “Cognition” y “Education”*



Atendiendo a la evolución de la producción científica de la muestra seleccionada, la figura 1 presenta los datos relacionados con esta. Se observa que el año que mayor número de investigaciones aporta es el 2021 (N=8). Asimismo, desde el año 2019 (N=0) hasta el año 2021 (N=8), se observa una clara tendencia creciente de las investigaciones seleccionadas. Concretamente el año 2020 (N=6) es el año que más estudios científicos aporta a la muestra de este estudio de investigación. Se denota que el año 2016 (N=2) y 2018 (N=2) y 2022 (N=2) son los años que menos investigaciones aportan. Finalmente, los años 2017 (N=0) y 2019 (N=0) no aportan ningún estudio de investigación.

5. DISCUSIÓN

El apartado anterior ha ofrecido las conclusiones de los diferentes programas de intervención de descansos activos sobre la mejora en el grado de atención de sus participantes. Igualmente, el análisis de la evolución de la producción científica denota una evolución creciente de esta temática hasta el año 2021. Por todo lo hallado en el apartado anterior, a

continuación, se pasan a contextualizar los datos hallados con los de otras investigaciones similares a la presente.

La mayoría de los estudios llevados a cabo sostienen que los descansos activos son una herramienta eficaz para mejorar numerosas variables cognitivas relacionadas con el aprendizaje de los discentes. Concretamente la investigación llevada a cabo por Arribas-Galarraga y Maiztegi-Kortabarria (2021) presentaba el objetivo de analizar la evolución de la atención y la concentración en jóvenes estudiantes tras la aplicación de un programa basado en descansos activos en la asignatura de Lengua Castellana y Literatura. Como resultados se halló que el grupo experimental mostró un aumento estadísticamente significativo tanto en la variable atención como en la variable concentración. Igualmente, el estudio de Layne et al. (2021) presentó el objetivo de examinar la eficacia de un programa de pausas de actividad física de 4 semanas basado en el aula y asistido por tecnología sobre el tiempo de reacción, el control de la inhibición de la respuesta y el rendimiento en matemáticas de los alumnos de primaria. Igualmente, la investigación desarrollada por Contreras-Jordán et al. (2020) concluyó que los resultados de su estudio muestran un aumento de la atención y la concentración de los niños tras la aplicación de un programa de descansos activos. Las conclusiones de esta investigación mostraron que el programa de descansos activos con una duración de cuatro semanas tuvo un efecto positivo en el tiempo de reacción de los estudiantes y en el control de la inhibición de la respuesta, ambos predictores importantes del rendimiento en matemáticas (Layne et al. 2021; Contreras-Jordán et al., 2020).

El párrafo anterior manifiesta que los descansos activos son herramientas eficaces para mejorar las diferentes funciones ejecutivas, sin embargo, la intensidad de los mismos parece no influir a la hora de mejorar las funciones ejecutivas. El estudio de Ruiz-Ariza et al. (2021) planteaba el objetivo general de conocer el efecto agudo de dos tipos diferentes de pausas activas (de baja y alta intensidad), realizadas entre dos clases, sobre diversas variables cognitivas en jóvenes de secundaria. Las conclusiones de esta investigación afirman que los descansos activos de baja intensidad tuvieron un efecto de mejora similar en la atención y la concentración. Se observaron mejoras en el cálculo

matemático tras ambos tipos de pausas activas, aunque las diferencias no llegaron a ser significativas (Ruiz-Ariza et al., 2021). Asimismo, la investigación de Morris et al. (2019) presentaba el objetivo de determinar la cantidad de actividad física moderada-vigorosa de una sesión de descansos activos. En este caso se halló que los descansos activos a una intensidad moderada-vigorosa no revelaron mejoras significativas en la fluidez matemática (Morris et al., 2019).

Prosiguiendo con el tipo de ejercicios llevados a cabo en los descansos activos el estudio realizado por Van den Berg et al. (2016) presentó los siguientes objetivos: (a) examinar (1) los efectos agudos de sesiones de ejercicio de 12 minutos en el aula sobre tareas cognitivas que miden la velocidad de procesamiento de la información y la atención selectiva en adolescentes jóvenes de 10-13 años y (b) comprobar los efectos moderadores del tipo de ejercicio, es decir, aeróbico, de coordinación o de fuerza. Este estudio (Van den Berg et al., 2016) halló que no se encontraron efectos diferenciales significativos de los ejercicios aeróbicos, de coordinación o de fuerza.

Asimismo, cabe resaltar el estudio de revisión sistemática y metaanálisis llevado a cabo por Melguizo-Ibáñez et al. (2024) resalta que existen otras variables que condicionan los descansos activos. Este estudio resalta que las variables etapa educativa, duración de la sesión y la duración del programa de intervención condicionan el efecto de los descansos activos (Melguizo-Ibáñez et al., 2024). Respecto a la etapa educativa, se denota que presentan un mayor efecto los descansos activos que se llevan a cabo en la etapa de educación secundaria obligatoria (Melguizo-Ibáñez et al., 2024). Respecto a la duración de la sesión, se denota que una duración mayor de 30 minutos por sesión evidencia un mayor efecto para la mejora de la atención (Melguizo-Ibáñez et al., 2024). Respecto a la duración del programa de intervención se denota que se alcanza un mayor efecto cuando los estudios tienen una duración comprendida entre cinco y ocho semanas (Melguizo-Ibáñez et al., 2024). Asimismo, cabe resaltar que si durante el descanso activo este precisa de demandas cognitivas, se mejoran las diferentes funciones ejecutivas. El estudio de Schmidt et al. (2020) presentaba los objetivos de (a) comprobar la eficacia de una intervención combinada físico-cognitiva de

seis semanas de duración y (b) comparar la eficacia de una intervención combinada físico-cognitiva con una intervención cognitiva sedentaria y un grupo de control en lista de espera. Los resultados de este estudio revelaron que tanto los niños de la intervención combinada físico-cognitiva como los de la intervención cognitiva sedentaria mejoraron su rendimiento de actualización en comparación con los niños del grupo de control (Schmidt et al., 2020). Con respecto a la actividad física diaria de los niños, los modelos lineales mixtos mostraron que sólo la intervención combinada físico-cognitiva pudo aumentar significativamente la cantidad de pasos contados (Schmidt et al., 2020). Por el contrario, el estudio de De Bruijn et al. (2021) presentó el objetivo de examinar los efectos de dos intervenciones de actividad física (aeróbica frente a cognitiva) sobre la activación cerebral de los niños. Como conclusiones se halló que la actividad física, al menos el tipo y la cantidad que se utilizó, no provocó necesariamente cambios en los patrones de activación cerebral de los niños.

Una vez contextualizados los resultados hallados, cabe resaltar que esta investigación no queda exenta de limitaciones. Cabe destacar que esta investigación solamente ha analizado las investigaciones publicadas entre los años 2016 y 2022. Asimismo, los estudios han sido extraídos de tres bases de datos, de unas áreas concretas. Estos dos criterios han limitado una mayor muestra de artículos de investigación. Como futuras perspectivas futuras sería conveniente ampliar el rango temporal e incluir un mayor número de áreas de las bases de datos consultadas.

6. CONCLUSIONES

Una vez contextualizados los resultados obtenidos seguidamente se pasan a exponer las conclusiones de este estudio de revisión narrativa. Cabe resaltar que los descansos activos son una herramienta eficaz para mejorar las diferentes funciones ejecutivas que se relacionan con el rendimiento académico. Esto denota que la incorporación de los descansos activos como un recurso didáctico por parte del docente pueden ayudar al desarrollo cognitivo y a la adquisición de un mayor rendimiento académico.

Igualmente, los estudios analizados ponen de manifiesto que la intensidad a la que se desarrollen las pausas activas no influye a la hora de mejorar las funciones ejecutivas de los discentes. Asimismo, la orientación de las diferentes actividades hacia el trabajo de una cualidad física básica o hacia una habilidad motora concreta parece no influir sobre el desarrollo de las funciones ejecutivas. Además, estudios de metaanálisis afirman que la etapa educativa, la duración de la sesión y la duración del programa de intervención son variables a tener en cuenta durante la planificación de un programa de descansos activos.

Teniendo en cuenta el elevado tiempo sedentario que los jóvenes de las diferentes etapas educativas pasan en los centros educativos, es conveniente aplicar los descansos activos teniendo en cuenta las diferentes variables contextualizadas anteriormente.

7. REFERENCIAS

- Arribas-Galarraga, S. y Maiztegi-Kortabarria, J. (2021). Evolution of attention, concentration and academic performance after an intervention based on Activity Breaks. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(3), 87-100. <https://doi.org/10.6018/reifop.467731>
- Calvert, H. G., Wenner, J. A. y Turner, L. (2020). An exploration of supports for increasing classroom physical activity within elementary schools. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 12(1), 1-9. <https://doi.org/10.26822/iejee.2019155331>
- Chang, Y. K., Tsai, Y. J., Chen, T. T. y Hung, T. M. (2013). The impacts of coordinative exercise on executive function in kindergarten children: an ERP study. *Experimental Brain Research*, 225, 187-196. <https://doi.org/10.1007/s00221-012-3360-9>
- Contreras-Jordán, O. R., León, M. P., Infantes-Paniagua, A. y Prieto-Ayuso, A. (2020). Effects of active breaks in the attention and concentration of Elementary School students. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado- RIFOP*, 95(34), 145-160. <https://doi.org/10.47553/rifop.v34il.77723>
- Contreras-Jordán, O.R., Prieto-Ayuso, A., Pilar-León, M. e Infantes-Paniagua, A. (2018). El peso de la Educación Física en el horario escolar. *Revista de Investigación en Didácticas Específicas*, 3, 91-101. <https://doi.org/10.1344/did.2018.3.91-101>

- De Bruijn, A. G. M., Van der Fels, I. M. J., Renken, R. J., Königs, M., Meijer, A., Oosterlaan, J., Kostons, D. D. N. M., Visscher, C., Bosker, R. J., Smith, J. y Hartman, E. (2021). Differential effects of long-term aerobic versus cognitively-engaging physical activity on children's visuospatial working memory related brain activation: A cluster RCT. *Brain and Cognition*, 155, 105812. <https://doi.org/10.1016/j.bandc.2021.105812>
- De Greeff, J. W., Bosker, R. J., Oosterlaan, J., Visscher, C., & Hartman, E. (2017). Effects of physical activity on executive functions, attention and academic performance in preadolescent children: a meta-analysis. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 21(5), 501-507. <https://doi.org/10.1016/j.jsams.2017.09.595>
- de Jesus, G. M., de Oliveira Araujo, R. H., Dias, L. A., Barros, A. K. C., dos Santos Araujo, L. D. M. y de Assis, M. A. A. (2022). Attendance in physical education classes, sedentary behavior, and different forms of physical activity among schoolchildren: a cross-sectional study. *BMC Public Health*, 22(1), 1461. <https://doi.org/10.1186/s12889-022-13864-9>
- Egger, F., Conzelmann, A., & Schmidt, M. (2018). The effect of acute cognitively engaging physical activity breaks on children's executive functions: Too much of a good thing? *Psychology of Sport and Exercise*, 36, 178-186. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2018.02.014>
- Fedewa, A. L., Fettrow, E., Erwin, H., Ahn, S. y Farook, M. (2018). Academic-Based and Aerobic-Only Movement Breaks: Are There Differential Effects on Physical Activity and Achievement? *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 89(2), 153-163. <https://doi.org/10.1080/02701367.2018.1431602>
- Galeano-Rojas, D., Montero-Ordóñez, L. F., León-Reyes, C. F., León-Reyes, B. L., Ribeiro-Almeida, N., & Farias-Valenzuela, C. (2023). Frequency of Physical Activity in Primary Education. Influence of the family and type of activity. *ESHPA - Education, Sport, Health and Physical Activity*, 7(2), 217-226. <http://doi.org/10.5281/zenodo.8189239>
- Gómez-Mármol, A., Sánchez-Alcaraz Martínez, J. y Bazaco-Belmonte, M.J. (2017). La Educación Física como asignatura lúdica en Educación Secundaria: sedentarismo y práctica de actividades físico-deportivas extraescolares. *Sportis. Revista Técnico-Científica del Deporte Escolar, Educación Física y Psicomotricidad*, 3(3), 605-620. <https://doi.org/10.17979/sportis.2017.3.3.1829>
- Graham, J. D., Bremer, E., Fenesi, B. y Cairney, J. (2021). Examining the Acute Effects of Classroom-Based Physical Activity Breaks on Executive Functioning in 11- to 14-Year-Old Children: Single and Additive Moderation Effects of Physical Fitness. *Frontiers in Pediatrics*, 3, 688251. <https://doi.org/10.3389/fped.2021.688251>

- Hernández, L.A., Ferrando, J.A., Quilez, J., Aragonés, M., Terrer-Hernández, L.A., Ferrando, J.A., Quilez, J., Aragonés, M., & Terreros, J.L. (2010). Análisis de la actividad física en escolares de medio urbano. Consejo Superior de Deportes.
- Latino, F., Fischetti, F., Cataldi, S., Monacis, D. y Colella, D. (2021). The impact of an 8-weeks at-home physical activity plan on academic achievement at the time of covid-19 lock-down in Italian school. *Sustainability*, 13(11), 5812. <https://doi.org/10.3390/su13115812>
- Layne, T., Yli-Piipari, S. y Knox, T. (2021). Physical activity break program to improve elementary students' executive function and mathematics performance. *Education3-13*, 49(5), 583-591. <https://doi.org/10.1080/03004279.2020.1746820>
- Luteijn, P. J., van der Wurff, I. S. M., Singh, A. S., Savelberg, H. C. M. y de Groot, R. H. M. (2022). The Acute Effects of Standing on Executive Functioning in Vocational Education and Training Students: The Phit2Learn Study. *Frontiers in Psychology*, 13, 810007. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.810007>
- Mavilidi, M. F., Lubans, D. R., Miller, A., Eather, N., Morgan, P. J., Lonsdale, C., Noetel, M., Karayanidis, F., Shaw, K. y Riley, N. (2020). Impact of the “Thinking while Moving in English” intervention on primary school children’s academic outcomes and physical activity: A cluster randomised controlled trial. *International Journal of Educational Research*, 102, 101592. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101592>
- Mavilidi, M. F., Mason, C., Leahy, A. A., Kennedy, S. G., Eather, N., Hillman, C. H., Morgan, P. J., Lonsdale, C., Wade, L., Riley, N., Heemskerk, C. y Lubans, D. R. (2021). Effect of a Time-Efficient Physical Activity Intervention on Senior School Students' On-Task Behaviour and Subjective Vitality: the 'Burn 2 Learn' Cluster Randomised Controlled Trial. *Educational Psychology Review*, 33(1), 299-323. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09537-x>
- Melguizo-Ibáñez, E., González-Valero, G., Zurita-Ortega, F., Ubago-Jiménez, J.L., Puertas-Molero, P. y Alonso-Vargas, J.M. (2023). Lifestyle Habits in Elementary and High School Education Students: A Systematic Review. *Social Sciences*, 12(3), 113. <https://doi.org/10.3390/socsci12030113>
- Melguizo-Ibáñez, E., Zurita-Ortega, F., González-Valero, G., Puertas-Molero, P., Tadeu, P., Ubago-Jiménez, J.L. y Alonso-Vargas, J.M. (2024). Active break as a tool for improving attention in the educational context. A systematic review and meta-analysis. *Revista de Psicodidáctica*, 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2024.02.003>

- Morris, J. L., Daly-Smith, A., Archbold, V. S., Wilkins, E. L. y McKenna, J. (2019). The Daily Mile (TM) initiative: Exploring physical activity and the acute effects on executive function and academic performance in primary school children. *Psychology of Sport and Exercise*, 45, 101583. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2019.101583>
- Müller, C., Otto, B., Sawitzki, V., Kanagalingam, P., Scherer, J. S. y Lindberg, S. (2021). Short breaks at school: effects of a physical activity and a mindfulness intervention on children's attention, reading comprehension, and self-esteem. *Trends in Neuroscience and Education*, 25, 100160. <https://doi.org/10.1016/j.tine.2021.100160>
- Muñoz-Parreño, J. A. (2020). Descansos activos y su influencia sobre los procesos cognitivos superiores en Educación Primaria. Universidad de Murcia.
- Pastor-Vicedo, J. C., Prieto-Ayuso, A., López Pérez, S. y Martínez-Martínez, J. (2021). Active Breaks and Cognitive Performance in Pupils: A Systematic Review. *Apunts Educación Física y Deportes*, 146, 11-23. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2021/4\).146.02](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2021/4).146.02)
- Pinto-Silva, E. K., Ramos, I. A., Brandao, P. S., dos Santos Pereira, R. M., Brito, S. V., Vila Nova de Moraes, J. F., Arsa, G., Atlas, S., Rasul, A., Castro, H. D., Lewis, J. E., Simoes, H. G. y Campbell, C. S. G. (2020). A single Physical Education Session Improves Subsequent Academic Performance in Rural School Students. *Revista Brasileira de Medicina do Esporte*, 26(6), 532-536. https://doi.org/10.1590/1517-8692202026062019_0006
- Robinson, K. J., Lubans, D. R., Mavilidi, M. F., Hillman, C. H., Benzing, V., Valkenborghs, S. R., Barker, D. y Riley, N. (2022). Effects of Classroom-Based Resistance Training With and Without Cognitive Training on Adolescents' Cognitive Function, On-task Behavior, and Muscular Fitness. *Frontiers in Psychology*, 13, 811534. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.811534>
- Ruiz-Ariza, A., López-Serrano, S., Mezcuca-Hidalgo, A., Martínez-López, E. J. y Abu-Helaiel, K. (2021). Acute effect of physically active rests on cognitive variables and creativity in Secondary Education. *Retos*, 39, 635-642. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i39.78591>
- Sanz-Martín, D., Ubago-Jiménez, J.L., Ruiz-Tendero, G., Zurita-Ortega, F., Melguizo-Ibáñez, E. y Puertas-Molero, P. (2022). The Relationships between Physical Activity, Screen Time and Sleep Time According to the Adolescents' Sex and the Day of the Week. *Healthcare*, 10(10), 1955. <https://doi.org/10.3390/healthcare10101955>

- Schmidt M., Jäger K., Egger F., Roebbers, C. M. y Conzelmann, A. (2015). Cognitively engaging chronic physical activity, but not aerobic exercise, affects executive functions in primary school children: a group-randomized controlled trial. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 37(6), 575–591. <https://doi.org/10.1123/jsep.2015-0069>
- Schmidt, M., Benzing, V. y Kamer, M. (2016). Classroom-based physical activity breaks and children's attention: Cognitive engagement works! *Frontiers in Psychology*, 7, 1474. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01474>
- Schmidt, M., Mavilidi, M. F., Singh, A. y Englert, C. (2020). Combining physical and cognitive training to improve kindergarten children's executive functions: A cluster randomized controlled trial. *Contemporary Educational Psychology*, 63, 101908. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101908>
- Van den Berg, V., Saliassi, E., de Groot, R. H. M., Jolles, J., Chinapaw, M. J. M. y Singh, A. S. (2016). Physical activity in the school setting: Cognitive performance is not affected by three different types of acute exercise. *Frontiers in psychology*, 7. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00723>
- Vazou, S., Klesel, B., Lakes, K. D. y Smiley, A. (2020). Rhythmic Physical Activity Intervention: Exploring Feasibility and Effectiveness in Improving Motor and Executive Function Skills in Children. *Frontiers in Psychology*, 11, 556249. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.556249>

IMPORTANCIA DE LA PRÁCTICA DE ACTIVIDAD FÍSICA EN PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL. ESTADO ACTUAL DE LA CUESTIÓN

GABRIEL GONZÁLEZ-VALERO

GRACIA CRISTINA VILLODRES

Universidad de Granada

DANIEL SANZ MARTÍN

Universidad Internacional Isabel I de Castilla

MANUEL ANTONIO ORTIZ FRANCO

Centro de Magisterio La Inmaculada

1. INTRODUCCIÓN

Las personas con discapacidad intelectual (DI) se caracterizan por limitaciones significativas en el rendimiento intelectual y el comportamiento adaptativo, que suelen aparecer antes de la edad adulta (American Association of Intellectual and Developmental Disabilities, 2020; Stanish et al., 2019; Zurita-Ortega et al., 2020). En la mayoría de los países, estas personas con DI se clasifican en grados leve, moderado, grave o profundo mediante una evaluación clínica antes de los 18 años (Chow et al., 2018). Según el Informe Mundial sobre la Discapacidad de la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2020), las personas con problemas de salud mental o deficiencia intelectual suelen ser las más marginadas socialmente en el mundo laboral. Esta organización destaca el hecho de que más de mil millones de personas presentan algún tipo de discapacidad, lo que representa alrededor del 15% de la población mundial. En concreto, en España, la base de datos nacional de personas con discapacidad registrada por el Ministerio de Política y Derechos Sociales (Ministerio de Derechos Sociales y Agenda, 2018) registra un total de 266.379 personas con una discapacidad mayor o igual al 33%, lo que representa el 8,7% de la población total de personas a las que se les reconoce algún tipo de discapacidad.

Las personas con DI son una población que suele tener dificultades para establecer autoconceptos positivos, tanto en términos sociales como físicos. De hecho, estos pensamientos negativos son generados por situaciones de discriminación, estigmatización y aislamiento social (Walsh et al., 2018). Asimismo, los adultos con DI se han asociado a mayores tasas de morbilidad, condiciones especiales de salud y menor esperanza de vida (Chow et al., 2018; Grondhuis y Aman, 2014). Sin embargo, en las últimas décadas, los avances de la ciencia han logrado mantener y aumentar esta esperanza de vida entre las personas con DI (Emerson et al., 2014).

La actividad física (AF) ayuda a prevenir el aislamiento social (Mutrie et al., 2007). Estudios como el realizado por Allender et al. (2006) han demostrado que la AF mejora los niveles de participación en estas actividades, debido al apoyo social y al disfrute que genera. El mismo autor destaca que la AF es una forma de que las personas compartan sus dificultades, logros y experiencias. También se ha demostrado que tiene un efecto paliativo sobre las conductas desafiantes en personas con DI (Washburn et al., 2002). En este sentido, la AF mejora el bienestar a través de la mejora de la autoimagen, una mayor confianza en uno mismo y una mayor satisfacción con los logros físico-deportivos (Andrews, 2005; González-Valero et al., 2023). En general, la AF también ayuda al bienestar psicoemocional y a la calidad de vida (Jo et al., 2018). Sin embargo, las limitaciones que pueden tener las personas con DI dificultan el acceso a la AF (Stanish et al., 2019; Einarsson et al., 2015).

También está ampliamente reconocido que la práctica regular de AF es importante en la prevención de enfermedades crónicas como la obesidad, la cardiopatía coronaria, la diabetes tipo II, la hipertensión, la depresión y reduce el riesgo de muerte y el comportamiento sedentario (Chow et al., 2018; Walsh et al., 2018; Washburn et al., 2002; Gawlik et al., 2018; Hsieh et al., 2017; Kim y Yi, 2018; Koritsas y Iacono, 2016; Sundahl et al., 2016; Warburton et al., 2006). Esto es especialmente positivo para las personas con DI, ya que tienen un mayor riesgo de padecer enfermedades cardiovasculares, respiratorias y cáncer (Prasher y Janicki, 2002). En este sentido, aparecen las recomendaciones de práctica mínima de AF, ya que la OMS (2010) recomienda un mínimo de 60 minutos diarios de AF moderada-fuerte en jóvenes de 5 a 17 años,

mientras que en adultos de 18 a 64 años se recomienda acumular 150 minutos semanales de AF moderada o 75 minutos de AF vigorosa.

Las personas con DI experimentan problemas asociados al envejecimiento prematuro, y la comunidad científica ha enfatizado la importancia de las intervenciones para promover la salud de esta población (Brooker et al., 2015). Frente a ese envejecimiento, se destacan las características personales de los sujetos con DI, que presentan problemas de motricidad, coordinación y equilibrio, así como menor capacidad de atención y consolidación de habilidades (Zurita-Ortega et al., 2020; Durstine et al., 2013). Se ha demostrado que el número total de AF realizadas por las personas con DI es muy bajo, y se ha constatado que existen bajos porcentajes de individuos que cumplen con las recomendaciones mencionadas (Dairo et al., 2016; Melville et al., 2017).

Ante esta situación, diversos estudios han apostado por la AF como herramienta de intervención en personas con DI para resolver sus principales problemas de salud y psico-lógicos (Jo et al., Kim y Yi et al., 2018; Bondár et al., 2020; Oviedo et al., 2019; Nam-Choi y Cheung, 2016; Van Schijndel-Speet et al., 2017). Además, los videojuegos activos se han incluido como práctica de AF para tratar el gasto energético, la composición corporal, la autoestima, la condición física, el aprendizaje cognitivo, la autoeficacia y la conducta sedentaria en niños (Parisod et al., 2014; Peng et al., 2013; Lau et al., 2020). Sin embargo, los centros educativos son esenciales para que las personas con DI acumulen más tiempo de AF (Einarsson et al., 2016; Queralt et al., 2016). Por estos motivos, cada vez es más necesario comprender los niveles de AF, su naturaleza y su relación con diferentes indicadores de salud (Oviedo et al., 2017).

2. OBJETIVOS

Teniendo en cuenta que las personas con DI son menos propensas a realizar una práctica mínima de AF, lo que se traduce en altos niveles de sedentarismo y potenciales problemas de salud, se plantean las siguientes preguntas de investigación: a) ¿Son adecuados actualmente los niveles de práctica de AF en personas con DI? b) ¿Existen investigaciones que hayan corroborado la problemática de estudio? c) ¿Es de alto

interés la producción de estudios científicos en este ámbito? d) ¿Se ha demostrado que la práctica de AF sea beneficiosa para mejorar la aptitud física y de salud de las personas con DI?

A partir de la problemática mostrada y de las preguntas de investigación, se realizó una revisión sistemática durante el periodo 2016-2020 con el objetivo de analizar los niveles de AF y establecer las principales relaciones entre ellos y las características saludables en personas con discapacidad intelectual.

3. METODOLOGÍA

Tras abordar la población de estudio y los principales factores físico-sanitarios que inciden en estos individuos, se realizó una revisión sistemática de la literatura. El proceso de selección se desarrolló a partir de la adaptación española de los ítems para publicar revisiones sistemáticas y metaanálisis de la declaración PRISMA (Moher et al., 2014), con el objetivo de establecer un adecuado estado del arte y del progreso de la producción científica.

3.1. PROCEDIMIENTO Y ESTRATEGIA DE BÚSQUEDA

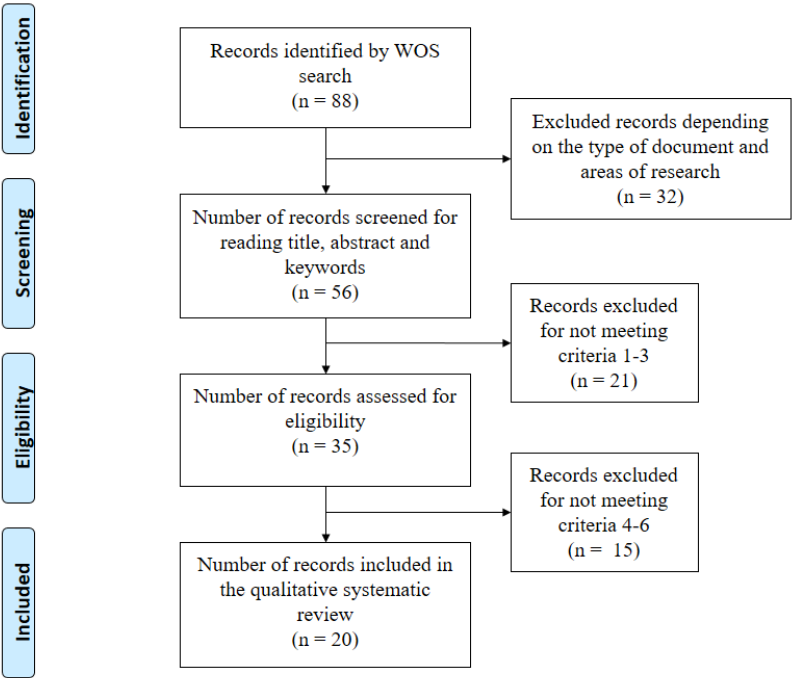
Se realizó una búsqueda de literatura científica en la base de datos Web of Science (WOS) de Clarivate Analytics durante los meses de septiembre y octubre de 2020. Se consideró la colección principal de la Web of Science y el rango temporal se delimitó a los últimos cinco años de publicación (2016-2020). Como palabras clave se utilizaron los términos "Physical Activit*" y "intellectual disabilit*". Estos se apoyaron en el operador booleano "and" y se añadió la búsqueda simple por título.

En este punto, se obtuvo una población total de 88 publicaciones científicas. Tras refinar según el tipo de documento en "article", "review" y "proceeding paper" se establecieron 63 estudios. Por último, se tuvieron en cuenta las áreas de investigación de "Rehabilitación", "Investigación Educativa", "Salud Pública Ambiental Ocupacional", "Psicología" y "Ciencias del Deporte" y, de este modo, se incluyeron 56 publicaciones en el estudio.

Para establecer la muestra de artículos que conformaron esta investigación se utilizaron los siguientes criterios de inclusión:

1. Artículos publicados en inglés o español y sometidos a revisión por pares.
2. Estudios científicos que incluyan actividad física y personas con discapacidad intelectual en el título, resumen o palabras clave.
3. Población y muestra del estudio centrada en sujetos con algún tipo de discapacidad intelectual.
4. Publicaciones científicas desarrolladas con un diseño metodológico transversal y/o longitudinal.
5. Utilización de instrumentos de investigación para evaluar a los participantes del estudio.
6. Investigaciones que muestren resultados y conclusiones significativas que permitan analizar la problemática del estudio.

FIGURA 1. Diagrama de flujo de la síntesis cualitativa



Para aplicar los criterios de inclusión, se realizó una primera lectura del título y del resumen. Posteriormente, se realizó una lectura en profundidad del texto completo, con el fin de aplicar correctamente los criterios conceptuales, metodológicos y estadísticos. Tras considerar los criterios de inclusión y exclusión, se estableció una muestra válida de 20 artículos científicos para el estudio de síntesis cualitativa (figura 1).

3.2. PROCEDIMIENTO DE EXTRACCIÓN DE DATOS Y DESCRIPCIÓN DE LOS ELEMENTOS SELECCIONADOS

Los datos de los estudios fueron extraídos con base en las unidades de análisis y utilizando la siguiente codificación: (a) Autor/es; (b) Año de publicación; (c) País; (d) Participantes del estudio; (e) Diseño/características metodológicas; (f) Estudio; (g) Propósito (h) Variables; (i) Medidas de resultado; (j) Resultados.

Este estudio fue codificado por dos de los autores, con el objetivo de verificar la fiabilidad de la codificación y el grado de acuerdo entre los investigadores para la extracción y selección de los datos (39). El grado de concordancia en la clasificación de los artículos fue del 92%, que se obtuvo dividiendo el número de coincidencias por el número total de categorías definidas para cada estudio y multiplicándolo por 100.

TABLA 1. *Características principales de los estudios incluidos*

Autores	Año	País	Participantes	Diseño
Zurita-Ortega et al.	2020	España	47 participantes con DI y rango de edad 12-55 años (29,85±10,41). Mujeres 53,2% (n=25) y hombres 46,8% (n=22).	Pre-experimental sin grupo de control. Programa de intervención de 12 sesiones basado en el Kin-ball.
Lau et al.	2020	Japón	194 participantes con un rango de CI de 55-70 y una edad media de 12,8±2,8 Niños (71,9%) y niñas (28,1%) Grupo de intervención (n=125) y grupo de control (n=73).	Experimental con grupo de control. El grupo de control no realizó ningún tratamiento. Se utilizaron ocho videojuegos activos para la Xbox 360 Kinect, en dos sesiones de 30 minutos durante 12 semanas.

Stanish et al.	2019	Estados Unidos	De los 98 participantes, 60 eran adolescentes con desarrollo típico ($15,3 \pm 1,5$ años), de los cuales el 6% eran varones. Los otros 38 eran individuos con DI ($16,8 \pm 1,9$), el 45% de ellos varones.	Estudio observacional transversal y correlacional.
Oviedo et al.	2019	España	66 adultos (39 hombres/ 27 mujeres) de 20 a 60 años con DI moderada. 31 adultos sin DI (14 hombres/17 mujeres).	Estudio transversal y comparativo. Diferencias entre los grupos sin DI, DI activa e DI inactiva.
Ryuh et al.	2019	USA	7 adultos jóvenes (4 hombres y 3 mujeres) con una edad media de $20,29 \pm 1,11$ y un rango de CI de 50-89.	Pre-experimental con diferentes tipos de sesiones. Intervención con el videojuego Kinect de Xbox 360 y Just Dance 3. Las sesiones tenían una duración de 10 minutos. Las sesiones simples fueron sentadas en una silla con el mínimo movimiento y las sesiones exergame fueron jugadas. Una sesión al día durante una semana.
Wouters et al.	2019	Países Bajos	68 niños y adolescentes de 2 a 18 años ($9,4 \pm 4,3$). El 63% ($n=43$) eran niños y el 37% ($n=25$) niñas.	Estudio descriptivo y transversal.
Kim y Yi	2018	Korea del Sur	17 participantes (13 hombres y 4 mujeres) entre 18-60 años ($M=29,88$) y un CI entre 45-70.	Estudio transversal y correlacional
Chow et al.	2018	Japón	114 adultos con DI y edad media de $41,7 \pm 9,5$ (71 hombres y 43 mujeres)	Estudio transversal, comparativo y correlacional
Walsh et al.	2018	Irlanda	Población total de 146 individuos con DI (58,5% hombres y 42,8% mujeres) con una edad media de $33,01 \pm 11,09$. Los participantes en el SOI fueron 101 deportistas con una edad media de $31,39 \pm 10,78$ (63,4% hombres y 36,6% mujeres). Los no participantes fueron 45 con una edad media de $36,65 \pm 11,05$ (46,7% hombres y 53,3% mujeres).	Estudio transversal y comparativo entre grupos.

Jo et al.	2018	Korea del Sur	20 individuos con DI y puntuaciones de CI entre 45-70. El grupo experimental estaba formado por 10 participantes (7 hombres y 3 mujeres) con una edad media de $30,60 \pm 11,00$. El grupo de control estaba formado por 10 individuos (3 hombres y 7 mujeres) con una edad media de $31,80 \pm 11,32$.	Diseño de estudio pre-post experimental con un grupo de control. El programa de intervención consistió en ejercicios de banda y actividades rítmicas durante 90 minutos, dos veces por semana. Duración total de 12 semanas.
Gawlik et al.	2018	Polonia	27 adultos con DI (11 mujeres y 15 hombres) con un rango de edad de 21-39 años	Estudio transversal y comparativo.
Hsieh et al.	2017	Estados Unidos	Un total de 1618 participantes con DI y un rango de edad de 18-86 años ($M = 37,67 \pm 14,39$) 44,8% eran hombres ($n=725$) y 55,2% mujeres ($n=893$).	Estudio transversal, comparativo y correlacional
Oviedo et al.	2017	España	60 adultos menores de 45 años (32 hombres y 28 mujeres) y 56 adultos mayores de 45 años (35 hombres y 21 mujeres)	Estudio transversal y muestreo de conveniencia.
Van Schijndel-Speet et al.	2017	Países Bajos	66 adultos con DI componían la muestra global. Con un rango de edad de 44-83 años. De esta muestra, 5 pertenecían al grupo experimental y 5 al grupo de control.	Ensayo clínico aleatorizado con ocho meses de seguimiento. El programa incluye un componente educativo y otro de AF.
Einarsson et al.	2016	Islandia	Un total de 184 participantes. 91 tenían DI (edad media $11,9 \pm 2,9$) y 92 con desarrollo típicamente individual (edad media $11,9 \pm 2,7$).	Estudio transversal y comparativo entre grupos.
Queralt et al.	2016	España	35 adolescentes con DI leve-moderada con una edad media de $15,3 \pm 2,7$ y un 62,9% de chicos.	Estudio descriptivo y transversal.
Koritsas y Iacono	2016	Australia	68 individuos adultos con DI (47 hombres y 21 mujeres) con edades comprendidas entre 19 y 73 años ($M = 36,7 \pm 13,5$).	Estudio descriptivo y transversal.
Nam-Choi y Cheung	2016	Japón	30 niños de 7-8 años. En el grupo experimental había 18 (12 niños y 6 niñas) y en el grupo de control había 12 (10 niños y 2 niñas).	Experimental con grupo de control. La intervención se basó en el modelo de responsabilidad de la recreación terapéutica (TRAM). Se incluyó el tratamiento de habilidades psicosociales de autocontrol emocional y AF. Se desarrolló en 24 sesiones.

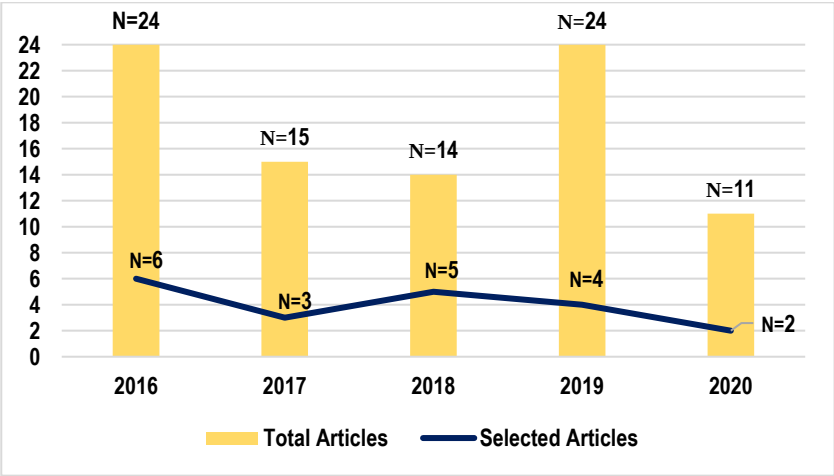
Sundahl et al.	2016	Suecia	Un total de 100 participantes. 52 con DI (27 chicas y 25 chicos) con una edad media de $18,2 \pm 1,2$. 48 participantes sin DI (21 chicas y 27 chicos) con una edad media de $17,9 \pm 0,9$.	Estudio transversal y comparativo entre grupos.
Stanish et al.	2016	Estados Unidos	Un total de 98 participantes. 38 adolescentes con DI (45% varones) y edad media de $16,8 \pm 1,8$. 60 adolescentes con desarrollo típico (60% chicos) y edad media de $15,3 \pm 1,5$.	Estudio transversal y comparativo entre grupos.

4. RESULTADOS

El gráfico 2 muestra la evolución de la producción científica y de los artículos seleccionados para este estudio. La tendencia del gráfico muestra diferentes altibajos en los últimos años, con los máximos en 2016 y 2019 ($n=24$). Al registrar un total de 20 artículos como corpus básico de estudio, se cubrió el 22,73% de la población de estudio. Si bien es de vital importancia conocer los niveles y la incidencia que tiene la AF en las personas con DI, la muestra seleccionada para este estudio pone de manifiesto la importancia de actualizar el estado actual del arte y profundizar en la función y las principales relaciones entre estas variables, ya que se trata de un área poco estudiada y de especial relevancia para el ámbito de la ciencia.

La Tabla 2 muestra los principales objetivos, variables y medidas de estudio, así como los principales resultados y relaciones de la práctica de AF en personas con discapacidad intelectual. Se observó que las principales variables estudiadas con la práctica de AF fueron las relacionadas con la composición corporal, la condición física, las conductas físico-saludables y el sedentarismo. Los principales instrumentos que destacaron en la evaluación de la AF fueron el uso de acelerómetros, podómetros y encuestas autoinformadas con preguntas de elaboración propia (ad-hoc).

FIGURA 2. Evolución de la producción científica y artículos seleccionados en los últimos cinco años "Actividad física" y "discapacidad intelectual".



Los principales resultados muestran la importancia de evaluar y trabajar los aspectos físico-saludables en las personas con discapacidad intelectual. En concreto, la AF produce mayores niveles de satisfacción y motivación hacia las actividades físico-deportivas y mejora la autosuperación y la autoeficacia. Ayuda a adquirir y reforzar las cualidades físicas de los participantes y, por tanto, a mejorar la aptitud física. La evaluación de los niveles de AF mostró que la mayoría de las personas participantes no cumplen con las recomendaciones mínimas de práctica propuestas por organismos nacionales e internacionales. También se demostró que las personas con discapacidad intelectual eran más propensas a tener comportamientos sedentarios en comparación con sujetos de edad similar y desarrollo típico. Así, la AF se asoció a una mejora de la respuesta fisiológica y psicológica en general. Cuando se comparó con grupos de la misma edad, pero con un desarrollo típico, se encontraron diferencias, sin embargo, en las personas con discapacidad intelectual y entre géneros en la mayoría de los casos no se encontraron diferencias.

TABLA 2. Variables de tratamiento y principales resultados y relaciones de la actividad física

Estudio	Objetivo	Variables	Instrumentos	Resultados
Zurita-Ortega et al. (2020)	Examinar los efectos de un programa basado en el Kin-ball para disminuir los comportamientos sedentarios y aumentar las capacidades físicas básicas.	Composición corporal	Cálculo de las puntuaciones Z relacionadas con la edad (IMC) según la OMS (2006)	La práctica de AF relacionada con el aprendizaje cooperativo y el trabajo con kin-ball mejoró las cualidades físicas de los participantes con DI. Se registró un alto grado de satisfacción y motivación hacia los deportes alternativos.
		Cualidades físicas	Revisión de la "prueba de 6 minutos". Prueba de 50 m. Dinamómetro. Coordinación y equilibrio con adaptaciones de Skowronski et al. (2009).	
Lau et al. (2020)	Explorar si una intervención basada en videojuegos activos es útil para la composición corporal, la AF y las habilidades motoras en niños con DI.	Composición corporal	Analizador de composición corporal Tanita BC-418	Las habilidades motoras aumentaron en el grupo de control y en el experimental. Sin embargo, la intervención basada en videojuegos activos no tuvo efectos en la composición corporal ni en las habilidades motoras generales.
		AF	Acelerómetro ActiGraph GT3X	
		Habilidades motrices	BOT-2	
Stanish et al. (2019)	Evaluar el tiempo dedicado a AF moderada y vigorosa, el tipo y la frecuencia de participación en AF en jóvenes con DI en comparación con jóvenes con desarrollo típico.	Tiempo AF	Acelerómetro Actical®	Los jóvenes con DI mostraron menos tiempo de AF moderada y vigorosa, y era menos probable que cumplieran las Directrices de AF de EE.UU. Sin embargo, las mujeres con DI mostraron mayor participación y frecuencia que el grupo de comparación. No se observaron diferencias entre los hombres. La principal actividad realizada por ambos grupos fue caminar.
		Tipo y frecuencia de AF	Cuestionario Ad-hoc	
Oviedo et al. (2019)	Describir y comparar los niveles de AF y el tiempo de sedentarismo de los grupos activos y no activos en adultos con DI en comparación con los grupos sin DI.	Composición corporal	Tallímetro Seca 225 y balanza digital Seca 861. Peso (kg)/m².	El grupo activo de personas con DI mostró mayores niveles de AF vigorosa en comparación con el grupo inactivo. Los adultos sin DI realizaron menos actividades sedentarias y más AF ligera. Los individuos con DI del grupo activo no mostraron un comportamiento menos sedentario que el grupo inactivo.
		Actividad Física	Acelerómetro ActiGraph GT3X	
Ryuh et al. (2019)	Examinar las respuestas fisiológicas (frecuencia cardíaca y esfuerzo percibido) y psicológicas a través de la escala de disfrute de AF en adultos jóvenes con DI.	Respuesta fisiológica	La frecuencia cardíaca se calculó manualmente durante 15 segundos y se multiplicó por 4. Se utilizó la escala OMNI para la percepción del esfuerzo	Tras una sola sesión, la frecuencia cardíaca aumentó significativamente, lo que puede representar un aumento de la AF y del consumo de energía. Del mismo modo, aumentaron el esfuerzo percibido y el disfrute de la AF. Parece que la sensación de fatiga se ve alterada por factores de motivación externos como la música. La eficacia positiva del ejercicio no se notó cuando se programó en las rutinas diarias.
		Respuesta psicológica	PACES	

Wouters et al. (2019)	Investigar la AF regular en niños y adolescentes con DI moderada-grave.	AF	Acelerómetro ActiGraph GT3X	El 47% de los participantes en este estudio cumplían las recomendaciones de AF. El bajo desarrollo motor se asoció a una baja AF. La familia y los cuidadores son fundamentales para apoyarles y motivarles hacia la práctica físico-deportiva.
		Habilidades motrices	BSID-III	
		Composición corporal	Tanita TBF-300A	
Kim y Yi (2018)	Investigar la relación entre la AF y los factores de riesgo del síndrome metabólico en adultos con DI.	AF	Acelerómetro Actical Sense	Los niveles de AF en adultos con DI eran inferiores a los de grupos de edad similares. Se establecieron correlaciones positivas entre la AF y la fuerza muscular, la resistencia, el colesterol, el colesterol de lipoproteínas de baja densidad y el índice de discapacidad.
		Cualidades físicas	Dinamómetro digital (TKK). Sentadillas durante 1 min. Sentadillas. Carrera de resistencia cardiovascular aeróbica progresiva de 16 m.	
		Análisis de sangre	Analizador automático Olympus Au 5200	
Chow et al. (2018)	Describir la AF diaria regular y la condición física relacionada con la salud en adultos con DI leve y moderada.	AF	Acelerómetro ActiGraph GT3X	Los adultos con DI dedicaron sólo 10 minutos de su tiempo diario a realizar AF moderada o vigorosa, sin embargo, se registraron 495 minutos de acciones sedentarias. Se demostró que la 6MWT contribuía a la AF y a la reducción de las conductas sedentarias. La aptitud física y cardiovascular tenía una relación positiva cuando la AF diaria de los participantes era mayor.
		Aptitud física y salud	Medidor de grasa corporal (TBF-410ody Composition Analyzer).	
Walsh et al. (2018)	Explorar el impacto del programa SOI (Special Olympics Ireland) en la salud y el bienestar de las personas y compararlo con individuos sin DI.	AF	Acelerómetro ActiGraph GT3X. Cuestionario internacional de AF (SLAN 2007).	Los participantes en la SOI acumularon más AF de moderada a intensa al día, tenían niveles más altos de forma física y presentaban resultados más positivos en su perfil de salud que los que no participaron en la SOI. La SOI tiene el potencial de marcar diferencias en la salud física de las personas y, por tanto, en su salud y bienestar generales.
		Aptitud física y salud	Prueba de marcha de seis minutos. El IMC se clasificó según la OMS (2006).	
Jo et al. (2018)	Explorar los efectos de un programa de salud relacionado con la aptitud física, la autoeficacia y los niveles de AF en adultos con DI.	Aptitud física	Prueba de paso de 3 minutos. Análisis de biomedancia (Inbody 370). Prueba de abdominales. Dinamómetro (TKK 5401). Caja de abdominales.	Uno de los principales hallazgos señala que se produjo un aumento de la autoeficacia tras la intervención. Así como una mejora en los niveles de AF. En concreto, el grupo experimental mejoró significativamente la resistencia muscular, la autoeficacia y los niveles de AF. Esto apoya la idea de que los programas de ejercicio pueden ser un método no farmacéutico para mejorar la salud de los adultos con DI.
		Autoeficacia	Escala de autoeficacia física Ryckman et al. (1982)	
Gawlik et al. (2018)	Evaluar el sobrepeso, la obesidad y	Composición corporal	Tanita TBF-300	Caracterizaba a los individuos con DI como individuos con un

	los perfiles lipídicos en adultos con DI y compararlos con medidas de su práctica de AF.	AF	Contador de pasos YAMAX	exceso de masa corporal significativo y bajos niveles de AF. A pesar de los problemas de obesidad y baja AF, los perfiles lipídicos de los participantes eran favorables en comparación con la población general.
Hsieh et al. (2017)	Investigar la prevalencia de bajos niveles de AF y de ver la televisión en personas con DI e identificar los factores asociados a estos comportamientos.	AF	Cuestionarios autoinformados y autodiseñados.	Alrededor del 60% de los adultos con DI tenían niveles bajos de AF y veían la televisión más de tres horas al día de media. Sin embargo, los que participaban en actividades como las Olimpiadas Especiales no mostraban un comportamiento tan sedentario. Una estrategia para aumentar la AF es la promoción de actividades sociales y comunitarias.
		Tiempo de TV		
Oviedo et al. (2017)	Evaluar objetivamente los patrones temporales de sedentarismo y los niveles de AF mediante acelerómetros.	Composición corporal	Tallímetro Seca 225 y balanza digital Seca 861. Peso (kg)/m².	The youngest group of participants registered the highest amount of moderate-to-severe PA. No gender differences were found. However, only 10% met the overall recommendations for PA for health. There were low levels of PA and a high prevalence of sedentary behaviour.
		AF	Acelerómetro ActiGraph GT3X	
Van Schijndel-Speet et al. (2017)	Mejorar o mantener los niveles de AF y las aptitudes motoras, cardiorrespiratorias, morfológicas, metabólicas y los síntomas depresivos.	AF	Podómetros NL-1000	Los participantes obtuvieron efectos positivos en la AF, la fuerza muscular, la presión arterial sistólica y diastólica, el nivel de colesterol sérico y el funcionamiento cognitivo. No se encontraron diferencias significativas en el equilibrio, la glucosa sérica, el peso, el perímetro de la cintura, la velocidad de la marcha, la movilidad, la depresión o las actividades instrumentales de la vida diaria.
		Aptitud física	Dinamómetro Mano Jamar. Berg Balance Test. Velocidad 5m. Test de marcha con lanzadera incremental.	
		Salud	Tensiómetro Omron M7. Balanza Seca 813. Análisis médicos.	
		Aspectos psicosociales	Escala Lawton IADL. Lista de señales de depresión. Cuestionario de Demencia para el Retraso Mental	
Einarsson et al. (2016)	Researching PA patterns before and after school among Icelandic children with mildly severe ID.	Composición corporal	Tallímetro Seca 220 y balanza digital Seca 708. Peso (kg)/m².	Los niños con un desarrollo individual típico eran más activos y menos sedentarios que los ID. Los sujetos con DI, en ambos sexos, mostraron ser más activos durante el colegio que fuera de él. Además, los niños con DI eran más propensos a perder peso. Por lo tanto, las personas con DI dependen más de la escuela para acumular tiempo de AF que las personas con un desarrollo individual típico.
		AF	Acelerómetro Actigraph GT1M.	
		Comportamiento físico-saludable	Cuestionario ad hoc	
		AF	Podómetros Yamax Digiwalker SW-200	Durante los días laborables y las pausas, las chicas son menos

Queralt et al. (2016)	Examinar los patrones diarios de AF en niños con DI.	Composición corporal	Peso (kg)/m ² .	activas. Los chicos muestran más actividad entre semana que los fines de semana. La AF en la escuela representa el 50% de la AF diaria para ambos sexos.
Koritsas y Iacono (2016)	Describir la nutrición, selección de alimentos, AF y estado ponderal de un grupo de adultos con DI en Australia.	Composición corporal	Clasificación del perímetro abdominal	Aproximadamente la mitad de los participantes estaban en el rango de obesidad. La mayoría tenía una circunferencia abdominal que los convertía en un foco importante de complicaciones metabólicas. Se detectó un riesgo moderado de desnutrición. Más de la mitad de los participantes no cumplían las directrices nacionales sobre AF.
		AF	Cuestionario ad hoc	
		Nutrición	Lista de control de la Iniciativa australiana de cribado nutricional	
Nam-Choi y Cheung (2016)	Investigar el impacto de un programa de AF de ocho semanas sobre los comportamientos psicosociales de los niños con DI y estimar si se produjo la generalización.	Comportamientos durante el entrenamiento, AF sistemática y componentes emocionales y sociales	Lista de control para la evaluación de alumnos (Wright y Sugden, 1999)	Las puntuaciones de autocontrol emocional fueron mejores en el grupo de tratamiento. Se mostraron relaciones positivas entre el autocontrol emocional en contextos educativos y formativos. En conclusión, el programa estructurado de AF tiene efectos positivos sobre el autocontrol emocional en niños con DI.
Sundahl et al. (2016)	Investigar la cantidad de AF entre chicos y chicas adolescentes con DI en comparación con grupos de control de la misma edad sin DI. Examinar si el nivel de AF estaba asociado con el IMC.	AF	Podómetros Yamax SW200/LS2000	El estudio mostró que las niñas sin DI eran el único grupo que cumplía las recomendaciones de pasos. No se encontraron diferencias significativas entre el número total de pasos y el IMC. En conclusión, las personas con DI no alcanzaron los niveles mínimos de actividad recomendados.
		Composición corporal	Tallímetro Seca y balanza digital Seca. Peso (kg)/m ² .	
Stanish et al. (2016)	Evaluar el disfrute de la AF, las barreras percibidas, las creencias y la autoeficacia entre los adolescentes con DI y determinar si estos factores difieren de los adolescentes con desarrollo típico.	Disfrute de la AF, actividades sedentarias, percepción personal, social y ambiental sobre las barreras.	Cuestionario ad hoc	Los adolescentes con DI mostraron un menor porcentaje de personas con las que realizar AF, lo que indica que muchas de las actividades físicas eran difíciles de aprender. Los adolescentes con DI mostraron pensar menos en la AF como algo bueno para su salud. Los participantes con DI mostraron una mayor atracción por la AF individual.

Nota 1. Bruininks-Oseretsky Test of Motor Proficiency-Second Edition (BOT-2); Physical Activity Enjoyment Scale (PACES); Bayley Scale of Infant and Toddler Development, Tercera Edición (BSID-III).

5. DISCUSIÓN

Se realizó una revisión sistemática para el periodo 2016-2020 con el objetivo de analizar los niveles de AF y establecer las principales relaciones con aspectos saludables en personas con discapacidad intelectual. Existen estudios con características similares (Bossink et al., 2017; Leung et al., 2017), aunque la mayoría de ellos centrados en estudiar el impacto y la efectividad de programas de AF y deporte (Bondár et al., 2020; Hassan et al., 2019; Kapsal et al., 2019; McGarty et al., 2018; Thomson et al., 2020), e incluso en establecer diferencias de género (Westrop et al., 2019). La peculiaridad de este estudio es ofrecer una perspectiva actual de las personas con DI sobre sus niveles de AF y los principales aspectos saludables con los que se relacionan. Teniendo en cuenta que los principales resultados muestran la relevancia de medir y desarrollar los aspectos físico-saludables en las personas con DI.

Más concretamente, la AF produce altos niveles de satisfacción y motivación hacia las actividades físico-deportivas y aumenta la autosuperación y la autoeficacia. La práctica de AF en relación con el trabajo cooperativo no sólo ayuda a mejorar las cualidades físicas, sino que también mejora los niveles de satisfacción y motivación hacia las actividades físico-deportivas (Zurita-Ortega et al., 2019). Así, una intervención física saludable está relacionada con el aumento del esfuerzo percibido y el disfrute provocado por la AF, mientras que la fatiga se ve reducida por factores motivacionales externos como la música (Ryuh et al., 2019). En este sentido, los beneficios psicológicos derivados de la AF pueden tener un impacto importante para estimular a las personas sedentarias con DI a realizar actividades físico-deportivas (Stanish et al., 2016; Vogt et al., 2012; Pérez-Cruzado y Cuesta-Vargas, 2022). Cabe destacar que uno de los principales hallazgos de Jo et al. (2018) tras la intervención física, fue mejorar la autoeficacia de los individuos con DI. En este sentido, Nam-Choi y Cheung (2016) demostraron que las puntuaciones de autocontrol emocional eran mejores en el grupo de tratamiento, mostrando relaciones positivas entre este factor y los contextos formativo y educativo. Dada la importancia de estos aspectos, la familia y los cuidadores deberían constituir un apoyo y una motivación esenciales para la adopción de estilos de vida activos y saludables

(Wouters et al., 2019). Mientras que los centros educativos deberían ser un elemento esencial para aumentar la AF, ya que se ha demostrado que más de la mitad del tiempo registrado de AF se pasa en estos espacios.

También está claro que la AF ayuda a adquirir y reforzar las cualidades físicas de los participantes y, por tanto, a aumentar la aptitud física y las habilidades motoras. En el estudio realizado por Walsh et al. (2018) destacan que más del setenta por ciento de la población con DI estaba clasificada como obesa o con sobrepeso. Esto concuerda con los datos de Koritsas y Iacono (2016) que verifican que casi la mitad de su muestra de estudio se clasificaba como obesa y su perímetro abdominal los situaba en el foco principal de los trastornos metabólicos. Se ha demostrado que las personas inactivas tienen más probabilidades de morir y/o desarrollar cardiopatías crónicas que las activas (Macera et al., 2003).

Los programas de intervención basados en la AF han sido una forma eficaz de abordar el estado de salud (Jeng et al., 2017). Concretamente, los individuos que participaron en las Olimpiadas Especiales de Irlanda (SOI) acumularon mayores niveles de AF de intensidad moderada, obteniendo resultados de salud más positivos que los que no participaron (Walsh et al., 2018). El uso de estrategias como las Olimpiadas Especiales (Hsieh et al., 2017), fue una estrategia eficaz para aumentar la AF y la promoción de actividades sociales y de comunicación. Además, el grupo experimental del estudio de Jo et al. (2018) encontró mejoras significativas en la resistencia muscular y en los niveles de AF, lo que refuerza la idea de que estos programas pueden ser un enfoque no médico para la salud de las personas con DI. La AF tuvo sistemáticamente efectos positivos en el desarrollo de las habilidades motoras (Frey et al., 2008), aunque sus efectos perjudiciales se han asociado a una AF baja (Wouters et al., 2019). En relación con el estudio de intervención mediante videojuegos activos realizado por Lau et al. (2020), las habilidades motoras aumentaron tanto en el grupo control como en el experimental, aunque no tuvo ningún efecto sobre la composición corporal o las habilidades motoras generales. La mayoría de los estudios con videojuegos activos y realizados en jóvenes con un desarrollo típico, identificaron efectos positivos sobre los niveles de AF y la composición corporal (Lau et al., 2016; Maddison et al., 2012). Pocos estudios han

investigado el efecto de los videojuegos activos sobre las habilidades motoras, los niveles de AF y la composición corporal. El hecho de que no se obtuvieran los resultados esperados podría deberse a la elección del juego y a las barreras, así como a la exposición temporal del juego (Hocking et al., 2019; Howie et al., 2017).

La evaluación de los niveles de AF reveló que la mayoría de las personas con DI no cumplían las recomendaciones mínimas de práctica propuestas por organizaciones nacionales e internacionales (Sundahl et al., 2016; Oviedo et al., 2017). El estudio de Walsh et al. (2018) indicó que sólo el 29% de la población realizaba más de 30 minutos de AF de moderada a intensa (American Heart Association, 2007). Esto coincide con las conclusiones de Koritsas y Iacono (2016), según las cuales más de la mitad no cumplía las recomendaciones nacionales.

Sin embargo, un estudio realizado en Canadá entre adultos con DI leve-moderada informó a través de podómetros que el 64% practicaba cinco o más veces AF de moderada a vigorosa por semana, aunque sólo el 18% acumulaba la duración recomendada de 30 minutos de actividad (Stanish y Draheim, 2005). En este sentido, la revisión realizada por Dairo et al. (2016) informó de que sólo el 9% de los adultos con DI cumplían las directrices de AF. En este contexto, Stanish et al. (2019) destacan que los jóvenes con DI mostraban un menor tiempo de AF de moderada a intensa, a la vez que eran menos propensos a cumplir las recomendaciones de las US PA Guidelines. Sin embargo, también existen estudios como el de Wouters et al. (2019) en el que se observó que casi la mitad de los participantes con DI cumplían las recomendaciones de AF. No obstante, cabe señalar que no sólo las personas con DI no cumplen las recomendaciones, ya que el estudio realizado por Sundahl et al. (2016) mostró que sólo las chicas sin DI cumplían las recomendaciones.

También mostró que las personas con DI eran más propensas a tener conductas sedentarias en comparación con individuos de edad similar y desarrollo típico. Aunque las conductas sedentarias son un problema común en todas las poblaciones, los participantes con DI del estudio de Walsh et al. (2018) acumulaban más de once horas al día. La ocupación del tiempo libre con acciones sedentarias en la población con DI es más

frecuente que la práctica de AF moderada (Chow et al., 2018). Estos hallazgos concuerdan con otros estudios que han analizado las conductas sedentarias en personas con DI (Hsieh et al., 2017). Las conductas sedentarias en personas con DI son tan prevalentes que los grupos activos en relación con la AF no mostraron menos actitudes sedentarias que los grupos inactivos (Oviedo et al., 2019).

Así, la AF se asoció con una mejor respuesta fisiológica y psicológica en general. Los programas de intervención tienen el potencial de marcar la diferencia en la salud física de las personas y, por tanto, en su salud y bienestar general (Walsh et al., 2018). En base a las consideraciones expuestas anteriormente, se ha demostrado que la implementación de programas de intervención basados en AF y la creación de grupos activos mejoran los niveles de práctica de AF. En este sentido, Oviedo et al. (2019) demostraron que el grupo activo de personas con DI mostraba mayores niveles de AF vigorosa en comparación con el grupo inactivo. Del mismo modo, una sola sesión de intervención aumentó significativamente la respuesta cardíaca, lo que puede representar un aumento de la AF (Ryuh et al., 2019). Sin embargo, en algunos tratamientos en los que se programaron rutinas diarias, no se registró ninguna eficacia positiva del ejercicio para las respuestas fisiológicas y psicológicas (Ryuh et al., 2019). También se confirmaron correlaciones positivas entre la AF y la fuerza muscular, la resistencia, el colesterol, el colesterol de lipoproteínas de baja densidad y el índice de discapacidad (Kim y Yi, 2018). En el caso de Gawlik et al. (2018), que caracterizaron a los individuos con DI como personas con un importante exceso de masa corporal y un bajo nivel de AF, a pesar de los problemas de obesidad, los perfiles lipídicos eran favorables en comparación con la población general. Sin embargo, aunque los efectos son positivos en áreas como los niveles de colesterol, el funcionamiento cognitivo y la presión arterial, también hay pruebas en las que no se encontraron mejoras en el equilibrio, los niveles de glucosa, la depresión o las actividades de la vida diaria (Van Schijndel-Speet et al., 2017; González-Valero et al., 2021).

Sin embargo, no hubo diferencias en las personas con discapacidad intelectual ni entre sexos en la mayoría de los casos. Nuevas investigaciones documentan que los niños, jóvenes y adultos con DI no cumplen

las pautas de AF y son menos activos que sus compañeros con desarrollo típico. Estudios como los de Harris et al. (64) realizados en diferentes poblaciones con DI también mostraron valores inferiores a los de sus compañeros con desarrollo típico. Sin embargo, Stanish et al. (2019) informaron de que las niñas con DI mostraban una mayor frecuencia y participación en AF que el grupo de comparación, y la actividad principal en ambos grupos era caminar. Los adultos sin DI también se asociaron con un comportamiento menos sedentario y más AF ligera que las personas con DI (Oviedo et al., 2019). En definitiva, son varios los estudios que verifican que los niveles de AF en jóvenes y adultos con DI son inferiores a los de grupos de edad similares (Kim y Yi, 2018; Einarsson et al., 2016).

Este estudio no estuvo exento de limitaciones, en primer lugar y cumpliendo los principios fundamentales de la investigación sistemática, sólo se abordaron los últimos cinco años del estudio. Aunque se presentan investigaciones actuales, podrían haberse tenido en cuenta otros estudios de periodos anteriores para inscribirlos en el corpus central del estudio. Además, aunque el procedimiento del estudio era teóricamente sólido, la búsqueda específica por título y palabras clave puede ser otra limitación del estudio. Asimismo, no se consideraron estadísticamente los tamaños de los efectos causados por los programas de intervención incluidos. Sin embargo, a partir de esta limitación, una búsqueda de la última década que incluya el estudio por metaanálisis surge como una perspectiva adicional. Aun así, cabe destacar que este estudio tiene un alto potencial práctico. Ofrece una perspectiva actual del estado físico-saludable de las personas con DI, hecho importante para el abordaje de esta problemática por parte de autoridades e instituciones educativas. Conocer las principales relaciones y beneficios de la AF permite crear programas de intervención eficaces y consolidar las principales recomendaciones para la práctica de AF en esta población, con la intención de mejorar su calidad de vida.

6. CONCLUSIONES

Este estudio concluyó que los niveles de AF de las personas con DI no eran adecuados y que la mayoría de ellas no cumplían las recomendaciones mínimas de práctica físico-deportiva propuestas por organizaciones nacionales e internacionales. Por lo tanto, se demostró que las personas con DI eran más propensas a tener conductas sedentarias en comparación con individuos de edad similar y desarrollo típico. En comparación con las personas sin DI, eran más activas. La AF también se asoció con un mejor rendimiento fisiológico y psicológico en general. En concreto, ayudó a adquirir y reforzar cualidades físicas y, por tanto, a mejorar la aptitud física y las habilidades motoras. Además, la AF producía altos niveles de satisfacción y motivación hacia las actividades físico-deportivas y aumentaba la autosuperación y la autoeficacia.

7. REFERENCIAS

- Allender, S., Cowburn, G., y Foster, C. (2006). Understanding participation in sport and physical activity among children and adults: a review of qualitative studies. *Health education research*, 21(6), 826-835. <https://doi.org/10.1093/her/cyl063>
- American Association of Intellectual and Developmental Disabilities (2020). *Definition of Intellectual Disability*. Silver Spring: Estados Unidos. <https://www.aadd.org/intellectual-disability/definition>
- American Heart Association (2007). Physical activity and public health: Updated recommendation for adults from the American college of sports medicine and the American heart association. *Circulation*, 116(9): 1081–1093. <https://doi.org/10.1161/circulationaha.107.185649>
- Andrews W. (2005). *Stress Control for Peace of Mind*. New York: Barnes & Noble Books.
- Bondár, R. Z., Di Fronso, S., Bortoli, L., Robazza, C., Metsios, G. S., y Bertollo, M. (2020). The effects of physical activity or sport-based interventions on psychological factors in adults with intellectual disabilities: A systematic review. *Journal of Intellectual Disability Research*, 64(2), 69-92. <https://doi.org/10.1111/jir.12699>
- Bossink, L. W., van der Putten, A. A., y Vlaskamp, C. (2017). Understanding low levels of physical activity in people with intellectual disabilities: A systematic review to identify barriers and facilitators. *Research in developmental disabilities*, 68, 95-110. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2017.06.008>

- Brooker, K., Van Dooren, K., McPherson, L., Lennox, N., y Ware, R. (2015). Systematic review of interventions aiming to improve involvement in physical activity among adults with intellectual disability. *Journal of Physical Activity and Health*, 12(3), 434-444. <https://doi.org/10.1123/jpah.2013-0014>
- Chow, B. C., Choi, P. H., y Huang, W. Y. (2018). Physical activity and physical fitness of adults with intellectual disabilities in group homes in Hong Kong. *International journal of environmental research and public health*, 15(7), 1370. <https://doi.org/10.3390/ijerph15071370>
- Dairo, Y. M., Collett, J., Dawes, H., y Oskrochi, G. R. (2016). Physical activity levels in adults with intellectual disabilities: A systematic review. *Preventive medicine reports*, 4, 209-219. <https://doi.org/10.1016/j.pmedr.2016.06.008>
- Durstine, J. L., Gordon, B., Wang, Z., y Luo, X. (2013). Chronic disease and the link to physical activity. *Journal of sport and health science*, 2(1), 3-11. <https://doi.org/10.1016/j.jshs.2012.07.009>
- Einarsson, I. Ó., Ólafsson, Á., Hinriksdóttir, G., Jóhannsson, E., Daly, D., y Arngrímsson, S. A. (2015). Differences in physical activity among youth with and without intellectual disability. *Med Sci Sports Exerc*, 47(2), 411-418. <https://doi.org/10.1249/mss.0000000000000412>
- Einarsson, I. Þ., Jóhannsson, E., Daly, D., y Arngrímsson, S. Á. (2016). Physical activity during school and after school among youth with and without intellectual disability. *Research in Developmental Disabilities*, 56, 60-70. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2016.05.016>
- Emerson, E., Glover, G., Hatton, C., y Wolstenholme, J. (2014). Trends in age-standardised mortality rates and life expectancy of people with learning disabilities in Sheffield over a 33-year period. *Tizard Learning Disability Review*, 19(2), 90-95. <https://doi.org/10.1108/TLDR-01-2014-0003>
- Frey, G. C., Stanish, H. I., y Temple, V. A. (2008). Physical activity of youth with intellectual disability: review and research agenda. *Adapted physical activity quarterly*, 25(2), 95-117. <https://doi.org/10.1123/apaq.25.2.95>
- Gawlik, K., Zwierzchowska, A., y Celebańska, D. (2018). Impact of physical activity on obesity and lipid profile of adults with intellectual disability. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 31(2), 308-311. <https://doi.org/10.1111/jar.12406>
- González-Valero, G., Zurita-Ortega, F., Ubago-Jiménez, J. L., y Puertas-Molero, P. (2019). Use of meditation and cognitive behavioral therapies for the treatment of stress, depression and anxiety in students. A systematic review and meta-analysis. *International journal of environmental research and public health*, 16(22), 4394. <https://doi.org/10.3390/ijerph16224394>

- González-Valero, G., Melguizo-Ibáñez, E., Ortega-Caballero, M., Marfil-Carmona, R., Zurita-Ortega, F., y Puertas-Molero, P. (2023). Mass media pressure on psychological and healthy well-being. An explanatory model as a function of physical activity. *Journal of Public Health*, 31(10), 1663-1671.
- González-Valero, G., Vidal-Conti, J., Zurita-Ortega, F., y Palou-Sampol, P. (2021). Active time in cooperative activities, quality of life and body mass index in individuals with intellectual disabilities. A model of structural equations. *Sustainability*, 13(4), 2341. <https://doi.org/10.3390/su13042341>
- Grondhuis, S. N., y Aman, M. G. (2014). Overweight and obesity in youth with developmental disabilities: a call to action. *Journal of Intellectual Disability Research*, 58(9), 787-799. <https://doi.org/10.1111/jir.12090>
- Harris, L., Hankey, C., Jones, N., Pert, C., Murray, H., Tobin, J., y Melville, C. (2017). A cluster randomised control trial of a multi-component weight management programme for adults with intellectual disabilities and obesity. *British Journal of Nutrition*, 118(3), 229-240. <https://doi.org/10.1017/S0007114517001933>
- Hassan, N. M., Landorf, K. B., Shields, N., y Munteanu, S. E. (2019). Effectiveness of interventions to increase physical activity in individuals with intellectual disabilities: a systematic review of randomised controlled trials. *Journal of Intellectual Disability Research*, 63(2), 168-191. <https://doi.org/10.1111/jir.12562>
- Hocking, D. R., Farhat, H., Gavrilă, R., Caeyenberghs, K., y Shields, N. (2019). Do active video games improve motor function in people with developmental disabilities? A meta-analysis of randomized controlled trials. *Archives of physical medicine and rehabilitation*, 100(4), 769-781. <https://doi.org/10.1016/j.apmr.2018.10.021>
- Howie, E. K., Campbell, A. C., Abbott, R. A., y Straker, L. M. (2017). Understanding why an active video game intervention did not improve motor skill and physical activity in children with developmental coordination disorder: A quantity or quality issue?. *Research in Developmental Disabilities*, 60, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2016.10.013>
- Hsieh, K., Hilgenkamp, T. I., Murthy, S., Heller, T., y Rimmer, J. H. (2017). Low levels of physical activity and sedentary behavior in adults with intellectual disabilities. *International journal of environmental research and public health*, 14(12), 1503. <https://doi.org/10.3390/ijerph14121503>
- Jeng, S. C., Chang, C. W., Liu, W. Y., Hou, Y. J., y Lin, Y. H. (2017). Exercise training on skill-related physical fitness in adolescents with intellectual disability: A systematic review and meta-analysis. *Disability and Health Journal*, 10(2), 198-206. <https://doi.org/10.1016/j.dhjo.2016.12.003>

- Jo, G., Rossow-Kimball, B., y Lee, Y. (2018). Effects of 12-week combined exercise program on self-efficacy, physical activity level, and health related physical fitness of adults with intellectual disability. *Journal of exercise rehabilitation*, 14(2), 175. <https://dx.doi.org/10.12965%2Fjer.1835194.597>
- Kapsal, N. J., Dicke, T., Morin, A. J., Vasconcellos, D., Mañano, C., Lee, J., y Lonsdale, C. (2019). Effects of physical activity on the physical and psychosocial health of youth with intellectual disabilities: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Physical Activity and Health*, 16(12), 1187-1195. <https://doi.org/10.1123/jpah.2018-0675>
- Kim, J. Y., y Yi, E. S. (2018). Analysis of the relationship between physical activity and metabolic syndrome risk factors in adults with intellectual disabilities. *Journal of exercise rehabilitation*, 14(4), 592. <https://dx.doi.org/10.12965%2Fjer.1836302.151>
- Koritsas, S., y Iacono, T. (2016). Weight, nutrition, food choice, and physical activity in adults with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 60(4), 355-364. <https://doi.org/10.1111/jir.12254>
- Lau, P. W. C., Wang, G., y Wang, J. J. (2020). Effectiveness of active video game usage on body composition, physical activity level and motor proficiency in children with intellectual disability. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 33(6), 1465-1477. <https://doi.org/10.1111/jar.12774>
- Lau, P. W. C., Wang, J. J., y Maddison, R. (2016). A randomized-controlled trial of school-based active videogame intervention on Chinese children's aerobic fitness, physical activity level, and psychological correlates. *Games for health journal*, 5(6), 405-412. <https://doi.org/10.1089/g4h.2016.0057>
- Leung, W., Siebert, E. A., y Yun, J. (2017). Measuring physical activity with accelerometers for individuals with intellectual disability: A systematic review. *Research in Developmental Disabilities*, 67, 60-70. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2017.06.001>
- Macera, C. A., Hootman, J. M., y Snieszek, J. E. (2003). Major public health benefits of physical activity. *Arthritis Care & Research: Official Journal of the American College of Rheumatology*, 49(1), 122-128. <https://doi.org/10.1002/art.10907>
- Maddison, R., Mhurchu, C. N., Jull, A., Prapavessis, H., Foley, L. S., y Jiang, Y. (2012). Active video games: the mediating effect of aerobic fitness on body composition. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 9, 1-4. <https://doi.org/10.1186/1479-5868-9-54>

- McGarty, A. M., Downs, S. J., Melville, C. A., y Harris, L. (2018). A systematic review and meta-analysis of interventions to increase physical activity in children and adolescents with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 62(4), 312-329. <https://doi.org/10.1111/jir.12467>
- Melville, C. A., Oppewal, A., Elinder, L. S., Freiburger, E., Guerra-Balic, M., Hilgenkamp, T. I., y Giné-Garriga, M. (2017). Definitions, measurement and prevalence of sedentary behaviour in adults with intellectual disabilities—A systematic review. *Preventive Medicine*, 97, 62-71. <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2016.12.052>
- Ministerio de Derechos Sociales y Agenda (2018). *Base estatal de datos de personas con valoración del grado de discapacidad*. Madrid, España: Secretaría de estado de derechos sociales.
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. G., y Prisma, G. (2014). Ítems de referencia para publicar revisiones sistemáticas y metaanálisis: la Declaración PRISMA. *Revista Española de Nutrición Humana y Dietética*, 18(3), 172-181.
- Mutrie, N., Campbell, A. M., Whyte, F., McConnachie, A., Emslie, C., Lee, L., y Ritchie, D. (2007). Benefits of supervised group exercise programme for women being treated for early stage breast cancer: pragmatic randomised controlled trial. *BMJ Clinical Research*, 334(7592), 517. <https://doi.org/10.1136/bmj.39094.648553.AE>
- Nam-Choi, P. H., y Cheung, S. Y. (2016). Effects of an 8-week structured physical activity program on psychosocial behaviors of children with intellectual disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 33(1), 1-14. <https://doi.org/10.1123/APAQ.2014-0213>
- Organización Mundial de la Salud (2011). *Informe mundial sobre la discapacidad*. Ginebra, Suiza: WHO. https://www.who.int/disabilities/world_report/2011/es/
- Oviedo, G. R., Tamulevicius, N., y Guerra-Balic, M. (2019). Physical activity and sedentary time in active and non-active adults with intellectual disability: A comparative study. *International journal of environmental research and public health*, 16(10), 1761. <https://doi.org/10.3390/ijerph16101761>
- Oviedo, G. R., Travier, N., y Guerra-Balic, M. (2017). Sedentary and physical activity patterns in adults with intellectual disability. *International journal of environmental research and public health*, 14(9), 1027. <https://doi.org/10.3390/ijerph14091027>
- Parisod, H., Aromaa, M., Kauhanen, L., Kimppa, K., Laaksonen, C., Leppänen, V., y Salanterä, S. (2014). The advantages and limitations of digital games in children's health promotion. *Finnish Journal of eHealth and eWelfare*, 6(4), 164-173. <https://journal.fi/finjehew/article/view/48210>

- Peng, W., Crouse, J. C., y Lin, J. H. (2013). Using active video games for physical activity promotion: a systematic review of the current state of research. *Health education & behavior*, 40(2), 171-192.
<https://doi.org/10.1177/1090198112444956>
- Pérez-Cruzado, D., y Cuesta-Vargas, A. (2022). Relationship between Physical Fitness and the Self Efficacy and Social Support scales for Physical Activity for people with intellectual disabilities. *ESHPA - Education, Sport, Health and Physical Activity*, 6(2), 83-100.
- Prasher, V.P., y Janicki, M.P. (2002). *Physical Health of Adults with Intellectual Disabilities*. Oxford: Blackwell.
- Queralt, A., Vicente-Ortiz, A., y Molina-García, J. (2016). The physical activity patterns of adolescents with intellectual disabilities: A descriptive study. *Disability and health journal*, 9(2), 341-345.
<https://doi.org/10.1016/j.dhjo.2015.09.005>
- Ryckman, R. M., Robbins, M. A., Thornton, B., y Cantrell, P. (1982). Development and validation of a physical self-efficacy scale. *Journal of personality and social psychology*, 42(5), 891.
- Ryuh, Y. J., Chen, C. C., Pan, Z., Gadke, D. L., Elmore-Staton, L., Pan, C. Y., y Cosgriff, A. (2022). Promoting physical activity through exergaming in young adults with intellectual disabilities: a pilot study. *International Journal of Developmental Disabilities*, 68(2), 227-233.
<https://doi.org/10.1080/20473869.2019.1605771>
- Skowroński, W., Horvat, M., Nocera, J., Roswal, G., y Croce, R. (2009). Eurofit special: European fitness battery score variation among individuals with intellectual disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 26(1), 54-67. <https://doi.org/10.1123/apaq.26.1.54>
- Stanish, H. I., Curtin, C., Must, A., Phillips, S., Maslin, M., y Bandini, L. G. (2019). Does physical activity differ between youth with and without intellectual disabilities?. *Disability and health journal*, 12(3), 503-508.
<https://doi.org/10.1016/j.dhjo.2019.02.006>
- Stanish, H. I., Curtin, C., Must, A., Phillips, S., Maslin, M., y Bandini, L. G. (2016). Physical activity enjoyment, perceived barriers, and beliefs among adolescents with and without intellectual disabilities. *Journal of Physical Activity and Health*, 13(1), 102-110.
<https://doi.org/10.1123/jpah.2014-0548>
- Stanish, H. I., y Draheim, C. C. (2005). Assessment of walking activity using a pedometer and survey in adults with mental retardation. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 22(2), 136-145.
<https://doi.org/10.1123/apaq.22.2.136>

- Sundahl, L., Zetterberg, M., Wester, A., Rehn, B., y Blomqvist, S. (2016). Physical activity levels among adolescent and young adult women and men with and without intellectual disability. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 29(1), 93-98. <https://doi.org/10.1111/jar.12170>
- Thomson, A., Bridges, S., Corrins, B., Pham, J., White, C., y Buchanan, A. (2021). The impact of physical activity and sport programs on community participation for people with intellectual disability: A systematic review. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 46(3), 261-271. <https://doi.org/10.3109/13668250.2020.1717070>
- van Schijndel-Speet, M., Evenhuis, H. M., van Wijck, R., Van Montfort, K. C. A. G. M., & Echteld, M. A. (2017). A structured physical activity and fitness programme for older adults with intellectual disabilities: results of a cluster-randomised clinical trial. *Journal of Intellectual Disability Research*, 61(1), 16-29. <https://doi.org/10.1111/jir.12267>
- Vogt, T., Schneider, S., Abeln, V., Anneken, V., y Strüder, H. K. (2012). Exercise, mood and cognitive performance in intellectual disability—A neurophysiological approach. *Behavioural brain research*, 226(2), 473-480. <https://doi.org/10.1016/j.bbr.2011.10.015>
- Walsh, D., Belton, S., Meegan, S., Bowers, K., Corby, D., Staines, A., y Sweeney, M. R. (2018). A comparison of physical activity, physical fitness levels, BMI and blood pressure of adults with intellectual disability, who do and do not take part in Special Olympics Ireland programmes: Results from the SOPHIE study. *Journal of Intellectual Disabilities*, 22(2), 154-170. <https://doi.org/10.1177%2F1744629516688773>
- Warburton, D. E., Nicol, C. W., y Bredin, S. S. (2006). Prescribing exercise as preventive therapy. *Cmaj*, 174(7), 961-974. <https://doi.org/10.1503/cmaj.1040750>
- Washburn, R. A., Zhu, W., McAuley, E., Frogley, M., y Figoni, S. F. (2002). The physical activity scale for individuals with physical disabilities: development and evaluation. *Archives of physical medicine and rehabilitation*, 83(2), 193-200. <https://doi.org/10.1053/apmr.2002.27467>
- Westrop, S. C., Melville, C. A., Muirhead, F., y McGarty, A. M. (2019). Gender differences in physical activity and sedentary behaviour in adults with intellectual disabilities: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 32(6), 1359-1374. <https://doi.org/10.1111/jar.12648>
- World Health Organization (2006) *Global Database on Body Mass Index*. Suiza: WHO. http://apps.who.int/bmi/index.jsp?introPage%4intro_3.html
- World Health Organization (2010). *Global Recommendations on Physical Activity for Health*. Geneva, Switzerland: World Health Organization.

- Wouters, M., Evenhuis, H. M., y Hilgenkamp, T. I. (2019). Physical activity levels of children and adolescents with moderate-to-severe intellectual disability. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 32(1), 131-142. <https://doi.org/10.1111/jar.12515>
- Wright, H. C., y Sugden, D. A. (1999). *Physical education for all: developing physical education in the curriculum for pupils with special educational needs*. London, UK: David Fulton.
- Zurita-Ortega, F., Ubago-Jiménez, J. L., Puertas-Molero, P., Ramírez-Granizo, I. A., Muros, J. J., y González-Valero, G. (2020). Effects of an alternative sports program using Kin-Ball in individuals with intellectual disabilities. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(15), 5296. <https://doi.org/10.3390/ijerph17155296>

PROYECTO DE INNOVACIÓN DOCENTE PLANTA: UNA GUÍA DIDÁCTICA CON PERSPECTIVA DE GÉNERO PARA LA IMPLEMENTACIÓN DE EDUCACIÓN FÍSICA EN EL AULA HOSPITALARIA

MIRIAM PALOMO NIETO

ELENA RAMÍREZ RICO

JORGE AGUSTÍN ZAPATERO AYUSO

PATRICIA ROCU GÓMEZ

Facultad de Educación

Universidad Complutense de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

La puesta en marcha de la Agenda 2030 constituye una prioridad no solo en España, sino a nivel mundial. Por eso, los programas planteados en la actualidad en forma de proyectos, investigaciones, etc. deben seguir en la línea de dicha Agenda, considerando los objetivos de esta como oportunidades y líneas de trabajo. Por eso, transformar ese compromiso en realidad es una obligación para todas y cada una de las personas. En este sentido el trabajo que se presenta en este capítulo pretende trabajar y profundizar en tres de los Objetivos de la Agenda:

- ODS3: Salud y Bienestar
- ODS4: Educación de Calidad
- ODS5: Igualdad de Género

A lo largo de este capítulo se ofrecerán herramientas y justificaciones para la consecución de los mismos.

1.1. EL AULA HOSPITALARIA

Durante la infancia y la adolescencia de enfermedades crónicas o de larga duración, tienen un alto riesgo de sufrir largas ausencias al colegio respecto de sus iguales sanos. Problemas psicológicos, cardíacos, oncológicos o lesiones osteoarticulares pueden requerir de mayor o menor tiempo de ingreso hospitalario o estancia en casa implicando ausencias al entorno escolar en mayor o menor medida.

Si bien, son numerosas las estrategias que se implementan para mantener para mantener conectada la educación en la infancia tanto desde el colegio, como en casa o en el hospital, existe falta de evidencia sobre dichas estrategias, así como su efectividad, frecuencia, etc.

Esas estrategias recorren un amplio espectro yendo desde programas en los propios hospitales o con escuelas concretas, hasta programas centrados en la formación del docente con el fin último de prepararle para su labor fuera del “aula formal” y disponerle de herramientas para ese “aula hospitalaria” (Reyes et al., 2018).

El principal objetivo de este capítulo es concienciar de la existencia del aula hospitalaria y otorgar herramientas para la enseñanza en este contexto. Y es que esa aula es una vía que permite abordar una Educación inclusiva pues lo que pretende es preparar académicamente al alumnado de las diferentes etapas que se encuentran ingresados, pero también resulta fundamental para dotarles de una mejor calidad de vida pues su continuidad en el sistema es fundamental desde un punto de vista psicológico (Reyes et al., 2018).

Esta aula hospitalaria tiene como objetivo igualmente brindarles igualdad de oportunidades y permitir que desarrollen todas sus capacidades y habilidades dentro de un clima seguro, de tolerancia y de respeto a las diferencias, pues esa aula lo conforman niños y niñas con muy diferentes patologías y posibilidades. Esta aula hospitalaria y las pedagogías empleadas ayudan a interpretar la enfermedad, a convivir con ella, a tolerar el proceso de esta, constituyendo espacios educativos en los que la labor docente no solo trata la labor docente no solo contribuye a la adquisición de contenidos y desarrollo de competencias del alumnado, sino que también pretende aliviar el deterioro físico que muchas veces

ocurre, favoreciendo un desarrollo emocional, social y afectivos de los escolares (Hernández y Rabadán, 2013)

1.2. LA IMPORTANCIA DEL MAESTRO EN EL AULA HOSPITALARIA

Los y las maestras son fundamentales para la consecución de los objetivos del aula hospitalaria, por eso, su labor docente no solo debe centrarse en la adquisición de conocimientos por parte del alumnado (Fernández, 2000). Ese profesorado debe considerar todos los aspectos del escolar hospitalizado y tener en cuenta su angustia, ansiedad y desmotivación, actuando no solo como formadores, sino también como agente motivador, innovando y empleando estrategias pedagógicas que fomenten la creatividad de esos escolares.

Ya en el año 1978, Haller et al. hicieron referencia a ciertas características que debía tener la maestra/o hospitalaria, detallando que debía ser una maestra/o con amplia experiencia en aulas, con alta tolerancia a la interrupción en la rutina escolar, con capacidad para manejar la enfermedad y una sensibilidad especial para comprender las necesidades educativas y emocionales de los escolares.

1.3. LA IMPORTANCIA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN EL AULA HOSPITALARIA. ALGUNOS PROGRAMAS PARA INCLUIR LA EDUCACIÓN FÍSICA EN EL AULA HOSPITALARIA

Por otro lado, apoyados en la confirmación de que la Educación Física se considera un área obligatoria dentro de la Educación Primaria su implementación en esa aula hospitalaria debiera ser fundamental. Y es que esta materia constituye una disciplina fundamental para la educación y desarrollo integral del alumnado. En esta asignatura, se desarrollan destrezas motoras, cognitivas y afectivo-sociales fundamentales para la consolidación del estudiantado como personas, que les permitan una integración y socialización plena en su vida futura, con especial énfasis, como se planteó previamente, en el desarrollo socio-emocional en un momento de particular y notable dificultad.

Sin embargo, existen evidencias de que no siempre la Educación Física es incluida en el apoyo educativo llevado a cabo en los programas

ofrecidos desde el hospital. Los motivos son diversos, desde el miedo por parte de la maestra/o al tratar con alumnos con diferentes patologías, hasta el desconocimiento de las especialidades de la materia, puesto que son maestros generalistas y no especialistas los que acuden a esas aulas y tienen el conocimiento específico de dicha materia.

No obstante, existen programas e iniciativas que han llevado a cabo programas de Educación Física en el aula hospitalaria, todos ellos con resultados positivos. De manera concreta, existe evidencia científica de cómo el ejercicio físico supone una reducción en la severidad de la sintomatología considerándose una herramienta terapéutica alternativa a la convencional (Issaka & Hopkins, 2015). Evidencia que se refuerza con las demandas de los niños y niñas hospitalizados. Y es que una de las primeras es el movimiento (Runeson et al., 2002).

El problema que surge es que los programas que se proponen son deportivos y sin perspectiva de género. Y es que, en muchos casos estas actividades de ocio se relegan a voluntarios o profesionales y sin formación específica, a pesar de la lucha por la igualdad de género en el deporte en los últimos años. La masculinización de esta área es muy significativa al mostrarse una tendencia a la disminución de mujeres en el área o al observar los contenidos del currículo.

2. OBJETIVOS

A continuación, se presentan los objetivos generales y específicos de este capítulo:

2.1. OBJETIVO GENERAL

- Atender las necesidades educativas de los escolares del Aula Hospitalaria a través de la Educación Física.

2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Elaborar una guía didáctica con perspectiva de género para docentes y apoyada en las TIC que le permita al futuro profesorado de Educación Primaria formarse en estrategias de

enseñanza igualitaria y sin estereotipos de género en el ámbito motor.

- Favorecer un aprendizaje activo y aumentar la motivación del alumnado universitario al ser partícipe de la elaboración de una guía didáctica.
- Crear un contexto de intercambio de ideas y materiales docentes entre los diferentes grupos implicados en la elaboración de la guía.

3. METODOLOGÍA

El trabajo que se presenta en este capítulo es fruto de un Proyecto de Innovación Docente llevado a cabo en la Universidad Complutense de Madrid y en el que participó alumnado de varios grupos de los Grados en Maestro en Educación Primaria y Doble Grado en Maestro de Infantil y Primaria.

Se trata de una investigación descriptiva en la que, apoyados en el currículo de Educación Primaria, así como en la ciencia y teoría de la Educación Física, se describen una serie de tareas desarrolladas por alumnos de mención de Educación Física que pueden ser implementadas en casa o en hospital y llevadas a cabo por alumnos de la Educación Primaria para trabajar los diferentes contenidos del currículo.

La guía didáctica o material docente que se propone recoge, por tanto, una serie de recomendaciones metodológicas que atenderán a los casos más comunes de ausencia al entorno educativo: patologías psicológicas, cardíacas, pacientes oncológicos, con lesiones osteoarticulares, etc. Asimismo, se empleará el uso de las TIC, para abordar aquellos contenidos de carácter teórico cuando, por motivos inherentes a la propia enfermedad, la/el escolar no pueda moverse. De igual manera, se utilizará el uso de redes sociales como TikTok, para las propuestas de retos lúdico-motores en familia.

Por otra parte, las orientaciones metodológicas tendrán un enfoque multilateral de carácter general, es decir, se propondrá un amplio abanico de actividades lúdicas adaptables a cualquiera de los entornos del aula

hospitalaria y hogar (desde juegos de mesa, hasta tareas motrices de intensidades leves a moderadas, juegos de relajación (mindfulness, yoga), estiramientos, etc.), siguiendo siempre la siguiente premisa: que cumplan las seis «EFs»:

1. *Feminist*: las propuestas de la guía deben ser coeducativas, rompiendo con la hegemonía masculina que, tradicionalmente, ha estado tan presente en el área de E.F.
2. *Fitness*: todas y cada una de las propuestas deben contribuir a la recuperación de las/los escolares, a través de su mejora condicional, deben trabajarse la fuerza, resistencia, velocidad o flexibilidad mejorando así su condición física y todos los beneficios que ello conlleva.
3. *Functional*: las propuestas deben permitir a los estudiantes mejorar su nivel de competencia motriz, y aumentar su capacidad funcional del día a día. Ello implicará de manera inherente, mejoras a nivel psicosocial.
4. *Fun*: el clima afectivo en que se lleven a cabo las tareas debe ser siempre positivo y divertido. Las tareas que se propongan irán encaminadas a ser motivadoras y variadas con el fin último de que los estudiantes las encuentren divertidas.
5. *Friendly*: en la medida de lo posible, las actividades que conformen la guía deben ser cooperativas, de modo que sean desarrolladas con otros iguales favoreciendo así la socialización en momentos de riesgo de exclusión.
6. *Future*: finalmente, las actividades deben constituir la base para la adquisición de hábitos de vida activo. El maestro tiene como labor clave hacer conscientes a sus alumnos de lo importante que es la EF en sus vidas, independientemente del lugar en el que se encuentren y de las circunstancias que tengan.

2.1. PARTICIPANTES

En este proyecto participaron un total de 70 estudiantes (edad media 22,3) de los Grados de Maestro en Educación Primaria (mención Educación Física), Grado de Maestro en Educación Infantil y Doble Grado de Maestro en Educación Infantil y Primaria. Del total de participantes

38 fueron chicas y 32 chicos y estaban en tercero o cuarto curso de las diferentes titulaciones.

2.2. PROCEDIMIENTO

Para llevar a cabo el proyecto, desde un punto de vista temporal, se dividió en diferentes fases:

1. **Fase de diseño y organización previa.** En primer lugar, se llevó a cabo una revisión de la literatura científica que aportó la visión de cómo abordar el problema objeto de estudio. Igualmente se asignaron roles entre el profesorado y miembros del equipo del proyecto y se seleccionaron los grupos del Grado en Maestro de Educación Primaria (mención Educación Física) que participarían en el proyecto.
2. **Fase de implementación de la propuesta o creación de la guía.**
 - a. **Grupo creador de la guía.** Una vez seleccionados el alumnado e informados del objetivo y procedimiento del proyecto, firmaron un consentimiento aceptando la participación en el estudio. Esos alumnos disponían de entre 15 y 30 minutos cada clase para preparar las actividades que conforman la guía. Esos grupos elaboraron un material docente organizado en diferentes apartados (en función de las habilidades motrices básicas, del material, del espacio, etc.). Esas/os estudiantes cursan asignaturas que les permiten elaborar y crear diferentes actividades para trabajar los contenidos de la Educación Física en Educación Primaria a través de actividades en las que se utilice escaso material y no se necesite un espacio amplio para poder llevarse a cabo en entorno hospitalario o desde casa.
 - b. **Grupo revisor de la guía.** Tras la elaboración de dichas actividades, miembros del equipo del proyecto revisaron las mismas. Posteriormente, ese documento le fue trasladado a alumnas del último curso de Educación Primaria (mención Educación Física) y del Doble Grado

de Maestro en Educación Primaria (generalista) y Educación Infantil. Entre ellas prepararon variantes de las actividades previas centradas en diferentes patologías. El feedback constante de la alumna del Doble Grado (no especialista en Educación física), permitió diseñar y explicar las actividades en un lenguaje entendible para el colectivo a quien se dirigía esta guía.

- c. **Grupo maquetador de la guía.** Un pequeño grupo de alumnas de Educación Infantil colaboraron en la maquetación de la guía desde un punto de vista formal y también con el objetivo de su preparación para la divulgación de la misma.
3. **Fase de evaluación final y diagnóstico.** Esta fase consiste en la publicación de la guía a través de diferentes medios, así como del diagnóstico y evaluación de la eficacia del proyecto con cuestionarios y otras herramientas para una evaluación de este. Esta fase constituye un capítulo independiente titulado: *Innovación docente en el aula universitaria. Cuánto se implican los alumnos y qué grado de satisfacción les provoca.*

4. RESULTADOS

Los resultados de este proyecto se enumeran como un conjunto de actividades divididas en los diferentes bloques creados para la guía didáctica y adaptados a las necesidades de las distintas patologías y enfermedades que los niños y niñas pueden presentar.

Las actividades se dividieron en 4 grandes grupos ofreciendo actividades para trabajar los distintos contenidos del currículo. Concretamente, los cuatro grandes grupos fueron:

- 4.1. Actividades para enfermedades metabólicas.
- 4.2. Actividades para enfermedades del aparato locomotor.
- 4.3. Actividades para enfermedades oncológicas.
- 4.4. Actividades para enfermedades de salud mental.

Los contenidos a trabajar fueron:

1. Conocimiento y control del propio cuerpo
 - 1.1. Introducción al esquema corporal
 - 1.2. Proceso de lateralización
 - 1.3. Educación sensorial
 - 1.4. Educación de la actitud
 - 1.5. Educación de la respiración
 - 1.6. Educación de la relajación
2. Habilidades perceptivas del entorno
 - 2.1. La percepción espacial
 - 2.2. La percepción temporal
 - 2.3. La estructuración espacio-temporal
3. Habilidades y destrezas básicas
 - 3.1. Los desplazamientos
 - 3.2. Los saltos
 - 3.3. Los giros
 - 3.4. Trepas, suspensiones y balanceos
 - 3.5. El manejo de objetos
 - 3.6. Lanzamientos, recepciones y botes

A continuación, se presenta un tríptico elaborado para la presentación del proyecto con ideas resumidas del mismo.

FIGURA 1. Tríptico Guía didáctica



A continuación, se presentan diferentes actividades de la guía relacionadas con la educación de la relajación, a modo de ejemplo para mostrar cómo es la guía y cómo se estructura y así ayudar al maestro generalista a incluir la Educación Física en el aula hospitalaria.

EDUCACIÓN DE LA RELAJACIÓN

1. Actividad 1. Música y relajación:

Esta actividad está orientada a realizarse dentro del ámbito hospitalario. El objetivo de la misma es que los alumnos lleguen al proceso de relajación mediante el uso de diferentes estilos musicales o sonidos de ambiente (parque, playa, montaña...).

FIGURA 2. Tríptico (parte trassera). Guía didáctica

En quién pensamos...

De las actividades de cada bloque, igualmente, se presentan variantes en función de la enfermedad o dificultad que presentan:

1. Actividades para enfermedades metabólicas
2. Actividades para enfermedades el aparato locomotor
3. Actividades para enfermedades oncológicas
4. Enfermedades de salud mental

Dónde llevarlas a cabo

Igualmente se presentan actividades para llevarse a cabo en el hospital pero también en casa

EJEMPLOS DE ACTIVIDADES

A continuación se presentan actividades y sus variantes que pueden ser llevadas a cabo en el aula hospitalaria por alumnos de Educación Primaria, centrados en las dificultades que puedan tener.

BLOQUE 1. EDUCACIÓN SENSORIAL:

Actividad para casa: Zorros y gallinas. Dos personas y un churro o una almohada. Un alumnos tendrá el rol de gallina que deberá defender, con los ojos cerrados dando con el churro o la almohada a los rivales los huevos que protege (se pueden elegir diferentes materiales). La otra persona deberá robar los huevos.

Variantes: lesión médula espina.

Limitación del tren superior. Para esta actividad se necesitan pelotas de papel y un dispositivo que pueda emitir sonidos.

Se colocarán pelotas por la habitación donde el alumno no pueda verlas. Una vez colocadas, el alumno se vendará los ojos y su ayudante le ayudará a guiarle a través de la habitación en busca de los huevos a través del sonido que emita el dispositivo elegido.

Limitación del tren inferior. Para esta actividad se necesitan pelotas de papel y un dispositivo que pueda emitir sonidos.

El alumno se colocará en la cama tumbado y las pelotas se colocarán alrededor suyo. Sin necesidad de mover el tren inferior, intentará coger esas pelotas a través del sonido emitido por el ayudante (silbato, móvil, choque de cucharas, etc...).







Materiales:

- Móvil con internet
- Antifaz (no es necesario al 100%)

Durante la actividad, el alumnado debe estar en una postura relajada (a ser posible tumbados con las piernas y brazos estirados) y constantemente con los ojos cerrados, evitando así estímulos externos. A lo largo de la actividad, se pondrán diferentes canciones con tempos y percusiones diferentes, pasando de músicas con un ritmo más intenso a un ritmo más liviano.

Variantes

1. Alumnado con epilepsia

Para aquellos escolares con epilepsia que puedan desencadenar convulsiones, es fundamental adaptar esta actividad de manera que se minimice el riesgo de estimulación excesiva. Podríamos seleccionar música

más suave y relajante en lugar de cambios bruscos de ritmo. Además, podríamos permitir que los estudiantes mantengan los ojos abiertos.

2. Alumnado con problemas respiratorios

A estos escolares se les puede permitir que adopten una posición más elevada, permitiéndoles apoyar ligeramente sobre un lado para facilitar la respiración. Además, es importante seleccionar música suave y relajante para evitar desencadenar ataques de asma.

3. Alumnado con trastorno de ansiedad

Se puede comenzar la actividad con una introducción calmada, explicando detalladamente los pasos y recordando al alumnado que pueden detener la actividad cuando se encuentren incómodos. Además, les podemos ofrecer la opción de mantener los ojos semiabiertos, y permitir que los estudiantes mantengan una postura más flexible según su comodidad. Debemos seleccionar canciones en las que se fomente la calma y la tranquilidad del alumnado.

2. Actividad 2. Masaje guiado:

Esta actividad, está orientada igualmente, al ámbito hospitalario. Se puede realizar tanto en grupos grandes como en grupos pequeños según las posibilidades que dispongamos en el hospital, ya que deben transmitir el masaje que están recibiendo en la espalda al compañero de enfrente, como si estuvieran jugando al teléfono escacharrado. El objetivo es que el alumnado realice una sucesión de masajes dentro de un corro.

Materiales:

- No son necesarios materiales para esta actividad.

Durante esta actividad, los alumnos se distribuirían en un corro de forma que todas las personas participantes estén de espaldas unas a otras. Un escolar empezará el masaje al compañero situado frente a él y así sucesivamente deberán repetir al compañero delantero lo que está notando en su espalda y pasarlo al siguiente compañero/a y así sucesivamente hasta llegar al compañero/a inicial, que deberá juzgar si el masaje que recibe es el suyo inicial. En esta actividad podemos introducir música relajante para aumentar la inducción a la relajación.

VARIANTES

1. Alumnado con escoliosis

En lugar de permanecer de espaldas unos a otros, se puede permitir que se sienten en círculo en sillas cómodas. En lugar de transmitir el masaje a través del contacto físico directo, pueden usar gestos suaves en el aire para representar el masaje.

2. Alumnado con dolores musculoesqueléticos

Podemos permitir que el estudiantado elija una posición cómoda que reduzca la presión sobre sus músculos y articulaciones, como sentarse en sillas con respaldo o utilizar cojines de apoyo. Además, se puede ajustar la intensidad del masaje para que sea suave y relajante, evitando presiones excesivas o movimientos bruscos que puedan desencadenar dolor.

3. Actividad 3. Yoga:

Esta actividad está orientada a realizarse dentro del ámbito hospitalario, para que quienes se encuentren en esta situación puedan realizar este deporte y puedan introducirse en esta disciplina. El objetivo es destensar y relajar los músculos del alumnado mediante el uso de las posturas y una correcta respiración.

Materiales:

- Esterillas para el suelo
- Música relajante (opcional)

En esta actividad, el alumnado deberá realizar diferentes posturas de yoga básicas, aquellas que no requieran un esfuerzo elevado por parte del alumnado. Algunas de esas posturas pueden ser: el árbol, el perro, cat-camel, etc. Además, en esta actividad podemos hacer uso de música relajante, de forma que la sensación de relajación es más notable para el alumno que está realizando la actividad. Para modificar, podemos introducir a los alumnos como líderes del grupo para que creen ellos las

diferentes posturas, así, pueden tener momentos donde se sientan líderes y puedan guiar a su clase.

VARIANTES

1. Alumnado con lesión en la médula espinal:

Para estos escolares se pueden seleccionar posturas que se realicen principalmente en posición sentada o tumbada. Además, se puede enfocar en ejercicios de respiración y relajación que promuevan la calma del estudiante.

2. Alumnado con esclerosis múltiple

Con estos escolares se deben seleccionar posturas más simples y de baja intensidad, para evitar la incomodidad y sobreesfuerzo.

3. Alumnado con parálisis cerebral

Con este alumnado se deben escoger posturas más simples en las que no implique un sobreesfuerzo. Se pueden utilizar las posturas propuestas anteriormente y ofrecerles un apoyo adicional. Además, se deben emplear cojines en las rodillas para mejorar la comodidad en cada postura. Por último, en las posturas físicas, se debe enfatizar en la importancia de la respiración consciente y la relajación en la práctica de yoga.

Yoga en familia en centro escolar

- Descripción: La actividad "Yoga en Familia" propone una experiencia armoniosa y saludable donde todos los miembros de la familia participan en una sesión de yoga adaptada. Esta actividad se desarrolla mediante la utilización de tutoriales en línea que guían a las familias a través de distintas posturas y técnicas de respiración, adaptadas a todos los niveles de habilidad física. Los participantes pueden utilizar colchonetas de yoga o cualquier superficie cómoda en su hogar para llevar a cabo esta experiencia. La sesión se inicia con una breve introducción a los beneficios del yoga para la salud física y mental, destacando su capacidad para mejorar la Flexibilidad, fortalecer los músculos y fomentar la relajación. Este enfoque holístico busca no solo el bienestar físico, tranquilidad en el seno familiar, sino también el equilibrio emocional, proporcionando un espacio para la conexión y la

- **Objetivo:** El objetivo principal de la actividad es mejorar la flexibilidad y relajación de todos los miembros de la familia, creando al mismo tiempo un hábito saludable de practicar actividad física de manera conjunta. La adaptabilidad del yoga permite que personas de todas las edades y niveles de habilidad participen, promoviendo la inclusión y la participación de cada miembro de la familia.

VARIANTES

Para adaptar esta sesión para distintas condiciones médicas, en vez de seguir en línea las posturas de yoga en familia. Lo que haremos es proponer una serie de posturas que los niños puedan realizar y que la familia pueda ayudarse conjuntamente en todo momento.

Alumnado con lesión en la médula espinal:

Para estos escolares podemos seleccionar posturas que se realicen principalmente en posición sentada o tumbada. Además, podemos enfocarlo en ejercicios de respiración y relajación que promuevan la calma del estudiante.

Alumnado con esclerosis múltiple

Con este estudiantado debemos de seleccionar posturas más simples y de baja intensidad, para evitar la incomodidad y sobreesfuerzo del estudiante. Por ejemplo, podemos pedirles que realicen las siguientes posturas, con ayuda de un responsable si es necesario:

Alumnado con parálisis cerebral

Con este alumnado debemos escoger posturas más simples en las que no implique un sobreesfuerzo, podemos utilizar las posturas que he puesto como ejemplo en la anterior actividad y ofrecerles un apoyo adicional del terapeuta. Además, podemos utilizar cojines en las rodillas para mejorar la comodidad en cada postura. Además de las posturas físicas, se puede enfatizar la importancia de la respiración consciente y la relajación en la práctica de yoga.

5. Exploradores del bosque tranquilo en el centro escolar:

Descripción: el alumnado se distribuirá en colchonetas, acostándose con los ojos cerrados en un área tranquila. En esta actividad, los estudiantes se convertirán en "Exploradores del Bosque Tranquilo", donde explorarán su propio cuerpo y mente. Se iniciará la música suave y los sonidos de la naturaleza para guiarlos en la exploración de cada parte de su cuerpo, desde los pies hasta la cabeza, prestando especial atención a las sensaciones y relajando cada área. Además, se llevarán a cabo ejercicios de respiración, inhalar profundamente imaginando el aroma a flores y exhalarán lentamente como si estuvieran soplando suavemente el viento. Se animará a los estudiantes a visualizar que están inmersos en un bosque tranquilo, conectando su respiración con la naturaleza que los rodea.

Objetivo: Fomentar la relajación y la conciencia corporal a través de una actividad lúdica y sensorial, donde los estudiantes, al convertirse en exploradores del bosque tranquilo, podrán explorar su interior, conectarse con la naturaleza y experimentar la relajación de manera divertida y educativa.

VARIANTES

Alumnado TEA

Para estos estudiantes, es importante adaptar la actividad de manera que sea sensorialmente estimulante y cómoda para ellos. Los estudiantes pueden explorar su cuerpo y mente a través de movimientos suaves y repetitivos, como acariciarse suavemente. Se deben evitar estímulos sensoriales fuertes, como música demasiado fuerte. Se debe proporcionar un ambiente tranquilo y estructurado, para ayudar a los estudiantes a sentirse seguros y cómodos durante la actividad.

Niños con trastornos de alimentación

Para estudiantes con trastornos de la alimentación, es importante adaptar la actividad de manera que se enfoque en la conexión con el cuerpo de una manera positiva y no relacionada con la comida. Podemos ayudar a estos estudiantes a explorar las sensaciones físicas de su cuerpo sin juzgar, centrándose en la relajación y la aceptación en lugar de la

forma o el tamaño. Se debe dar importancia en esta actividad a la auto-aceptación y el autocuidado, fomentando una actitud de amor propio hacia el propio cuerpo.

Niños con trastornos de ansiedad

Podemos permitir que los estudiantes realicen la exploración del cuerpo y la mente a su propio ritmo, sin sentirse presionados por el tiempo. Nos debemos focalizar en la importancia de la respiración profunda y la relajación, utilizando ejercicios de respiración lenta y controlada para ayudar a reducir la ansiedad. Podemos permitirles que se acomoden en esta actividad de manera que se sientan cómodos en todo momento.

6. Relajación Jacobson en centro escolar

Los alumnos se tumbarán en diferentes colchonetas distribuidas por el espacio. Cada uno de los alumnos deberá de tener un antifaz en los ojos para evitar estímulos exteriores. El docente, para introducir aún más el proceso de relajación pondrá música de intensidad suave y de pulso suave. A lo largo de la actividad, el docente irá diciendo diferentes partes del cuerpo de los alumnos, para tensarlos y destensarlos a consciencia. El docente intentará introducir todos o casi todas las partes del cuerpo básicas (brazos, piernas, pies, manos...) e incluso, podrá mencionar partes de la cara.

El objetivo de la actividad es que los alumnos sean capaces de tensar y destensar las diferentes estructuras corporales. Otro de los objetivos que se trabajan en esta actividad es relajar el cuerpo, desde las partes más sencillas a las más complejas, como puede ser la cara o los dedos de las manos o de los pies.

VARIANTES

Alumnado con lesión en médula espinal

Las/os niñas/os con lesiones en la médula espinal pueden participar acostados en colchonetas especialmente diseñadas para proporcionar apoyo postural y comodidad. Los movimientos de tensión y relajación deben adaptarse a las capacidades físicas de cada niño, evitando

cualquier acción que pueda poner en riesgo su estabilidad o causar malestar. Se pueden enfocar en movimientos suaves y lentos que promuevan la conciencia corporal y la relajación, centrándose en áreas que no estén directamente afectadas por la lesión.

Alumnado con esclerosis múltiple

Para niñas/os con esclerosis múltiple, se pueden realizar movimientos de tensión y relajación de manera suave y controlada. Podemos proporcionarles la opción de realizar los ejercicios en posición sentada o utilizando almohadas para proporcionar apoyo adicional. Además, se puede permitir que los estudiantes participen a su propio ritmo.

Alumnado con parálisis cerebral

Con niñas/os con parálisis cerebral se pueden realizar movimientos suaves y lentos que se centren en las partes del cuerpo que puedan mover con mayor facilidad, como la cabeza, los brazos o las manos. Tenemos que adaptarnos a las necesidades específicas de cada alumno adaptando la actividad según sus necesidades motoras y cognitivas. Se pueden utilizar elementos sensoriales, para enriquecer la experiencia sensorial.

5. DISCUSIÓN

Esta guía posee una notable transferencia para impulsar una actividad física inclusiva en las aulas hospitalarias, si bien el trabajo, realizado en una fase de diseño, no ha podido ser aplicado. Puede ser de gran interés analizar la influencia de esta guía en el quehacer diario del profesorado que desempeña en aulas hospitalarias, incluso evaluar la pertinencia y adecuación de las actividades, adaptaciones y orientaciones con profesorado en activo.

6. CONCLUSIONES

A continuación, se presentan las conclusiones de este capítulo en respuesta a los objetivos del mismo.

- Gracias a la guía se han cubierto ciertas necesidades de los escolares del Aula Hospitalaria, al favorecer el conocimiento del maestro generalista en favor de la especialidad de Educación física.
- Se ha elaborado una guía didáctica con perspectiva de género y sin estereotipos favoreciendo igualmente el uso de las TIC.
- En relación con el alumnado universitario se ha favorecido un aprendizaje dinámico, mostrando una alta implicación y una mayor motivación hacia la asignatura.
- Se ha creado una red de intercambio de ideas entre diferentes grupos de distintos grados, sensibilizando sobre la necesidad de apoyar esa Aula Hospitalaria, en favor de una educación inclusiva y sin barreras para todos.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Este trabajo de innovación docente no hubiera sido posible sin la participación desinteresada por parte del estudiantado de los Grados implicados. Igualmente, el agradecimiento al Vicerrectorado de Calidad como concesor del Proyecto de innovación bajo el cual se llevó a cabo esta guía.

Igualmente, remarcar que este proyecto se incluye dentro de las actuaciones llevadas a cabo por el grupo de investigación consolidado de la Universidad Complutense de Madrid de Estudios de género en la actividad física y el deporte.

Con el fin de dar visibilidad a la guía, la misma será subida a las redes sociales vinculadas al grupo de investigación previamente descrito.

8. REFERENCIAS

- Fernández, M. (2000). La pedagogía hospitalaria y el pedagogo hospitalario. *Tabanque*, 15, 139-150.
- Haller, J.A., Talbert, J.L. y Dombro, R.H. (1978). *El niño hospitalizado y su familia*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Hernández, E. y Rabadán, J.A. (2013). La hospitalización: un paréntesis en la vida del niño. Atención educativa en población infantil hospitalizada. *Perspectiva educacional*, 52(1), 167-181.
- Issaka, A. y Hopkins, L. (2015). Introducing physical education to hospital learning – can patients participate? *Asia-Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education*, 6, 23-40.
- Reyes, F., Martín, M.E. y Daza, P. (2018). El papel del docente en un aula hospitalaria de oncología pediátrica. *Revista Andina de Educación*, 3, 3-11.
- Runeson, I., Hallstöm, I., Elander, G. y Hermerén, G. (2002). Children's needs during hospitalization: an observational study of hospitalized boys. *International Journal of nursing practice*, 8(3), 158-166.

INNOVACIÓN DOCENTE EN LAS AULAS UNIVERSITARIAS. SATISFACCIÓN E IMPLICACIÓN DE LOS UNIVERSITARIOS DE MAGISTERIO

MIRIAM PALOMO NIETO

IRENE RAMÓN OTERO

CARLOS AVILÉS VILLAROEEL

MIGUEL VILLA DE GREGORIO

Facultad de Educación

Universidad Complutense de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

Las clases magistrales en las que el docente era la figura clave de estas y que, de manera generalizada han sido la base de la enseñanza universitaria, están desapareciendo y se evoluciona hacia una enseñanza en la que el alumnado ocupa un primer plano y su participación cognoscitiva es mucho mayor. En esa línea, los proyectos de innovación docente permiten cumplir esa función de alumnado protagonista favoreciendo una mayor implicación en las clases y, por tanto, una mayor satisfacción hacia las mismas (Pérez, Fernández y Martínez, 2014).

El problema de las clases magistrales y de una docencia más tradicional no está relacionado con la falta de aptitudes pedagógicas o tecnológicas por parte del profesorado sino con las dificultades para motivar a los alumnos y las exigencias de los mismos hacia el docente por exigir una educación de una alta calidad.

1.1. LA FORMACIÓN DEL DOCENTE

Los continuos cambios que se vienen sucediendo en el contexto educativo universitario son consecuencia de diferentes aspectos como el cambio en el paradigma educativo, la nueva articulación curricular, etc... (Mas, 2014). Dichos cambios deben ser llevados a cabo por el docente

universitario quien además de sus funciones de investigación lleva a cabo una labor docente en la que se intenta traspasar el protagonismo al alumno, adoptando, por tanto, un papel orientador del aprendizaje con el fin de que el discente pueda desarrollar sus competencias.

El docente, alcanza una relevancia mayor, al ser un protagonista oculto en el proceso de enseñanza – aprendizaje favoreciéndose un entorno de participación mayor por parte del alumnado. ¿Qué necesita hacer el docente para orientar el aprendizaje de los estudiantes? El docente pasará de ser un agente que ocupa su tiempo y formación en cómo exponer contenidos, a ser protagonista participando y orientando de manera más activa el aprendizaje de los estudiantes haciendo que sean ambos colectivos protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje (Figuerola, Gilio, y Gutierrez, 2008).

1.2. LOS PROYECTOS DE INNOVACIÓN DOCENTE

Los continuos cambios que se vienen sucediendo en el contexto educativo universitario son consecuencia de diferentes aspectos como el cambio en el paradigma educativo, la nueva articulación curricular, etc... (Mas, 2014). Dichos cambios deben ser llevados a cabo por el docente universitario quien además de sus funciones de investigación lleva a cabo una labor docente en la que se intenta traspasar el protagonismo al alumno, adoptando, por tanto, un papel orientador del aprendizaje con el fin de que el discente pueda desarrollar sus competencias.

De esta manera, los docentes crean espacios en el aula en los que se pretende cambiar la forma de enseñar, motivar o facilitar el aprendizaje de los alumnos. Los proyectos de innovación docente tienen perspectivas, orientaciones o enfoques diferentes. No obstante, con independencia del objetivo teórico de los mismos, tienen un objetivo final de enganchar y hacer que la participación cognoscitiva de los estudiantes sea mayor. Esos proyectos, permiten aumentar la motivación, aprender y concienciar de las características particulares del mundo laboral, etc...

1.2. MOTIVACIÓN PARA ESTUDIAR

El ser humano se desarrolla en un contexto cuya interacción de diversos ámbitos, se entremezclan, favoreciéndose el crecimiento personal (Martínez-Hernández y Valderrama-Juárez, 2011). Durante ese proceso las personas aprenden a razonar quiénes son y qué son capaces de hacer, surgiendo la motivación por aquello que más les atrae. En esta línea el sexo es un factor que matiza esas elecciones. No sólo la elección de la carrera de un individuo puede venir motivada por la vocación, también por lo que se espera de ella y eso va a depender en gran medida del sexo. Y es que esas metas personales, en función de los recursos que tienen son clave dentro de la elección y motivación por el estudio (Casares Arrangoiz y Siliceo Aguilar, 1992).

Una vez evidenciado que los intereses de ellos son diferentes a los de ellas, igualmente la motivación por aprender y por esforzarse en el entorno educativo también difiere. Ellas tienden a ser más responsables, preocuparse por el futuro, sacar mejores notas, incluso una mayor capacidad de esfuerzo (Martínez-Hernández y Valderrama-Juárez, 2011)

2. OBJETIVOS

A continuación, se presentan los objetivos generales y específicos de este trabajo:

2.1. OBJETIVOS GENERALES

- Conocer la satisfacción hacia un proyecto de innovación docente de un grupo de universitarios en cuya aula se desarrolló el proyecto de innovación docente PLANTA.
- Conocer las actitudes que el estudiantado universitario tiene hacia la innovación docente y de manera concreta, al proyecto de innovación docente PLANTA.

2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Conocer las diferencias entre chicos y chicas en relación con la satisfacción hacia la innovación docente.

- Determinar posibles diferencias entre sexo en relación con las actitudes mostradas hacia la innovación docente.

3. METODOLOGÍA

Este trabajo consiste en una investigación cuantitativa llevada a cabo en la Facultad de Educación, en el Centro de Formación del Profesorado de la Universidad Complutense de Madrid.

3.1. PARTICIPANTES

En este estudio participaron un total de 80 estudiantes universitarios de los Grados de Educación Primaria (mención Educación física), Educación Infantil y Doble grado de Educación Primaria y Educación Infantil. La edad media de los participantes fue de 21,8 años con un rango de edad de entre 20 y 28, destacando un mayor número de chicas frente a chicos (48 chicas y 32 chicos).

Todos los participantes eran alumnos universitarios de tercer o cuarto curso de los diferentes Grados. Igualmente, eran estudiantes matriculados en asignaturas en las que diferentes miembros del grupo investigador impartían docencia.

3.2. INSTRUMENTOS

Para la obtención de los datos relativos a la satisfacción, así como a las actitudes mostradas hacia la innovación docente, se emplearon dos cuestionarios validados:

1. Cuestionario de satisfacción sobre una actividad de innovación educativa (Pulido-Melián y Santiago, 2021) (Figura 1). El cuestionario validado cumple con las propiedades psicométricas para herramientas del campo de las ciencias sociales. El cuestionario cuenta con un total de 14 ítems cuya opción de respuesta se hace en una escala Likert de 5 puntos, donde 1 = muy en desacuerdo, 2 = en desacuerdo, 3 = ni de acuerdo ni en desacuerdo, 4 = de acuerdo; y 5 = totalmente de acuerdo. Previamente, deben responderse unas preguntas

iniciales relativas a la edad, género y grado cursado. Algunos de los ítems del cuestionario son: *El planteamiento de esta actividad hace que mi interés en la asignatura aumente; La realización de esta práctica aumentará mis conocimientos para adecuarme a las demandas del mundo laboral; o La realización de esta práctica aumentará mi capacidad resolutive*. Los ítems se dividen en 4 factores que son: 1. Expectativas, 2. Motivación, 3. Capacidad y 4. Organización.

2. Cuestionario de actitudes hacia la innovación educativa en la universidad (Traver-Martí, y Ferrández-Berrueco, 2016). Este cuestionario consta de 17 ítems divididos en cuatro factores que son: 1. Motivación y dedicación docente (ítems 1-9), 2. Nuevas tecnologías (ítems 15-17), 3. Oportunidad de contexto (Ítems 11 y 14) y; 4. Revalorización de la docencia (Ítems 10, 12 y 13). Al igual que con el cuestionario previo, la escala de respuesta consistía en una escala Likert de 1 a 5 en la que 1 significaba muy en desacuerdo y 5 muy de acuerdo. Igualmente, al inicio del mismo, se debían completar una serie de cuestiones previas referidas al sexo, edad y al papel (alumno o profesor). Y es que se trata de un cuestionario que puede ser completado por ambas partes. Algunos de los ítems eran: *Estoy convencido que para llevar al aula propuestas innovadoras el profesorado tiene que estar en continuo proceso de formación y renovación; El estudiantado universitario valora positivamente que la formación universitaria le capacite no sólo como profesional competente, sino como una persona con espíritu crítico y autónomo; o Es importante que el profesorado dedique tiempo a preparar sus clases*.

FIGURA 1. Cuestionario de satisfacción docente

Ítems	Preguntas	
1	En casa cuento con condiciones favorables (espacio, tranquilidad, etc...) para la realización de esta práctica	1 – 2 – 3 – 4 - 5
2	Puedo conseguir fácilmente los materiales necesarios para el desarrollo de la práctica	1 – 2 – 3 – 4 - 5
3	Puedo invertir en torno a 7 euros en el material necesario para llevar a cabo la práctica en casa	1 – 2 – 3 – 4 - 5
4	Una semana es tiempo suficiente para la recopilación del material necesario para llevar a cabo la práctica en casa	1 – 2 – 3 – 4 - 5
5	Me veo capaz de realizar el trabajo experimental planteado solo	1 – 2 – 3 – 4 - 5
6	El planteamiento de esta actividad hace que mi interés en la asignatura aumente	1 – 2 – 3 – 4 - 5
7	La realización de esta práctica aumentará mis conocimientos para adecuarme a las demandas del mundo laboral	1 – 2 – 3 – 4 - 5
8	La realización de esta práctica aumentará mi capacidad resolutive	1 – 2 – 3 – 4 - 5
9	Prefiero el desarrollo de una práctica en casa a una práctica totalmente online mediante visualización de vídeos	1 – 2 – 3 – 4 - 5
10	El trabajo experimental es necesario para alcanzar los objetivos de aprendizaje de esta práctica	1 – 2 – 3 – 4 - 5
11	Las destrezas y habilidades que adquiriré mediante la práctica en casa serán equivalentes a las que hubiera adquirido en el laboratorio	1 – 2 – 3 – 4 - 5
12	La metodología empleada en esta práctica fomentará mi aprendizaje	1 – 2 – 3 – 4 - 5
13	El guion incluye una explicación clara de los pasos a seguir para realizar la práctica	1 – 2 – 3 – 4 - 5
14	La realización de prácticas en casa es una técnica innovadora	1 – 2 – 3 – 4 - 5

3.3. PROCEDIMIENTO Y PROYECTO DE INNOVACIÓN DOCENTE PLANTA

Para llevar a cabo esta investigación se reclutaron estudiantes universitarios de los Grados de Infantil, Primaria (mención Educación Física) y Doble Grado de Infantil y Primaria. Todos ellos, una vez informados acerca del objetivo y características del estudio, firmaron un consentimiento aceptando la participación en el proyecto.

Una vez aceptada la participación, los alumnos desarrollaron de diferente manera el Proyecto de Innovación Docente concedido por la

Universidad Complutense de Madrid titulado: *Elaboración de una guía didáctica. El proyecto PLANTA*. En este punto conviene detallar en qué consistía dicho proyecto.

El proyecto de innovación docente PLANTA, tuvo como objetivo elaborar una guía didáctica compuesta por actividades relacionadas con el propio cuerpo, con el conocimiento del espacio o las habilidades motrices básicas haciendo variantes para trabajarlas en niños y niñas con diferentes patologías cardíacas, oncológicas, osteoarticulares o metabólicas. Consistía en crear un documento que a modo de divulgación le permitía a los maestros generalistas de Educación primaria impartir la materia de Educación Física en el Aula Hospitalaria. Esta guía debía cumplir una serie de premisas como ser un documento sin estereotipos de género, que incluyera las nuevas tecnologías en sus propuestas y diera respuestas a las seis F: (Feminism, Friendship, Function, Fitness, Fun and Future).

Los estudiantes de los distintos grados participaron de manera diferente en la elaboración del proyecto de innovación. No obstante, la toma de datos relativa a la satisfacción e implicación de los alumnos y alumnas en el proyecto era independiente del grado estudiado. Este proyecto tenía diferentes fases de implementación de la propuesta o creación de la guía:

1. **Grupo creador de la guía.** Los estudiantes de la mención de Educación Física fueron los primeros implicados en el proyecto y elaboraron una serie de actividades para trabajar los contenidos señalados más arriba. Estos alumnos disponían de entre 15 y 30 minutos cada sesión para preparar las actividades que conforman la guía.
2. **Grupo revisor de la guía.** Tras la elaboración de dichas actividades, miembros del equipo del proyecto revisaron las mismas. Posteriormente, ese documento le fue trasladado a alumnas del último curso de Educación Primaria (mención Educación Física) y del Doble Grado de Maestro en Educación Primaria (generalista) y Educación Infantil. Entre ellas prepararon variantes de las actividades previas centradas en distintas patologías. El feedback constante de las alumnas

del Doble Grado (no especialistas en Educación Física), permitió diseñar y explicar las actividades en un lenguaje entendible para el colectivo a quien se dirigía la guía.

3. **Grupo maquetador de la guía.** El último paso fue dar traslado de todo el material a alumnas del Grado de Infantil con el objetivo de la maquetación de ese material.

4. RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados de esta investigación.

En primer lugar, se llevaron a cabo análisis descriptivos.

TABLA 1. *Análisis descriptivo*

Grado	Chicos	Chicas	Total
Grado Educación Primaria (mención EF)	32	43	75
Grado Educación Infantil	0	3	3
Doble Grado Educación Infantil y Educación Primaria	0	2	2
Total	32	48	80

Posteriormente, se llevaron a cabo análisis de normalidad utilizando la prueba de Kolmogorov-Smirnov. Esta prueba permitió determinar que los datos no seguían una distribución normal, por lo que los análisis que se llevaron a cabo consistían en pruebas no paramétricas.

Resultados en función del sexo

Los primeros análisis se llevaron a cabo para conocer si existían diferencias entre chicos y chicas en los diferentes ítems del cuestionario, así como en los factores que lo conforman y en el valor global de los mismos.

En relación con el cuestionario de satisfacción, los resultados mostraron una alta adhesión al proyecto en todos los ítems con una media en la respuesta global del cuestionario de 4,85. No existían diferencias en función del sexo. En los análisis si aparecieron diferencias

significativas entre chicos y chicas en algunos de los factores siendo ellas quienes puntuaban más alto en el factor Motivación (5) y Organización (4,92)

En los análisis de los ítems de manera independiente, de nuevo eran ellas quienes puntuaban significativamente más alto respecto de los valores de los chicos en los ítems de: *Aumento de la capacidad resolutive* (4,8) y *Mejor adecuación al mundo laboral* (4,75).

Finalmente, en relación con los resultados de las actitudes del estudiantado hacia la innovación educativa, los análisis mostraron diferencias significativas en función del sexo en el ítem: *Mayor motivación e implicación en el hecho educativo*, siendo ellas quienes nuevamente puntuaban más alto (4,80) respecto de sus iguales chicos.

Resultados en función del Grado

En función del Grado no se obtuvieron diferencias significativas en ninguno de los dos cuestionarios ni en el valor global, pero tampoco en los factores de manera independiente, ni en ninguno de los ítems de manera aislada.

Si bien, las alumnas de los Grados de Educación Infantil y Doble Grado de Educación Infantil y Educación Primaria puntuaban más alto en todos los factores del cuestionario de satisfacción (1. Expectativas, 2. Motivación, 3. Capacidad y 4. Organización), así como en el valor global.

Los resultados en el cuestionario sobre las actitudes hacia la innovación docente, igualmente, las chicas de los Grados de Educación Infantil y Doble Grado de Educación Infantil y Educación Primaria puntuaban más alto en el valor global del cuestionario, si bien en los diferentes factores e ítems de manera aislada no se seguía un patrón tan regular.

5. DISCUSIÓN

Satisfacción hacia la innovación docente.

En relación con la satisfacción hacia la innovación docente, los resultados de este estudio van en línea con la literatura. En este sentido a la innovación docente se le da un importante valor, siendo un hecho muy

valorado por parte de los estudiantes en la labor del docente. Las investigaciones llevadas a cabo en esta línea muestran cómo la innovación docente en el ámbito universitario aspira a modificar y mejorar las metodologías y entornos de aprendizaje con el objetivo de mejorar la calidad educativa. Las evaluaciones del impacto del éxito de dichos proyectos en el aula se asocian a indicadores como encuestas o cuestionarios de satisfacción mostrando una alta valoración de las mismas con independencia del área o ámbito de estudio.

Actitudes hacia la innovación docente.

En relación con las actitudes hacia la innovación docente, estas actitudes constituyen un factor clave en los procesos de formación y mejora educativa. Las actitudes constituyen uno de los componentes clave para propiciar el camino de la mejora en la educación tal y como muestra la investigación educativa (Escámez y Saura, 1987, Sales, 1996, Jariot y Montané, 2009). Las actitudes que muestran son positivas y destacan esa cercanía del docente, así como el compromiso del docente, puesto que son conscientes del tiempo que implica la preparación de este. Estos resultados van en línea con la literatura mostrando cómo diferentes proyectos de innovación docente han sido valorados positivamente.

6. CONCLUSIONES

A continuación, se presentan las conclusiones de esta investigación en base a los objetivos planteados para la misma:

- Los resultados en relación con la satisfacción hacia un proyecto de innovación docente de un grupo de universitarios en cuya aula se desarrolló el proyecto de innovación docente PLANTA mostraron unos valores altos de satisfacción. Es decir, los alumnos universitarios de diferentes grados de Educación Primaria (mención Educación Física), Educación Infantil y Doble Grado de Educación Infantil y Educación Primaria mostraron altos niveles de satisfacción hacia un proyecto de innovación docente. Esto implica que el tiempo dedicado al mismo en el aula, así como el tiempo dedicado en casa para la

realización del mismo, fueron valorados de manera muy positiva por parte de todo el alumnado.

- Los resultados de la investigación mostraron que las actitudes que el estudiantado universitario tiene hacia la innovación docente y de manera concreta, al proyecto de innovación docente PLANTA fueron unas actitudes muy positivas, valorando, de nuevo, de manera muy positiva el proyecto. Igualmente, los estudiantes valoran de manera muy positiva la predisposición del docente para la realización de actividades de innovación educativa que les mantienen más motivados, así como en un contacto más cercano con la realidad profesional. También valoran la cercanía del profesor en este tipo de actividades favoreciéndose una mejor comunicación con el docente.
- Se puede concluir que existían diferencias entre chicos y chicas en relación con la satisfacción hacia la innovación docente universitaria. Los resultados mostraron que son ellas quienes muestran una mayor satisfacción hacia dicha innovación valorando de manera muy positiva la labor del docente por llevarla a cabo. Del mismo modo, se contempla como muy valioso el hecho de capacitarles para el futuro y acerca con estas acciones al alumnado a la realidad profesional.
- Se puede concluir que existen diferencias entre chicos y chicas en relación con las actitudes mostradas hacia la innovación docente. Son ellas las que muestran una mejor predisposición a dichos proyectos, puntuando en todos los ítems mas que sus iguales chicos.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Este trabajo de innovación docente ha sido posible gracias a la participación desinteresada del estudiantado de los Grados implicados de Educación Primaria (mención Educación Física), Educación Infantil y Doble Grado de Educación Infantil y Educación Primaria.

Igualmente, el agradecimiento al Vicerrectorado de Calidad como concesor del Proyecto de innovación docente PLANTA, bajo el cual se llevó a cabo este proyecto sirviendo como base para la realización del mismo.

Igualmente, remarcar que este proyecto se incluye dentro de las actuaciones llevadas a cabo por el grupo de investigación consolidado de la Universidad Complutense de Madrid de Estudios de género en la actividad física y el deporte.

8. REFERENCIAS

- Casares Arrangoiz, D. y Siliceo Aguilar, A. (1992). Planeación de Vida y Carrera: un enfoque teórico-vivencial. México: Limusa.
- Escamez, J.P. y Saura, P. (1987). Educar en la solidaridad: programa pedagógico. *Revista española de pedagogía*, 45 (178), 499-528.
- Figueroa, A.E., Gilio, M.C. y Gutierrez, V.E. (2008). La función docente en la universidad. *Revista electrónica de investigación educativa*. REDIE, 10, 1-14.
- Jariot, M. y Montané, J. (2009). Actitudes y velocidad en jóvenes. Aplicación de un programa de educación vial. *Relieve*, 15 (1), 1-28.
- Martínez-Hernández, A.C. y Valderrama-Juárez, L.E. (2011). Motivación para estudiar en jóvenes de nivel medio superior. *Nova scientia*, 3 (5), 255-273.
- Mas, O. (2014). Las competencias investigadoras del profesor universitario: la percepción del propio protagonista, de los alumnos y de los expertos. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 18 (3), 255-273.
- Pulido-Melián, E. y Santiago, D.E. (2021). Desarrollo de una encuesta de satisfacción sobre una actividad de innovación educativa. VIII Jornadas Iberoamericanas de Innovación Educativa en el Ámbito de las TIC y las TAC.
- Pérez, C., Fernández, E. y Martínez, A. (2011). *Atrévete a innovar: Recetas para diseñar proyectos de innovación docente*. Unir Editorial.
- Sales, A. (1996). Educación intercultural y formación de actitudes. Tesis Doctoral, Valencia, Facultad de Filosofía.
- Traver, J.A., y Ferrández-Berruero, R. (2016). Construcción y validación de un cuestionario de actitudes hacia la innovación educativa en la universidad. *Perfiles educativos*, XXXVIII (151), 86-103.

ESTILOS DE APRENDIZAJE PREFERENTES EN ALUMNOS DEL GRADO EN CIENCIAS DE LA ACTIVIDAD FÍSICA Y DEL DEPORTE. PROYECTO AI-A

EVA GESTEIRO ALEJOS
MIGUEL ÁNGEL ROJO TIRADO
Universidad Politécnica de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

1.1. LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE

La motivación de los estudiantes a la hora de enfrentarse al estudio puede estar determinada, en gran medida, por el estilo preferente de aprendizaje que éstos tengan, ya que el hecho de que la forma de presentar los contenidos resulte atractiva va a ser crítico a la hora de abordar el estudio de las materias.

Los estilos de aprendizaje se han definido desde multitud de puntos de vista, tanto cognitivo como psicológico o subjetivo. Todas ellas tienen en común que intentan explicar la forma en que las personas procesamos la información que nos llega desde el exterior durante el aprendizaje, aunque la gran diversidad de definiciones y clasificaciones que surgen en torno a la teoría de los estilos de aprendizaje dificultan tanto su desarrollo como su aplicación (Cabrera y Fariñas, 2005). En los últimos 50 años se han desarrollado diferentes propuestas que intentan aproximarse a los estilos de aprendizaje. Algunas de ellas son: la de Kolb (1979), que establece los estilos Convergente, Divergente, Asimilador y Acomodador y que usa el inventario de estilos de aprendizaje (IEA) como herramienta; la de Honey-Alonso (1994), que describe los estilos como Activo, Reflexivo, Teórico o Pragmático y que se determinan mediante el cuestionario CHAEA (1986); la de Schmeck (1982, 1988), que define las estrategias de aprendizaje mediante los estilos de

Profundidad, de Elaboración y Superficial; o la de Fleming y Mills (1992) que habla de los estilos Visual, Auditivo, Lector/escritor y Kinestésico, y que usa el cuestionario VARK, que se tratará con profundidad más adelante. Para describir brevemente las propuestas de estilos de aprendizaje que se han mencionado hasta ahora, podemos hacerlo de la siguiente manera (Cira et al., 2021):

- Propuesta de Honey-Alonso: las personas de estilo Activo buscan resultados inmediatos, y son espontáneas, mientras que las Reflexivas suelen analizar diferentes puntos de vista para una misma situación. Aquellos individuos caracterizados por un estilo Teórico son muy racionales y analíticos. Por último, las de estilo Pragmático deciden rápido, actuando con seguridad.
- Propuesta de Kolb: A las personas con estilo Convergente les gusta solucionar los problemas de forma práctica, mientras que las de estilo Divergente prefieren considerar distintas perspectivas. Aquellos con estilo Acomodador son flexibles e intuitivos, y, por último, los que tienen estilo Asimilador prefieren la soledad y manejan bien los conceptos abstractos.
- Propuesta de Schmeck: Los sujetos con estilo de Profundidad cuando estudian abstraen, analizan, relacionan y organizan las abstracciones, las personas con estilo de Elaboración necesitan que el contenido de estudio tenga una relación clara con ellos mismos y sus experiencias; y el sujeto con estilo Superficial recurre únicamente a la memorización del contenido (Cabrera y Fariñas, 2005).

A pesar de la gran cantidad de literatura científica existente referente a los estilos de aprendizaje, su abordaje, interpretación, distribución en función del tipo de estudios, adaptación de contenidos, etc. también hay profesionales que rechazan la idea de establecer estos estilos, o de “etiquetar” a los alumnos o condicionar los métodos de enseñanza al resultado de estas pruebas de evaluación (Willingham et al., 2015; Pashler et al., 2009).

1.2. EL PERIODO UNIVERSITARIO

Cuando los alumnos llegan a los estudios de grado, se encuentran con compañeros que tienen experiencias vitales diferentes, con circunstancias variadas en cuanto a la situación familiar, laboral o académica. Esto da lugar a un amplio espectro de expectativas y necesidades por parte de los alumnos.

Durante su paso por la Universidad, se espera de los estudiantes no sólo que adquieran los conocimientos necesarios para superar las asignaturas que componen el plan de estudios y obtener un título, sino que adquieran una serie de habilidades y competencias que les permita desenvolverse en el entorno social y laboral.

El hecho de proporcionar, por parte del docente, una enseñanza variada en cuanto a la forma de presentar los contenidos y realizar las diferentes actividades puede dar cobertura, en gran medida, a los distintos requerimientos de los alumnos respecto a la forma de recibir la información y a la capacidad que tienen para procesarla. Familiarizarse con un amplio abanico de estilos de enseñanza y aprendizaje, más allá de enriquecer tanto a los profesores como a los alumnos, preparan a estos últimos para la vida adulta, proporcionándoles la capacidad de adaptarse a diferentes situaciones. Y son precisamente la flexibilidad y la capacidad de adaptación signos de madurez y habilidades absolutamente necesarias para ese periodo vital que les espera al finalizar el periodo universitario.

1.3. EL PROYECTO AI-A

El Grupo de Innovación Docente en Salud y Rendimiento Humano (innoSyR) de la Universidad Politécnica de Madrid, dentro de su afán por mejorar el aprendizaje de los estudiantes del Departamento de Salud y Rendimiento Humano, solicitó a la Universidad Politécnica de Madrid la financiación del Proyecto de Innovación Docente denominado Aula Invertida Adaptada a los Estilos de Aprendizaje (AI-A), liderado por el Dr. Miguel Ángel Rojo Tirado, en la “Convocatoria de Proyectos de

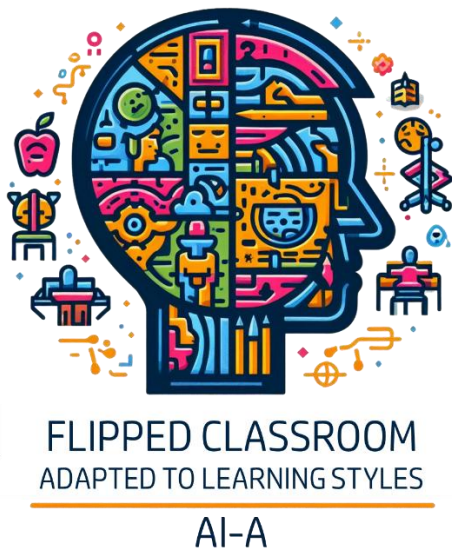
Innovación Educativa y Mejora de la Calidad de la Enseñanza” del año 2023. Una vez concedida la financiación, pudimos comenzar el desarrollo del Proyecto AI-A, del que deriva este trabajo y cuya metodología se describe más adelante. El logo del proyecto se muestra en la Figura 1.

Este proyecto busca, en última instancia, implantar la adaptación de los materiales que contienen los contenidos de las clases que se vayan a impartir con la metodología de innovación educativa “aula invertida” a los estilos de aprendizaje preferentes de los estudiantes, tanto de forma individual como colectiva.

Como pasos preliminares en el proyecto, hemos procedido a realizar una serie de análisis iniciales que nos permitan conocer tanto los perfiles de los docentes del Departamento de Salud y Rendimiento Humano (estilos de aprendizaje y de enseñanza), como de los alumnos matriculados en las diferentes asignaturas asignadas al Departamento, que forman parte de dos programas de Grado Oficial y tres de Máster Oficial, impartidas en varias Facultades y Escuelas de la Universidad Politécnica de Madrid.

La siguiente etapa del proyecto consistió en realizar una intervención con grupo control. Se programaron diferentes sesiones con la metodología de aula invertida en algunas asignaturas previamente seleccionadas, en las que se proporcionó a los alumnos el material para preparar la clase adaptado a su estilo de aprendizaje preferente. Tras la sesión se comprobó, mediante cuestionarios, si tanto el aprendizaje como la satisfacción de aquellos alumnos que recibieron el material adaptado a su estilo (grupo de intervención) es mejor, peor o igual que los de los alumnos del grupo control, que recibieron el material que se usa de forma convencional para ese contenido. En función de los resultados de esta intervención, aún por analizar, se procederá, o no, a implantar el sistema en el resto de las asignaturas del Departamento de forma progresiva.

FIGURA 1. Logotipo del Proyecto AI-A



2. OBJETIVOS

El objetivo principal de este trabajo, dentro de la fase inicial del Proyecto AI-A, es identificar y analizar los estilos de aprendizaje preferentes entre los alumnos del Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de la Universidad Politécnica de Madrid.

3. METODOLOGÍA

3.1. MUESTRA

En este estudio participaron 285 alumnos (30,8% mujeres) del Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de la Universidad Politécnica de Madrid.

3.2. INSTRUMENTOS. EL CUESTIONARIO VARK

La determinación de los estilos de aprendizaje se realizó mediante el cuestionario VARK, desarrollado por Neil Fleming, como se ha

comentado anteriormente. Mediante este cuestionario, se establecen cuatro estilos de aprendizaje: Visual (V), Auditivo (A), Lectura/Escritura (R) y Kinestésico (K).

Se trata de un cuestionario de 16 preguntas de opción múltiple, en las que se plantean diferentes situaciones de aprendizaje, y en el que es posible responder varias opciones para cada situación.

Este cuestionario ofrece la oportunidad de conocer, a quienes lo realizan, cómo prefieren recibir y procesar la información, lo que puede ser de gran ayuda para su éxito en el aprendizaje. Puede darse el caso de que no haya un estilo dominante, sino una combinación de varios, dando lugar a estilos de aprendizaje multimodales. A continuación, se detallan las características de cada uno de ellos:

1. El aprendizaje visual (estilo V) es el que usan las personas que asimilan muy bien las imágenes, gráficos, diagramas, vídeos y otros materiales del mismo estilo, pero no son tan buenos estudiando con textos escritos.
2. El aprendizaje auditivo (estilo A) consiste en aprender escuchando o transmitiendo las ideas que se quieren aprender en voz alta.
3. El aprendizaje por lectura y escritura (estilo R, del inglés Reading/writing) agrupa a aquellas personas que aprenden mejor leyendo o escribiendo, y se sienten cómodas recibiendo la información por escrito, presentada en listas, folletos, libros o manuales. Leer los contenidos varias veces les ayuda a retener mejor la información.
4. El aprendizaje kinestésico (estilo K) es al que recurren los individuos que aprenden haciendo, manipulando y tocando. Estas personas necesitan llevar las cosas a la práctica y experimentar por sí mismos.
5. El aprendizaje multimodal es el que presenta en torno al 60% de la población, y resulta de la combinación de los estilos anteriores, aunque suele haber una preferencia que destaca sobre las demás. Dentro de este aprendizaje multimodal, se pueden diferenciar a su vez varios tipos:

- Multimodal Tipo 1: Son personas flexibles en sus preferencias de aprendizaje, y cambian de un estilo a otro en función de lo que tengan que aprender. Eligen un único modo que se adapte a la situación o al contexto.
- Multimodal Tipo 2: Son personas que necesitan recibir la información en todos sus modos preferidos. Les lleva más tiempo que a otros recopilar la información con cada modo, pero suelen alcanzar una comprensión más profunda y amplia.
- Transición: Es el término que se usa para describir a aquellos sujetos que se sitúan en algún punto intermedio entre las dos categorías multimodales descritas anteriormente.

Las combinaciones de estilos pueden ser bimodales (visual-auditivo (VA), visual-lector/escritor (VR), visual-kinestésico (VK), auditivo-lector/escritor (AR), auditivo-kinestésico (AK) o lector/escritor-kinestésico (RK), trimodales (VAR, VAK, ARK, VRK) o tetramodales (VARK).

3.3. PROCEDIMIENTOS

En primer lugar, se obtuvo la licencia de uso del cuestionario VARK para uso con fines de investigación por parte de VARK LEARN Ltd.

Posteriormente, al inicio del segundo semestre del curso académico 2023/24, se invitó a los alumnos de los cursos segundo, tercero y cuarto del Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte que cursaban alguna de las asignaturas impartidas por el Departamento de Salud y Rendimiento Humano a participar en el estudio. No se contó con los estudiantes del primer curso del Grado debido a que el Departamento de Salud y Rendimiento Humano no impartía ninguna asignatura en el semestre que se desarrolló el estudio. Aquellos estudiantes que decidieron formar parte del proyecto firmaron un consentimiento informado antes de comenzar su participación y rellenaron los cuestionarios VARK que se les proporcionaron en formato papel para conocer sus estilos de aprendizaje. Una vez recopilados los cuestionarios, se transcribieron los resultados a una hoja de Excel, y se enviaron para su

análisis a los expertos de VARK LEARN Ltd., que utilizaron el algoritmo oficial de VARK.

3.4. ANÁLISIS DE DATOS

Se obtuvieron los estilos de aprendizaje visual (V), auditivo (A), lectura/escritura (R), kinestésico (K) y varios estilos multimodales. Los resultados de los expertos de VARK LEARN Ltd. categorizaban cada uno de los cuatro estilos de aprendizaje preferente monomodales en muy fuerte (very strong), fuerte (strong) y moderado (mild), aunque para el análisis de datos de este trabajo, se agruparon en uno solo.

Una vez recibida la interpretación de los resultados de los cuestionarios por parte de los expertos, se procedió al análisis estadístico usando el software SPSS v29.0. Se realizó un análisis descriptivo evaluando las frecuencias de cada estilo en función de diferentes variables, y se aplicaron los test estadísticos de Kolmogorov-Smirnov, y en función de la distribución de las variables, U de Mann-Whitney o t de student, según procediera.

4. RESULTADOS

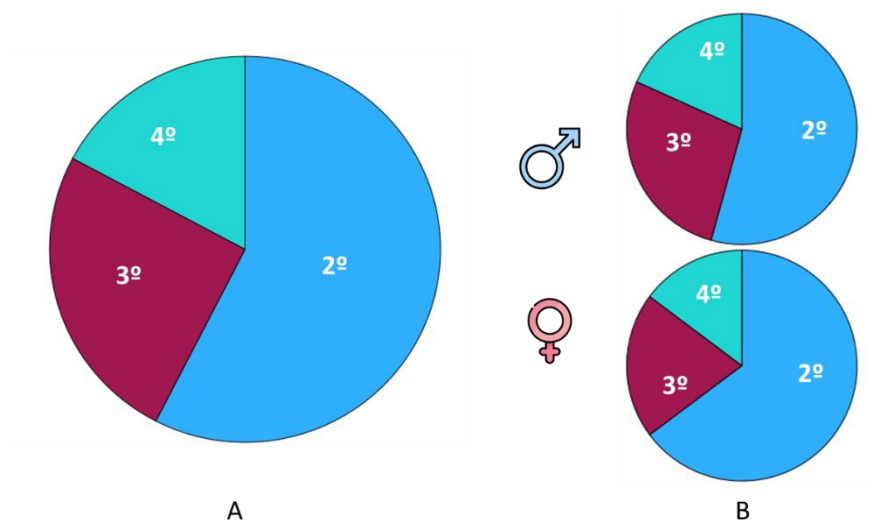
Se recogieron las respuestas de 285 alumnos (30,8% mujeres) del Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de la Universidad Politécnica de Madrid, con una amplia representación de los alumnos de segundo curso (57,5%) (Figura 2).

En cuanto a los estilos de aprendizaje, la mayoría de los participantes (46%) mostró un estilo preferente monomodal, siendo el kinestésico (K) el más frecuente (90,8%), mientras que el 33,3% tenía un estilo de aprendizaje multimodal, resultando el VARK Tipo 2 el estilo predominante (60%). Entre los estudiantes con estilo preferente bimodal, el más frecuente fue el auditivo-kinestésico (AK) (83%) (Figura 3).

Analizando los datos por sexo, la distribución de frecuencias resultó similar en los estilos kinestésico (K) y visual (V), y significativamente diferente en el caso de los estilos auditivo (A) ($p<0.05$) y lector/escritor (R) ($p<0.001$). En el caso de los varones, el estilo predominante es

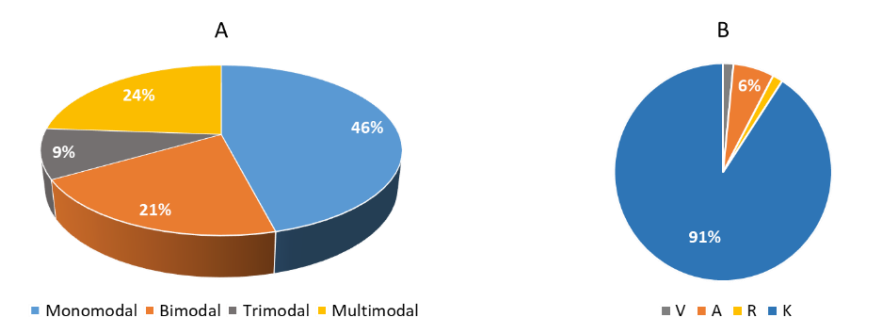
monomodal (48,7%; con un 90,6% de kinestésico (K)), frente al multimodal (28,9%) y bimodal (22,8%), mientras que en las mujeres la proporción entre monomodal (39,7%; con un 91,4% de kinestésico (K)) y multimodal (44,3%; con un 56,2% de VARK Tipo 2) está más equilibrada, siendo el bimodal el estilo minoritario (15,9%). Los valores medios de puntuación entre los diferentes estilos, salvo en el kinestésico (K), también resultaron diferentes, como se muestra en la Figura 4

FIGURA 2. Distribución de los participantes según el curso en el que estaban.



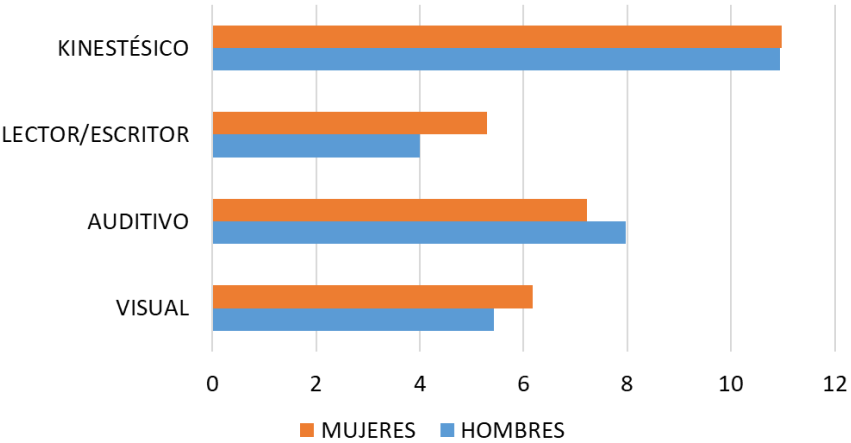
A: Distribución por curso de toda la muestra; B: Distribución por curso según el sexo de los participantes

FIGURA 3. Distribución según el número de estilos de aprendizaje preferentes



A: Distribución según el número de estilos de aprendizaje diferentes; B: Distribución de los estilos en aquellos participantes con estilo monomodal.

FIGURA 4. Puntuaciones medias en cada uno de los estilos de aprendizaje por sexo



5. DISCUSIÓN

En la primera parte de esta sección se procede a comparar los resultados obtenidos en el presente estudio con otros trabajos similares en cuanto a herramienta de evaluación (el cuestionario VARK de estilos de aprendizaje) y población (estudiantes universitarios). Investigaciones previas en España e Iberoamérica han estudiado los estilos de aprendizaje de estudiantes universitarios de diferentes disciplinas y con diferentes modelos, como el de Honey-Alonso (CHAEA) o el modelo VARK.

En la segunda parte, se comenta el uso que se ha dado a los resultados del cuestionario VARK también en una población similar a la de este trabajo, así como las posibilidades que surgen para los docentes en el momento que se conocen los estilos de aprendizaje de los alumnos. La mayoría de las teorías sobre estilos de aprendizaje basan su fundamento en la idea de que no todas las personas aprendemos de la misma manera. En el caso de la propuesta de Fleming, algunos responderían mejor a la información en formato visual, mientras que otros preferirían escuchar

explicaciones o aprender desde la experiencia. A partir de estas observaciones, se diseñó el cuestionario VARK con el fin de discriminar el estilo preferente de aprendizaje de los sujetos, según fuera visual (V), auditivo (A), lectura/escritura (R) o kinestésico (K), o una combinación de ellos.

Tras analizar los resultados obtenidos en el estudio que nos ocupa, podemos apreciar ciertas diferencias entre los estilos de aprendizaje preferentes de los estudiantes del Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de la Universidad Politécnica de Madrid.

El estilo preferente de aprendizaje va variando a lo largo de la vida, y conforme se avanza en edad, es frecuente ir pasando de un estilo monomodal a otro multimodal (Borracci et al., 2015). En nuestro caso, teniendo en cuenta las categorías de estilo monomodal y multimodal, observamos una distribución similar a la que se ha obtenido en otros estudios en población universitaria (Jiménez et al., 2018; Rivera-Arzola et al., 2023), aunque algunos autores reportan una preferencia clara por el estilo multimodal entre los estudiantes (Lujan y DiCarlo, 2006). En las investigaciones que se han llevado a cabo con estudiantes universitarios de diversas disciplinas, se observan diferencias entre el estilo monomodal preferente predominante según los estudios que se cursan, lo que puede explicar los beneficios a nivel de formación que obtienen los alumnos cuando participan de sesiones en las que se desarrollan actividades como debate, lectura, visionado de vídeos o prácticas en laboratorios dependiendo del área al que pertenezcan sus estudios. Así, en estudiantes de escuelas de negocios el estilo predominante resultó ser el lector/escritor (R) (Espinoza Poves et al., 2019), en estudiantes de odontología el estilo visual (V) (Jiménez et al., 2019; Murphy et al., 2004), el estilo kinestésico (K) en estudiantes de computación (Rivera Arzola et al., 2023) o de medicina (Almaguer Mederos et al., 2019; Lujan y DiCarlo, 2006) y el auditivo (A) en estudiantes de administración y negocios internacionales (Rosas et al., 2019). En el caso que nos ocupa, con una población de estudiantes de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, el estilo kinestésico (K) resultó ser el dominante, con mucha diferencia sobre los otros tres. En el caso de los estilos bimodales, en nuestra población la combinación mayoritaria fue auditivo-kinestésico (AK), mientras que entre los estudiantes de medicina del

estudio de Almaguer Mederos et al. (2019), la proporción fue igual para auditivo-kinestésico (AK) y lector-kinestésico (RK). Entre los estudiantes con estilo multimodal, en nuestro caso el mayoritario resultó ser el Tipo 2, mientras que entre los estudiantes de odontología (Jiménez et al., 2019) y computación (Rivera Arzola et al., 2023) el predominante fue el Tipo 1.

Teniendo en cuenta el sexo de los estudiantes, en la literatura es frecuente observar diferencias tanto en la distribución de los estilos de aprendizaje preferentes como en las puntuaciones de cada uno de ellos. Así, en nuestro caso entre los hombres predominaba claramente el estilo monomodal, mientras que entre las mujeres la diferencia entre multimodal y monomodal resultó ser menor. En cambio, entre los varones estudiantes de computación el estilo predominante fue el multimodal, y entre las mujeres, la distribución entre estilo monomodal y multimodal era al 50% (Rivera Arzola et al., 2023). Si valoramos el estilo monomodal predominante, en nuestro caso, igual que en el de los estudiantes de medicina (Almaguer Mederos et al., 2019), no encontramos diferencias entre ambos sexos, siendo el kinestésico (K) claramente dominante en ambos. En cambio, entre los estudiantes de otras disciplinas como la computación sí se encontraron diferencias por sexo, ya que entre las mujeres el estilo predominante fue el visual (V), y entre los hombres el kinestésico (K) (Rivera Arzola et al., 2023). En cuanto a la puntuación media que obtiene cada estilo, en el caso de los estudiantes de medicina no se observaron diferencias por sexo (Almaguer Mederos et al., 2019), mientras que en nuestro caso encontramos diferencias en todos los estilos de aprendizaje excepto en el kinestésico (K). En este punto hay que recordar que el valor medio de la puntuación de los estilos de aprendizaje no se contempla en la interpretación oficial de los resultados del cuestionario VARK, pero nos parece un dato interesante a la hora de valorar cuál de los cuatro estilos pesa más, considerando tanto a los individuos con preferencia monomodal como multimodal, considerando que otros autores también han hecho referencia a este dato con anterioridad (Almaguer-Mederos et al, 2019; Olavegogeoascoechea et al, 2016).

En este trabajo se ha obviado el análisis de los resultados de los cuestionarios en función del curso del Grado en el que se encuentran los estudiantes debido al gran desequilibrio en el número de sujetos de segundo curso respecto a los demás que se ha comentado en la sección de Resultados.

El uso del cuestionario VARK, o de cualquier otra herramienta que proporcione información sobre los estilos de aprendizaje, fomenta un ambiente de aprendizaje adaptativo, que en la actualidad puede resultar especialmente positivo en un entorno educativo cada vez más diverso y multicultural, donde las diferencias en las preferencias de aprendizaje entre los individuos pueden ser importantes. Si cada vez que comienza un periodo lectivo (trimestre, semestre, o año académico, en función de la planificación del calendario en cada caso) los docentes le dedicáramos un tiempo a conocer los estilos de aprendizaje preferidos por los alumnos, podríamos obtener una información muy valiosa que nos ayudaría a comprender mejor los procesos de percepción y procesamiento de la información por parte de los estudiantes a los que nos vamos a dirigir. Recogiendo la línea de pensamiento del profesor Rojo Tirado, podemos entender que, el hecho de considerar los estilos de aprendizaje preferentes de los estudiantes a la hora de planificar tanto las clases como los materiales de estudio que se van a proporcionar a los alumnos podría lograrse una mejora en el proceso de aprendizaje de éstos desde dos perspectivas: por una parte, adaptando los materiales docentes al estilo mayoritario del grupo, y por otra, teniendo en cuenta a los alumnos con estilos minoritarios, para que no se queden atrás. No obstante, debemos considerar los estilos de aprendizaje como una herramienta que nos ayuda a entender mejor la forma en la que nuestros alumnos prefieren aprender, más que como categorías en las que “encasillamos” a cada individuo. Desde la posición de docentes, debemos estar siempre atentos a las características del alumnado que llega al aula, para lograr transmitir con éxito el conocimiento que deben adquirir para continuar con éxito su proceso formativo. En este punto, deberemos ser muy flexibles, ya que las características de los alumnos no sólo variarán cada año, y entre grupos de cursos diferentes, sino que es posible que ocurra incluso entre dos grupos del mismo curso. Algunos estudios (Murphy

et al., 2004; Chou y Wang, 2000) muestran como cuando los docentes adaptan su método de enseñanza a diferentes estilos, aumentaban tanto la motivación, como el rendimiento académico y el grado de satisfacción de los alumnos.

Tras los aspectos expuestos hasta el momento, podemos hacer una reflexión acerca de algunas conclusiones que podemos sacar sobre el uso de las herramientas que nos permiten conocer los estilos de aprendizaje en el ámbito educativo:

- Uno de los hallazgos más consistentes en la literatura es la fuerte evidencia sobre la diversidad en los estilos de aprendizaje preferidos por los alumnos. Son necesarios enfoques variados en las actividades docentes, de modo que todos los alumnos puedan beneficiarse de los conocimientos que el docente transmite. Esto supone la inclusión de elementos visuales, auditivos, documentos escritos y actividades kinestésicas.
- Adaptar los métodos de enseñanza para adaptarse a los estilos de aprendizaje preferidos por los alumnos impacta de forma favorable en su rendimiento. Como se ha comentado previamente, son muchos los estudios que reportan mejoras en aspectos como la comprensión, retención de la información y resultados en las pruebas de evaluación cuando se tienen en cuenta los estilos de aprendizaje de los alumnos. Asimismo, los estudiantes suelen mostrar mayores niveles de motivación y satisfacción con el proceso de aprendizaje, lo que tendrá como consecuencia una participación más activa y una actitud más positiva hacia el aprendizaje.
- El uso de herramientas que facilitan el conocimiento de los estilos preferentes de aprendizaje ayuda a los docentes a identificar áreas de mejora en su labor, contribuyendo a un mejor desarrollo profesional y un aumento en la eficacia en la enseñanza.

Con el paso del tiempo asistiremos a la evolución progresiva de las propuestas de estilos de aprendizaje y sus herramientas de evaluación,

probablemente influidas por los avances tecnológicos que actualmente están en ciernes.

El estudio que se presenta tiene algunas limitaciones, como son el hecho de haber pasado los cuestionarios a los estudiantes en una única sesión, por lo que aquellos alumnos que no acudieron a clase el día que se realizó esta actividad, no pudieron participar. También el no haber procurado la participación de alumnos de todos los cursos del Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, ya que en nuestra muestra el segundo curso está sobrerrepresentado, mientras que no hay ningún sujeto del primer curso de la titulación. Este es un aspecto que se corregirá en futuras ocasiones. Igualmente, nuestro trabajo tiene como fortalezas la meticulosidad con la que se ha realizado la interpretación de los resultados de los cuestionarios, recurriendo a expertos por la vía oficial, así como el hecho de haber involucrado a un número importante de profesores y alumnos en el desarrollo del proyecto.

Las futuras líneas de trabajo pasarían por extender la toma de datos en alumnos de otros Departamentos y titulaciones de la Universidad Politécnica de Madrid, para poder establecer si en una población uniforme en cuanto a edad, área geográfica, nivel de formación, área de conocimiento, etc. se observan diferencias en cuanto a los estilos de aprendizaje según el programa de grado que se cursa.

6. CONCLUSIONES

Tras el análisis de los resultados que se derivan de este estudio, podemos concluir que entre los estudiantes del Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de la Universidad Politécnica de Madrid, el estilo de aprendizaje más frecuente es el kinestésico (K), sobre todo en varones, seguido del multimodal Tipo 2. Esta circunstancia podría ser considerada por los docentes de estos alumnos en la preparación de clases y materiales de estudio para facilitar y optimizar el aprendizaje por parte de los alumnos, aumentando así las tasas de éxito académico

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Queremos mostrar nuestro agradecimiento al Grupo de Innovación Docente en Salud y Rendimiento Humano (innoSyR) por el apoyo en la solicitud y desarrollo del proyecto “Aula Invertida Adaptada a los Estilos de Aprendizaje (Proyecto AI-A)”;

así como a la Sección de Innovación Educativa de la Universidad Politécnica de Madrid, por hacer posible su desarrollo a través de la financiación otorgada en la “Convocatoria de Proyectos de Innovación Educativa y Mejora de la Calidad de la Enseñanza” del año 2023; y a VARK LEARN Ltd por autorizar-nos el uso del cuestionario VARK para el desarrollo de este proyecto.

8. REFERENCIAS

- Almaguer-Mederos, L., Avila-Martín, M., Sánchez-Machado, Y., Senghore, T., Sarr, F., & Nyan, O. (2019). Estilos de aprendizaje de preferencia entre estudiantes de Medicina en La Gambia. *Educación Médica Superior*, 33(4)
- Borracci, R.A., Manente, D., Tamini, S., Dvorkin, M., Arribalzaga, E.B., Grancelli, H., & Galli, A. (2015) Diferencias en los estilos de aprendizaje desde la escuela primaria hasta el posgrado en medicina. *Revista de la Fundación Educación Médica*, 18(2), 123-129
- Cabrera Albert, J. S., & Fariñas León, G. (2005). El estudio de los estilos de aprendizaje desde una perspectiva vigostkiana: una aproximación conceptual. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37(1), 1–10.
<https://doi.org/10.35362/rie3712731>
- Chou, H. W., & Wang, T.B. (2000). The influence of learning style and training method on self-efficacy and learning performance in WWW homepage design training. *International Journal of Information Management*, 20(6), 455-472 [https://doi.org/10.1016/S0268-4012\(00\)00040-2](https://doi.org/10.1016/S0268-4012(00)00040-2).
- Cira Thania, P. M., Quispe-Paiva, M., Carhuas-Arzapalo, I. A., & Ríos-Cataño, C. (2021). Estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios: una revisión descriptiva de la literatura. *Desafíos*, 12(2), 144–151.
<https://doi.org/10.37711/desafios.2021.12.2.345>
- Espinoza-Poves, J. L., Miranda-Vílchez, W. A., & Chafloque-Céspedes, R. (2019). Los estilos de aprendizaje VARK en estudiantes universitarios de las escuelas de negocios. *Propósitos y Representaciones*, 7(2), 384-14.
<https://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n2.254>

- Jiménez, J. L., Islas, R. M., Jiménez, J. D., & Pérez, E. (2019). Identificación de Estilos de Aprendizaje en Estudiantes de Odontología en México mediante el Modelo VARK. *Revista de Educación en Ciencias de la Salud* 16(1), 6-9
- Lujan, H.L., & DiCarlo, S.E. (2006) First-year medical students prefer multiple learning styles. *Advances in Physiology Education* 30, 13–16
<https://doi.org/10.1152/advan.00045.2005.131043-4046/06>
- Murphy, R. J., Gray, S. A., Straja, S. R., & Bogert, M. C. (2004). Student learning preferences and teaching implications. *Journal of Dental Education* 68(8), 859-866
- Olavegogeoascoechea P, Ventura C, Feltri A, & Quiroga JM (2016). Evaluación de los estilos de aprendizaje en estudiantes de medicina. *Salud i Ciencia* 22(1), 32-37
- Pashler, H., McDaniel, M., Rohrer, D., & Bjork, R. (2008). Learning Styles: Concepts and Evidence. *Psychological Science in the Public Interest*, 9(3), 105-119 <https://doi.org/10.1111/j.1539-6053.2009.01038.x>
- Rivera-Arzola, E. Z., Jacques-García, F. A., & Glasserman-Morales, L. D. (2023). Valoración de preferencias aprendizaje en estudiantes de educación superior del área de computación. *Transdigital*, 4(7), 1–13.
<https://doi.org/10.56162/transdigital187>
- Rosas, C. E., Zuloeta, J. F., Urbina, C. M. & Zuñe, L. (2019). Estilos de aprendizaje según el modelo VARK en la formación de estudiantes de pregrado. *Universidad Señor De Sipán. Revista Tzhoecoen*, 11(1)
- Willingham, D. T., Hughes, E. M., & Dobolyi, D. G. (2015). The Scientific Status of Learning Styles Theories. *Teaching of Psychology*, 42(3), 266-271.
<https://doi.org/10.1177/0098628315589505>

ESTILOS DE APRENDIZAJE Y ENSEÑANZA EN CIENCIAS DE LA ACTIVIDAD FÍSICA Y DEL DEPORTE. PROYECTO AI-A

MIGUEL ÁNGEL ROJO TIRADO

EVA GESTEIRO ALEJOS

Universidad Politécnica de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

La educación universitaria es un proceso complejo y multifacético que busca no solo transmitir conocimientos, sino también desarrollar habilidades críticas, analíticas y prácticas en los estudiantes. Dentro de este proceso, los estilos de aprendizaje juegan un papel crucial, ya que reconocen y respetan las diferencias individuales en la forma en que los estudiantes procesan y retienen la información. Comprender y aplicar estos estilos en la enseñanza puede mejorar significativamente el rendimiento académico y la satisfacción estudiantil.

Los estilos de aprendizaje se refieren a las diversas maneras en que las personas perciben, procesan y retienen información. Entre los modelos más reconocidos se encuentran el de VARK (Visual, Auditivo, Lectura/Escritura, Kinestésico), el de Kolb (activo, reflexivo, teórico y pragmático), y el de Gardner, que propone las inteligencias múltiples. Cada uno de estos modelos ofrece un marco para entender las preferencias individuales y adaptar las estrategias educativas para satisfacer mejor las necesidades de los estudiantes.

En un aula universitaria, los estudiantes provienen de diversos contextos y experiencias educativas previas, lo que resulta en una amplia gama de estilos de aprendizaje. Algunos estudiantes aprenden mejor a través de la visualización de gráficos y diagramas (aprendices visuales), mientras que otros prefieren escuchar explicaciones y discutir conceptos en

grupo (aprendices auditivos). Otros estudiantes retienen mejor la información cuando la leen y escriben (aprendices de lectura/escritura), y algunos necesitan involucrarse físicamente en actividades prácticas para comprender mejor los conceptos (aprendices kinestésicos).

Adaptar la enseñanza a estos estilos no significa necesariamente diseñar lecciones completamente separadas para cada tipo de aprendiz, sino incorporar una variedad de métodos y actividades que permitan a todos los estudiantes acceder al material de manera efectiva. Por ejemplo, un profesor podría utilizar presentaciones visuales, lecturas asignadas, discusiones en clase y proyectos prácticos en una misma unidad didáctica. Esta variedad no solo apoya los diferentes estilos de aprendizaje, sino que también enriquece el proceso educativo, haciéndolo más dinámico e inclusivo.

La importancia de considerar los estilos de aprendizaje en la educación universitaria también radica en su impacto en la motivación y el compromiso de los estudiantes. Cuando los estudiantes sienten que sus preferencias y necesidades de aprendizaje son reconocidas y valoradas, es más probable que se involucren activamente en el proceso de aprendizaje. Esto puede conducir a una mayor persistencia en los estudios, mejores resultados académicos y una experiencia educativa más satisfactoria en general.

Además, al fomentar un entorno de aprendizaje que reconoce la diversidad de estilos, los profesores también están preparando a los estudiantes para el mundo real, donde la capacidad de adaptarse a diferentes situaciones y enfoques es crucial. En el entorno laboral, por ejemplo, los individuos se enfrentan a una variedad de desafíos que requieren flexibilidad y la capacidad de aprender de múltiples maneras. Al exponer a los estudiantes a diversos métodos de aprendizaje durante su educación universitaria, se les está equipando con habilidades que les serán útiles a lo largo de sus vidas profesionales.

Es importante señalar que la implementación efectiva de estrategias basadas en estilos de aprendizaje requiere formación y desarrollo profesional continuo para los docentes. Los profesores deben estar familiarizados con los diferentes modelos de estilos de aprendizaje y cómo

aplicarlos en su enseñanza. Además, deben ser capaces de evaluar las preferencias de sus estudiantes y ajustar sus métodos de enseñanza en consecuencia. Esto puede incluir el uso de herramientas de diagnóstico, la recolección de retroalimentación regular y la adaptación de las estrategias pedagógicas basadas en los resultados observados.

En conclusión, los estilos de aprendizaje son una herramienta poderosa para mejorar la educación universitaria. Al reconocer y atender las diferencias individuales en la forma en que los estudiantes aprenden, los profesores pueden crear un entorno educativo más inclusivo y efectivo. Esto no solo mejora el rendimiento académico y la satisfacción estudiantil, sino que también prepara a los estudiantes para enfrentar los desafíos del mundo real con flexibilidad y confianza. Por lo tanto, es esencial que las instituciones educativas y los docentes se comprometan a comprender y aplicar los principios de los estilos de aprendizaje en sus prácticas pedagógicas.

Como docentes universitarios, en una reflexión constante sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, hemos encontrado en los estilos de aprendizaje y enseñanza una herramienta invaluable para mejorar la calidad educativa que ofrecemos a nuestros estudiantes. En particular, los cuestionarios VARK son una pieza fundamental para comprender y atender las diversas preferencias de aprendizaje de nuestros alumnos, así como para reflexionar sobre nuestro propio estilo de enseñanza (Fleming, N.D., 2019). Este análisis se centra en dos instrumentos específicos: el cuestionario de estilos de aprendizaje de VARK y el cuestionario de estilos de enseñanza de VARK. A lo largo de este capítulo, exploraremos los usos de estos cuestionarios, cómo han sido implementados y las principales conclusiones clave derivadas de este estudio.

1.1. EL CUESTIONARIO DE ESTILOS DE APRENDIZAJE DE VARK

El cuestionario de estilos de aprendizaje de VARK (<https://vark-learn.com/the-vark-questionnaire/>), desarrollado por Neil Fleming, identifica cuatro modalidades principales de aprendizaje: Visual, Auditiva, Lectura/Escritura y Kinestésico. Este cuestionario ofrece a los estudiantes la oportunidad de descubrir cómo prefieren recibir y procesar la información, lo que puede ser fundamental para su éxito académico.

También se pueden encontrar diferentes combinaciones de los estilos anteriormente descritos, dando lugar a estilos de aprendizaje multimodales. A continuación, se detallan sus principales características:

1. En el aprendizaje visual (estilo V) englobamos a aquellos estudiantes que asimilan muy bien las imágenes, gráficos, diagramas, vídeos y otros materiales del mismo estilo, pero no son tan buenos estudiando con textos escritos. Con estos estudiantes, se propone incidir más en la presentación de los contenidos organizados en recursos de este tipo en el aula (gráficos, diagramas, vídeos, etc.), así como pedirles las “tareas para casa” en esta misma dirección (que dibujen sus ideas o ejercicios, las intenten convertir en mapas mentales o esquemas, usen símbolos, generen iniciales o acrónimos, etc.).
2. En el aprendizaje auditivo (estilo A) se encuentran aquellos estudiantes que aprenden mejor cuando escuchan (a menudo descuidan sus apuntes o no toman apuntes), por lo que el profesor debe esforzarse en ser un buen comunicador, pues cuanto mejor se comunique mejor aprendizaje tendrán los alumnos. También les ayudará el transmitir sus ideas en voz alta, así como el uso de recursos de audio como podcasts.
3. El aprendizaje por lectura y escritura (estilo R) agrupa a aquellos estudiantes que aprenden mejor leyendo o escribiendo, y se sienten muy cómodos recibiendo la información por escrito, presentada en listas, folletos, libros o manuales. Leer y releer los contenidos les ayuda a retener la información. Habitualmente toman apuntes palabra por palabra, y aprenden más fácilmente de profesores que incluyen mucha información en las oraciones que pronuncian. Si se les presenta información visual (imágenes), aprenden mejor si la convierten en texto o en listas. Para las “tareas para casa” se podrían utilizar recursos de texto online, e-books, artículos, libros, etc.
4. El aprendizaje kinestésico (estilo K) aglutina a aquellos estudiantes que aprenden haciendo, manipulando y tocando. Estos estudiantes necesitan llevar las cosas a la práctica y realizar las cosas por sí mismos. Para ello, requieren de estímulos

externos para no perder el interés, por lo que el profesor debe asegurar un nivel elevado de motivación en estos estudiantes, a través de la presentación de diferentes proyectos o retos. Estos alumnos también toman apuntes, aunque sea para mantener sus manos ocupadas, pero expresan sus ideas y conceptos en su propio lenguaje. Con estos estudiantes, hay que buscar la aplicación práctica de lo estudiado, y crear un entorno de inmersión en el que cooperar y poder moverse.

5. El aprendizaje multimodal es el más habitual (en torno al 60% aprenden con una combinación de los estilos anteriores), aunque siempre hay una preferencia que destaca sobre las otras. Dentro de este aprendizaje multimodal, se pueden diferenciar:
 - Multimodal Tipo 1: Hay personas que son flexibles en sus preferencias de comunicación y cambian de un modo a otro dependiendo de con qué estén trabajando. Son específicos del contexto. Eligen un único modo que se adapte a la ocasión o situación. Si tienen que lidiar con aspectos legales, aplicarán su preferencia de lectura/escritura. Si van a ver la demostración de una técnica, expresarán su preferencia kinestésica.
 - Multimodal Tipo 2: Hay personas que no están satisfechas hasta que hayan recibido la entrada (o salida) de información en todos sus modos preferidos. Les lleva más tiempo recopilar información de cada modo y, como resultado, suelen tener una comprensión más profunda y amplia. Estas personas pueden ser vistas como procrastinadores o lentos en la ejecución, pero es posible que algunas simplemente estén reuniendo toda la información antes de actuar, y su toma de decisiones y su aprendizaje pueden ser mejores debido a esa amplitud de comprensión.
 - Transición: Es el término que se usa para describir a quienes están en algún punto entre estas dos categorías multimodales.

1.1.1. Uso del Cuestionario VARK en el Aula

En nuestra experiencia, el uso del cuestionario VARK en el aula tiene múltiples aplicaciones prácticas. Al inicio de cada semestre, se puede hacer que los estudiantes completen el cuestionario para obtener una idea clara de sus preferencias de aprendizaje. Esta información permite adaptar los métodos de enseñanza para asegurar que todos los estudiantes tengan la oportunidad de aprender de manera efectiva.

Por ejemplo, si se descubre que una gran parte de la clase tiene una preferencia kinestésica, se incluirán más actividades prácticas y experimentos en las lecciones. Si muchos estudiantes prefieren el aprendizaje visual, habrá que asegurar el uso de diagramas, gráficos y otros elementos visuales en las presentaciones. De esta manera, se pueden diversificar las estrategias pedagógicas para atender a las distintas necesidades de aprendizaje de los alumnos. Además, esto no nos permite solamente abarcar a los estilos de aprendizaje mayoritarios en el aula, sino alcanzar también a aquellos estilos minoritarios.

1.1.2. Implementación anterior del cuestionario VARK

En investigaciones previas, el cuestionario VARK ha sido ampliamente utilizado para explorar cómo los estilos de aprendizaje afectan al rendimiento académico. Un estudio realizado por Prithishkumar y Michael (2014) en una escuela de medicina mostró que los estudiantes poseen una amplia diversidad en las preferencias de aprendizaje, haciendo necesario que los profesores actúen eficazmente de acuerdo con las necesidades del estudiante. También determinó que múltiples modalidades de presentación de información son necesarias para mantener la atención y motivación de nuestros estudiantes que requieren un cambio del método tradicional de conferencias en grupos grandes centrado en el profesor, a un método interactivo centrado en el estudiante con enfoque multimodal. Lujan y DiCarlo (2006) en una escuela de medicina encontró que la mayoría de los estudiantes preferían el aprendizaje kinestésico. Los investigadores sugirieron que las actividades prácticas y los laboratorios eran esenciales para estos estudiantes. Otro estudio por Alkhasawneh et al. (2008) en el campo de la enfermería identificó que los

estudiantes con estilos de aprendizaje mixtos (multimodales) se beneficiaban más de una combinación de métodos de enseñanza.

Estos estudios subrayan la importancia de reconocer y adaptarse a las diferencias individuales en el aprendizaje. Al utilizar el cuestionario VARK, los educadores pueden diseñar estrategias de enseñanza que no solo mejoren la comprensión y retención de la información, sino que también incrementen la motivación y la satisfacción de los estudiantes con el proceso de aprendizaje.

1.2. EL CUESTIONARIO DE ESTILOS DE ENSEÑANZA DE VARK

El cuestionario de estilos de enseñanza de VARK (<https://vark-learn.com/the-vark-questionnaire/teaching-questionnaire/>), también desarrollado por Fleming, es una herramienta que permite a los docentes reflexionar sobre sus métodos de enseñanza. Este cuestionario categoriza los estilos de enseñanza de manera similar a los estilos de aprendizaje: Visual, Auditivo, Lectura/Escritura y Kinestésico.

1.2.1. Usos del Cuestionario de estilos de enseñanza

Como docentes, hemos encontrado que este cuestionario es una herramienta poderosa para el autoconocimiento y la mejora continua. Al identificarse el estilo de enseñanza predominante, los docentes pueden reconocer sus fortalezas y áreas de mejora. Por ejemplo, imaginemos a un docente cuyo estilo de enseñanza inicial era predominantemente auditivo, lo que significaba que tendía a depender en gran medida de las explicaciones verbales y las discusiones en clase. Al entender esta tendencia, puede trabajar conscientemente para incorporar más elementos visuales y kinestésicos en sus lecciones.

Este proceso de reflexión y ajuste es esencial para crear un ambiente de aprendizaje inclusivo. Al diversificar los métodos de enseñanza, no solamente se apoya a los estudiantes con diferentes estilos de aprendizaje, sino que también se mantiene el interés y el compromiso de toda la clase.

1.2.2. Implementación anterior del cuestionario de estilos de enseñanza

En investigaciones previas, el cuestionario de estilos de enseñanza de VARK ha sido utilizado para ayudar a los docentes a alinear sus métodos de enseñanza con los estilos de aprendizaje de sus estudiantes. La diversidad de estilos de enseñanza y aprendizaje ha ganado más atención en la investigación educativa, ya que muchos estudios describieron los estilos de aprendizaje preferidos. Estos estudios han señalado que es vital que los instructores o profesores sean conscientes de las necesidades de sus alumnos, capacidades, potencialidades y preferencias de estilos de aprendizaje para tener una enseñanza y aprendizaje efectivo en el aula (Seyal A.H., 2015). Un estudio realizado por Murphy et al. (2004) encontró que cuando los docentes ajustaban sus métodos para incorporar una variedad de estilos de enseñanza, los estudiantes mostraban una mejora significativa en su comprensión y retención del material. Por tanto, los docentes que adoptaban un enfoque multimodal en su enseñanza no solo mejoraban el rendimiento académico de sus estudiantes, sino que también fomentaban un mayor grado de satisfacción y motivación entre los alumnos.

En resumen, estos estudios destacan la importancia de la flexibilidad y la adaptabilidad en la enseñanza.

1.3. USO DE LOS CUESTIONARIOS VARK PARA LA MEJORA DE LA EDUCACIÓN EN CIENCIAS DE LA ACTIVIDAD FÍSICA Y DEL DEPORTE

Los estudios sobre los cuestionarios VARK han arrojado varias conclusiones importantes que pueden guiar a los docentes en la mejora de sus prácticas educativas:

- Reconocimiento de la Diversidad en el Aprendizaje: Uno de los hallazgos más consistentes es la diversidad en las preferencias de aprendizaje entre los estudiantes. No existe un enfoque único que funcione para todos, lo que subraya la necesidad de métodos de enseñanza variados y adaptativos.
- Beneficios del Enfoque Multimodal: Los estudiantes con estilos de aprendizaje multimodales tienden a beneficiarse de una

combinación de métodos de enseñanza. Esto sugiere que los docentes deben esforzarse por integrar múltiples modos de presentación del material, incluyendo elementos visuales, auditivos, de lectura/escritura y kinestésicos.

- Impacto Positivo en el Rendimiento Académico: Adaptar los métodos de enseñanza para alinearse con los estilos de aprendizaje de los estudiantes puede tener un impacto positivo significativo en su rendimiento académico. Los estudios han demostrado mejoras en la comprensión, retención de información y resultados en exámenes cuando los estilos de aprendizaje son considerados.
- Aumento de la Motivación y Satisfacción de los Estudiantes: Cuando los métodos de enseñanza se adaptan para incluir una variedad de estilos de aprendizaje, los estudiantes suelen mostrar mayores niveles de motivación y satisfacción con el proceso de aprendizaje. Esto puede llevar a una mayor participación y una actitud más positiva hacia el aprendizaje.
- Desarrollo Profesional del Docente: El uso del cuestionario de estilos de enseñanza de VARK ayuda a los docentes a reflexionar sobre sus prácticas pedagógicas y a identificar áreas de mejora. Este proceso de autoconocimiento y adaptación es crucial para el desarrollo profesional continuo y la eficacia en la enseñanza.

2. OBJETIVOS

El Proyecto AI-A (Aula Invertida Adaptada a los Estilos de Aprendizaje) tuvo como objetivo, entre otros, evaluar los estilos de aprendizaje y enseñanza de los profesores que imparten las asignaturas del Departamento de Salud y Rendimiento Humano, del Grado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, de la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte (INEF), de la Universidad Politécnica de Madrid.

3. METODOLOGÍA

3.1. DISEÑO

Este estudio es parte del proyecto de innovación educativa “Aula Invertida Adaptada a los Estilos de Aprendizaje (Proyecto AI-A)”, financiado por la Universidad Politécnica de Madrid. Este proyecto, solicitado por el Grupo de Innovación Docente en Salud y Rendimiento Humano (innoSyR), perseguía potenciar el aprendizaje de los estudiantes del Departamento de Salud y Rendimiento Humano, de la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte (INEF), de la Universidad Politécnica de Madrid.

3.2. PARTICIPANTES

En este estudio participaron 12 profesores del Departamento de Salud y Rendimiento Humano, integrantes a su vez del Grupo de Innovación Docente innoSyR. De estos 12 profesores, la distribución fue de 6 mujeres y 6 hombres. A través de estos docentes, este proyecto tiene la potencialidad de llegar a la docencia de 25 asignaturas diferentes en dos grados universitarios y tres másteres oficiales.

3.3. PROCEDIMIENTOS

El 08 de abril de 2024 se obtuvo la licencia de uso del cuestionario VARK con fines de investigación por parte de VARK LEARN Limited. A continuación, los 12 profesores rellenaron los cuestionarios VARK y VARK para docentes, para conocer sus estilos de aprendizaje y enseñanza.

Las puntuaciones obtenidas, en papel, del cuestionario, fueron analizadas por expertos de VARK LEARN Limited, utilizando el algoritmo oficial de VARK. Adicionalmente, se utilizó el sitio web de VARK para analizar los cuestionarios de estilos de enseñanza de los 12 profesores.

3.4. NÁLISIS DE DATOS

Se obtuvieron los estilos de aprendizaje y enseñanza visual (V), auditivo (A), lectura/escritura (R), kinestésico (K) y varios estilos

multimodales. Así, se realizó un análisis descriptivo evaluando las frecuencias de cada estilo.

4. RESULTADOS

El principal estilo de aprendizaje de los profesores fue el visual (75%), seguido del kinestésico (58,3%), lectura/escritura (33,3%) y auditivo (16,7%). Por orden, cuatro de ellos fueron de estilo VR multimodal (33,4%), mientras que tres son VK multimodal (25%), otros dos K (16,7%), otro AK (8,3%), otro V (8,3%) y otro VAK. (8,3%) (ver Gráfico 1).

GRÁFICO 1. Estilos de aprendizaje de los profesores

PROFESOR		ESTILO DE APRENDIZAJE	VISUAL	AUDITIVO	LECTURA/ESCRITURA	KINESTÉSICO
♂	1	VK	VISUAL			KINESTÉSICO
	2	VK	VISUAL			KINESTÉSICO
	3	V	VISUAL			
	4	VR	VISUAL		LECTURA/ESCRITURA	
	5	VR	VISUAL		LECTURA/ESCRITURA	
	6	VAK	VISUAL	AUDITIVO		KINESTÉSICO
♀	7	K				KINESTÉSICO
	8	AK		AUDITIVO		KINESTÉSICO
	9	VR	VISUAL		LECTURA/ESCRITURA	
	10	VK	VISUAL			KINESTÉSICO
	11	K				KINESTÉSICO
	12	VR	VISUAL		LECTURA/ESCRITURA	
			75%	16,7%	33,3%	58,3%

En cuanto al estilo principal utilizado por los docentes en su enseñanza, también fue el visual (75%), seguido del kinestésico y auditivo (33,3% cada uno), y lectura/escritura (8,3%). Cuatro de ellos fueron de estilo solo V (33,4%), mientras que tres fueron AK multimodal (25%), dos VA multimodal (16,6%), dos VK multimodal (16,6%) y uno VR multimodal (8,3%) (ver Gráfico 2).

GRÁFICO 2. Estilos de enseñanza de los profesores

	PROFESOR	ESTILO DE ENSEÑANZA	ESTILO DE ENSEÑANZA			
			VISUAL	AUDITIVO	LECTURA/ESCRITURA	KINESTÉSICO
♂	1	AK		AUDITIVO		KINESTÉSICO
	2	V	VISUAL			
	3	V	VISUAL			
	4	V	VISUAL			
	5	VA	VISUAL	AUDITIVO		
	6	VK	VISUAL			KINESTÉSICO
♀	7	AK		AUDITIVO		KINESTÉSICO
	8	AK		AUDITIVO		KINESTÉSICO
	9	V	VISUAL			
	10	VA	VISUAL	AUDITIVO		
	11	VK	VISUAL			KINESTÉSICO
	12	VR	VISUAL		LECTURA/ESCRITURA	
			75%	33,3%	8,3%	33,3%

A continuación, en el Gráfico 3, se puede observar una comparativa entre los estilos de aprendizaje preferentes de los profesores y sus estilos de enseñanza preferentes.

GRÁFICO 3. Estilos de aprendizaje vs. estilos de enseñanza de los profesores.

ESTILO	VISUAL	AUDITIVO	LECTOR/ESCRITOR	KINESTÉSICO
APRENDIZAJE	75%	16,7%	33,3%	58,3%
ENSEÑANZA	75%	33,3%	8,3%	33,3%

5. DISCUSIÓN

Fleming se basó en la idea de que no todos los estudiantes aprenden de la misma manera. Algunos responden mejor a los estímulos visuales, como gráficos y diagramas, mientras que otros prefieren escuchar

explicaciones o aprender haciendo. Con estas observaciones, Fleming diseñó el cuestionario VARK para categorizar a los estudiantes en cuatro estilos principales de aprendizaje: visual, auditivo, lectura/escritura y kinestésico. Por este motivo, también nos pareció relevante comprender si los profesores prefieren enseñar los contenidos respetando el estilo de aprendizaje con el que los adquieren.

Tras analizar los resultados obtenidos en este estudio, parece que los profesores intentan que sus clases sean muy visuales y kinestésicas, aunque también dan mucha importancia a las explicaciones orales. Sin embargo, no parecen utilizar formatos de texto para sus explicaciones, aunque sí para su propio aprendizaje. En este sentido, sería interesante saber si los docentes han sido capacitados para aplicar estos estilos o si, más bien, es el resultado de un proceso de prueba y error a lo largo de su carrera docente. Además, sería interesante conocer cuáles son los estilos de aprendizaje más frecuentes de los estudiantes del Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, para generar recursos atractivos para ellos, que favorezcan su aprendizaje significativo.

Como ya hemos mencionado previamente, el conocimiento de los estilos de aprendizaje y enseñanza, con el cuestionario VARK, dota a los profesores con una herramienta valiosa para su desarrollo profesional. Al comprender sus propios estilos de enseñanza y los estilos de aprendizaje de sus estudiantes, los docentes pueden mejorar significativamente la eficacia de sus métodos pedagógicos.

En primer lugar, el conocimiento del estilo de enseñanza permite a los profesores autoevaluar su estilo de enseñanza. Al descubrir si su enfoque es predominantemente visual, auditivo, de lectura/escritura o kinestésico, los docentes pueden reflexionar sobre sus prácticas actuales y cómo estas pueden estar beneficiando o limitando a sus estudiantes. Este autoconocimiento es crucial para el desarrollo profesional, ya que promueve una enseñanza más consciente y deliberada. Por ejemplo, un profesor que se identifica como un aprendiz auditivo puede darse cuenta de que sus clases son demasiado centradas en conferencias y discursos, lo que podría no ser efectivo para estudiantes kinestésicos o visuales.

Además, el conocimiento obtenido facilita la diversificación de las estrategias de enseñanza. Al entender que cada estudiante tiene un estilo de aprendizaje preferido, los profesores pueden diseñar lecciones que incorporen una variedad de métodos. Esto no solo mejora la inclusión en el aula, sino que también potencia el compromiso y la retención de los estudiantes, disminuyendo el absentismo en las aulas. Un profesor informado puede, por ejemplo, combinar presentaciones visuales con discusiones auditivas, actividades prácticas y materiales de lectura, creando así un entorno de aprendizaje más dinámico y accesible.

El conocimiento de los estilos de aprendizaje también fomenta un ambiente de aprendizaje adaptativo. Los profesores pueden ajustar sus enfoques en función de las necesidades cambiantes de sus estudiantes, promoviendo así una enseñanza más personalizada y efectiva. Este enfoque adaptativo es particularmente beneficioso en un entorno educativo cada vez más diverso y multicultural, donde las diferencias en las preferencias de aprendizaje pueden ser marcadas.

Adicionalmente, la implementación de esta metodología en el desarrollo profesional de los docentes promueve una cultura de aprendizaje continuo. Los profesores que utilizan esta herramienta no solo mejoran sus habilidades pedagógicas, sino que también se convierten en modelos de aprendizaje para sus estudiantes. Este compromiso con el desarrollo profesional continuo es fundamental para mantener la relevancia y la eficacia en la enseñanza a lo largo del tiempo.

En nuestra práctica docente, los cuestionarios VARK han sido herramientas esenciales para comprender y atender las necesidades de los estudiantes. Al integrar los resultados de estos cuestionarios en la planificación y ejecución de las sesiones lectivas, hemos podido crear un ambiente de aprendizaje más inclusivo y efectivo.

La clave está en la flexibilidad y la disposición para adaptarse. Como docentes, debemos estar siempre dispuestos a aprender y a evolucionar en nuestras prácticas para mejor servir a nuestros estudiantes. Los estilos de aprendizaje y enseñanza no son categorías rígidas, sino más bien guías que nos ayudan a entender mejor cómo podemos facilitar el aprendizaje de manera más efectiva.

Al final del día, nuestro objetivo es el éxito académico y el bienestar de nuestros estudiantes. Utilizando herramientas como los cuestionarios VARK, podemos acercarnos un paso más a este objetivo, proporcionando a cada estudiante la oportunidad de aprender de la manera que mejor se adapte a sus preferencias, potenciando su rendimiento académico y personal. La enseñanza, como el aprendizaje, es un viaje continuo de descubrimiento y adaptación, y estas herramientas nos ofrecen un mapa más claro para navegar en este viaje.

A medida que avanzamos hacia el futuro, es probable que este tipo de herramientas continúen evolucionando. Con la integración de tecnologías emergentes como la inteligencia artificial y el aprendizaje automático, el cuestionario podría ofrecer análisis más detallados y personalizados. Esto no solo beneficiará a los estudiantes y profesionales, sino que también proporcionará a los educadores y formadores herramientas más precisas para diseñar programas de aprendizaje efectivos.

6. CONCLUSIONES

Los datos sugieren que los profesores intentan que sus enseñanzas sean altamente visuales (V) y prácticas (K), al igual que sus estilos de aprendizaje. Sin embargo, aunque requieren de textos (R) para su aprendizaje, en sus enseñanzas fomentan la buena oratoria y las sesiones de preguntas y respuestas (A).

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Queremos mostrar nuestro agradecimiento al Grupo de Innovación Docente en Salud y Rendimiento Humano (innoSyR) por el apoyo en la solicitud y desarrollo del proyecto “Aula Invertida Adaptada a los Estilos de Aprendizaje (Proyecto AI-A)”;

así como a la Sección de Innovación Educativa de la Universidad Politécnica de Madrid, por hacer posible su desarrollo a través de la financiación otorgada en la “Convocatoria de Proyectos de Innovación Educativa y Mejora de la Calidad de la Enseñanza” del año 2023; y a VARK Learn Limited por autorizarnos el uso del cuestionario VARK para el desarrollo de este proyecto.

8. REFERENCIAS

- Alkhasawneh, I. M., Mrayyan, M. T., Docherty, C., Alashram, S., & Yousef, H. Y. (2008). Problem-based learning (PBL): assessing students' learning preferences using VARK. *Nurse education today*, 28(5), 572–579. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2007.09.012>
- Fleming, N.D. (2019). *VAR K Strategies. The definitive guide to VARK*. ISBN 978-0-473-07956-7.
- Lujan, H. L., & DiCarlo, S. E. (2006). First-year medical students prefer multiple learning styles. *Advances in physiology education*, 30(1), 13–16. <https://doi.org/10.1152/advan.00045.2005>
- Murphy, R. J., Gray, S. A., Straja, S. R., & Bogert, M. C. (2004). Student learning preferences and teaching implications. *Journal of dental education*, 68(8), 859–866.
- Prithishkumar, I. J., & Michael, S. A. (2014). Understanding your student: using the VARK model. *Journal of postgraduate medicine*, 60(2), 183–186. <https://doi.org/10.4103/0022-3859.132337>
- Seyal, A. H., & Rahman, M. N. A. (2015). Understanding Learning Styles, Attitudes and Intentions in Using e-Learning System: Evidence from Brunei. *World Journal of Education*, 5(3), 61–72. <https://doi.org/10.5430/wje.v5n3p61>

MODELO DE EDUCACIÓN FÍSICA CON SIGNIFICADO: MEJORANDO EL DISFRUTE EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES

SALVADOR PÉREZ MUÑOZ
PAULA TERESA MORALES CAMPO
ALBERTO RODRÍGUEZ CAYETANO
FÉLIX HERNÁNDEZ MARCHAN
Universidad Isabel I

1. INTRODUCCIÓN

Ser docente es una tarea compleja ya que se encuentra en constante evolución. Además, requiere aplicar metodologías de la mejor forma posible y con la mayor actualización, lo que le permite ejercer su función con calidad y adaptada a las necesidades de los alumnos, en todos los niveles y materias. Una de esas materias es Educación Física.

En concreto, la Educación Física desempeña un papel fundamental en el desarrollo integral de los estudiantes, promoviendo no solo la salud física, sino también el bienestar emocional y social (Ley de Educación LOMLOE, 2020).

En este contexto, los modelos de enseñanza en Educación Física son herramientas pedagógicas cruciales que guían la planificación, implementación y evaluación de las clases. De esta forma, se explorará la importancia de estos modelos, y en especial un nuevo modelo emergente que se denomina Educación Física con Significado (Fernández-Rio & Saiz-González, 2023).

A lo largo de los últimos años, con especial referencia a los últimos 50 años, varios autores consideran que la metodología ha evolucionado de forma importante (Pérez-Pueyo et al, 2021). Esta evaluación se puede

resumir en la siguiente frase “Los modelos pedagógicos han llegado para quedarse” (Fernández-Rio et al., 2018, p. 59).

Se puede entender que los modelos de enseñanza en Educación Física ofrecen un marco estructurado, donde se puede asentar el proceso didáctico, permitiendo a los docentes planificar experiencias de enseñanza más efectivas y significativas. En este sentido, Metzler (2017) opina que estos modelos ofrecen una base teórica robusta que facilita a los docentes la comprensión de cómo los estudiantes desarrollan habilidades motoras y conceptos vinculados a la actividad física. Asimismo, otro destacado autor en la teoría de los modelos educativos, Kirk (2013) sugiere que estos modelos también pueden afectar la motivación de los estudiantes, ya que un enfoque pedagógico adecuado puede incrementar su interés y participación en clase.

Ahora bien, los modelos han ido evolucionando, de la misma forma que la propia educación, desde modelos más centrados en el profesor y basados en la instrucción directa, conocidos como tradicionales, a otros más activos o alternativos donde la participación le corresponde al alumno.

En el primero de ellos, tradicional o de instrucción directa, lo principal es el docente y los alumnos son secundarios en todo el proceso, ya que simplemente se limitan a seguir las instrucciones, repetir y ejecutar las órdenes que realiza el docente sin capacidad de decisión (González et al., 2017; Pérez et al., 2020; Pérez-Muñoz et al., 2022; Rankin et al., 2018). En este sentido, el profesor es quien planifica y controla todas las actividades. Por tanto, este modelo se centra en la repetición y el perfeccionamiento de técnicas deportivas específicas, con un enfoque en la corrección de errores y la mejora del rendimiento (Mosston & Ashworth, 2008). Ahora bien, no es menos cierto, que ha sido y es criticado de forma habitual, sin embargo, se sigue utilizando ampliamente tanto en la Educación Física como en los deportes (Delgado, 1991; Sicilia & Fernández, 2014).

Lo segundos, activos o alternativos, basados en las teorías constructivas que bajo los constructos teóricos que defienden Piaget y Vigotsky (Kirk, 2010), provocan un giro total en todo el proceso, es decir, que en

estos modelos son los alumnos los verdaderos protagonistas de todo el proceso, pasando de pasivos en el modelo anterior, a ser totalmente activos en este tipo de modelos (Kirk, 2010). Además, el juego, la táctica y la toma de decisiones juegan un papel central, mejorando la motivación, la diversión y favoreciendo el aprender a jugar (Fernández-Rio & Iglesias, 2022; Hernando-Garijo et al., 2021; Insook, 2020; Rankin, et al., 2018), provocando diferentes efectos en los alumnos. De esta forma, resultar ser necesario que se analice el efecto que provocan.

Por consiguiente, desarrollar pruebas científicas acerca del impacto de los modelos en las clases prácticas de Educación Física establecerá una base de conocimiento que se podrá aplicar en diversos niveles educativos (Hernando-Garijo et al., 2021).

Dentro de los modelos modernos, activos o alternativos existe una gran variedad de ellos. Ahora bien, dentro de ellos uno de los últimos en llegar al campo educativo es el que se conoce como “Meaningful Physical Education” (Fletcher et al., 2021), y que según varios autores se va a convertir en un modelo de referencia en el futuro, con especial referencia a la Educación Física (Fernández-Rio & Saiz-González, 2023).

Este nuevo modelo, considera que la Educación Física tiene que ser relevante y valiosa para los estudiantes. Si bien, se basa en la idea de que las experiencias significativas en EF pueden contribuir al desarrollo integral de los estudiantes y fomentar una relación positiva y duradera con la actividad física (Fernández-Rio & Saiz-González, 2023).

Además de lo anterior, este modelo se sustenta sobre la base de tres teóricas, principalmente, que recoge en su esencia estas tres corrientes: Teoría de la Autodeterminación, que fue desarrollada por Deci y Ryan (1985), donde proponen que la motivación de los individuos está influenciada por la satisfacción de las tres necesidades básicas: competencia, autonomía y relación. De esta forma el modelo busca satisfacer dichas necesidades, haciendo especial hincapié en la motivación intrínseca (Deci & Ryan, 1985).

La segunda es la teoría del Flujo propuesta en los años 90 por Csikszentmihalyi (1990), donde el disfrute y la concentración de forma

óptima por parte de los alumnos, genera un estado perfecto para sentirse inmerso en la actividad, por ello se busca facilitar experiencias de flujo durante las clases de Educación Física.

Por último, el Constructivismo Social, que como ya se ha dicho tiene un peso importante en los nuevos modelos, basado en Vygotsky, donde la interacción socio-cultural cobra una gran importancia en el proceso. De esta forma, el modelo busca construir un entorno de aprendizaje colaborativo donde el alumno puede construir su propio significado en interacción con los compañeros y con el docente (Ní Chróinín & Fletcher, 2021).

Por lo tanto, con la implementación de este modelo se busca que los estudiantes tengan autonomía y poder tomar decisiones en su aprendizaje y actividades. Sean competentes al proporcionar actividades que supongan un desafío adecuado al nivel de cada uno y así poder desarrollar la confianza en sus capacidades. Puedan llevar a cabo relaciones positivas entre los estudiantes y entre ellos el docente, creando un ambiente de apoyo y colaboración, y de esta forma se puedan divertir, con el desarrollo de actividades que sean agradables y emocionales, aspecto crucial para mantener el interés y la participación de los alumnos. Satisfacción personal al conectar las actividades con los intereses, valores y experiencias personales de los estudiantes y que sean capaces de ver la relevancia de la actividad física con sus vidas (Beni et al., 2017) y, por último, se incluye la competencia motriz siendo específica del área de Educación Física (Fernández-Rio & Saiz-González, 2023).

Todo ello, busca provocar una serie de beneficios en los estudiantes como: una mayor motivación, porque al satisfacer las necesidades básicas los estudiantes estarán más motivados (Deci & Ryan, 1985); un desarrollo amplio de las habilidades sociales como la comunicación, el trabajo en equipo y la empatía (Beni et al., 2017); una actitud positiva hacia la Educación Física, al poder llevar a cabo experiencias positivas y agradables, donde disfrutar es un elemento importante (Ní Chróinín & Fletcher, 2021) y, por último, la mejora del bienestar, ya que la combinación de actividad física, disfrute y relaciones positivas, contribuye a un bienestar general de los alumnos (Csikszentmihalyi, 1990).

2. OBJETIVOS

- Analizar el efecto que causa el nuevo modelo educativo sobre el grado de disfrute de los futuros docentes de Educación Física en Educación Primaria a través de la auto-expresión.
- Comparar el efecto en las emociones en función del sexo de los sujetos y del grupo de edad.

3. METODOLOGÍA

3.1. MÉTODO

La investigación que se realiza es tipo cuantitativa experimental, para comprobar el efecto que produce el modelo educativo sobre el grado de disfrute la intervención en los alumnos universitarios en formación dentro del ámbito de la Educación Física, como futuros docentes del área. Especificar que es una metodología de investigación de tipo cuantitativa, porque se recogen datos que se pueden observar, medir y cuantificar, que permite obtener resultados numéricos sobre la explicación de los experimentos realizados (Pita & Pértegas, 2022).

3.2. MUESTRA

La muestra estuvo compuesta por un grupo de 26 estudiantes (14 hombres y 12 mujeres) pertenecientes al Grado en Educación Primaria, en la materia de Educación Física de la Facultad de Educación de la Universidad Pontificia de Salamanca. Con una edad media de 21.23 (± 1.366) años. En el caso de los hombres la edad media es de 20.86 (± 1.406) años y para las mujeres la edad media fue de 21.67 (± 1.231) años.

3.3. MATERIAL

El cuestionario empleado en esta investigación fue el PACES desarrollado por Molt et al. (2001) y adaptado al español por Moreno et al. (2008). Este instrumento mide tanto el disfrute positivo como el negativo (falta de disfrute) de los alumnos respecto a la actividad física.

Consta de 16 ítems que se evalúan mediante una escala Likert de cinco puntos, donde uno indica "totalmente en desacuerdo", dos "algo en desacuerdo", tres "neutro", cuatro "algo de acuerdo" y cinco "totalmente de acuerdo". El cuestionario ha demostrado una alta fiabilidad, con un alfa de Cronbach superior a, 70. Además, se recopilaron datos sociodemográficos, incluyendo edad y sexo.

3.4. PROCEDIMIENTO

El proceso de investigación que se ha llevado a cabo, está amparada en la legislación vigente en España que reglamenta la investigación que se realiza con seres humanos (Real Decreto 561/1993). Se respeta en todo el proceso la privacidad y la protección de datos de carácter particular e individual (Ley Orgánica 15/1999). Además, se cumplen con las directrices éticas establecidas en la Declaración de Helsinki en todos sus términos (revisión de 2013).

En concreto, la investigación se desarrolló en varias fases, en la primera se contactó con los responsables de la titulación, con los profesores responsables de la materia Educación Física y con todos los alumnos, todos ellos mayores de edad, del Grado en Educación Primaria. Una vez obtenido el visto bueno de todos, se comenzó con la fase experimental. A continuación, se realizó una reunión previa con los alumnos para explicarles e informarles del estudio, de la herramienta a utilizar y sobre el proceso de la sesión práctica. Una vez realizado esta fase anterior, se puso en práctica una sesión de dos horas de duración, centrada en el desarrollo de las emociones, la auto-expresión a través tareas motrices abiertas en Educación Física. Al final de la sesión los alumnos formalizaron el cuestionario PACES de forma individual y totalmente anónima.

3.5. ANÁLISIS ESTADÍSTICO

Primero, se llevó a cabo un análisis descriptivo general utilizando la media y la desviación estándar. Después, se realizó un análisis univariante para determinar si existían diferencias significativas en función del sexo y la edad de los participantes. La prueba utilizada fue un ANOVA de medidas repetidas, con el objetivo de identificar diferencias significativas en las emociones en relación con el sexo y el grupo

de edad. Se consideraron significativas las diferencias con un valor de $p < ,05$. Todos los análisis se realizaron utilizando el paquete estadístico SPSS versión 21 (SPSS, Inc., Chicago, IL, USA).

4. RESULTADOS

De forma general, los resultados muestran que el factor disfrute arroja los mejores resultados, con una media total de 4,44 ($\pm,392$), mientras que el factor no disfrute obtiene una media total de 1,16 ($\pm,322$) (tabla 1). Es decir, que de forma general los sujetos analizados muestran un alto grado de disfrute.

TABLA 1. *Descriptivos generales total*

	Total	
	Factor Disfrute	Factor No Disfrute
Media	4,44	1,16
DT	,392	,322

Fuente: elaboración propia

En función del sexo de los sujetos, los resultados generales muestran que en el caso del factor disfrute son los hombres los que muestran mejores valores de este factor, 4,52 frente a 4,35, respectivamente. Mientras que en el factor no disfrute, los resultados muestran que son las mujeres las que muestran valores medios más elevados, 1,30 frente a los 1,05 de los hombres (tabla 2).

TABLA 2. *Descriptivos generales por sexos*

	Hombre		Mujer	
	Factor Disfrute	Factor No Disfrute	Factor Disfrute	Factor No Disfrute
Media	4,52	1,05	4,35	1,30
DT	,322	,155	,458	,415

Fuente: elaboración propia

En función del sexo los resultados muestran diferencias significativas ($p<,049$), es decir, que no tienen el mismo comportamiento, se evidencia solamente en el factor no disfrute (tabla 3). Es decir, que las mujeres muestran un mayor alto grado de no disfrute en la intervención realizada.

TABLA 3. ANOVA por sexos de los sujetos

	Factor Disfrute	Factor No Disfrute
F	1.138	4.273
Sig.	,297	,049

Fuente: elaboración propia

Al analizar los resultados en función de los grupos edad, ya que hay alumnos con diferentes edades comprendidas entre 20 y 25 años. El factor disfrute con mayor valoración se da entre los sujetos que tienen 20 años, seguido de los que tienen 22 años o más y los que menor valoración ofrecen, aunque sigue siendo alta, son los que tienen 21 años, 4,49, 4,47 y 4,35 respectivamente. En el caso del factor negativo, es decir, no disfrute los resultados muestran que los que mayor valoración ofrecen son los sujetos tienen 22 años o más, seguidos, prácticamente igual, con los que tienen 20 y 21 años, 1,32, 1,09 y 1,08 respectivamente (tabla 4). En este caso no existen diferencias significativas en ninguno de los factores por grupos edad.

TABLA 4. Descriptivos generales por grupos de edad

	20 años		21 años		22 años o más	
	Factor Disfrute	Factor No Disfrute	Factor Disfrute	Factor No Disfrute	Factor Disfrute	Factor No Disfrute
M	4,49	1,08	4,35	1,09	4,47	1,32
DT	,338	,190	,262	,201	,541	,462

Fuente: elaboración propia

En cuanto a los resultados por grupos de edad y sexo de los sujetos. En el caso de los hombres los resultados que aquellos que tienen 22 años o más, muestran el mayor grado de disfrute, seguido por los que tienen 20 años y en menor medida los que tienen 21 años. En el caso del factor

no disfrute los resultados son muy similares en todos los sujetos analizados (tabla 5).

TABLA 5. Descriptivos generales por grupos de edad: hombres.

	20 años		21 años		22 años o más	
	Factor Disfrute	Factor No Disfrute	Factor Disfrute	Factor No Disfrute	Factor Disfrute	Factor No Disfrute
M	4,57	1,07	4,11	1,05	4,78	1,0
DT	,269	,202	,111	,082	,222	,00

Fuente: elaboración propia

En este caso, de los hombres por grupos de edad, existen diferencias significativas en el factor disfrute ($p<,015$), en concreto entre los sujetos que tienen 21 años con los que tienen 20 y 22 años o más, al mostrar valores medios más bajos. Sin embargo, no existen diferencias significativas en el caso del factor negativo, y todos los grupos manifiestan tener un comportamiento similar (tabla 6).

TABLA 6. ANOVA por grupos de edad

	Factor Disfrute	Factor No Disfrute
F	6,307	,205
Sig.	,015	,817

Fuente: elaboración propia

En el caso de las mujeres de 21 años los resultados muestran el mayor grado de disfrute, seguido por los que tienen 22 años o más y en menor medida los que tienen 20 años. En el caso del factor no disfrute los resultados analizados muestran que para los que tienen 22 años o más no disfrutaban, seguidos por los que tienen 20 y 21 años, respectivamente (tabla 7). En este caso los resultados no muestran diferencias estadísticamente significativas en ninguno de los factores analizados.

TABLA 7. Descriptivos generales por grupos de edad: mujeres

	20 años		21 años		22 años o más	
	Factor Disfrute	Factor No Disfrute	Factor Disfrute	Factor No Disfrute	Factor Disfrute	Factor No Disfrute
M	3,89	1,15	4,49	1,11	4,31	1,48
DT	,000	,000	,217	,255	,062	,500

Fuente: elaboración propia

5. DISCUSIÓN

Realizar una discusión adecuada resulta desafiante debido a la escasez de estudios que analizan directamente el efecto de este innovador modelo sobre el grado de disfrute o en otras variables con alumnos universitarios.

El objetivo que se plateaba en esta investigación fue analizar el efecto que el nuevo modelo educativo el grado de disfrute de los futuros docentes de Educación Física en Educación Primaria a través de la autoexpresión. En este sentido, los alumnos analizados muestran un alto grado de disfrute con la aplicación de este modelo de educación innovadora o alternativa, a través de actividades de tipo expresivas con tareas motrices abiertas y girando a través del desarrollo de las emociones.

Estos resultados obtenidos, se relacionan con otros estudios en los que se manifiesta que el uso de modelos alternativos o innovadores mejoran tanto el estado de ánimo como el grado de disfrute de los alumnos universitarios que lo realizan, al tener un efecto positivo en las dinámicas de juego planteadas (Antón-Candanedo & Fernández-Río, 2017; Bonet et al., 2017; Goikoetxea et al., 2014; Reigal et al., 2013; Trullén et al., 2022), donde el papel del docente no realiza una intervención con una alta carga instructiva, aspectos que cumple la investigación que se ha llevado a cabo. Además, y aunque la edad objeto de estudio sea diferente, de nuevo los resultados obtenidos muestran la misma corriente que en el estudio de Hernández et al. (2020) donde muestran que los alumnos disfrutaban con el uso de modelos alternativos o innovadores de enseñanza.

Dentro del área de Educación Física, se ha considerado que los alumnos están condicionados por el tipo y la forma en la que participan en las clases, aspectos que en nuestro caso se cumplen y, por lo tanto, provoca un aumento del disfrute frente al no disfrute de la actividad en Educación Física (Rodríguez et al., 2021).

En otra investigación, se manifiesta que el uso de metodologías basadas en la indagación, las resoluciones de conflictos a través de tareas lúdicas favorecen la mejora de varios aspectos motivacionales, como por ejemplo el disfrute, aspectos estos que también coinciden con nuestra investigación (Conde & Almagro, 2013).

En el caso del sexo de los sujetos analizados, los resultados de forma general coinciden con otras investigaciones en las que señalan que las mujeres manifiestan mayores valores en el factor no disfrute (Pérez et al., 2020; Quintas-Hijos et al., 2020), como sucede en este estudio, donde muestran valores más elevados que el sexo masculino, incluso mostrando diferencias estadísticamente significativas. Y aunque es cierto, que la utilización del modelo innovador muestra altos valores de disfrute en ambos sexos, en este caso no lo hace de forma estadísticamente significativa, como sí sucede en otros hallazgos (Trullén et al., 2022).

Finalmente, coincidimos con otras investigaciones que proponen la utilización de estas dinámicas y modelos alternativos no solo en los niveles iniciales de la educación, sino también en la formación universitaria. Esto es crucial para transformar la educación y preparar a los futuros profesionales de la Educación Física y el Deporte, permitiéndoles adaptarse a las nuevas demandas formativas del mercado laboral y mejorar sus competencias (Caballero et al., 2018; Campos-Mesa et al., 2019; De la Iglesia, 2019; González, 2021; Henritius et al., 2019).

6. CONCLUSIONES

La implementación de un enfoque alternativo centrado en la Educación Física con Significado, que pone énfasis en las emociones y la autoexpresión corporal, resulta en un aumento significativo del disfrute por parte de los alumnos. En este sentido, es crucial fomentar la adopción de nuevos modelos de formación que sirvan como referencia para su

futura labor docente, ya que mejorar el disfrute conlleva a un incremento en la motivación.

8. REFERENCIAS

- Antón-Candanedo, A. & Fernández-Río, J. (2017). Hibridando modelos pedagógicos para la mejora de la comprensión táctica de estudiantes: una investigación a través del Duni. *Ágora para la Educación Física y el Deporte* 19(2-3), 257- 276.
- Bonet, J., Parrado, E. & Capdevila, L. (2017). Acute Effects of Exercise on Mood And HRV. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 17(65), 85-100.
- Caballero, P., Domínguez, G., Miranda, M. J. y Velo, C. (2018). Jornada de aventura “Superhéroes en la ecoescuela”: Una experiencia de aprendizaje servicio para conectar la universidad y el colegio. *EmásF: Revista Digital de Educación Física*, 9(54), 114-123.
- Campos-Mesa, M., González-ampos, G. y Castañeda-Vázquez, C. (2019). Análisis de la motivación del estudiante de educación superior participante en una propuesta de evaluación formativa. *SPORT TK- Revista EuroAmericana de Ciencias del Deporte*, 8(2), 53-58.
- Conde, C. & Almagro, B. J. (2013). Estrategias para desarrollar la inteligencia emocional y la motivación en el alumnado de Educación Física. *Emotion: Revista de Educación, Motricidad e Investigación*, 1, 212-220. <https://doi.org/10.33776/remo.v0i1.2260>
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. Plenum.
- Delgado, M. A. (1991). *Estilos de enseñanza en Educación Física*. Inde
- De la Iglesia, M^a. C. (2019). Caja de herramientas 4.0 para el docente en la era de la evaluación por competencias. *Innovación Educativa*, 19(80), 93-112.
- Fernández-Río, J. & Saiz-González, P. (2023). Educación Física con Significado (EFcS). Un planteamiento de futuro para todo el alumnado. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 437(4), 1-9.
- Fernández-Río, J. & Iglesias, D. (2022). What do we know about pedagogical models in physical education so far? An umbrella review. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 1-16. <https://doi.org/10.1080/17408989.2022.2039615>
- Fletcher, T., Ni Chróinin, D., Gledlie, D. & Beni, S. (2021a). *Meaningful Physical Education. An Approach for Teaching and Learning*. Routledge.

- Goikoetxea, A. O., Martínez, R., Usabiaga, O., Etxebeste, J. & Urdangarin, C. (2014). Efecto de los juegos de cooperación-oposición en el ánimo de los universitarios. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 25, 58-62. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i25.34478>
- González, S., Ibáñez, S. J., Feu, S. & Galatti, L. R. (2017). Programas de intervención para la enseñanza deportiva en el contexto escolar, PETB y PEAB: Estudio preliminar. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 31(2), 107-113. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i31.43545>
- González, I. M^a. (2021). Influence of ICT on the school performance of vulnerable students. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(1), 351-365. DOI: 10.5944/ried.24.1.27960
- Hernández, A., González, I., Sánchez, Y. & Carrión, S. (2020). Learning environments in Physical Education and Motivation in early childhood. *Retos: Nuevas Perspectivas de Educación Física, Deporte y Recreación*, 38, 706-712.
- Hernando-Garijo, A., Hortigüela-Alcalá, D., Sánchez-Miguel, P. A. & González-Villora, S. (2021). Fundamental pedagogical aspects for the implementation of models-based practice in Physical Education. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18, 7152. <https://doi.org/10.3390/ijerph18137152>
- Henritius, E., Löfström, E. & Hannula, M. S. (2019). University Students' Emotions in Virtual Learning: A Review of Empirical Research in the 21st Century. *British Journal of Educational Technology*, 50(1), 80-100.
- Insook, H. (2020). Immersive virtual field trips and elementary students' perceptions. *British Journal of Educational Technology*: e12946. <https://doi.org/10.1111/bjet.12946>
- Kirk, D. (2010). *Physical Education Futures*. Routledge.
- Kirk, D. (2013). Educational value and models-based practice in physical education. *Educational Philosophy and Theory*, 45(9), 973-986.
- Metzler, M. W. (2017). *Instructional models in physical education*. Routledge.
- Mosston, M. & Ashworth, S. (2008). *Teaching Physical Education* (6th ed.). Benjamin Cummings.
- Ní Chróinín, D. & Fletcher, T. (2021). Implementing Meaningful Physical Education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 92(6), 15-21.
- Pérez-Muñoz, S., Rodríguez-Cayetano, A., Jiménez Vivas, A., De Mena, J. M., Alonso, G. & Sánchez-Muñoz, A. (2022). Comparación del estado de ánimo en estudiantes de Educación Física: efecto de dos modelos de enseñanza. *SPORT TK-Revista EuroAmericana de Ciencias del Deporte*, 11, 27. <https://doi.org/10.6018/sportk.486481>

- Pérez-Pueyo, Á., Hortigüela-Alcalá, D. & Fernández-Río, J. (coords) (2021). Los modelos pedagógicos en educación física: qué, cómo, por qué y para qué. Universidad de León.
- Pérez, S., Alonso, G., Muriel, J. & Rodríguez, A. (2020). Grado de disfrute en alumnos universitarios en la enseñanza de los deportes a través de la gamificación. En O. Buzón-García, C. Romero-García y A. Verdú (2020). Universidad, innovación e investigación ante el horizonte 2030. Agreguis.
- Pérez, S., Chamorro, P., Rodríguez, A., Sánchez, A. & De Mena, J. M^a. (2020). Efecto del modelo de enseñanza sobre la técnica individual de jugadores de fútbol sub-10. SPORT TK: Revista Euroamericana de Ciencias del Deporte, 9(1), 75-84. <https://doi.org/10.6018/sportk.412541>
- Pita, S. & Pértiga, S. (2002). Investigación: Investigación cuantitativa y cualitativa. Cad Aten Primaria, 9, 76-78.
- Quintas-Hijós, A., Peñarrubia-Lozano, C. & Bustamante, J.C. (2020). Analysis of the applicability and utility of a gamified didactics with exergames at primary schools: Qualitative findings from a natural experiment. PLoS ONE, 15(4), 1-27.
- Rankin, J., Pill, S. & Magias, T. (2018). Informing the coaching pedagogy of game modification in a game sense approach with affordance theory. Ágora para la Educación Física y el Deporte, 20(1), 68-99. <https://doi.org/10.24197/aefd.1.2018.68-89>
- Sicilia, D. & Fernández, A. (2014). Estilos de enseñanza en Educación Física: Análisis de su presencia en la formación inicial del profesorado. Revista de Educación, 362(1), 137-157.
- Trullén, C. A. (2022). Relación de factores sociodemográficos, metodologías educativas y contenidos curriculares con el disfrute en educación física. EmásF, Revista Digital de Educación Física, 13(74).

EL ESCAPE ROOM EDUCATIVO COMO METODOLOGÍA DOCENTE EN EL ESTUDIANTADO UNIVERSITARIO

XOANA REGUERA LÓPEZ DE LA OSA

*Universidade De Vigo
Education, Physical Activity And Health Research Group (Gies10-De3), Galicia*

SUR HEALTH RESEARCH, INSTITUTE (IIS GALICIA SUR), SERGAS-UVIGO

ALFONSO GUTIÉRREZ SANTIAGO

JUAN CARLOS ARGIBAY GONZÁLEZ

IVÁN PRIETO LAGE

Universidade de Vigo. Observational Research Group

1. INTRODUCCIÓN

Hoy en día, los docentes tienen a su disposición una amplia gama de herramientas para fomentar un aprendizaje significativo en sus estudiantes. El desarrollo de las nuevas tecnologías, el uso cotidiano de internet y la proliferación de redes sociales cada vez más especializadas han facilitado considerablemente el acceso a experiencias didácticas innovadoras desarrolladas por otros docentes en diversos contextos educativos (Zarco-Claudio et al., 2019).

El sistema educativo contemporáneo nos dirige a orientar la docencia hacia la consecución de competencias y objetivos específicos. Por lo tanto, se requiere un profesorado capacitado para desarrollar habilidades en sus estudiantes que les sean útiles en la vida diaria, con un enfoque eminentemente práctico. Este enfoque debe alejarse de la memorización y la repetición características de métodos de enseñanza más tradicionales. Entre estas habilidades se incluyen competencias como el liderazgo, la participación democrática, la educación emocional y la capacidad de trabajar en equipo (Área, 2008).

Para optimizar los mecanismos de enseñanza-aprendizaje, es necesario implementar nuevas estrategias y metodologías que lleguen

efectivamente al alumnado, permitiendo así un aprendizaje significativo (Naranjo, 2009). Sin embargo, no todas las metodologías funcionan de la misma manera en diferentes contextos educativos, por lo que es esencial adaptar las estrategias a las necesidades específicas de cada contexto.

El profesorado debe enfrentarse diariamente a un estudiantado que a menudo se muestra desmotivado. En respuesta a esta situación, muchos docentes han comenzado a adoptar metodologías activas en el aula, con el objetivo de mitigar esta falta de motivación y hacer el aprendizaje más atractivo y efectivo para los estudiantes (Segura-Robles y Parra-González, 2019).

Una de las metodologías activas que ha ganado un considerable respaldo en la comunidad educativa es la gamificación. Esta metodología consiste en el uso de elementos, diseños o estructuras de juegos en contextos no lúdicos (Attali y Arieli-Attali, 2015; Dale, 2014; Deterding et al., 2011). Mediante esta estrategia, se puede mejorar la motivación intrínseca de los estudiantes (Ryan et al., 2006). Además, la gamificación no solo incrementa la motivación del alumnado, sino también la del propio profesorado, lo cual mejora el proceso de enseñanza y la resolución de problemas (Lee y Hammer, 2011; Kapp, 2012).

Lo que hoy en día conocemos como gamificación ha existido desde siempre, aunque es importante diferenciar entre gamificar y simplemente utilizar juegos en el aula. Por esta razón, se hace una distinción con el término aprendizaje basado en el juego, que se refiere al uso de juegos en clase para trabajar contenidos didácticos específicos (Segura-Robles y Parra-González, 2019). Otra metodología activa relevante es el aprendizaje basado en problemas. Este enfoque plantea uno o más problemas que los estudiantes deben resolver de forma autónoma utilizando sus conocimientos previos (Wynn y Okie, 2017). Este método exige un aprendizaje activo y, dependiendo del planteamiento, puede requerir trabajo cooperativo entre los estudiantes (Wynn y Okie, 2017).

El escape room, sin duda, representa una combinación efectiva de ambos enfoques: el aprendizaje basado en juegos y el aprendizaje basado en problemas.

El uso del escape room en el ámbito educativo ha emergido como una estrategia pedagógica innovadora y efectiva para involucrar a los estudiantes en un proceso de aprendizaje activo y significativo. Estas experiencias, inspiradas en juegos de aventuras y resolución de acertijos, se han adaptado para integrarse en programas educativos de todos los niveles, desde la enseñanza primaria hasta la educación superior (Veldkamp et al., 2020).

La efectividad del escape room en la educación ha sido objeto de numerosos estudios e investigaciones que respaldan su valor como herramienta pedagógica (Veldkamp et al., 2020). Además, la adaptabilidad del escape room es otro factor que ha contribuido a su popularidad en el ámbito educativo. Esta estrategia puede adaptarse fácilmente a una amplia variedad de temas y objetivos de aprendizaje, lo que la convierte en una herramienta versátil adecuada para diferentes disciplinas y niveles educativos.

Para llevar a cabo con éxito la implementación del escape room en el aula, es fundamental realizar una planificación meticulosa y tener en cuenta las necesidades individuales de los estudiantes. Los docentes deben asegurarse de que el diseño del escape room esté alineado con los estándares curriculares establecidos y que los desafíos y acertijos planteados sean apropiados para el nivel de comprensión y habilidades del estudiantado.

En síntesis, el escape room en el contexto educativo se erige como una estrategia efectiva para promover el aprendizaje activo, fomentar la colaboración y estimular el desarrollo de habilidades críticas. Numerosos estudios respaldan su impacto positivo en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Veldkamp et al., 2020), y su versatilidad lo convierte en un recurso valioso y versátil dentro del repertorio de herramientas de los educadores.

2. OBJETIVOS

Tres fueron los objetivos de esta propuesta de innovación educativa. Primero, investigar las impresiones de los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte respecto al uso del escape room

como metodología docente. Segundo, determinar las impresiones que los estudiantes otorgan a la realización de una propuesta didáctica basada en escape rooms para abordar contenidos educativos en la universidad. Y tercero, recabar la opinión del profesorado sobre la eficacia de emplear escape rooms para tratar contenidos de asignaturas en una Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte.

3. METODOLOGÍA

3.1. MUESTRA

Todo el estudiantado y profesorado de la Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte estuvieron involucrados en esta propuesta de innovación educativa. Esto incluye a todas las titulaciones ofrecidas en la facultad: Grado en Educación Primaria, Grado en Educación Infantil y Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte.

Inicialmente, se estimó que el número de estudiantes que podría haber participado en esta propuesta de innovación, según los datos de la secretaría virtual de la Universidad de Vigo, era aproximadamente de 500 en el Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, 350 en el Grado en Educación Primaria y 350 en el Grado en Educación Infantil. Asimismo, se contaba con alrededor de 124 profesores y profesoras en la facultad.

Finalmente, la participación efectiva en esta propuesta didáctica fue de 8 estudiantes del Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, 10 estudiantes del Grado en Educación Primaria, y 18 estudiantes del Grado en Educación Infantil, todos de la Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte. En total, 78 estudiantes participaron en la propuesta didáctica del escape room, de los cuales 53 eran mujeres y 61 hombres, con una edad media de $19,65 \pm 1,54$ años para las mujeres y $20,30 \pm 1,96$ años para los hombres.

Además, un total de nueve profesores y profesoras participaron en la propuesta de innovación, incluyendo ocho hombres y una mujer, representando las tres titulaciones mencionadas anteriormente.

La propuesta didáctica de escape room se implementó en el Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, específicamente en la asignatura "Fundamentos de las actividades de lucha" (FAL), que se imparte en el segundo cuatrimestre del primer curso de dicho grado.

3.2. INSTRUMENTOS

Los instrumentos empleados en esta propuesta de innovación docente se dividieron en dos categorías: los utilizados para implementar la propuesta didáctica del escape room y los utilizados para evaluar la opinión del estudiantado y del profesorado.

Para llevar a cabo la propuesta didáctica, se utilizaron 10 cajas diseñadas específicamente para desarrollar el contenido de la historia de la lucha en la asignatura "Fundamentos de las actividades de lucha".

FIGURA 1. Caja para el escape room educativo



Para evaluar la valoración del estudiantado y del profesorado sobre el uso del escape room, se emplearon tres cuestionarios elaborados *ad hoc*. Estos cuestionarios, diseñados específicamente para esta propuesta de innovación y alineados con sus objetivos, permitieron recoger datos personales y educativos de los participantes, asegurando en todo momento su anonimato. Además, se obtuvieron datos adicionales sobre el uso del escape room en el aula. Los cuestionarios se diseñaron y administraron a través de Google Forms.

Los cuestionarios, además de recopilar datos personales (sexo, edad y materia que cursaban o impartían), incluían una serie de preguntas sobre el uso del escape room.

El estudiantado que no participó en la propuesta didáctica de escape room respondió un total de 13 preguntas: dos preguntas con opciones de respuesta SI/NO y once preguntas utilizando una escala de Likert de cinco niveles, donde uno representaba el nivel inferior (muy en desacuerdo) y cinco el nivel superior (muy de acuerdo).

Los ítems de este cuestionario fueron los siguientes:

1. He realizado alguna vez un escape room en mi tiempo libre en una sala de escape con mis amigos, familia, etc.
2. He realizado alguna vez un escape room educativo en las clases (primaria, secundaria o universidad).
3. El escape room favorece un aprendizaje activo.
4. Considero conveniente que el profesorado incluya el escape room en sus clases.
5. El escape room solo sirve para adornar la docencia.
6. Con el escape room solo juego, no aprendo.
7. Considero que las clases podrían mejorar utilizando el escape room.
8. Considero que hay materias donde no se puede aplicar el escape room.
9. El escape room debería ser utilizado por todo el profesorado en las distintas materias.
10. La utilización del escape room es un buen modo de aprender.

11. La utilización del escape room permite desarrollar un aprendizaje significativo.
12. Considero que el escape room puede mejorar mi motivación.
13. Considero que el escape room puede fomentar un buen clima educativo entre el estudiantado en el aula.

El cuestionario completo está disponible en la siguiente dirección:
<https://bit.ly/3UJBgxq>.

El profesorado respondió a un cuestionario compuesto por un total de 17 preguntas. Dos de estas preguntas tenían opciones de respuesta SI/NO, mientras que las otras 15 se contestaron mediante una escala de Likert de cinco niveles, donde uno representaba el nivel inferior (muy en desacuerdo) y cinco el nivel superior (muy de acuerdo).

Los ítems de este cuestionario fueron los siguientes:

1. He realizado alguna vez un escape room en mi tiempo libre en una sala de escape con mis amigos, familia, etc.
2. He realizado alguna vez un escape room educativo en mis clases.
3. El escape room favorece un aprendizaje activo por parte del estudiantado.
4. Considero que es muy importante utilizar estrategias educativas como el escape room para la enseñanza en el momento actual.
5. Considero conveniente introducir el escape room en mis clases.
6. El profesorado tiene que hacer un esfuerzo de actualización para implementar estrategias educativas como el escape room en su actividad docente.
7. Me parece positivo ir integrando progresivamente el escape room en mi materia.
8. El escape room solo sirve para adornar la docencia.
9. Considero que mis clases podrían mejorar utilizando el escape room.
10. Considero que en mi materia se puede aplicar el escape room.

11. El escape room debería ser utilizado por todo el profesorado en las distintas materias.
12. Considero que mi labor docente mejoraría con el uso del escape room.
13. Estoy dispuesto a aprender cómo elaborar un escape room para mi materia.
14. La utilización del escape room es un buen modo de aprender para el estudiantado.
15. La utilización del escape room permite desarrollar un aprendizaje significativo para el estudiantado.
16. Considero que el escape room puede mejorar la motivación del estudiantado.
17. Considero que el escape room puede fomentar un buen clima educativo entre el estudiantado en el aula.

El cuestionario completo está disponible en la siguiente dirección: <https://bit.ly/4bqg5Yd>.

El estudiantado que participó en la propuesta didáctica de escape room respondió un total de 18 preguntas. Dos de estas preguntas tenían opciones de respuesta SI/NO, mientras que las otras 16 se respondieron utilizando una escala de Likert de cinco niveles, donde uno representaba el nivel inferior (muy en desacuerdo) y cinco el nivel superior (muy de acuerdo).

Los ítems de este cuestionario fueron los siguientes:

1. Antes de esta experiencia, ¿habías realizado alguna vez un escape room en tu tiempo libre en una sala de escape con tus amigos, familia...?
2. Antes de esta experiencia, ¿habías realizado alguna vez un escape room educativo en las clases (primaria, secundaria o universidad)?
3. El escape room ha despertado mi interés por la historia de la lucha. Me gustaría aprender más cosas sobre este tema.
4. El escape room ha mejorado mi interés general por la asignatura de Fundamentos de las actividades de lucha.
5. El escape room fue dinámico.

6. El escape room fue divertido.
7. He aprendido contenidos nuevos con el escape room realizado en esta materia.
8. El escape room es una estrategia didáctica que facilita el aprendizaje.
9. Me gustaría que el profesorado incluya el escape room en sus clases en otras materias.
10. El escape room solo sirve para adornar la docencia.
11. Con el escape room solo juego, no aprendo.
12. Considero que las clases universitarias podrían mejorar utilizando el escape room.
13. Considero que hay materias donde no se puede aplicar el escape room.
14. La utilización del escape room es un buen modo de aprender.
15. Con el escape room aprendí más historia de la lucha que con una clase teórica ordinaria.
16. El escape room fomentó la cooperación dentro del grupo.
17. El escape room fomentó la cooperación entre grupos.
18. El escape room fomentó la competición entre grupos.

El cuestionario completo está disponible en la siguiente dirección: <https://bit.ly/44UpWDk>.

3.3 PROCEDIMIENTO

En los meses previos a las dos semanas en las que realizamos el Escape Room (segunda y tercera semana de mayo), las personas que participaron en esta propuesta de innovación se dedicaron a diseñar tanto los cuestionarios como la propia actividad de escape room.

Los cuestionarios se distribuyeron a todo el estudiantado de nuestra facultad (incluyendo las tres titulaciones) y a todo el profesorado, con el fin de conocer sus impresiones sobre la utilización del escape room como metodología docente. Estos cuestionarios fueron enviados a través de la secretaría del decanato, excepto para el estudiantado que participó en la propuesta didáctica de escape room, cuyo cuestionario se

alojó en la plataforma de teledocencia Moovi, en la asignatura “Fundamentos de las actividades de lucha”.

Posteriormente, se llevó a cabo la propuesta didáctica práctica de escape room en la materia "Fundamentos de las actividades de lucha" del Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. La materia se impartió conforme a lo establecido en la guía docente. Después de abordar los contenidos sobre los que se basó el escape room (historia de la lucha), el estudiantado, organizado en pequeños grupos de cinco personas, realizó la actividad en dos sesiones diferentes para tener grupos más pequeños.

Después de realizar la propuesta didáctica, el estudiantado que participó completó un cuestionario diseñado específicamente para esta actividad, proporcionando su opinión sobre la misma. Esto nos permitió conocer, por ejemplo, si la actividad les resultó motivante o si la consideraron adecuada para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Una vez obtenidos los datos de los cuestionarios, se volcaron a un software de análisis de datos. De esta manera, pudimos conocer las valoraciones del estudiantado y profesorado sobre este tipo de metodología docente.

3.4. ANÁLISIS ESTADÍSTICO

El IBM- Statistical Package for the Social Sciences, versión 25.0 (IBM-SPSS Inc., Chicago, IL, USA) y el Office 365 Excel hoja de cálculo (Microsoft Corp., Redmon, Washington, USA) fueron utilizados para realizar todos los análisis estadísticos de esta propuesta didáctica. Concretamente, realizamos un análisis descriptivo (media y desviación típica) de las variables de estudio, tanto de forma global como estratificado por sexo.

4. RESULTADOS

Seguidamente, mostramos los resultados mediante tablas y gráficos. Los resultados se dividen en tres subapartados. Estos corresponden a las

valoraciones del profesorado, del estudiantado que no participó en la propuesta didáctica, y del estudiantado que sí participó en dicha propuesta.

4.1. VALORACIÓN DEL PROFESORADO

En la tabla 1, se presenta un análisis descriptivo detallado de los datos obtenidos a partir del cuestionario administrado al cuerpo docente, el cual evalúa la percepción y apreciación del uso de la metodología del escape room dentro del entorno educativo. Para una comprensión más minuciosa de cada ítem, se proporcionarán gráficas que permitirán contrastar la información de manera más detallada y precisa, así como una breve descripción de estas.

TABLA 1. Valoración del profesorado de los ítems del cuestionario sobre el uso del escape room en el aula.

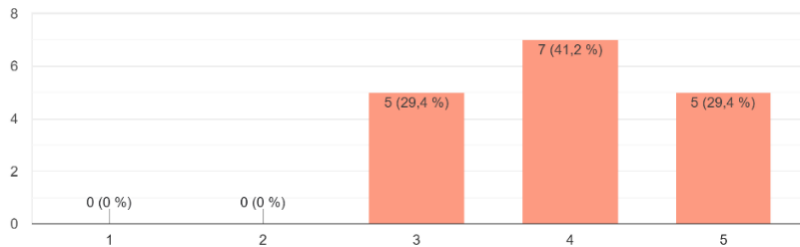
Cuestión planteada	Global		Hombres		Mujeres	
	Media	DT	Media	DT	Media	DT
El escape room favorece un aprendizaje activo por parte del estudiantado	4,00	0,79	4,00	0,76	4,00	0,87
Considero que es muy importante utilizar estrategias educativas como el escape room para la enseñanza en el momento actual	3,88	1,05	3,75	1,16	4,00	1,00
Considero conveniente introducir el escape room en mis clases	3,71	1,21	3,50	1,51	3,89	0,93
El profesorado tiene que hacer un esfuerzo de actualización para implementar estrategias educativas como el escape room en su actividad docente	4,24	0,90	4,13	0,99	4,33	0,87
Me parece positivo ir integrando progresivamente el escape room en mi materia	3,76	1,15	3,63	1,30	3,89	1,05
El escape room solo sirve para adornar la docencia	1,65	1,06	1,88	1,25	1,44	0,88
Considero que mis clases podrían mejorar utilizando el escape room	3,47	1,28	3,38	1,60	3,56	1,01
Considero que en mi materia se puede aplicar el escape room	4,24	1,09	4,00	1,31	4,44	0,88
El escape room debería ser utilizado por todo el profesorado en las distintas materias	3,06	1,39	2,75	1,16	3,33	1,58
Considero que mi labor docente mejoraría con el uso del escape room	3,24	1,39	3,00	1,60	3,44	1,24
Estoy dispuesto a aprender cómo elaborar un escape room para mi materia	4,06	1,34	3,75	1,58	4,33	1,12
La utilización del escape room es un buen modo de aprender para el estudiantado	3,76	1,03	3,63	0,92	3,89	1,17

La utilización del escape room permite desarrollar un aprendizaje significativo para el estudiantado	3,94	1,09	3,88	1,13	4,00	1,12
Considero que el escape room puede mejorar la motivación del estudiantado	4,41	0,80	4,50	0,93	4,33	0,71
Considero que el escape room puede fomentar un buen clima educativo entre el estudiantado en el aula	4,29	0,85	4,25	1,04	4,33	0,71

Fuente: elaboración propia

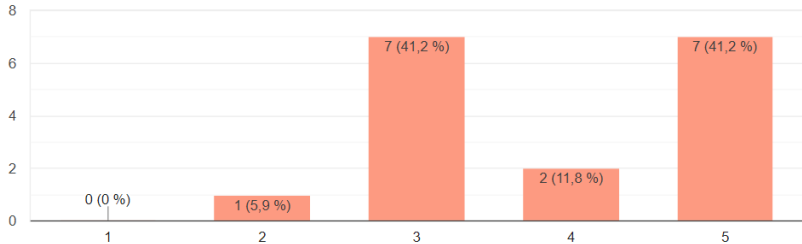
El gráfico 1 muestra que el 30% del profesorado se mantiene neutral a la hora de reconocer si el escape room favorece el aprendizaje activo del estudiantado, y el 70% restante sí realiza este reconocimiento.

GRÁFICO 1.*El escape room favorece un aprendizaje activo por parte del estudiantado.*



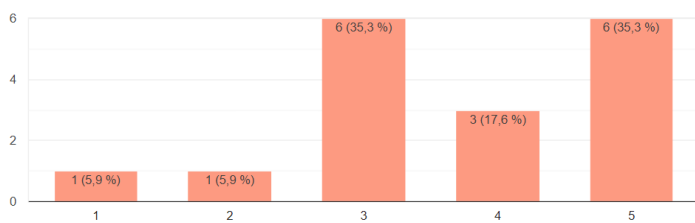
En el gráfico 2 podemos observar que el 41% del profesorado se mantiene neutral a la hora de considerar que es muy importante utilizar estrategias educativas como el escape room para la enseñanza en el momento actual, un 53% sí lo considera importante y únicamente el 6% es un tanto escéptico sobre la utilización de estas estrategias.

GRÁFICO 2.*Considero que es muy importante utilizar estrategias educativas como el escape room para la enseñanza en el momento actual.*



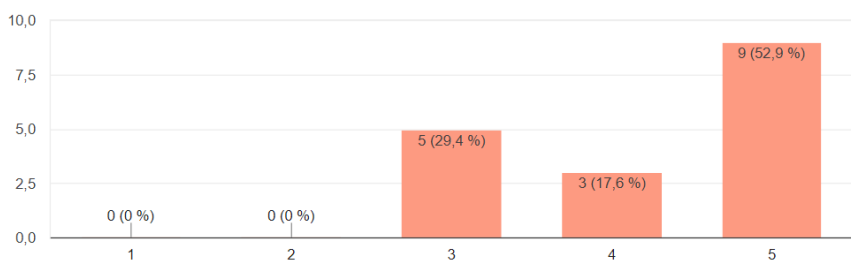
El gráfico 3 muestra que alrededor del 35% del profesorado se mantiene neutral a la hora de considerar conveniente introducir el escape room en sus clases, cerca del 53% sí lo considera apropiado y cerca del 12% no lo cree conveniente.

GRÁFICO 3. *Considero conveniente introducir el escape room en mis clases.*



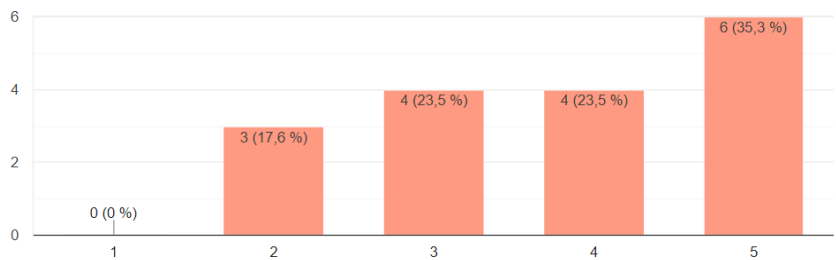
En el gráfico 4 podemos observar que alrededor del 30% del profesorado se mantiene neutral a la hora de hacer un esfuerzo de actualización para implementar estrategias educativas como el escape room en su actividad docente, y cerca del 70% considera que hay que hacer tal esfuerzo.

GRÁFICO 4. *El profesorado tiene que hacer un esfuerzo de actualización para implementar estrategias educativas como el escape room en su actividad docente.*



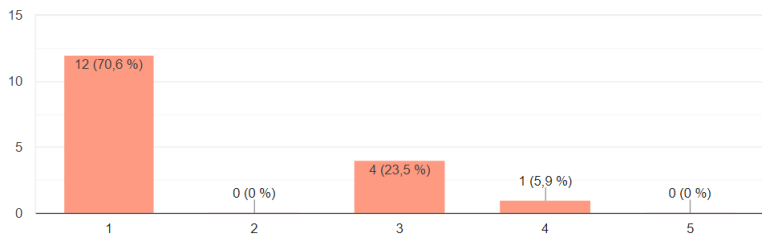
El gráfico 5 muestra que alrededor del 24% del profesorado se mantiene neutral a la hora de considerar positivo ir integrando progresivamente el escape room en su materia, casi un 59% sí lo considera positivo y cerca del 17% no piensa que sea positivo.

GRÁFICO 5. *Me parece positivo ir integrando progresivamente el escape room en mi materia*



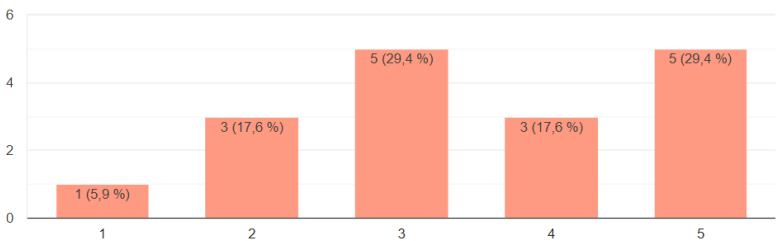
En el gráfico 6 podemos observar que alrededor del 24% del profesorado se mantiene neutral a la hora de pensar que el escape room solo sirve para adornar la docencia, cerca del 70% no tiene este pensamiento y casi el 6% piensa que sí.

GRÁFICO 6. *El escape room solo sirve para adornar la docencia*



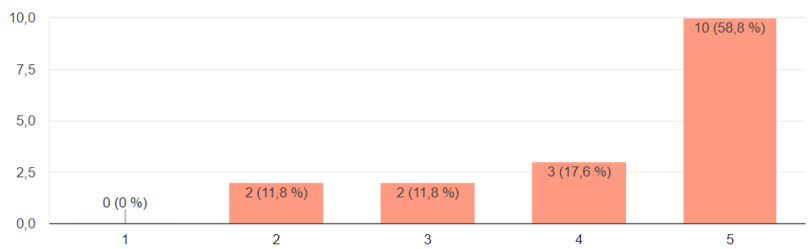
El gráfico 7 muestra que alrededor del 29% del profesorado se mantiene neutral a la hora de considerar que sus clases podrían mejorar utilizando el escape room, un 47% piensa que sí podrían mejorar sus clases y casi el 24% no piensa así.

GRÁFICO 7. *Considero que mis clases podrían mejorar utilizando el escape room*



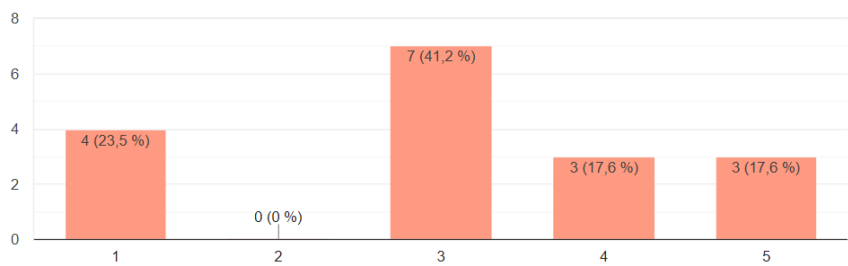
En el gráfico 8 podemos observar que cerca del 12% del profesorado se mantiene neutral a la hora de considerar que en su materia se puede aplicar el escape room, alrededor del 76% sí piensan que se pueda aplicar y casi el 12% piensan que no.

GRÁFICO 8. *Considero que en mi materia se puede aplicar el escape room.*



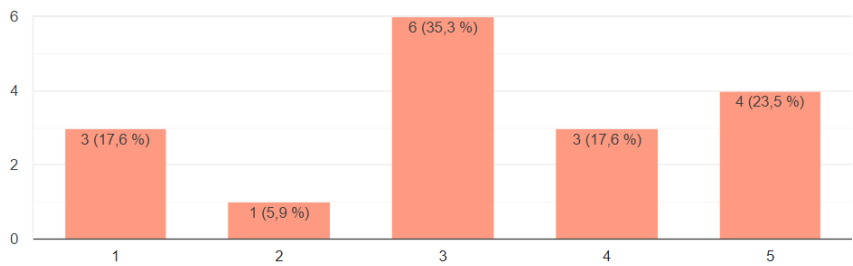
El gráfico 9 muestra que cerca del 41% del profesorado se mantiene neutral a la hora de considerar que el escape room debería ser utilizado por todo el profesorado en las distintas materias, alrededor del 35% piensa que sí debería utilizarse y cerca del 24% piensan no.

GRÁFICO 9. *El escape room debería ser utilizado por todo el profesorado en las distintas materias*



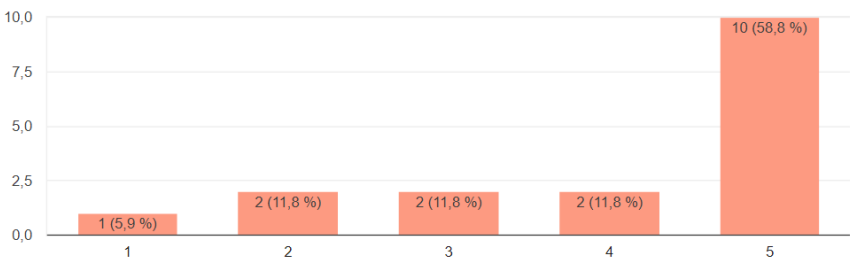
En el gráfico 10 podemos observar que cerca del 35% del profesorado se mantiene neutral a la hora de pensar que su labor docente mejoraría con el uso del escape room, alrededor del 41% piensan que sí mejoraría su labor docente y alrededor del 24% piensan que no.

GRÁFICO 10. Considero que mi labor docente mejoraría con el uso del escape room.



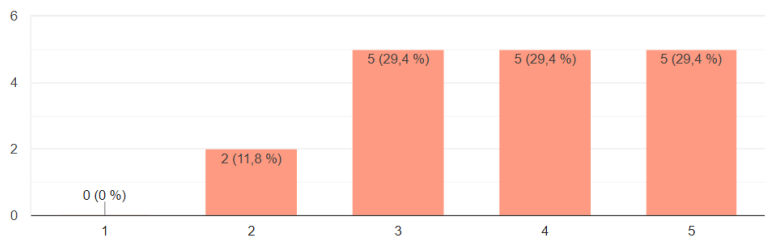
El gráfico 11 muestra que cerca del 12% del profesorado se mantiene neutral a la hora de estar dispuesto a aprender cómo elaborar un escape room para su materia, casi el 71% tiene buena disposición y alrededor del 17% no tiene buena disposición.

GRÁFICO 11. Estoy dispuesto a aprender cómo elaborar un escape room para mi materia.



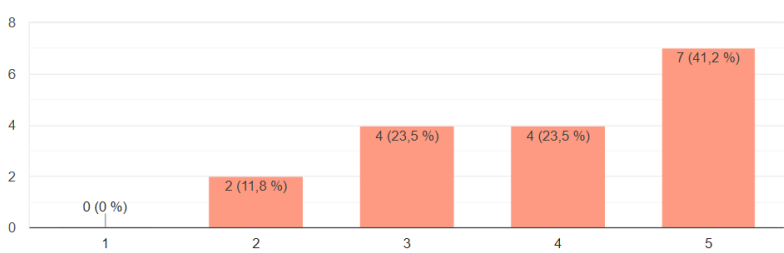
En el gráfico 12 podemos observar que alrededor del 29% del profesorado se mantiene neutral a la hora de pensar que el escape room es un buen modo de aprender para el estudiantado, cerca del 60% lo consideran un buen modo de aprendizaje y cerca del 12% no piensan así.

GRÁFICO 12. *La utilización del escape room es un buen modo de aprender para el estudiantado.*



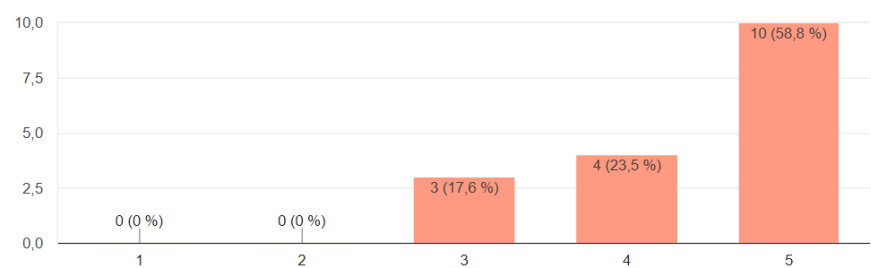
El gráfico 13 muestra que cerca del 23% del profesorado se mantiene neutral a la hora de pensar que la utilización del escape room permite desarrollar un aprendizaje significativo para el estudiantado, casi el 65% sí piensa así y cerca del 12% no lo cree.

GRÁFICO 13. *La utilización del escape room permite desarrollar un aprendizaje significativo para el estudiantado*



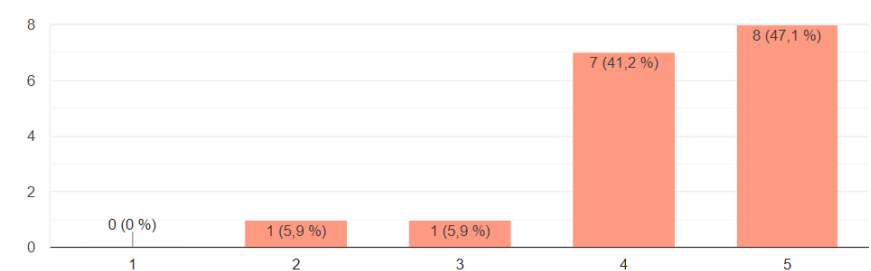
En el gráfico 14 podemos observar que alrededor del 18% del profesorado se mantiene neutral a la hora de considerar que el escape room puede mejorar la motivación del estudiantado, cerca del 82% considera posible dicha mejora y nadie piensa que no.

GRÁFICO 14. Considero que el escape room puede mejorar la motivación del estudiantado.



El gráfico 15 muestra que cerca del 6% del profesorado se mantiene neutral a la hora de considerar que el escape room puede fomentar un buen clima educativo entre el estudiantado en el aula, alrededor del 88% sí lo considera y únicamente cerca del 6% no lo considera.

GRÁFICO 15. Considero que el escape room puede fomentar un buen clima educativo entre el estudiantado en el aula



4.2 VALORACIÓN DEL ESTUDIANTADO QUE NO REALIZÓ LA PROPUESTA DIDÁCTICA

En la tabla 2 se presenta un análisis descriptivo detallado de la valoración realizada por los estudiantes a los que no se les aplicó la propuesta didáctica relacionada con el uso del escape room en el aula. Seguidamente, se exhibirá la información relativa a cada ítem de forma más detallada mediante una breve descripción y gráficos, permitiendo una mejor comprensión y análisis de los resultados obtenidos.

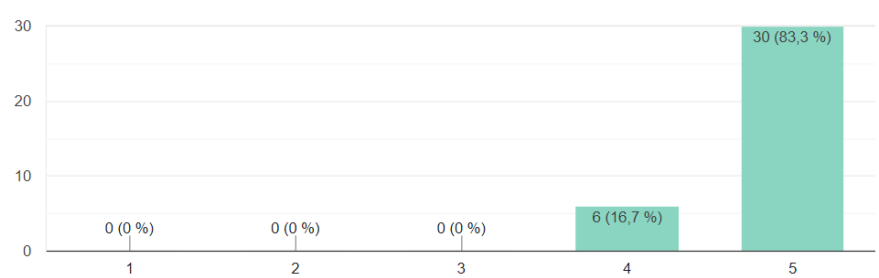
TABLA 2. Valoración del estudiantado que no realizó la propuesta didáctica de los ítems del cuestionario sobre el uso del escape room en el aula

Cuestión planteada	Global		Hombres		Mujeres	
	Media	DT	Media	DT	Media	DT
El escape room favorece un aprendizaje activo	4,83	0,38	4,56	0,53	4,93	0,27
Considero conveniente que el profesorado incluya el escape room en sus clases	4,69	0,58	4,22	0,67	4,85	0,46
El escape room solo sirve para adornar la docencia	1,28	0,45	1,56	0,53	1,19	0,40
Con el escape room solo juego, no aprendo	1,17	0,45	1,44	0,73	1,07	0,27
Considero que las clases podrían mejorar utilizando el escape room	4,44	0,91	3,89	0,78	4,63	0,88
Considero que hay materias donde no se puede aplicar el escape room	2,19	1,28	3,11	1,17	1,89	1,19
El escape room debería ser utilizado por todo el profesorado en las distintas materias	3,86	1,15	3,44	1,01	4,00	1,18
La utilización del escape room es un buen modo de aprender	4,61	0,60	4,00	0,71	4,81	0,40
La utilización del escape room permite desarrollar un aprendizaje significativo	4,61	0,55	4,11	0,60	4,78	0,42
Considero que el escape room puede mejorar mi motivación	4,78	0,54	4,22	0,83	4,96	0,19
Considero que el escape room puede fomentar un buen clima educativo entre el estudiantado en el aula	4,67	0,53	4,22	0,67	4,81	0,40

Fuente: elaboración propia

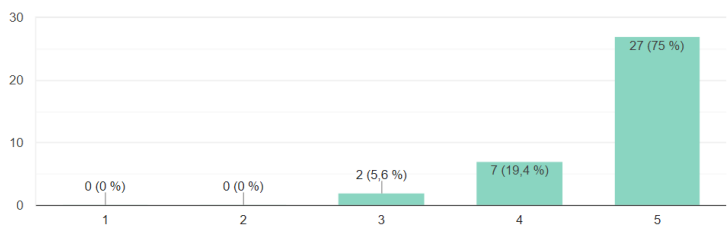
En el gráfico 16 podemos observar que el 100% del estudiantado piensa que el escape room favorece un aprendizaje activo.

GRÁFICO 16. El escape room favorece un aprendizaje activo



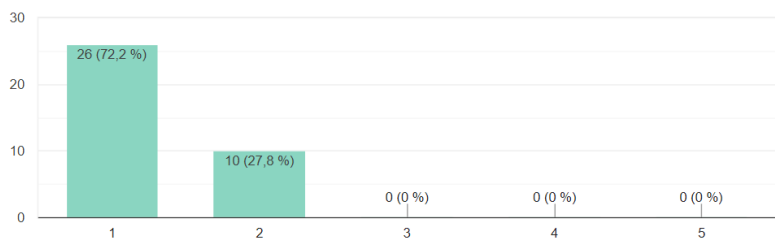
El gráfico 17 muestra que únicamente casi el 6% del estudiantado se mantiene neutral a la hora de considerar conveniente que el profesorado incluya el escape room en sus clases, y el 94% sí lo cree conveniente.

GRÁFICO 17. *Considero conveniente que el profesorado incluya el escape room en sus clases*



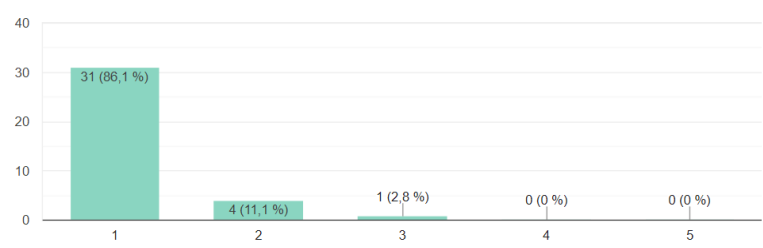
En el gráfico 18 podemos observar que el 100% del estudiantado no piensa que el escape room solo sirva para adornar la docencia.

GRÁFICO 18. *El escape room solo sirve para adornar la docencia*



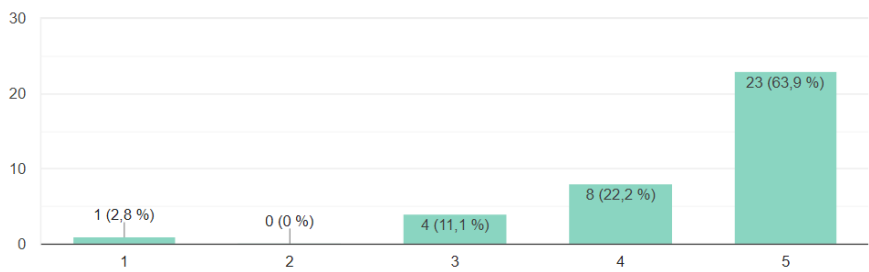
El gráfico 19 muestra que únicamente alrededor del 3% del estudiantado se mantiene neutral a la hora de considerar que con el escape room solo se juega y no se aprende, y el 94% no tiene dicha consideración.

GRÁFICO 19. *Con el escape room solo juego, no aprendo.*



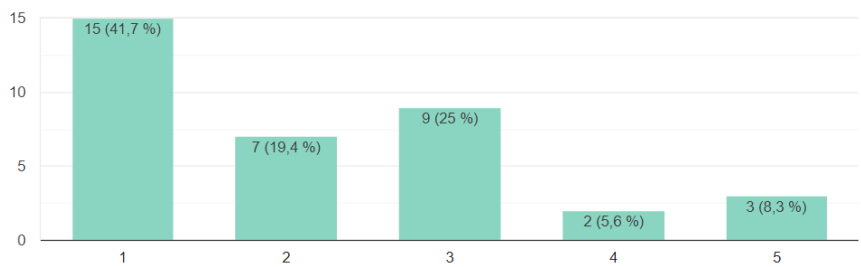
En el gráfico 20 podemos observar que el 86% del estudiantado considera que las clases podrían mejorar utilizando el escape room, alrededor del 11% se mantienen neutrales y únicamente cerca del 3% no lo creen así.

GRÁFICO 20. Considero que las clases podrían mejorar utilizando el escape room.



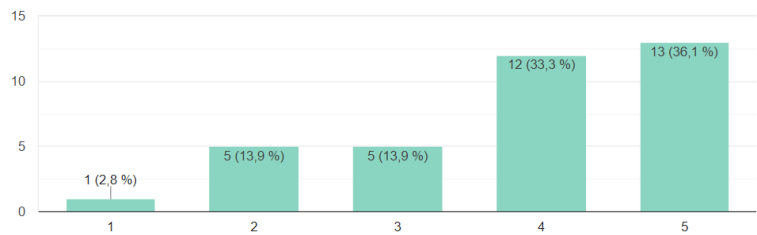
El gráfico 21 muestra que el 25% del estudiantado se mantiene neutral a la hora de considerar que hay materias donde no se puede aplicar el escape room, cerca del 14% sí piensan así y alrededor del 61% no.

GRÁFICO 21. Considero que hay materias donde no se puede aplicar el escape room.



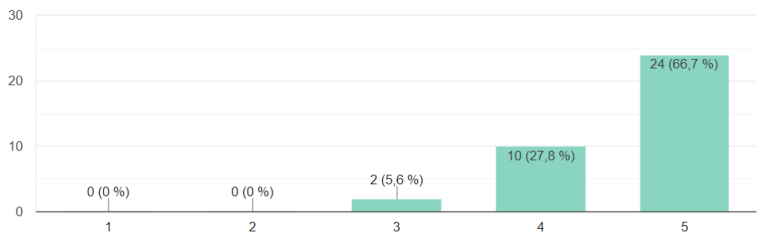
En el gráfico 22 podemos observar que alrededor del 69% del estudiantado considera que el escape room debería ser utilizado por todo el profesorado en las distintas materias, casi el 14% se mantienen neutrales y cerca del 17% no lo consideran así.

GRÁFICO 22. *El escape room debería ser utilizado por todo el profesorado en las distintas materias*



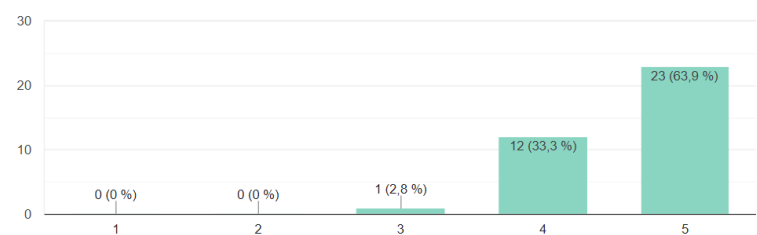
El gráfico 23 muestra que cerca del 6% del estudiantado se mantiene neutral a la hora de pensar que la utilización del escape room es un buen modo de aprender, y el 94% sí piensa que sea un buen modo de aprender.

GRÁFICO 23. *La utilización del escape room es un buen modo de aprender.*



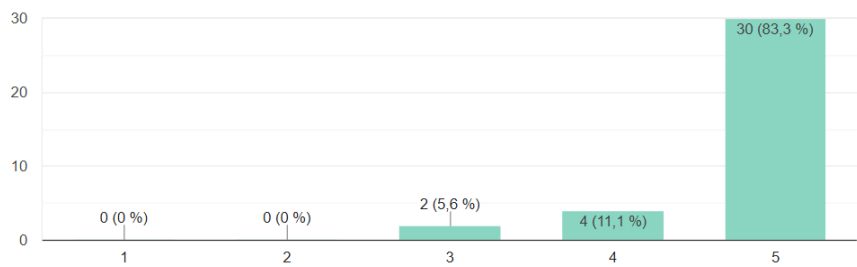
En el gráfico 24 podemos observar que alrededor del 97% del estudiantado considera que la utilización del escape room permite desarrollar un aprendizaje significativo, y únicamente casi el 3% se mantiene neutral.

GRÁFICO 24. *La utilización del escape room permite desarrollar un aprendizaje significativo*



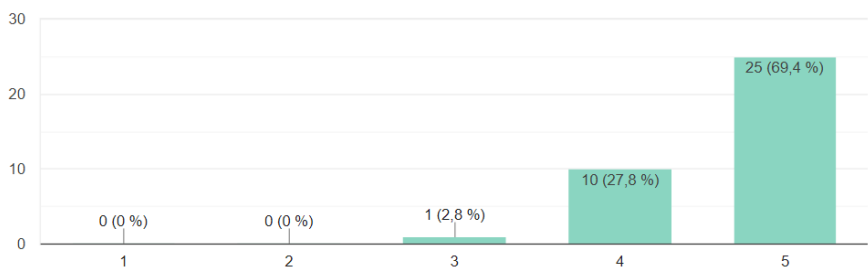
El gráfico 25 muestra que cerca del 6% del estudiantado se mantiene neutral a la hora de pensar que el escape room puede mejorar su motivación, y el 94% sí piensa que pueda producirse dicha mejora.

GRÁFICO 25. *Considero que el escape room puede mejorar mi motivación*



En el gráfico 26 podemos observar que alrededor del 97% del estudiantado considera que el escape room puede fomentar un buen clima educativo entre el estudiantado en el aula, y únicamente casi el 3% se mantiene neutral.

GRÁFICO 26. *Considero que el escape room puede fomentar un buen clima educativo entre el estudiantado en el aula*



4.3 VALORACIÓN DEL ESTUDIANTADO QUE REALIZÓ LA PROPUESTA DIDÁCTICA

La tabla 3 presenta un análisis descriptivo exhaustivo de la evaluación realizada por los estudiantes que participaron en la implementación de la propuesta didáctica centrada en el uso del escape room en el aula. Posteriormente, se profundizará en el análisis de las diversas respuestas

a los ítems planteados a través de gráficos adicionales y de su breve descripción, ofreciendo así una visión más detallada y completa de los datos recopilados.

TABLA 3. Valoración del estudiantado que realizó la propuesta didáctica de los ítems del cuestionario sobre el uso del escape room en el aula.

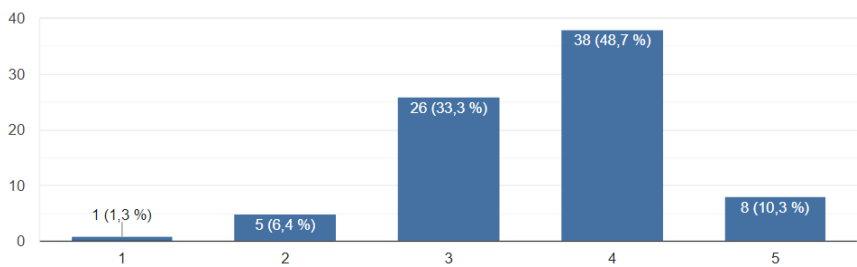
Cuestión planteada	Global		Hombres		Mujeres	
	Media	DT	Media	DT	Media	DT
El escape room ha despertado mi interés por la historia de la lucha. Me gustaría aprender más cosas sobre este tema	3,60	0,81	3,56	0,80	3,69	0,84
El escape room ha mejorado mi interés general por la asignatura de Fundamentos de las actividades de lucha	3,96	0,83	3,73	0,84	4,42	0,58
El escape room fue dinámico	4,74	0,47	4,62	0,53	5,00	0,00
El escape room fue divertido	4,81	0,46	4,71	0,54	5,00	0,00
He aprendido contenidos nuevos con el escape room realizado en esta materia	4,19	0,72	4,06	0,75	4,46	0,58
El escape room es una estrategia didáctica que facilita el aprendizaje	4,53	0,64	4,37	0,69	4,85	0,37
Me gustaría que el profesorado incluya el escape room en sus clases en otras materias	4,68	0,59	4,56	0,67	4,92	0,27
El escape room solo sirve para adornar la docencia	1,62	0,69	1,77	0,73	1,31	0,47
Con el escape room solo juego, no aprendo	1,40	0,61	1,54	0,67	1,12	0,33
Considero que las clases universitarias podrían mejorar utilizando el escape room	4,26	0,81	4,08	0,81	4,62	0,70
Considero que hay materias donde no se puede aplicar el escape room	2,53	1,19	2,77	1,17	2,04	1,11
La utilización del escape room es un buen modo de aprender	4,37	0,70	4,17	0,73	4,77	0,43
Con el escape room aprendí más historia de la lucha que con una clase teórica normal	3,41	1,00	3,35	1,01	3,54	0,99
El escape room fomentó la cooperación dentro del grupo	4,59	0,65	4,46	0,73	4,85	0,37
El escape room fomentó la cooperación entre grupos	4,03	1,07	3,77	1,15	4,54	0,65
El escape room fomentó la competición entre grupos	4,00	0,94	3,96	0,95	4,08	0,93

Fuente: elaboración propia

El gráfico 27 muestra que cerca del 33% del estudiantado se mantiene neutral a la hora de indicar que el escape room haya despertado su

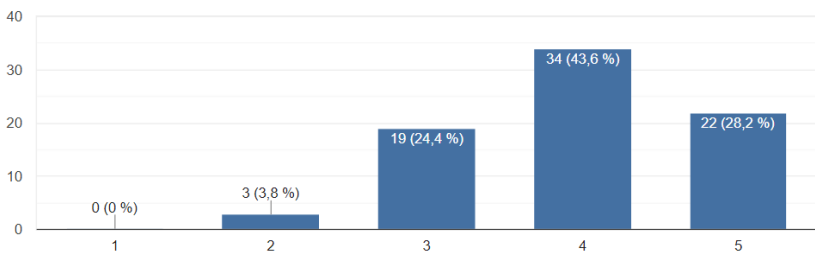
interés por la historia de la lucha, al 59% sí le despertó el interés y alrededor del 8% no quiere aprender más sobre este tema.

GRÁFICO 27. *El escape room ha despertado mi interés por la historia de la lucha. Me gustaría aprender más cosas sobre este tema*



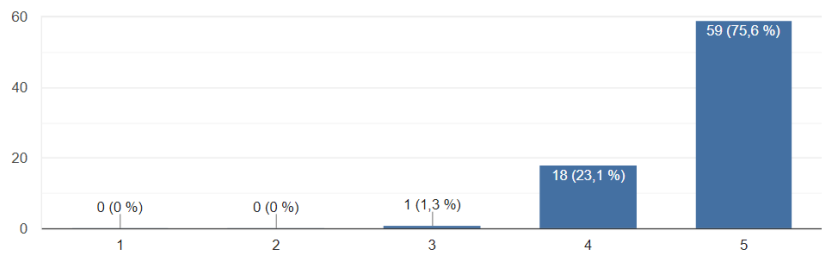
En el gráfico 28 podemos observar que cerca del 72% del estudiantado considera que el escape room ha mejorado su interés general por la asignatura, alrededor del 24% se mantiene neutral y casi el 4% no ha mejorado su interés.

GRÁFICO 28. *El escape room ha mejorado mi interés general por la asignatura de Fundamentos de las actividades de lucha.*



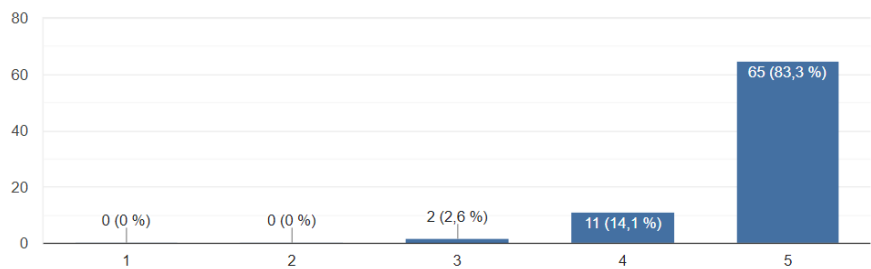
El gráfico 29 muestra que cerca del 99% del estudiantado considera que el escape room fue dinámico, y únicamente el 1% se mantiene neutral.

GRÁFICO 29. *El escape room fue dinámico*



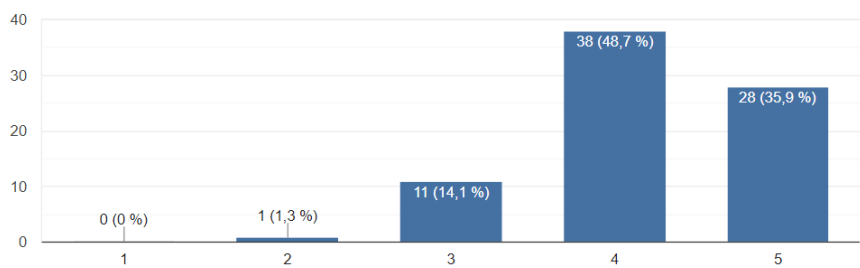
En el gráfico 30 podemos observar que alrededor del 97% del estudiantado considera que el escape room fue divertido, y únicamente cerca del 3% se mantiene neutral.

GRÁFICO 30. *El escape room fue divertido*



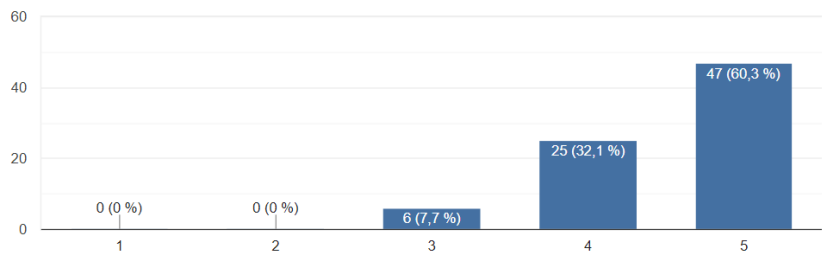
El gráfico 31 muestra que cerca del 85% del estudiantado señala que ha aprendido contenidos nuevos con el escape room realizado en esta materia, alrededor del 14% se mantienen neutral y únicamente cerca del 1% indica que no ha aprendido nada nuevo.

GRÁFICO 31. *He aprendido contenidos nuevos con el escape room realizado en esta materia*



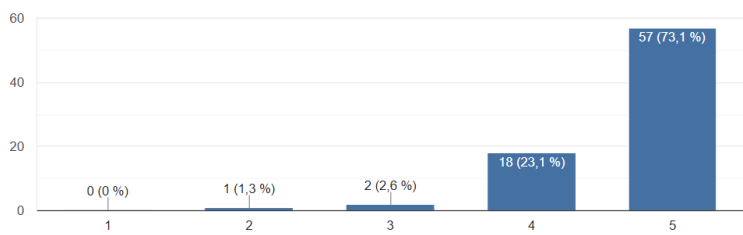
En el gráfico 32 podemos observar que alrededor del 92% del estudiantado piensa que el escape room es una estrategia didáctica que facilita el aprendizaje, y cerca del 8% tiene un pensamiento neutral.

GRÁFICO 32. *El escape room es una estrategia didáctica que facilita el aprendizaje*



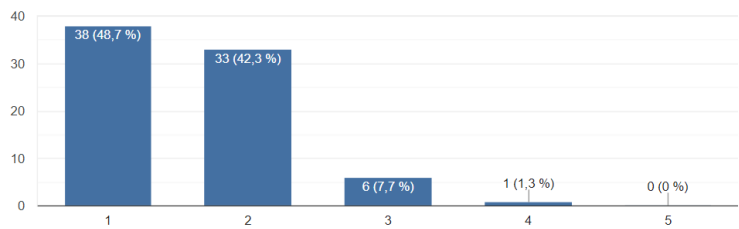
El gráfico 33 muestra que alrededor del 96% del estudiantado manifiesta que le gustaría que el profesorado incluyera el escape room en sus clases en otras materias, cerca del 3% se mantienen neutral y únicamente un 1% indica que no le gustaría.

GRÁFICO 33. *Me gustaría que el profesorado incluya el escape room en sus clases en otras materias*



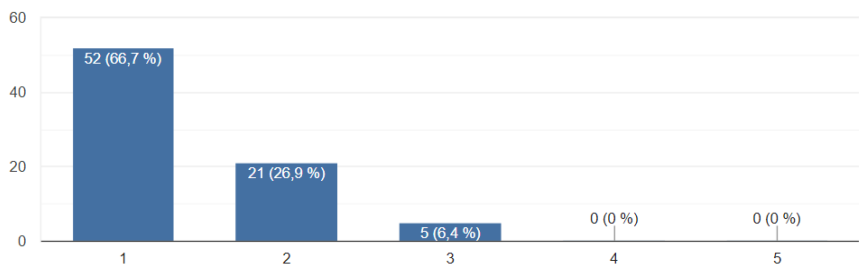
En el gráfico 34 podemos observar que alrededor del 91% del estudiantado no piensa que el escape room solo sirva para adornar la docencia, cerca del 8% tiene un pensamiento neutral y alrededor del 1% sí lo cree así.

GRÁFICO 34. *El escape room solo sirve para adornar la docencia*



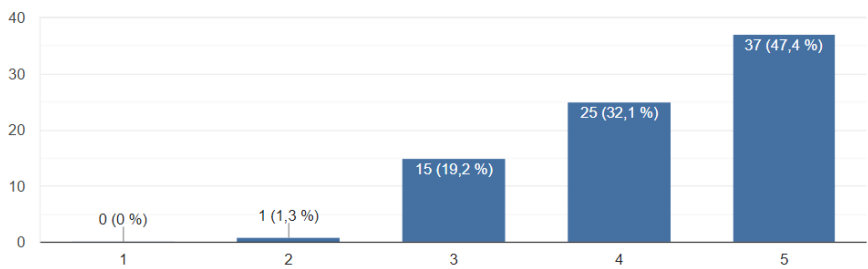
El gráfico 35 muestra que alrededor del 94% del estudiantado no cree que con el escape room solo se juegue y no se aprenda, y cerca del 6% se mantienen neutral.

GRÁFICO 35. *Con el escape room solo juego, no aprendo*



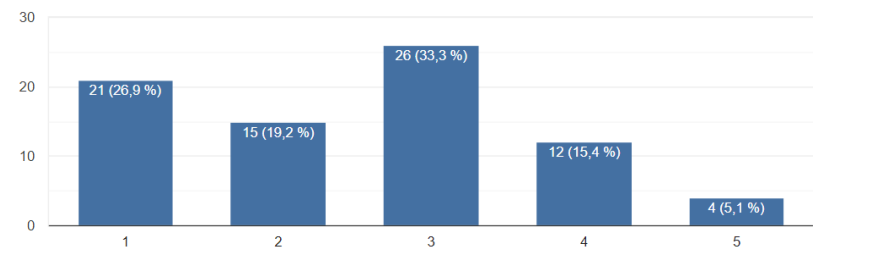
En el gráfico 36 podemos observar que alrededor del 80% del estudiantado considera que las clases universitarias podrían mejorar utilizando el escape room, casi el 19% se mantiene neutral y cerca del 1% no tiene dicha consideración.

GRÁFICO 36. *Considero que las clases universitarias podrían mejorar utilizando el escape room*



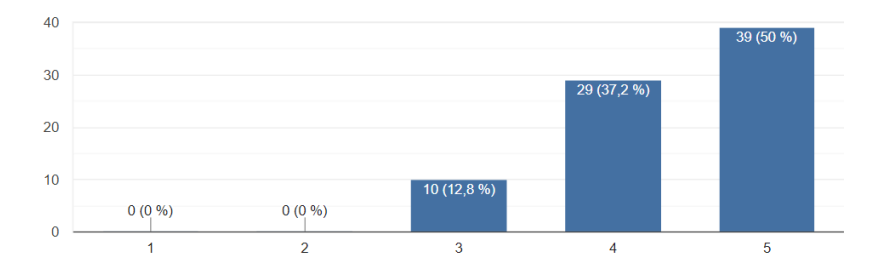
El gráfico 37 muestra que alrededor del 46% del estudiantado no considera que haya materias donde no se puede aplicar el escape room, cerca del 33% se mantienen neutral y casi el 21% sí tiene dicha consideración.

GRÁFICO 37. *Considero que hay materias donde no se puede aplicar el escape room*



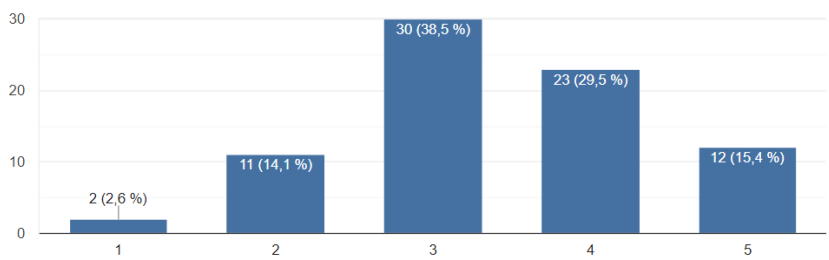
En el gráfico 38 podemos observar que alrededor del 87% del estudiantado considera que el escape room es un buen modo de aprender, y casi el 13% se mantiene neutral.

GRÁFICO 38. *La utilización del escape room es un buen modo de aprender*



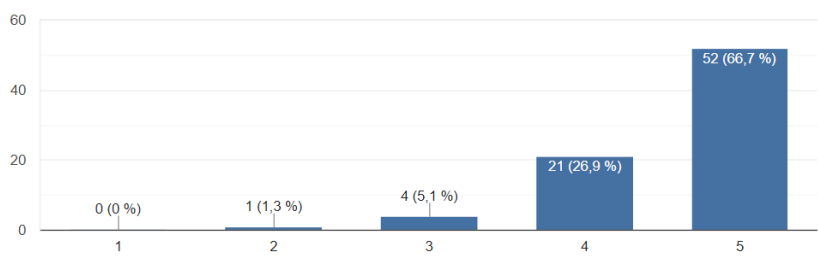
El gráfico 39 muestra que casi el 45% del estudiantado indica que con el escape room aprendió más historia que con una clase teórica ordinaria, alrededor del 38% se mantienen neutral y cerca del 17% no lo cree así.

GRÁFICO 39. *Con el escape room aprendí más historia de la lucha que con una clase teórica ordinaria*



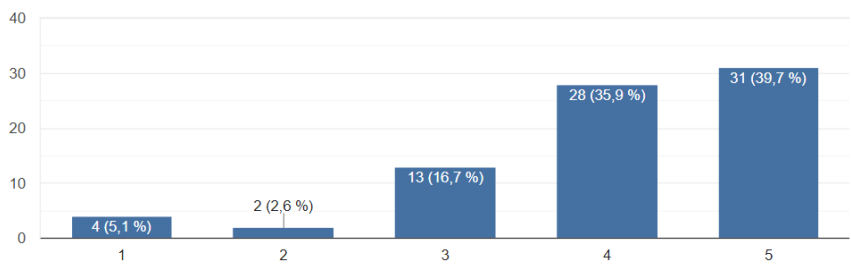
En el gráfico 40 podemos observar que alrededor del 94% del estudiantado considera que el escape room fomentó la cooperación dentro del grupo, alrededor del 5% se mantiene neutral y únicamente un 1% no lo considera así.

GRÁFICO 40. *El escape room fomentó la cooperación dentro del grupo*



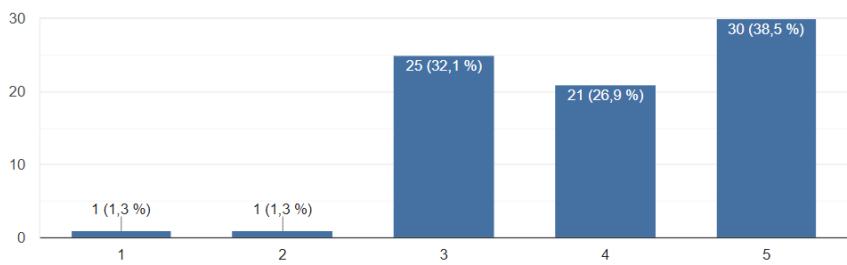
El gráfico 41 muestra que alrededor del 76% del estudiantado indica que el escape room fomentó la cooperación entre grupos, cerca del 16% se mantiene neutral y casi el 8% no lo cree así.

GRÁFICO 41. *El escape room fomentó la cooperación entre grupos*



En el gráfico 42 podemos observar que alrededor del 65% del estudiantado considera que el escape room fomentó la competición entre grupos, cerca del 32% se mantiene neutral y únicamente alrededor del 3% no lo cree así.

GRÁFICO 42. *El escape room fomentó la competición entre grupos*



5. DISCUSIÓN

Esta propuesta de innovación docente tuvo como objetivo principal explorar las impresiones de tanto el estudiantado como el profesorado sobre la metodología del escape room, implementada específicamente en un grupo de universitarios. La incorporación de escape rooms en el ámbito educativo ha captado considerable interés dentro de la comunidad académica (Ho, 2018; Moreno-Fernández et al., 2020). Los resultados de nuestra investigación muestran que, en general, los estudiantes reciben con entusiasmo y motivación esta metodología. Sin embargo, a pesar de la percepción positiva por parte del estudiantado y el reconocimiento del profesorado sobre el potencial de los escapes rooms, todavía existe una discrepancia entre la aceptación teórica y la implementación práctica de esta innovadora estrategia en el aula universitaria.

Nuestros hallazgos corroboran estudios previos que indican que los escape rooms son bien recibidos por los estudiantes universitarios (Sierra Daza y Fernández-Sánchez, 2019; Veldkamp et al., 2020). Los juegos y retos planteados con esta metodología mejoran la motivación intrínseca del estudiantado. La participación activa y el compromiso durante las actividades de escape room reflejan un cambio positivo en la

dinámica de aprendizaje, permitiendo a los estudiantes interactuar con el contenido de manera más participativa y dinámica.

Estos resultados están en línea con investigaciones anteriores que sugieren que las estrategias educativas basadas en juegos, como los escape rooms, pueden despertar un interés más profundo en el material de estudio (García-Lázaro, 2019; Nicholson, 2018; Vergne et al., 2020).

El profesorado también reconoce el valor potencial de los escapes rooms en la educación universitaria. Las encuestas revelaron que muchos profesores consideran que esta metodología puede mejorar la participación, estimular el pensamiento crítico y fomentar habilidades de trabajo en equipo entre los estudiantes. Este reconocimiento es crucial, ya que sugiere una apertura hacia la innovación pedagógica y una disposición para explorar métodos que optimicen la experiencia de aprendizaje.

La aceptación teórica del profesorado coincide con la literatura académica que destaca los beneficios de las estrategias basadas en juegos en la enseñanza superior (Borrego Iglesias et al., 2016; Eukel et al., 2017; Sierra Daza y Fernández-Sánchez, 2019). El uso de juegos como los escape rooms puede crear un entorno educativo más dinámico y adecuado a las necesidades de la actual generación de estudiantes universitarios, que busca experiencias de aprendizaje más interactivas y participativas.

No obstante, a pesar de la recepción positiva tanto del estudiantado como del profesorado, persiste una notable brecha entre el reconocimiento teórico y la implementación práctica de los escapes rooms en las clases universitarias. Esto plantea preguntas sobre las barreras que impiden la adopción generalizada de esta estrategia innovadora. Una de las barreras identificadas es la falta de tiempo para la preparación y el diseño de las actividades de escape room.

Para cerrar esta brecha entre teoría y práctica, se proponen varias estrategias. En primer lugar, se sugiere el establecimiento de programas de desarrollo profesional que no solo presenten la teoría detrás de los escape rooms, sino que también ofrezcan orientación práctica sobre cómo crear y ejecutar efectivamente estas actividades. La capacitación podría incluir ejemplos específicos de escape rooms aplicados a temas

universitarios, proporcionando pautas claras sobre cómo integrarlos en diferentes disciplinas.

La colaboración interdisciplinaria podría ser otra estrategia valiosa. Fomentar la creación de escape rooms que involucren a profesorado de diversas áreas permitirá compartir mejores prácticas y experiencias, enriqueciendo así la implementación de esta metodología en distintas disciplinas.

Además, se propone un enfoque gradual para la implementación de escape rooms en el aula universitaria. Comenzar con actividades más simples y luego avanzar hacia desafíos más complejos permitirá tanto al profesorado como al estudiantado adaptarse progresivamente a esta nueva forma de aprendizaje.

6. CONCLUSIONES

Las encuestas indican que el estudiantado percibe la propuesta del escape room como una estrategia eficaz que promueve la participación activa, mejora el clima grupal, aumenta la motivación y facilita un aprendizaje significativo. Los estudiantes consideran que esta metodología es un complemento valioso a las dinámicas más tradicionales del aula.

El profesorado valora el escape room como una estrategia adecuada para motivar al estudiantado y considera su uso en el futuro. Señalan que esta metodología podría contribuir a mejorar el aprendizaje significativo y a establecer buenas dinámicas de clase, aunque expresan dudas sobre su aplicabilidad en sus propias materias. Sin embargo, muestran disposición a esforzarse por aprender a utilizar esta innovadora estrategia.

El debate sobre el uso del escape rooms en la docencia universitaria nos indica que aún existe mucho margen para la mejora y la innovación en este ámbito. No obstante, la brecha entre la teoría y la práctica subraya la necesidad de desarrollar estrategias concretas para superar las barreras identificadas.

Reconociendo la falta de tiempo y la necesidad de familiarizarse con estas prácticas, se propone un enfoque integral que incluya programas de desarrollo profesional, colaboración interdisciplinaria y una

implementación gradual. Abordar estas preocupaciones permitirá allanar el camino para una adopción más amplia de los escapes rooms en la educación universitaria, enriqueciendo la experiencia de aprendizaje y preparando al estudiantado para los desafíos dinámicos del siglo XXI.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Esta publicación se realizó gracias a la ayuda económica para las actividades de los grupos de innovación docente de 2024 del *Área de Formación e Innovación Educativa* del *Centro de Posgrado y Formación Permanente* de la *Universidad de Vigo* concedida al grupo de innovación docente INEDE (Innova – Educación y Deporte).

8. REFERENCIAS

- Área, M. (2008). La innovación pedagógica con TIC y el desarrollo de las competencias informacionales y digitales. *Investigación En La Escuela*, 54, 5–17.
- Attali, Y., y Arieli-Attali, M. (2015). Gamification in assessment: Do points affect test performance? *Computers & Education*, 83, 57–63. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.12.012>
- Borrego Iglesias, C., Fernández, C., Robles, S., y Blanes, I. (2016). Room escape en las aulas: actividades de juegos de escape para facilitar la motivación y el aprendizaje de las ciencias de la computación. *Revista Del Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació (CIDUI)*, 0(3), 1–7. <https://www.cidui.org/revistacidui/index.php/cidui/article/view/851>
- Dale, S. (2014). Gamification. *Business Information Review*, 31(2), 82–90. <https://doi.org/10.1177/0266382114538350>
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., y Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness. *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference on Envisioning Future Media Environments - MindTrek '11*, 9-15. <https://doi.org/10.1145/2181037.2181040>
- Eukel, H. N., Frenzel, J. E., y Cernusca, D. (2017). Educational gaming for pharmacy students - Design and evaluation of a diabetes-themed escape room. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 81(7), 6265. <https://doi.org/10.5688/ajpe8176265>
- García-Lázaro, I. (2019). Room Scape as a proposal for gamification in education. *Revista Educativa Hekademos*, 27, 71–79. <https://bit.ly/3wQSOQa>

- Ho, A. M. (2018). Unlocking Ideas: Using Escape Room Puzzles in a Cryptography Classroom. *Primus*, 28(9), 835–847.
<https://doi.org/10.1080/10511970.2018.1453568>
- Kapp, K. M. (2012). *The Gamification of Learning and Instruction: Game-Based Methods and Strategies for Training and Education*. Pfeiffer.
- Lee, J. J., y Hammer, J. (2011). Gamification in Education: What, How, Why Bother? *Academic Exchange Quarterly*, 15(2), 146–151.
- Moreno-Fernández, O., Hunt-Gómez, C. I., Ferreras-Listán, M., y Moreno-Crespo, P. (2020). Escape room as a motivational and inclusive resource in the primary education classroom: A study from future teachers' perspective. *Prisma Social*, 31, 352–367.
- Naranjo, M. L. (2009). Motivación: perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. *Revista Educación*, 33(2), 153–170.
- Nicholson, S. (2018). Creating engaging escape rooms for the classroom. *Childhood Education*, 94(1), 44–49.
<https://doi.org/10.1080/00094056.2018.1420363>
- Ryan, R. M., Rigby, C. S., y Przybylski, A. (2006). The Motivational Pull of Video Games: A Self-Determination Theory Approach. *Motivation and Emotion*, 30(4), 344–360. <https://doi.org/10.1007/s11031-006-9051-8>
- Segura-Robles, A., y Parra-González, M. E. (2019). How to implement active methodologies in Physical Education: Escape Room. *ESHPA - Education, Sport, Health and Physical Activity*, 3(2), 295–306.
<https://bit.ly/3wTZk8T>
- Sierra Daza, M. C., y Fernández-Sánchez, M. R. (2019). Gamificando el aula universitaria. Análisis de una experiencia de Escape Room en educación superior. *Revista de Estudios y Experiencias En Educación*, 18(36), 105–115. <https://doi.org/10.21703/rexe.20191836sierra15>
- Veldkamp, A., van de Grint, L., Knippels, M. C. P. J., y van Joolingen, W. R. (2020). Escape education: A systematic review on escape rooms in education. *Educational Research Review*, 31(October), 100364.
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100364>
- Vergne, M. J., Smith, J. D., y Bowen, R. S. (2020). Escape the (Remote) Classroom: An Online Escape Room for Remote Learning. *Journal of Chemical Education*, 97(9), 2845–2848.
<https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.0c00449>

- Wynn, C. T., y Okie, W. (2017). Problem-Based Learning and the Training of Secondary Social Studies Teachers: A Case Study of Candidate Perceptions during their Field Experience. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 11(2), 16.
<https://doi.org/10.20429/ijstl.2017.110216>
- Zarco-Claudio, N., Machancoses, M., y Fernández-Piqueras, R. (2019). The Effectiveness of the Escape Room as a Strategy of Motivation, Cohesion and Learning of Mathematics in Sixth of Primary Education. *EDETANIA*, 56, 23–42.

EL XECBALL: AJEDREZ MOTRIZ PARA LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA

PAULA TERESA MORALES CAMPO
Universidad Pontificia de Salamanca

SALVADOR PÉREZ MUÑOZ
Universidad Pontificia de Salamanca

FÉLIX HERNÁNDEZ MERCHÁN
Universidad Isabel I

ALBERTO RODRÍGUEZ CAYETANO
Universidad Pontificia de Salamanca

1. INTRODUCCIÓN

La práctica deportiva busca concienciar a los jóvenes sobre las ventajas y beneficios que genera la actividad física en el organismo (Villalba et al., 2020). De hecho, aporta numerosos beneficios, no solo a nivel motriz, también en otros aspectos psicológicos, cognitivos, afectivos y sociales (Gaviria & Castejon, 2016).

Al respecto, uno de los principales propósitos de la materia de Educación Física, es aumentar la participación dentro de las sesiones educativas con el fin de obtener un mayor disfrute y aprendizaje (Behzadnia et al., 2019; Cuevas et al., 2018).

Si bien, para lograr dicho objetivo, los docentes deben proponer tareas en las que la motivación del alumnado se encuentre de forma significativa y, por ende, aumente el interés hacia la práctica de actividad física (Grasten, 2015; Lorenzana, 2012).

En consecuencia, surgen los deportes alternativos donde se trabaja con material diverso, con reglas y características propias que facilitan en gran medida su puesta en práctica (Hernández-Beltrán et al., 2021). Al

respecto, Hernández-Beltrán et al. (2023) mencionan que ofrecen una alternativa a los deportes más convencionales modificando así sus reglas.

En este caso, algunos de los beneficios son: la mejora en la participación e implicación por parte del escolar, aumento en la cooperación entre compañeros, fomento de la cultura del esfuerzo y del aprendizaje por encima de los resultados y la versatilidad en adaptarse a las características de un grupo heterogéneo (Fierro et al., 2017; Robles & Robles, 2021).

Por todo lo anterior, en los últimos tiempos se encuentran en auge y se implementan en las sesiones de Educación Física con el fin de promover y practicar nuevos deportes (Fierro et al., 2017; Hernández-Beltrán et al., 2021), aumentar la motivación, el desarrollo de las habilidades motrices y fomentar una mayor inclusión y cohesión dentro del grupo (Pérez-Brunicardi, 2011).

2. OBJETIVOS

- Introducir el deporte alternativo del Xecball en la materia de Educación Física con el fin de aprender nociones básicas del ajedrez de una manera saludable y con un alto valor motriz.
- Aplicar nuevas visiones sobre prácticas no convencionales, con el objetivo de fomentar adherencia hacia la práctica deportiva.

3. METODOLOGÍA

Se diseña una propuesta didáctica sobre el deporte alternativo Xecball con el objetivo de facilitar al cuerpo docente de la materia de Educación Física el desarrollo de este deporte en las sesiones prácticas.

Para ello, se propone un conjunto de sesiones donde se introduce el Xecball, un deporte de invasión en cuanto a su estructura y de cooperación-oposición en cuanto al espacio y tipo de participación que, a través de la competencia motriz, combina el juego y el ajedrez como recurso

educativo, con el fin de aumentar la motivación y el disfrute hacia la práctica deportiva.

En concreto, el Xecball fue creado por Martínez-Serrano (2017), como un deporte que recibe un enfoque innovador ya que introduce aspectos básicos del ajedrez aplicados a la práctica motora de una forma lúdica y participativa entre todo el alumnado.

En este sentido, este deporte se ha ido implementando en el contexto escolar, y en concreto en la materia de Educación Física, con el fin de proponer nuevas prácticas alternativas alejadas de las convencionales, ofreciendo una formación integral al escolar.

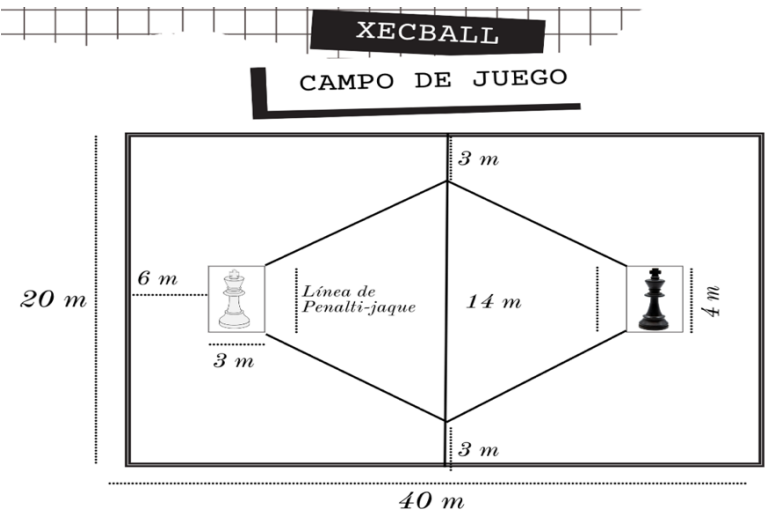
Ahora bien, se precisa de una propuesta educadora completa donde se trabaja principalmente la motricidad, los aspectos cognitivos y la coeducación. Por lo tanto, este deporte se convierte en un medio de enseñanza que trabaja las habilidades motrices, fomenta la adquisición de competencias emocionales y favorece la educación para la igualdad.

De manera específica, la palabra Xecball, se encuentra formada por Xec- (jaque en dialecto valenciano) y -ball (pelota en idioma inglés). Ahora bien, su estructura combina la motricidad con las figuras del ajedrez a través del uso de un implemento, una pelota de gomaespuma con diámetro de 12 a 20 centímetros y con un peso de 50 a 165 gramos.

En relación con las dimensiones del terreno de juego, es similar a una pista polideportiva ya que se juega en una cancha de 40 metros de largo por 20 metros de ancho. Las diferencias se pueden observar en la siguiente figura donde se muestran las peculiaridades del campo del Xecball formado por tres zonas diferenciadas: dos rectángulos en los lados, un hexágono central y el resto del campo hasta completar las dimensiones de la pista.

Al respecto, se pueden distribuir los espacios con bandas adhesivas, conos o tiza en función del pavimento.

FIGURA 1. Terreno de juego



Fuente: Elaboración propia

En cuanto al tiempo de juego, el partido se compone por dos partes iguales divididos por un descanso cuya duración puede variar dependiendo de la edad de los participantes, pudiendo oscilar entre 10 y 20 minutos, con un descanso de 10 minutos. En caso de que al finalizar el encuentro exista un empate, se continuará con prórroga de 3 a 5 minutos para conocer al equipo vencedor.

Al finalizar el partido, el equipo que acumule más jaques o puntos, es decir, cuando un equipo mata al rey más veces, consigue ser el ganador del encuentro.

Con respecto a las normas específicas⁴⁷:

- El inicio del partido se puede realizar mediante un salto dividido entre caballos o con una pelota en medio de la pista para que los peones salgan corriendo a cogerla.
- No se puede retener la pelota más de cinco segundos en las manos.

⁴⁷ Información ampliada en Martínez-Serrano, G. (2017). *Xecball deportivo Reglamento*. BALÁGIUM editors

- Cuando se encuentra en situación de defensa, se permite abrir los brazos en alto para obstaculizar el jaque o pase al adversario.
- En el momento que algún participante cometa cinco acciones ilegales o una falta grave, será expulsado dos minutos y, por tanto, el equipo se encontrará en inferioridad numérica de jugadores. Además, será obligatorio realizar un lanzamiento de “penalti-jaque”.
- Al jugador que porta el balón en las manos, no se le puede robar de las mismas. Para quitar el balón deberá ser mediante interceptación.

Además de lo anterior, es importante destacar que el Xecball combina diferentes aspectos técnicos de otras disciplinas deportivas como el balonmano y el baloncesto. En este sentido, una de las características más comunes con el baloncesto es la utilización de pases como medio para alcanzar el objetivo.

Por otra parte, destacar que existen 6 figuras en total, es decir, se podrá participar con un mínimo de 6 participantes en cada equipo. Para identificar las figuras, se pueden realizar camisetas o petos identificativos en cada participante (figura 2).

FIGURA 2. *Petos identificativos*



Fuente: Elaboración propia

Siguiendo esta línea, el Xecball tiene por objetivo conseguir golpear al rey adversario a través de diferentes pases de las figuras. Sin embargo, existen restricciones de movimientos (figura 3).

A continuación, se explican las limitaciones de cada figura:

- Dama: no tiene restricción de movimiento y puede desplazarse por todo el campo.
- Peón: esta figura cuando reciba la pelota no podrá desplazarse hasta que realice un pase a otro compañero. Se permite pivotar. No tiene restricción de movimiento y puede desplazarse por todo el campo.
- Caballo: puede dar un máximo de 3 pasos una vez recibida la pelota botando o sin botar. No tiene restricción de movimiento y puede desplazarse por todo el campo.
- Alfil: solo puede desplazarse por la zona exterior del campo con o sin balón.
- Torre: en la primera parte del partido solo puede desplazarse en la zona de defensa (torre defensiva) y solo podrá enrocar una vez (defender al rey). En la segunda parte del partido solo podrá permanecer en el campo atacante (torre atacante).
- Rey: solo puede desplazarse por la zona de castillo. Podrá enrocar una vez en la primera parte. Reanuda el juego después de un punto o jaque. Puede atrapar la pelota sin que caiga al suelo. Puede realizar un jaque directo al rey oponente.

En cuanto al desarrollo, el juego comienza con un saque inicial. El equipo en posesión de la pelota se encuentra en situación de ataque, cuyo fin es dirigirse hacia la zona de castillo y golpear al rey oponente. En el caso de que la pelota golpee al rey y caiga al suelo, se anotará un punto o jaque en el marcador, por el contrario, si el rey agarra el balón y no cae al suelo la posesión cambia al otro equipo.

Por otra parte, en la situación de defensa, es decir cuando el equipo no posee la pelota, tendrán que recuperarla realizando las siguientes acciones: interceptar la pelota, dificultar pases, bloquear lanzamientos o cubrir espacios.

FIGURA 3. Funciones de las figuras



Fuente: Elaboración propia

Por último, destacar que para conseguir anotar es importante conocer diferentes tipos de jugadas:

Saque inicial: existen varias opciones para realizar el saque inicial.

- Apertura al medio: el árbitro lanza la pelota en el medio del campo. Los dos jugadores escogidos de ambos equipos excepto el rey, estarán situados por detrás de la línea del castillo, una vez escuchada la señal, podrán apoderarse del balón.
- Salto entre caballos: los dos caballos de ambos equipos se situarán en el medio del campo para apoderarse del balón lanzado al aire por el árbitro.
- Saque neutral: cuando se efectúe una lucha por el balón entre dos o más jugadores, el árbitro indicará saque neutral entre dos caballos en medio del campo.

- Saque lateral o de banda: en el caso de que la pelota salga por los laterales del campo, la posesión cambiará y deberán realizar el saque en el mismo lugar que salió el balón.
- Saque de jaque: si el equipo realiza un jaque, el rey reanuda el juego realizando un lanzamiento a un compañero desde la zona del castillo.

Coronación del peón: si la figura del peón consigue anotar tres puntos o jaques, podrá cambiar el rol por otra figura a excepción del rey u otro peón.

Enroque: esta acción la podrá solicitar el rey al grito de enroque cuando se sienta desprotegido. Solamente podrá comunicarlo en la primera parte del encuentro, ya que es cuando existe el rol de torre defensiva. Esta acción permite a la torre defensiva bloquear la trayectoria entre el lanzador rival y el rey. De esta forma, evitará un posible jaque o punto.

Lanzamiento de jaque o penalti-jaque: se realizará desde la línea de penalti-jaque un lanzamiento hacia el rey oponente en el caso de existir expulsiones temporales o definitivas y jugadas ilegales.⁴⁸

Jaque mate o checkmate: esta acción se produce cuando termina el encuentro o cuando un equipo se queda con menos de cuatro o cinco integrantes.

Ahora bien, la propuesta de intervención se conforma por un conjunto de ocho sesiones en las que se proponen aprendizajes progresivos y secuenciados sobre el Xecball, partiendo del aprendizaje individual sobre los movimientos de cada figura, hasta integrar todas ellas de forma global durante la práctica del Xecball.

Además de trabajar las principales funciones y reglas de cada figura, se llevarán a cabo aspectos técnicos de diferentes disciplinas deportivas y aspectos tácticos mediante el análisis de situaciones motrices y toma de decisiones conjuntas e individuales.

⁴⁸ Información ampliada en las páginas 206 y 207 Martínez-Serrano, G. y Prió-Burgués, J. (2022). El ajedrez y la motricidad Xecball un juego deportivo. BALÁGIUM editors

3.1. SESIÓN 1

3.1.1. Título

El origen de la dama.

3.1.2. Objetivo específico

Introducir las acciones motrices y movimientos de la dama con el fin de conocer el espacio de juego de la figura realizando actividades de cooperación-oposición.

3.1.3. Contenidos

- Conocimiento del movimiento de la dama.
- Trabajo de coordinación visomanual.
- Habilidades motrices básicas y genéricas con especial atención en el aprendizaje de la técnica del bote.
- Desarrollo de las capacidades físicas básicas, complementarias y derivadas.
- Capacidades perceptivomotrices: estructura espacial (percepción de distancias, percepción de móvil, percepción de trayectorias) y conciencia del propio cuerpo (dominio en el cuerpo, coordinación, destreza, puntería y precisión).

3.1.4. Parte inicial

Saludo inicial (5'): sumario de la sesión junto con la explicación de las reglas básicas del deporte a través de un video explicativo.

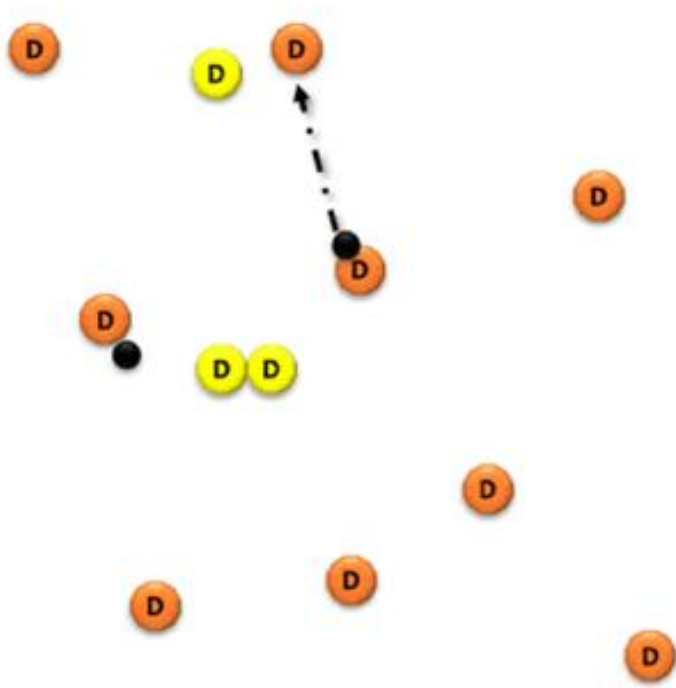
Activación (5'): por el espacio tendrán que ir botando una pelota con la mano, el objetivo del juego es intentar golpear a la pelota del compañero fuera de los límites de las pistas sin perder su propia pelota.

3.1.5. Parte principal

Actividad 1 (15'). Todos los jugadores tendrán la función de damas y se podrán desplazar por el espacio libremente. Tres damas serán las que

escapen y el resto de damas deberán pillarlas en el menor tiempo posible. Para ello, las damas deberán realizar pases y recepciones entre ellas hasta conseguir tocar con el balón en cuerpo de la dama que escapa, de esta forma la dama cambiará de rol. Si las damas que escapan se ven acorraladas, podrán juntarse con otra dama de su mismo rol quedando invisibles y no se les podrá pillar. Cuando las tres damas son pilladas se cambian los roles.

FIGURA 4. Representación gráfica actividad 1 sesión I

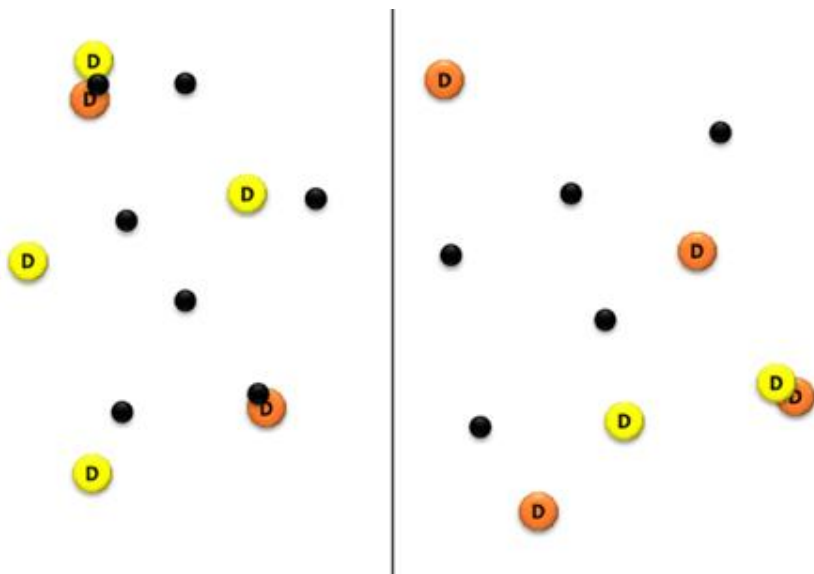


Fuente: Elaboración propia

Actividad 2 (15'). Se dividen en dos grupos, cada grupo se sitúa en una mitad de la cancha y se distribuyen pelotas por ambos campos. El objetivo es conseguir traer el máximo número de pelotas del campo contrario sin que ningún rival te toque. En el caso de que el rival te toque,

el jugador deberá dejar la pelota en el mismo sitio donde la cogió y deberá volver a la línea de inicio.

FIGURA 5. Representación gráfica actividad 2 sesión I



Fuente: Elaboración propia

3.1.6. Parte final

Cierre (10'). Se dividen en dos grupos donde competirán un equipo contra otro. La distribución será en círculo e intercalada entre los miembros de los equipos. El objetivo del juego es realizar diferentes pases (picado, a una mano, de pecho) entre los integrantes del mismo equipo. El juego finaliza cuando el balón del equipo rival adelanta al del otro equipo.

3.2. SESIÓN 2

3.2.1. Título

El peón coronado.

3.2.2. Objetivo específico

Introducir las acciones motrices y movimientos del peón con el fin de conocer el espacio de juego de la figura realizando actividades de cooperación-oposición.

3.2.3. Contenidos

- Conocimiento del movimiento del peón.
- Aprendizaje del tipo de jugada: coronación del peón.
- Trabajo de coordinación visomanual.
- Habilidades motrices básicas y genéricas con especial atención en el aprendizaje de la técnica de lanzamientos, recepciones, desplazamientos e intercepciones.
- Desarrollo de las capacidades físicas básicas, complementarias y derivadas.
- Capacidades perceptivomotrices: estructura espacial (percepción de distancias, percepción de móvil, percepción de trayectorias), conciencia del propio cuerpo (dominio en el cuerpo, coordinación, destreza, puntería y precisión) y estructura temporal (percepción de velocidades, percepción de estructuras).

3.2.4. Parte inicial

Saludo inicial (5'): resumen de la sesión junto con la explicación de las reglas básicas de las limitaciones y movimientos del peón.

Activación (5'): divididos en cuatro grupos, los alumnos tendrán que desplazarse hasta la otra parte del campo. El desplazamiento será en parejas y tendrán que realizar mínimo 5 pases y recepciones para llegar hasta el final de la línea sin que se caiga la pelota. Una vez que la primera pareja sobrepase la línea final, comenzará la siguiente. Premisas:

solo podrán desplazarse libremente por el espacio cuando no se tiene posesión de balón. Se puede pivotar con balón.

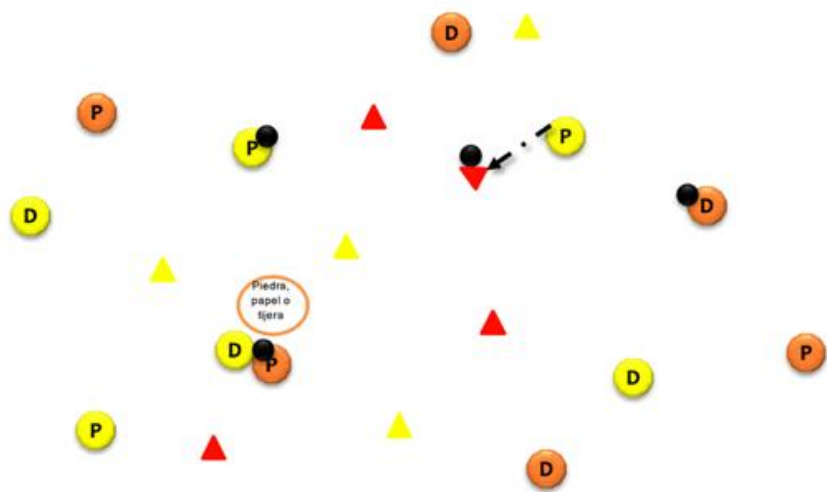
3.2.5. Parte principal

Actividad 1 (15'). Los alumnos se dividen en dos equipos, dentro de cada grupo, unos serán peones y otros serán damas. Los peones no podrán desplazarse con balón, solo podrán pivotar. En cambio, los jugadores que obtengan el rol de dama no tendrán ninguna restricción.

El objetivo del juego es conseguir derribar los conos contrarios en el menor tiempo posible. Se considera derribado el cono cuando el cono se tira al suelo.

Si el jugador que porta el balón se encuentra de frente con otro jugador rival con el mismo rol, deberán jugar un piedra, papel o tijera. El jugador que gane la partida levantará uno de sus conos del suelo.

FIGURA 6. Representación gráfica actividad 1 sesión II



Fuente: Elaboración propia

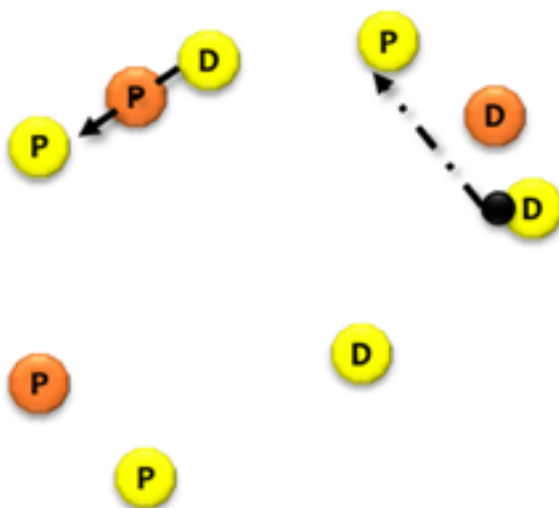
Actividad 2 (15'). Dividimos la clase en dos equipos, unos serán los atacantes y el otro equipo los defensores.

El equipo que se encuentra en posesión del balón, los integrantes tendrán roles de peones (estarán inmóviles por el campo, es decir no podrán desplazarse, solo pueden pivotar) y roles de damas (podrán desplazarse sin balón, por lo que no tienen restricción de movimiento).

Por otra parte, el equipo defensor no posee ninguna figura específica y su misión será interceptar o bloquear el pase que realice el equipo atacante.

El juego consiste en que las damas deben realizar pases y recepciones a los peones inmóviles para que se conviertan en su mismo rol, es decir en damas. Para que esta acción no ocurra, los jugadores del equipo defensor deberán impedir que el peón realice una recepción de balón. Una vez que todos los peones se han convertido en la figura de la dama, ganarán el juego.

FIGURA 7. Representación gráfica actividad 2 sesión II



Fuente: Elaboración propia

3.2.6. Parte final

Cierre (5'). Se aprenderá el primer tipo de jugada del Xecball: la coronación del peón. Para ello, se realizará una breve explicación y posteriormente el alumnado practicará una tarea de precisión, lanzamientos a diferentes objetos en una determinada distancia.

3.3. SESIÓN 3

3.3.1. Título

A galope.

3.3.2. Objetivo específico

Introducir las acciones motrices y movimientos del caballo con el fin de conocer el espacio de juego de la figura realizando actividades de cooperación-oposición.

3.3.3. Contenidos

- Conocimiento del movimiento del caballo.
- Aprendizaje del tipo de jugada: saque lateral o de banda, salto entre caballos y saque neutral.
- Trabajo de coordinación visomanual.
- Habilidades motrices básicas y genéricas con especial atención en el aprendizaje de la técnica de saltos, lanzamientos, recepciones, desplazamientos e intercepciones.
- Desarrollo de las capacidades físicas básicas, complementarias y derivadas.
- Capacidades perceptivomotrices: estructura espacial (percepción de distancias, percepción de móvil, percepción de trayectorias), conciencia del propio cuerpo (dominio en el cuerpo, coordinación, destreza, puntería y precisión) y estructura temporal (percepción de velocidades, percepción de estructuras).

3.3.4. Parte inicial

Saludo inicial (5’): sumario de la sesión junto con la explicación de las reglas básicas de las limitaciones y movimientos del caballo.

Activación (5’): Se aprenderán los saques específicos del Xecball: el salto entre caballos y el saque neutral. Para ello, se agruparán en tríos obteniendo el rol de árbitro, caballo blanco y caballo negro. El objetivo de la tarea es practicar el salto inicial. El caballo que palmee el balón conseguirá 1 punto. Los roles del trío rotarán al conseguir 3 puntos.

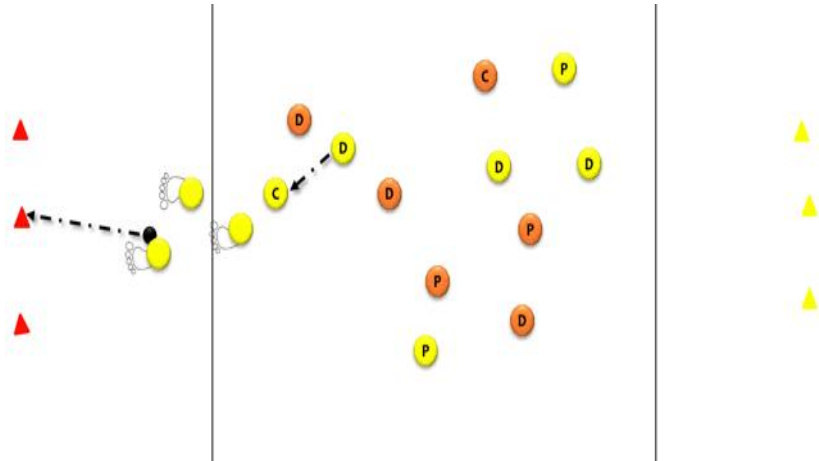
3.3.5. Parte principal

Actividad 1 (15’). Se divide la clase en dos grupos, en cada grupo hay un caballo, peones y damas.

El objetivo es trasladar el balón mediante pases hasta el caballo, el cual permanecerá en la zona atacante. Una vez que el caballo reciba el balón, tendrá que realizar 3 pasos sin sobrepasar la línea de lanzamiento de jaque y lanzar el balón hacia los conos rivales con el fin de derribarlos.

El rol de caballo irá rotando.

FIGURA 8. Representación gráfica actividad 1 sesión III



Fuente: Elaboración propia

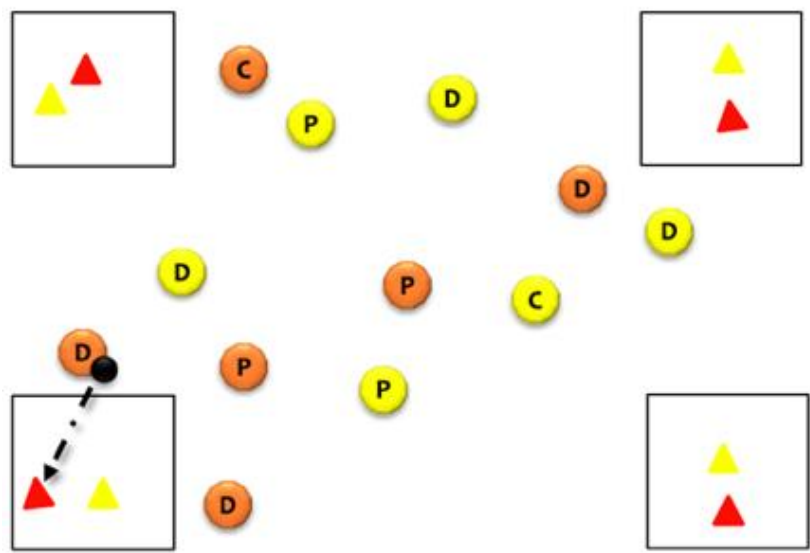
Actividad 2 (15'). Se divide la clase en dos grupos.

El objetivo es conquistar las 4 zonas del campo situadas en las esquinas. Se considera conquistada la zona cuando se derriba el cono del mismo color del equipo. Para ello, un equipo será el atacante y otro el defensor.

Premisa: como mínimo el equipo atacante deberá realizar 5 pases antes de conquistar una zona sin repetir el lanzador, es decir, deberán realizar pases a diferentes integrantes del equipo.

Por otra parte, el equipo rival deberá interceptar la pelota durante los pases. Si el equipo defensor roba el balón cambiará la posesión. Si la pelota sale del campo, se realizará un saque lateral o de banda cambiando de posesión.

FIGURA 9. Representación gráfica actividad 2 sesión III



Fuente: Elaboración propia

3.3.6. Parte final

Cierre (5'). Reto de puntería en grupos: se colocan 4 conos encima de la portería. El objetivo es derribar los conos con el menor número de lanzamientos posibles. Deberán lanzar todos los miembros del equipo.

3.4. SESIÓN 4

3.4.1. Título

En diagonal

3.4.2. Objetivo específico

Introducir las acciones motrices y movimientos del alfil con el fin de conocer el espacio de juego de la figura realizando actividades de cooperación-oposición.

3.4.3. Contenidos

- Conocimiento del movimiento del alfil.
- Aprendizaje del tipo de jugada: saque lateral o de banda.
- Trabajo de coordinación visomanual.
- Habilidades motrices básicas y genéricas con especial atención en el aprendizaje de la técnica de lanzamientos, recepciones, desplazamientos e intercepciones.
- Desarrollo de las capacidades físicas básicas, complementarias y derivadas.
- Capacidades perceptivomotrices: estructura espacial (percepción de distancias, percepción de móvil, percepción de trayectorias), conciencia del propio cuerpo (dominio en el cuerpo, coordinación, destreza, puntería y precisión) y estructura temporal (percepción de velocidades, percepción de estructuras).

3.4.4. Parte inicial

Saludo inicial (5'): sumario de la sesión junto con la explicación de las reglas básicas de las limitaciones y movimientos del alfil.

Activación (5'): Cada alumno tendrá asociada una figura y se distribuirán de forma individual por el espacio. Mientras realizan trote, a la voz

del docente realizarán la acción solicitada. Ejemplos: peones juntos, alfiles en su zona, torres juntas, zona del rey, etc.

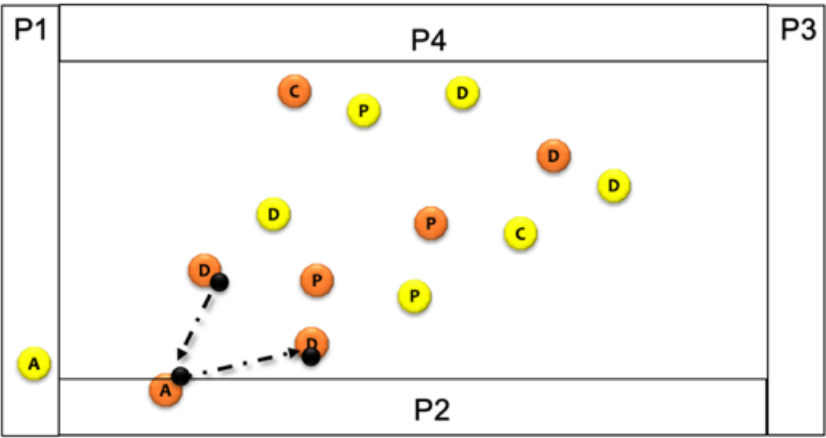
3.4.5. Parte principal

Actividad 1 (15'). Se divide la clase en dos grupos y se delimitan cuatro pasillos laterales en los que se situarán los alfiles de cada equipo.

El objetivo del juego es lograr que el alfil reciba el balón en los cuatro pasillos.

Para ello, los jugadores de la parte central tendrán que realizar mínimo 3 pases entre ellos. Una vez que consigan los tres pases consecutivos, podrán jugar con el alfil de su equipo y lanzarle la pelota, con el fin de que este la devuelva sin que haya una intercepción del rival. De esta forma, podrá pasar al siguiente pasillo.

FIGURA 10. Representación gráfica actividad 1 sesión IV



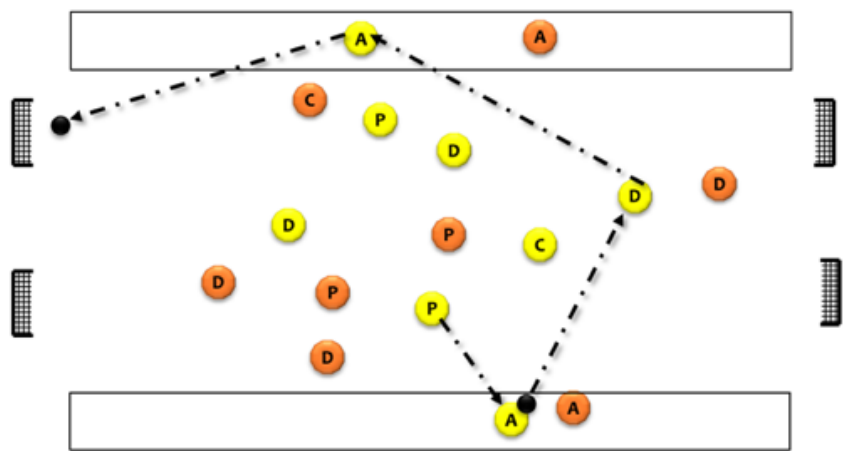
Fuente: Elaboración propia

Actividad 2 (15'). Se divide la clase en dos grupos y se delimitan dos pasillos laterales en los que se situarán los alfiles de cada equipo.

El juego consiste en trabajar los pases con los alfiles. Una vez haya pasado la pelota por el alfil, el equipo atacante podrá tirar a las mini-porterías o realizar un pase a un compañero. En el momento que se intercepta el balón pasa la posesión al equipo contrario. Si el balón sale

fuera de los límites, el alfil del equipo contrario realizará un saque de banda.

FIGURA 11. Representación gráfica actividad 2 sesión IV



Fuente: Elaboración propia

3.4.6. Parte final

Cierre (5'). Se situará un balón medicinal en el círculo central del campo y se dividirá la clase en dos equipos. El objetivo del juego es conseguir que el balón medicinal supere la línea del equipo contrario.

3.5. SESIÓN 5

3.5.1. Título

Enroque

3.5.2. Objetivo específico

Introducir las acciones motrices y movimientos de la torre con el fin de conocer el espacio de juego de la figura realizando actividades de cooperación-oposición.

3.5.3. Contenidos

- Conocimiento del movimiento de la torre.
- Aprendizaje del tipo de jugada: enroque.
- Trabajo de coordinación visomanual.
- Habilidades motrices básicas y genéricas con especial atención en el aprendizaje de la técnica de lanzamientos, recepciones, desplazamientos e intercepciones.
- Desarrollo de las capacidades físicas básicas, complementarias y derivadas.
- Capacidades perceptivomotrices: estructura espacial (percepción de distancias, percepción de móvil, percepción de trayectorias), conciencia del propio cuerpo (dominio en el cuerpo, coordinación, destreza, puntería y precisión) y estructura temporal (percepción de velocidades, percepción de estructuras).

3.5.4. Parte inicial

Saludo inicial (5'): sumario de la sesión junto con la explicación de las reglas básicas de las limitaciones y movimientos de la torre defensiva y la ofensiva.

Activación (5'): Se divide la clase en dos grupos.

En cada equipo se nombrarán dos torres cuya función es defender la zona de castillo. Premisa: las torres deberán permanecer como mínimo a una distancia de 3 metros del castillo. Siempre serán defensoras.

El objetivo del juego es conseguir trasladar los conos del castillo contrario a tu zona sin ser tocado por ninguna pelota. Si es golpeado, se comenzará de nuevo sin llevarse el cono. Se rotará la figura de la torre entre los miembros del grupo.

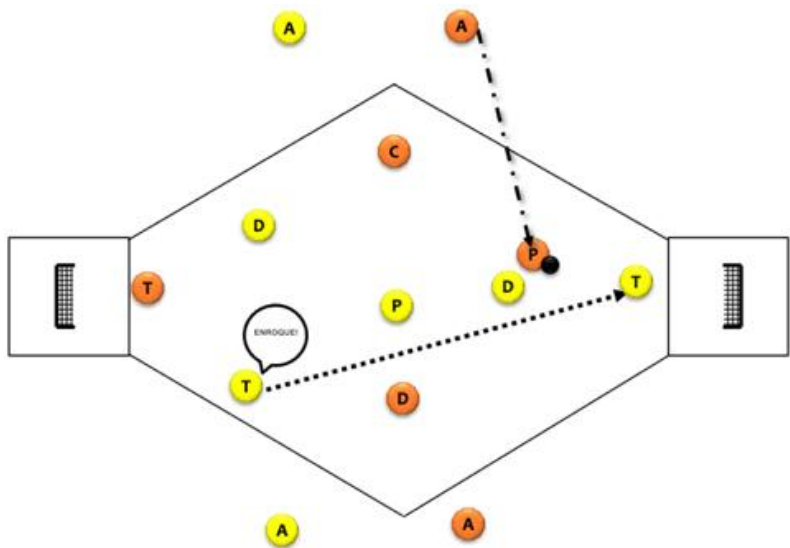
3.5.5. Parte principal

Actividad 1 (15'). El juego consiste en mantener la posesión de la pelota. A la voz del docente, el equipo tendrá dos minutos para poder

realizar un ataque a ambas porterías mediante pases e interviniendo todos los jugadores. El equipo que no tiene la pelota puede enrocar su torre defensiva para defender a su rey durante ese ataque.

Premisa: hasta que la torre no esté colocada entre la portería y el adversario no se efectuará el lanzamiento. Para ello, el rey deberá gritar enroque para que la torre realice la acción.

FIGURA 12. Representación gráfica actividad 1 sesión V

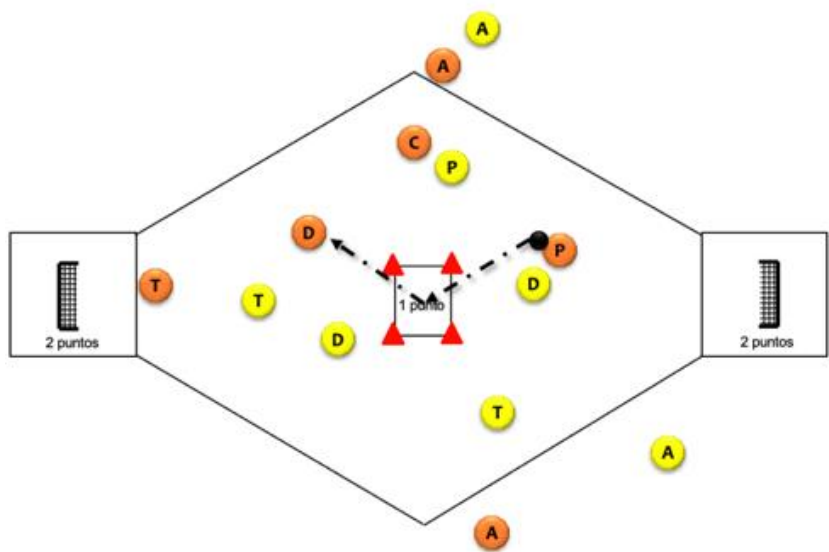


Fuente: Elaboración propia

Actividad 2 (15'). Se dividirán en dos grupos asumiendo en cada uno de ellos los roles de torre, dama, caballo, peón y alfil.

El juego consiste en realizar lanzamientos hacia el cuadrado central o castillo para conseguir puntos. Se podrá conseguir 1 punto cuando la pelota bota dentro del cuadrado central del campo y, tras el bote, la recibe un compañero atacante, o 2 puntos si se realizar un lanzamiento a la portería rival. Durante el juego, el docente podrá solicitar que la figura de la torre efectúe un enroque.

FIGURA 13. Representación gráfica actividad 2 sesión V



Fuente: Elaboración propia

3.5.6. Parte final

Cierre (5'). Se colocará en la pared diferentes dianas de puntuación. Cada grupo deberá lanzar el balón con precisión y puntería hacia la diana correspondiente hasta completar 30 puntos.

3.6. SESIÓN 6

3.6.1. Título

El rey en el norte

3.6.2. Objetivo específico

Introducir las acciones motrices y movimientos del rey con el fin de conocer el espacio de juego de la figura realizando actividades de cooperación-oposición.

3.6.3. Contenidos

- Conocimiento del movimiento del rey.
- Aprendizaje del tipo de jugada: saque de jaque y lanzamiento de jaque o jaque-mate.
- Trabajo de coordinación visomanual.
- Habilidades motrices básicas y genéricas con especial atención en el aprendizaje de la técnica de lanzamientos, recepciones, desplazamientos e intercepciones.
- Desarrollo de las capacidades físicas básicas, complementarias y derivadas.
- Capacidades perceptivomotrices: estructura espacial (percepción de distancias, percepción de móvil, percepción de trayectorias), conciencia del propio cuerpo (dominio en el cuerpo, coordinación, destreza, puntería y precisión) y estructura temporal (percepción de velocidades, percepción de estructuras).

3.6.4. Parte inicial

Saludo inicial (5'): resumen de la sesión junto con la explicación de las reglas básicas de las limitaciones y movimientos del rey.

Activación (5'): Los jugadores permanecerán dentro del campo del Xeball. El objetivo es esquivar los lanzamientos que los reyes lanzarán desde la parte del castillo. Si los reyes golpean a un jugador, pasarán a ser alfiles y jugarán por la parte exterior del campo hasta que consigan golpear al resto de compañeros.

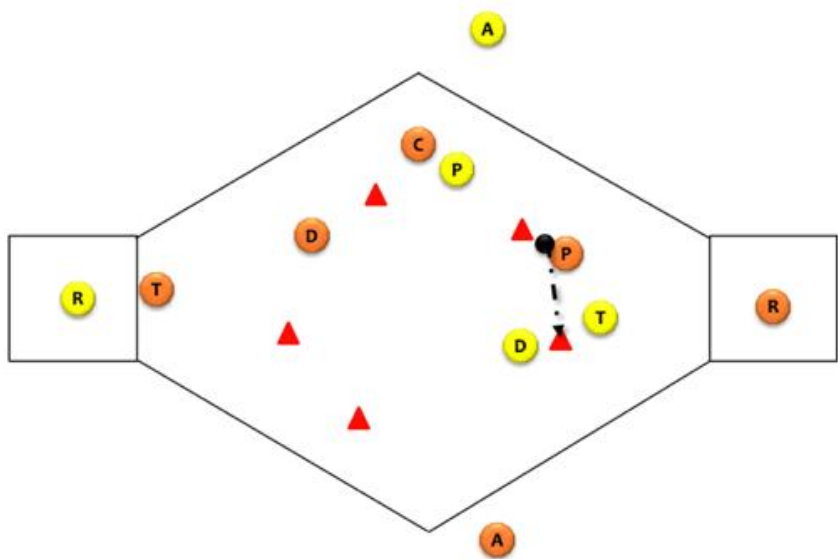
3.6.5. Parte principal

Actividad 1 (15').

Se dividen en dos grupos, teniendo como objetivo conseguir el máximo número de puntos.

Ganarán un punto si golpean un cono. Conseguirán 5 puntos si golpean al rey.

FIGURA 14. Representación gráfica actividad 1 sesión VI



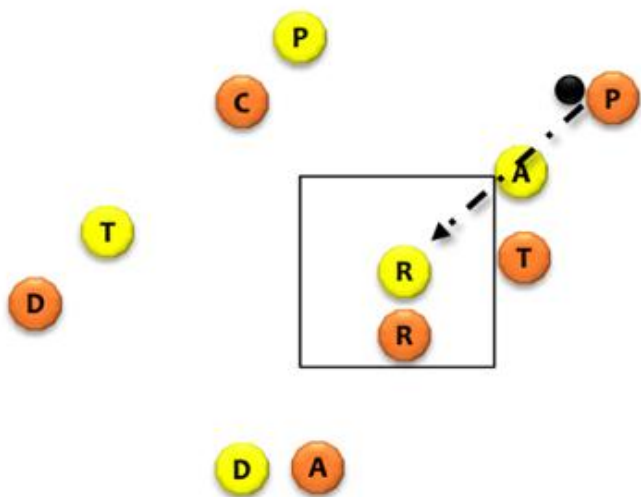
Fuente: Elaboración propia

Actividad 2 (15'). El objetivo del juego es derribar al rey oponente mediante un lanzamiento con balón. Para ello, tendrán que realizar mínimo 4 pases entre los integrantes del equipo.

El campo estará delimitado por un cuadrado donde se situarán los dos reyes. Estos, no podrán salirse del recuadro.

Se practicará el saque de jaque cuando el rey haya sido golpeado por el equipo rival.

FIGURA 15. Representación gráfica actividad 2 sesión VI



Fuente: Elaboración propia

3.6.6. Parte final

Cierre (5'). Competición de lanzamientos de jaque o jaque-mate. El jugador que llegue a 3 jaques pasará a ser el rey.

Además de realizar una práctica de lanzamientos de jaque, se realizará un Plickers final para conocer el dominio de las reglas y conocimiento de los movimientos de las figuras de Xecball, englobando las sesiones vistas anteriormente.

FIGURA 16. Preguntas Plickers

¿Cuántos segundos se puede estar como máximo con el balón en la mano? A Todo el tiempo que quieras B De dos a tres segundos C Cinco segundos D b y c son correctas	¿Qué ocurre si soy un peón y golpeo al rey rival en 3 ocasiones? A Me enroco B No pasa nada C Solo se cambia la posesión del ataque D Me corono, me convierto en dama y sumo un punto
¿Qué dos figuras pueden hacer el enroque? A La reina y la dama B El rey y la dama C La torre defensiva y el rey D El rey y la torre defensiva	Si golpeo al rey rival y el balón no cae al suelo ¿qué sucede? A Queda eliminado B Se continúa jugando C Se anota un punto el equipo que ataca D Ninguna es correcta
¿Cuántos pasos puede realizar en el caballo con el balón en las manos? A 4 pasos B 2 pasos C 5 pasos D 3 pasos	

Fuente: Elaboración propia

3.7. SESIÓN 7 Y 8

3.7.1. Título

Xec-League

3.7.2. Objetivo específico

Conocer los aspectos de ataque y defensa durante la práctica del juego real y aplicar los principios y reglas del Xecball con el fin de resolver situaciones motrices individuales y colectivas.

3.7.3. Contenidos

- Puesta en práctica de los movimientos de las figuras a través del juego.
- Aprendizaje del tipo de jugada: jaque mate o checkmate.
- Aceptación de las normas reconociendo las actividades como una estrategia de aprendizaje y no como una postura contraria al resto.

3.7.4. Parte inicial

Se colocarán tres conos en cuatro filas. Debajo de los conos estarán escondidas las figuras del Xecball. El objetivo es encontrar la misma figura en dos conos diferentes. Para lograrlo, los participantes se turnarán, pudiendo destapar dos conos en cada relevo.

3.7.5. Parte principal

Se jugará una liga de todos contra todos en la sesión siete.

En la sesión ocho se jugarán enfrentamientos directos de semifinales y final.

Durante las sesiones se realizará una heteroevaluación al alumno a través de una rúbrica donde se evalúan los desplazamientos, pases y recepciones, lanzamientos y conocimiento de las reglas del deporte (figura 17).

FIGURA 17. Instrumento de heteroevaluación: Rúbrica

Rúbrica del profesor

	0 puntos	1 punto	2 puntos	3 puntos	4 puntos
Desplazamientos	No muestra interés en la práctica del deporte alternativo, evita el contacto con la pelota.	Se desplaza por el espacio y participa en alguna ocasión.	Consigue desplazarse por el espacio y comienza a interactuar con el móvil.	Se desplaza bastante por el espacio y participa en el juego grupal.	Esté en constante movimiento y hacer participar a todos sus compañeros.
Pases y recepciones	Esquiva el balón y se agacha cuando le toca recibirlo.	Los pases rara vez llegan al compañero y la recepción se le escapa de las manos.	Consigue efectuar algún pase correcto y alguna recepción completa.	Pasa la pelota y la recibe sin dificultad.	Tiene un buen dominio óculo-manual, los pases y recepciones las completa con éxito.
Lanzamientos	No realiza ningún lanzamiento.	No tiene demasiada precisión en los lanzamientos.	Efectua algún lanzamiento con éxito.	La mayoría de los lanzamientos impactan donde quiere.	Lanza con una correcta coordinación y precisión.
Reglamento	Desconoce por completo las reglas básicas del deporte alternativo.	Confunde alguno de los movimientos propios de cada figura.	Comete algún error durante la práctica.	Conoce el reglamento pero todavía comete algún error.	Conoce a la perfección el reglamento.

Fuente: Elaboración propia

3.7.6. Parte final

Cierre (5'). Sesión 7: los alumnos rellenarán una coevaluación entre alumnos a través de una escala de valoración (figura 18).

FIGURA 18. Instrumento de coevaluación: Escala de valoración

Escala de Valoración - Coevaluación

Nombre:

Curso:

Nombre del compañero:

1

2

3

4

Realiza buenos pases durante las tareas.				
Es capaz de coger la pelota en carrera sin que esta caiga.				
Tiene precisión en los lanzamientos al rey rival.				
Puede realizar pases y tiros con ambas manos.				

Fuente: Elaboración propia

Cierre (5'). Sesión 8: los alumnos rellenarán una autoevaluación a través de una escala de valoración (figura 19). Además, se les proporcionará una escala tipo Likert sobre el nivel de motivación y esfuerzo, para que el docente conozca la percepción subjetiva del afán de superación del alumno. Además, proporciona una retroalimentación instantánea para decidir si es necesario implementar cambios en el planteamiento y tipo de juegos desarrollados en las sesiones.

FIGURA 19. Instrumento de autoevaluación: Escala de valoración

Escala de Valoración - Autoevaluación

Nombre:

Curso:

1

2

3

4

Atiendo y me esfuerzo durante la explicación y durante las tareas que se plantean a diario.

Acepto las tareas que hay que realizar, coopero con el profesor y ayudo a mis compañeros para lograr el objetivo común.

Respeto las normas generales, las normas del deporte y valoro el deporte alternativo.

Antepongo la cooperación, la solidaridad y el respeto por encima de los resultados.

Fuente: Elaboración propia

4. RESULTADOS

Como resultado final, se ha diseñado una propuesta didáctica que tiene como finalidad proporcionar nuevas alternativas de aplicación práctica en la materia de Educación Física.

Su aplicación pretende desarrollar la capacidad de trabajar en equipo para lograr un objetivo común, en base a las estructuras internas de cada sesión y teniendo en cuenta las limitaciones de cada figura en su movimiento.

Al respecto, se potencia el desarrollo personal y social, ya que se trabajan habilidades de comunicación, toma de decisiones conjuntas,

resolución de problemas y la deportividad entre los compañeros. Es por esto que, se prioriza el desarrollo grupal y la cohesión, por encima de la propia competición del deporte.

Por otra parte, se establecen hábitos físicos y saludables durante la práctica de actividad físico-deportiva, permitiendo que las actividades que se llevan a cabo durante las sesiones, sean trasferibles en los entornos más cercanos del escolar.

Ahora bien, es relevante mencionar que el Xecball es un deporte accesible para todos los estudiantes, debido a que su práctica puede ser realizada independientemente del nivel motriz. Por esta razón, la intervención se caracteriza por ser equitativa e inclusiva, favoreciendo la participación activa de todo el alumnado.

Por estos motivos, se puede decir que la práctica del Xecball genera un aumento en la motivación y en el interés hacia la práctica deportiva, ya que se trabajan nuevos contenidos en la materia de Educación Física, optando por una opción diferente a los deportes más convencionales.

Además, la motivación por la práctica y el deseo de realizar actividades de una forma exitosa, conllevan a que los estudiantes adquieran mejoras en las tareas que impliquen un desarrollo motriz. Es por esta razón que, durante su desarrollo, se fomenta el aumento de la confianza y la valoración personal al enfrentarse a situaciones de juego.

En resumen, se caracteriza por ser un deporte altamente innovador ya que, a través de su desarrollo, el estudiante conoce nuevos contenidos durante las sesiones siendo artífice de su propio aprendizaje. De este modo, se estimula el interés hacia la práctica deportiva y aumenta el nivel de responsabilidad personal y grupal, con el fin de alcanzar metas comunes. Todo ello, se implementa bajo un contexto deportivo en el que se desarrolla la competencia motriz al mismo tiempo que se aprenden nuevos deportes como el ajedrez.

5. DISCUSIÓN

En los últimos tiempos, los deportes alternativos se han implementado en las sesiones de Educación Física, debido a que promueven un

aumento en la motivación y participación activa en los estudiantes. De hecho, han tomado una importancia tan significativa que el currículo los ha integrado como parte de su contenido (González-Coto et al., 2022).

Recientes estudios como los de Hernández-Beltrán et al. (2021) y Martínez y Prió (2022), manifestaron que dichos deportes aportan múltiples beneficios, entre ellos, el incremento en el espíritu de participación y en la deportividad. De igual modo, investigaciones como las de Robles y Robles (2021) demostraron un mayor disfrute en los escolares que practicaban deportes alternativos.

Asimismo, Menescardi y Villarrasa-Sapiña (2022) aportaron que aumenta la motivación intrínseca después de haber participado en dichos deportes.

Por otra parte, los hallazgos de González-Coto et al. (2022) y Gubby (2018), demostraron que los deportes alternativos son una herramienta que contribuye a una participación igualitaria en las clases de Educación Física, aportando un enfoque más equitativo.

En concreto, en el deporte del Kin-ball se apreció una reducción en los estereotipos entre los chicos y chicas (Hall et al., 2016). Datos similares mostraron Cohen y Peachey (2015), afirmando que el sexo femenino mantenía el mismo protagonismo que el sexo masculino.

En la misma línea, los estudios de Caldevilla y Zapatero (2022) y Jaquete y Ramírez (2021) manifestaron que aumentó la cooperación y la empatía entre todos los escolares durante la práctica deportiva.

De manera específica, los resultados de Díaz (2020) destacaron que la práctica del ajedrez en entornos educativos resulta ser una herramienta pedagógica eficaz, debido al desarrollo de las capacidades cognitivas y toma de decisiones.

De este modo, en la literatura revisada se demuestra que los docentes consideran como prácticas positivas los deportes alternativos, ya que ofrecen experiencias motivantes e inclusivas y fomentan la participación del alumnado en las sesiones de Educación Física, independientemente de su nivel de competencia motriz (Menescardi & Villarrasa-Sapiña, 2022).

En síntesis, se puede afirmar que la inclusión de los deportes alternativos en las programaciones didácticas, obtienen múltiples beneficios para la salud y desarrollo de los estudiantes (Caldevilla & Zapatero, 2022).

6. CONCLUSIONES

La aplicación de los deportes alternativos en la materia de Educación Física, ofrecen múltiples beneficios que brindan a los estudiantes la oportunidad de explorar nuevos deportes en el contexto educativo, evitando la repetición y la monotonía de los más tradicionales.

Además de lo anterior, potencian el desarrollo de las habilidades motrices y capacidades físicas, así como la toma de decisiones, la estrategia y el trabajo en equipo.

Por otra parte, ofrecen prácticas inclusivas ya que son deportes que atraen a escolares que no disfrutaban de prácticas más convencionales o populares. Igualmente, su desarrollo no implica un determinado nivel de habilidad. Por estos motivos, se brindan prácticas más accesibles para todos favoreciendo la participación activa de cada estudiante.

En esta línea, los deportes alternativos crean una atmósfera menos competitiva, donde se prioriza la comunicación entre compañeros, el trabajo en grupo y la cohesión, con el fin de lograr objetivos comunes.

En este sentido, se proponen aprendizajes trascendentes más allá del contexto escolar, donde se amplían conocimientos junto con el desarrollo de los componentes: físico, social, cognitivo y emocional.

De esta manera, se crea un vínculo entre el aprendizaje en el aula y la experiencia deportiva fuera de ella, orientando a los más jóvenes hacia la práctica de actividad físico-deportiva.

En consecuencia, los deportes alternativos ofrecen una variedad de experiencias nuevas en las que se fomenta un estilo de vida activo y saludable, a la vez que se promociona el interés hacia la materia de Educación Física.

7. REFERENCIAS

- Behzadnia, B., Mohammadzadeh, H. y Ahmadi M. (2019) Autonomy-supportive behaviors promote autonomous motivation, knowledge structures, motor skills learning and performance in physical education. *Current Psychology*. 38, 1692-1705.
- Caldevilla Calderón, P. y Zapatero Ayuso, J. A. (2022). Los deportes alternativos como contenidos para la Educación Física en Educación Secundaria (Alternative sports as content for Physical Education in Secondary Education). *Retos*, 46, 1004–1014.
<https://doi.org/10.47197/retos.v46.94422>
- Cohen, A. y Peachey, J. W. (2015). Quidditch: Impacting and Benefiting Participants in a Non-Fictional Manner. *Journal of Sport & Social Issues*, 39(6), 521-544. <https://doi.org/10.1177/0193723514561549>
- Cuevas, R., García-Calvo, T., González, J. y Fernández-Bustos, J. G. (2018). Necesidades psicológicas básicas, motivación y compromiso en Educación Física. *Revista de psicología del deporte*, 27(1), 97-104.
- Díaz, R. (2020). Sistema de juegos para la familiarización con el ajedrez, en los escolares del primer ciclo de la enseñanza primaria. *Podium. Revista de Ciencia y Tecnología en la Cultura Física*, 15(2), 263-278.
- Fierro, S., Haro, A. y García, V. (2017). Los deportes alternativos en el ámbito educativo. *E-Motion. Educación, Motricidad e Investigación*, 6, 40-48.
<https://doi.org/10.33776/remo.v0i6.2800>
- Gaviria, D. y Castejón, F. (2016). Desarrollo de valores y actitudes a través de la clase de Educación Física. *Movimiento*, 22(1), 251-262.
- González-Coto, V. A., Gámez-Calvo, L., Beltrán, V. H. y Gamonales, J. M. (2022). RinGol: deporte alternativo e inclusivo en el ámbito educativo. *VIREF Revista de Educación Física*, 11(4), 119-131.
- Grasten, A. (2015). Children's expectancy beliefs and subjective task values through two years of school-based program and associated links to physical education enjoyment and physical activity. *Journal of Sport and Health Science*, 4, 10.
- Gubby, L. (2018). Can korfbal facilitate mixed-PE in the UK? The perspectives of junior korfbal players. *Sport Education and Society*, 24(9), 994-1005.
<http://dx.doi.org/10.1080/13573322.2018.1519506>
- Hall, N., McDonald, G. K., Hay, J., Defries, D. y Pryce, R. (2016). Effect of Activity Type on Youth Physical Activity during Structured Activity Sessions. *Health Behavior and Policy Review*, 3(6), 546-556.
<http://dx.doi.org/10.14485/hbpr.3.6.4>

- Hernández-Beltrán, V., Barranca-Martínez, J. M., Gámez-Calvo, L., González-Coto, V. A., Aguilar-Berrocal, M., Espada, M. C. y Gamonales, J. M. (2023). Análisis del Pinfuvote como nuevo deporte alternativo para el área de Educación Física (Analysis of the Pinfuvote as a new alternative sport for the field of Physical Education). *Retos*, 48, 178-189.
- Hernández-Beltrán, V., Gámez-Calvo, L. y Martín-Gamonales, J. M. (2021). Unihoc como deporte alternativo en el ámbito educativo. *e-Motion: Revista de Educación, Motricidad e Investigación*, (16), 105-120. <http://dx.doi.org/10.33776/rev.%20emotion.v0i16.5193>
- Jaquete, C. y Ramírez, E. (2021). Datchball y Colpbol como recursos para promover la inteligencia interpersonal: Experiencia didáctica aplicada con chicas y chicos de Educación Secundaria. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación*, 42, 470- 477. <https://doi.org/10.47197/retos.v42i0.86991>
- Lorenzana, L. (2012). Conducta humana, motivación, rasgos de personalidad y los tipos de forma de ser. *Superación personal. Psicología motivacional*.
- Martínez-Serrano, G. (2017). Xecball deportivo Reglamento. BALÁGIUM editors
- Martínez, G. y Prió, J. (2022). El ajedrez y la motricidad: Xecball un juego deportivo. Balàgium Editrors.
- Menescardi, C. y Villarrasa-Sapiña, I. (2022). Alternative sports and their influence on the students' motivation: An experience in Secondary Education. *HUMAN REVIEW. International Humanities Review / Revista Internacional De Humanidades*, 11(4), 1-9. <https://doi.org/10.37467/revhuman.v11.3844>
- Pérez-Brunicardi, D. (2011). Buscando un modelo de deporte escolar para el municipio de Segovia. Un estudio a partir de las valoraciones, intereses y actitudes de sus agentes implicados. [Tesis de doctorado, Universidad de Valladolid].
- Robles, J. y Robles, A. (2021). La participación en las clases de educación física la ESO y Bachillerato. Un estudio sobre un deporte tradicional (Balonmano) y un deporte alternativo (Tchoukball). *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 39, 78-83.
- Villalba, S., Villena, M. y Castro, R. (2020). Influencia de la actividad física y práctica deportiva en el rendimiento académico del alumnado de educación secundaria. *SPORT TK-Revista EuroAmericana de Ciencias del Deporte*, 9(2), 95-100. <https://doi.org/10.6018/spork.454231>

CREACIÓN PLÁSTICA, VISUAL Y CORPORAL EN EL ENTORNO NATURAL: ARTE Y NATURALEZA PARA EL BIENESTAR Y LA SALUD EN EDUCACIÓN

CÉSAR MÉNDEZ DOMÍNGUEZ
MARTA LAGE DE LA ROSA
FELIPE SALAROLLI DE SOUZA LOPES
Universidad Complutense de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

La escasa presencia de enseñanza en contacto con el medio natural, y el poco margen que se concede al estudiantado para decidir acerca de los contenidos que les gustaría aprender de una forma más interdisciplinar, está dejando una huella poco consistente en su nivel competencial y, de alguna manera, cercenando sus posibilidades creativas, lo que es cada vez más notable en los centros educativos españoles. Por ello, la percepción del profesorado y estudiantado sobre la creatividad a través de un proceso de aprehensión de conocimientos que potencien el desarrollo del pensamiento crítico y abstracto, así como la capacidad de resolver problemas en diferentes contextos, en especial en el medio natural, puede suponer una potenciación de aspectos de liderazgo, seguridad, participación e integración con sus pares.

A pesar de que la creatividad tiene muchas formas de expresarse, en cualquiera de sus formatos y contextos, dentro de un aula convencional, siendo numerosas las intervenciones didácticas que han empleado la narrativa y las imágenes como ejes de la acción creativa, son pocas veces las que, bajo las condiciones ecológicas que brinda el medio natural, alumnado y profesorado hayan podido expresar y desarrollar la misma.

Como inspiración de la experiencia creativa se ha empleado el trabajo de dos mujeres artistas, hoy en día referentes culturales en disciplinas

diferentes que, a pesar de ser diferentes épocas, ambas encontraron en la naturaleza una fuente profunda de inspiración y un medio para explorar sus propios mundos internos. Francesca Woodman fotógrafa y Emily Dickinson poeta son dos artistas nacidas en Estados Unidos cuyas obras comparten otros elementos comunes, como son: una profunda introspección, una exploración de la identidad y de ambas artistas sólo se ha conocido y reconocido su obra después de su muerte.

FRANCESCA WOODMAN Y SU FUSIÓN CON EL ENTORNO NATURAL

(Denver, Colorado, 3 de abril de 1958. Nueva York, 19 de enero de 1981). En sus fotografías no sólo utiliza elementos naturales como árboles, hojas y paisajes sino que a menudo se autorretrata interactuando con el entorno natural de manera simbiótica, en perfecta comunión con el mundo natural, casi como si fuera una extensión de la naturaleza misma.

Woodman a menudo trabaja el paisaje de lugares en ruinas o abandonados, donde la naturaleza parece que reclama el espacio. Sus imágenes parece que evocan una sensación de decadencia y regeneración, podrían simbolizar la vulnerabilidad y la transitoriedad de la existencia humana.

Se destaca ese simbolismo de la naturaleza en su trabajo porque puede servir como una metáfora para representar estados emocionales y psicológicos. Los elementos naturales primordiales como el agua, la tierra y las plantas a menudo se utilizan de forma simbólica para expresar sentimientos de pérdida, transformación, regeneración y renacimiento.

EMILY DICKINSON Y SU OBSERVACIÓN MINUCIOSA DE LA NATURALEZA

Emily Dickinson (Amherst, Massachusetts, 10 de diciembre de 1830. Amherst, 15 de mayo de 1886) fue una poetisa atenta observadora de la naturaleza hasta en los más mínimos detalles. Sus hermosos y profundos poemas están llenos de descripciones pormenorizadas de pequeños insectos, flores, aves y otros elementos de la naturaleza lo que revela su profunda conexión y apreciación por la naturaleza.

Al igual que Woodman, Dickinson utilizó la naturaleza como metáfora para explorar temas de trascendencia existencial como la vida, la

muerte, la eternidad y la espiritualidad. De esta forma encontramos que, en sus poemas, un pájaro puede simbolizar la libertad, la esperanza o la mortalidad.

Emily Dickinson pasó gran parte de su vida en su casa en Amherst, allí los jardines y el paisaje circundante eran su principal fuente de inspiración. La naturaleza se convirtió en su refugio y en una lente a través del cual exploraba el mundo y su propia existencia. A través de sus poemas, Dickinson muestra una relación íntima con la naturaleza, en la que los detalles más pequeños del entorno natural se convierten en puntos de reflexión y contemplación filosófica.

En esta experiencia innovadora de Educación Artística y Educación Física llevada a cabo en el medio natural, hemos querido poner en valor el legado de ambas para que sigan inspirando e intrigando a nuevas generaciones. El espacio y los materiales visuales y narrativos sugieren, evocan y provocan que pueda emerger la creatividad de las personas participantes, a través de un proceso de aprehensión de conocimientos que potencian el pensamiento crítico y abstracto, y la capacidad de resolver problemas bajo las condiciones ecológicas que brinda el medio natural a través del arte y el cuerpo, lo que supone una oportunidad única para afianzar aspectos de liderazgo, seguridad, confianza, participación e integración con sus pares.

Para finalizar, no podemos olvidar que los desafíos globales requieren soluciones innovadoras y creativas, por lo que otra de las claves de esta experiencia es que en el diseño de las actividades se han integrado el máximo número de Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030 de Naciones Unidas. En educación es importante trabajarlos porque supone una capacitación de las futuras generaciones docentes como agentes de cambio en las aulas para el cuidado y la construcción de un mundo más equitativo, saludable y sostenible. En concreto, se han priorizado los siguientes:

Promover la salud y el bienestar en educación paliando “el trastorno por déficit de naturaleza”⁴⁹ en la comunidad educativa.(ODS 3); Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida. Promocionando experiencias a través del impacto de las artes y de criterios críticos/estéticos/éticos/artísticos como el medio para llevarlo a cabo. Desarrollando formas de enseñanza participativas y vinculadas a necesidades reales.(ODS 4); Favorecer la igualdad entre los géneros descubriendo la obra de dos mujeres artistas. (ODS 5) ; Descubrir que se puede lograr que las ciudades y pueblos sean inclusivos, seguros, resilientes y sostenibles.(ODS 11) ; Tomar conciencia ambiental a través del arte y la naturaleza, y actividades de creación artística y corporal, para combatir el cambio climático y sus efectos y detener la pérdida de la biodiversidad (ODS 13 y 15).

2. OBJETIVOS

La experiencia se desarrolla en el contexto de un trabajo pedagógico interdisciplinar que trata de responder a la pregunta de cómo se podría implementar una actividad de creación artística y corporal en la que se potencie la creatividad a partir del trabajo de una poeta y una artista visual en el medio natural. ¿Qué factores potencian la inmersión creativa? ¿Cómo se vertebra el trabajo de los ODS en la propuesta interdisciplinar?

2.1. OBJETIVO PRINCIPAL

- Promover el bienestar y la salud en educación a través del arte y la naturaleza

2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Desarrollar la creatividad a través del trabajo corporal en el medio natural.
- Desarrollar y potenciar los sentidos.

⁴⁹ Término acuñado por el escritor Richard Louv, en 2005, en su libro *Last Child in the Woods* (Los últimos niños en el bosque), donde afirma que cada vez menos pasamos tiempo al aire libre y cómo esto perjudica la salud física y psicológica sobre todo en la infancia.

2.3. OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

- Entender la importancia de la observación del entorno.
- Desarrollar una mirada crítica y creativa.
- Apreciar la belleza y desarrollar el gusto estético.

3. METODOLOGÍA

La metodología de esta experiencia piloto es participativa y de creación colectiva. La intención es usar una metodología de investigación acción que se desarrolla según el modelo en espiral de ciclos sucesivos, con el objetivo de la mejora de las acciones artístico-creativas partiendo de la reflexión acerca del análisis de nuestra propia práctica.

Contamos con 35 participantes, profesorado y alumnado, pertenecientes a 4 países diferentes (Polonia, República Checa, España e Italia) y unidos bajo la acción vinculante del Proyecto Erasmus + KA220 “*Environmental and outdoor education working methods*”. La actividad forma parte del enfoque metodológico Aire libre, Arte, Bienestar y Creación en la Naturaleza a través de aprendizaje visual y corporal (Bio-body & Scenic approach), a cargo del grupo Ecostyle de Madrid, y dentro de las acciones interdisciplinares que están contempladas en el Proyecto de Innovación Docente financiado por la UCM “*Bosques-cuela o Escuela a cielo abierto: Sostenibilidad y Aula Interdisciplinar en la naturaleza*”.

FASES

1ª Deriva individual por el entorno natural para elegir 3 objetos (piedras, palos, ramas,...)

FIGURA 1. *Búsqueda de objetos naturales*



Fuente: Elaboración propia

2ª Búsqueda de la coincidencia o similitud de los objetos seleccionados, de manera que resulten grupos de 4-5 personas

FIGURA 2. *Momento de coincidencia con mis semejantes*



Fuente: Elaboración propia

3ª Trabajo corporal de conexión con la tierra y el grupo

FIGURA 3. *Momento de conexión intra e interpersonal y espacial*



Fuente: Elaboración propia

4º Fase de Inspiración narrativa y visual. Deriva grupal mediante la selección del material poético (1 poema de Emily Dickinson) y visual (1 fotografía de Francesca Woodman).

FIGURA 4.



Fuente: Elaboración propia

5ª Fase experimentación creativa y escénica. Creación plástica y corporal usando la simbiosis con el entorno del Jardín Botánico

FIGURA 5. *Ensayo escénico-corporal previo a representación*



Fuente: Elaboración propia

6ª Fase de representación

FIGURA 6. *Momento final de muestra de la creación artística de los participantes*



Fuente: Elaboración propia

7ª Diálogo y puesta en común en torno a la creación, participación comunitaria, sensaciones y representación corporal, plástica y visual.

FIGURA 7. *Momento de compartir y reflexionar sobre la práctica docente*



Fuente: Elaboración propia

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La experiencia ha sido garante de la importancia de la sensibilización de la comunidad educativa sobre las posibilidades de las herramientas creativas y artísticas, para fomentar la salud y el bienestar a través del arte y la naturaleza.

Los participantes han comprendido las exigencias de un mundo que necesita modelos más sostenibles y capaces de afrontar los nuevos retos ambientales, sociales, económicos., y se han sumergido, de forma vivencial y directa, para experimentar desde un enfoque holístico y más conectado con la realidad actual.

Se ha puesto de manifiesto el valor de la colaboración multidisciplinar a la hora de diseñar metodologías de intervención en ámbitos educativos y/o sociales, con herramientas creativas y artísticas para afrontar retos de cuidado y mejora del bienestar en entornos escolares, naturales y urbanos.

Por último, se ha conseguido una estrecha vinculación de las acciones educativas con los ODS de la agenda 2030, con evidencias para una promoción de la salud y el bienestar, aliviando el trastorno por déficit

de naturaleza en la comunidad educativa (ODS 3), favoreciendo una toma de conciencia ambiental a través del arte, la naturaleza y las actividades de creación audiovisual y corporal (ODSs 3, 4, 5, 11 y 13), y generando un impacto de los criterios críticos /estéticos /éticos /artísticos de los participantes (ODS3), a través de modelos de enseñanza participativos y vinculados a sus necesidades reales (ODS 4).

5. CONCLUSIONES

Logros: Se ha podido comprobar que se han cumplido los objetivos propuestos, resultando que se ha conseguido promover el bienestar y la salud a través de la experiencia de creación artística en la naturaleza.

Se ha conseguido desarrollar la creatividad a través del trabajo corporal en el medio natural a la par que desarrollar y potenciar los sentidos, con especial atención al tacto en la piel de todo el cuerpo y la vista.

Respecto a los objetivos de aprendizaje se ha dado a entender la importancia de la observación del entorno. Se ha potenciado el desarrollo de una mirada crítica y creativa. Y en las propuestas creativas grupales se ha podido observar en todas y cada una de ellas el valor de apreciar la belleza y el desarrollo del gusto estético en las composiciones.

Fortalezas: El equipo de trabajo interdisciplinar, docentes en Educación Física, Educación Artística y Pedagogía Teatral por su formación, profesionalidad, vocación y entusiasmo.

Debilidades: El nivel de confianza entre las personas que conforman los grupos. La actividad corporal requiere de un alto nivel de confianza en el grupo. Se implementó cuando las personas ya llevaban trabajando juntas en distintos ámbitos y países, es decir, ya había una trayectoria de trabajo juntas, aún así, también se notó la diferencia entre las personas más acostumbradas al trabajo creativo corporal y las que tenían menos experiencia.

Oportunidades: Poder programar una acción creativa artística y llevarla a cabo en relación con 6 ODS en el medio natural. Contribuir a transformar conciencias para la protección de la naturaleza a partir del

cuerpo, la sensibilidad del arte y su capacidad de creación, investigación y transformación del ser humano y su entorno.

Propuestas de mejora: Implementar un sistema para recoger datos de la experiencia de forma no invasiva. Para poder cotejar la información de todos los agentes implicados.

Poder contar con un registro audiovisual tipo documental. Es importante porque consideramos que la investigación a través de la imagen proporciona resultados de gran valor no sólo como documento audiovisual de la experiencia llevada a cabo sino también de investigación y creación visual Artográfica.

6. REFERENCIAS

- Cornell, J. (2018). Compartir la Naturaleza: Juegos y actividades para reconectar con la naturaleza. La Travesía Ediciones.
- Dickinson, E. (2024). Un rumor entre los árboles "Poemas sobre naturaleza y pájaros". Alquimia Ediciones
- Dickinson, E. (2020). Herbario y Antología Botánica. Ya lo dijo Casimiro Parker.
- Han, B. (2021). Loa a la Tierra. Un viaje al Jardín. Herder.
- Louv, R. (2018). Los últimos niños en el bosque: Salvemos a nuestros hijos del Trastorno por Déficit de Naturaleza. Capitan Swing.
- Organización de las Naciones Unidas. (28 de mayo de 2024). 17 Objetivos para transformar nuestro mundo.
<https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/>
- Stuart, S. (2021). La mente bien ajardinada. Las ventajas de vivir al ritmo de las plantas. Debate
- Walton, S., (2022). Todos necesitamos la belleza: En busca de la naturaleza curativa. El Ojo del Tiempo.
- Las imágenes de Francesca Woodman usadas en este trabajo son de
<https://woodmanfoundation.org/> All images © Woodman Family Foundation / Artists Rights Society (ARS), New York. Design by condensed

INNOVACIÓN EDUCATIVA: BACHILLERATO TÉCNICO DEPORTIVO EN ECUADOR

ALEX GALEANO-TERÁN
Universidad Camilo José Cela

1. INTRODUCCIÓN

Se entiende por innovación, cualquier cambio que realce una acción (Cajide y García, 2011), innovar es toda actividad que genera valor, en educación el desarrollo de la innovación se contempla como aquel cambio que pretende mejorar el sistema educativo, siendo un facilitador de la mejora en la eficacia de la enseñanza (Porto y Mosteiro 2014). Abarcando cualquier tipo de progreso, su objetivo principal es potenciar la calidad de la enseñanza, el aprendizaje y la experiencia educativa en general (Aparicio, 2023).

La innovación educativa en secundaria es importante, ya que permite, adaptar y mejorar, el proceso enseñanza aprendizaje, preparando a los estudiantes para enfrentar los desafíos profesionales del mundo contemporáneo, estimulando la creatividad y el pensamiento crítico, fomentando su participación en el proceso educativo, (Martínez, et al., 2013), contribuyendo a mejorar los aprendizajes significativos, de acuerdo con las necesidades individuales de los educandos, ofreciendo mayores oportunidades para desenvolverse en diversas áreas de interés, mediante el desarrollo de una mentalidad emprendedora y adaptable (Arias et al., 2019).

1.1. INNOVACIÓN EDUCATIVA EN EUROPA

El discurso pedagógico contemporáneo, de la innovación educativa en Europa, se relaciona, con procesos dinámicos que implican la introducción de nuevas ideas, prácticas, tecnologías o enfoques en el contexto

educativo con el fin de mejorar la calidad de la enseñanza, el aprendizaje y los resultados educativos en general (Macanchi et al., 2020).

En el sistema europeo, la innovación educativa es un tema de gran importancia, debido a la diversidad de sistemas educativos y la constante búsqueda de mejorar la calidad y la equidad en la educación, manifestándose en una variedad de formas, desde la implementación de nuevas tecnologías en el aula hasta la adopción de enfoques pedagógicos más centrados en el estudiante (Díaz, 2005), en el sistema educativo europeo la educación abarca una amplia gama de iniciativas y prácticas destinadas a mejorar la innovación, calidad y equidad en la educación, así como a preparar a los estudiantes para enfrentar los desafíos del actual siglo, mediante un proceso dinámico y en constante evolución que refleja el compromiso de la región con el desarrollo humano y el progreso social a través de la educación (Prats y Raventós, 2005).

1.2. INNOVACIÓN EN LATINOAMÉRICA Y ECUADOR

En Latinoamérica, la innovación educativa se ha convertido en un punto fundamental en la búsqueda de soluciones, debido a la diversidad cultural, económica y social, abarcando enfoques pedagógicos, políticas educativas y prácticas que buscan mejorar la calidad y equidad del sistema educativo, a partir de la creación de programas de educación, técnica que incluyen la promoción de enfoques pedagógicos centrados en las habilidades del estudiante (Ríos y Ruíz, 2020), en Ecuador, se requiere la creación de políticas educativas y de inversión que propicien la innovación en educación (Mendoza et al., 2020). La innovación educativa en Ecuador se ha convertido en un aspecto fundamental de los esfuerzos del país para mejorar la calidad y la equidad en su sistema educativo. En los últimos años, el gobierno ecuatoriano ha implementado una serie de políticas y programas destinados a fomentar la innovación en las aulas y promover el desarrollo de habilidades relevantes para los educandos (Vezub y Alliaud, 2012).

1.3. EL BACHILLERATO TÉCNICO COMO INNOVACIÓN EDUCATIVA

En la actualidad el Ministerio de Educación del Ecuador oferta 3 tipos de Bachilleratos, el más ofertado es el Bachillerato General Unificado (BGU), su currículo se basa en asignaturas llamadas del “tronco común” teniendo la mayor carga horaria las materias de Matemáticas, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Lengua española e Inglés, complementando con menos cantidad de horas, Educación Física y Educación Cultural y Artística, dejando a un lado a los alumnos y alumnas, que gustan del deporte y la recreación, aspectos que causan repitencia de año y deserción estudiantil, estudios científicos indican que en Latinoamérica, los alumnos y alumnas, abandonan el sistema educativo o cambian los estudios debido a factores que se relacionan con su perfil psicológico, si la especialidad no está acorde a los intereses personales, esto puede ser causal de la decisión del abandono académico (González et al., 2015; Chulim y Trejo, 2012).

El bachillerato Técnico constituye una innovación válida para evitar la deserción estudiantil de la juventud ecuatoriana, ya que responde a las necesidades cambiantes de la sociedad actual, así como del mercado laboral, al ofrecer un enfoque práctico, (Oviedo y González, 2016), proporcionando oportunidades adicionales para que los estudiantes participen en actividades extracurriculares relacionadas al deporte, equipos deportivos escolares, torneos y eventos deportivos locales, de acuerdo a sus afinidades (Macanchi et al., 2020). Estas actividades aumentan el sentido de pertenencia a través del desarrollo de habilidades sociales y de liderazgo adaptado y centrado en las habilidades (Caballero-García et al., 2023), estos programas preparan a los estudiantes para tener éxito tanto en su carrera profesional como en su desarrollo personal (Hopmann, 2003). La innovación educativa está vinculada al éxito del aprendizaje técnico y a la excelencia en la enseñanza, representando un esfuerzo constante por elevar los estándares educativos y mejorar la experiencia educativa en general. (Antola, 2023).

La educación técnica incluye una combinación de teoría y práctica, aspectos que resultan más atractivos y estimulantes para los estudiantes que prefieren aprender de manera práctica, ya que tienen la oportunidad de aplicar sus conocimientos en un contexto real, aumentando la motivación, haciéndolos más comprometidos con su educación, la

enseñanza técnica de nivel medio ha sido definida como una opción de ingreso temprano al mundo laboral de los alumnos que finalizan la secundaria (Sepúlveda y Valdebenito, 2014). La innovación, mediante la creación de un Bachillerato técnico en deportes proporciona a los estudiantes habilidades y certificaciones que son directamente aplicables en el campo laboral (Salas et al., 2014), como entrenador deportivo, instructor de fitness, gestor de instalaciones deportivas, entre otros, estas perspectivas de empleo futuro servirán como una poderosa fuente de motivación para los estudiantes, especialmente aquellos que están interesados en seguir una carrera en el campo del deporte (Jones y Schneider, 2016).

De acuerdo con la información del Ministerio de Educación del Ecuador, en la actualidad existen 4 Unidades Educativas, ninguna queda en la provincia de Imbabura, de ellas 3 son públicas y 1 privada, perteneciente al equipo profesional del fútbol ecuatoriano Independiente del Valle, la implementación de un Bachillerato Técnico, en el Cantón Antonio Ante de la provincia de Imbabura-Ecuador, sería una estrategia efectiva para aumentar la motivación de los estudiantes que gustan practicar deportes, lo que a su vez podría contribuir a reducir las tasas de pérdida de año y deserción, mejorando el rendimiento académico y la satisfacción escolar (Fabra, 2017).

2. OBJETIVOS

Conocer la afinidad que tienen los alumnos de los Décimos años de Educación General Básica Superior, por seguir un Bachillerato Técnico en la especialidad: Promotor en Recreación y Deportes.

Determinar si existe el número mínimo de estudiantes, requeridos por el Ministerio de Educación del Ecuador para su creación, en la Unidad Educativa Abelardo Moncayo, cantón Antonio Ante, Provincia de Imbabura-Ecuador, durante el año lectivo 2024-2025.

Conocer el interés que poseen los alumnos de los Décimos años de Educación General Básica Superior, por estudiar un Bachillerato Técnico en la especialidad: Promotor en Recreación y Deportes.

Determinar si existe el número mínimo de estudiantes requeridos (15) por el Ministerio de Educación del Ecuador para la creación de este programa, en la Unidad Educativa Abelardo Moncayo, ubicada en el cantón Antonio Ante, Provincia de Imbabura, Ecuador, durante el año lectivo 2024-2025

3. METODOLOGÍA

La investigación fue de enfoque cuantitativo, transversal y descriptivo, de diseño no experimental o ex post-facto. Los participantes fueron 221 padres/madres/ representantes legales, de ellos: 179 (79.2%) son madres de familia, 23 (10.2) padres de familia y 24 (10.6) representantes legales; pertenecientes a 7 instituciones educativas del Distrito 10D02 Antonio Ante-Otavalo. Así mismo se contó con la colaboración de 157 estudiantes, de seis instituciones educativas del Distrito 10D02 Antonio Ante-Otavalo; 88 (49.7%) mujeres y 89 hombres (50.3%). Los participantes fueron escogidos mediante un muestreo aleatorio por conglomerados (representativos del cantón), de una población de 739 alumnos y representantes, pertenecientes a los Décimos años de Educación General Básica Superior, (educación secundaria obligatoria, en España) durante el año lectivo 2023-2024. El tamaño fue suficiente (superando el mínimo necesario), además de representativo, tomando un nivel de confianza del 95% y un margen de error del 3.3%.

Los cuestionarios, se aplicaron de la siguiente manera: Para los representantes se aplicaron 11 preguntas, de las cuales 5 fueron sociodemográficas y 6 en escala de likert, en las cuales, 1 es totalmente en desacuerdo, 2 en desacuerdo, 3 de acuerdo y 4 totalmente de acuerdo.

Por otra parte, a los alumnos se aplicó un cuestionario con 9 preguntas, 4 sociodemográficas y 5 en escala de likert, en las cuales, 1 es totalmente en desacuerdo, 2 en desacuerdo, 3 de acuerdo y 4 totalmente de acuerdo,

Esto con la finalidad de conocer si existe inclinación para la creación en la UE Abelardo Moncayo de un nuevo Bachillerato Técnico Deportivo, especialidad: Promotor en Recreación y Deportes.

Estos instrumentos fueron validados por una comisión de la Unidad Educativa Abelardo Moncayo, incluidos por 8 docentes 2 de ellos con título de tercer nivel y 6 con un título de maestría en educación.

Para recoger los datos se procedió de la siguiente manera: Se tuvo la colaboración del Departamento de Apoyo Seguimiento y Regulación Educativa, pertenecientes al Distrito Otavalo-Antonio Ante, colaborando con la obtención de los permisos necesarios por parte de la administración pública responsable (Distrito Educativo 10D02 Otavalo-Antonio Ante- Perteneciente al Ministerio de Educación del Ecuador), posteriormente enviando los oficios necesarios a rectores y directores de las instituciones educativas pertenecientes al cantón Antonio Ante, accediendo a la muestra de estudio, vía electrónica y/o presencial, se informó a los actores, sobre los objetivos del estudio, pidiendo su participación voluntaria. Los cuestionarios se aplicaron de manera online mediante un enlace de Google Forms.

Para obtener los datos necesarios, que describen si nuestros participantes desean seguir un Bachillerato Técnico en la especialidad de Promotor en Recreación y Deportes, utilizamos un cuestionario, diseñado ad hoc, este documento fue diseñado con el apoyo de una comisión de docentes de la Unidad Educativa Abelardo Moncayo de Atuntaqui, y el Departamento de Apoyo Seguimiento y Regulación Estudiantil del Distrito 10D02, Antonio Ante-Otavalo, esto con la finalidad de cumplir los objetivos de nuestra investigación.

A las instrucciones para la realización del cuestionario se adjuntaron los propósitos de la investigación, la garantía del anonimato y confidencialidad de los datos, así como el consentimiento autoinformado, cumpliendo con las normas éticas de la Declaración de Helsinki. La participación se mantuvo abierta durante 1 mes. Posteriormente, se realizó la depuración de los datos y tratamiento estadístico. Dentro del análisis estadístico de los datos: Se aplicaron estadísticos descriptivos clásicos (de acuerdo con la naturaleza cualitativa/cuantitativa de las variables) (Martínez et al., 2018).

Los análisis de datos se hicieron mediante el programa estadístico Jamovi (versión 2.3.24), asumiendo un margen de error del 5% y un nivel de confianza del 95%.

4. RESULTADOS

En el contexto de la creciente importancia de la educación técnica en Ecuador, la especialidad de Promotor en Recreación y Deportes emerge como una opción atractiva para los estudiantes interesados en incursionar en el mundo del deporte y la actividad física.

Con el fin de evaluar el nivel de interés y la demanda potencial de este programa educativo, se llevó a cabo un cuestionario dirigido a padres y alumnos de instituciones educativas, que cuentan con décimo año de Educación General Básica Superior en el cantón Antonio Ante, el objetivo fue recopilar información relevante sobre sus motivaciones, expectativas y necesidades en relación con este campo de estudio. A continuación, se presentan los resultados obtenidos, los cuales proporcionarán información valiosa para la creación de la especialidad.

TABLA 1. *Cuestionario para conocer la institución de los representados aplicado a: madres/padres/representantes legales*

Institución Educativa a la que pertenece su representado	Encuestados
UE ABELARDO MONCAYO	126
UE ALBERTO ENRÍQUEZ	18
UECIB BENITO JUAREZ	4
UE CHALTURA	12
UE DANIEL PASQUEL	9
EEB LEONARDO PEREZ MUÑOZ	1
5 UE SAN ROQUE	51

Fuente: Elaboración propia

El 57% de representantes encuestados pertenecen a la UE Abelardo Moncayo, el 23,1% a la UE San Roque, 8,1% a la UE Alberto Enríquez, el 5,4% UE Chaltura, 4,1% UE Daniel Pasquel, el 1,8% al UECIB Benito Juarez y el 0,05 a la EEB Leonardo Pérez.

De la misma manera, se contó con una muestra de 158 alumnos, distribuidos de la siguiente manera:

TABLA 2. Muestra alumnos, por institución educativa

Unidad Educativa a la que pertenece:	Encuestados
UE ABELARDO MONCAYO	106
UE ALBERTO ENRÍQUEZ	16
UE DANIEL PASQUEL	9
UE SAN ROQUE	21
UECIB BENITO JUAREZ	3
EEB LEONARDO PEREZ MUÑOZ	3

Fuente: Elaboración propia

Así mismo, El 67,1% de encuestados son de la UE Abelardo Moncayo, el 13,3% a la UE San Roque, 10,1% a la UE Alberto Enríquez, 5,7% UE Daniel Pasquel, el 1,9% al UECIB Benito Juarez y el 1,9 a la EEB Leonardo Pérez, a continuación, se realiza el análisis de acuerdo con la respuesta Totalmente de acuerdo (4).

La presente tabla tiene como objetivo analizar en qué medida la creación de esta especialidad podría influir en la capacidad de los/las estudiantes para elegir una nueva trayectoria educativa que se pueda alinear con sus habilidades y necesidades individuales, esto se realizará a través de la recopilación y análisis de datos relevantes, buscando proporcionar una visión clara y detallada sobre el potencial impacto de esta iniciativa en el proceso. de toma de decisiones académicas de los estudiantes.

La tabla anterior demuestra que una parte significativa de los representantes, específicamente el 23,5% de ellos (53 representantes), están totalmente de acuerdo con que la implementación del Bachillerato Técnico Deportivo, especialidad: Promotor en Recreación y Deportes en la Unidad Educativa Abelardo Moncayo, brindará a los estudiantes los/las estudiantes, la posibilidad de escoger una nueva especialidad acorde a sus aptitudes y necesidades.

TABLA 3. Encuesta a padres de familia, Respuesta Totalmente de acuerdo (4) Considera usted qué:

¿La implementación del Bachillerato Técnico Deportivo, especialidad: Promotor en Recreación y Deportes en la Unidad Educativa Abelardo Moncayo, ¿permitirá a los/las estudiantes escoger una nueva especialidad acorde a sus aptitudes y necesidades?

Institución Educativa a la que pertenece su representado	Totalmente de acuerdo	% del Total
EEB LEONARDO PEREZ MUÑOZ	0	0.0 %
UE ABELARDO MONCAYO	33	14.9 %
UE ALBERTO ENRÍQUEZ	4	1.8 %
UE CHALTURA	3	1.4 %
UE DANIEL PASQUEL	0	0.0 %
UE SAN ROQUE	12	5.4 %
UECIB BENITO JUAREZ	1	0.5 %

Fuente: Elaboración propia

TABLA 4. Opiniones representantes

¿La creación de un Bachillerato Técnico Deportivo, especialidad: Promotor en Recreación y Deportes, ¿beneficiaría a la juventud antañina y del norte del país?

Institución Educativa	Totalmente de acuerdo	% del Total
EEB LEONARDO PEREZ MUÑOZ	0	0.0 %
UE ABELARDO MONCAYO	29	13.1 %
UE ALBERTO ENRÍQUEZ	3	1.4 %
UE CHALTURA	5	2.3 %
UE DANIEL PASQUEL	1	0.5 %
UE SAN ROQUE	10	4.5 %
UECIB BENITO JUAREZ	1	0.5 %

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 4 se observa que, un porcentaje significativo de los representantes, específicamente el 22,3% de ellos (49), consideran que la creación del Bachillerato Técnico Deportivo, especialidad: Promotor en Recreación y Deportes, beneficiará a los adolescentes del norte del país. Esto sugiere que hay una percepción positiva entre una parte de los representantes sobre el impacto positivo que tendrá la implementación de este programa educativo en la región norte del país.

A continuación, se analizará la pregunta: ¿Las posibilidades que tiene su representado/a para insertarse en el campo laboral deportivo

aumentarían al estudiar un Bachillerato Técnico Deportivo, especialidad: ¿Promotor en Recreación y Deportes?

Esta pregunta busca comprender la percepción de los representantes sobre el impacto que tendría la realización de un Bachillerato Técnico Deportivo, especialidad en Promotor en Recreación y Deportes, en las oportunidades laborales de sus representados en el campo deportivo.

TABLA 5. Cree usted qué
¿Las posibilidades que tiene su representado/a para insertarse en el campo laboral deportivo, aumentaría al estudiar un Bachillerato Técnico Deportivo, especialidad: Promotor en Recreación y Deportes?

Institución Educativa	Totalmente de acuerdo	% del Total
EEB LEONARDO PEREZ MUÑOZ	0	0.0 %
UE ABELARDO MONCAYO	21	9.5 %
UE ALBERTO ENRÍQUEZ	3	1.4 %
UE CHALTURA	1	0.5 %
UE DANIEL PASQUEL	2	0.9 %
UE SAN ROQUE	13	5.9 %
UECIB BENITO JUAREZ	1	0.5 %

Fuente: Elaboración propia

La interpretación de esta información refleja que un porcentaje significativo de padres y madres de familia, específicamente el 18,7% (41 representantes), consideran importante que sus representados sigan una carrera deportiva con la finalidad de insertarse en el campo laboral deportivo. Existiendo un interés considerable por parte de un segmento de la población estudiada en fomentar carreras relacionadas con el deporte como una opción viable para la inserción laboral en este campo.

El Bachillerato Técnico Deportivo, especialidad: Promotor en Recreación y Deportes, representa una oportunidad única para los estudiantes de adquirir habilidades y conocimientos específicos que les permitirán desenvolverse de manera más efectiva en el campo laboral relacionado con el deporte. La tabla 6 analiza la percepción de los padres y madres de familia sobre si este programa educativo proporcionará a sus representados más herramientas y conocimientos para desempeñarse como

entrenadores, organizadores de campeonatos y en otras áreas relacionadas con el deporte. Además, se explorará si esta especialidad pudiese facilitar el ingreso a carreras. y afines, potenciando así los gustos y afinidades de los estudiantes en este campo. Los resultados obtenidos obtendrán una visión más clara sobre el valor y la relevancia del Bachillerato Técnico Deportivo como una opción educativa que prepara a los jóvenes para diversas trayectorias laborales y profesionales. en el ámbito deportivo y más allá.

TABLA 6. *Considera usted qué:
¿El Bachillerato Técnico Deportivo, especialidad: Promotor en Recreación y Deportes le brindará más herramientas y conocimientos a su representado/a para desenvolverse en el campo laboral de mejor manera, como entrenador, organizador de campeonatos, además podría facilitar el ingreso a carreras militares y afines, potenciando sus gustos y afinidades?*

Institución Educativa	Totalmente de acuerdo	% del Total
EEB LEONARDO PEREZ MUÑOZ	0	0,0 %
UE ABELARDO MONCAYO	27	12,2 %
UE ALBERTO ENRÍQUEZ	4	1,8 %
UE CHALTURA	2	0,9 %
UE DANIEL PASQUEL	1	0,5 %
UE SAN ROQUE	15	6,8 %
UECIB BENITO JUAREZ	3	1,4 %

Fuente: Elaboración propia

Un porcentaje significativo de padres, específicamente el 22,2% (52 representantes), creen que el Bachillerato Técnico en Deportes puede ayudar a sus representados a ingresar a carreras militares. Reflejándose una percepción positiva entre una parte de los representantes sobre el potencial del Bachillerato Técnico en Deportes para preparar a los estudiantes para carreras militares, lo que puede influir en la decisión de algunos padres al considerar esta opción educativa para sus representados.

La siguiente pregunta busca comprender las preferencias e intereses de los padres respecto a las inclinaciones de sus hijos en el ámbito académico y deportivo. Los resultados de esta pregunta pueden proporcionar información importante sobre la orientación vocacional y las áreas de

interés de los estudiantes, lo que puede influir en la decisión de optar por un Bachillerato Técnico en Deportes.

TABLA 7. *Considera usted qué : ¿ Su hijo/a tiene más afinidad por los deportes, qué, por las materias numéricas o teóricas?*

Institución Educativa	Totalmente de acuerdo	% del Total
EEB LEONARDO PEREZ MUÑOZ	0	0,0 %
UE ABELARDO MONCAYO	23	10,4 %
UE ALBERTO ENRÍQUEZ	1	0,5 %
UE CHALTURA	2	0,9 %
UE DANIEL PASQUEL	0	0,0 %
UE SAN ROQUE	13	5,9 %
UECIB BENITO JUAREZ	1	0,5 %

Fuente: Elaboración propia

El 18,2% (40 representantes), expresan que sus hijos muestran una mayor inclinación hacia el deporte en comparación con las materias numéricas. Este hallazgo subraya la importancia de comprender las preferencias individuales de los estudiantes y sugiere que existe un interés marcado en promover opciones educativas que integren y potencien estas afinidades deportivas. Este dato podría ser clave para respaldar la implementación de programas educativos como el Bachillerato Técnico en Deportes.

La siguiente pregunta indaga sobre la disposición de los padres respecto a que sus representados estudian el Bachillerato Técnico Deportivo, especialidad: Promotor en Recreación y Deportes, una vez finalizado el décimo año de Educación General Básica, teniendo en cuenta tanto las aptitudes de los estudiantes como las posibles oportunidades laborales en este campo.

TABLA 8. *Considera usted qué Tomando en cuenta las aptitudes de su representado/a, y la posible oferta laboral: ¿Estaría usted de acuerdo en que estudie Bachillerato Técnico Deportivo, especialidad: Promotor en Recreación y Deportes, cuando haya finalizado el décimo año de Educación General Básica?*

Institución Educativa	Totalmente de acuerdo	% del Total
EEB LEONARDO PEREZ MUÑOZ	0	0,0 %
UE ABELARDO MONCAYO	27	12,2 %
UE ALBERTO ENRÍQUEZ	2	0,9 %
UE CHALTURA	2	0,9 %
UE DANIEL PASQUEL	1	0,5 %
UE SAN ROQUE	12	5,4 %
UECIB BENITO JUAREZ	2	0,9 %

Fuente: Elaboración propia

El análisis concluyente revela que un total de 46 padres de familia, representando el 20,8% de nuestra muestra, respaldan la decisión de que sus hijos sigan un Bachillerato Técnico Deportivo, especialidad: Promotor en Recreación y Deportes. Este hallazgo subraya el interés y la aceptación por parte de una parte significativa de los padres hacia este programa educativo, lo que respalda su relevancia y pertinencia en el contexto educativo actual.

En la tabla 9, se realizará el análisis de los resultados del cuestionario realizado a los alumnos de los Décimos años de Básica Superior del cantón Antonio Ante, esto proporciona una visión detallada sobre las percepciones, opiniones y necesidades de los estudiantes en esta etapa crucial de su educación.

TABLA 9. *Alumnos encuestados*

COLEGIO	Frecuencias	% del Total
UE ABELARDO MONCAYO	106	67.5 %
UE ALBERTO ENRÍQUEZ	16	10.2 %
UE DANIEL PASQUEL	9	5.7 %
EEB LEONARDO PEREZ	3	1.9 %
UE SAN ROQUE	20	12.7 %
UECIB BENITO JUAREZ	3	1.9 %

Fuente: Elaboración propia

Los análisis que se realizarán a continuación se basan en una muestra de 157 estudiantes de los Décimos años de Básica Superior en seis instituciones educativas del Distrito 10D02 Antonio Ante-Otavalo. Estos datos proporcionan una valiosa perspectiva sobre las opiniones y experiencias de los estudiantes en esta etapa crucial de su formación académica. Al profundizar en estos resultados, podemos identificar tendencias, necesidades y áreas de interés que guiarán la toma de decisiones educativas y el diseño de estrategias para mejorar la calidad de la educación en el cantón Antonio Ante.

A continuación, se observa la disposición de los estudiantes del cantón Antonio Ante, hacia la implementación del Bachillerato Técnico Deportivo, especialidad en Promotor en Recreación y Deportes. Los resultados de esta pregunta ofrecen una visión clara sobre el nivel de apoyo de los estudiantes hacia esta iniciativa.

TABLA 10. *Estaría usted de acuerdo
¿Que se implemente en la UE Abelardo Moncayo el Bachillerato Técnico Deportivo, especialidad: ¿Promotor en Recreación y Deportes? (Figura profesional en entrenamiento deportivo, organización de eventos deportivos, recreación deportiva)*

Unidad Educativa a la que pertenece:	Totalmente de acuerdo	% del Total
EEB LEONARDO PEREZ MUÑOZ	0	0,0 %
UE ABELARDO MONCAYO	34	21,5 %
UE ALBERTO ENRÍQUEZ	4	2,5 %
UE DANIEL PASQUEL	2	1,3 %
UE SAN ROQUE	5	3,2 %
UECIB BENITO JUAREZ	0	0,0 %

Fuente: Elaboración propia

Los resultados revelan que un total de 45 alumnos encuestados, lo que representa el 28,5% de la muestra, expresan su aceptación hacia la creación del Bachillerato Técnico Deportivo, especialidad en Promotor en Recreación y Deportes. Este hallazgo sugiere un nivel considerable de apoyo por parte de los estudiantes hacia la implementación de este programa educativo, lo que podría indicar un interés genuino en las oportunidades que ofrece en términos de formación en entrenamiento deportivo, organización de eventos y recreación deportiva.

El análisis de la siguiente pregunta proporciona información sobre la disposición de los estudiantes hacia la elección de un Bachillerato Técnico Deportivo, especialidad en Promotor en Recreación y Deportes, una vez que hayan aprobado el Décimo año de Básica. Los resultados de esta pregunta son fundamentales para comprender las preferencias y aspiraciones de los estudiantes.

TABLA 11. Desde su perspectiva
¿Cuándo apruebe el Décimo año de Básica, le gustaría estudiar un Bachillerato Técnico Deportivo, especialidad: Promotor en Recreación y Deportes

Unidad Educativa a la que pertenece:	Totalmente de acuerdo	% del Total
EEB LEONARDO PEREZ MUÑOZ	0	0,0 %
UE ABELARDO MONCAYO	22	13,9 %
UE ALBERTO ENRÍQUEZ	2	1,3 %
UE DANIEL PASQUEL	0	0,0 %
UE SAN ROQUE	6	3,8 %
UECIB BENITO JUAREZ	1	0,6 %

Fuente: Elaboración propia

Un total de 31 alumnos, lo que corresponde al 19,6% de la muestra, expresan su deseo de seguir un Bachillerato Técnico Deportivo, especialidad en Promotor en Recreación y Deportes, una vez que aprueban el Décimo. año de Básica. Este hallazgo sugiere un nivel significativo de interés por parte de los estudiantes hacia este programa educativo, lo que indica una inclinación hacia el campo deportivo.

El análisis de la siguiente pregunta proporciona una comprensión más profunda de las preferencias y afinidades de los estudiantes hacia las materias relacionadas con el deporte en comparación con las materias numéricas o teóricas.

TABLA 12.

*De acuerdo con su afinidad:
¿Considera usted qué tiene más afinidad o gusto, por materias que estudien al deporte, qué, por las materias numéricas o teóricas?*

Unidad Educativa a la que pertenece:	Totalmente de acuerdo	% del Total
EEB LEONARDO PEREZ MUÑOZ	0	0,0 %
UE ABELARDO MONCAYO	26	16,5 %
UE ALBERTO ENRÍQUEZ	2	1,3 %
UE DANIEL PASQUEL	0	0,0 %
UE SAN ROQUE	7	4,4 %
UECIB BENITO JUAREZ	1	0,6 %

Fuente: Elaboración propia

En la tabla anterior, se observa que 36 educandos, equivalente al 22,2% de la muestra, expresaron su preferencia por recibir materias deportivas y prácticas en lugar de materias teóricas. Este hallazgo refleja un nivel significativo de inclinación por parte de los estudiantes hacia las actividades prácticas y deportivas en su educación, lo que destaca la importancia de ofrecer una variedad de enfoques pedagógicos que se alinean con sus intereses y necesidades.

TABLA 13.

*Considera qué:
¿El Bachillerato Técnico Deportivo, especialidad: Promotor en Recreación y Deportes, aumenta las probabilidades de insertarse al campo laboral deportivo: como entrenador, organizador de campeonatos, además podría facilitar el ingreso a carreras militares y afines?*

Unidad Educativa a la que pertenece:	Totalmente de acuerdo	% del Total
EEB LEONARDO PEREZ MUÑOZ	0	0,0 %
UE ABELARDO MONCAYO	3	1,9 %
UE ALBERTO ENRÍQUEZ	1	0,6 %
UE DANIEL PASQUEL	9	5,7 %
UE SAN ROQUE	1	0,6 %
UECIB BENITO JUAREZ	1	0,6 %

Fuente: Elaboración propia

A continuación, se proporciona una perspectiva sobre las percepciones de los estudiantes hacia el impacto del Bachillerato Técnico Deportivo,

especialidad en Promotor en Recreación y Deportes, en sus oportunidades de inserción laboral en el campo deportivo, así como en el potencial acceso a carreras militares y afines.

Un total de 14 alumnos consideran que el Bachillerato Técnico Deportivo, especialidad en Promotor en Recreación y Deportes, aumenta las probabilidades de inserción al campo laboral deportivo, incluyendo roles como entrenador y organizador de campeonatos. Además, creen que este programa educativo podría facilitar el ingreso a carreras militares y afines. Este hallazgo subraya la percepción positiva de los estudiantes hacia las oportunidades que ofrece esta especialidad en términos de desarrollo profesional y acceso a diferentes campos laborales.

El análisis de la siguiente pregunta proporciona una perspectiva sobre las expectativas de los estudiantes en relación con las oportunidades laborales y profesionales que ofrece el Bachillerato Técnico Deportivo, especialidad en Promotor en Recreación y Deportes,

TABLA 14.

Considera qué:

¿El Bachillerato Técnico Deportivo, especialidad: Promotor en Recreación y Deportes, le permitirá emprender, o encontrar trabajo, como entrenador, organizador de campeonatos, además podría facilitar el ingreso a carreras militares y afines, antes de seguir la universidad?

Unidad Educativa a la que pertenece:	Totalmente de acuerdo	% del Total
EEB LEONARDO PEREZ MUÑOZ	0	0,0 %
UE ABELARDO MONCAYO	23	14,6 %
UE ALBERTO ENRÍQUEZ	3	1,9 %
UE DANIEL PASQUEL	0	0,0 %
UE SAN ROQUE	9	5,7 %
UECIB BENITO JUAREZ	0	0,0 %

Fuente: Elaboración propia

Esta pregunta revela que un total de 36 encuestados, lo que representa el 22,2% de la muestra, creen que seguir un Bachillerato Técnico Deportivo, especialidad en Promotor en Recreación y Deportes, les proporcionará la oportunidad de emprender o encontrar trabajo. en roles como entrenador, organizador de campeonatos, y también podría

facilitar el ingreso a carreras militares y afines, todo ello antes de seguir la Universidad. Este hallazgo sugiere una percepción positiva por parte de una parte significativa de los encuestados hacia las oportunidades laborales y profesionales que ofrece esta especialidad en el campo deportivo y militar.

5. DISCUSIÓN

El análisis revela un interés notable de los estudiantes y sus representantes por el Bachillerato Técnico Deportivo, especialidad: Promotor en Recreación y Deportes, con un respaldo del 20,8% de los padres de familia y el deseo expresado por un 19,6% de los alumnos para seguir este programa educativo, resaltando su relevancia y pertinencia en el contexto educativo actual.

Sin embargo, es importante destacar que, a pesar de estos resultados alentadores, en Ecuador no se cuenta con el número suficiente de colegios que oferten bachilleratos técnicos en áreas afines al deporte. Siendo esta una oportunidad para Implementar en Imbabura, el primer Bachillerato Técnico en Deportes: Promotor en Deportes y recreación, de esta manera, se brinda más opciones en el campo deportivo, satisfaciendo la demanda evidente de programas educativos relacionados con el deporte por parte de padres y estudiantes.

Los resultados del presente estudio sugieren que tanto los padres como estudiantes reconocen el valor de una formación técnica en el campo deportivo, y están dispuestos a considerarla como una opción educativa viable. Este interés puede ser indicativo de una creciente conciencia sobre las oportunidades laborales y profesionales en el ámbito del deporte y la recreación, así como una mayor valoración de las habilidades prácticas y específicas en este campo.

Estos resultados respaldan la importancia de ofrecer opciones educativas diversificadas que se adaptan a las necesidades e intereses individuales de los estudiantes, y sugieren un fuerte apoyo hacia la implementación y promoción de programas educativos orientados al deporte y la recreación en el sistema educativo.

Al existir más de 15 padres y estudiantes interesados, sugiere que existe una demanda real y tangible para la creación de este programa educativo. Además, el respaldo tanto de los padres como de los estudiantes indica que hay un reconocimiento de las oportunidades y beneficios que esta especialidad puede ofrecer en términos de formación y desarrollo profesional en el campo deportivo y relacionado con la recreación. En consecuencia, estos resultados respaldan la viabilidad y la pertinencia de establecer el Bachillerato Técnico Deportivo.

6. CONCLUSIONES

En conclusión, el análisis refleja un sólido respaldo tanto de los padres como de los estudiantes hacia la implementación del Bachillerato Técnico Deportivo, especialidad en Promotor en Recreación y Deportes. El apoyo de 46 padres de familia indica un reconocimiento del valor y la pertinencia de este programa educativo, respaldando su relevancia en el contexto educativo actual. Además, el deseo expresado por 31 alumnos de seguir este Bachillerato Técnico una vez que concluyen el Décimo año de Básica, supera el número mínimo requerido (15), reflejando un interés sustancial por parte de los estudiantes hacia esta especialidad, lo que demuestra una inclinación hacia el campo deportivo. Esta inclinación puede considerarse una medida importante para prevenir la deserción estudiantil y la pérdida de año, ya que proporciona a los estudiantes una opción educativa que se alinea con sus intereses y aspiraciones en el ámbito deportivo.

Los resultados muestran claramente un interés y respaldo significativo hacia la creación del Bachillerato Técnico Deportivo, especialidad en Promotor en Recreación y Deportes. Dado este nivel de interés por parte de los padres y estudiantes, es crucial que se busque y asegure el apoyo del distrito educativo 10D02 Antonio Ante-Otavalo, así como de la Zona 1 de Educación. Este respaldo institucional es fundamental para garantizar la implementación efectiva del programa, así como para asignar los recursos necesarios y coordinar las acciones pertinentes para su desarrollo.

Los resultados evidencian, alta demanda y aceptación, además de una inclinación notoria hacia la implementación del Bachillerato Técnico Deportivo, especialidad: Promotor en Recreación y Deportes. Debido a este nivel de interés tanto de padres como de estudiantes, es esencial buscar y asegurar el respaldo del distrito educativo 10D02 Antonio Ante-Otavallo. Ya que esta investigación, refleja un fuerte deseo de estudiar materias prácticas relacionadas con el deporte entre los alumnos ecuatorianos. Es vital capitalizar este entusiasmo y respaldo para promover la educación en áreas deportivas que puedan enriquecer su desarrollo académico y personal, así como contribuir al sistema educativo en general.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Un agradecimiento a las autoridades distritales vigentes, especialmente a los integrantes del *Departamento de Apoyo, Seguimiento y Regulación Educativa, del Distrito Otavallo-Antonio Ante*, y a las autoridades de la *Unidad Educativa Abelardo Moncayo*, año lectivo 2023-2024, su apoyo y colaboración fueron fundamentales para llevar a cabo, esta iniciativa educativa, la creación del Bachillerato Técnico Deportivo, especialidad en Promotor en Recreación y Deportes. Su compromiso y dedicación en la promoción de la educación y el desarrollo de programas innovadores son valiosos para el crecimiento y el éxito de este proyecto.

8. REFERENCIAS

- Antola, C. M. (2023). Innovación Curricular: Realidad Emergente en la Formación de Estudiantes de la Educación Media del Bachillerato Técnico en Electrónica. *Ciencia Latina: Revista Multidisciplinar*, 7(5), 6162-6176. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9194894>
- Aparicio, Y. (2023). Innovación educativa y gestión curricular. *Anales de la Real Academia de Doctores*. 8(3), 581-594. <http://ranm.es/publicaciones/anales-de-la-real-academia-nacional-de-medicina>
- Arias, H., Guerrero, J., y Luna, L. (2019). *Innovación educativa en el aula mediante Design Thinking y Game Thinking*. Hamut ay
- Caballero-García, A. P., Galeano-Terán, A. S., y García, B. (2023) *El liderazgo del profesorado de educación secundaria de Imbabura (Ecuador) y su potencial influencia en el liderazgo educativo*. Dykinson

- Cajide, X., y García, B. (2011). La universidad y la empresa: condicionantes de la innovación y la transferencia. *Innovación y transferencia: reflexiones desde la universidad y la empresa*. 1(1), 15-40.
<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3780431>
- Chulim, F., y Trejo, O. M. (2012). La deserción escolar desde la perspectiva estudiantil. *Manda*.
- Díaz, F. (2005). Desarrollo del currículo e innovación: Modelos e investigación en los noventa. *Perfiles educativos*, 27(107), 57-84.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982005000300004&script=sci_arttext
- Fabra, J. A. (2017). Fomento de la práctica físico-deportiva desde el contexto escolar a través del aprendizaje dialógico. Trabajo Fin doctorado, [Universidad Miguel Hernández, España]. Repositorio institucional.
- González, J. A., Correa, D. A., y García, L. A. (2015). Causas y consecuencias de la deserción y repitencia escolar: una visión general en el contexto Latinoamericano. *Cultura, educación y sociedad*, 6(2), 175-205.
<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7823292>
- Hopmann, S. (2003). "On the Evaluation of Curriculum Reforms", *Journal of Curriculum Studies* (Vol. 35). Reino Unido/Nueva York.
[doi:https://doi.org/10.1080/00220270305520](https://doi.org/10.1080/00220270305520)
- Jones, N., y Schneider, B. (2016). *The influence of aspirations on educational and occupational outcomes*. In *Routledge handbook of youth and young adulthood* Routledge.
- Macanchi, M. L., Orozco, B. M., y Campoverde, M. A. (2020). Innovación educativa, pedagógica y didáctica. Concepciones para la práctica en la educación superior. *Revista Universidad y Sociedad*, 12(1), 396-403.
http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S2218-36202020000100396&script=sci_arttext
- Martínez-González, M., Sánchez-Villegas, A., Toledo, E. y Fualín, J. (2020). *Bioestadística amigable*. Elsevier España.
- Martínez, B., Martínez, I., Alonso, I., y Gezuraga, M. (2013). El aprendizaje-servicio, una oportunidad para avanzar en la innovación educativa dentro de la Universidad del País Vasco. *Tendencias pedagógicas*, 1 (21), 99-118. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4183010>
- Mendoza, M. F., Mejía, R. O., Parrales, E. B., y Zambrano, Y. A. (2020). Investigación e innovación educativa: Reto escolar por COVID-19 en el Ecuador. *Revista Electrónica de Ciencias de la Educación, Humanidades, Artes y Bellas Artes*, 3(5), 162-182.
<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8976611>

- Oviedo, J. O., y González, M. G. (2016). Formación y desarrollo de habilidades técnicas en el bachillerato técnico. *Didáctica y Educación*, 7(3), 245-258. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6651448>
- Prats, J. y Raventós, F. (2005). *Los sistemas educativos europeos ¿Crisis o transformación?*. La Caixa
- Porto, A. M., y Mosteiro, M. J. (2014). Innovación y Calidad en la Formación del Profesorado Universitario. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(3), 141–156. <https://doi.org/10.6018/reifop.17.3.204101>
- Ríos, P., y Ruiz, C. (2020). La innovación educativa en América Latina: lineamientos para la formulación de políticas públicas. *Revista Innovaciones Educativas*, 22(32), 199-212. <http://dx.doi.org/10.22458/ie.v22i32.2828>
- Salas, R. S., Díaz, L., y Pérez, G. (2014). Evaluación y certificación de las competencias laborales en el Sistema Nacional de Salud en Cuba. *Educación Médica Superior*, 28(1), 50-64. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S0864-21412014000100007&script=sci_arttext
- Sepúlveda, L., y Valdebenito, M. J. (2014). Aspiraciones y proyectos de futuro de estudiantes de enseñanza técnica-profesional. ¿Es pertinente un sistema diferenciado en la enseñanza media?. *Polis. Revista Latinoamericana*, (38). <http://journals.openedition.org/polis/10269>
- Vezub, L., y Alliaud, A. (2012). *El acompañamiento pedagógico como estrategia de apoyo y desarrollo profesional de los docentes noveles. Aportes conceptuales y operativos para un programa de apoyo a los docentes principales de Uruguay*. (Segunda edición). Ministerio de Cultura y Deporte.

