

# UNIVERSIDAD DE SALAMANCA

ESCUELA DE DOCTORADO

Programa de Doctorado: Estudios Ingleses Avanzados: Lenguas y Culturas  
en Contacto



**VNiVERSIDAD  
D SALAMANCA**

CAMPUS DE EXCELENCIA INTERNACIONAL

## TESIS DOCTORAL

**El trabajo por proyectos y la narración de historias para  
fomentar el aprendizaje de la Lengua Extranjera y la adquisición  
de la competencia comunicativa intercultural en la Educación  
Secundaria Obligatoria**

Tamara Robledo Carranza

2021



UNIVERSIDAD DE SALAMANCA

ESCUELA DE DOCTORADO

Programa de Doctorado Estudios Ingleses Avanzados: Lenguas y Culturas  
en Contacto



VNiVERSIDAD  
D SALAMANCA

CAMPUS DE EXCELENCIA INTERNACIONAL

TESIS DOCTORAL

**El trabajo por proyectos y la narración de historias para  
fomentar el aprendizaje de la Lengua Extranjera y la adquisición  
de la competencia comunicativa intercultural en la Educación  
Secundaria Obligatoria**

Tesis que presenta

Tamara Robledo Carranza

para optar al Grado de Doctor

2021



VNIVERSIDAD  
D SALAMANCA

CAMPUS DE EXCELENCIA INTERNACIONAL

Prof. Dr. Luisa María González Rodríguez, profesora del Departamento de Filología Inglesa de la Universidad de Salamanca,

CERTIFICA:

Que la Tesis Doctoral titulada “El trabajo por proyectos y la narración de historias para fomentar el aprendizaje de la Lengua Extranjera y la adquisición de la competencia comunicativa intercultural en la Educación Secundaria Obligatoria”, que se presenta para optar al grado de Doctor por la Universidad de Salamanca, ha sido realizada por **Tamara Robledo Carranza**, con D.N.I. 70811009-N, Licenciada en Filología Inglesa por la Universidad de Salamanca y Máster en Estudios Ingleses Avanzados: Lenguas y Culturas en Contacto, bajo nuestra dirección en el Departamento de Filología Inglesa de la Universidad de Salamanca. Consideramos que reúne, a nuestro juicio, los requisitos necesarios por lo que autorizamos su presentación para ser evaluada.

Y para que así conste, a efectos legales, expiden el presente certificado en

Salamanca, a de de 2021

Fdo. Dr. Luisa María González Rodríguez



*“It has been a journey through a wonderland of surprises, a wonderland that can sometimes be confusing even frustrating. But most of the time, the journey has been wondrous and pleasurable, filled with magic and discovery”*

*Alice’s Adventures in Wonderland Through the Looking-Glass*

*A mi hija Jimena.*

---









# ¡Gracias!

En primer lugar, quiero hacer constar mi más sincero agradecimiento a mi directora, **Luisa Maria González Rodríguez**, por su apoyo, su confianza plena, su dedicación, su paciencia y el tiempo invertidos para que esta Tesis Doctoral llegara a buen puerto. Ella me ha enseñado a coger aire, aprender a parar y a plantear otras perspectivas y sin su ayuda nunca lo hubiese conseguido. He aprendido muchísimo a su lado y su labor como docente ha servido de ejemplo a donde algún día espero llegar.

Mi agradecimiento más profundo se lo dedico a **mis padres y mis hermanos** porque habéis creído en mí siempre y me habéis sujetado cuando he estado a punto de caer. En las condiciones más adversas vuestro apoyo personal me ha servido de base y sin él, esta Tesis no se habría podido realizar. Me siento infinitamente orgullosa de cada uno de vosotros cuatro y doy gracias a Dios cada noche por el regalo tan grande que me hizo. Os quiero con todo mi corazón **GRACIAS PAPÁ, MAMÁ, JOSI Y NATI**.

A **mi hija**, que cada día de este último año me miraba fijamente y me repetía: “mamá tranquila que lo vamos a conseguir”. Cuando comencé este proyecto tenías 6 años y me dedicaba a trabajar por las noches una vez te quedabas dormida por lo que apenas te enterabas. En cambio, este último año ha sido duro y tú has colaborado en todo para que saliese adelante sacrificando muchas tardes de juegos y siempre con una sonrisa. Eres lo que más quiero en el mundo y este sueño hoy se cumple por y para ti.

A **Leo**, por tu apoyo, tu amor, tu confianza, tu ayuda en toda la parte gráfica y sobre todo por tu compañía y paciencia. Me has hecho sentir lo importante que este proyecto era para ti también y has aguantado estoicamente todos mis malos ratos de doctoranda. ¡Te quiero Leo!

A mi amigo **Javi**, gracias por tanto. Una parte de este trabajo es tuya y a **Mari** y a **Ana** por estar en cada momento y formar parte al 200%. No imagino la vida sin vosotras.

---

A todos mis amigos y compañeros del cole por escuchar cada congreso, ayudarme siempre y formar parte de los mismos.

A mis queridos amigos y toda mi familia que siempre han estado a mi lado y que siguen estando. Os quiero muchísimo. Ojalá mi abuelo Pepe pueda verme desde donde esté porque se sentiría muy orgulloso de ver a su nieta favorita cumplir sus sueños.

Y, por último, quiero dedicar mi trabajo a mi **tía Cristina**, un pilar fundamental en mi vida. Ella ha guiado todo mi trabajo y por ella hoy escribo estas líneas. Es mi ejemplo a seguir y, a ti te lo dedico de manera muy especial. Te quiero con todo mi corazón y ojalá estés orgullosa de tu sobrina. **!!!GRACIAS!!!**

---

<b>INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>19</b>
<b>CAPÍTULO 1. LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS EN EDUCACIÓN OBLIGATORIA.....</b>	<b>30</b>
1.1.    MODELOS DE APRENDIZAJE DE LENGUAS.....	30
1.2.    LAS COMPETENCIAS CLAVE: LA COMUNICACIÓN EN LENGUAS EXTRANJERAS Y LA COMPETENCIA COMUNICATIVA SEGÚN EL MARCO EUROPEO DE REFERENCIA .....	37
1.3.    LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS EN ESPAÑA .....	40
1.3.1. Evolución de la enseñanza de idiomas.....	40
1.3.2. Importancia curricular de la enseñanza de la lengua extranjera en España: estructura y funcionamiento .....	41
1.3.3. Evaluación de la lengua inglesa en la etapa de secundaria .....	44
<b>CAPÍTULO 2. LA COMPETENCIA INTERCULTURAL EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS .....</b>	<b>48</b>
2.1. EL ENFOQUE INTERCULTURAL EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS: CONCEPTOS CLAVE .....	50
2.2. MARCO CONCEPTUAL DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL .....	54
2.3. LA COMPETENCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL EN LAS METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA DE SEGUNDAS LENGUAS.....	62
<b>CAPÍTULO 3. EL ENFOQUE POR TAREAS O PROYECTOS.....</b>	<b>67</b>
3.1. ORIGEN DEL ENFOQUE POR TAREAS .....	67
3.2. DEFINICIÓN DE TAREA Y DEL ENFOQUE POR TAREAS.....	68
3.3. CICLO DE SECUENCIACIÓN DE LA TAREA Y TIPOS DE TAREAS .....	72
3.4. DESARROLLO DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL COMUNICATIVA DENTRO DEL ENFOQUE POR TAREAS.....	80
3.4.1. Enfoque intercultural aplicado al diseño de las tareas .....	81
3.5. VENTAJAS Y RETOS DEL ENFOQUE POR TAREAS .....	85
<b>CAPÍTULO 4. EL APRENDIZAJE COOPERATIVO .....</b>	<b>87</b>
4.1. EL APRENDIZAJE COOPERATIVO EN LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA.....	90
4.2. PRINCIPIOS TEÓRICOS DEL APRENDIZAJE DE SEGUNDAS LENGUAS Y EL APRENDIZAJE COOPERATIVO .....	93
4.3. CARACTERÍSTICAS DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO .....	97
4.4. VENTAJAS Y DESVENTAJAS DEL AC EN LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA .....	101
<b>CAPÍTULO 5. EL USO DEL <i>STORYTELLING</i> EN EL ENFOQUE POR TAREAS PARA PROMOVER LA COMPETENCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL .....</b>	<b>104</b>
5.1.    LA MULTIMODALIDAD EN EL APRENDIZAJE.....	104
5.2.    RELACIÓN ENTRE EL <i>STORYTELLING</i> Y EL APRENDIZAJE .....	106
5.3.    EL <i>STORYTELLING</i> EN LA ENSEÑANZA DE SEGUNDAS LENGUAS.....	108
5.4.    EL <i>STORYTELLING</i> COMO HERRAMIENTA PARA FOMENTAR LA CCI.....	110

---

5.5. VENTAJAS DE INTEGRAR EL <i>STORYTELLING</i> EN EL ENFOQUE POR TAREAS .....	112
<b>CAPÍTULO 6. EL PAPEL DE LA NEUROCIENCIA EN LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA.....</b>	<b>116</b>
6.1. BASES NEUROBIOLÓGICAS DEL LENGUAJE .....	117
6.1.1. Estructuras cerebrales relacionadas al lenguaje .....	117
6.1.2. Neuroplasticidad y periodo crítico .....	120
6.2. CONTRIBUCIÓN DE LA NEUROCIENCIA A LA ENSEÑANZA DE SEGUNDAS LENGUAS .....	122
6.3. EL IMPACTO DE LOS FACTORES SOCIOEMOCIONALES EN EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS COMO SEGUNDA LENGUA .....	126
6.3.1. Las emociones .....	126
6.3.2. La motivación .....	128
6.4. ESTILOS DE APRENDIZAJE .....	131
<b>2º PARTE: ESTUDIO EMPÍRICO .....</b>	<b>135</b>
<b>CAPÍTULO 7. METODOLOGÍA Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN .....</b>	<b>135</b>
7.1 HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN.....	135
7.2 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	136
7.3 METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.....	136
7.4 DISEÑO EXPERIMENTAL DE INVESTIGACIÓN .....	137
7.4.1 Propósito del diseño experimental .....	138
7.5 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS .....	138
7.5.1 Observación .....	138
7.5.2 Tareas derivadas del desarrollo e implantación de la novela .....	139
7.5.3 Test-T.....	141
7.5.4 Cuestionarios .....	141
7.5.5 Formulación de preguntas abiertas .....	143
7.5.6 Observaciones recogidas por el profesor .....	144
7.6 CONTEXTO DEL ESTUDIO.....	144
7.6.1 Participantes.....	147
7.7 DESCRIPCIÓN DEL ESTUDIO: IMPLEMENTACIÓN DE LA NOVELA DE FICCIÓN EN EL AULA DE 1º DE ESO .....	149
7.7.1 Proceso de implementación de la novela de ficción en el aula .....	149
7.7.2 Ventajas derivadas de la actividad de <i>storytelling</i> .....	164
7.7.3 Efectos de la implementación de la novela interactiva .....	165
7.7.4 Objetivos de la actividad de <i>storytelling</i> .....	166
<b>CAPÍTULO 8. RESULTADOS Y ANÁLISIS .....</b>	<b>168</b>
8.1 RESULTADOS DE LAS TAREAS ESCRITAS PARA EL GEA, GEB, GEC .....	168

---

---

8.2 RESULTADOS ACADÉMICOS OBTENIDOS EN PRE-PRUEBA Y POST-PRUEBA EN TODOS LOS GRUPOS: T-TEST.....	178
8.2.1 Prueba T. Análisis de resultados grupo de control frente a grupos experimentales.....	179
8.2.2 Prueba T. Análisis de resultados por competencias en los grupos experimentales.....	180
8.3 RESULTADOS DEL CUESTIONARIO PARA EL GC Y EL GEA.....	181
8.3.1 Primera parte del cuestionario: Raising intercultural awareness. Desarrollo de la competencia intercultural.....	182
8.3.2 Segunda parte del cuestionario: Attitude in the EFL classroom. Actitud del alumno en el aula de inglés.....	187
8.3.3 Tercera parte del cuestionario: Development of intercultural/communicative competence. Desarrollo de la competencia comunicativa.....	193
8.4 RESULTADOS DEL CUESTIONARIO PARA EL GEA, GEB, GEC.....	199
8.4.1 Primera parte del cuestionario: Desarrollo de la competencia intercultural.....	200
8.4.2 Segunda parte del cuestionario: El uso de la novela de ficción en la clase de inglés.....	206
8.4.3 Tercera parte del cuestionario: El desarrollo de la competencia comunicativa.....	210
8.5 RESULTADOS DE LAS PREGUNTAS ABIERTAS PARA EL GEA, GEB, GEC.....	213
8.6 RESULTADOS DE LAS OBSERVACIONES DEL PROFESOR.....	216
8.7 RESUMEN DE LOS RESULTADOS.....	220
<b>CAPÍTULO 9. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN.....</b>	<b>225</b>
9.1 RESULTADOS DEL ESTUDIO.....	226
9.2 IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS.....	228
9.3 LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN.....	231
9.4 RECOMENDACIONES PARA FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN.....	232
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:.....</b>	<b>234</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>261</b>

## **Índice de Tablas**

<b>Tabla 1.</b> Taxonomía de los tipos de tareas	75
<b>Tabla 2.</b> Fases y opciones de implementación dentro de una lección de TBLT	83
<b>Tabla 3.</b> Resumen: Áreas cerebrales y funciones del lenguaje	120
<b>Tabla 4.</b> Criterios aplicados al análisis de las tareas escritas	140
<b>Tabla 5.</b> Estructura del cuestionario	142
<b>Tabla 6.</b> Estructura del cuestionario	142
<b>Tabla 7.</b> Formulación de preguntas abiertas	143
<b>Tabla 8.</b> Distribución de participantes en curso académico	147
<b>Tabla 9.</b> Relación de capítulos con los contenidos, estándares, competencias y aspectos culturales	151
<b>Tabla 10.</b> Relación de actividades generadas por cada capítulo de la novela	156
<b>Tabla 11.</b> Incremento de la media en el GEA, GEB y GEC en la C.I, C.C y C.R en las tareas escritas	169
<b>Tabla 12.</b> Progresión en frecuencias y porcentajes de las tres competencias del GEA en las tareas escritas	170
<b>Tabla 13.</b> Progresión en frecuencias y porcentajes de las tres competencias del GEB en las tareas escritas	170
<b>Tabla 14.</b> Progresión en frecuencias y porcentajes de las tres competencias del GEC en las tareas escritas	171
<b>Tabla 15.</b> Incremento en la nota final de los alumnos del GEA, GEB y GEC en la Competencia intercultural	172
<b>Tabla 16.</b> Incremento en la nota final de los alumnos del GEA, GEB y GEC en la Competencia comunicativa	173
<b>Tabla 17.</b> Incremento en la nota final de los alumnos del GEA, GEB y GEC en la C. retórica	174
<b>Tabla 18.</b> Comparativa de notas de los grupos del GEA y media de cada trimestre	177
<b>Tabla 19.</b> Comparativa de notas de los grupos del GEB y media de cada trimestre	177
<b>Tabla 20.</b> Comparativa de notas de los grupos del GEC y media de cada trimestre	177
<b>Tabla 21.</b> Medias obtenidas por el GC y el GEA, GEB y GEC en la primera y tercera evaluación	180
<b>Tabla 22.</b> Medias obtenidas por el GEA, GEB y GEC en la primera y tercera evaluación en la competencia retórica, comunicativa e intercultural	181
<b>Tabla 23.</b> Comparativa de suma de porcentajes de 4 y 5 entre GEA, GEB, y GEC en la primera parte del cuestionario	206
<b>Tabla 24.</b> Comparativa de suma de porcentajes de 4 y 5 entre GEA, GEB, GEC segunda parte del cuestionario	210

---

<b>Tabla 25.</b> Comparativa de suma de porcentajes de 4 y 5 entre GEA, GEB, GEC tercera parte del cuestionario	212
<b>Tabla 26.</b> Formulación de preguntas abiertas incluidas al final del cuestionario (GEA, GEB y GEC)	213
<b>Tabla 27.</b> Respuestas halladas a la primera pregunta abierta	214
<b>Tabla 28.</b> Respuestas halladas a la segunda pregunta abierta	215

## **Índice de Figuras**

<b>Figura 1.</b> Intercultural Communicative Competence Diagram	52
<b>Figura 2.</b> Model of Intercultural Communicative Competence	57
<b>Figura 3.</b> Intercultural Communicative Competence	58
<b>Figura 4.</b> Esquema de la organización de las tareas de TBLT	72
<b>Figura 5.</b> Infografía Objetivos desarrollo sostenible UNESCO	145
<b>Figura 6.</b> Distribución de participantes por género GC y GEA	148
<b>Figura 7.</b> Distribución de participantes por género GEA, GEB, GEC	148
<b>Figura 8.</b> Distribución de participantes por nacionalidad GC y GEA	149
<b>Figura 9.</b> Distribución de participantes por nacionalidad grupos experimentales	149
<b>Figura 10.</b> Proceso para la implantación de la novela de ficción	150
<b>Figura 11.</b> Alumnos del GEA trabajando en una maqueta de proyecto cooperativo dentro de la novela	153
<b>Figura 12.</b> Argumentar diferentes opciones y creación de hipótesis capítulo 7	154
<b>Figura 13.</b> Resolución de enigmas capítulo 12	154
<b>Figura 14.</b> Redacción del capítulo 6	155
<b>Figura 15.</b> Elección entre dos alternativas	157
<b>Figura 16.</b> Resolución de enigmas gramaticales y de vocabulario	158
<b>Figura 17.</b> Resolución acertijo individual	159
<b>Figura 18.</b> Redacción del capítulo	160
<b>Figura 19.</b> Formulación de hipótesis	162
<b>Figura 20.</b> Dibujos de los episodios	163
<b>Figura 21.</b> Maqueta novela	164
<b>Figura 22.</b> Evolución de las puntuaciones obtenidas en las redacciones por el GEA	175
<b>Figura 23.</b> Evolución de las puntuaciones obtenidas en las redacciones por el GEB	175
<b>Figura 24.</b> Evolución de las puntuaciones obtenidas en las redacciones por el GEC	176
<b>Figura 25.</b> Puntuaciones obtenidas en el cuestionario por GC y GEA en el ítem 1	182
<b>Figura 26.</b> Puntuaciones obtenidas en el cuestionario por GC y GEA en el ítem 2	183
<b>Figura 27.</b> Puntuaciones obtenidas en el cuestionario por GC y GEA en el ítem 3	183
<b>Figura 28.</b> Puntuaciones obtenidas en el cuestionario por GC y GEA en el ítem 4	184
<b>Figura 29.</b> Puntuaciones obtenidas en el cuestionario por GC y GEA en el ítem 5	184
<b>Figura 30.</b> Puntuaciones obtenidas en el cuestionario por GC y GEA en el ítem 6	185
<b>Figura 31.</b> Puntuaciones obtenidas en el cuestionario por GC y GEA en el ítem 7	186
<b>Figura 32.</b> Puntuaciones obtenidas en el cuestionario por GC y GEA en el ítem 8	187
<b>Figura 33.</b> Puntuaciones obtenidas en el cuestionario por GC y GEA en el ítem 9	188
<b>Figura 34.</b> Puntuaciones obtenidas en el cuestionario por GC y GEA en el ítem 10	189



<b>Figura 35.</b> Puntuaciones obtenidas en el cuestionario por GC y GEA en el ítem 11	189
<b>Figura 36.</b> Puntuaciones obtenidas en el cuestionario por GC y GEA en el ítem 12	190
<b>Figura 37.</b> Puntuaciones obtenidas en el cuestionario por GC y GEA en el ítem 13	191
<b>Figura 38.</b> Puntuaciones obtenidas en el cuestionario por GC y GEA en el ítem 14	191
<b>Figura 39.</b> Puntuaciones obtenidas en el cuestionario por GC y GEA en el ítem 15	192
<b>Figura 40.</b> Puntuaciones obtenidas en el cuestionario por GC y GEA en el ítem 16	193
<b>Figura 41.</b> Puntuaciones obtenidas en el cuestionario por GC y GEA en el ítem 17	194
<b>Figura 42.</b> Puntuaciones obtenidas en el cuestionario por GC y GEA en el ítem 18	195
<b>Figura 43.</b> Puntuaciones obtenidas en el cuestionario por GC y GEA en el ítem 19	195
<b>Figura 44.</b> Puntuaciones obtenidas en el cuestionario por GC y GEA en el ítem 20	196
<b>Figura 45.</b> Puntuaciones obtenidas en el cuestionario por GC y GEA en el ítem 21	197
<b>Figura 46.</b> Puntuaciones obtenidas en el cuestionario por GC y GEA en el ítem 22	197
<b>Figura 47.</b> Puntuaciones obtenidas en el cuestionario por GC y GEA en el ítem 23	198
<b>Figura 48.</b> Puntuaciones obtenidas en el cuestionario por GC y GEA en el ítem 24	199
<b>Figura 49.</b> Porcentajes obtenidos en el cuestionario por GEA primera parte	201
<b>Figura 50.</b> Porcentajes obtenidos en el cuestionario por GEB primera parte	201
<b>Figura 51.</b> Porcentajes obtenidos en el cuestionario por GEC primera parte	202
<b>Figura 52.</b> Porcentajes obtenidos en el cuestionario por GEA, GEB, GEC en los cuatro primeros ítems de la primera parte del cuestionario	204
<b>Figura 53.</b> Porcentajes obtenidos en el cuestionario por GEA, GEB, GEC en los cuatro últimos ítems de la primera parte del cuestionario	206
<b>Figura 54.</b> Porcentajes obtenidos en el cuestionario por GEA segunda parte	207
<b>Figura 55.</b> Porcentajes obtenidos en el cuestionario por GEB segunda parte	208
<b>Figura 56.</b> Porcentajes obtenidos en el cuestionario por GEC segunda parte	209
<b>Figura 57.</b> Puntuaciones obtenidas en el cuestionario por GEA tercera parte	211
<b>Figura 58.</b> Puntuaciones obtenidas en el cuestionario por GEB tercera parte	211
<b>Figura 59.</b> Puntuaciones obtenidas en el cuestionario por GEC tercera parte	212

## **ABREVIATURAS**

**AC:** Aprendizaje cooperativo

**AICLE:** Aprendizaje integrado de contenidos y lenguas

**ASPnet:** Red de escuelas asociadas a la Unesco

**BOE:** Boletín oficial del estado

**CAP:** Córtex auditivo primario

**CCA:** *Critical cultural awareness*. Conciencia cultural crítica

**CCI:** Competencia comunicativa intercultural

**CI:** Competencia intercultural

**CLIL:** *Content learning integrated learning*. Aprendizaje de contenido integrado

**CPF:** *Prefrontal cortex*. Córtex prefrontal

**CPFA:** *Anterior prefrontal cortex*. Córtex prefrontal anterior

**CPFDL:** *Dorsal lateral prefrontal cortex*. Córtex prefrontal dorsal lateral

**CPFVL:** *Ventral lateral prefrontal cortex*. Córtex prefrontal ventral lateral

**DOC:** Documento oficial de centro

**ESO:** Educación secundaria obligatoria

**FSI:** *Inferior frontal superior*. Frontal superior inferior

**GC:** Grupo de control

**GEA:** Grupo experimental A

**GEB:** Grupo experimental B

**GEC:** Grupo experimental C

**H0:** Hipótesis nula

**Ha:** Hipótesis alternativa

**HG:** *Heschl's Gyrus*. Giro de Heschl

**IFG:** Inferior frontal giro

**L1:** Lengua materna

**L2:** Segunda lengua

**LE:** Lengua extranjera

**LOE:** Ley orgánica de educación

**LOGSE:** Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo de España

**LOMCE:** Ley orgánica calidad educativa

**LSQ:** *Learning style questionnaire*. Questionario de estilos de aprendizaje

**MLP:** *Long-term memory*. Memoria a largo plazo

**MMR:** *Mixed method research*. Método mixto

**MT:** *Working memory*. Memoria de trabajo

**MTBI:** *Myers-Brigs type indicator*. Indicador tipo Myers-Brigs

**PGA:** Programación general anual

**PT:** *Planum Temporale*. Plano temporal

**RAE:** Real academia española

**STG:** Superior temporal giro

**TBL:** *Task-based learning*. Enfoque por tareas

**TBLT:** *Task-Based-Learning Teaching*. Enseñanza de enfoque por tareas

**UE:** Unión Europea

**VARK:** *Visual, aural, reading/writing y kinesthetic*. Visual, auditivo, lector y kinestésico

**VATK:** Visual, auditivo, táctil, kinestésico

**ZDP:** Zona desarrollo próximo

---

## **Índice de Anexos**

**Anexo I.** Criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables dispuestos en la Ley Orgánica 2/2006

**Anexo II.** Modelo de cuestionario aplicado a grupo de control y grupo experimental A

**Anexo III.** Modelo de cuestionario aplicado a los tres grupos experimentales

**Anexo IV.** Syllabus con la relación entre los capítulos y los contenidos, estándares, competencias y aspectos culturales

**Anexo V.** Opinion- gap activities

**Anexo VI.** Reasoning- gap activities

**Anexo VII.** Resolución de acertijos individuales

**Anexo VIII.** Tareas de predicción de acontecimientos: redacción del capítulo siguiendo las pautas

**Anexo IX.** Cooperative writing activities

**Anexo X.** Creación de hipótesis para continuar la historia

**Anexo XI.** Multimodal tasks

**Anexo XII.** Manipulative tasks

---

*+Aprender un idioma es tener una ventana más desde la que observar el mundo*

**Proverbio chino**

## **Introducción**

En una sociedad globalizada, donde el inglés se ha convertido en la lengua franca que permite la comunicación entre individuos de todo el mundo, los nuevos enfoques de la enseñanza del inglés demuestran que aprender una lengua no debería suponer sólo adquirir competencia lingüística, sino que debería incluir la competencia intercultural. El aspecto lingüístico ha perdido relevancia a favor de un contexto de competencia intercultural en el que los discentes puedan adquirir habilidades que les permitan explorar complejidades culturales y promuevan la comprensión (González y Borham, 2012). De hecho, parece haberse formado un amplio consenso en cuanto a la necesidad de fomentar la sensibilidad cultural en los profesores de lenguas extranjeras para que puedan hacer de las aulas “culturally sensitive places to learn” (Porto, 2010, p. 47).

La globalización y el consecuente incremento de la inmigración han transformado las aulas españolas en aulas multiculturales y las investigaciones subrayan que las nuevas prácticas de enseñanza de lengua extranjera deberían reflejar esta tendencia potenciando la conciencia intercultural y promoviendo el entendimiento cultural (González y Borham, 2012). Este nuevo contexto educativo implica que para poder involucrarse, participar con éxito en la vida y en la sociedad actual y despertar la conciencia intercultural del alumnado los discentes necesitarán desarrollar la competencia comunicativa intercultural (CCI). La enseñanza de segundas lenguas pasa a concebirse como la combinación indisoluble de la lengua junto con la cultura, lo que conlleva nuevos planteamientos metodológicos (Byram, Nichols y Stevens, 2001) dado que no puede concebirse una clase de lengua extranjera sin el componente cultural. Sercu define el componente cultural “in terms of the acquisition of intercultural skills, such as independent exploration of cultures or the ability to mediate successfully in intercultural situations” (2005, p. 120) y Byram añade que “teaching for linguistic competence (in the foreign language) cannot be separated from teaching for intercultural competence” (1997, p. 22).

Por competencia intercultural se entiende la habilidad del discente de una segunda lengua o lengua extranjera para desenvolverse adecuada y satisfactoriamente en las situaciones de comunicación intercultural que se producen con frecuencia en la sociedad

actual, caracterizada por la pluriculturalidad (Instituto Cervantes, 2002). Asimismo, Byram la describe como “the ability to communicate and interact across cultural boundaries” (p. 7, 1997) y, en trabajos posteriores, Byram, Gribkova y Starkey (2002) amplian esta definición señalando que se trata de “the ability to ensure a shared understanding by people of different social identities, and the ability to interact with people as complex human beings with multiple identities and their own individuality” (p. 10).

Las investigaciones sobre la competencia intercultural adquieren especial relevancia en los años 80, en los que la enseñanza de segundas lenguas pasa a concebirse como la combinación indisociable de la lengua junto con la cultura. A esta nueva concepción de la lengua y la cultura hay que añadir la necesidad de redefinir la competencia comunicativa, dadas las nuevas necesidades comunicativas de los aprendientes en los encuentros interculturales (Byram, 1995). La enseñanza de lenguas ha ido evolucionando y el énfasis que antes se ponía en la competencia comunicativa, se ha transformado ahora en una orientación intercultural obedeciendo al nuevo contexto social en el que se halla inmerso.

Si bien, como señalan Byram et al. (2001) es fácil apreciar la necesidad de enseñar lengua y cultura como un todo integrado, se puede afirmar, sin embargo, que hasta no hace muchos años, e incluso hasta hoy, la enseñanza integrada de ambas no se ha visto reflejada en la práctica docente. La forma de enfocar el aprendizaje de una cultura asociada a una determinada lengua ha ido variando a lo largo del tiempo. Se analizará a continuación cómo ha sido la evolución que ha sufrido el concepto y el tratamiento de la cultura dentro de los métodos utilizados para la enseñanza de segundas lenguas según Neuner (2003).

A finales del siglo XIX y comienzos del XX la cultura se identificaba con la Cultura con C mayúscula, esto es, las grandes realizaciones de un determinado pueblo en el campo de la historia, las artes, la literatura, etc. El método de enseñanza de segundas lenguas era el conocido como *Grammar-Translation-Method* y se centraba en la presentación, traducción y el análisis de formas lingüísticas. Respecto a los aspectos socioculturales, enfatizaba la presentación de logros históricos y hechos de la historia llevados a cabo por personalidades archiconocidas. En su versión más moderna, también abarcaba “acontecimientos y personalidades” y “vida e instituciones” del país objeto de estudio. A partir de los años 60, con el método *Audio-Lingual* se aprecia un cambio en el

enfoque que se otorga a la cultura y se empiezan a estudiar aspectos de la vida diaria que estuviesen presentes en situaciones ordinarias que ejemplificaban encuentros entre turistas y los “nativos” del país del que se estaba aprendiendo la lengua. De este modo, el componente cultural se presentaba como telón de fondo en el que se aprendían y memorizaban los diálogos. A finales de los 70 con el auge de los enfoques comunicativos, la enseñanza de la segunda lengua se limitó a la dimensión puramente lingüística, teniendo como objetivo adquirir una competencia comunicativa y la dimensión cultural quedó reducida a un papel meramente anecdótico, con la presencia de pequeñas dosis de información cultural que aparecían en los materiales didácticos, que incluían también experiencias de la vida diaria de los hablantes extranjeros (Byram et al; 2001). Desde mediados de los años 80, el método denominado enfoque intercultural, *Intercultural Approach*, selecciona y desarrolla temas basados en la discusión de experiencias cross-culturales, el análisis de estereotipos o la negociación del significado, lo que dota al componente cultural de una relevancia que hasta ese momento no se había manifestado. Hoy en día, el concepto de cultura que prevalece es el antropológico, que estudia la cultura con c minúscula, entendiendo por tal las costumbres, tradiciones y modos de vida de una comunidad y se lleva a cabo a través de un enfoque que pone su meta en el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural del discente.

La enseñanza intercultural (Buttjes y Byram, 1991; Byram, 1995; Byram y Morgan, 1994; Byram et al; 2001; Risager, 2001) fomenta el desarrollo de capacidades tan primordiales como las de observación, empatía y la habilidad para adoptar diferentes comportamientos que funcionen de manera apropiada en distintas situaciones interculturales. Como consecuencia, se considera que las nuevas metodologías de enseñanzas de idiomas deberían potenciar la conciencia intercultural y promover un entendimiento entre las diferentes culturas (González y Borham, 2012). En un contexto multicultural como el actual desarrollar la competencia intercultural en el discente se ha convertido en un requisito esencial ya que ayuda a fomentar actitudes de respeto y empatía por otras culturas ajenas a la propia. Es decir, es esencial que, como afirma Skopinskaja (2003), los alumnos establecen una "sphere of interculturality" que son les permita observar el mundo desde la perspectiva de los demás, sin depender tanto de su propia perspectiva. Además, establecer vínculos basados en la confianza mutua que facilitan el trabajo en equipo favorece la comprensión de contextos culturales diferentes despertando la conciencia intercultural, se aprende a tolerar la ambigüedad desarrollando

un espíritu abierto que evita la exclusión social y, considera la diversidad como un valor y no como un hándicap (Gil-Jaurena, 2003).

Promover la competencia intercultural del mismo modo que la competencia comunicativa debe convertirse en el objetivo de la enseñanza de segundas lenguas en el siglo XXI. Por ello, el enfoque que se escoja para tal fin deberá reunir todos los requisitos para que el discente logre con éxito una verdadera competencia comunicativa intercultural (CCI). Uno de los métodos que contribuye de manera positiva al desarrollo de la CCI es el enfoque por tareas como se señalará a continuación.

En la década de los 70 surge un método derivado del enfoque comunicativo denominado enfoque por tareas o *Task-based learning* (TBLT) (Littlewood, 2014). Según Ellis y Shintani (2014), el objetivo de este enfoque es “to develop learner’s communicative competence by engaging them in meaning-focused communication through the performance of tasks” (p. 135). Mediante este enfoque, los alumnos participan en el uso real de la lengua en el aula a través de la realización de tareas, por lo que debe definirse en primer lugar el concepto de tarea dentro de esta metodología. Prabhu, precursor del método en India, (1987) afirma que “a task is an activity which required learners to arrive at an outcome from given information through some process of thought, and which allowed teachers to control and regulate that process” (p. 24).

Es un método basado en el significado, en el que los participantes se preocupan por la comunicación ya que, como Willis y Willis (2007) manifiestan, es más eficaz alentar siempre a los alumnos a utilizar la lengua meta en la medida de lo posible, aunque su producción no sea perfecta. Por este motivo, los profesores deberán ofrecer multitud de oportunidades para que los alumnos utilicen y practiquen la lengua en el aula. Sin embargo, es necesario mencionar que el TBLT no sólo se ocupa de la adquisición de fluidez, sino que se centra también en el desarrollo de otras habilidades como la competencia lingüística o de interacción (Ellis y Shintani, 2014). Para ello se estructuran las tareas en tres fases que incluyen la preparación de la tarea (*pre-task*), la tarea en si misma (*task-cycle*) y el seguimiento lingüístico (*post-cycle*) (Willis, 1996). Para comenzar se presenta el tema activando los conocimientos previos de los alumnos, se explican las tareas que se llevarán a cabo y el vocabulario y las frases útiles que se utilizarán. A continuación, en la fase principal, los alumnos utilizan la lengua meta para desarrollar las tareas teniendo en cuenta que los principales objetivos que esta fase persigue son la fluidez y el significado. Para lograrlo, el profesor es el guía que apoya y



facilita el proceso de aprendizaje. Por último, en el seguimiento lingüístico, el profesor basándose en lo que los alumnos han hecho en la fase anterior, ayuda a estos a enriquecer su lenguaje centrándose ahora en la precisión.

La ventaja principal que este método aporta es el uso de la lengua meta de manera significativa para realizar tareas similares a las que realizan en la vida cotidiana tanto dentro como fuera del aula. Se considera que los entornos de enseñanza de segundas lenguas basados en este enfoque son los más ventajosos a su vez para adquirir la competencia intercultural y que implican un aprendizaje activo-cooperativo donde el discente es el protagonista del proceso y el profesor le guía para conseguir los objetivos (Barrett et al. 2014). Las tareas concebidas para promover el desarrollo lingüístico pueden fomentar también la adquisición intercultural en la medida en que los alumnos tienen la oportunidad de expresarse, compartir sus conocimientos y opiniones, interpretar y comparar otras culturas con respecto a sus propias afiliaciones culturales y reflexionar sobre sus actitudes y sentimientos (Byram et al., 2002; Mezger-Wendlandt, 2013a; Mezger-Wendlandt, 2013b). Asimismo, las tareas orientadas a la interculturalidad también pueden adaptarse para sensibilizar a los alumnos sobre los distintos puntos de vista y, al mismo tiempo, facilitar la eliminación de los estereotipos o los prejuicios (Byram et al. 2002). Además, las tareas colaborativas pueden fomentar las habilidades de resolución de problemas sociales necesarias para superar los conflictos transculturales si se diseñan adecuadamente con ese objetivo (Byram et al. 2002; Barrett et al. 2014). Consecuentemente, a partir de este enfoque se proporcionarán a los alumnos habilidades, actitudes y conocimientos específicos sobre una cultura, por lo que se producirá un verdadero desarrollo de la competencia intercultural comunicativa en la segunda lengua.

Una de las herramientas metodológicas que pueden aplicarse dentro de un enfoque por tareas con el objetivo de desarrollar la competencia comunicativa intercultural del discente es el aprendizaje cooperativo, que se ha convertido en una de las innovaciones didácticas más populares dentro de la enseñanza de idiomas en detrimento del enfoque individualista ya que favorece el aprendizaje y mejora la dinámica de la clase. Diferentes estudios revelan cómo el aprendizaje cooperativo consigue una mejora de la motivación intrínseca al igual que incrementa las relaciones entre alumnos y las estrategias de procesamiento son de mayor calidad (Pujolàs, 2008). Fontes Guerrero (2019) expone en las conclusiones de su investigación sobre la influencia del trabajo cooperativo en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera que la cooperación entre alumnos crea un

ambiente favorable para aprender una lengua, y de modo simultáneo desarrolla sus capacidades para una comunicación colaborativa en la solución de problemas, ya que el discente se siente libre y desinhibido a la hora de expresarse en la lengua extranjera. Añade, también, que el aprendizaje cooperativo fomenta la interdependencia y autorregula su actividad mental del alumno. El estudiante va tomando conciencia de sus saberes, siendo capaz de autoevaluarse, organizar su propio aprendizaje, llegando a definir sus fortalezas y debilidades, construyendo su propio sistema de conocimientos a partir de la búsqueda de estrategias de aprendizaje. Asimismo, implementar el aprendizaje cooperativo dentro de un enfoque por tareas es muy beneficioso para el desarrollo de la competencia intercultural puesto que, al promover la interacción, aumenta la motivación facilitando el desarrollo de la competencia interpersonal (Brown, 2007). Además, el aprendizaje cooperativo promueve la responsabilidad y la autonomía del alumno. En un enfoque por tareas los roles de alumno y profesor se han modificado y es el discente el que pasa a ser el centro del proceso enseñanza-aprendizaje. En consecuencia, incentiva que el alumno interaccione de forma continuada con extensos intercambios de opinión aprendiendo a respetar y valorar las diferencias que encuentre.

Por otra parte, estudios como el llevado a cabo por Arnau y Salaberri (2001) subrayan la importancia del uso del *storytelling* en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Implicar al alumno en la creación y narración de historias, puede aumentar su motivación facilitando el aprendizaje de la lengua extranjera y fomentar a su vez el desarrollo de la competencia intercultural (González y Borham, 2012). En el contexto educativo cabe señalar que una historia tiene mucho más impacto que un ejemplo en el alumno, ya que una historia crea una emoción y suscita un interés, despierta la creatividad y ejercita las funciones ejecutivas más complejas (Mora, 2013). En el campo de la educación, tal y como describen Katuscakova, M y Katuscak, M (2013), las historias cumplen múltiples funciones, como la de compartir conocimiento, generar curiosidad en los estudiantes o animar el interés de estos en el aprendizaje. Como consecuencia, la motivación por aprender de los alumnos aumenta, lo que nos permite plantear cuestiones importantes para el debate debido a la alta carga informativa y cultural de las historias, fomentar la lectura, y, además, enriquecer y profundizar en el aprendizaje de un segundo idioma. Asimismo, la técnica del *storytelling* permite la creación de contenidos de aprendizaje memorable, puesto que las investigaciones llevadas a cabo en este campo demuestran que los discentes recuerdan mejor los contenidos a través de historias y, más aún, si estas son significativas

(Ruíz, 2019) convirtiéndose en un verdadero potencial para el desarrollo afectivo y cognitivo del discente (Nikoloy y Djigunovic, 2011). En la misma línea, las aportaciones realizadas por Goshn (2013), Luetge (2013) y Lugossy (2006) demuestran que el *storytelling* puede tener una gran relevancia en el aprendizaje, dado que contribuye a la superación de obstáculos o miedos y establece una relación fuerte entre el docente y el alumno y entre los propios alumnos, lo que se conoce como el desarrollo de la competencia interpersonal. Las historias estimulan la imaginación, ya que su narración, al igual que la lectura, fomentan que cada persona cree sus propias imágenes mentales e incluso la creación de finales alternativos a la historia contribuyendo al desarrollo de destrezas necesarias para tomar decisiones cuando, por ejemplo, son ellos los protagonistas de las mismas (Baldwin-Dudding, 2007, citado por Katuscaková y Katuscak, 2013). Todas estas ventajas indican que esta técnica es ideal para involucrar al alumno en los procesos cognitivos y afectivos que favorecen el aprendizaje en general y el de las segundas lenguas en particular.

Por último, los relatos son en su esencia vehículos de transmisión cultural y el poder que tienen para construir y reflejar diferentes formas de percibir la realidad es innegable. La implementación de este recurso didáctico dentro del enfoque por tareas puede facilitar la reflexión sobre las diferencias culturales, promover la comprensión de la cultura de origen y, por tanto, desarrollar en el discente actitudes más tolerantes y abiertas hacia otras culturas despertando de este modo su conciencia intercultural (Phipps y González, 2004).

Finalmente, un nuevo enfoque conocido como “neuroeducación” ha surgido en estos últimos años cuyo objetivo es mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Esta innovación metodológica emplea estrategias basadas en el conocimiento del cerebro que facilitan la participación activa del estudiante en la construcción de sus conocimientos, y permiten el desarrollo de los procesos emocionales e interactivos en el quehacer educativo. Mora, (2013) en su libro *Neuroeducación: solo se puede aprender aquello que se ama*, define la neuroeducación como:

una nueva visión de la enseñanza basada en el cerebro. Visión que ha nacido al amparo de esa revolución cultural que ha venido a llamarse neurocultura. Neuroeducación es tomar ventaja de los conocimientos sobre cómo funciona el cerebro, en un intento de mejorar y potenciar tanto los procesos de aprendizaje y memoria de los estudiantes, como enseñar mejor en los profesores. (p. 25)

Los resultados obtenidos en la investigación dirigida por Guy y Byrne (2013) señalan que para potenciar y facilitar la estimulación de la memoria de trabajo y lograr la comprensión de lo que se aprende, el método que mejores resultados da es el enfoque por tareas que promueve las principales estrategias neurodidácticas como son la interacción, la cooperación, el juego y las emociones. Respecto a las emociones, las investigaciones conducidas por Campos (2010) y las llevadas a cabo por Alonso (2017) revelan que estas afectan la capacidad de razonamiento, la toma de decisiones, la memoria, la actitud y la disposición para aprender. Los resultados de su estudio demuestran que mientras mayor sea la estimulación neuronal del discente mejores serán los resultados académicos conseguidos. Junto al papel que las emociones desempeñan en el proceso de enseñanza-aprendizaje, la motivación es otro de los factores claves que intervienen en dicho proceso y al que la neurociencia otorga especial relevancia, ya que una correcta motivación permite un funcionamiento más eficiente del cerebro activando la atención y facilitando la obtención de recompensas que, a su vez, sirven de estímulo para continuar progresando (Thangavel, Whitfield, Knutson, y Gabrieli, 2006). La motivación es imprescindible para que se produzca un aprendizaje significativo. Un aprendizaje carente de motivación ni será enriquecedor para el discente ni perdurable en el tiempo.

En la presente tesis doctoral se analiza el papel que la creación de una novela de ficción interactiva puede desempeñar en el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural del discente dentro del aprendizaje del inglés como lengua extranjera. La hipótesis que queremos validar es, si la inmersión de los discentes en la creación y ejecución de esta herramienta didáctica ayuda a: fomentar su motivación, mejorar su capacidad de atención en el aula, incrementar su participación en las tareas propuestas y mejorar sus habilidades comunicativas e interculturales en la lengua extranjera. Estos objetivos se analizarán en relación a la enseñanza-aprendizaje de la lengua inglesa en un colegio de la capital abulense en el aula de primer curso de Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Para demostrar nuestra hipótesis se realizó un estudio longitudinal y se ha empleado una metodología mixta. Para valorar si las hipótesis planteadas se cumplen se han recabado datos mediante múltiples instrumentos como la observación, un cuestionario, una serie de actividades, los boletines de notas y dichos datos se han analizado mediante el Student-Test entre otros.

El origen de esta investigación y la creación de una herramienta didáctica basada en la técnica del *storytelling* surge de la necesidad de crear un nuevo recurso didáctico

que pudiese ser beneficioso en el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera por motivos de diversa índole:

En primer lugar, surge de mi experiencia como docente a raíz de observar la falta de conciencia intercultural del discente a pesar de vivir inmersos en un mundo globalizado y multicultural. La multiculturalidad es un fenómeno extendido a nivel mundial, sin que nuestro país sea una excepción, y constituye un factor determinante ya que el dominio de otras lenguas facilita la comunicación y aumenta la posibilidad de relacionarse con individuos de otras culturas (Gorter, 2015). Aun así, como docente en la etapa de ESO pude observar cómo este concepto de multiculturalidad apenas se enseñaba en los centros educativos y esto suponía que no se trabajaba la competencia intercultural al mismo nivel que la competencia comunicativa. Si bien el currículo establece que deben trabajarse ambas competencias, la realidad era otra y la competencia intercultural se trabajaba de manera esporádica con actividades que no estaban integradas en el día a día de las unidades didácticas. Por este motivo, los alumnos no adquirirían una conciencia intercultural. En el centro donde se llevó a cabo esta investigación esta realidad cambia al formar parte de los Centros Unesco, lo que conlleva que todo el centro trabaje de manera transversal esta competencia y se puedan crear diferentes actividades para cada una de las asignaturas y, esto marcaría la línea de este trabajo de investigación.

En segundo lugar, otra de las razones clave que me llevaron a utilizar la novela interactiva como recurso didáctico para mi asignatura de lengua inglesa, fue el poder comprobar la falta de motivación que el discente de la etapa de Educación Secundaria manifiesta. El centro donde imparto mis asignaturas, acoge alumnos desde Infantil hasta el término de la Educación Obligatoria y me causaba gran impacto ver el cambio motivacional que el mismo niño sufría desde que terminaba la etapa de Primaria al comienzo de la etapa de Secundaria. Los modelos de enseñanza establecidos en esta última etapa eran sin lugar a dudas agentes causantes de dicho cambio y se necesitaba otro modelo diferente.

Por último, en mis 16 años en la enseñanza de lengua inglesa y lengua española he podido comprobar la aversión que los estudiantes muestran hacia la lectura. En general, no les gusta leer y los textos y materiales que las editoriales ofrecen no se adaptan a su realidad, por lo que no muestran ningún entusiasmo hacia los mismos. Necesitan lecturas más atractivas y motivadoras que susciten su interés. Además, es necesario que puedan formar parte de los textos y que puedan participar en las historias modificando

acontecimientos y situaciones, participando así del proceso de creación de las mismas. La investigación que aquí se describe pretende dar respuesta a los siguientes interrogantes: ¿cómo se puede lograr que los alumnos tengan una conciencia intercultural, estén motivados y se comuniquen e interactúen correctamente en lengua extranjera?

La tesis consta de nueve capítulos estructurados en dos partes: una parte teórica y otra parte empírica. En primer lugar, se encuentra la introducción, seguida por un marco teórico conformado por seis capítulos y, a continuación, la parte práctica por los otros tres capítulos restantes que desarrollan esta investigación. La presente introducción se lleva a cabo una justificación detallada del estudio, se explican las motivaciones por las que se deciden investigar el tema, se establece la hipótesis, un breve adelanto sobre la metodología empleada y una somera descripción sobre el contenido de la tesis, dando paso al marco teórico. El marco teórico lo componen seis capítulos. El capítulo primero realiza una revisión sobre la enseñanza de lenguas extranjeras en Educación Secundaria Obligatoria. Se establecen los modelos de aprendizaje de lenguas más comunes, la relevancia que se le otorga a la competencia comunicativa según el marco de referencia y, se centra en cómo se realiza la enseñanza de lenguas extranjeras en España. El segundo capítulo revisa la importancia que la adquisición de la competencia intercultural ha adquirido en la enseñanza de lenguas extranjeras. Se procede a una revisión de estudios que abordan la cuestión de la relación entre lengua y cultura y se establece el marco conceptual de la competencia intercultural desarrollando el modelo propuesto por Byram. Además, aborda cómo se podría enfocar la competencia comunicativa intercultural dentro de las metodologías de enseñanzas de segundas lenguas abogando por el enfoque por tareas. En el tercer capítulo se analiza el enfoque por tareas (TBLT), se explica su origen, sus características y su contribución al desarrollo de la competencia comunicativa intercultural del discente. Se justifican las razones para implementarlo en el aula de idiomas de forma eficaz y se advierte de los principales inconvenientes. En el cuarto capítulo se profundiza en el aprendizaje cooperativo comenzando con una introducción sobre las principales investigaciones en este campo seguida de su aplicación en la enseñanza de inglés como lengua extranjera. Posteriormente, se establece la relación entre los principios teóricos del aprendizaje de idiomas y el aprendizaje cooperativo y se definen los elementos que conforman el aprendizaje cooperativo y las ventajas y desventajas de aplicarlo en la enseñanza del inglés como segunda lengua. El quinto capítulo examina la importancia del *storytelling* en el aprendizaje de las lenguas

extranjerías. Se analiza el uso de los relatos como herramienta para fomentar la competencia comunicativa intercultural y, se discuten las ventajas de integrar esta innovación en un enfoque por tareas. En el sexto capítulo se aborda la influencia de la neuroeducación en la enseñanza de lenguas extranjeras. Se analizan las bases neurológicas del lenguaje y se establece la importancia de conceptualizar neuroplasticidad, periodo crítico, emociones, motivación y estilos de aprendizaje dentro del marco de enseñanza de idiomas. Se pretende también establecer una visión general de cómo la neurociencia puede contribuir a las metodologías de enseñanzas de idiomas y facilitar el aprendizaje de una lengua extranjera y, se pretende encontrar formas de utilizar la neurociencia como apoyo al enfoque TBLT a la misma vez que se analiza cómo el TBLT facilita los diferentes estilos de aprendizaje. El capítulo séptimo describe el estudio empírico realizado en el aula de inglés de 1º curso de ESO con el fin de probar la eficacia del recurso didáctico que presentamos en los tres grupos experimentales contrastándolos con el grupo control. Para ello se presenta en primer lugar el contexto de la investigación seguido de las hipótesis, los objetivos y la metodología empleada. Se incluye, además, la descripción del diseño experimental de la investigación y se exponen las técnicas e instrumentos seleccionados en la recogida de datos. Se describe detalladamente el contexto del centro educativo en el que se lleva a cabo el estudio y los sujetos participantes en el mismo. Le sigue una descripción del proceso de implementación de la novela con los tres grupos experimentales de 1º de ESO. En el capítulo octavo, se presentan los datos obtenidos a través de los cuestionarios y del resto de instrumentos aplicados para tal fin y se lleva a cabo el análisis e interpretación de los mismos. Finalmente, el último capítulo, el capítulo noveno, aporta las conclusiones e incluye los resultados, las implicaciones pedagógicas y las limitaciones del estudio, así como recomendaciones para futuras líneas de investigación en la materia.

## **Capítulo 1. La enseñanza de lenguas extranjeras en educación obligatoria**

### **1.1. Modelos de aprendizaje de lenguas**

En los últimos quince años, la mayoría de los países de Europa han realizado diferentes reformas en sus sistemas educativos con el objetivo de promover el aprendizaje temprano de las lenguas extranjeras, tal y como se acordó en el objetivo estratégico del Consejo Europeo de 2002 (Eurydice, 2006; 2008a; 2012b). En la práctica este hecho ha implicado no solo una reforma en la estructura escolar sino una verdadera transformación de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras. El currículo ha sido modificado, ya que en numerosos lugares no solo se ha ampliado el tiempo dedicado a la enseñanza de lenguas, sino que, además, se han implantado los sistemas bilingües (Lova y Bolarín, 2015).

La enseñanza de lenguas extranjeras ha sido motivo de estudio de lingüistas, psicólogos y pedagogos y en menos de un siglo se ha pasado de los métodos de enseñanza tradicionales como el método gramatical, en los que la enseñanza de lenguas se llevaba a cabo con la memorización de reglas gramaticales, la traducción y la lectura y escritura, a métodos más comunicativos, cuyo objetivo es que los alumnos aprendan a comunicarse en contextos significativos (Sánchez Pérez, 2009; Richards y Rodgers, 2007; Melero, 2000). Bajo el término enfoque comunicativo se han englobado una gran variedad de modelos que comparten unos mismos principios pero con diferentes formas en cuanto a su implementación. Según Richards y Rogers,

Cada uno de los enfoques tiene en común un conjunto básico de las teorías y creencias sobre la naturaleza del lenguaje, de aprendizaje de idiomas y un conjunto de principios para la enseñanza de una lengua. Ninguno de ellos, sin embargo, conduce a una serie específica de recetas y técnicas que se utilizarán en la enseñanza de un idioma. Se caracterizan por la variedad de interpretaciones en cuanto a cómo se pueden aplicar los principios. (2007, p. 245)

Los modelos comunicativos responden a la necesidad de centrar la enseñanza de idiomas en la adquisición de la competencia comunicativa en lugar de en el dominio de las diferentes estructuras gramaticales. El aprendizaje de las normas gramaticales no es suficiente para poder comunicarse en la lengua meta y se empieza a considerar necesario que los estudiantes aprendan las reglas que controlan el uso de la lengua. El término de



*metalenguaje*, fue acuñado a principios de los setenta por Hymes (1972), quien consideraba que la persona adquiere competencia comunicativa cuando obtiene el conocimiento y la capacidad para *utilizar* el lenguaje. Todos los diferentes enfoques de aprendizaje de las lenguas extranjeras del último siglo comparten como rasgo común la adopción de la competencia comunicativa como objetivo primordial. A continuación, presentamos un breve repaso por ellos.

### 1.1.1. *El enfoque comunicativo o la enseñanza comunicativa de las lenguas*

Tiene por objeto el desarrollo de la competencia comunicativa y de procedimientos para la enseñanza de las cuatro destrezas lingüísticas (escuchar, hablar, leer y escribir). Este enfoque comunicativo subordina el estudio de los aspectos formales de las lenguas al uso de éstas con fines comunicativos (Nunan, 1992). El énfasis recae, por lo tanto, sobre los procesos implicados en el uso del lenguaje, es decir, sobre el estudio de los significados, de su expresión, comprensión y negociación durante las interacciones. En el enfoque comunicativo se promulga un tipo de enseñanza centrada en el alumno, en sus necesidades tanto comunicativas como de aprendizaje. Esto supone una pérdida de protagonismo por parte del profesor y de los programas, en favor de una mayor autonomía de los estudiantes y, por lo tanto, de una mayor responsabilidad en la toma de decisiones sobre su propio proceso de aprendizaje. El análisis de las necesidades y la negociación con los estudiantes se constituyen, así, en el eje sobre el que se articula la actuación de los docentes (Canale y Swain, 1980). Algunos principios que se pueden subrayar cuando se habla de este enfoque (Richards y Rodgers, 2007):

- Los alumnos aprenden un idioma cuando lo usan para comunicarse
- La comunicación auténtica y significativa debe ser el objetivo de las actividades de clase
- La fluidez es una dimensión importante de la comunicación
- La comunicación implica la integración de las diferentes habilidades lingüísticas
- El lenguaje es un proceso de construcción creativa e implica ensayo y error

Respecto a la enseñanza, pueden resaltarse una serie de elementos comunes:

- Principio de **comunicación**: las actividades que implican una comunicación real promueven el aprendizaje

- Principio de **tareas**: las actividades en las que el lenguaje se utiliza para llevar a cabo tareas significativas conllevan un aprendizaje
- Principio de significatividad: el idioma que es significativo para el alumno apoya el proceso de aprendizaje

### 1.1.2. El enfoque natural

Es un enfoque que pone el énfasis en la exposición o el *input*. El lenguaje es visto como un vehículo para comunicar significados y mensajes y su aprendizaje se plantea mediante el uso de la lengua en situaciones comunicativas. Hace especial hincapié en la importancia de la comprensión y la comunicación del significado de distintos mensajes. Krashen y Terrel, promotores de este enfoque, declaran que “la adquisición solo puede tener lugar cuando la gente entiende los mensajes en el idioma de destino” (1983, p. 19). Sus teorías prestan una mayor atención a la exposición a la lengua meta que a la producción, defienden la importancia del vocabulario y del significado en detrimento de la forma y la gramática y subrayan los aspectos afectivos y emocionales que conducen a un aprendizaje exitoso.

### 1.1.3. El aprendizaje cooperativo de la lengua

Es un enfoque que subraya el uso de actividades de cooperación en parejas y pequeños grupos de alumnos en la clase. Olsen y Kagan, basándose en las ideas de Dewey sobre la construcción de la cooperación en el aprendizaje, lo definen del siguiente modo: “El aprendizaje cooperativo es la actividad de aprendizaje en grupo organizado de tal manera que el aprendizaje depende de un intercambio de información socialmente estructurado entre grupos de alumnos y está motivado por contribuir al aprendizaje de los demás” (1992, p. 22). Se basa en los modelos estructurales y funcionales de la teoría del lenguaje, así como en los modelos de interacción. Sus actividades se centran en la forma del lenguaje y en la práctica de sus funciones.

#### 1.1.4. Instrucción basada en contenidos

El objetivo principal de esta metodología es utilizar la lengua meta como vehículo de aprendizaje. Según Mohan (1986), la instrucción basada en contenidos consolida de forma natural la relación entre lengua y contenido. Este enfoque organiza el programa alrededor del contenido o información que los estudiantes han de adquirir. Richard & Rogers (2001) afirman que es “an approach to second language teaching in which teaching is organized around the content or information that students will acquire, rather than around a linguistic or other type of syllabus” (p. 204). Dos principios centrales gobiernan este enfoque:

- Las personas aprenden un segundo idioma con mayor éxito cuando utilizan el lenguaje como medio de adquisición de información y no como un fin en sí mismo
- La instrucción basada en contenidos refleja mejor las necesidades del alumno en el aprendizaje de una segunda lengua. Esto se puede resumir en algunos supuestos importantes: a) Las personas aprenden un segundo idioma con mayor éxito cuando la información que están adquiriendo es percibida como interesante, útil y que conduce a una meta deseada; b) algunas áreas de contenido como puede ser el caso del área de las ciencias sociales son más útiles como base para el aprendizaje de idiomas que otras; c) los estudiantes aprenden mejor cuando la instrucción se dirige a sus necesidades y d) la enseñanza se basa en la experiencia previa de los alumnos.

Esta metodología supuso un avance importante en el concepto de la lengua no solo como un instrumento para la comunicación sino como medio de adquisición de conocimientos. Aporta muchas ventajas a los alumnos ya que, según Gómez, Jiménez y Lopera (2011), aumenta la motivación del alumnado ya que trata temas relevantes que les ayudan a desarrollar esquemas mentales más elaborados, mejoran sus conexiones neuronales y recuerdan mejor la información.

#### 1.1.5. El enfoque por tareas\_o Task-based-learning

Se basa en el uso de tareas como unidad fundamental de la planificación y de la instrucción. Se trata de un enfoque motivado mayormente por una teoría general del

aprendizaje en lugar de por una teoría del lenguaje. Surge como evolución de los enfoques comunicativos anteriormente mencionados. Jane Willis (2007), Michael Long (1985) y Teresa P. Pica (1993) son algunos de los principales autores que han investigado y desarrollado esta teoría, que surgió a partir de las experiencias del maestro N. Prabhu en Bangalore, India. Las tareas se proponen como vehículos útiles para promover la comunicación y el uso de la lengua auténtica. Algunos de los componentes se indican a continuación:

- Actividades que impliquen la comunicación real
- Actividades en las que el lenguaje se utilice para llevar a cabo tareas significativas que promuevan el aprendizaje
- Idioma que sea significativo para el alumno y compatible con el proceso de aprendizaje.

Estos factores combinados con diferentes innovaciones metodológicas como son el uso del aprendizaje cooperativo y la narración de historias suponen la idoneidad del método para el fomento de la competencia intercultural comunicativa del discente y la relevancia que adquiere en nuestro estudio hace que tenga un capítulo propio, donde se desarrollarán exhaustivamente los principios teóricos que sustentan la utilización de esa metodología.

#### 1.1.6. *Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas (AICLE o CLIL)*

Es un método similar al denominado instrucción basado en contenidos y se sustenta en los mismos principios teóricos. La diferencia es que, mientras en el anterior se persigue fundamentalmente el aprendizaje de contenidos, en el método AICLE, que empezó a implementarse en Europa, se busca un equilibrio entre la enseñanza de la lengua meta y la enseñanza de contenidos. Se trata de un enfoque en el que algunas materias de estudio se imparten en otra lengua distinta a la oficial; de tal forma que el aprendizaje de una asignatura, siempre y cuando no sea una lengua, se hace con y a través de una segunda lengua: “La lengua y la materia no lingüística constituyen objetos de enseñanza sin que haya predominio de una sobre la otra” (Eurydice, 2006, p. 3). Sus principales impulsores en Europa lo definen del siguiente modo:

A powerful pedagogic tool which aims to safeguard the subject being taught whilst promoting language as a medium for learning as well as an objective of the learning process itself. (Coyle y Marsh, 2010, p. 1)

Para referirse a este tipo de enseñanza se emplean los términos “educación, escuela o enseñanza bilingüe”, aun no siendo puramente bilingües; o bien “enseñanza AICLE o CLIL” (acrónimos de este enfoque en castellano y en inglés, respectivamente). Esta teoría recibe una fuerte influencia del enfoque de instrucción basada en contenidos que un primer momento se conocía como inmersión. Los primeros programas de inmersión fueron desarrollados hacia 1970 en Canadá para promover el desarrollo de la lengua francesa en la comunidad anglófona. La enseñanza por inmersión puede presentarse de diversas maneras. Puede ser temprana o tardía en función de la edad del alumnado. Asimismo, la inmersión se considera total si todas las áreas de aprendizaje del currículo se imparten en la lengua meta, o parcial cuando solo son algunas áreas las que se enseñan en la segunda lengua (Genesee, 1987; Johnson y Swain, 1997; Baker y García, 2007). Existen también los programas de inmersión recíproca, en los que un número equitativo de alumnos que hablan dos lenguas distintas cursan juntos un programa de aprendizaje en el que la mitad del tiempo se instruye en una de las lenguas y la otra mitad en la otra (Christian, 1996).

A pesar de que no existe un claro acuerdo en que la enseñanza CLIL pueda ser denominada enseñanza por inmersión temprana parcial, lo cierto es que muchos autores lo consideran así y se puede decir que su relación con estos programas es realmente estrecha. El término Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas en el contexto europeo fue adoptado en 1994 por David Marsh. A través de este término pretendía describir y, posteriormente, diseñar una serie de buenas prácticas en contextos escolares en los que tenía lugar la enseñanza y el aprendizaje de una segunda lengua. Esto impulsó el surgimiento de un tipo de programas “mediante los cuales los alumnos aprenden las materias del currículo a la vez que ejercitan y perfeccionan sus 'competencias lingüísticas’” (Eurydice, 2006, p.6). Esto supone no solo un nuevo concepto de aprendizaje de lenguas, sino que exige por parte de los docentes un replanteamiento del proceso de enseñanza (Eurydice, 2006).

Las metas del estudiante en un programa CLIL se pueden resumir de la siguiente manera:

- Adquirir un alto nivel de competencia en la lengua extranjera
- Desarrollar actitudes positivas hacia las personas que hablan la lengua extranjera y hacia su cultura
- Conocer la lengua materna
- Adquirir habilidades y conocimientos en las áreas de contenido.

Coyle y Marsh (2010) defienden que el aprendizaje en el método CLIL tiene lugar a través de la integración de cuatro bloques de construcción contextualizados alrededor de los cuales debe diseñarse el programa de lengua extranjera: Contenido (tema), comunicación (aprendizaje de idiomas y su uso), cognición (aprendizaje y procesos de pensamiento) y cultura (desarrollo de la comprensión intercultural y la ciudadanía global). Desde esta perspectiva, el enfoque CLIL se basa en los siguientes principios:

- El contenido entendido como la adquisición y transmisión del propio conocimiento y la comprensión y el desarrollo de distintas habilidades. Se trata, sin duda, de un aprendizaje personalizado
- El contenido se relaciona con el aprendizaje y el pensamiento. Esto es denominado: cognición
- Para conseguir el fin principal, el lenguaje que aprender tiene que ser transparente y accesible
- La interacción en el contexto de aprendizaje es fundamental
- Asimismo, la conciencia intercultural es esencial para CLIL
- CLIL forma parte de un contexto educativo amplio, por lo que debe tener en cuenta las variables del contexto con el fin de convertirse en una realidad.

Estos distintos enfoques, según lo explicado anteriormente, si bien pueden proceder de teorías variadas comparten un mismo núcleo: la importancia de la competencia comunicativa. Por otro lado, cada enfoque suele tener una base teórica coherente internamente, lo que hace que tengan siempre una validez relativa ya que por muy coherente que sean en su interior, no tienen por qué ser coherentes con la realidad externa, que es mucho más heterogénea. Todas las teorías deben permitir adaptar los distintos enfoques a las necesidades contextuales como se especifica en el Marco de Referencia:

Un principio metodológico fundamental del Consejo de Europa ha sido que los métodos que se empleen en la enseñanza, aprendizaje y la investigación de la lengua sean aquellos que se consideren más eficaces para alcanzar los objetivos en función de las necesidades de los alumnos como individuos en su contexto social. (Instituto Cervantes, 2002, p. 141).

## **1.2. Las competencias clave: la comunicación en lenguas extranjeras y la competencia comunicativa según el marco europeo de referencia**

Durante estos últimos 20 años, el modelo de aprendizaje de idiomas basado en competencias ha suscitado un gran interés y ha impulsado a los distintos países europeos a adaptar sus sistemas educativos para incluir las denominadas competencias clave (Egido, 2011 b), entendidas como la combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuadas a un contexto (Comisión de las Comunidades Europeas, 2007). Este interés por la orientación de la enseñanza al logro de competencias “ha conquistado” la Educación Superior, donde se han publicado diversos documentos que abogan en esta etapa por la adopción de una enseñanza orientada a formar en competencias (Nuñez, 2013).

La comunicación en lenguas extranjeras forma parte de estas competencias clave dentro del marco del aprendizaje. La Comisión Europea define dichas competencias en los mismos términos que los de la lengua materna:

La comunicación en lenguas extranjeras requiere las mismas capacidades básicas de la comunicación que en la lengua materna: se basa en la habilidad para comprender, expresar e interpretar conceptos, pensamientos, sentimientos, hechos y opiniones de forma oral y escrita (escuchar, hablar, leer y escribir) en una determinada serie de contextos sociales y culturales como la educación y la formación, la vida privada y profesional, y el ocio, de acuerdo con los deseos o las necesidades de cada cual. La comunicación en lenguas extranjeras exige también poseer capacidades tales como la mediación y la comprensión intercultural. El nivel de dominio de cada persona será distinto en cada una de las cuatro dimensiones (escuchar, hablar, leer y escribir) y variará, asimismo, en función de la lengua de que se trate y del nivel social y cultural, del entorno, de las necesidades y de los intereses de cada individuo. (Comisión de las Comunidades Europeas, 2007, p. 5)

Por otro lado, es esencial el papel que desempeña el Marco Común Europeo de Referencia, elaborado por el Consejo de Europa, a la hora de clarificar la idea de las competencias que los usuarios de una lengua ponen en marcha cuando llevan a cabo acciones comunicativas. El Marco de Referencia proporciona una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales, y

la elección de materiales didácticos en toda Europa. Describe de forma integradora lo que tienen que aprender a hacer los estudiantes de lenguas con el fin de utilizar una lengua para comunicarse, así como los conocimientos y destrezas que tienen que desarrollar para poder actuar de manera eficaz. La descripción también comprende el contexto cultural donde se sitúa la lengua. El Marco de referencia define, asimismo, niveles de dominio de la lengua que permiten comprobar el progreso de los alumnos en cada fase del aprendizaje y a lo largo de su vida. (Instituto Cervantes, 2002, p. 1). En definitiva, el Marco de Referencia “proporciona un marco general que indica lo que los estudiantes de idiomas tienen que aprender para ser capaces de utilizar una lengua extranjera de manera eficaz en la práctica” (Broek y Van den Ende, 2013, p. 4). Las competencias generales lingüísticas integran:

- Conocimiento declarativo o los conocimientos derivados de la experiencia y del aprendizaje formal (saber)
- Las destrezas y habilidades (saber hacer)
- La competencial existencial (saber ser)
- La capacidad de aprender (saber aprender).

Junto a estas competencias, el individuo desarrolla otras ligadas más directamente con su competencia comunicativa:

- Las competencias lingüísticas, que incluyen “los conocimientos y las destrezas léxicas, fonológicas y sintáctica, y otras dimensiones de la lengua como sistema, independientemente del valor sociolingüístico de sus variantes y de las funciones pragmáticas de sus realizaciones” (Instituto Cervantes, 2002, p. 13)
- Las competencias sociolingüísticas que “se refieren a las condiciones socioculturales del uso de la lengua” (p. 13)
- Las competencias pragmáticas o de uso de la lengua. Hacen referencia “al uso funcional de los recursos lingüísticos” (p. 14)

El Marco de Referencia integra las características esenciales de los distintos modelos de competencia comunicativa que filósofos y lingüistas describieron tiempo atrás. En un principio, el término competencia hacía solamente referencia a la competencia lingüística, separando la teoría de la acción, es decir, a la capacidad potencial



o teórica de producir comunicación en una lengua. Chomsky (1965) representa el punto de partida de estos enfoques a través de su concepto de competencia, definida como el dominio de los principios del lenguaje distinguiéndolo de la actuación, el uso real de la lengua. A pesar de que su trabajo se centró en el conocimiento de la lengua y, más concretamente, en el desarrollo de una teoría lingüística basada en la adquisición de la gramática, su distinción es una de las contribuciones más importantes en este campo. A principios de 1970 esta teoría pareció quedarse realmente limitada para diversos autores. Campbell y Wales (1970) o Hymes (1972), entre otros, alegaban que en ella no se consideraban muchos de los aspectos del uso de la lengua. Así, Hymes, a principios de los setenta, reformulaba el concepto añadiéndole una dimensión social. La competencia comunicativa ya no solo hacía referencia al dominio de la lengua, sino también a la formulación de enunciados socialmente apropiados. Savignon (1983) adaptó este concepto al campo de la enseñanza de las lenguas extranjeras y definió la competencia comunicativa en lenguas extranjeras como aquella habilidad que los alumnos ponían en marcha a la hora de comunicarse con sus compañeros. Concepto que fue ampliado por Canale (1983), que recogía las ideas principales de Canale y Swain (1980), al establecer una división entre competencia lingüística, sociolingüística, discursiva y estratégica. Además, diversos autores como van Ek (1986), impulsor de la clasificación por niveles del Marco de Referencia, añadieron la competencia social y sociocultural a las competencias anteriores.

La competencia lingüística comunicativa, según el Marco de Referencia, se desarrolla a través de distintas actividades de la lengua que implican la comprensión, la expresión y la interacción, tanto de forma oral como escrita. En este sentido, “se puede considerar el acto comunicativo como el hecho de hablar, escribir, escuchar o leer un texto” (Instituto Cervantes, 2002, p. 60). Finalmente, tal y como se ha expuesto en este epígrafe, el aprendizaje de idiomas no solo hace referencia al desarrollo de unas habilidades comunicativas y lingüísticas. Supone también la mejora del proceso personal y educativo, que incluye distintos valores, entre los que destacan los relacionados con la interculturalidad, punto clave de este estudio y razón por la que se incluye aquí un capítulo específico dedicado a la adquisición de esta competencia.

### **1.3. La enseñanza de lenguas extranjeras en España**

#### **1.3.1. Evolución de la enseñanza de idiomas**

Hasta la llegada de la LOGSE en 1990, la enseñanza de idiomas no había sido integrada de forma oficial en el sistema educativo. Con la llegada de la nueva normativa no solo se incorpora, sino que, además, se adelanta la edad de comienzo del aprendizaje de las lenguas extranjeras a los 8 años. Posteriormente, la Ley Orgánica de Educación de 2006 (LOE) manifestó que el alumno debía iniciarse en una lengua extranjera en la segunda etapa de la educación infantil. Esto supuso adelantar el inicio a los tres años (Eurydice, 2012). Conforme a la Orden del 29 de abril de 1996 por la que se autoriza, con carácter experimental, la impartición del idioma extranjero en el segundo ciclo de la Educación Infantil, los centros comienzan a llevar a cabo la implantación de las lenguas extranjeras en esta etapa. Es el comienzo de una de las iniciativas que nos ha situado a la cabeza de Europa durante este último tiempo en cuanto al aprendizaje de lenguas extranjeras. Esta iniciativa propició, además, que la lengua extranjera comenzara a aprenderse en la mayoría de los centros desde el primer curso de Educación Infantil.

En cuanto a la etapa de Educación Secundaria, el área de Lengua Extranjera tiene carácter obligatorio en todos los cursos y puede ser complementado con una segunda lengua que ha de ser ofertada obligatoriamente en todos los centros e, incluso, un alumno en 4º curso (15-16 años de media) puede cursar como optativas dos lenguas extranjeras, siempre y cuando el centro pueda ofertarlas. Como norma general se suelen impartir tres clases semanales con una duración aproximada de una hora cada una de ellas. En Bachillerato el estudio de una lengua extranjera continúa siendo una materia obligatoria que se sigue impartiendo durante tres periodos semanales e igualmente se mantiene la posibilidad de estudiar una segunda lengua extranjera como materia optativa (Eurydice, 2012).

En 2004 se instauran programas de inmersión lingüística en la Comunidad de Madrid, en Canarias, Extremadura y la Rioja. Comienza así, una nueva etapa en la enseñanza de lenguas extranjeras en educación obligatoria que se ve amparada por la LOE, aunque con una gran dispersión normativa y organizativa. Desde entonces, empieza a ofrecerse una formación para este profesorado y se implantan estos programas en el resto de comunidades autónomas. En los últimos años, se puede cursar, ya en numerosas

Universidades, la Especialidad de Magisterio Bilingüe, así como distintos Máster de formación en bilingüismo (Eurydice, 2012).

La creación del Organismo Autónomo de Programas Educativos Europeos ha impulsado la enseñanza de lenguas extranjeras, puesto que son muchos los centros que han formado parte de los diversos programas educativos que desde este organismo se vienen proponiendo. Ello ha supuesto no solo un enriquecimiento de profesorado y alumnado, sino, sobre todo, una experimentación y perfeccionamiento de la metodología utilizada. Asimismo, en los últimos años se vienen realizando numerosos esfuerzos por adaptar las enseñanzas de las distintas lenguas extranjeras al Marco de Referencia creado por el Consejo de Europa y se han puesto en marcha diversos planteamientos bajo la perspectiva comunicativa del aprendizaje de lenguas, como el enfoque por tareas o el método integral. Por tanto, el aprendizaje de dos lenguas extranjeras es, hoy en día, un hecho consolidado en nuestro sistema educativo y se está trabajando fervientemente en metodologías para lograr un aprendizaje eficaz (Lova y Bolarín, 2015).

### **1.3.2. Importancia curricular de la enseñanza de la lengua extranjera en España: estructura y funcionamiento**

La etapa de Educación Secundaria contempla entre sus objetivos generales “Comprender y expresarse en una o más lenguas extranjeras de manera apropiada” (Ley Orgánica 1105/2014, 26 de diciembre para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). En Boletín Oficial del Estado). Basándonos en el currículum (BOE, 2015), se considera que

la lengua es el instrumento por excelencia del aprendizaje y la comunicación. Tanto las lenguas primeras como las lenguas extranjeras forman parte en la actualidad, y cada vez lo harán más en el futuro, del bagaje vital de las personas en un mundo en continua expansión en el que, a la vez, las relaciones entre individuos, países, organismos y corporaciones se hacen más frecuentes y más estrechas. (p. 358)

De este modo se enfatiza el papel de la lengua extranjera no solo a nivel lingüístico y comunicativo sino a nivel intercultural. En contextos y situaciones de comunicación real, la lengua se utiliza para realizar o acompañar acciones con diversos propósitos, por lo que el currículum básico incorpora el enfoque orientado a la acción recogido en el “Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas” y describe, en términos de actuación y tomando este Marco como base de dicha descripción, lo que los estudiantes

deberán ser capaces de hacer en el idioma extranjero en diversos contextos comunicativos reales en los que, dada su edad y sus características dependiendo de las distintas etapas educativas, tendrán oportunidad de interactuar. Continuando con la normativa sobre la importancia en la estructura y el funcionamiento de la lengua extranjera en la enseñanza en España, las actividades de recepción, producción e interacción orales y escritas que conforman los estándares de aprendizaje en el currículo básico integran tanto las diversas competencias comunicativas específicas, cuya activación conjunta permite la realización de esas actividades, como las competencias básicas generales correspondientes a cada etapa. La materia Primera Lengua Extranjera, en sus distintas modalidades, contribuye en primer lugar, y de manera fundamental, al desarrollo de la competencia en comunicación lingüística (BOE, 2015, p. 423). Además, contribuye también al desarrollo de las competencias sociales y cívicas, y la conciencia y la expresión culturales, tanto las circunscritas a los entornos más inmediatos como las propias de ámbitos cada vez más amplios de actuación, formando así parte de las habilidades que comprende una competencia intercultural integrada en el aprendizaje de lenguas extranjeras. En este proceso de aprendizaje se desarrolla también otra competencia básica, el aprender a aprender, por lo que el currículo básico incide en el carácter procedimental de todos sus elementos constituyentes y de sus relaciones. De este modo, los contenidos necesarios para alcanzar los estándares de aprendizaje, cuyo grado de adquisición se valora aplicando los criterios de evaluación descritos en el currículo como acciones, son considerados como contenidos competenciales, esto es, todo aquello que el estudiante debe de forma simultánea saber, saber utilizar y saber incorporar a su perfil de competencias. El currículo básico en lo referente a la materia de lengua extranjera ayuda al alumnado a desarrollar la capacidad de aprender a aprender, comenzando por establecer de manera transparente y coherente los objetivos o resultados pretendidos, qué tienen que hacer los estudiantes como hablantes de la lengua foránea mediante el uso de la misma; determinando lo que necesitan aprender para alcanzar esos objetivos, e indicando las estrategias que pueden aplicar para conseguirlo.

Por tanto, la materia Primera Lengua Extranjera contribuye decisivamente al desarrollo del sentido de la iniciativa, en especial por lo que respecta a las actividades de expresión e interacción oral y escrita, en las que, desde su misma planificación, el alumnado ha de tomar decisiones sobre qué decir y cómo hacerlo, a través de qué canal y con qué medios, en qué circunstancias y dependiendo de qué expectativas y reacciones

de los interlocutores o corresponsales, todo ello con el fin de cumplir el propósito comunicativo que persigue con el mayor grado posible de éxito. La elección y aplicación consciente de las estrategias de comunicación, de organización del discurso, de control sobre su ejecución y de reparación del mismo, preparan a los estudiantes para asumir sus responsabilidades, encontrar seguridad en sus propias capacidades, reforzar su identidad y regular su comportamiento.

Las lenguas extranjeras son además la puerta a un mundo de infinitas posibilidades en el terreno laboral y profesional, y el currículum básico pretende fomentar el emprendimiento como actitud ante la vida incorporando actividades concretas en las que el estudiante aprende a ser crítico, creativo y comprometido también en estos contextos. En este y en cualquier otro ámbito, la actividad lingüística se realiza en gran parte hoy en día a través de medios tecnológicos. Estos medios están recogidos en el currículum básico como soportes naturales de los textos orales o escritos que el estudiante habrá de producir, comprender y procesar, por lo que la competencia digital se entiende como parte sustancial de la competencia comunicativa. Este carácter dinámico presenta las competencias básicas en ciencia y tecnología y otras áreas de conocimiento, a las que Primera Lengua Extranjera puede contribuir facilitando y expandiendo el acceso a datos, procedimientos y técnicas de investigación, haciendo posible un intercambio más directo y fructífero entre comunidades científicas, y propiciando la construcción conjunta del saber humano.

Integrando todos estos aspectos anteriormente mencionados, el currículum básico se estructura en torno a actividades de lengua descritas en el Marco de la siguiente forma: comprensión y producción (expresión e interacción) de textos orales y escritos (BOE, 2015, p. 424). Tal y cómo indicábamos en el epígrafe anterior, la enseñanza de un segundo idioma en España en la etapa de secundaria es obligatoria. El Gobierno central establece las enseñanzas mínimas que posteriormente son completadas por las Comunidades Autónomas y por los centros. La LOMCE establece que las enseñanzas mínimas establecidas por el Gobierno central ocupan un 50% del total del horario lectivo establecido por las administraciones, ya que le corresponde a estas últimas fijar el horario máximo y a los centros determinar la carga lectiva. Las administraciones educativas son las encargadas de fijar los horarios en cada uno de los cursos en función de lo establecido en las enseñanzas mínimas. Del mismo modo la LOMCE introduce el aprendizaje de una segunda lengua extranjera como materia optativa en cualquiera de los cursos, en “función

de la regulación y de la programación de la oferta educativa que establezca cada administración educativa y, en su caso, de la oferta de los centros docentes” (BOE, 2015). Por otro lado, se establecen también los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje para esta área. Como ya se ha mencionado anteriormente, en esta etapa se ofrece una segunda lengua extranjera como materia optativa, aunque las administraciones educativas pueden decidir incluirla como materia obligatoria. Esta lengua extranjera suele ser el francés, pero en algunas ocasiones puede tratarse de alemán o portugués (Eurydice, 2012b).

### **1.3.3. Evaluación de la lengua inglesa en la etapa de secundaria**

Finalmente, se analizará la forma de articular la evaluación de los aprendizajes en lengua extranjera en la etapa de educación secundaria tal y como establece el artículo 32 “Evaluación de los aprendizajes” del (Real Decreto ORDEN EDU/362/2015, de 4 de mayo por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad de Castilla y León, 2015). En lo referente a la evaluación de los aprendizajes se atenderá a lo dispuesto en el artículo 28 (la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, 2006) y en el artículo 20 del (BOE, 2015). Los referentes para la comprobación del grado de adquisición de las competencias y el logro de los objetivos de la etapa en las evaluaciones continua y final de las materias de los bloques de asignaturas troncales y específicas, serán los criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables que figuran en los Anexos I.B y I.C, respectivamente, de esa misma orden y que se adjuntan como anexos.

El currículo se estructura en cuatro bloques que se corresponden con las actividades de lengua tal y como se describen en el Marco (Instituto Cervantes, 2002): comprensión y producción de textos orales y escritos. En cada uno de ellos se presentan los contenidos, criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje que conforman, el currículo de etapa de la Primera Lengua Extranjera. Las relaciones entre estos tres elementos del currículo no son unívocas, debido a la especial naturaleza de la actividad lingüística; esto supone que, para cada una de las tareas comunicativas listadas y descritas en los estándares, habrá de incorporarse el conjunto de los contenidos recogidos para cada bloque de actividad respectivo. Asimismo, para evaluar el grado de adquisición de cada uno de los estándares de aprendizaje de una determinada actividad de lengua, será

necesario aplicar todos y cada uno de los criterios de evaluación recogidos y descritos para la actividad correspondiente. Para adecuar la metodología de la enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras hay que tener claro el objetivo principal, que no es otro que la utilización eficaz de la lengua extranjera en contextos reales y comunicativos. Por ello, el primer y principal criterio metodológico es impartir las clases en la lengua extranjera, evitando recurrir a la lengua materna. De esta forma, se pone al alumno en contacto directo con la lengua extranjera favoreciendo el desarrollo de sus competencias comunicativas.

La motivación es un factor importantísimo en el aprendizaje de una lengua extranjera ya que se considera que la participación efectiva del alumnado en intercambios comunicativos reales, superando la timidez, permitirá, en su caso, adquirir mejor los contenidos socioculturales y de civilización del país referente del idioma. Para ello, el uso de canciones, películas, historias y relatos que formen parte de la identidad cultural ligada al idioma serán muy provechosos. No hay que olvidar los contenidos de tipo gramatical, pero siempre al servicio de la comunicación y sus cinco destrezas que el alumno deberá desarrollar por igual. Entre ellas, la producción oral es la que mayores problemas causa al alumnado y, por ello, hay que conseguir que se sienta cómodo en la utilización del idioma. Para lograrlo se pueden utilizar los mismos mecanismos y rutinas usados para el desarrollo de la clase, como pueden ser los saludos, felicitaciones, preguntas recurrentes, etc. Además de huir del exceso de correcciones, facilitando en todo momento la fluidez en la comunicación. En cuanto a la producción escrita, contribuye a fomentar la motivación y el uso por el idioma la utilización de temas actuales, familiares y acordes con los intereses del alumnado. La comprensión oral y escrita han de trabajarse a través de documentos reales o adaptaciones de estos, que permitan al alumnado la adquisición de los contenidos socioculturales y transversales previstos en el currículo. Los textos utilizados para desarrollar la comprensión oral han de ser, además, variados y procedentes de fuentes diversas como discursos del profesor, vídeos, canciones, audios, dictados, etc. Se debe utilizar el refuerzo gestual y evitar los ruidos o interferencias sonoras que impidan la correcta recepción del mensaje ayudan asimismo al alumnado a mejorar la comprensión oral. En lo que respecta a la comprensión escrita se pueden utilizar apoyos de vocabulario no exhaustivos que aclaren algún término no adecuado al nivel o de carácter cultura, procurando que el contexto sea suficiente para que el mensaje llegue, aunque no haya una traducción completa.

El uso de las nuevas tecnologías también se ha incorporado a la enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras. En primer lugar, permite el acceso a numerosos recursos materiales, visuales, gráficos y sonoros de una forma precisa y rápida; en segundo lugar, permite establecer contacto con otros centros para intercambios comunicativos reales, por correos electrónicos o incluso por video-conferencias; y, en tercer lugar, permite, mediante el uso de plataformas, variar el tipo de actividades que se presentan al alumnado. La utilización de juegos de rol o simulaciones de situaciones reales en el aula permitirá el desarrollo de la comunicación oral contribuyendo a la motivación y pérdida de la timidez. La autoevaluación debe formar parte del aprendizaje ya que, con ella, el alumno es consciente tanto de sus propios errores como de su aprendizaje. Para alcanzar este fin, las nuevas tecnologías serán de gran ayuda, ya que permiten la creación y utilización de actividades que pueden autocorregirse y muestran al alumnado sus aciertos y errores, al mismo tiempo que facilita la autonomía y el desarrollo de las competencias del currículo. Por último, la evaluación no podrá limitarse a las pruebas periódicas que se realicen, sino que deberá incluir la evaluación diaria de las actividades orales y escritas.

En conclusión, el aprendizaje de lenguas extranjeras se ha convertido en los últimos años en una necesidad ineludible para el ser humano, puesto que la sociedad globalizada del conocimiento exige el desarrollo de destrezas y habilidades comunicativas no solo en una lengua extranjera, sino en varias. En este sentido, la preocupación por desarrollar modos de enseñanza y aprendizaje eficientes de las lenguas extranjeras ha irrumpido con fuerza en el panorama educativo dejando atrás los métodos tradicionales inclinando la balanza a favor de nuevos enfoques comunicativos e interculturales. Gran parte de estas inquietudes se han visto respaldadas por las acciones que desde Europa se han promovido en este campo y que han situado la mejora de la calidad y la eficiencia del aprendizaje de idiomas como uno de los objetivos clave dentro del Marco Común de las Lenguas de Europa. Unidos a estas acciones, Gobiernos y Administraciones educativas de los distintos países miembros de la UE han puesto en marcha diversas iniciativas encaminadas a alcanzar este objetivo.

En la actualidad uno de los enfoques más utilizados en España en la enseñanza de segundas lenguas es el *Task-based Learning*, ya que resalta la importancia de conectar el contenido y el lenguaje. Las metas que este enfoque persigue, mencionadas previamente, se basan en que los alumnos no solo adquieran un alto nivel de competencia en la lengua



extranjera, sino que además desarrollen actitudes positivas hacia las personas que hablan dicha lengua y hacia su cultura adquiriendo habilidades y conocimientos en las áreas de contenido. Es decir, la lengua ni es el objetivo principal ni el único. Estos nuevos objetivos han contribuido a cambiar el enfoque y, por tanto, la dinámica de trabajo. En el marco de la elaboración de la presente Tesis Doctoral, el enfoque por tareas es el método que vertebra la totalidad de la investigación realizada puesto que se considera como uno de los más propicios para el desarrollo de la competencia intercultural comunicativa del discente, competencia que analizaremos en profundidad en el siguiente capítulo.

## **Capítulo 2. La competencia intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras**

Los nuevos métodos de enseñanza del inglés como lengua extranjera señalan que aprender una lengua no debe suponer solo adquirir competencia lingüística, sino que es necesario incluir también la competencia intercultural. El aspecto lingüístico del aprendizaje de una lengua ha perdido relevancia a favor de un contexto de competencia intercultural en el cual los discentes puedan adquirir habilidades que les permitan explorar complejidades culturales y promuevan la comprensión y producción del discurso oral o escrito (González y Borham, 2012). De hecho, parece haberse formado un amplio consenso en cuanto a la necesidad de fomentar la sensibilidad cultural en los profesores de lenguas extranjeras para que puedan convertir sus aulas en “culturally sensitive places to learn” (Porto, 2010, p. 47).

La globalización junto con el incremento de la inmigración han transformado las aulas españolas en espacios multiculturales y las investigaciones subrayan que las nuevas prácticas de enseñanza de lengua extranjera deberían reflejar esta tendencia potenciando la conciencia intercultural y promoviendo el entendimiento cultural (González y Borham, 2012), puesto que para poder involucrarse y participar con éxito en la vida y en la sociedad actual los discentes necesitarán desarrollar la competencia comunicativa intercultural (CCI). La enseñanza de segundas lenguas pasa a concebirse como la combinación indisoluble de la lengua junto con la cultura, lo que conlleva nuevos planteamientos metodológicos (Byram et al. 2001). Sercu define el componente cultural “in terms of the acquisition of intercultural skills, such as independent exploration of cultures or the ability to mediate successfully in intercultural situations” (2005, p. 120) y Byram añade que “teaching for linguistic competence (in the foreign language) cannot be separated from teaching for intercultural competence” (1997, p. 22).

Con el objetivo de comprender las implicaciones del componente cultural a la enseñanza de idiomas y su relevancia en la inclusión de los programas de enseñanza, es preciso primero clarificar el concepto del término cultura. Tal y como lo define la RAE, “la cultura es el conjunto de conocimientos que permiten a alguien desarrollar su juicio crítico.” Existe también una segunda definición que define la cultura como “conjunto de modos de vida y costumbres, conocimientos y grado de desarrollo artístico, científico, industrial, en una época, grupo social, etc.” Asimismo, como parte de las acciones que

realiza la Unesco en el mundo, en el año 1982 tuvo lugar en México la Conferencia Mundial sobre las Políticas Culturales, a la que la comunidad internacional contribuyó con la siguiente declaración:

la cultura puede considerarse actualmente como el conjunto de los rasgos distintivos, espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan a una sociedad o un grupo social. Engloba, además de las artes y las letras, los modos de vida, los derechos fundamentales del ser humano, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias y la cultura da al hombre la capacidad de reflexionar sobre sí mismo. Es ella la que hace de nosotros seres específicamente humanos, racionales, críticos y éticamente comprometidos. A través de ella discernimos los valores y efectuamos opciones. A través de ella el hombre se expresa, toma conciencia de sí mismo, se reconoce como un proyecto inacabado, pone en cuestión sus propias realizaciones, busca incansablemente nuevas significaciones y crea obras que lo trascienden. (Unesco, 2017)

Incluir la competencia intercultural en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras o segundas lenguas resulta esencial dado que su desarrollo en el discente le ayuda a fomentar actitudes de respeto y empatía por otras culturas ajenas a la propia. Skopinskaja (2003) afirma que los alumnos establecen una "sphere of interculturality" por la que son capaces de observar el mundo desde la perspectiva de los demás, descentrando así su propia perspectiva. Bredella (2003) señala también como la competencia intercultural promueve la creación de vínculos basados en la confianza mutua que facilitan el trabajo en equipo y, numerosos estudiosos confirman que favorece la comprensión de contextos culturales diferentes despertando la conciencia intercultural, se aprende a tolerar la ambigüedad desarrollando un espíritu abierto, evita la exclusión social y considera la diversidad como un valor y no como un hándicap (Gil-Jaurena, 2003). Por todas estas razones, Byram (2008) subraya la importancia de potenciar en los alumnos una conciencia cultural crítica, *critical cultural awareness*, puesto que la enseñanza de lenguas extranjeras debe contribuir a una mejor comprensión de otros pueblos y culturas. Asimismo, sugiere que el aprendizaje debe ser un proceso integral y exhaustivo que conduzca a la reflexión crítica y, en consecuencia, al desarrollo de la competencia comunicativa intercultural.

Son numerosos los estudios teóricos sobre la enseñanza de lenguas extranjeras en los que se encuentran términos como los de "componente cultural", "dimensión intercultural", "competencia intercultural", "competencia comunicativa intercultural" y también continuas referencias al papel que corresponde a la dimensión cultural en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua. Entre otros, podemos resaltar los

trabajos de Buttjes y Byram (1991), Byram (1997), Byram y Morgan (1994), Byram y Risager (1999), Byram y Fleming (2001), Kramersch (1998), Sercu (2005), o Zárata (1986). A ellos hemos de añadir el papel desempeñado por el Consejo de Europa en su sección dedicada al estudio y promoción de la enseñanza de lenguas, una de cuyas publicaciones, el Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de las lenguas (Instituto Cervantes, 2002) , se ha convertido en la guía para el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas en Europa.

De los estudios mencionados cabe destacar que todos ellos abordan la cuestión de la relación entre lengua y cultura, proporcionando orientaciones acerca de la necesidad de abordar la enseñanza de ambas de un modo integral. Sercu (2005), afirma que la incorporación de objetivos interculturales en los currículos no es algo exclusivo de la enseñanza de lenguas, sino que afecta a una gran diversidad de materias y, que la formación en lenguas extranjeras es, por definición, intercultural. Llevar una lengua extranjera al aula significa poner en contacto al alumnado con un mundo culturalmente diferente al propio. Se requiere, por tanto, que el profesorado de lenguas explote ese potencial y promueva la adquisición de una competencia comunicativa intercultural. Es por este motivo muy importante mantener este término (CCI) y no solamente competencia intercultural (CI), ya que, de acuerdo con Byram (1997), la competencia intercultural se refiere a “people’s ability to interact in their own language with the people from another country and culture,” mientras que la CCI es “the ability to interact with people from another country and culture in a foreign language” (p. 71) y promover su desarrollo es el fin último de esta Tesis Doctoral.

## **2.1. El enfoque intercultural en la enseñanza de lenguas: conceptos clave**

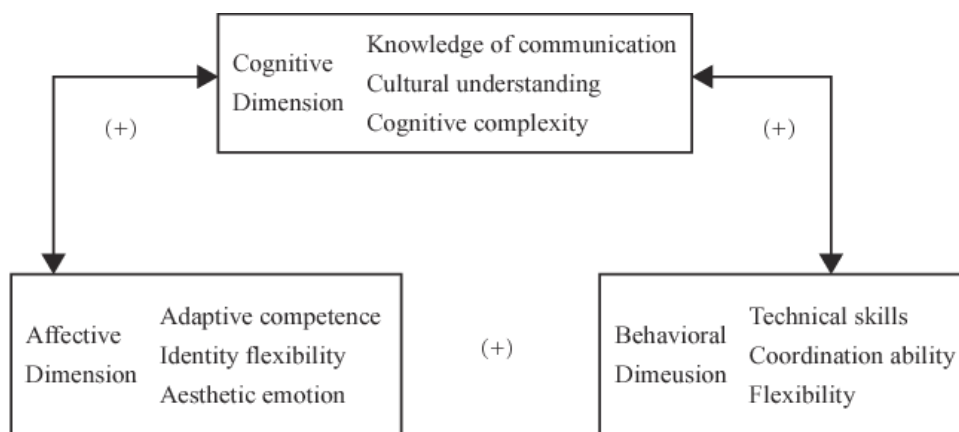
A lo largo de la historia de la didáctica de las lenguas extranjeras, el papel de la cultura y su peso en el estudio de un idioma, han sufrido una serie de cambios (González, 2010). Hoy en día se puede afirmar, a raíz del elevado número de publicaciones sobre este asunto, que el componente cultural resulta de vital importancia en la enseñanza de las lenguas extranjeras. El término competencia intercultural, “the new magic word” (Sercu 1995), nace de la reflexión de los elementos socioculturales en el marco de la competencia comunicativa y se instala en la pedagogía de las lenguas extranjeras con la

finalidad de subrayar que en un encuentro intercultural se pone en funcionamiento la competencia sociocultural de los interlocutores. Como señala Byram (1995),

Cuando una persona aprende una lengua extranjera, se enfrenta a diferentes interpretaciones de muchos de los valores, normas, comportamientos y creencias que había adquirido y asumido como naturales y normales. El concepto del tiempo es diferente, los nombres de los días de la semana y también los comportamientos e ideas asociados con ello. Los valores y creencias que asumía como universales al ser los dominantes en la sociedad en que vivía resultan ser relativos y diferentes en cada país. Esto significa poner en tela de juicio las normas fundamentales adquiridas previamente y dadas por supuestas. (Citado por Oliveras, 2000, pp. 36-37)

La competencia intercultural es, pues, un concepto complejo e interdisciplinar que incluye componentes de la competencia lingüística, sociolingüística, discursiva e intercultural (Byram, 1997). Es la destreza que el discente desarrolla en una segunda lengua o lengua extranjera para desenvolverse adecuada y satisfactoriamente en las situaciones de comunicación intercultural que se producen con frecuencia en la sociedad actual, caracterizada por la pluriculturalidad (Instituto Cervantes, 2002). En la misma línea, Byram la describe como “the ability to communicate and interact across cultural boundaries” (p. 7, 1997) y en trabajos posteriores, Byram et al. (2002) amplían esta definición a “the ability to ensure a shared understanding by people of different social identities, and the ability to interact with people as complex human beings with multiple identities and their own individuality” (p.10). Aunque las perspectivas sobre las definiciones de la competencia intercultural varían, la mayoría reflejan un triunvirato: afecto, comportamientos y cognición (“ABC” “*affect*”, “*behaviours*” y “*cognition*”) (Martín, 2015), por lo que el concepto implica tres dimensiones clave: “affective level, cognitive level and behavioral or performative level” (Kim, 2001, p. 98). De acuerdo con Kim la primera dimensión hace referencia a la motivación que el discente muestra hacia la comunicación intercultural y su predisposición para adaptarse a los desafíos interculturales. La competencia afectiva facilita la adaptación intercultural al proporcionar una capacidad adaptativa y un desarrollo de la empatía que les permite enfrentarse a los diversos desafíos de los intercambios interculturales. En segundo lugar, la dimensión cognitiva es la dimensión de conocimiento de la CCI, que implica el conocimiento de la lengua extranjera y su cultura. El conocimiento de la lengua extranjera incluye un componente lingüístico (formas y gramática de la lengua), una dimensión sociolingüística (estilo apropiado para diferentes situaciones) y una dimensión pragmática (reglas pragmáticas). Por último, la dimensión conductual está estrechamente

relacionada con la dimensión cognitiva y afectiva (veáse figura 1). La dimensión conductual se refiere a la capacidad de los comunicadores de representar o expresar su experiencia cognitiva y afectiva hacia el exterior, cuando la comunicación tiene lugar.



**Figura 1.** Diagrama de competencia comunicativa (Kim, 2001, p. 99)

El currículo de Lengua Extranjera para la Educación Secundaria Obligatoria vigente en nuestro país (Real Decreto, 5 de enero de 2007) reconoce que el eje de esta enseñanza tiene como objetivo el dominio de las clásicas habilidades lingüísticas productivas: hablar, conversar y escribir; y las receptoras: escuchar y comprender, leer y comprender. Sin embargo, se apunta claramente que el aprendizaje de una lengua extranjera trasciende el marco lingüístico e implica un valor formativo integral para el alumnado, en tanto que favorece el respeto, el interés, y la comunicación con hablantes de otras culturas y desarrolla la consciencia intercultural. Se pone, además, el énfasis en su componente actitudinal, puesto que contribuye al desarrollo de actitudes positivas y receptoras hacia otras culturas y, a la vez, ayuda a comprender y valorar la lengua o lenguas propias. El currículo se estructura así en cuatro bloques: 1) Escuchar, hablar y conversar; 2) Leer y escribir; 3) Conocimiento de la lengua; 4) Aspectos socioculturales y consciencia intercultural.

Tal y como apunta Areizaga (2001, p. 162), en la actualidad existe un consenso acerca del papel desempeñado por las lenguas extranjeras, a las que se atribuyen unos objetivos educativos de carácter formativo que implican ir más allá de la adquisición de una competencia lingüística y cuya meta es “formar ciudadanos para una sociedad multicultural y multilingüe” y, como afirma este autor, el “concepto de competencia

comunicativa intercultural intenta responder a la necesidad de ofrecer un modelo para la integración de lengua y cultura en la enseñanza de lenguas”.

Como se ha mencionado anteriormente, los enfoques comunicativos predominantes hasta hace muy poco en la enseñanza de las lenguas, han sido objeto de críticas por privilegiar una concepción instrumental del aprendizaje de éstas, reduciendo a un papel anecdótico la dimensión cultural. De acuerdo con Isisag (2010), el enfoque comunicativo fallaba sobre todo en dos aspectos: 1) no reconociendo plenamente los lazos entre lengua y cultura; y 2) no siendo consciente de que el aprendizaje de otra cultura era insuficiente para promover la comprensión entre culturas, ya que, para alcanzar esta última finalidad, se requiere tener una consciencia de la propia cultura.

Meyer (1991) define la competencia intercultural como parte de una amplia competencia del hablante de una lengua extranjera en la que se es capaz de “to behave adequately in a flexible manner when confronted with actions, attitudes and expectations of representatives of foreign cultures” (p. 138). Esta interacción, según Byram, no sólo implica un intercambio eficaz de información, objetivo del enfoque comunicativo, sino también “the ability to decentre and take up the other’s perspective on their own culture, anticipating and where possible, resolving dysfunctions in communication and behaviour” (1997, p. 42).

Desde la óptica intercultural, el objetivo primordial es “convertir a las personas que aprenden una lengua en hablantes o mediadores interculturales capaces de introducirse en un marco complejo y en un contexto de identidades múltiples, así como de evitar los estereotipos que acompañan generalmente la percepción del otro al asignarle una única identidad” (Karimboyevna, 2020; Paricio, 2004). Dentro de esta óptica intercultural no se puede obviar el término “intercultural speaker”, que fue acuñado por Byram y Zárate en un trabajo que daría lugar al Marco común europeo de las lenguas publicado en 2001. Dentro de este marco, el *intercultural speaker* es definido como la persona que “crosses frontiers, and who is to some extent a specialist in the transit of cultural property and symbolic values” (Byram y Zárate, 1997, p.11). Será por tanto responsabilidad del profesor mediar entre la lengua materna y la cultura de destino para ayudar a los alumnos a alcanzar dichos objetivos (Byram y Risager, 1999; Byram y Nemouchi 2019).

Esta apuesta por el *intercultural speaker* ha sido defendida por diversos autores en distintas publicaciones (Byram, 1997; Risager y Byram, 1999; Byram et al. 1994) y

especialmente, Kramersch (2001). Cabe resaltar que, actualmente, especialistas como De Hei (2020), Kim (2020) o Sugianto (2021), entre otros, siguen manteniendo como foco principal de estudio el desarrollo del hablante intercultural establecido por Byram.

## 2.2. Marco conceptual de la competencia intercultural

El estudio de Stern (1992) respecto a la didáctica de las lenguas extranjeras, en su recorrido por el análisis de los niveles dentro de la propia didáctica, desemboca en lo que conocemos como los niveles de competencia. Se considera a este estudio precursor de los que han surgido como consecuencia del auge de los enfoques comunicativos, todos aquellos relacionados con los niveles y tipos de competencias, los cuáles han ido determinándose y adecuándose a las diferentes teorías del enfoque comunicativo y de la interculturalidad en la enseñanza de las lenguas. Como establece Trujillo Sáez (2005, p. 3), los tres niveles en la didáctica del inglés serían la relación entre *proficiency* (dominio), *competence* (competencia), *function* (función). Según este autor, el primer nivel de concreción se podría establecer con expresiones como “llegar a ser capaces de utilizar la lengua extranjera con fluidez” y el segundo nivel se podría definir como la capacidad de “utilizar la lengua extranjera para poder hablar con fluidez en una determinada situación con unos interlocutores determinados”. Finalmente, el tercer nivel de concreción se expresaría como “utilizar una determinada función comunicativa, en una situación determinada, con unos interlocutores determinados”, incorporando la función concreta que se quiere enseñar.

La primera división dentro del estudio de las competencias es, según Stern (1992) la distinción entre competencia lingüística y competencia comunicativa. Para llegar a dicha conclusión, se basa en estudios de Kelly (1969) el cual establece tres tipos de objetivos diferenciados: “Language pedagogy over the centuries has pursued three major objectives: social (language as communication); artistic-literary (language as a means for artistic creation and appreciation); and philosophical (language analysis)” (Stern, 1992, p. 61). Esto pone de manifiesto que el análisis de la evolución de los objetivos en la didáctica de las lenguas extranjeras ha sido crucial para establecer las diferentes competencias que se consideran esenciales para dominar la lengua meta.

El Marco europeo (2002) recoge una nueva concepción del acto comunicativo que pone su énfasis en el papel de los individuos como actores sociales dotados de múltiples



identidades y de un bagaje de conocimientos sobre el mundo y aptitudes y destrezas que entran en juego en la comunicación. La comunicación apela al ser humano en su totalidad, es decir, en todos sus aspectos socio-afectivos y socio-culturales. Como agente social, cada individuo establece relaciones con un amplio conjunto de grupos sociales superpuestos que unidos definen la identidad. En un enfoque intercultural, uno de los objetivos fundamentales de la educación en la lengua, es el impulso del desarrollo favorable de la personalidad del alumno y su sentimiento de identidad, como respuesta a la enriquecedora experiencia que supone enfrentarse a lo diferente en los ámbitos de la lengua y de la cultura (Instituto Cervantes, 2002, p. 12). Desarrollar la identidad propia ayuda a fomentar la interculturalidad al facilitar la comprensión de otras identidades diferentes, así como el respeto por la diversidad aprendiendo a enriquecerse de la misma (Wang, 2020; Chiu, Lonner, Matsumoto y Wad, 2013).

En todo acto comunicativo entrarían en juego dos tipos de competencias: las competencias generales y las comunicativas. Esta distinción no significa que exista un conjunto de competencias diferenciadas. En realidad, existe una única competencia compleja de la que el hablante se sirve en sus interacciones comunicativas (Paricio, 2004). En esa competencia entrarían tanto las competencias generales como las lingüísticas. Las competencias generales, que son las que remiten de manera más específica a la dimensión intercultural, se dividen en cuatro subcompetencias: conocimiento declarativo, destrezas y habilidades, competencia existencial y capacidad de aprender. Dentro del conocimiento declarativo se encontrarían el conocimiento del mundo, el conocimiento sociocultural y la consciencia intercultural.

El conocimiento del mundo incluye: lugares, instituciones y organizaciones, personas, acontecimientos, objetos e intervenciones en distintos ámbitos, por una parte y, por otra, clases de identidades y sus propias relaciones. Por su parte, el conocimiento sociocultural incluye las características distintivas de una sociedad concreta y de su cultura, incluyendo, por ejemplo, los siguientes temas: la vida diaria, las condiciones de vida, valores, creencias y actitudes respecto a la clase social, etc. Por último, la consciencia intercultural, remite de manera muy directa a las actitudes del alumnado con una connotación político-ideológica. Según El Marco europeo, (Instituto Cervantes, 2002) esta consciencia intercultural supone una toma de conciencia del mundo en que aparece la comunidad o comunidades desde la perspectiva de los demás, la cual suele estar plagada frecuentemente de estereotipos. Así, el conocimiento, la percepción y la

comprensión de la relación entre el mundo propio y el de la comunidad cuya lengua se estudia producen una consciencia intercultural que abarca la consciencia de la diversidad regional y social en los dos mundos. Según el estudio llevado a cabo por Tarchi y Surian (2021) para promover la competencia intercultural, la clave para la eliminación de estos estereotipos está en una comprensión a fondo de la propia cultura.

Por lo que respecta a las destrezas y habilidades se distinguen dos tipos: las destrezas y habilidades prácticas, que son las destrezas sociales, de la vida, profesionales, de ocio) y las destrezas y habilidades interculturales que incluyen la capacidad de establecer relaciones entre la propia cultura y la extranjera, la sensibilidad cultural, la capacidad de ejercer el papel de mediador cultural entre las personas de otras culturas y la capacidad de superar relaciones estereotipadas.

La competencia existencial remite también al mundo de las actitudes y de los valores. Se incluyen aquí diversos factores: a) las actitudes; b) las motivaciones; c) los valores; d) las creencias; e) los estilos cognitivos y, por último, f) los factores de personalidad. Por último, en lo que se refiere a la capacidad de aprender, el Marco Europeo alude a la capacidad de observar y participar en nuevas experiencias y de incorporar conocimientos nuevos a los previos o de modificar dichos conocimientos previos. Dentro de esta capacidad entrarían varios componentes: la reflexión sobre el sistema de la lengua y la comunicación, la reflexión sobre el sistema fonético y las destrezas correspondientes, las destrezas del estudio y las destrezas heurísticas de descubrimiento y análisis.

Estas competencias del Marco se corresponden con planteamientos muy similares de especialistas en didáctica de las lenguas como Byram (1997), Sercu (2005) o Lund (2008), los cuales establecen un marco teórico para la competencia intercultural que consta de cinco saberes relacionados entre sí: el conocimiento, las destrezas de interpretación y relación, las destrezas de descubrimiento e interacción, las actitudes y la consciencia intercultural crítica. Estos cinco saberes (Byram, 1997) aparecen explicados en el siguiente esquema (véase figura 2).

***Savoir comprendre / skills of interpreting and relating***

**What? (explanation)** = ability to interpret a document/event from another culture, to explain and relate it to documents/ events from one's own culture, learners relate oral and written texts to each other and try to interpret each in the light of the other, involves the skill of **mediation**

**How can it be developed in class?**

tasks that allow careful reading, analysis, interpretation of texts – in order to achieve a change of perspective  
1 creative tasks working with literary texts (writing new scenes, new ending), look at action in literary text from the point of view of minor characters, projects/simulations – learners experience a situation from different cultural point of view (how does the American school work – what is a typical day like at such a school), role plays / certain games.

### **Savoirs / Knowledge**

#### What? (explanation)

not primarily knowledge about a specific culture but rather k. of how social groups and identities function (own and others)

- knowledge of social processes, + knowledge of illustrations of those processes and their products, k. about how other people see oneself as well as k. about other people, knowledge about self and other, of interaction (individual and societal)
- comprises traditional Landeskunde knowledge [autostereotypes (+/- stereotypes a person has about his/her own culture), hetero-stereotypes (+/- stereotypes sb has about other cultures)]
- knowledge about social interaction

#### How can it be developed in class?

facts (film, texts, internet, authentic material), working with stereotypes in class, guest speakers ...

### **Savoir s'engager / critical cultural awareness**

#### What? (explanation)

ability to evaluate critically on basis of explicit criteria, perspectives, practices, products in one's own culture / other cultures, countries, closely connected with cultural studies, dealing with speakers from another culture always involves the evaluation of a culture – this often leads to an exchange of stereotypes, aiming for a critical evaluation of another culture – development of all the other 4 levels / competences necessary, including a critical perspective on one's own culture.

#### How can it be developed in class?

Critical comparison how Australian and German society deals with immigration.

### **Savoir être / Attitudes (savoir être)**

#### What? (explanation)

attitudes, values (one holds because of belonging to social groups / to a given society), attitudes of the *intercultural speaker* and mediator, = foundation of ICC, curiosity, openness, readiness to suspend disbelief about other cultures and belief about one's own, willingness to relativise one's own values, beliefs, behaviours, willingness not to assume own beliefs etc. are the only possible and correct ones, ability to 'decentre' – ability to see how own values, beliefs, behaviours might look from the perspective of an outsider who has a different set of values, beliefs, behaviours

#### How can it be developed in class?

using brainstorming, visual aids when working with texts to create curiosity and interest, using texts written by or about learners from other cultures telling about their lives, children's and young adult literature, authentic texts – brought by learners (songs, interviews), virtual and face-to-face encounter projects (e-mail, exchange) – getting-to-know phase important, cultural similarities in forefront

### **Savoir apprendre / faire /skills of discovery and interaction**

What? (explanation) = ability to acquire new knowledge of a culture/cultural practices and to operate knowledge, attitudes, skills in real-time communication and interaction

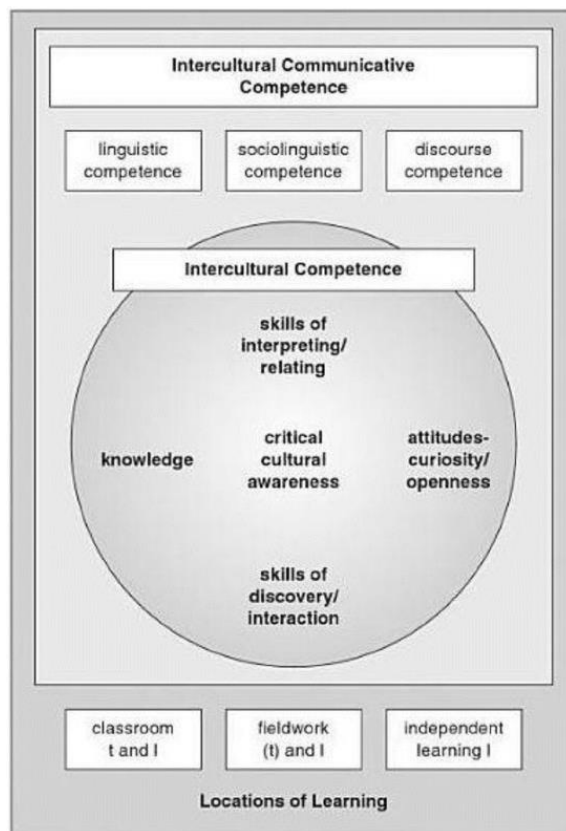
#### How can it be developed in class?

comparing e-mails, face-to-face and virtual encounter projects (web cam), chat, study visits – ethnographic observation tasks (sounds, images, smells ...), negotiation of cultural misunderstandings, role plays, critical incidents

**Figura 2.** Modelo de Competencia comunicativa intercultural de Michael Byram (1997) (Müller-Hartmann y Schocker-von Ditfurh, 2007, p. 72)

El modelo propuesto por Byram (1997, 2009), nos resume la competencia comunicativa intercultural (CCI) formada por dos áreas estrechamente relacionadas que incluyen tanto la competencia comunicativa como la intercultural. La CCI resulta de la

combinación de conocimientos, actitudes y habilidades y añade el término “crítico” a la conciencia intercultural, *critical awareness* (Figura 3).



**Figura 3.** Competencia comunicativa intercultural (Byram, 1997, p. 62)

Como demuestra la figura 3, la conciencia crítica intercultural, *critical cultural awareness* (CCA), es un elemento clave dentro del modelo de Byram, ya que se sitúa deliberadamente en el centro del diagrama. Esta destreza se define como “an ability to evaluate, critically and on the basis of explicit criteria, perspectives, practices and products in one’s own and other cultures and countries” (Byram, 1997, p. 63). Esto supone más que solo la conciencia cultural en el sentido de conocimiento y sensibilidad hacia un fenómeno como la lengua que encontramos en la definición de conciencia lingüística. En primer lugar, está estrechamente relacionada con la educación de valores y con el desarrollo de las capacidades de pensamiento crítico que permiten a los usuarios de la lengua emitir juicios sobre los fenómenos de los que son testigos (Byram, 2009). En segundo lugar, se enfatiza que el pensamiento crítico debe dirigirse tanto a las “perspectives, practices and products” de la cultura propia como a las de las demás y, que “the basis of intercultural competence is in the attitudes of the person interacting with

people of another culture” (p. 12). Sin esta competencia, las otras cuatro no pueden llevarse a cabo. Como señala Baker (2012), con el CCA, la finalidad de Byram no es simplificar la relación entre la lengua y cultura, sino subrayar “the need to understand the multi-voiced diglossic nature of culture, which contains conflicting and contradictory views” (Baker, 2012, p. 65).

Sercu (2005) retoma el marco conceptual de Byram (1997), señalando también que la competencia intercultural está ligada a la comunicativa. De acuerdo con el Marco europeo, la competencia comunicativa se refiere a la habilidad de una persona para desenvolverse en una lengua extranjera de un modo adecuado desde el punto de vista lingüístico, sociolingüístico y pragmático. La competencia comunicativa intercultural se construye sobre la base de la competencia comunicativa y la amplía para incorporar la competencia intercultural. Guilherme (2000, p. 297) define la competencia intercultural como la “habilidad para interactuar de manera efectiva con gente de otras culturas que reconocemos como diferentes de la propia.” Byram et al. (2002) y otros especialistas en la materia como Binder, Odag, Leiser, Ludder y Kedzior (2018) insisten en que la adquisición de la competencia intercultural es un proceso que nunca se acaba ni puede ser totalmente perfecto por varias razones: en primer lugar, es imposible saber con anticipación cuál va a ser el conjunto de conocimientos necesarios en una interacción con personas pertenecientes a otras culturas y, en segundo lugar, las identidades y valores sociales de una persona van cambiando a lo largo de toda la vida a medida que ésta se adhiere a distintos grupos sociales. En la misma línea, Aguado define la competencia intercultural como “las habilidades cognitivas, afectivas y prácticas necesarias para desenvolverse eficazmente en un medio intercultural.” (2003, p. 12). Dentro de lo que el autor denomina “habilidades cognitivas”, se encuentra el conocimiento de aspectos culturales propios y de otras personas, dentro de las “habilidades afectivas”, están la curiosidad, la apertura, la voluntad de cuestionarse los propios valores y la empatía y dentro de las “habilidades prácticas”, están las destrezas relacionadas con la interpretación desde diferentes perspectivas y la capacidad de aprender y poner en práctica los aspectos culturales (Vilá, 2005).

En consonancia con lo dicho anteriormente, Meyer (1991) distingue tres etapas en la adquisición de la competencia intercultural:

- Nivel monocultural: en este nivel la persona se basa mentalmente en su cultura. La cultura extranjera se ve y se interpreta según la perspectiva de la propia cultura.

Prevalen los tópicos, prejuicios y estereotipos. Isabel Iglesias (2003) habla del “efecto escaparate” para esta comprensión periférica y superficial de la cultura del otro, ya que mira desde fuera. Esto conduce a lo que la autora denomina “síndrome de Nancy”, es decir, la audacia con la que se suelen interpretar las conductas de los usuarios de una lengua, sin conocer la mayor parte de las veces, la verdadera intención que las ha guiado y sin saber que dichas conductas casi siempre cobran su verdadero sentido dentro de la totalidad de la cultura de origen.

- Nivel intercultural: el alumno está mentalmente situado entre las dos culturas. El conocimiento que tiene de la cultura extranjera le permite hacer comparaciones entre ambas y posee suficientes recursos para explicar las diferencias culturales.
- Nivel transcultural: la persona se sitúa por encima de las culturas implicadas, con una cierta distancia, permitiéndole colocarse en una situación de mediador entre ambas.

Existen varias teorías que intentan definir el aprendizaje de la competencia intercultural. Oliveras (2000), realiza una investigación que parte de los estudios relacionados con la competencia intercultural llevados a cabo por empresas y universidades en relación con movimientos migratorios derivados del comercio y de la especialización en el extranjero. Después, continuando con el análisis, destaca que

en las últimas décadas, los estudios sobre la enseñanza de la cultura extranjera han ido cambiando y se ha pasado de hacer hincapié en la simple transmisión de conocimientos a dar una mayor importancia a la formación cultural como parte integral del aprendizaje comunicativo de la lengua, preparando a los alumnos para una comunicación intercultural. (Oliveras, 2000, p. 32)

El enfoque holístico, estudiado entre otros por Taft (1981), Murphy (1988), Meyer (1991) y Byram (1995), defiende la idea de que la competencia intercultural es una cuestión de actitud hacia otras culturas, en general, y hacia culturas específicas, en particular. Integra un grupo de destrezas más generales que se relacionan con los aspectos afectivos, que desempeñan un papel importante en el contacto entre culturas. El objetivo general es la adquisición de conocimientos o comprensión de los sistemas culturales. Este enfoque enfatiza, además, que tanto la cultura del alumno como la cultura extranjera están presentes de manera explícita y, por tanto, deben ser tenidos en cuenta ambos. Para Murphy (1988), el objetivo principal de incluir aspectos emocionales y afectivos es la reducción de etnocentrismo y la modificación de las actitudes individuales hacia los

demás, lo cual necesariamente repercute en un cambio de la propia actitud. Los puntos más importantes que deben tenerse en cuenta en relación con este enfoque son los siguientes:

- La personalidad y la identidad. Se refiere a que la persona que participe en un contacto intercultural siga siendo ella misma. Uno de los elementos que forman parte de la competencia intercultural es la habilidad del individuo para estabilizar su propia identidad durante un encuentro cultural y, además, para ser capaz de ayudar a los otros participantes a estabilizar la suya (Oliveras, 2000).
- El desarrollo de la empatía. Un aspecto muy importante en el enfoque holístico es la capacidad cognitiva de comprender puntos de vista diferentes y saber integrarlos en la cultura propia, es decir, el ser capaz de ponerse en el lugar del otro es fundamental para una comunicación intercultural exitosa. Dentro de este aspecto, se incluye el poder interpretar tanto elementos verbales como no verbales (González, 2010).
- El llamado “acto intercultural”. Para Taft (1981), la persona que adquiere una competencia intercultural, se convierte en un actor intercultural, que tiene como función la de ser un verdadero mediador entre las culturas en contacto. Según sus propias palabras,

un mediador intercultural es la persona que facilita comunicación, entendimiento y acción entre personas o grupos que difieren en cuanto a la lengua y la cultura. El papel del mediador consiste en interpretar expresiones, intenciones, percepciones y expectativas de los grupos en cuestión, estableciendo y nivelando la comunicación entre ellos. Para facilitar esta tarea, el mediador debe ser capaz de participar en ambas culturas, de manera que, en cierto sentido, ha de ser bicultural. (Citado por Oliveras, 2000, p. 37)

Como hemos analizado a lo largo de este epígrafe son muchos los modelos de competencia intercultural comunicativa que se han desarrollado, pero todos ellos comparten la misma base: el modelo de Byram, puesto que no solo contempla el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural, sino que sus teorías están muy extendidas en el contexto europeo y han constituido la base de la mayoría de los trabajos publicados actualmente por el Consejo de Europa sobre la competencia intercultural.

### 2.3. La competencia comunicativa intercultural en las metodologías de enseñanza de segundas lenguas

Con bastante frecuencia los enfoques tradicionales de la enseñanza de la lengua extranjera no han conseguido aumentar la conciencia intercultural de nuestros alumnos, ya que, por un lado, se han centrado más en el desarrollo de la competencia lingüística y, por otra parte, los materiales de contenido cultural se han utilizado de forma recurrente para contextualizar la presentación y la práctica de los aspectos lingüísticos. Muchos profesores se quejan del vacío al respecto en los materiales didácticos, los cuales no muestran apenas consideración por la CCI y cuando la incluyen son, en ocasiones, aspectos muy superficiales de la cultura meta, impidiendo un buen desarrollo de la misma. Por todo ello, Cortazzi y Jin sostienen que “what is needed are appropriate methods for teaching and learning culture in the EFL classroom that will facilitate a reflective use of the best available materials” (1999, p. 210).

El enfoque comunicativo por tareas, *Task-based learning* o *Project-based learning*, es un nuevo paradigma en la enseñanza de segundas lenguas que algunos investigadores defienden como un enfoque holístico que involucra a los alumnos intelectual y cognitivamente a través de las tareas que se proponen como vehículos útiles para promover la comunicación y el uso de la lengua auténtica (Willis, 2005). El enfoque por tareas promueve el desarrollo de la CCI al hacer que los alumnos participen en conversaciones significativas a través de la realización de tareas que desarrollen eficazmente la competencia intercultural comunicativa (Ellis, 2005; Martin 2012; Ellis y Shintani, 2013; Cai y Lv, 2019). El hecho de utilizar actividades o tareas con un enfoque intercultural en el que los alumnos comparten diferentes puntos de vista y conocen otras perspectivas, promueve CCI al crear alumnos más tolerantes y empáticos donde ven la diversidad y las diferencias culturales como un valor añadido y no como un obstáculo (Norton y Toohey, 2011). Al proceder al diseño de las tareas, Candlin (1987) afirma que el intercambio entre el “yo” y el “otro” puede ser potenciado por tareas que permitan “learners to become more aware of their own personalities and social roles, and those of their fellow learners” ya que las tareas ayudan a los alumnos a entender “how language is used to reflect and reinforce our value and belief system” (p. 16). Candlin ve también la necesidad de utilizar “tasks to take a critical stance since the improvement of relations between learners’ worlds inside and outside the classroom depends upon mutual



acceptance and tolerance of their members, and overcoming the barriers raised by ideology and prejudice” (p. 17).

En una investigación sobre el desarrollo de los principios metodológicos para promover la CCI dentro de la enseñanza de lenguas extranjeras, Alonso (2008) analizó los aspectos esenciales que la metodología intercultural debe presentar en el aula de segundas lenguas. En primer lugar, recomienda tener en cuenta los conocimientos previos de los alumnos y aprovechar las experiencias previas para comenzar a introducir el enfoque intercultural ya que el alumno posee una realidad afectiva, que parte de lo que ya conoce y de lo que ha vivido y eso implica de manera activa en su aprendizaje, marcando su aprovechamiento afectivo, cognitivo y comportamental. Es por este motivo que para llevar a cabo nuestra investigación se parte de un cuestionario previo realizado a los participantes donde se analizan sus intereses, conocimientos previos y relaciones interpersonales que serán utilizadas para la base de la novela de ficción. En segundo lugar, es necesario fomentar el aprendizaje autónomo por lo que el papel del profesor debe ser el de un guía para que los alumnos fortalezcan sus aptitudes y puedan después transferirlas fuera del aula con menos problemas. Además, el diálogo y el trabajo en colaboración son necesarios, ya que como señala Kramsch (1998) es a través del diálogo y de la constante búsqueda del entendimiento del otro, como cada persona intenta ver el mundo a través de los ojos del otro sin perderse de vista a sí mismo. Asimismo, los objetivos lingüísticos y los contenidos socioculturales deben aparecer de forma proporcionada y colaborar en el proceso de aprendizaje. González Blasco (2000) insiste en que los contenidos socioculturales deben tener una importancia similar a la de otros aspectos, es decir, no deben quedar subordinados a la gramática o a la estructura, ni tampoco ser una mera comparsa en las situaciones comunicativas y en el aprendizaje del léxico, pero tampoco deben tener una prioridad o relevancia, que opaquen las demás cuestiones que no son menos importantes. Estos contenidos culturales darán lugar a una comparación entre culturas. De hecho, es casi imposible comprender una cultura si no se la relaciona con otras (González, 2000). Lo que no debemos perder de vista es que la comparación, si no es llevada a cabo de manera adecuada, puede resultar un obstáculo para la percepción que tengamos del otro o incluso de nosotros mismos, llevándonos hacia generalizaciones sin fundamento o al refuerzo de estereotipos. Debido a ello, se debe ayudar a los alumnos a desarrollar una serie de estrategias para que sepan comparar, relativizar y matizar. De esto modo se favorecerá en el alumnado el desarrollo de la tolerancia por la ambigüedad y a

enfrentarse de manera adecuada a situaciones inesperadas de incomprensión y de incomunicación (Kramsch, 2001). Otro de los principios metodológicos que deben incluirse es el que Wessling (1999) denomina como “duda productiva” y que consiste en poder cuestionar nuestras ideas para buscar nuevas perspectivas. Este principio conlleva también la reformulación de las observaciones en un contexto adecuado con el fin de llegar a entender otros valores culturales y evitar interpretar los comportamientos de las personas de otras culturas de manera errónea. Es necesario que los alumnos comprendan que dentro de la interacción intercultural no hay verdades incuestionables y que el cuestionamiento permite comprender que las actitudes y comportamientos dependen de una determinada visión cultural. Reflexionar sobre nuestra cultura nos permite comprender lo relevante de una percepción sobre su realidad y sobre la otra, dentro de la interacción intercultural. Como establece Cañas (2005), se debe ayudar a los alumnos a preguntarse y a interpretar la respuesta o reacción de sus interlocutores. Para que el alumno se sienta cómodo y no interprete los comportamientos de las personas de otras culturas de manera errónea, es importante crear un ambiente propicio centrado en un modelo afectivo que desarrolle la competencia interpersonal y el alumno se sienta parte del grupo. El alumno ha dejado de ser un mero observador y pasa a convertirse en un actor social que tiene nuevas responsabilidades (Alonso, 2008). Todas estas razones conducen a que el enfoque utilizado para implementar la novela de ficción en nuestro estudio sea el enfoque por tareas puesto que cumple con los requisitos metodológicos para el fomento de la CCI del discente.

Tras el análisis sobre la metodología que se puede aplicar para promover la CCI en el aula de lenguas extranjeras, resulta fundamental que los alumnos desde el aula, desarrollen una capacidad de descubrimiento y de aprendizaje, que es la competencia esencial, de la cual partirán otras competencias. En consecuencia, es necesario que las actividades que se diseñen, ayuden a encontrar las diferencias entre nosotros mismos y los otros, a través de la indagación en los elementos afectivos y emocionales del aprendizaje y el análisis de las referencias culturales que se encuentran en el mundo cultural del alumno (González, 2010). Chen y Starosta (1999), señalan que todas las actividades de intervención para el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural nos remiten a una serie de técnicas concretas consideradas como las más adecuadas para el uso del docente en el aula: la dramatización o *role-playing*, las historias, el incidente crítico y las simulaciones. En los últimos tiempos, también han evolucionado

las técnicas utilizadas, incrementando el uso de elementos de tecnología tales como la reproducción de películas a través del video, el uso de Internet, chats, las redes sociales, el uso de la webcam, y demás cuestiones que posibilitan incluso el intercambio cultural con personas que se encuentran en diferentes partes del mundo.

El currículum de lenguas extranjeras vigente en España para la etapa de Educación Secundaria Obligatoria (BOE, 2007, pp. 742-743) remite a diversas competencias básicas que el alumnado ha de adquirir: competencia en comunicación lingüística, competencia para aprender a aprender, competencia social y ciudadana, competencia en el tratamiento de la información y competencia digital, competencia cultural y artística y, finalmente, autonomía e iniciativa personal. Pese a que todas ellas se relacionan con la dimensión intercultural la competencia social y la artística son las más afines al tema que nos concierne. Respecto a la competencia social y ciudadana, se apunta que las lenguas son, por una parte, vehículo de comunicación y transmisión cultural y, por otra, favorecen el respeto, el interés y la comunicación con personas que hablan otras lenguas y el reconocimiento y la aceptación de las diferencias culturales. Además, desde un punto de vista metodológico dado que el trabajo en grupo y en parejas es importante en esta materia, se aprende así a participar, a expresar las ideas propias y a escuchar las de los demás. Se desarrolla pues la capacidad de diálogo, de negociación de significados y de llegar a acuerdos. De este modo se favorece que se aprende con ellos mientras trabajan en grupos.

Cabe destacar que el aprendizaje de una lengua extranjera incluye un acercamiento a manifestaciones culturales de la lengua y países en que se habla, contribuyendo así a la adquisición de la competencia artística y cultural. Por otra parte, si se facilita la expresión de opiniones, gustos ante manifestaciones culturales y se promueve la realización y representación de simulaciones y narraciones, se contribuye a la apreciación de la diversidad cultural.

En definitiva, se podría afirmar que el desarrollo de la competencia comunicativa resulta ser insuficiente para responder a las demandas que exigen las nuevas sociedades multiculturales y multilingües. Los hablantes no solo necesitan usar una lengua extranjera con fines comunicativos, sino que, además, deben utilizarla como herramienta para comprender a otros hablantes y sus culturas. En consecuencia, el objetivo de la enseñanza-aprendizaje de lenguas debería ser la formación de hablantes interculturales. Al mismo

tiempo es necesario diseñar y poner en práctica nuevos enfoques metodológicos que tengan en cuenta la perspectiva intercultural.

La idea de que se debe incluir conocimiento de la cultura en la enseñanza de una lengua viene de las teorías aceptadas hoy en día que consideran que la lengua y cultura son inseparables. La importancia otorgada a la idea de desarrollar una competencia intercultural dentro del aula se deriva precisamente de esa interrelación entre lengua y cultura. Los objetivos de formar a los alumnos en esta competencia son múltiples ya que no sólo se busca alcanzar un nivel más alto en la lengua extranjera trabajando la competencia lingüística y la comunicativa, sino que se persigue también la adquisición de la competencia intercultural que fomente la apertura y la tolerancia en una sociedad multicultural.

Para enseñar esta competencia se debe empezar por incluir información sociocultural en todo el aprendizaje, teniendo en cuenta la parte afectiva del alumno durante todo este tiempo y dando importancia a la cultura propia del alumno, como muestra el modelo de la Competencia Comunicativa Intercultural de Byram. El profesor debe estar completamente implicado y ser buen conocedor de ambas culturas llevando a cabo las estrategias metodológicas reseñadas a lo largo de este capítulo para que de este modo la adquisición de esta competencia sea plenamente satisfactoria y no algo puramente anecdótico. Uno de los métodos o enfoques dentro de la enseñanza de segundas lenguas que promueve la competencia comunicativa intercultural es el enfoque por tareas y en el siguiente capítulo se desarrollará en profundidad el método y los beneficios que aporta a la adquisición de la competencia intercultural comunicativa.

## Capítulo 3. El enfoque por tareas o proyectos

### 3.1. Origen del enfoque por tareas

Desde la década de los 70, la pedagogía de la enseñanza de segundas lenguas ha pasado de un enfoque estructural a un enfoque comunicativo (Richards y Rogers, 2014). Derivado del enfoque comunicativo surge el enfoque basado en tareas mejor conocido como *Task-based learning* (TBLT) (Littlewood, 2014). Long (2015) señala que el enfoque por tareas responde de manera coherente a más de 40 años de investigación sobre la adquisición de segundas lenguas, por lo que los estudios sobre este método han sido prominentes en los últimos diez años (Han, 2018).

El término *Task-Based Language Teaching* tiene su origen en el maestro indio Prabhu (1987) quien fue responsable del proyecto Banagalore. El objetivo de este proyecto era implementar una nueva metodología en la enseñanza de segundas lenguas en las escuelas de primaria y secundaria a través de la realización de una serie de tareas de forma comunicativa por parte de los estudiantes. Se considera el antecedente del enfoque por tareas al incluir tareas comunicativas en el aprendizaje de lenguas extranjeras y ha sido de gran relevancia para el estudio del enfoque por tareas por diferentes investigadores, profesores y pedagogos (Ruiz-Cecilia, 2017). En la década de los 80 el aprendizaje de segundas lenguas pasó a ser visto como proceso de aprendizaje que enriquece la comunicación de los alumnos a través de tareas basadas en la vida real, en lugar de un proceso rígido (M. Hişmanoğlu, 2011; S. Hişmanoğlu, 2011), una visión que dio origen a diferentes enfoques basados en las tareas (Breen, 1987; Candlin y Murphy, 1987; Nunan, 1989; Prabhu, 1987). Durante los años noventa, se puso el foco en fomentar clases comunicativas, en las que las tareas se estructuraban en tres fases orientadas a la preparación previa a la tarea, la realización de la tarea y a actividades posteriores a la tarea (Skehan, 1996; Willis, 1996). Nos centraremos a continuación en conceptualizar este modelo y explicar los principios teóricos que lo avalan desarrollando de manera especial el modelo de Willis ya que es el que se sigue en los libros de texto de educación secundaria en España.

### **3.2. Definición de tarea y del enfoque por tareas**

Se considera que el enfoque por tareas es el resultado de una evolución natural del enfoque comunicativo. Este método busca reducir las ambigüedades del método comunicativo y buscar formas de implementar de manera práctica y bien definida el desarrollo de la competencia comunicativa en el aula. Se considera que se aprende mejor una lengua extranjera mientras los alumnos realizan tareas que les obligan a comunicarse de manera significativa en busca de un fin concreto. Según Ellis y Shintani (2014), el objetivo de este enfoque es “to develop learner’s communicative competence by engaging them in meaning-focused communication through the performance of tasks” (p. 135). Mediante este enfoque, los alumnos participan en el uso real de la lengua en el aula mediante la realización de tareas.

Aunque existe una divergencia de opiniones entre los defensores de la enseñanza de segundas lenguas en relación con los principios básicos que sustentan el TBLT, Swan (2005, p. 381) destaca que existe un acuerdo general sobre las características que a continuación se enumeran:

- Instructed language learning should mainly contain natural or naturalistic language use, and the activities are related to meaning rather than language.
- Instruction should support learner-centeredness rather than teacher-centeredness.
- Because totally naturalistic learning does not normally give rise to target-like accuracy, engagement is essential to promote the internalization of formal linguistic elements while keeping the perceived benefits of a natural approach.
- This can be realized best by offering opportunities for focus on the form, which will attract students’ attention to linguistic components as they emerge incidentally in lessons whose main focus is on meaning or communication.
- Communicative tasks are especially suitable devices for such an approach.

- More formal pre- or post- task language study may be beneficial. This may make contribution to internalization by leading or maximizing familiarity with formal characteristics during communication.
- Traditional approaches are unproductive and unsuitable, particularly where they require passive formal instruction and practice isolated from communicative work.

El enfoque por tareas es un método basado en el significado en el que los participantes se preocupan por la comunicación. Willis y Willis (2007) manifiestan que es más eficaz alentar siempre a los alumnos a utilizar la lengua meta en la medida de lo posible, aunque su producción no sea perfecta. Por este motivo, los profesores deberán ofrecer multitud de oportunidades para que los alumnos utilicen y practiquen la lengua en el aula. Sin embargo, es necesario mencionar que el TBLT no solo se ocupa de la adquisición de fluidez, sino que se centra también en el desarrollo de otras habilidades como la competencia lingüística o la capacidad de interacción (Ellis y Shintani, 2014).

A medida que el enfoque basado en tareas ha ido despertado mayor interés entre la comunidad de profesores de lenguas extranjeras, muchos investigadores y académicos han considerado necesario describir con nitidez el concepto de tarea. Una tarea se define comúnmente como una actividad comunicativa dirigida a un objetivo con fines específicos (Candlin, 1987; Ellis, 2003; Willis, 1996) y es principalmente “a piece of classroom work in which one side involves learners to participate freely and take part in the classroom practices” (Long, 1985, p. 89). Por otro lado, la tarea involucra a los docentes dándoles un rol diferente a los que anteriormente acostumbraban a tener convirtiéndoles en guías e instructores a la vez (Crookes, 1986; Lin, 2009). En este sentido, la tarea se más en el significado que en la forma (Willis, 1996 y Nunan, 1989), lo que significa que el principal centro de atracción es comprender el mensaje y su significado en lugar de aprender la estructura de la lengua de manera aislada (Long, 1985; Skehan, 1998). El papel del profesor, tal y como se indica, se modifica y ajusta en función de los objetivos y la pedagogía y, a lo largo de este capítulo se analizarán las estrategias que el profesor puede usar en el aula para adoptar un papel que pueda ayudar al discente en la mejora de su competencia comunicativa intercultural. Prabhu (1987), en consonancia con la definición de tarea y el papel del profesor en la misma, afirma que “a task is an activity which required learners to arrive at an outcome from given information

through some process of thought, and which allowed teachers to control and regulate that process” (p. 24). De este modo, el rol del profesor en un enfoque por tareas es el de facilitador, mientras que el del alumno es el de comunicador, receptor y agente principal (Muhammad et al., 2021). Es a través del TBLT que los alumnos aprenderán a hacer uso de sus habilidades comunicativas para pasar de la L1 a la L2 desarrollando todas las estrategias que sean necesarias para tal fin (Lin, 2009). Como afirma Larsen- Freeman (2000), dado que los alumnos de segundas lenguas se esfuerzan por realizar una tarea, tienen una gran oportunidad de interactuar con sus compañeros y, esta interacción facilita la adquisición de la lengua en la medida en que los alumnos deben intentar comprender a los demás y presentar su propio significado.

Teniendo en cuenta las definiciones publicadas, Ellis (2003, p. 9) estableció una serie de criterios que cualquier tarea que se lleve a cabo debe cumplir:

- It should focus on meaning
- There should be a gap
- Learners should use their own resources
- There should be a clearly defined communicative outcome

Respecto al papel que el profesor de segundas lenguas desempeña al aplicar el enfoque basado en tareas se basa en tres funciones principales: (1) *selector and sequencer of tasks*; (2) *preparing learners for tasks*; y (3) *consciousness-raising* (Richards y Rogers, 2001). En relación con el primero, cabe destacar que el docente de segundas lenguas tiene un papel activo en la elección, adaptación y el diseño de las tareas y, a continuación, en la elaboración de las mismas en función de las necesidades, expectativas, intereses y niveles de competencia lingüística de los alumnos (Branden, 2019). En referencia al segundo, puede afirmarse que es importante que los alumnos realicen algún tipo de entrenamiento para la tarea previa (Hismanoglu y Hismanoglu, 2011). Estas actividades de entrenamiento pueden incluir la introducción al tema, especificar las instrucciones de la tarea, ayudar a los alumnos a aprender o recordar palabras y estructuras útiles para facilitar la realización de la tarea y, ofrecer a los alumnos una visualización parcial del proceso de la tarea. Por último, en cuanto al tercer papel del profesor, es necesario mencionar que el docente despliega una amalgama de técnicas de focalización de la forma que abarcan actividades de todo tipo y empleo de material destacado (Richards y Rogers,



2001; Crookes y Ziegler, 2021). A los roles anteriores Rebecca Oxford (2006, p. 108) añade otros como *guide*, *nurturer*, *strategy-instructor* y *provider of assistance* y, además, subraya que los antecedentes culturales y lingüísticos junto con los estilos de enseñanza pueden influir en los papeles que los docentes deben asumir (Oxford, 2002).

Por otro parte, el papel que el alumno desempeña en esta metodología puede clasificarse también atendiendo a tres categorías principales: (1) *group participant*, (2) *monitor* y (3) *risk-taker and innovator* (Hismanoglu y Hismanoglu, 2011, p. 5). En el primero, los alumnos realizan una serie de tareas en parejas o pequeños grupos. Este trabajo en pareja o grupo puede suponer cierta adaptación para aquellos alumnos que estén acostumbrados a trabajar desde un enfoque individualista (Kamal, 2020). En relación con el segundo tipo, las tareas se emplean como herramienta para facilitar el proceso de aprendizaje basado en tareas. Se organizarán las actividades en el aula de manera que los alumnos tengan la oportunidad de observar como se utiliza la lengua en la comunicación y serán los propios alumnos los que deban atender tanto al significado como a la forma de los mensajes (Chu et al., 2017). En último lugar, referido al tercer papel que los alumnos desempeñan en un enfoque por tareas, se puede afirmar que muchas de las tareas conducirán a los alumnos a generar mensajes para los que no disponen ni de todos los recursos lingüísticos ni de experiencia previa. El papel que deben desempeñar consiste en hacer conjeturas a partir de pistas lingüísticas y contextuales, pedir explicaciones y consultar con sus compañeros para ver como pueden mejorar y lograr un buen output (Richards y Rogers, 2001).

Dentro de nuestra propia investigación se han desempeñado como docente-investigador los roles anteriormente establecidos y estos han contribuido a facilitar el proceso de aprendizaje de la competencia comunicativa intercultural en nuestros discentes. Asimismo, el desempeño de estos roles tanto por parte del profesor como por parte del alumno han ayudado a fomentar en nuestros alumnos su desarrollo afectivo/cognitivo, el desarrollo de la competencia interpersonal y su autonomía, facilitando el buen clima generado en el aula tal y como los resultados de este estudio tratarán de reflejar.

### 3.3. Ciclo de secuenciación de la tarea y tipos de tareas

Debido al auge alcanzado de este enfoque dentro de la enseñanza de segundas lenguas son muchos los autores que han llevado investigaciones en las que secuencian las tareas. Como apuntan Richards y Rodgers (2001), la secuenciación es una cuestión importante en un método que se basa en tareas por lo que autores como Long (1985, 1991, 1997, 2005), Willis, (1996), Johnson (1996), Skehan (1996, 1998b), Salaberri (2001), Ellis (2003), Nunan (2003, 2004), Richards Frost (2006) y Rebecca Oxford (2006) entre otros han trabajado intensamente al respecto y han influido en otros académicos posteriores como Murat y Sibel Hismanoglu (2011) y Muhammad, Kisman y Sahil (2021). De entre todos ellos el modelo más popular es el de Willis (1996), que es el que han adoptado los libros de texto de educación secundaria en España. Este modelo se opone al modelo tradicional presentación-práctica-producción (PPP), que durante un tiempo fue la única secuencia de tareas de L2 aceptable. En el modelo PPP primero se presentaba la gramática seguido de una práctica controlada y luego la parte de la producción. En el modelo de Willis, a diferencia del PPP, la tarea comunicativa se antepone a la forma y los alumnos no solo realizan la tarea, sino que informan sobre la misma (véase figura 4):



**Figura 4.** Esquema de la organización de las tareas del TBLT (Willis, 1996, p. 24).

Como puede verse en la figura arriba representada, Jane Willis (1996) diseñó con gran precisión el marco para el enfoque por tareas, que sería defendido más tarde por

Richards Frost (2006), incluyendo tres fases o secuencias principales: la preparación de la tarea (*pre-task*), la tarea (*task-cycle*), y el seguimiento lingüístico posterior a la tarea (*post-task*). Asimismo, las tareas suelen estructurarse en una secuencia como parte de una unidad de trabajo o estudio. Muchos libros de texto para alumnos de segundas lenguas siguen ahora esta práctica. En la fase previa a la tarea el profesor presenta el tema y la tarea a realizar y expone a los alumnos al vocabulario y frases útiles necesarias para el desarrollo de esa actividad. Se activan los conocimientos tanto sobre el tema como el vocabulario y las estructuras lingüísticas. Esta fase sirve para implicar al alumno de manera activa en la tarea además de contextualizar la tarea que va a llevarse a cabo. El ciclo de la tarea puede subdividirse en tres fases, que incluyen la fase de la tarea, la fase de planificación y la fase de informe. Esta es la fase principal de la tarea ya que es el momento en que los alumnos utilizan más la lengua meta para cumplir con los requisitos de la tarea y conseguir los objetivos de la misma. En esta etapa la comunicación, la fluidez y el significado son los principales objetivos por lo que los alumnos se liberan del control lingüístico y utilizan todos sus recursos en lugar de limitarse a practicar uno seleccionado. Además, se desarrolla un contexto natural a partir de las experiencias de los alumnos con la lengua meta lo que promueve un aprendizaje significativo y relevante. En esta fase es necesario que el profesor apoye y guíe a los alumnos en todo momento para solventar las dificultades y ayudarlos a llevar a cabo la tarea. Para llevar a cabo las tareas en esta etapa los alumnos deben comunicarse e interactuar la mayor parte del tiempo. La lengua va a surgir de las necesidades que las tareas impliquen por lo que el lenguaje será más rico, variado y dinámico que el que pueda encontrarse en un libro de texto. En la última parte de esta fase los alumnos entregarán al profesor un informe oral o escrito del trabajo realizado y el profesor dará el feedback correspondiente sobre el contenido del mismo. La última fase es la del enfoque lingüístico, en la que el profesor, basándose en lo que los alumnos han hecho en la fase anterior, ayuda a los alumnos a enriquecer el lenguaje centrándose más en la precisión. El profesor se encarga de seleccionar las áreas lingüísticas que se van a practicar en función de las necesidades de los alumnos y de lo que se desprende de las tareas desarrolladas. A continuación, los alumnos realizan actividades para practicar y aumentar así su confianza y tomar nota del lenguaje útil y significativo.

Es evidente que actualmente no existe un consenso sobre la mejor manera de secuenciar las tareas. Autores como Johnson (1996), Skehan (1998b) y Willis (1996b) analizaron la secuenciación de las tareas de acuerdo con las características metodológicas de la tarea, como el grado de comunicación (negociación del significado), la dificultad de la tarea y la cantidad de planificación permitida. Otros académicos han abordado la secuenciación de las tareas para reflejar la secuencia del desarrollo de la adquisición del lenguaje. Skehan (1999b) sugirió centrarse en diferentes estructuras en lugar de una sola y utilizar el criterio de utilidad como criterio de secuenciación en vez del criterio de necesidad.

Salaberri (2001, p. 107) sostiene que una secuencia de tareas existosa conduce a los alumnos a: “(a) communicate with limited resources, (b) become aware of apparent limitations in their knowledge about linguistic structures that are necessary to convey the message appropriately and accurately and (c) look for alternatives to overcome such limitations.” Este autor ofrece una secuencia pedagógica dividida en cuatro fases que incluyen para el alumno la implicación, indagación, inducción e incorporación y, para el profesor introducción del tema, la ilustración, la aplicación y la integración (2001).

En relación al tipo de tareas, Prabhu (1987) las divide en tres categorías dependiendo del objetivo que se persiga. En primer lugar, establece las *information-gap activities*. Este tipo de tareas implica transferir una información relevante que normalmente requiere la descodificación o codificación de la información desde o hacia el lenguaje. El segundo tipo de tareas las denomina *reasoning-gap activities* e incluye actividades que tienen como finalidad inferir nueva información a partir de la información dada mediante procesos de inferencia, deducción y razonamiento. Por último, la tercera categoría hace referencia a las *opinión-gap activities* utilizadas para mostrar sentimientos y preferencias ante situaciones determinadas. Para Ellis (2003) las tareas pueden dividirse en dos amplias categorías dependiendo de si han sido diseñadas para obtener muestras de la lengua en general (es decir, tareas no focalizadas) o para obtener implícitamente estructuras lingüísticas específicas sin dejar de centrarse en la comunicación significativa (es decir, tareas focalizadas). De forma complementaria, Willis (1996) clasifica las tareas en seis grupos diferentes en función de las actividades que se espera que realicen los alumnos: *listing, ordering and sorting, comparing, problem-solving, sharing personal experiences and creative tasks*. Incluso, autores como Ellis y Shintani (2013) insisten en la necesidad de distinguir aún más entre las tareas basadas en el output si se requiere que

los alumnos trabajen en sus habilidades de habla y escritura y las tareas basadas en el input si se espera que trabajen en sus habilidades de escucha y lectura.

La tipología que se sigue en el diseño de tareas en TBLT enumera seis tipos de tareas y ejemplos concretos de cada una de ellas (véase tabla 1):

**Tabla 1.** Taxonomía de los tipos de tareas (Willis, 1996, p. 149)

Task types	Examples of specific tasks
Listing	Brainstorming Fact-finding Games based on listing: quizzes, memory and guessing.
Ordering and sorting	Sequencing Ranking ordering Classifying
Comparing and contrasting	Games finding similarities and differences Graphic organizers
Problem-solving tasks	Logic problem prediction
Projects and creative tasks	Newspaper Posters Survey fantasy
Sharing personal experiences	Story telling Anecdotes Reminiscences
Matching	Words and phrases to pictures

Rebecca Oxford (2006, p. 101) en su análisis de esta metodología recopila la variedad de tareas que se pueden realizar y, si bien existen muchos tipos de tareas de L2, especialmente en el ámbito de la enseñanza comunicativa, presenta una lista de algunos tipos de tareas clave encontradas en la literatura: *problem-solving* (Nunan, 1989; Pica et al., 1993; Willis, 1996a); *decision-making* (Foster y Skehan, 1996; Nunan, 1989; Pica et al., 1993); *opinion-gap or opinion exchange* (Nunan, 1989; Pica et al., 1993); *information-gap* (Doughty y Pica, 1986; Nunan, 1989; Oxford, 1990; Pica et al., 1993); *comprehension-based* (Ikeda y Takeuchi, 2000; Scarcella y Oxford, 1992; Tierney et al., 1995); *sharing personal experiences, attitudes, and feelings* (Foster y Skehan, 1996; Oxford, 1990; Willis, 1996a, 1996b); *basic cognitive processes, such as comparing or matching* (Nunan, 1989; Willis, 1998), *listing* (Willis, 1998), *and ordering/sorting* (Willis, 1998); *language analysis* (Willis, 1996a, 1996b, 1998); *narrative* (Foster y Skehan, 1996); *reasoning-gap* (Nunan, 1989); *question-and-answer* (Nunan 1989); *structured and semi-structured dialogues* (Nunan, 1989); *and role-plays and simulations* (Crookall y Oxford, 1990; Richards y Rodgers, 2001).

En consonancia con las tareas presentadas, Rebecca Oxford (2006, p. 101) incluye, además, *picture stories* (Nunan, 1989); *puzzles and games* (Nunan, 1989); *interviews, discussions, and debates* (Nunan, 1989; Oxford, 1990; Richards y Rodgers, 2001); *and everyday functions, such as telephone conversations and service encounters* (Richards y Rodgers, 2001).

Muchas de estas tareas implican múltiples habilidades y subhabilidades, tal y como ocurre en nuestra investigación donde una vez realizada la lectura del capítulo de la novela para su comprensión, deben realizar una serie de actividades como ponerse de acuerdo ante diferentes opciones y tomar una decisión, responder a preguntas, resolver un enigma, crear imágenes de las partes más significativas del episodio, redactar un capítulo propio o expresar como se sienten ante una situación cultural determinada.

Dependiendo del objetivo potencial que pretenda alcanzarse con la ejecución de la tarea se pueden establecer tres amplias categorías: tareas centradas en el significado y tareas centradas en la forma (Oxford, 2006, p. 97). En el primer objetivo centrado en el significado, el alumno no recibe estructuras o reglas gramaticales y se le anima a que las descubra por sí mismo adquiriéndolo de manera natural y solo cuando esté preparado para una determinada estructura se discutirá sobre la misma. En este tipo de tareas el papel de profesor no consiste en explicar sino en facilitar oportunidades al alumno de exposición a la L2 (Doughty, 2003). El segundo objetivo se centra en la forma siempre que sea dentro de un contexto comunicativo y significativo, confrontando a los alumnos con problemas lingüísticos y haciendo que desarrollen estrategias de resolución de los mismos. En palabras de Salaberri son tres los componentes que definen a una tarea centrada en la forma: “(a) can be generated by the teacher or the learner(s), (b) it is generally incidental (occasional shift of attention) and (c) it is contingent on learners’ needs (triggered by perceived problems)” (2001, p. 105). Por último, el tercer objetivo potencial se basa en las formas mediante la presentación de formas específicas y planificadas para que los alumnos las controlen antes de que necesiten usarlas para negociar el significado. Debe ser el propio alumno el que sintetice por sí mismo todo el material y las clases no se orientan a la comunicación, dejando el aprendizaje de la lengua extranjera a la memorización de elementos de vocabulario y reglas sintácticas (Oxford, 2006).

Adicionalmente, se pueden incluir otros objetivos para las tareas como son *how to learn* que implica seleccionar y utilizar estrategias que les ayuden a comprender su propio estilo de aprendizaje (Honeyfield, 1993; Nunan, 1989; Oxford, 1990, 1996, 2001b)

o centrarse en *content knowledge* y de este modo aprender otras asignaturas en L2 (Richards y Rodgers, 2001).

En consonancia con el tipo de tarea y el objetivo potencial que quiera alcanzarse, deben tenerse también en cuenta otros factores que influirán en la tarea como son la planificación o los materiales de los que se disponen para la realización de las mismas (Oxford, 2006). En primer lugar, una buena planificación dará como resultado una tarea realizada de forma exitosa. Foster y Skehan (1996) llevaron a cabo un estudio examinando la influencia del tipo de tarea y el grado de planificación en tres aspectos diferentes del rendimiento en L2: fluidez, precisión y complejidad. El estudio empleó tres tipos de tareas (personal information exchange, narrative y decision-making) llevadas a cabo bajo tres tipos de planificación (sin planificar, planificadas, pero sin detallar y planificadas al detalle). Los resultados demostraron que la planificación afectaba de forma significativa tanto a la fluidez como a la complejidad del output de los participantes. Sin embargo, los resultados mostraron también que la planificación no era la clave de la precisión. De hecho, en las actividades que no se habían planificado los participantes fueron más precisos. Los efectos de la planificación fueron más elevados en las tareas narrativas y en las de toma de decisiones que en las tareas que implicaban intercambio de información personal. Ambos autores señalaron que existía un equilibrio entre la complejidad y la precisión. Explicaron que los individuos tienen una capacidad limitada de atención por lo que cuando una tarea es más exigente desde el punto de vista cognitivo, la atención se desvía de las características lingüísticas formales, que son la base de la precisión, para hacer frente a estos requisitos cognitivos.

En ocasiones, cuando los alumnos tienen la oportunidad de planificar ellos mismos la tarea, les parezca más fácil. No obstante, en otras ocasiones, la posibilidad de planificar envía la señal de que la tarea será compleja y esto creará estrés en el alumno. Esta emoción influirá negativamente en su aprendizaje por lo que deberán desarrollarse estrategias para reducir esta emoción y generar otras positivas que alienten al alumno a conseguir las tareas propuestas (Kamal, 2020). Por tanto, la manera en la que se introduzca y se implemente la planificación influirá significativamente en el valor de la misma.

En relación con el material didáctico, para que las tareas se desarrollen de forma satisfactoria, se deben cumplir una serie de criterios. Richards (2001) indica que el material es el input lingüístico que aporta un conjunto de conceptos que deben ser

enseñados para que puedan alcanzarse los objetivos del aprendizaje. En la misma línea, Brown (1995) define los materiales como descripciones sistemáticas de la técnica y los ejercicios que se utilizan en el aula. Los materiales como referencia tienen como objetivo ayudar tanto al profesor como al alumno a estimular y promover el aprendizaje significativo. Deben ser eficaces para aportar autenticidad al aula y así satisfacer las necesidades de los alumnos, los objetivos de aprendizaje y las necesidades del mundo real (Sundari et al., 2018). Además, el estudio llevado a cabo por Jeon sobre el uso de los materiales en un enfoque por tareas (2005) considera que los materiales deben incluir actividades comunicativas para llevar a cabo tareas significativas utilizando la comunicación real y centrarse tanto en materiales verbales como en no verbales como input cuando el alumno realice la tarea.

Uno de los elementos clave de nuestra investigación empírica ha sido la elaboración de los materiales para proceder al estudio. Todos los materiales que se presentan en esta Tesis Doctoral han sido realizados por elaboración propia teniendo en cuenta las características anteriormente descritas. Crear una novela interactiva formada por 13 episodios ha servido para atender las necesidades de todos los alumnos participantes en esta investigación y, los resultados demuestran que estos materiales además de atender a los diferentes estilos de aprendizaje han contribuido a desarrollar la competencia comunicativa intercultural del discente de forma significativa realizando cada una de las tareas a través de diferentes materiales como videos, maquetas y acertijos, entre otros, que despertaban su interés, atención y motivación, aumentando así sus ganas de seguir aprendiendo.

La principal ventaja del TBLT es que fomenta el uso del lenguaje de manera significativa. En este sentido, este enfoque comparte algunos de los principios metodológicos del aprendizaje basado en contenidos, *Content-Based Instruction*, que combina el aprendizaje de la lengua y el contenido de la materia. Ambas metodologías permiten integrar todas las habilidades lingüísticas, es decir, la lectura, la escritura, el habla y la escucha, en el desarrollo de la fluidez hacia la precisión. Además, ambos métodos conceden gran importancia al contexto de aprendizaje y consideran que se aprende mejor una lengua mientras se realizan tareas o se adquieren contenidos, es decir, mientras se usa la lengua con fines pragmáticos en contextos significativos.

En 2003 se publicó una extensa monografía actualizada sobre el aprendizaje y la enseñanza basada en tareas de Rod Ellis. Según Ellis (2003, p. 65), “TBL is mostly about



the social interaction established between learners as a source of input and means of acquisition, and involves the negotiation of meaning, communicative strategies, and communicative effectiveness.” Además, este autor señala también los siguientes principios metodológicos de este enfoque: “level of task difficulty, goals, performance orientation, students’ active role, taking risks, focus on meaning and form, need of self-assessment of progress and performance” (Ellis, 2003, p. 320).

Aunque se ha mencionado que el enfoque por tareas es uno de los métodos más utilizados en la actualidad en España en la enseñanza de segundas lenguas, en un principio no todos los autores avalaban esta metodología. Cuando se empezó a utilizar esta metodología, algunos autores criticaban este enfoque por centrarse excesivamente en el proceso de aprendizaje. En esta línea, Nunan (1988) afirma: “the focus is on learning process rather than learning product and there is little or no attempt to relate these processes to outcome” (p. 44). Otros detractores de esta metodología consideran que los alumnos no reciben el suficiente input lingüístico, aprenden poco de sus compañeros y que no se trabaja suficientemente la corrección gramatical porque se favorece la fluidez. En un contexto monolingüe “the potential for learning from peers may be minimal and the development of classroom pidgins maximal” (Bruton, 2003, p. 6). Asimismo, Bruton (2003) continúa diciendo que “two main preoccupations are input / intake and productive correctness, the mainstay of many of the debunked proposals. Receptive abilities are generally noticeable for their absence with the focus on production” (p. 6). Sin embargo, todos estos problemas se han superado hoy en día ya que el enfoque por tareas se ha ido perfeccionando desde sus inicios para corregir las posibles desventajas señaladas por sus detractores.

En la actualidad el enfoque por tareas y por proyectos utiliza gran variedad materiales auténticos para proporcionar un input rico y variado en las diferentes fases del ciclo de la tarea. Además, el uso de las TICs permite a los alumnos interactuar con hablantes nativos y aumentar la exposición oral a la lengua meta. La organización del ciclo de la tarea en tres etapas permite, además, tanto predecir las necesidades y dificultades de los alumnos, como activar sus conocimientos previos antes de realizar la tarea. Los profesores pueden ayudar a los alumnos a desarrollar estrategias de planificación, organización, distribución de roles o solución de problemas mientras realizan la tarea. Tampoco se descuidan los aspectos formales de la lengua meta ya que en la fase final se fomenta la reflexión sobre el proceso de aprendizaje y se trabajan las

estructuras lingüísticas o el vocabulario para mejorar la precisión en la producción oral y escrita. En este método se resalta la importancia del proceso de aprendizaje; sin embargo, este proceso está íntimamente ligado a la producción de un producto tangible o tarea que debe realizarse utilizando el inglés con fines comunicativos y pragmáticos. Además, este enfoque ofrece muchas ventajas en cuanto a la versatilidad de los materiales y las tareas o proyectos que pueden realizar los alumnos ya que se pueden adaptar a objetivos más relacionados con el contexto académico o con la realidad fuera del aula. En definitiva, el aprendizaje por tareas o proyectos está orientado a formar alumnos autónomos, que adquieren estrategias de aprendizaje mientras realizan las tareas, cuyo objetivo es aprender a desenvolverse en otro idioma en contextos significativos y multiculturales en los que pueden aplicar sus conocimientos y demostrar las competencias adquiridas.

### **3.4. Desarrollo de la competencia intercultural comunicativa dentro del enfoque por tareas**

Son numerosos los estudios que destacan las posibilidades que ofrece el enfoque por tareas para desarrollar la competencia comunicativa intercultural del alumnado (Müller-Hartman, 2000; Martin, 2012; Cai y Lv, 2019). En opinión de algunos investigadores, “with their focus on meaning, interaction, sharing and negotiating tasks create an effective and motivating learning environment for intercultural learning” (Mezger-Wedlandt, 2013b, p. 2). Según Barrett et al. (2014), los entornos de enseñanza de segundas lenguas basados en un enfoque por tareas deben considerarse como los contextos más ventajosos en el proceso de adquirir competencia intercultural y comunicativa en la medida en que:

There is much research indicating that learners learn (to develop as competent intercultural and communicative speakers) better in contexts where lecturing from the front and transmitting information is minimal, and where pedagogical approaches, methods and techniques that encourage learners to become actively involved in discovery, challenge, reflection and co-operation are used instead. (p. 30)

Las condiciones creadas por las pedagogías basadas en tareas, en las que el papel del profesor no consiste tanto en transferir a los alumnos sus conocimientos de la lengua meta como en guiarles en la interacción comunicativa, contribuyen a facilitar el aprendizaje lingüístico e intercultural independiente a través de la cooperación mutua (Corbett, 2003; Haerazi, 2020). Los profesores de segundas lenguas que trabajan con este

enfoque incluyendo una perspectiva intercultural desempeñan múltiples funciones que pueden ir desde alentar a los alumnos a resolver los fallos de comunicación por medio de la negociación forma-significado, proporcionar retroalimentación, crear actividades de tipo tradicional dirigidas a abordar explícitamente aquellos aspectos lingüísticos con los que los alumnos tenían problemas, hasta fomentar la conciencia intercultural a través del diseño de tareas (Corbett, 2003; Skehan, 2003; Ellis & Shintani, 2013; Mezger-Wendlandt, 2013b).

Las tareas concebidas para promover el desarrollo lingüístico también pueden ayudar a la adquisición intercultural en la medida en que los alumnos tienen la oportunidad de expresarse, compartir sus conocimientos y opiniones, interpretar y comparar otras culturas con respecto a sus propias afiliaciones culturales y reflexionar sobre sus actitudes y sentimientos (Byram et al., 2002; Mezger-Wendlandt, 2013a; Mezger-Wendlandt, 2013b). El uso de materiales auténticos de contenido intercultural permite trabajar de forma integrada y natural la competencia intercultural dentro de un marco metodológico enfocado al aprendizaje por tareas o proyectos. Estos materiales orales y escritos orientados a despertar la conciencia intercultural, tanto en formato físico como electrónico, se pueden utilizar como fuente de input para realizar las tareas del programa de la lengua meta con una orientación intercultural. Asimismo, las tareas orientadas a la interculturalidad también pueden adaptarse para sensibilizar a los alumnos sobre los distintos puntos de vista y, al mismo tiempo, facilitar la eliminación de los estereotipos o los prejuicios (Byram et al., 2002). Además, las tareas colaborativas pueden fomentar las habilidades de resolución de problemas sociales necesarias para superar los conflictos transculturales si se diseñan adecuadamente con ese objetivo (Byram et al., 2002; Barrett et al., 2014). Consecuentemente, gracias a este enfoque se proporcionarán a los alumnos habilidades, actitudes y conocimientos específicos sobre una cultura, por lo que se producirá un verdadero desarrollo de la competencia intercultural comunicativa en la segunda lengua. A continuación, se explican aquellos factores claves a la hora de diseñar las tareas que conllevan un desarrollo exitoso de la CCI.

### **3.4.1. Enfoque intercultural aplicado al diseño de las tareas**

A la hora de diseñar una unidad didáctica basada en el enfoque por tareas los primeros pasos a seguir deben ser los siguientes: fijar los objetivos, establecer los

contenidos que se desarrollarán en las diferentes sesiones, diseñar las tareas que se ejecutarán y los materiales que serán necesarios y, por último, secuenciar la forma de llevar a cabo las tareas de la forma más coherente posible.

En primer lugar, es importante considerar que los objetivos deberían mantener un equilibrio entre la adquisición de competencias lingüísticas, comunicativas e interculturales (Corbett, 2003; Scarino y Liddicoat, 2009). A continuación, debe decidirse la temática y los contenidos que deberán estar basados tanto en las necesidades e intereses de los discentes como en las demandas que una educación intercultural requiere (Sercu, 1995; Paricio 2005).

En segundo lugar, se requiere poner especial atención al tipo de tareas que se van a llevar a cabo y a la selección de los materiales. Sea cual sea la elección, siempre deben ser coherentes con las exigencias de los contenidos a los que se dirigen y estar acompañadas de materiales adecuados. En este sentido, autores como Byram et al. (2002) Corbett (2003) y Brandl (2008) destacan que es preferible optar por los materiales auténticos, ya que han demostrado ser fuentes extremadamente útiles no sólo del uso de la lengua en el mundo real, sino también de diferentes perspectivas culturales, contribuyendo así al desarrollo tanto de la competencia comunicativa como de la conciencia intercultural, respectivamente. Un estudio reciente basado en el desarrollo de la competencia intercultural en el ámbito universitario conducido por Nemouchi y Byram (2019) subraya que las actividades que mejores resultados obtuvieron fueron aquellas enfocadas al desarrollo de las capacidades de observación, interpretación, descentralización y un pensamiento sin prejuicios. La forma que estas actividades tomaban iban desde una descripción verbal, una grabación visual de un acontecimiento, una acción o un fenómeno que podía complementarse con las descripciones visuales del mismo acontecimiento. En la misma línea Karimboyevna (2020) añade los role plays, las simulaciones y las actividades que implican teatro y argumenta que el uso de estas actividades fomenta la eliminación de estereotipos y trabajan la empatía.

Una vez que se han establecido los objetivos y seleccionado los contenidos, materiales y definido las tareas, el paso final es secuenciarlas para que los alumnos puedan realizarlas de forma gradual y eficaz. El modelo más utilizado de secuenciación es el propuesto por Willis (1996) y desarrollado en el epígrafe anterior. Sin embargo, una buena secuenciación puede no ser suficiente para implementar de forma satisfactoria la CCI. Si los docentes quieren maximizar las posibilidades de un aprendizaje intercultural

exitoso, es entonces esencial prestar atención a otras consideraciones en lo referente a la implementación de una tarea como son la secuenciación, los ajustes en las tareas y el papel del alumno y del docente (Corbett, 2005; Skehan, 2003; Ellis y Shintani, 2013).

Respecto a la implementación de las tareas, Willis (1996) propone un modelo, que ha sido previamente desarrollado en este trabajo, que resume las fases de secuenciación de las tareas y las opciones pedagógicas que podrían aplicarse a cada una de ellas para lograr un desarrollo de la CCI exitoso (véase tabla 2).

**Tabla 2.** Fases y opciones de implementación dentro de una lección de TBLT (Willis, 2006, p. 380)

<i>Phases</i>	<i>Pedagogical options which may be included in each stage</i>
<b>Pre-task</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. Task objectives are introduced</li> <li>b. A model of task performance is provided</li> <li>c. Background information is rendered to activate learners' content knowledge that is relevant to the task</li> <li>d. Target vocabulary is brainstormed</li> <li>e. Specific language structures that are useful for performing a task are elicited</li> <li>f. Some preparation time may also be afforded</li> </ul>
<b>Task-Cycle</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. Time limitations are established</li> <li>b. Monitoring and assistance are provided to learners while using the TL</li> </ul>
<b>Post-task</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. Some time is allowed for planning, reporting and commenting on task findings</li> <li>b. Reflection on intercultural learning is highly recommendable at this stage</li> <li>c. Language work which emphasizes on problematic language items may also be included at this point</li> </ul>

Además de la secuenciación de las tareas, es necesario tomar decisiones respecto a los ajustes que se llevarán a cabo en las tareas como por ejemplo si se trabajará de manera cooperativa, en parejas o toda la clase de manera conjunta (Corbett, 2003; Kim, 2020). El trabajo cooperativo permitirá maximizar las oportunidades de los alumnos para que expresen sus puntos de vista y se pongan en el papel del otro. Asimismo, en el aprendizaje cooperativo, los alumnos son responsables individualmente de su aprendizaje y todos los miembros contribuyen garantizando una interacción inclusiva y una interdependencia positiva (Corbett, 2003; Ellis y Shintani, 2013; Namaziandost, Homoyouni y Rahmani, 2020). Implementar el trabajo cooperativo en el aula en conjunto con el resto de propuestas metodológicas logrará fomentar la CCI de forma exitosa y es una de las innovaciones metodológicas en las que se basa nuestro estudio y a la que dedicaremos el siguiente capítulo. Además, los profesores desde su papel como guías y moderadores, deben fomentar el pensamiento crítico de sus alumnos y analizar temas

polémicos desde el respeto y la tolerancia (Sercu, 1995; Skopinskaja, 2003; Young y Sachdev, 2011).

Finalmente, deben definirse el papel del alumno y del docente y, además, cuando los alumnos trabajen en grupos deben asignarse roles específicos a cada miembro del grupo para asegurar el éxito de la tarea. Una de las características más destacadas del enfoque por tareas es el cambio de los roles tradicionales asignados a los profesores y a los alumnos por otros más coherentes con la pedagogía comunicativa contemporánea. En vez de “language students, learners are best understood as communicators” (Ellis y Shintani, 2013, p. 143). Además, los alumnos de lenguas extranjeras pueden asumir diversos grados de responsabilidad y autonomía en la realización de las tareas, según lo determinen indicadores como el dominio de la segunda lengua por parte de los alumnos o las exigencias de la tarea (Corbett, 2003; Ellis y Shintani, 2013). Los profesores de lenguas extranjeras han dejado de considerarse meros portadores de conocimientos para convertirse en facilitadores del proceso de aprendizaje de idiomas, acompañantes en la realización de las tareas, así como en guías en la exploración intercultural que anima a los alumnos a participar en el descubrimiento, el análisis y la reflexión de la interculturalidad (Byram et al., 2002; Corbett, 2003; Ellis & Shintani, 2013; Moeller & Nugent, 2014). Asimismo, los profesores también pueden desarrollar funciones como idear tareas adecuadas, abordar las lagunas de conocimiento de los alumnos, proporcionar retroalimentación y evaluar el progreso (Cobett, 2003; Skehan, 2003; Ellis y Shintani). El enfoque por tareas fomenta también la autonomía de los alumnos y los responsabiliza del proceso de aprendizaje. De ahí que la propuesta didáctica que se presenta en la segunda parte de este trabajo tenga como objetivo potenciar aún más la importancia que tienen los alumnos en el enfoque por tareas al convertirlos en protagonistas de la novela de ficción interactiva que se va creando en el aula y, en la que el profesor participa como un facilitador y guía del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua inglesa.

Por último, debe tenerse en cuenta que hay que evaluar el rendimiento de los alumnos y el aprendizaje intercultural. Por un lado, los criterios de evaluación del rendimiento de la tarea deben reflejar el grado en que el alumno ha sido capaz de alcanzar el resultado comunicativo de la tarea (Skehan, 2003). Por otro lado, debe evaluarse el aprendizaje intercultural, entendido como “the measurement or systematic description of a learner’s degree of proficiency in intercultural competence” (Barrett et al. 2014, p. 34).

Por último, a modo de conclusión, se analizarán las ventajas que aporta la utilización de este enfoque en la adquisición de la competencia comunicativa intercultural.

### **3.5. Ventajas y retos del enfoque por tareas**

A lo largo de este capítulo hemos analizado el enfoque por tareas y hemos visto que es un método ampliamente aceptado y utilizado dentro de la enseñanza de segundas lenguas. Este modelo proporciona muchos beneficios entre los que destaca contribuir al desarrollo de la competencia comunicativa intercultural. Ellis (2009) enumera las siguientes ventajas:

- TBLT ofrece la oportunidad de un aprendizaje natural e intercultural dentro del contexto del aula
- Enfatiza el significado sobre la forma, aunque sin dejar de lado el aprendizaje de la misma
- Proporciona a los discentes un input productivo de la lengua meta
- Es en sí mismo motivante
- Es coherente con una filosofía educativa centrada en el alumno, pero también permite que el profesor haga aportaciones y guíe a sus alumnos
- Contribuye a la mejora de la fluidez comunicativa sin dejar de lado la precisión
- Puede utilizarse junto a un enfoque más tradicional

A pesar de todas las ventajas enumeradas por Ellis y explicadas a lo largo de este capítulo, hay también algunas desventajas o retos que en ocasiones dificultan la consecución de los objetivos marcados y hacen que los profesores sean reticentes a su uso. Según Hatip (2005), algunos de los principales inconvenientes que este enfoque presenta son los siguientes:

- pueden surgir problemas para llevar a cabo la instrucción
- Es un enfoque que requiere de un gran dinamismo y creatividad por parte del docente. Si los profesores están acostumbrados a representar roles más tradicionales o no poseen el tiempo suficiente para secuenciar las tareas y seleccionar los materiales, es prácticamente imposible ponerlo en funcionamiento
- se necesitan materiales que no solo están en los libros de texto por lo que conlleva mayor tiempo de preparación
- Algunos alumnos no emplean la lengua meta cuando se enfrentan a dificultades

- Algunos alumnos desarrollan en exceso la mímica y los gestos reduciendo su vocabulario a frases cortas sin mejorar su sintaxis
- Existe el peligro de que los alumnos alcancen la fluidez a costa de la precisión

Todos estos retos pueden solventarse con una buena formación por parte del docente y dedicando más investigación. De lo que no parece haber duda es de que aplicando las herramientas necesarias este enfoque desarrolla de forma exitosa la competencia intercultural comunicativa y cada vez son más los centros en España que incorporan este enfoque a sus pedagogías. Expertos en el área de segundas lenguas en España comenzaron a explorar cuáles podrían ser los métodos más efectivos para la enseñanza de inglés y, en 2015, el Boletín Español Oficial del Estado afirmó que, para mejorar la competencia comunicativa de los discentes, el aprendizaje debe basarse en tareas, proyectos o resolución de problemas (Boletín Oficial del Estado, 2015). Esta intervención allanó el camino para introducir la enseñanza de idiomas basada en el enfoque por tareas en los centros educativos y animar a los profesores de segundas lenguas a adoptar el TBLT en su enseñanza. Como hemos visto en el primer capítulo, la ley orgánica del 2013 avala este enfoque y alienta a los profesores a desarrollar metodologías que sustentasen este tipo de aprendizaje.

Así pues, El TBLT puede ser el método más apropiado para el desarrollo de la CCI si este viene acompañado de las pertinentes innovaciones didácticas. En los siguientes capítulos se analizarán en profundidad las principales innovaciones didácticas que apoyan este enfoque y fomentan un desarrollo óptimo de la competencia comunicativa intercultural del discente. Estas innovaciones harán referencia al aprendizaje cooperativo, el uso del *storytelling* y la neuroeducación. Cada capítulo recorre las principales características de cada una de estas innovaciones y su aplicación dentro del enfoque por tareas o proyectos y analiza en detalle algunas de las ventajas de su uso.



## Capítulo 4. El aprendizaje cooperativo

En los últimos 25 años una nueva herramienta didáctica conocida como aprendizaje cooperativo, ha suscitado el interés tanto de la psicología social de la educación (Ovejero, 1988), como de la psicología social de grupos (Canto, 1998), debido a la eficacia del aprendizaje que para la conducta humana tiene el grupo y la conducta grupal. El aprendizaje cooperativo se puede definir como un método de enseñanza-aprendizaje que se fundamenta en los beneficios que obtienen los alumnos que trabajan en equipos de cooperación para realizar tareas programadas. Es una innovación didáctica que se fundamenta en la idea de que el aprendizaje es un proceso social que se adquiere mediante la interacción con los compañeros. Como señala Uriz (1999), en su manual sobre el aprendizaje cooperativo (AC), la meta que se busca alcanzar con esta estructura es la de cooperar para aprender más y mejor. Asimismo, Johnson, Johnson y Holubec (1997) declaran que cooperar significa trabajar conjuntamente para alcanzar objetivos compartidos, ya que se pretende obtener unos resultados beneficiosos tanto para unos como para otros.

Johnson, Johnson y Stanne (2000) consideran el AC como “a generic term that refers to numerous methods for organizing and conducting classroom instruction” (p. 3). En concreto estos autores plantean que esta innovación metodológica debe ser entendida como un compendio de métodos de aprendizaje cooperativo desde lo más directo hasta lo más conceptual. Shlomo Sharan (2000), uno de los autores más reconocidos dentro del campo del aprendizaje cooperativo también reconoce el aspecto genérico de este término al afirmar: “Cooperative learning has become an umbrella term that frequently disguises as much as it reveals because it means so many different things to different people” (p. 64). El aprendizaje cooperativo (AC) se define, según Fathman y Kessler (1993), como: “group work which is carefully structured so that all learners interact, exchange information, and are held accountable for learning” (p. 128). En términos similares lo expresa el *California Department of Education* (2001):

most cooperative approaches involve small, heterogeneous teams, usually of four or five members, working together towards a group task in which each member is individually accountable for part of an outcome that cannot be completed unless the members work together; in other words, the group members are positively interdependent. (p. 2)

Balkcom (1992), en un documento del Departamento de Educación de los EE.UU., también coincide en definir el aprendizaje cooperativo como

A successful teaching strategy in which small teams, each with students of different levels of ability, use a variety of learning activities to improve their understanding of a subject. Each member of a team is responsible not only for learning what is taught but also for helping team mates learn, thus creating an atmosphere of achievement (p. 12).

Las primeras investigaciones que se realizan sobre el aprendizaje cooperativo son estudios de laboratorios que se llevan a cabo a comienzos del siglo XX (León, 2002). En 1949, Deutsch elabora una teoría sobre la cooperación y la competición, que servirá de base para las investigaciones que se hagan en los años 60. Es en estos años en los que se inician investigaciones específicas sobre el aprendizaje cooperativo y se comienza a extender su aplicación en las escuelas, principalmente en EEUU y Canadá para más tarde seguir extendiéndose por Israel, Holanda, Noruega e Inglaterra, Italia y Suecia, países en los que hoy en día se aplica esta técnica de forma extendida (Slavin, 1991). En los años 80 se llevan a cabo una serie de estudios para comparar la educación cooperativa, competitiva e individual (Johnson, Skon, y Johnson, 1980; Skon, Johnson, y Johnson, 1981; Johnson y Johnson, 1987). Se analizan los resultados y las consecuencias, por un lado, en variables académicas como el aprendizaje, rendimiento y productividad y, por otro lado, en variable afectivas tales como la motivación y la autoestima y en variables sociales como habilidades sociales, integración o aceptación, entre otras. A partir de estos estudios, se produce un cambio en las investigaciones sobre aprendizaje cooperativo, los cuales pasan a centrarse en el análisis de los factores que condicionan los efectos del aprendizaje en cooperación con el fin de entender los motivos de los beneficios que el aprendizaje cooperativo produce sobre el aprendizaje y de analizar los mecanismos que se encuentran implicados. De esta forma, en los años 90, las investigaciones sobre el aprendizaje cooperativo se orientan fundamentalmente en dos direcciones: por un parte, en la comprensión de la naturaleza y la calidad del proceso interactivo, y por otra, en averiguar cuáles son los factores previos que condicionan la eficacia del aprendizaje cooperativo (León, 2002).

Existen una serie de estudios en los que se analiza el lenguaje empleado por los miembros de un grupo cooperativo (Bennett y Dunne, 1991) y que exploran específicamente la naturaleza y la cantidad de habla en grupos cooperativos y su variabilidad con respecto al contenido y las demandas de las tareas y el tipo de grupo cooperativo. Desde finales de los años 90 hasta la actualidad, los estudios que se realizan ponen su interés en las consecuencias del aprendizaje cooperativo tales como las variables

académicas, afectivas y sociales. Las investigaciones que se han llevado a cabo se han centrado principalmente en analizar la mejora de la interacción entre los alumnos mediante el uso del aprendizaje cooperativo y en el desarrollo de estrategias de aprendizaje interpersonal como en el desarrollo de la competencia social (Blanco, 2006). La mayor parte de las investigaciones estudian, además, grupos de miembros heterogéneos, en referencia a una serie de criterios tales como: sexo, cultura, y etnia entre otros.

La rápida extensión de esta técnica de aprendizaje surge de una necesidad de búsqueda de alternativas al extendido método competitivo que imperaba entonces en el sistema educativo y produce multitud de estudios en diferentes partes del mundo como en EEUU, Reino Unido, Alemania, Japón y España entre otros (Hertz-Lazarowitz y Zelniker, 1995; Huber, 1995; Shachar y Sharan, 1995 y Taylor, 1995). Esta herramienta didáctica responde, además, a la necesidad de desarrollar técnicas eficaces acordes a los nuevos roles asignados a alumnos y profesores que, además, proporcionaran un ambiente relajado en el que los estudiantes pudieran expresar sus opiniones libremente, desarrollar su espíritu crítico y colaborar en el proceso de aprendizaje en beneficio mutuo.

La mayoría de estos estudios ponen de manifiesto la importancia de incluir actividades de aprendizaje cooperativo en las aulas puesto que demuestran sus efectos positivos tanto a nivel académico como social y de integración (Díaz-Aguado, 2003). Las conclusiones indican la eficiencia de los aprendizajes que ponen en marcha estrategias cooperativas. Por tanto, el aprendizaje cooperativo ayuda a establecer relaciones sociales, a respetar a los demás y a tener en cuenta sus intereses, sus aportaciones y puntos de vista (Mérida, 2003) y contribuyen a potenciar el aprendizaje (Aguiar y Breto, 2006; Ojea, López-Cid y Fernández, 2000). El aprendizaje cooperativo se ha relacionado con el aprendizaje activo que implica una actividad cognitiva orientada a reflexionar sobre lo que aprendemos y a dar sentido a los conocimientos que vamos adquiriendo (Prince, 2004). Además, estos autores apuntan que a través del aprendizaje cooperativo fomenta el pensamiento metacognitivo, es decir, la reflexión sobre el propio pensamiento, las actitudes y la responsabilidad; y el conflicto sociocognitivo, relacionado con la resolución de controversias y la autorregulación del lenguaje (Aguiar y Breto, 2006; Mérida, 2003). Autores como Gillies (2007) han señalado una serie de elementos que resultan cruciales para implicar a los alumnos en los procesos de aprendizaje y de interacción social en el aprendizaje cooperativo. Este investigador considera que los alumnos deben ser

conscientes de su responsabilidad individual, es decir, que todos deben contribuir en la realización de la tarea; que se necesitan unas destrezas sociales para cooperar de manera adecuada y que la interacción se debe realizar en pequeños grupos donde todos los participantes puedan interactuar adecuadamente. Estas actividades que fomentan el aprendizaje cooperativo pueden ser implementadas en la enseñanza de lenguas extranjeras dentro de un enfoque basado en tareas pues facilitan la adquisición de la competencia intercultural comunicativa y a lo largo de este capítulo se explicará detalladamente la forma en que se pueden integrar en este método.

#### **4.1. El aprendizaje cooperativo en la enseñanza del inglés como lengua extranjera**

En la actualidad se considera que el aprendizaje cooperativo es una herramienta de gran relevancia que se ve fortalecida por las teorías constructivistas y cognoscivistas que argumentan que la construcción de los aprendizajes se da cuando se utiliza la integración y la cooperación dentro del aula entre los alumnos y el profesor. Esta estrategia pedagógica, tiene un papel fundamental dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje en general y del proceso de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas en particular, ya que permite el desarrollo de la capacidad de interacción y de la competencia comunicativa en inglés y, además, fomenta la competencia intercultural en dicha lengua. Además, el AC aumenta las habilidades de pensamiento crítico que se ven como eje vertebral de cualquier tipo de aprendizaje.

Estas razones han sido claves para llevar a cabo múltiples investigaciones sobre la aplicación de AC a la enseñanza de segundas lenguas y, los resultados han revelado que el uso del AC en el aula facilita el desarrollo lingüístico del discente y fomenta el desarrollo de su competencia comunicativa intercultural (Hashemifardnia et al., 2018; Namaziandost et al., 2020); Pica et al., 1996). De entre todas estas investigaciones en torno al aprendizaje cooperativo en la enseñanza de segundas lenguas, destacan las llevadas a cabo por Johnson y Gunderson, 2003; Bejarano, 1994; Coelho, 1992; Nunan, 1992; Crismore y Salim, 1997; Almarza, 2000 y Livingstone, 2012. Estas investigaciones consideran las razones por las que el aprendizaje cooperativo debe ser introducido en la enseñanza de segundas lenguas destacando que el AC fomenta una mayor interacción entre los participantes facilitando así la comunicación en la lengua meta y sus resultados

demuestran que el AC fomenta valores educativos positivos que hacen que sea significativo aplicarlo en el aula de EFL. Entre estos trabajos destaca la investigación llevada a cabo por Yoshimura et al. (2021), que explora los diferentes factores que pueden afectar la percepción de cada estudiante y su implicación en el aprendizaje colaborativo con el fin de mejorar las prácticas pedagógicas.

En la enseñanza de segundas lenguas (L2) y lenguas extranjeras (LE), el Aprendizaje Cooperativo es un modo de promover la interacción comunicativa en el aula de lenguas, y se ve como una extensión de los principios del Aprendizaje Comunicativo de Lenguas. Según Richards y Rodgers (2007, p. 193), en la enseñanza de lenguas, los objetivos del AC son proporcionar oportunidades para la adquisición natural de la lengua meta mediante el uso de pares interactivos y actividades grupales, proveer a los profesores tanto con una metodología para ayudarlos a lograr este propósito en una variedad de contextos y de currículos, ayudar a los alumnos a centrar su atención en los términos léxicos específicos, estructuras lingüísticas, y funciones comunicativas por medio del uso de tareas interactivas, proporcionar oportunidades a aprendices de desarrollar el aprendizaje exitoso y las estrategias de comunicación y, mejorar la motivación de aprendices, reducir su estrés y crear un clima de aula positivo-afectivo. Todos estos objetivos pueden aplicarse, sin lugar a dudas, al desarrollo no solo de la competencia comunicativa sino también de la competencia intercultural ya que todos favorecen las condiciones que deben darse para que esta competencia se desarrolle de forma natural en el discente.

Respecto al desarrollo de la competencia intercultural a través de un aprendizaje cooperativo cabe resaltar que como pedagogía diversificada y genérica el AC siempre ha hecho hincapié en la contribución potencial que cada niño puede aportar al aprendizaje, convirtiéndolo en una pedagogía muy adecuada para el aula intercultural (Sharan 2010a, 2015). Además, la mayoría de los investigadores de la AC son también educadores que han diseñado una variedad de métodos, modelos y procedimientos a corto plazo para promover el aprendizaje conjunto en pequeños grupos. Lo común a todos los métodos, modelos y procedimientos de AC es que organizan a los alumnos "to work in groups toward a common goal or outcome, or share a common problem or task, in such a way that they can only succeed in completing the work through behavior that demonstrates interdependence, while holding individual contributions and efforts accountable" (Brody

y Davidson, 1998, p. 8). Se fomenta así la tolerancia, el respeto, la diversidad y el conocimiento de nuevas culturas.

En lo concerniente a la enseñanza de una LE, y dado que la interacción social es una de las teorías más importantes del aprendizaje, McGroarty (1989) enfatiza que se puede lograr y fomentar a través del AC. Gracias a la implementación del enfoque cooperativo se consigue aumentar la frecuencia y variedad de las interacciones en la L2; asegurar posibilidades de utilizar la lengua para favorecer el desarrollo cognitivo y de las habilidades lingüísticas; proporcionar ocasiones para integrar la lengua y la cultura con instrucciones basadas en contenidos; incluir una variedad más amplia de materiales curriculares con fines de estimular tanto la adquisición de la lengua meta y su cultura como el aprendizaje de conceptos a través de otro idioma; dar libertad a los profesores para enseñar las nuevas habilidades profesionales, específicamente las que enfatizan la comunicación y, finalmente, crear oportunidades para que los alumnos actúen en forma colaborativa y asuman un papel más activo en su aprendizaje. Algunas investigaciones han demostrado que si el aprendizaje cooperativo se implementa de manera eficaz, se consigue mejorar no solo los resultados académicos sino también la implicación, responsabilidad individual y la fluidez oral en la lengua meta (Hashemifardnia et al., 2018). Además, Slavin (2014) establece una correlación significativa entre el aprendizaje cooperativo y el éxito académico. El aprendizaje cooperativo es, por tanto, el mecanismo que el profesor debería utilizar para cumplir los dos requisitos que provoquen el input y el output, que, a su vez, son fundamentales para la adquisición de las L1, L2 y LE. Asimismo, Trujillo Sáez (2005) destaca que el aprendizaje cooperativo resulta una eficiente herramienta de trabajo educativo, especialmente útil para la didáctica de la lengua inglesa. Su propuesta metodológica tiene como objetivo central la adquisición de la lengua entendida como desarrollo de la competencia comunicativa intercultural, finalidad indiscutible de la didáctica de la lengua.

Autores como Namaziandost et al. (2020) y Johnson y Johnson (2010) fundamentan las raíces del AC en la teoría de la interdependencia social, conceptualizada por Morton Deutsch. Otros académicos se basan en una orientación neoconductista y en una perspectiva motivacional, en la que se incorpora cierta competencia y la acumulación de recompensas (Slavin, 1995, 2010). Dado que los métodos y modelos de AC siempre incluyen alguna forma o grado de interacción grupal, el enfoque por tareas para promover la competencia comunicativa intercultural es aplicable dentro de un aprendizaje

cooperativo, sea cual sea su orientación teórica principal y es el que se ha llevado a cabo en combinación con otras herramientas didácticas en la presente investigación.

## **4.2. Principios teóricos del aprendizaje de segundas lenguas y el aprendizaje cooperativo**

En el epígrafe anterior se han analizado las posibilidades que ofrece el aprendizaje cooperativo en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras y, es que son muchos de los enfoques empleados en la enseñanza de segundas lenguas los que se apoyan en innovaciones metodológicas como el AC. Sin embargo, para entender mejor los beneficios que esta innovación metodológica aporta a la enseñanza de lenguas extranjeras es necesario analizar los principios teóricos que avalan su utilización en relación con la literatura sobre la enseñanza de lenguas extranjeras.

### ***La teoría del input***

La Hipótesis del Input postula que el aprendizaje de idiomas es impulsado por un input comprensible (Krashen y Terrel, 1983). Es decir, se adquiere la lengua cuando entendemos el input que escuchamos o leemos. Por el contrario, cuando el input está por encima del nivel de dominio que se tiene sobre la lengua meta, dicho input no contribuye al aprendizaje. Cuando el input se obtiene desde el grupo, este puede ser más comprensible ya que los componentes del grupo son miembros que comparten características muy similares. El aprendizaje cooperativo, al aumentar las interacciones entre los alumnos en la lengua meta, incrementa su exposición a un input comprensible y, de esta forma, contribuye a desarrollar su competencia comunicativa y especialmente su fluidez oral (Hashemifardnia et al., 2018; Namaziandost et al., 2020). Sin embargo, esto lleva a plantearse si cuando los alumnos cometan errores sabrán identificarlos y corregirlos. Si bien Krashen y Terrell (1983) reconocen que este podría ser un obstáculo para el aprendizaje, sostienen que en general las aportaciones que se reciben en grupo son siempre útiles:

*our experience is that interlanguage (intermediate forms of the L2) does a great deal more good than harm, as long as it is not the only input the students are exposed to. It is comprehensible, it is communicative, and in many cases, for many students it contains examples of i+ (language slightly above students' current level of competence). (p.97)*

### ***La hipótesis de la interacción***

La Hipótesis de Interacción (Hatch, 1978a; Long, 1981) afirma que al igual que el input tiene que ser comprensible, los alumnos necesitan también hablar y escribir, es decir, producir un output en la lengua meta. Esta hipótesis coincide con otra formulada por Swain (1985) que se denomina hipótesis del output comprensible. Según este autor, la mera exposición a un input comprensible no es suficiente para aprender una segunda lengua ya que es imprescindible que el alumno utilice dicha lengua de manera significativa en gran variedad de contextos. El aprendizaje cooperativo proporciona a los alumnos múltiples oportunidades para lograr esa producción. De hecho, tal y como hemos explicado con el principio de interacción simultánea, siempre que se trabaje en grupo los discentes pueden incrementar su producción de manera notable y este es uno de los objetivos que nuestra investigación plantea y que constatará con los resultados obtenidos.

### ***La teoría sociocultural***

Recientemente, los profesores de segundas lenguas (Lantolf, 2000) han centrado su foco de interés en la relación que se establece entre la teoría sociocultural y el aprendizaje de segundas lenguas. Esta perspectiva pone de manifiesto cómo los alumnos de segundas lenguas median el aprendizaje en función del contexto (incluidos los compañeros) y la experiencia con los demás. Como explican Newman y Holtzman (1999):

Vygotsky's (the most influential SCT scholar) strategy was essentially a cooperative learning strategy. He created heterogeneous groups of [...] children (he called them a collective), providing them not only with the opportunity but the need for cooperation and joint activity by giving them tasks that were beyond the developmental level of some, if not all, of them. (1962, p. 77)

Desde la perspectiva sociocultural de Vygotsky, el aprendizaje se percibe como un proceso social donde la sociedad y la cultura adquieren un papel fundamental. Además, este autor señala que la interacción es de vital importancia para el desarrollo cognitivo y, por tanto, para el aprendizaje. La teoría del constructivismo social de Vygotsky es uno de los principales sustentos teóricos del aprendizaje cooperativo ya que subraya la importancia de que los alumnos adquieran los conocimientos colaborando e interactuando entre ellos.



## *Diferencias individuales*

En las últimas décadas, el Sistema Educativo se ha enfrentado a un gran reto: la necesidad de hacer que el proceso educativo sea manejable y exitoso para cada estudiante, independientemente de sus capacidades y estilos individuales de aprendizaje (González y Robledo, 2017). Una de las principales creencias dentro la enseñanza actual de las segundas lenguas es que los alumnos difieren entre sí en aspectos importantes (Robinson, 2002). Contantinescu (2014, p. 3349) señala que la teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner debería ser aplicada en el aula dado que “all humans have their own types of intelligence and their ways of studying; therefore, teachers should help their students to learn adapting the classes to their types of intelligences.”

La teoría de Inteligencias Múltiples de Gardner (1993) nace como contraposición a los tests para medir la inteligencia de las personas y está influida por las ideas de Piaget, que se basan en el estudio del desarrollo de la inteligencia en los individuos durante su niñez. Gardner pensó que la mente podía hacer diferentes tipos de cosas a las que denominó inteligencias: “I decided to call the different kinds of the minds *intelligences*” (Gardner, 1993, p. 24).

Para explicar estos tipos de inteligencias, Gardner (1993, p. 25) define en primer lugar la inteligencia como la capacidad para razonar y resolver problemas: “An intelligence is an ability to solve a problema or to fashion a product which is valued in one or more cultural settings.” Una vez establecida la definición de inteligencia Gardner propone siete tipos, pero posteriormente, tal y como indican Sener y Cokcaliskan (2018), añade dos más. Consecuentemente son nueve los tipos de inteligencia que se postulan en esta teoría: inteligencia lingüístico-verbal, lógico-matemática, viso-espacial, musical, cinestésica, interpersonal, intrapersonal, la inteligencia naturalista y por último la inteligencia existencial, incluida en 1999.

Tener en cuenta tanto la teoría de Inteligencias Múltiples como los estilos de aprendizaje (desarrollados en el capítulo 6 de la presente Tesis) a la hora de establecer la metodología a desarrollar mejora el proceso de enseñanza-aprendizaje y aplicarlo en un aprendizaje cooperativo ofrece oportunidades para que los alumnos desarrollen y practiquen las estrategias que necesitan para trabajar con otros y se desenvuelvan en diferentes entornos sociales (Varela y Rodriguez, 2017). El AC tiene un especial impacto en el desarrollo de la inteligencia lingüística y en la inteligencia intrapersonal (Dolati y

Tahriri, 2017) haciendo muy efectivo el aprendizaje de la lengua extranjera. En la misma línea, el estudio llevado a cabo por Magda y Mohamed (2016) muestra el impacto en los alumnos de la teoría de Inteligencias Múltiples en combinación con AC en un aula de inglés. Su investigación revela que en un primer momento los alumnos estaban completamente desmotivados y les resultaba difícil comunicarse en la segunda lengua y al término del estudio su motivación había aumentado significativamente al igual que sus destrezas orales y escritas en lengua inglesa. El AC incide sobre las diferencias individuales y trabaja las diferentes capacidades del discente mejorando de forma significativa el proceso de aprendizaje en general y de forma específica el de segundas lenguas.

### ***Autonomía del alumno***

Los métodos de enseñanza actuales pretenden fomentar en los alumnos su capacidad de autonomía (Wenden, 1991). Al revisar las diferentes definiciones y connotaciones de la capacidad de autonomía, basándose en lo propuesto por Shu y Zhuang (2008), Han (2013, 2014) propone una definición de autonomía que incluye tres características fundamentales. En primer lugar, la autonomía del alumno se refiere a la actitud y la motivación de aprendizaje que el alumno está dispuesto a mostrar. En segundo lugar, la autonomía se considera una capacidad de aprendizaje y mediante la formación del alumno y la ayuda del docente puede desarrollar la capacidad y las estrategias para aprender de forma independiente. Por último, el desarrollo de la autonomía del alumno no puede lograrse sin un entorno de apoyo. Este entorno incluye al profesor, los materiales y todos los demás recursos de aprendizaje.

En base a todo lo anterior, consideramos que la autonomía del alumno es el proceso constructivo por el que los discentes desarrollan su propia capacidad de aprendizaje dentro de un entorno de apoyo. Promover la autonomía del alumno significa que éste tiene un papel en la planificación, el control y la evaluación de su propio aprendizaje. La autonomía del alumno es percibida como motivación para aprender y capacidad de aprender (Han, 2014) por lo que se considera crucial fomentarla durante todo el proceso de aprendizaje. Además, el papel del profesor resulta crucial para ayudar a los alumnos a desarrollar estrategias de aprendizaje autónomo en función de sus propias necesidades (Benson, 2011). El uso del AC dentro de un enfoque basado en tareas es el

medio ideal para conseguir alumnos autónomos que desarrollen estrategias de aprendizaje como la planificación, la monitorización o la negociación del significado, además del pensamiento crítico e intercultural, lo que contribuirá a un aprendizaje exitoso de la lengua inglesa, según mostrarán los resultados obtenidos en nuestra investigación. Además, se ha demostrado que el aprendizaje cooperativo contribuye a desarrollar la autonomía (Shi y Han, 2019) por lo que parece recomendable que los profesores reciban la formación adecuada para fomentar dicha autonomía y que, además, conciencien a los alumnos de los beneficios del trabajo en grupo sobre el interés, la motivación y autonomía. El desarrollo de la autonomía del alumno repercute a su vez en la mejora del desarrollo de la lengua extranjera. Un alumno más autónomo es también más reflexivo y consciente sobre el propio lenguaje (Yang, 2012). Así pues, el AC se convierte en una de las mejores formas de fomentar la autonomía de los discentes en el aprendizaje y desarrollar su conciencia lingüística. Los resultados de nuestra investigación pretenderán demostrar que algunas actividades de aprendizaje cooperativo que hemos desarrollado, como las puestas en común ante los dilemas presentados en los capítulos de la novela y las discusiones en grupo, pueden aumentar la autonomía de los alumnos y su conciencia sobre el propio lenguaje de manera significativa.

### **4.3. Características del aprendizaje cooperativo**

Una vez explicados los principales pilares teóricos dentro de la enseñanza de segundas lenguas que validan el uso del AC y habiendo establecido diferentes definiciones aportadas por autores relevantes en esta área, se explicarán las principales características de AC con el fin de mostrar la forma de integrar esta innovación metodológica en el enfoque por tareas para facilitar el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en la clase de lengua inglesa.

Johnson y Johnson (1994) trazan cinco características que definen un correcto funcionamiento del AC: interdependencia positiva, interacción presencial, responsabilidad individual, tratamiento de grupos y habilidades sociales. Además, como afirman Richards y Rodgers (2001), es necesario destacar que los alumnos que trabajan en contextos cooperativos se encargan de su propio aprendizaje mediante la planificación, monitorización y evaluación ya que “learning is something that requires students’ direct involvement and participation” (p. 199).

Veremos a continuación cada una de estas características del AC en relación con su integración en el enfoque por tareas:

- **La interdependencia positiva**

Es la percepción que el discente adquiere de que no es posible llegar a aprender a menos que el resto lo haga. Está muy relacionada con las metas que se plantean y que todos los miembros del grupo comparten, así cada componente del grupo debe saber que no solo es responsable de su propio aprendizaje, sino además de aquel que adquieran el resto de sus compañeros de equipo. De ahí que resulte crucial concienciar a los alumnos de que lograr alcanzar la meta asignada dependerá del trabajo y esfuerzo de todos. Cuando los alumnos perciben que son necesarios a la vez que necesitan de los otros, se promueve un sentimiento de tener una meta en común (Prieto, 2007). Dentro de un enfoque basado en tareas esta característica es clave a la hora de llevar a cabo el trabajo en el aula. Los alumnos están abiertos a otras concepciones e ideas diferentes a la suya desarrollando de este modo un espíritu crítico y tolerante que fomenta la interculturalidad. Todos son miembros iguales de un equipo y se necesitan entre ellos para conseguir llegar al objetivo final. Asimismo, la incorporación de esta característica en el enfoque por tareas permite que los alumnos se sientan motivados y obligados a apoyarse en los demás miembros del grupo, lo cual potencia enormemente la competencia interpersonal (Busser y Walter 2013; Dörnyei 1997, 2001; Jacobs y Goh 2007; Liu 2007; Ning 2011).

Dentro de nuestra investigación, a la hora de conseguir implementar esta característica en el AC dentro del enfoque por tareas y utilizando a su vez otra herramienta didáctica como es el *storytelling*, que desarrollaremos en el próximo capítulo, una de las estrategias para su adecuada implantación ha consistido en la técnica del rompecabezas o *jigsaw* (Aronson et al., 1975; Huang et al., 2014; Meng, 2010). Esta técnica divide entre todos los miembros del grupo cada una de las tareas a realizar y estructura las interacciones de tal modo que, para avanzar adecuadamente en cada una de las historias propuestas es necesario depender los unos de los otros, lo que implica generar una motivación intrínseca mayor para lograr los objetivos y ver cuál es el desenlace en la historia que desarrollamos.

- **La interacción simultánea**

Es la intervención que se produce al mismo tiempo entre los miembros del grupo evitando así momentos de inactividad de alguno de ellos. En un enfoque por tareas, los alumnos deben comunicarse e interactuar de forma constante para desarrollar la tarea con éxito ya que el objetivo no es puramente lingüístico, sino que se centra en trabajar de manera conjunta para fijar unos objetivos que permitan llevar a cabo la tarea de manera eficaz. De hecho, diferentes autores definen el enfoque como *task-based interaction* (Seedhouse, 1999) debido a que la realización de la tarea fomenta las interacciones entre los miembros del grupo. El profesor debe permitir maximizar esta interacción y actuar como guía en el proceso potenciando así el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en el discente. Cuanto mayor sea la interacción, mayor será el desarrollo de la CCI. Esta estrategia desarrollada en la producción de historias desde un enfoque por tareas fomenta la participación por parte del alumnado tal y como demostraremos en la parte práctica de nuestro estudio.

- **La responsabilidad individual**

El aprendizaje cooperativo requiere que cada miembro del equipo se responsabilice individualmente de completar su parte del trabajo y desarrolle un sentido de responsabilidad personal respecto a la tarea con el fin de aprender y ayudar al resto de su grupo a que lo haga. En un enfoque por tareas la responsabilidad individual requiere que cada miembro del equipo sea responsable de la realización de las mismas, de modo que nadie pueda aprovecharse del trabajo de los demás. Por lo tanto, parece evidente que el uso del aprendizaje cooperativo en el enfoque por tareas hace que los alumnos se esfuercen más y se responsabilicen más de los resultados de su aprendizaje, ya que tienen claro que su contribución al trabajo en equipo puede ser identificada y evaluada individualmente (McCafferty et al., 2006; Ning, 2011, 2013; Slavin, 1995). Esta característica será clave a la hora de llevar a cabo nuestro estudio pues la herramienta didáctica que proponemos para fomentar la CCI, la creación de la novela de ficción interactiva, depende de que cada alumno se esfuerce y se

responsabilice de su parte del trabajo para que de forma común podamos terminar los diferentes episodios que componen la novela. Si su trabajo no es efectivo, la novela no podrá completarse.

- **El procesamiento grupal**

Se denomina procesamiento grupal a la reflexión sobre una actividad grupal con el objetivo de determinar cuáles de sus acciones fueron útiles y cuáles no para poder modificarlas. El objetivo de esta característica es mejorar la eficacia de las contribuciones de cada uno de los participantes para alcanzar los objetivos propuestos (Gillies, 2014; Johnson y Johnson, 1998). En el enfoque por tareas esta estrategia de reflexión grupal se emplea en la fase posterior a la tarea o *post-task*, que, además, se centra en los aspectos de corrección lingüística. En esta última fase el profesor, basándose en lo que los alumnos han hecho en la fase anterior, ayuda a los alumnos a enriquecer el lenguaje centrándose más en la precisión y se evalúa la calidad de interacción de los componentes del grupo mejorando de este modo los aprendizajes de cada uno de ellos. Esta fase se puede utilizar también para analizar los aspectos relacionados con la planificación y estructuración de la tarea, así como con la forma de trabajo utilizada por el grupo de forma que los alumnos adquieran consciencia de sus fortalezas y debilidades como grupo con el fin de mejorar su colaboración en el futuro.

- **Las habilidades sociales**

Debido a que el trabajo cooperativo puede presentar dificultades para los alumnos, no podemos obviar importancia de desarrollar sus habilidades sociales para que puedan realizar de forma satisfactoria las tareas propuestas. Esto es especialmente relevante en un modelo de TBLT en el que el trabajo individual no es válido si no va acompañado de una interdependencia positiva, como ya hemos explicado. El buen desarrollo de estas habilidades implica a su vez el desarrollo de la competencia intercultural puesto que a mayor sea esta competencia, mayores serán habilidades como la escucha, la comprensión, la tolerancia, la empatía y el respeto a la diversidad (Gillies, 2014; Phipps, 2014).

#### **4.4. Ventajas y desventajas del AC en la enseñanza del inglés como lengua extranjera**

Durante todo el capítulo hemos comprobado la eficacia de usar el AC en el aprendizaje de segundas lenguas y más concretamente en el enfoque por tareas. Es una herramienta o innovación pedagógica que facilita el fomento de la CCI del alumno al promover la interacción a la vez que aumenta la motivación y facilita el desarrollo de la competencia interpersonal (Brown, 2007). Aunque son muchos los investigadores que han constatado las innumerables ventajas del uso del AC en el TBLT, a continuación se sintetizarán en las cuatro principales:

- El trabajo en grupo en TBLT genera un lenguaje interactivo, ya que a través de la interacción los alumnos pueden enriquecer su bagaje lingüístico, especialmente la fluidez oral en la lengua meta (Hashemifardnia et al., 2018; Namaziandost et al., 2020), al tratar con material auténtico e interactuar de forma constante con el grupo desarrollando de forma exitosa su CCI (Ning, 2011; Ning y Hornby, 2010; Prieto, 2007).
- La integración de esta herramienta en el enfoque por tareas favorece la creación de un clima acogedor que fomenta la motivación de los alumnos. Este clima facilita la convivencia y el intercambio cultural convirtiendo el aula en el lugar apropiado para el intercambio de ideas desde el respeto y la tolerancia (Crandall, 1999; Sharan, 2017).
- El AC promueve la responsabilidad y la autonomía del alumno. En un enfoque por tareas los roles de alumno y profesor se han modificado y es el discente el que pasa a ser el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje. El profesor se convierte en un facilitador para que el alumno logre los objetivos. Es el alumno el verdadero protagonista del aprendizaje y ya no es un receptor pasivo del mismo (Benson, 2011; Johnson y Johnson, 2017; Shi y Han, 2019).
- Finalmente, el trabajo en grupo incluido dentro del enfoque por tareas permite tener en cuenta las diferencias individuales. Existen investigaciones que señalan las ventajas de fomentar las interacciones entre alumnos con diferentes estilos de aprendizaje ya que todos los

miembros se benefician de las estrategias utilizadas por cada miembro y realizan la tarea de forma más efectiva, lo cual mejora la cohesión del grupo (Panrod y Darasawang, 2018). Los grupos pueden organizarse para ayudar a los alumnos con distintas capacidades a alcanzar objetivos distintos y a desarrollar tareas diferentes dependiendo de las habilidades de cada persona. El profesor también puede reconocer con el uso de esta herramienta otras diferencias individuales o estilos de aprendizaje que con un enfoque tradicional pasarían desapercibidos seleccionando cuidadosamente los grupos y administrando después diferentes tareas a los distintos equipos para que todos logren los objetivos propuestos. En resumen, es una herramienta que permite la adaptación de los grupos a las necesidades de los alumnos (McDonough, 2004).

Existen también algunos detractores del uso de esta herramienta didáctica en la enseñanza en general y, en el aprendizaje de segundas lenguas en particular. Las principales razones que justifican su postura son las siguientes:

- El profesor ya no tiene el control de la clase porque los roles han cambiado. Debido a que el trabajo en grupo requiere de una cierta cesión del control a los alumnos y en España los alumnos todavía no están muy acostumbrados a no estar bajo el completo control y autoridad del profesor, puede aparecer al principio cierto caos hasta que se llegue a una buena práctica pareciendo que las clases dejan de estar organizadas (Thornton, 1999).
- Otra de las desventajas que se señalan es que no todos los miembros del equipo trabajan por igual y aquellos alumnos más responsables y que más competencia tienen en el idioma son los que más tareas desarrollan (Thornton, 1999).
- Pica (1994) afirma que los alumnos no prestan atención a las estructuras lingüísticas de la lengua extranjera cuando el profesor no monitoriza ese grupo y utilizan su lengua materna cada vez que les es posible.
- Por último, Richards y Rodgers (2001) añaden que el aprendizaje cooperativo supone una sobrecarga de trabajo para el profesor y, además, puede que estos no se sientan cómodos con el rol que esta herramienta les asigna.



En general, parece evidente a la luz de las investigaciones actuales que todos los obstáculos a la utilización del AC en la clase de inglés que se plantearon en un principio pueden ser superados mediante una buena planificación, la selección de materiales y tareas interesantes, teniendo en cuenta las necesidades de los alumnos y distribuyendo adecuadamente los roles de los miembros de cada grupo. Además, como se ha mencionado repetidamente, la aplicación del AC dentro del enfoque por tareas es de gran utilidad en el fomento de la CCI. No solamente facilita el aprendizaje del inglés como segunda lengua, sino que como hemos visto fomenta la motivación y la participación en las tareas por parte del discente y, cuando se utilizan los materiales apropiados y se proponen tareas interesantes, puede fomentar la competencia comunicativa intercultural. El próximo capítulo analiza con detenimiento la siguiente herramienta didáctica que se ha utilizado dentro del TBLT y que contribuye también a la consecución de los objetivos mencionados. Se trata del *storytelling* o la narración de historias y su implementación en nuestro método constituye la base de nuestro estudio.

## Capítulo 5. El uso del *storytelling* en el enfoque por tareas para promover la competencia comunicativa intercultural

### 5.1. La multimodalidad en el aprendizaje

Numerosos académicos (Mayer, 2003, 2009; Scheiter, 2017; Kress, 2003; Sankey, 2006) coinciden al afirmar que para lograr un aprendizaje más significativo es fundamental que los alumnos reciban el input desde diferentes canales ya sean visuales, auditivos u orales. Las nuevas tecnologías junto con los cambios producidos en el siglo XXI exigen a los profesores redefinir el concepto de texto de forma que dejen de considerarse a las narraciones como una mera sucesión de acontecimientos causales/temporales y se incluyan enfoques didácticos multimodales para atraer a los alumnos y proporcionarles, en primer lugar, un camino ordenado que combine habilidades lingüísticas y visuales para la información y, en segundo lugar, la alfabetización necesaria para darle sentido (Alonso, Molina y Porto, 2013; Greenfield, 2015; Palfrey y Gasser, 2016). La multimodalidad ayuda a procesar mejor la información ya que hay varios sentidos implicados en la recepción del input (Reyes y Portalés, 2020). Mayer (2003) elabora la teoría cognitiva de la multimodalidad basándose en tres principios cognitivos de aprendizaje: (1) el sistema de procesamiento de la información incluye canales duales para el procesamiento visual/pictórico y verbal/auditivo, (2) cada canal tiene una capacidad limitada para el procesamiento y (3) el aprendizaje activo implica la realización de un conjunto coordinado de procesos cognitivos durante el aprendizaje. Mayer (2003) especifica también cinco procesos cognitivos que incluye la multimodalidad: seleccionar las palabras relevantes del texto, seleccionar imágenes relevantes de las ilustraciones presentadas, organizar las palabras seleccionadas de manera coherente para su representación verbal, organizar las imágenes seleccionadas de manera lógica para su representación pictórica e integrar ambas representaciones de manera que el aprendizaje que se consiga sea más profundo al combinar las imágenes con las palabras.

La multimodalidad es uno de los principios metodológicos en los que se sustenta el *storytelling* (Kress, 2010; Brisk, 2015; Serafini, 2017). Este enfoque multimodal característico de los textos ayuda a los alumnos a identificar los mismos elementos en los

textos que observan, leen y escriben, reforzando el aprendizaje significativo. Asimismo, reconocer el carácter multimodal de los textos, ya sean impresos o digitales, influye en la comprensión convencional de la lectura. Los estudios conducidos por Kenner (2004, p. 179) indican que “different scripts can be seen as different modes, giving rise to a variety of potentials for meaning-making with different representational principles underlying each writing system.” Es decir, que tanto la escritura como la lectura son actividades multimodales.

Dentro de la multimodalidad textual debe tenerse presente el diseño de la modalidad que se ofrece a los alumnos para ver como se recibirá el input, ya que según se establezca la relación entre la imagen (estática o dinámica) y las palabras (habladas o escritas) el aprendizaje se desarrollará de una u otra forma. Según sea este diseño el alumno obtendrá diferentes inputs que fomentarán su potencial para rehacer el texto a través de su lectura. Además, se implicará al alumno en la tarea de encontrar y crear formas de lectura a través de las imágenes, palabras y otros modos combinados que le sirvan para rechazar una única interpretación del texto (Kress, 2010; Moss, 2001). Por tanto, la multimodalidad añade complejidad tanto a la producción como a la interpretación de las narraciones. En un lapso de tiempo muy breve la información proporcionada por tres canales diferentes (verbal, visual y auditivo) debe ser procesada y combinada para construir una representación global de la historia. Asimismo, la interacción entre los distintos modos y la forma en que afecta al procesamiento de la narración es esencial para el análisis de los relatos y para la comprensión de los efectos que producen en los receptores (Dancygier, 2008; Semino, 2009; Turner, 2008). El contenido de la narración, es decir, las instrucciones que se dan al alumno para que construya la representación mental de la historia, se distribuye a través de los tres canales o “information tracks” (Herman, 2009, p. 80) y contiene no solamente información sobre hechos, sino también aspectos culturales y emocionales que desempeñan un papel en la representación final.

En la investigación que hemos llevado a cabo y que se expondrá en la segunda parte de esta Tesis las actividades derivadas de la novela interactiva implementada en el aula han seguido un enfoque multimodal en el que se han utilizado diferentes canales para que el alumno recibiese la información. Se han creado actividades basadas en la construcción de hipótesis, o dibujar las partes más significativas de cada episodio, entre otras muchas, con el fin de demostrar que el aprendizaje es mayor cuando se utiliza un

enfoque de estas características y, además, facilita el desarrollo de los diferentes estilos de aprendizaje que pueden darse en un aula y que se analizarán en el capítulo 6.

## 5.2. Relación entre el *storytelling* y el aprendizaje

El *storytelling* o la narración de historias es la forma más antigua de enseñanza. De hecho, al *homo sapiens* se le conoce también como el *homo narrans* (Macintyre, 1981). Los estudios en antropología muestran cómo, desde el comienzo de la historia, las personas han transmitido oralmente de generación en generación sus creencias culturales, costumbres e historias. Como Buner (1997) indica: “it is very likely the case and the most natural, and the earliest way in which we organise our experience and our knowledge is in terms of the narrative form” (p. 24). Asimismo, Eder (2007) añade que “the story form is a cultural universal: it reflects a fundamental structure of all human’s minds and is therefore one of the earliest and most basic and powerful forms in which we organize knowledge and make sense of the world” (p. 3). Las historias atraen nuestra atención y tienen una estructura que hace que sean fáciles de entender y de recordar. Al establecer claras relaciones de causa y efecto, nos permiten entender mejor la información y dar significado a los hechos. Además, las historias se sitúan en un contexto concreto, lo cual permite entender mejor la información. Se podría afirmar que el *storytelling* tiene todos los componentes que un aprendizaje significativo requiere y, por este motivo, los seres humanos lo han utilizado tanto en el pasado como en el presente para expresar sus ideas, convencer a otros para aceptarlas y entender el mundo.

Una de las principales teorías psicológicas que ha causado gran impacto en el marco de la enseñanza es la teoría de los esquemas que sostiene que las historias nos ayudan a organizar la nueva percepción y, por tanto, a crear conocimiento (Abelson, 1995). Los psicólogos cognitivos Schank y Abelson (1995) afirman que los relatos funcionan como mapas mentales también llamados esquemas a partir de los cuales organizamos y recordamos la experiencia. En su opinión: “all human knowledge is based on stories constructed around past experiences and new experiences are interpreted in terms of old stories” (p. 1). Por tanto, cuando se trate del papel de las historias en el desarrollo cognitivo de los discentes, debemos recordar que las experiencias con relatos no sólo aumentarán los conocimientos de los alumnos en diferentes áreas, sino que también estimularán su imaginación, su desarrollo conceptual y su pensamiento crítico

(Purcell-Gates, et al.,1995). Los resultados de nuestra investigación demostrarán cómo los relatos creados como herramienta dentro del TBLT para el fomento de la CCI potencian su imaginación y su motivación aumentando de este modo su CCI y facilitan el desarrollo de un espíritu crítico, tolerante y empático. Incidiendo en la importancia de la motivación, Kieran Egan (2005), uno de los filósofos del área de la educación, sostiene que atraer la imaginación de los alumnos es esencial para que el aprendizaje sea exitoso y el profesor cuando secuencie las sesiones debe de ser consciente de las herramientas cognitivas que los alumnos emplean a medida que pasan por las diferentes etapas del desarrollo cognitivo.

Otro aspecto que debe considerarse es que dependiendo de la cultura la idea que se tiene de aprender a través de las historias varía. En cuanto a los modos de pensamiento lógico-científico y narrativo, las culturas occidentales tienden a privilegiar el primero y a marginar el segundo, a pesar de que la narrativa es fundamental para crear significado (Ahlquist y Lugossy, 2014). Wells (1985) consideraba que las respuestas imaginativas y afectivas a la experiencia se oponían a las líneas de pensamiento analítico, y en su opinión, en el mundo occidental a las primeras se les otorgaba menor valor que a las otras. Sin embargo, es importante destacar que estudios recientes han demostrado que los niños adquieren mejor los conocimientos científicos, como la evolución biológica, a través de historias que mediante actividades manipulativas (Buchan et al., 2020).

El antropólogo lingüista Shirley Brice Heath nos aporta una visión interesante para nuestra investigación. Este autor distingue entre “narrative of past, narrative of possibility or future scenarios of possibility” (Heath, 2004, p. 195 citado por Kramsch, 2009). Las primeras, según indica Kramsch, se refieren a “what happened narratives, while the second are what would happen if... narratives, that is narratives that frame problems” (p. 195). Mientras que la atención parece haberse centrado en el desarrollo de las primeras (Horsdal, 2012), no ha ocurrido lo mismo con las segundas y sostiene que si como profesores y educadores queremos promover el pensamiento crítico en nuestros alumnos debemos profundizar en el segundo tipo de narrativas (Heath, 2004, citado por Kramsch, 2009). Es por este motivo que los relatos que hemos creado en nuestra investigación tienen siempre un final abierto que invita a los alumnos a pensar y a construir futuros escenarios de lo que pueda suceder a continuación con el fin de fomentar no solo su pensamiento abstracto, sino también despertar su interés y generar un entusiasmo que conduzca a un aprendizaje de la lengua extranjera más exitoso.

Tras haber establecido la conexión entre el *storytelling* y el aprendizaje en general, veremos a continuación la relación existente entre la narración de historias y el aprendizaje de lenguas extranjeras.

### 5.3. El *storytelling* en la enseñanza de segundas lenguas

La idea de que el *storytelling* facilita la comprensión y ayuda a recordar con mayor facilidad los contenidos, adquiere especial relevancia en la enseñanza de segundas lenguas donde, a través de las historias, los alumnos adquieren el significado de palabras y estructuras en contextos relevantes para sus vidas. Donaldson (1987) sostiene que el aprendizaje de una segunda lengua se ve favorecido cuando ocurre en contextos significativos en los que los niños los relacionan con su propia experiencia. Asimismo, Krashen (1985) afirma que se aprende una lengua cuando el input recibido es claro y comprensible y, las historias proporcionan las condiciones para el aprendizaje, ya que presentan el nuevo lenguaje en un contexto significativo. Diferentes autores como Elley (1989), Krashen (1993) y Williams (1995) revelan que la exposición del alumno a los relatos produce una fuente significativa de aprendizaje incidental de vocabulario al mismo tiempo que fomentan la adquisición de la ortografía, de estructuras gramaticales y del estilo del lenguaje que se usa en los relatos siempre que el contexto en el que se lleve a cabo sea significativo para el alumno. El trabajo de Elley (1989) incide a su vez en que la adquisición de este nuevo vocabulario será más productiva si los relatos son culturalmente relevantes. Pero esta técnica también ayuda a desarrollar las habilidades sociales y la competencia comunicativa en otra lengua porque, en palabras de Licia Masoni: “the stories heard in the EFL classroom will continue to echo in the children’s mind: they will provide the synchronic and diachronic dimensions of language that EFL learners lack, because they have no prior experience of being socialised in the foreign language” (2019, p. 1).

Por otra parte, además de exponer a los alumnos a la lengua extranjera dentro de un contexto significativo, el uso del *storytelling* proporciona al alumno oportunidades de interacción social (Lugossy, 2012; Li y Seedhouse, 2010) y ayuda a mejorar su comprensión lectora (Masoni, 2019). Desde nuestra propia investigación podemos afirmar que empleando un enfoque de tareas en el que las historias se enlazan con las tareas a desempeñar, la interacción que se produce entre los alumnos que trabajan en AC

y la relación que establecen con el profesor es altamente productiva. El intercambio de opiniones promueve la tolerancia y la empatía y fomenta la interculturalidad, formando alumnos que ven la diversidad como una ventaja y nunca como un hándicap. Asimismo, los relatos generan buen clima de aula reforzando la relación entre profesor y alumno según muestran diferentes estudios longitudinales (Goshn, 2013; Luetge, 2013; Lugossy, 2006). Los resultados de estos estudios van en consonancia con los de nuestra investigación al demostrar que, además de potenciar la empatía y la confianza, los relatos leídos en clase consiguen implicar a alumnos que podían ser considerados pasivos, poco participativos o de difícil trato. Especialmente relevante resulta el estudio de Goshn (2013) que presenta pruebas fehacientes sobre la importancia de la interacción basada en el *storytelling* para el desarrollo de la CCI del alumno. Goshn investigó el papel de los textos instructivos en la interacción en el aula y el posterior rendimiento de los niños en un estudio longitudinal llevado a cabo con 66 alumnos en el Líbano e identificó diferencias entre el discurso que se producía en torno a la práctica de las habilidades (a las que alude con el nombre de “*pseudo-communication*”) y las historias. Sus resultados muestran que en las clases centradas en las historias, los profesores hicieron muchas más preguntas reales que en las clases de práctica de la lengua extranjera. Además, las preguntas sobre los relatos dieron lugar a respuestas sintácticas más complejas por parte de los alumnos. Por consiguiente, se podría afirmar lo siguiente: “student output in the literature-based classes was more extensive and included more negotiation” (Ghosn, 2013, p. 69). Los resultados de Ghosn (2013) sugieren también que en la enseñanza de segundas lenguas, incluso más importante que el propio proceso de lectura, es la discusión que surge a raíz de la misma, ya que produce una elevada interacción entre los participantes. Por este motivo, en las historias que hemos creado para nuestro trabajo de investigación se deja siempre el final abierto a dos posibilidades que cada grupo debe debatir argumentando las razones de elegir una u otra opción y, sabiendo que dependiendo de la elección que tomen el siguiente capítulo será de una manera u otra.

Asimismo, los relatos tienen un verdadero potencial para el desarrollo afectivo y cognitivo del discente y son una herramienta en la que los docentes deben confiar (Nikolov y Djigunovic, 2011; Masoni, 2019). En palabras de Masoni: “stories create new avenues of thought and identity and as such they constitute privileged pathways into language. These pathways are opened up by emotions” (2019, p. 101). De este modo, numerosos estudios señalan que la idea de compartir relatos provoca una respuesta

afectiva en los alumnos (Nikolov, 2000, 2002) y reduce el nivel de ansiedad, elemento crucial que puede obstaculizar el aprendizaje de una segunda lengua. En lo referente a este aspecto afectivo, a lo largo de esta investigación se pretende demostrar que las historias permiten experimentar a los alumnos emociones a varios niveles que se superponen para contribuir a hacer el proceso de lectura y de creación de historias una experiencia sumamente gratificante al fomentar la creación de un clima relajado en clase que favorece la adquisición de la lengua meta. Junto a las emociones que los alumnos experimentarán al leer las historias, desarrollarán su autoestima ligada a su capacidad de anticipar lo que lee y a prever la estructura del relato, adquirirán un deseo de explorar la realidad para buscar respuestas a sus preguntas y se concienciarán de la importancia del lenguaje tanto referencial como simbólico para despertar emociones y sentimientos. Además, la técnica del *storytelling* no solo contribuye a abrir sus mentes y los hace más receptivos a la lengua meta y a sus sonidos, sino que los ayuda también a entenderse mejor a sí mismos y a los demás. Los resultados de nuestro estudio tratarán de mostrar como el uso de los relatos dentro de un enfoque por tareas y trabajado en cooperativo fortalece las relaciones entre los alumnos, tanto del grupo de trabajo como de toda la clase, manteniendo un buen clima de aula que fomenta la interculturalidad. En el siguiente apartado se analizarán con más detalle los efectos de esta estrategia didáctica integrada en un enfoque por tareas en el desarrollo de la CCI en lengua inglesa.

#### **5.4. El storytelling como herramienta para fomentar la CCI**

Los relatos son en su esencia vehículos de transmisión de cultural y el poder que tienen para construir imágenes socioculturales y reflejar diferentes formas de percibir la realidad es incuestionable. El uso de esta herramienta didáctica puede promover la reflexión sobre las diferencias culturales, facilitar la comprensión de la cultura de origen y, en consecuencia, fomentar actitudes más tolerantes y abiertas hacia otras culturas. Son muchos los investigadores que consideran que las culturas son trasmisoras de la lengua meta y que permiten hacer comparaciones entre diversas culturas fomentando, así, el desarrollo de la competencia intercultural (Ghosn, 2002, 2013; Masoni, 2019, Thanasoulas, 2010). Masoni defiende la idea de que el uso de historias ayudan a aprender otro idioma y a extraer los elementos culturales “extracting the images of culture embedded in its words, and mapping them onto a vision of themselves that takes into



consideration the point of view of the Other” (2019, p. 5). Además, tal y como se ha explicado en el epígrafe anterior, las historias tienen un gran potencial tanto afectivo como cognitivo que implica desarrollar la autoconciencia crítica del alumno facilitando la comprensión intercultural (Phipps y González, 2004; Zacharias, 2005). La respuesta afectiva que los relatos provocan en el alumno enriquece el desarrollo de su capacidad de análisis crítico sobre las culturas extranjeras (Nikolov, 2000, 2002) y permiten desarrollar la empatía y la tolerancia hacia otras culturas.

De acuerdo con Thanasoulas (2010), la exposición a las historias no solo facilita el desarrollo de la competencia comunicativa del discente, sino que le ayuda a definir sus valores culturales explorando e interpretando las creencias de otras culturas. En la misma línea, Corbett (2010) manifiesta: “the importance of using literary works and other cultural forms of expression as effective ways of enhancing tolerance for diversity and empathy” (pp. 6-7). En esta misma línea, González y Borham (2012) defienden el uso de historias multiculturales para enriquecer las perspectivas de los alumnos gracias al contacto con los valores y creencias de otras culturas. Además, Ghosn (2013) en su libro *Storybridge to Second Language Literacy* destaca el potencial de la literatura como agente de cambio, ya que el *storytelling* contribuye al desarrollo emocional del alumno al alimentar las actitudes interpersonales e interculturales. Nuestra investigación sigue una línea similar a los estudios citados, pero integra las historias dentro del marco metodológico del enfoque por tareas. Al trabajar los relatos desde este enfoque y, además, incluir otra estrategia didáctica principal que es el aprendizaje cooperativo los resultados reflejarán mejor la forma en que la inmersión de nuestros alumnos en la creación y ejecución de los relatos facilita el desarrollo de la CCI a la vez que incrementa la motivación, la atención y la participación en cada una de las tareas.

Aunque la utilidad y el potencial del uso del *storytelling* se han menospreciado en el pasado, las metodologías actuales son conscientes de las ventajas que esta herramienta proporciona ya que facilita el desarrollo no solo de la competencia comunicativa, sino también de la competencia intercultural (González y Borham, 2012; Masoni, 2019), es decir, el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural, que es el objetivo de la enseñanza de segundas lenguas. Los relatos permiten a los alumnos, a la vez que leen y aprenden otro idioma, explorar diferentes perspectivas culturales y compararlas con las suyas, enriqueciendo su competencia comunicativa intercultural. Dado que hay muchas culturas dentro del inglés, Pulverness (2004) recomienda encarecidamente a los

profesores que utilicen textos y materiales que se refieran a más de una cultura anglófono y que eviten transmitir la impresión de que se centran únicamente en la cultura británica o estadounidense. La literatura multicultural puede proporcionar una amplia variedad de valores, creencias y perspectivas diferentes que pueden enriquecer y ampliar nuestros puntos de vista fomentando la interculturalidad. Además, algunas investigaciones han demostrado que las historias multiculturales inducen respuestas empáticas a las experiencias de los personajes de la historia (Hägglom 2006). Promover la empatía es esencial para formar alumnos tolerantes, con una actitud abierta hacia la diversidad que ven en las diferencias valores a resaltar. Además, la empatía que se desarrolla a través de los personajes de las historias les motiva para querer seguir leyendo. Este es uno de los aspectos que nuestra investigación tratará de demostrar. Por este motivo, en nuestra investigación los personajes protagonistas de los relatos son los propios alumnos con el fin de despertar su atención al partir de sus intereses y que ellos se conviertan en los verdaderos protagonistas en un viaje que los llevará a descubrir otras culturas.

Así pues, el uso de historias evita presentar la cultura de un modo aislado, simple y superficial como suele ocurrir en los libros de texto. Su uso puede reemplazar a los materiales didácticos que incluyen los libros de texto, puesto que está demostrado que el *storytelling* es más representativo de la diversidad multilingüe de la lengua y la cultura inglesas. Además, los relatos se pueden usar como un método en sí mismos, o como herramienta didáctica dentro de otro enfoque para promover la CCI, siendo la segunda opción la desarrollada en esta Tesis Doctoral.

### 5.5. Ventajas de integrar el *storytelling* en el enfoque por tareas

Comenzábamos este capítulo diciendo que el *homo sapiens* era conocido también como *homo narrans* (MacIntyre, 1981) para explicar la importancia de los relatos desde el principio de los tiempos. Las ventajas que para el ser humano tiene la utilización de las historias hacen que actualmente siga siendo el medio preferido de transmisión de ideas, valores, creencias y conceptos. Cuando implementamos esta herramienta didáctica en la enseñanza de segundas lenguas y, concretamente, desde un enfoque por tareas, los beneficios que los alumnos obtienen en su aprendizaje son muy significativos y a continuación nos centraremos en los más relevantes y que están íntimamente relacionados con nuestra propia investigación.

- En primer lugar, el enfoque basado en tareas promueve la interacción que se potencia significativamente al utilizar los relatos como herramienta didáctica (Ahlquist y Lugossy, 2014). Los alumnos interactúan en el grupo de trabajo y con el profesor y, se establece un diálogo fluido por el que se consigue un aprendizaje natural e intercultural dentro del contexto del aula. La respuesta tanto afectiva como cognitiva que el relato produce en el discente fomenta la interacción creando un clima cálido y acogedor que desarrolla a su vez la tolerancia, la diversidad y el respeto hacia los diferentes puntos de vista que cada alumno aporta a raíz de los relatos. En nuestro estudio, una vez leído el episodio de ficción cada grupo tiene que aportar su opinión, escuchar la de los miembros de su equipo y, por último, escuchar a todos los grupos para posteriormente realizar la tarea derivada del episodio y, en gran medida, el éxito que obtengan en esa tarea dependerá de la capacidad crítica y reflexiva de los alumnos desarrollada en dicha interacción.
- En segundo lugar, la implementación de los relatos como tareas dentro de este enfoque promueve los diferentes estilos de aprendizaje (Pinter, 2011) facilitando que el alumno se sienta más cómodo y motivado. Promover la enseñanza de lengua inglesa con un enfoque basado en tareas en el que los relatos son parte intrínseca de esas tareas permite que todos los alumnos puedan lograr los objetivos desde diferentes perspectivas. Además, implica que alumnos con dificultades, que con otra metodología tradicional podían pasar inadvertidas, puedan conseguir los objetivos con mayor facilidad y superen dichas dificultades fácilmente al poner en funcionamiento diferentes estrategias de aprendizaje.
- Otra ventaja es que los relatos proporcionan un input muy productivo de la lengua inglesa (Krashen, 1983) y al trabajarlo de forma cooperativa y en un enfoque por tareas este input es aún mucho mayor. Como consecuencia, el aprendizaje será muy efectivo y los resultados académicos que se consiguen muy satisfactorios. Los resultados de nuestro estudio trataran de demostrar no solo el impacto que tiene el enfoque por tareas sobre el rendimiento académico, sino también que el aprendizaje de la lengua meta es significativamente mayor en un grupo que trabaja con un enfoque por tareas en el que incluye el desarrollo de relatos de modo cooperativo al de un grupo que sigue un enfoque tradicional.
- Además, si el enfoque por tareas se caracteriza por promover la motivación en el alumno, implementar el uso de narraciones al aprendizaje de la lengua inglesa

implica una motivación aún mayor. Las historias están abiertas al contenido que el docente escoja con el propósito de que despierten sus emociones, les suponga un reto, les incite a seguir leyendo y les abra la mente ante otras realidades culturales (Gohsn, 2013). En la investigación que desarrollamos la motivación es una de las variables claves que inciden en el desarrollo de la CCI y los resultados de nuestro trabajo tratarán de aportar evidencias que confirmen este dato.

- La siguiente ventaja hace referencia al fomento de la imaginación a través de los relatos y está claramente relacionada con la motivación. Las historias desarrollan de manera significativa la creatividad del alumno (Ellis y Brewster, 2014), lo que implica que su motivación sea mayor. En un enfoque por tareas que no pone el foco en la lengua sino en las tareas a desarrollar, la creatividad se fomenta en cada una de las tareas que los equipos realizan. En nuestro caso en particular, al añadir a este enfoque el *storytelling* la creatividad es aún mayor porque los relatos que creamos no tienen imágenes para que de este modo su imaginación se fomente y, además, todo el contenido intercultural que las historias ofrecen lo hacen desde un mundo de fantasía donde sus vidas corren “verdadero” peligro y, dependiendo de sus estrategias para la resolución de cada uno de los conflictos en cada episodio dependerá que se logren o no los objetivos.
- Por último, los relatos reflejan las culturas de un modo real y contextualizado, lo que implica una buena adquisición de la competencia intercultural (Ghosn, 2002; Masoni, 2019; Taylor, 2000). Utilizados dentro del enfoque por tareas proporcionan el punto de partida para llevar a cabo tareas más complejas derivadas de las lecturas que fomenten la CCI. Dentro de nuestro proyecto, los relatos son el marco para luego realizar otras tareas que aporten una investigación intercultural más exhaustiva para facilitar el aprendizaje de contenidos de manera significativa. Se llevan a cabo, por ejemplo, realización de maquetas de los diferentes tipos de viviendas, o la redacción de capítulos propios que se añaden posteriormente a la novela. En el proyecto que se propone en la segunda parte se destaca también el papel fundamental de la utilización del *storytelling* para negociar la propia identidad en relación con los valores y costumbre de otras culturas.

No obstante, algunos autores, ven inconvenientes a la hora de integrarla en la enseñanza del inglés, especialmente en la etapa de educación secundaria ya que la consideran una herramienta que pierde efectividad a medida que el alumno crece (Herrán, 2014). Sin embargo, estos autores no tienen en cuenta el poder de las historias para despertar la imaginación e implicar activamente tanto a niños, como a adolescentes o adultos. De hecho, Masoni (2019) resalta que la dimensión social y emocional de las historias debe ser explotada para aprender otros idiomas y, en nuestra opinión, ambas dimensiones son aspectos fundamentales también en la edad adulta. Otra posible inconveniencia es que son muy pocas las publicaciones que integran perspectivas teóricas del *storytelling* con estudios prácticos por lo que puede faltar formación al respecto (Ahlquist y Lugossy, 2014). Sin embargo, cada vez más profesores están interesados en implementar esta innovación metodológica y están buscando formas creativas y multimodales de usarla para desarrollar la competencia lingüística, comunicativa e intercultural del alumnado en el contexto del aprendizaje de lenguas extranjeras.

Finalmente, el último capítulo analiza la relación existente entre la neurociencia y la enseñanza del inglés como lengua extranjera, profundizando en la forma en que, desde una perspectiva neurodidáctica, la motivación y la atención repercuten en el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural y, se explica la teoría de los estilos de aprendizaje debido a su relevancia en nuestro estudio.

## Capítulo 6. El papel de la neurociencia en la enseñanza del inglés como lengua extranjera

A medida que las ciencias dedicadas al estudio del cerebro avanzan en la comprensión del funcionamiento del mismo, muchos educadores han recurrido a los conocimientos de la neurociencia con el fin de mejorar las metodologías de enseñanza vigentes. Esto puede apreciarse a nivel internacional en proyectos que van desde la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) hasta programas específicos de la Universidad de Harvard como el programa de "*Mind, Brain and Education*". En la misma línea, el Centro de Neurociencia en la Educación de la Universidad de Cambridge, el Foro de Neurociencia Cognitiva y Educación de Oxford y, otros psicólogos y pedagogos han tratado de investigar la utilidad de la neurociencia para entender el funcionamiento de los procesos del aprendizaje (Gazzaniga, 2004; Willingham y Lloyd, 2007).

Estos estudios sostienen que la neurociencia aporta una fuente de conocimiento excelente sobre los procesos de aprendizaje y afirman que comprender el funcionamiento del cerebro es crucial para entender el proceso del lenguaje. Esta interrelación entre aprendizaje y neurociencia ha dado lugar al concepto de neuroeducación definido por Mora (2013), en su libro *Neuroeducación: solo se puede aprender aquello que se ama*, como

una nueva visión de la enseñanza basada en el cerebro. Visión que ha nacido del amparo de esa revolución cultural que ha venido a llamarse neurocultura. La neuroeducación es tomar ventaja de los conocimientos sobre cómo funciona el cerebro, en un intento de mejorar y potenciar tanto los procesos de aprendizaje y memoria de los estudiantes, como enseñar mejor en los profesores (p. 25).

De acuerdo con la neurociencia (Tommerdahl, 2010), el lenguaje no se localiza en un único lugar del cuerpo humano, sino que comprende diferentes estructuras, distribuidas en distintas zonas del encéfalo, por ejemplo, el hemisferio derecho e izquierdo, las partes dorsal y ventral del cerebro o el sistema articulatorio. Esta complejidad del sistema del lenguaje afecta directamente a la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera. En este sentido, se hace necesario incidir en el estudio de la neurociencia al objeto de desarrollar las estructuras que permiten alcanzar el aprendizaje de la lengua extranjera.

A lo largo de este capítulo se analizará la posibilidad de utilizar la neurociencia como apoyo a la práctica pedagógica en el aula de lenguas extranjeras para mejorar las metodologías de los docentes y facilitar el aprendizaje de los alumnos. Con este análisis, se pretende también estudiar lo que la neurociencia dice sobre el proceso de aprendizaje de lenguas y sobre cómo los factores socioemocionales afectan al aprendizaje de la lengua inglesa desde un enfoque por tareas. Finalmente se explicarán los estilos de aprendizaje y cómo se abordan desde un enfoque TBLT.

## 6.1. Bases neurobiológicas del lenguaje

### 6.1.1. Estructuras cerebrales relacionadas al lenguaje

De acuerdo con Stiles y Jernigan (2010), nuestro cerebro está formado por más de 100.000 millones de neuronas. Estas neuronas son células que procesan la información en el cerebro, y varían en tamaño forma y función. Las neuronas establecen conexiones entre ellas para formar y procesar la información. La información se transfiere mediante señales eléctricas, creando puntos de contacto con otras neuronas, formando redes. Sinani (2012) señala que dichas redes están formadas por grupos de células, denominadas esquemas neurofuncionales, *neuro-functional scheme*. La activación de estas neuronas podría estar influenciada por un factor genético, como, por ejemplo, nuestra capacidad de llorar cuando somos bebés. La activación genética implica las funciones humanas que no tienen que ser aprendidas, nuestros comportamientos, que son naturales para todos. Otros casos de esquemas de funciones neuronales dependerán del aporte del entorno o/y de la persona que proporciona estos inputs. El lenguaje está relacionado con ambas activaciones: activación genética, por nuestra necesidad y predisposición a comunicarnos y la activación por los inputs recibidos, por nuestra necesidad de mejorar el lenguaje para ser entendidos.

Para Friederici (2011), esta red del lenguaje significa que cada área es responsable de un proceso, y estas áreas se interrelacionan para expresar una lengua al final de los procesos. Las regiones principales son el área de Broca y el área de Wernicke y, en estas áreas se especifican subregiones para procesar el lenguaje. Asimismo, Friederici (2011) añade la descripción de la corteza cerebral originada por Korbian Brodmann. Esta descripción sugería una división del área de Broca en áreas adyacentes. Así pues, el área

45 se subdivide en uno anterior (45a) y uno posterior (45p) que bordea el área 47. El área 44 se subdivide en el área dorsal (44d) y uno ventral (44v). Estas subdivisiones pueden ser el resultado de diferentes experimentos lingüísticos que han designado diferentes funciones al área 45. Lo mismo puede ocurrir con el área 44. La circunvolución o giro frontal inferior (GFI) conecta el área 44 con la corteza temporal a través de una vía dorsal y el área 45 con la corteza temporal a través de un sistema de fibras. El área de Broca (Hagoort, 2005) está conectada con el área de Wernicke por una vía dorsal y otra ventral. La vía ventral es responsable de apoyar la transformación del sonido en significado, mientras que la vía dorsal es responsable de apoyar la integración auditivo-motora. Además, la vía dorsal tiene otra función: apoyar el procesamiento de elementos no adyacentes en oraciones complejas. Por su parte, la vía ventral tiene la función contraria: apoyar las combinaciones de elementos adyacentes en una secuencia.

Existen, según los expertos, dos vías dorsales, una que va de la corteza temporal a la corteza premotora y, otra que va de la corteza temporal al área 44. Además, hay dos vías ventrales, una que conecta la corteza frontal con la corteza temporal y otra que conecta el área 45 con un sistema de cápsula de fibras. Esta división de las dos vías dorsales está presente en muchos niños (Friederici, 2011). La vía dorsal desde la corteza temporal hasta el área 44 se desarrolla más tarde, lo que supone que, primero, nuestro cerebro desarrolla formas de recibir y emitir sonidos y, una vez se han desarrollado es el momento de encontrar formas de entender estos sonidos y darles un significado.

En cuanto a las redes neuronales específicas, es importante conocer los procesos que implican a la red del lenguaje. Los procesos lingüísticos más relevantes están relacionados con la entrada auditiva, la comprensión acústico-fonológica, sintáctica y semántica (Cearon y Pedroso, 2020). Como afirma Ángela D. Friederici (2011): “when talking about spoken language, the comprehension starts with the acoustic-phonological analysis of the speech input. The sounds of a speech are processed on the Planum Temporale (PT) and on the Heschl’s Gyrus (HG)” (p. 1363). Así pues, el córtex auditivo primario (CAP) responde al habla y al tono tonal. Sin embargo, está dividido por el hemisferio izquierdo y el derecho. Mientras que el CAP izquierdo reacciona a las características del habla, la derecha reacciona a las características del tono tonal. De este modo, según Friederici (2011), la comprensión del lenguaje auditivo comienza en el PAC y distribuye la información en dos direcciones, el PT y el HG.



Además, los procesos sintácticos y semánticos están correlacionados. En la misma línea de Friederici, autores como Binder, Desai, Graves y Conant (2009) afirman que al principio el oyente o el hablante necesita organizar una frase sintácticamente para entenderla semánticamente. Las áreas más activadas en este proceso se encuentran en la corteza anterior y posterior y en el GFI (Giro Frontal Inferior). En primer lugar, se consideran las activaciones de la corteza temporal y después las activaciones del GFI. Respecto al papel que desempeña el lóbulo temporal (corteza temporal) se le otorgan diferentes funciones.

Por otra parte, Bartha et al. (2003) demuestran que el lóbulo temporal posterior se activa para la comprensión del lenguaje. Bartha et al. (2003) analizaron que la circunvolución temporal posterior superior izquierda (GTS) reporta la información sintáctica comparando oraciones con listas de palabras y comparando oraciones con errores sintácticos y oraciones sintácticamente correctas. En conclusión, su investigación concluye que el lóbulo temporal posterior se activa más para el proceso sintáctico especialmente cuando se habla del orden de las palabras y de las relaciones de los verbos con sus argumentos.

Al mismo tiempo se descubrió que la activación del cerebro también podía estar relacionada con el origen de la lengua. En su análisis de diferentes lenguas indoeuropeas, Friederici (2011) observó que todas seguían un orden oracional sujeto-verbo. Friederici utilizó el término “*canonical*” para referirse a esta estructura lingüística. La metodología del estudio aplicó oraciones canónicas (correctas) y no canónicas (incorrectas) y analizó las activaciones cerebrales de cada estructura. En ambos casos el área de Broca fue la más activada durante la interpretación de estas frases. Como resultado, Friederici (2011) concluyó que el área de Broca es esencial para el procesamiento sintáctico, principalmente en oraciones sintácticas complejas. Además del área de Broca, el área dorsal posterior izquierda GFI el surco frontal inferior (SFI) y el surco temporal superior medio-posterior también demostraron activarse con la complejidad sintáctica (Friederici, 2011). Sin embargo, hay un momento en el que los aspectos semánticos y sintácticos se integran para que puedan interpretarse (Biner et al., 2009). Los estudios de neurociencia revelan que esta integración no solamente ocurre en el GTS sino que depende del nivel de integración. Estos mismos autores afirman que la integración final ocurre en el GTS posterior izquierdo, pero primero esa integración de la información lingüística relevante se localiza en el IFG (Inferior Frontal Gyrus).

Para facilitar la comprensión de las principales áreas del cerebro y de la función específica que desempeñan en el desarrollo del lenguaje se incluye la siguiente tabla explicativa a modo de resumen (véase tabla 3)

**Tabla 3.** Resumen: áreas cerebrales y funciones del lenguaje (Friederici, 2011, p. 1382)

<i>Brain area/structure</i>	<i>Functions for language processing</i>
<b>Broca's area</b>	Essential for syntactic processing
<b>Wernicke's area</b>	Essential for semantic processing
<b>Heschl's Gyrus (HG)</b>	To compute the first auditory inputs
<b>Planum Temporale (PT)</b>	To compute phonetic sounds
<b>Left primary auditory cortex (PAC)</b>	To react to speech sound characteristics
<b>Righ primary auditory cortex (PAC)</b>	To react to tonal pitch characteristics
<b>Anterior superior temporal gyrus (STG)</b>	To process syntactic and semantic information
<b>Inferior frontal gyrus (IFG)</b>	Responsible for the motor reproduction of language and for the working memory process
<b>Superior temporal gyrus (STG)</b>	Responsible for the integration between semantic and syntactic information
<b>Right hemisphere</b>	More inclined to process prosodic characteristics in speech
<b>Left hemisphere</b>	More inclined to process sentence structure characteristics

### 6.1.2. Neuroplasticidad y periodo crítico

Dado que la neuroplasticidad está íntimamente relacionada con la capacidad para aprender cosas nuevas es imprescindible, en primer lugar, comprender la relación entre la neuroplasticidad y el lenguaje y, en segundo lugar, explicar la relación entre el periodo crítico y la enseñanza de lenguas. Se conoce con el término de neuroplasticidad a la capacidad del cerebro para cambiar funcionalmente y físicamente. Esta plasticidad se activa a través de estímulos externos y por ella, el cerebro es capaz de adaptarse a diferentes situaciones (Voss, Cisneros-Franco y Villers-Sidani, 2017). A su vez, Li, Legault y Litcofsky (2014, p. 2) observaron que: “during the development of a second language always occur anatomical changes in brain structure. These changes are commonly an increase of gray matter (GM) density and white matter integrity.” Según estos autores, el aumento de estas materias está relacionado a su vez con la edad a la que se aprende la segunda lengua. Para hacer más comprensible el alcance de sus investigaciones, explicaron primero la relación entre los cambios producidos en el cerebro y los patrones de actividad funcional neuronal y, analizaron la cantidad de materia gris en las diferentes áreas asociadas con el aprendizaje del lenguaje. Estas áreas mostraron un

incremento notable de masa gris cuando la persona estaba aprendiendo un segundo idioma en comparación con otra persona que no lo hacía (Li et al., 2014). En consonancia con los resultados que obtuvieron, hicieron otro análisis sobre la cantidad de tiempo que le lleva al cerebro adaptarse y cambiar de código para la segunda lengua. Li et al. (2014) comprobaron que esto depende del tipo de estímulos que se apliquen en los métodos de enseñanza de segundas lenguas. En este mismo estudio, probaron que los primeros cambios cerebrales significativos pueden producirse alrededor de los tres primeros meses o incluso a los siete primeros días en contacto con la segunda lengua. Además, estos autores encontraron algunas pruebas que mostraban resultados de cambios anatómicos cerebrales y aumento de la materia gris en las dos primeras horas de aprendizaje de la L2. Sin embargo, observaron que los diferentes resultados obtenidos eran debidos a las diferentes técnicas y niveles de exposición a lengua por lo que, de nuevo, se constataba la importancia de elegir la metodología adecuada en la enseñanza de las segundas lenguas. Por tanto, es esencial que el método de enseñanza aporte los estímulos necesarios para que el aprendizaje de la lengua sea fructífero y, en nuestra investigación es el enfoque por tareas la metodología que cumple con estos requisitos neurocientíficos logrando un aprendizaje significativo en el discente que como se analizará posteriormente. Además, al combinarlo con la técnica del storytelling, fuertemente ligada a las emociones y al aprendizaje, se prevé que haya un mayor impacto sobre las competencias en la lengua meta.

En este sentido, Li et al. (2014), Zhang y Wang (2007) afirman que los cambios en las estructuras cerebrales suponen cambios en los sistemas neuroquímicos, las conexiones, la activación cerebral e incluso el rendimiento conductual. Las modificaciones de estas estructuras tienen implicaciones en el desarrollo psicológico, la intervención en el lenguaje y la rehabilitación neuronal. Para Zhang y Wang (2007) la neuroplasticidad también está relacionada con factores genéticos, no es un fenómeno maleable y no se puede estimular el cerebro para que sea más plástico a lo largo de la vida. Asimismo, la plasticidad es individual y puede ser más larga o más corta, dependiendo de la persona.

Por otro lado, existe la hipótesis del período crítico, que, en contra de la idea de que no existe un marco temporal para la plasticidad neuronal, afirma que después de algún momento de la vida no es posible adquirir una nueva lengua. El periodo crítico está relacionado con la neuroplasticidad en algunos estudios que confirman que este periodo

termina a la misma vez que la adolescencia y, es en este punto cuando la neuroplasticidad comienza a decaer (Singleton, 2005). En contra de esta teoría, son muchos los autores que afirman que existen períodos sensibles para la adquisición y el aprendizaje de una segunda lengua. Como mencionan White et al. (2013, p. 1), los períodos críticos definen breves y específicas ventanas de oportunidades para el aprendizaje de la lengua extranjera, provocando estructuras cerebrales irreversibles y cambios funcionales. El periodo sensible, sin embargo, se define como cambios graduales en la estructura y las funciones cerebrales, en los que el aprendizaje de una lengua extranjera sigue siendo posible después de cierta edad o incluso tras haber adquirido la lengua materna.

Si bien hay estudios en ambos sentidos, a favor del periodo crítico y de los periodos sensibles de aprendizaje, desde nuestra perspectiva defendemos la segunda opción debido a los resultados que hemos obtenido en otras investigaciones llevadas a cabo sobre la enseñanza del inglés en adultos. Todos ellos constatan que, si bien les ha costado más trabajo que cuando eran jóvenes, han aprendido la lengua inglesa, por lo que no hay un punto en el que el aprendizaje se paralice, sino que hay momentos en los que la dificultad es menor.

## **6.2. Contribución de la neurociencia a la enseñanza de segundas lenguas**

En este epígrafe se pretende analizar los descubrimientos de la neurociencia descritos en la sección anterior para establecer una visión general de cómo la neurociencia puede contribuir a mejorar las metodologías de enseñanza de idiomas y facilitar el aprendizaje de una lengua extranjera. Asimismo, se intenta encontrar formas de utilizar la neurociencia como apoyo al enfoque por tareas y se utilizan las aportaciones de la neurociencia para explicar las diferentes formas de aprender una segunda lengua.

Según Guy y Byrne (2013, p. 40) “the learning process involves, obviously, the working memory (WM) and the long-term memory (LTM), as well as the prefrontal cortex (PFC), the anterior prefrontal cortex (APFC), and the dorsal and ventral lateral prefrontal cortex (DLPFC and VLPFC).” Estos autores afirman que, en un entorno educativo, se puede facilitar la estimulación de la memoria de trabajo y lograr la comprensión de lo que se aprende utilizando tareas en las que los alumnos se centren en aspectos relevantes de forma que se eviten las distracciones. Parece evidente que utilizar estrategias como centrar la atención de los alumnos en los aspectos más importantes

resulta muy beneficioso para el proceso de aprendizaje ya se reduce la carga cognitiva de la memoria de trabajo. Sin embargo, la memoria de trabajo y la memoria temporal no tienen una conexión sencilla. Aunque la memoria de trabajo es importante para recoger la información en el mismo momento en que se recibe, la MLP (en inglés LTM) es primordial para el almacenamiento de la misma. Como afirman Guy y Byrne (2013), existen diferentes tipos de MLP, por ejemplo, la memoria semántica, que almacena los hechos y los asocia a otros conocimientos, creando un marco semántico. Este marco contribuye a formar la base del pensamiento y el aprendizaje, lo que da lugar a la eficacia del aprendizaje. A este respecto, los investigadores subrayan la importancia de las actividades de relación entre la nueva información y los conocimientos previos. La metodología TBLT es un enfoque esencial para el desarrollo de la memoria semántica ya que, al implicar tareas que conllevan que los alumnos comprendan, manipulen, produzcan o interactúen en la lengua meta mientras su atención se centra principalmente en el significado y no en la forma, los alumnos necesitan activar sus conocimientos previos para lograr sus objetivos (Nunan, 1992).

Otro aspecto neurocientífico que los profesores pueden aplicar en su aula y que, de nuevo, puede verse representado en el enfoque por tareas, hace referencia a las *default tasks*, definidas por Guy y Byrne (2013, p. 41) como: “tasks where students should think about what is missing and establish the association among concepts by themselves.” Estos investigadores sugieren que los profesores trabajen con los alumnos en grupos en este tipo de actividades, para que puedan compartir sus conocimientos y construir nuevas redes. En sus investigaciones descubrieron también que la metacognición está relacionada con el aumento del volumen de materia gris en la corteza prefrontal anterior (CPFA) y la corteza prefrontal lateral dorsal (CPFLD), que son regiones que juegan un papel fundamental en el control de los procesos de aprendizaje. Los investigadores consideran que desarrollar la metacognición es fundamental durante los procesos de aprendizaje y enseñanza ya que fomenta la autoconciencia del alumno y su capacidad para juzgar sus propios errores. Además, la metacognición tiene un papel esencial en el razonamiento y la planificación, aspectos que son cruciales en el enfoque por tareas. En un modelo TBLT como el que hemos desarrollado en nuestra investigación, combinado con otras innovaciones pedagógicas como el trabajo cooperativo, se fomenta este tipo de tareas que definen Guy y Byrne (2013) trabajadas en colaborativo, lo que conlleva que este aumento

de masa gris haga que los alumnos sean conscientes de su propio proceso de aprendizaje, aprendan de sus propios errores y despierte su conciencia intercultural.

En consonancia con los análisis de Guy y Byrne (2013), Kuhl (2011) profundiza en los procesos del lenguaje en niños y adolescentes, centrándose en la adquisición de la segunda lengua. El autor afirma que los primeros aprendizajes de un niño son el resultado de inputs implícitos que se producen por la interacción del niño con el entorno externo; sin embargo, en el proceso del lenguaje para desarrollar estos inputs el niño necesita una buena interacción social con otro ser humano, lo cual determinará los niveles del lenguaje del niño. Su estudio aporta pruebas sobre la importancia de la experiencia en el proceso de aprendizaje de un idioma. Kuhl (2011) señala que los alumnos que participaron en el análisis mostraban habilidades más avanzadas en la segunda lengua cuando la metodología empleada les ponía en contacto directo con la lengua meta. Por estas razones el enfoque por tareas que se ha empleado en nuestro estudio cumple los requisitos neurocientíficos para mejorar el proceso de enseñanza. Las actividades que se plantean desde este enfoque no son meros diálogos o *role-plays* sin contextualizar, sino que el alumno lleva a cabo una serie de tareas dentro de un contexto significativo con una finalidad concreta y lo hace de manera natural en la segunda lengua interactuando con su grupo colaborativo y con toda su clase. Todos los alumnos consiguen comunicarse en la lengua extranjera mientras interactúan entre ellos con el objetivo común de llevar a cabo una serie de tareas.

Las investigaciones de Munakata et al. (2004) aportan, además, evidencias que demuestran que los alumnos aprenden de manera diferente dependiendo de su edad. Observaron que los niños y los adolescentes poseen una mayor capacidad para concentrarse e implicarse durante mucho tiempo en tareas de comportamiento, que se utilizan para regular la conducta e implican funciones ejecutivas complejas como el control inhibitorio, la memoria de trabajo y la flexibilidad atencional. Munakata et al. (2004, p. 123) explican también que “the kind of activity that responds better according to the age are not related to the experiences suffered, but rather a result of synaptic brain maturation and changes in neural connections.”

Relacionando la perspectiva de la neurociencia cognitiva del desarrollo con el proceso de aprendizaje de idiomas, Munakata et al. (2004) afirman que, cuanto menos desarrolladas estén las estructuras cerebrales, más fácil será para el individuo adquirir una segunda lengua o una lengua extranjera. Esta información complementa la hipótesis de

los períodos críticos o sensibles en el proceso de adquisición y proceso de aprendizaje. Explican, además, que la existencia de un período sensible en el ámbito lingüístico podría ser en realidad el resultado de unas estructuras cerebrales menos maduras y desarrolladas. Los resultados del trabajo de Munaka et al. (2004) nos han facilitado la preparación de nuestro propio estudio práctico. En la investigación que hemos desarrollado ha sido fundamental tener en cuenta la edad de nuestros alumnos y sus intereses antes de planificar el proyecto de la novela que queríamos poner en marcha. Para recabar datos sobre su personalidad e intereses se pasó un pequeño cuestionario en la primera semana del curso con preguntas abiertas que nos facilitó conocer cómo eran nuestros participantes y poder estructurar los capítulos que nuestra novela tendría enmarcada dentro del enfoque por tareas.

En resumen, Munakata et al. (2004, p. 124) afirman que “cognition, perception and emotion are strictly connected in the learning process” y añaden que “in stressed situations, the levels of dopamine decreases, diffculting the neurotransmitter systems work.” Además, concluyen que “in rude and authoritarian social relations, children showed difficulties in perceptual and attentional abilities, compromising the learning effectiveness.” Estas investigaciones avalan tanto el uso del enfoque por tareas como el uso del storytelling y el aprendizaje cooperativo ya que el nivel de estrés al que el niño pudiese estar sometido se reduce de manera muy considerable al centrar el aprendizaje en el desarrollo de tareas que parten de los intereses de los propios alumnos, se realizan en modo cooperativo y, donde el alumno es el verdadero protagonista de este proceso. El enfoque por tareas, al tener en cuenta todos los procesos de la neurociencia que inciden en el aprendizaje, produce un aumento de la motivación que se traduce en un incremento del rendimiento académico del discente (Willis y Willis, 2007).

Además de la investigación de Munakata et al. (2004), Nergis (2011) también estudia las conexiones entre la neurociencia, la educación y los entornos sociales. Este investigador menciona que, de alguna manera, la metodología utilizada para enseñar la L2 debería aproximarse más a la que se utiliza en la L1, lo que significa que la segunda lengua o lengua extranjera debe enseñarse de una manera más práctica y teniendo en cuenta los procesos de socialización. Según el autor, es importante seguir el orden comunicación-gramática en el aula de idiomas, es decir, en lugar de limitarse a explicar estructuras gramaticales complejas, se debe poner a los alumnos a practicar diferentes patrones lingüísticos como si fuese una situación real. En su análisis se observa que los

estudiantes tienen una gran dificultad para automatizar los patrones de la segunda lengua o de la lengua extranjera y propone como solución que el profesor utilice la L2 para comunicarse en el aula, es decir, que hable en la lengua extranjera. Esta es otra razón que avala el uso de TBLT puesto que la interacción se produce siempre en la lengua meta. Nergis (2011) también menciona la importancia del sistema límbico en el aula de lenguas extranjeras y señala que el sistema límbico es responsable de las emociones y la motivación. Estos patrones regulan las condiciones cognitivas para aprender, resultando también en la capacidad de prestar atención al mensaje que se transmite. En el siguiente epígrafe se analizará con detalle cómo afectan estos patrones al aprendizaje de la lengua extranjera dentro de un enfoque TBLT, objeto de nuestra investigación.

Finalmente, otra de los autores que han estudiado también la neurociencia cognitiva y cuyas afirmaciones son relevantes en nuestro estudio es Campo (2017). Esta autora establece una lista de contribuciones que la neurociencia ha hecho para poder mejorar las metodologías existentes en la enseñanza de segundas lenguas. Uno de los temas que explica y que tiene relevancia con nuestra investigación es el relacionado con las emociones de los alumnos. Campo (2017) afirma que se puede utilizar la información de la neuroplasticidad para estimular a los alumnos y desmitificar algunas creencias que podrían dificultar el proceso de aprendizaje. Además, los estudios científicos han demostrado que las emociones influyen de manera significativa en el aprendizaje, por lo que los profesores, según la autora, deben intentar entender y tratar las emociones de los alumnos, de manera que sea posible desarrollar un entorno cómodo para el aprendizaje, así como ayudar a la motivación de los alumnos para el aprendizaje de la lengua extranjera. El enfoque por tareas consigue establecer un ambiente cálido de trabajo donde el alumno se siente bien y motivado lo que implica un aumento del aprendizaje tal y como nuestro estudio demostrará.

### **6.3. El impacto de los factores socioemocionales en el aprendizaje del inglés como segunda lengua**

#### **6.3.1. Las emociones**

Aunque es ampliamente aceptado que el afecto tiene un papel crucial en el aprendizaje de lenguas extranjeras (Ellis, 1994; Arnold y Brown), la investigación de las



emociones no ocupa un lugar destacado en esta área (Dewaele, 2005; Garret y Young, 2009). A pesar de la interacción que existe entre las emociones y la cognición, es la segunda la que ha priorizado en la enseñanza de la lengua inglesa (Arnold, 1999). Sin embargo, hay numerosos autores que han reconocido que la motivación para aprender una lengua extranjera está impulsada por las emociones (MacIntyre 2002; Dörnyei, 2005; Aki, 2006; Garret y Young, 2009; Bown y White, 2010; Imai, 2010). Analizar las emociones generadas en el aprendizaje de idiomas puede ayudar a superar los problemas de desmotivación creados por el miedo, la ira o la frustración que pueden poner en riesgo el potencial de los estudiantes de lenguas extranjeras. Además, tratar de promover emociones que aumenten la autoestima de los alumnos y fomentar la empatía puede contribuir a revitalizar la energía motivacional de los alumnos y facilitar el aprendizaje de la lengua.

En el área de la neurociencia los componentes del afecto son las emociones, los sentimientos y los modos (Forgas, 2001). Las emociones<sup>1</sup> y los sentimientos<sup>2</sup> dentro del marco educativo son a menudo intercambiables puesto que tienen un significado similar (Scherer, 2005) y, si bien desde un punto neurocientífico hay muchos matices que las diferencian, para el propósito de su contribución a la enseñanza en general y la enseñanza de lenguas extranjeras en particular, no se suelen hacer distinciones.

Los estudiantes de lenguas extranjeras son propensos a experimentar una serie de emociones y sentimientos durante este complejo proceso de aprendizaje, debido a factores internos y externos. Así pues, es importante prestar atención a los sentimientos y emociones que se originan durante la instrucción del aprendizaje de la lengua inglesa ya que: “when we educators fail to appreciate the importance of students’ emotions, we fail to appreciate a critical force in students’ learning” (Immordino-Yang y Damasio, 2007, p. 9). Las diversas emociones que los alumnos pueden experimentar durante las actividades de aprendizaje pueden provocarles diferentes reacciones afectivas. Fridja (1988) clasifica las situaciones complicadas como “*annoyers*” porque los alumnos perciben que esos hechos pueden causarles pérdida o daño. Además, si los alumnos

---

<sup>1</sup> Se define a las emociones como patrones de comportamiento que se desencadenan de manera automática y preconsciente ante cualquier situación que comporte un cambio en el *statu quo* del momento, muy especialmente si dicho cambio implica la existencia de posibles amenazas u oportunidades, con independencia de si son físicas o sociales, reales o simbólicas (Bueno, 2019).

<sup>2</sup> Los sentimientos son asociaciones mentales y reacciones hacia las emociones según nuestras experiencias personales (Mora, 2013).

perciben que las tareas son difíciles, pero a la misma vez experimentan alegría o satisfacción mientras las realizan, tienden a ajustar sus percepciones y se convierten en alumnos que desean intentar nuevas actividades a pesar de la dificultad que estas puedan acarrear. Por lo tanto, las emociones involucradas en este proceso de valoración proporcionan a los alumnos la energía motivacional para dirigir sus acciones y modulan su pensamiento. Este proceso de valoración es una parte fundamental de cualquier proceso de aprendizaje, ya que va a determinar su continuidad o finalización. Dentro del enfoque por tareas que hemos adoptado en nuestra investigación donde la base de la que partimos son los relatos que vamos creando con nuestros alumnos y, de ahí se derivan las tareas, las emociones que se estimulan son las de alegría, regocijo y orgullo de formar parte de ellas. Estas emociones crean un clima óptimo de trabajo en el aula, favorecen la interculturalidad, incrementan la participación del alumno en las tareas propuestas, pues si bien les suponen un reto, son motivadora, y facilitan el aprendizaje de la lengua inglesa como mostrará nuestro estudio. La novela de ficción que nuestra investigación plantea, donde los alumnos son los protagonistas de la misma y los co-creadores de los episodios, estimula su autoestima y proporciona a nuestros estudiantes una energía motivacional que determina el éxito del proyecto y los beneficios que esta herramienta metodológica aporta a nuestros discentes.

### **6.3.2. La motivación**

Si bien afirmábamos que las emociones no han ocupado un lugar preferente en los estudios dentro de la enseñanza de lengua inglesa, la motivación<sup>3</sup> sí que se ha considerado un factor relevante para determinar el éxito o el fracaso en el aprendizaje de idiomas (Dörnyei, 2001). Aunque originalmente la motivación se consideraba más una variable cognitiva que afectiva, el impacto de las emociones en la motivación está empezando a ser relevante en el campo de la enseñanza de idiomas. MacIntyre (2002) destaca que “the motivational properties of emotion have been severely underestimated in the language learning literature” (p. 61). En la misma línea, Dewalae (2005) incide en la necesidad de

---

<sup>3</sup> Se define como un elemento clave en los procesos de aprendizaje que permite un funcionamiento más eficiente del cerebro, activa la atención y facilita la obtención de recompensas, que, a su vez, sirven de estímulo para continuar progresando, puesto que anticipan nuevas recompensas (Adcock, Thangavel, Whitfield-Gabrieli, Knutson, & Gabrieli, 2006).

realizar una investigación centrada en el afecto y la emoción con el fin de prestar más atención a la comunicación de las emociones y el desarrollo de la competencia sociocultural en una segunda lengua. Asimismo, La teoría neurobiológica de Schumann (1998) considera que los sentimientos y las emociones son cruciales para la comprensión del rendimiento en una segunda lengua. Nuestras emociones manipulan el aprendizaje de la segunda y condicionan el comportamiento o, incluso, toda nuestra cognición. La relación entre emociones y cognición es desde una perspectiva neurodidáctica muy estrecha (Jensen, 2005). Immordino-Yang y Damasio (2007) destacan que “the more educators come to understand the nature of the relationship between emotion and cognition, the better they may able to leverage this relationship in the design of learning environments” (p. 9). El efecto de las emociones de los alumnos en su motivación parece ser la línea a seguir en futuros estudios sobre la motivación en el aprendizaje de idiomas. Como MacIntyre (2002, p. 45) sugiere “emotion just might be the fundamental basis of motivation, one deserving far greater attention in the language learning domain.”

Por otra parte, es ampliamente reconocido que el entorno escolar origina en los alumnos distintas experiencias emocionales que ejercen una poderosa influencia en el interés, el compromiso y la motivación (Efklides y Volet, 2005; Gläser-Zikuda y Järvelä, 2008; Schutz y DeCuir, 2002). Los sentimientos y emociones generados en el entorno escolar son el resultado de la evaluación que los alumnos realizan ante una situación particular mientras aprenden (Pekrun, 2000). Dichas evaluaciones vienen marcadas por sus experiencias previas, el contexto social y sus objetivos personales (Pekrun; Goetz; Titz; Perry, 2002; Sansone y Thoman, 2005). Esto adquiere especial interés en el aprendizaje de una lengua extranjera, ya que la mayoría de las veces los alumnos vienen con experiencias previas positivas o negativas; otras veces el entorno de aprendizaje puede ser muy diferente de los anteriores y, pueden tener motivos muy distintos para participar en el aprendizaje de la lengua extranjera.

La poderosa fuerza que ejercen nuestras emociones en la motivación para el aprendizaje de idiomas se refleja en los primeros estudios de motivación, en los que los sentimientos positivos se consideraban fuertes determinantes del éxito en el aprendizaje de una lengua extranjera (Gardner y Lambert, 1972). Aun así, debido a la complejidad de los componentes que afectan a la motivación, no ha sido fácil alcanzar una teoría integral (Dornyei, 2001), aunque se han desarrollado diferentes enfoques para comprender mejor este concepto. La falta de aplicabilidad de los resultados de la investigación sobre

motivación en las últimas décadas llevó a Dörnyei (2001) a desarrollar un marco de estrategias de motivación para que los profesores puedan desarrollar la motivación intrínseca de los alumnos. Según Dörnyei (2001): “motivational strategies cannot be employed successfully in a motivation vacuum- certain preconditions must be in place before any further attempts to generate motivation can be effective” (p. 31). Las condiciones a las que Dörnyei se refieren son: un comportamiento apropiado por parte del profesor para que se establezca una buena relación con el alumno, un ambiente agradable y cálido en el aula y un grupo unido con unas normas. La educación humanista reconoce la importancia de hacer que los alumnos se sientan valorados, fomenta la cooperación y subraya la importancia de crear un entorno no amenazante en el que se facilite el aprendizaje. Podemos encontrar estos principios en las condiciones que Dörnyei (2001) considera que son los atributos fundamentales para el desarrollo de la motivación intrínseca en idiomas. Estas condiciones se encuentran en el TBLT, método utilizado en nuestra investigación junto a otras innovaciones didácticas que lo complementan. Un enfoque por tareas crea un entorno no amenazante que fomenta la motivación debido al modo en el que se lleva a cabo el aprendizaje de la lengua extranjera. La motivación generada por esta metodología es principalmente intrínseca ya que es en la propia tarea en la que mantiene motivados a los alumnos debido a los sentimientos positivos que el enfoque por tareas crea en nuestros discentes. Los alumnos trabajan de modo cooperativo promoviendo el buen clima del aula y la interacción, lo que genera a su vez más sentimientos positivos de interdependencia, respeto y tolerancia hacia los demás.

Las investigaciones de Dörnyei (2005, 2009) sobre la relevancia de la motivación en el aprendizaje le llevaron a formular un marco teórico denominado *L2 motivational self-system*, que se centra en aspectos de la identidad relacionados con el aprendizaje de una segunda lengua. Este sistema se centra dos conceptos principales, el *Ideal L2 Self* y el *Ought-to L2*, que se refieren a la carga emocional de la motivación en el aprendizaje de idiomas, ya que el Yo Ideal L2 es una presión sobre el proceso de aprendizaje del alumno y puede producir efectos negativos en los estudiantes que ven que su Yo ideal está muy lejos de su Yo real.

Por lo tanto, hay una necesidad primordial de profundizar en nuestra comprensión de las emociones en el aprendizaje de lenguas extranjeras ya que, como afirmó Dewaele (2005): “A focus on affect and emotion among researchers might inspire authors of teaching materials and foreign language teachers to pay increased attention to the

communication of emotion and the development of sociocultural competence in a L2” (p. 367). En nuestro estudio, las emociones y la motivación son variables indispensables que inciden sobre el aprendizaje de la lengua inglesa en nuestros alumnos. Nuestra investigación utiliza diferentes instrumentos para explorar si los alumnos de los grupos experimentales han generado sentimientos positivos que han beneficiado su competencia comunicativa intercultural por medio de la metodología empleada. Además, pretende demostrar que los alumnos de los grupos experimentales desarrollan una motivación intrínseca derivada de la implementación de la novela de ficción que los lleva a participar más en las tareas propuestas y a obtener mejores resultados académicos que los alumnos que no siguen una metodología de este tipo. Finalmente, se explicarán los estilos de aprendizaje y la contribución del enfoque por tareas al desarrollo de los mismos.

#### 6.4. Estilos de aprendizaje

La noción de estilos de aprendizaje se ha definido de diversas maneras. Esta variedad ha sido, de hecho, criticada como confusa y desconcertante, por lo que se ha considerado una deficiencia de la investigación sobre los estilos de aprendizaje (Curry, 1990; Spence, 2012). Sin embargo, tanto si se consideran como “a students’ orientation toward learning” (Nunan, 1999, p. 310), “a students’ consistent way of responding to and using stimuli in the context of learning” (Clark, 2011, p.14), “a description of the attitudes and behaviour which determine an individual’s preferred way of learning” (Honey y Mumford, 1999, p. 1) o como “a preferred way of learning and studying” (Pritchard, 2009, p.43), todas las definiciones parecen basarse en la idea de que los estilos de aprendizaje tienen que ver con la forma en que los alumnos prefieren aprender, más que con lo que aprenden. La principal distinción entre los estilos de aprendizaje y las estrategias de aprendizaje es que los primeros dependen intrínsecamente de las características cognitivas y conductuales propias del alumno, mientras que las segundas se refieren a las acciones que un alumno utiliza y desarrolla deliberadamente para aprender (Bilash, 2009; Wong y Nunan, 2011).

A pesar de los puntos comunes que comparten las definiciones de los estilos de aprendizaje (Clark, 2011; Pritchard, 2009), se han desarrollado diferentes modelos basados en la forma en la que los investigadores han abordado esta cuestión. El modelo de 1962 conocido como *Myers-Brigs Type Indicator* (MTBI) comprende una lista de

dieciséis variaciones de personalidad (Myers et al., 1998) y es demasiado general por lo que no se utiliza en el entorno educativo. Otro modelo amplio es el introducido por Honey y Mumford (1982), que divide los estilos de aprendizaje en activista, teórico, pragmático y reflexivo. Estos cuatro estilos, sin embargo, se representan en términos de rasgos generales de personalidad. Un activista es una persona de mente abierta que muestra entusiasmo por las experiencias inmediatas. Un teórico, por el contrario, es analítico y prefiere tomarse su tiempo antes de tomar una decisión. Según este modelo, los pragmáticos son personas prácticas que confían en experimentar nuevas ideas, mientras que los reflexivos meditan sobre las experiencias pasadas y presentes y les gusta observar a las personas en acción. Cabe destacar que el Cuestionario de Estilos de Aprendizaje de Honey y Mumford (LSQ) incluye 80 preguntas (Honey & Mumford, 2006). No es difícil darse cuenta de que, en comparación con los dieciséis tipos de personalidad del MTBI estos también son difíciles de medir en el contexto del aula porque son rasgos generales de la personalidad.

Conjuntamente, Fleming y Mills (1992) introdujeron por primera vez el modelo VARK, cuyas siglas significan *Visual*, *Aural*, *Reading/Writing* y *Kinesthetic*. Estos autores describen a los aprendices visuales como aquellos que muestran preferencia por aprender mediante la representación pictórica de la información, como el uso de gráficos y símbolos. En consonancia con esta descripción, Dobbs (2001, p. 2) afirma que “when the teacher writes on the board, students whose learning is strengthened by visual stimuli benefit.” Los estudiantes que aprenden mejor de las clases magistrales, las tutorías o cualquier otra información escuchada se describen en este modelo como aprendices auditivos. El estilo de aprendizaje de lectura/escritura se refiere a los alumnos que prefieren aprender a través de información impresa o escrita a mano. Por último, los discentes cinestésicos prefieren estar conectados con la realidad. Afirman también que la presentación de la información a los alumnos cinestésicos se puede hacer de forma visual, auditiva o leída y escrita, integrando de este modo los demás estilos de aprendizaje. Sin embargo, los autores sostienen que lo que hace esta comprensión del estilo cinestésico es la experiencia, ya sea práctica o simulada. El trabajo seminal de Fleming y Mills es mencionado en investigaciones posteriores sobre estilos de aprendizaje (Kharb et al., 2013; Marcy, 2001) por lo que puede considerarse al modelo VARK como el punto de partida para desarrollar una mayor investigación sobre los estilos de aprendizaje dentro del aula. A continuación, se presentan dos adaptaciones del modelo VARK.

Basándose en la Programación Neurolingüística, que hace hincapié en la forma en que se produce la comunicación y en la forma en que ésta afecta al aprendizaje, Pritchard (2009) prefiere un modelo que divide a los alumnos en tres categorías en cuanto a su aprendizaje: visual, auditivo y cinestésico. Como ya se ha mencionado, a los alumnos visuales les gusta aprender viendo, lo que hace que las imágenes, los diagramas, los gráficos, los mapas y los carteles sean su representación preferida de la información. Los auditivos, por el contrario, prefieren aprender escuchando y tienden a beneficiarse de las conferencias, lecciones magistrales, entrevistas, discusiones, escuchar historias o cintas (Pritchard, 2009). Por último, los alumnos cinestésicos prefieren, en general, un aprendizaje que se produce a través de la acción. A estos alumnos les resulta difícil quedarse quietos y, además de moverse físicamente, les gusta manipular objetos.

La segunda adaptación corresponde con el modelo de Prashnig (2006) que distingue entre los estilos de aprendizaje cinestésico y táctil, adoptando así un modelo VATK (Visual - Auditivo - Táctil - Kinestésico) en lugar del modelo VAK (Visual - Auditivo - Kinestésico) de Pritchard. La diferencia entre ambos modelos aparece en la noción de movilidad. Prashnig sostiene que un estilo de aprendizaje táctil tiene que ver con la movilidad, mientras que un estilo cinestésico caracteriza a los alumnos que aprenden mejor haciendo y experimentando físicamente una situación de aprendizaje. La movilidad de los alumnos táctiles, según Prashnig (2006), implica experimentar el aprendizaje moviendo el cuerpo o manteniéndolo quieto. A pesar de la distinción de Prashnig entre lo táctil y lo cinestésico, muchos investigadores siguen prefiriendo la distinción VAK (Brown, 2007; Clark, 2011; Fleming, 2012). Cabe destacar, además, que los modelos VAK y VATK mencionados anteriormente no han sustituido al antiguo modelo VARK, que existe desde hace décadas. Finalmente, La idea que subyace a la ausencia del estilo de aprendizaje “*Reading*” podría ser que, si la lectura se realiza de forma silenciosa, entonces se puede englobar dentro de visual, y si se realiza en voz alta dentro de auditivo.

Nuestra investigación pretende mostrar que enseñar lengua inglesa mediante un enfoque por tareas en combinación con el uso del *storytelling* y el trabajo cooperativo no solo promueve el aprendizaje de la competencia comunicativa intercultural, aumenta la motivación y la participación en las tareas, sino que fomenta también la atención a los diferentes estilos de aprendizajes. El enfoque que proponemos en nuestro estudio desarrolla el modelo VAK de Pritchard (2009) y por ello enfoca las tareas que surgen de

los episodios de la novela desde diferentes perspectivas. Por un lado, aparecen diagramas y acertijos visuales que los alumnos deben interpretar de forma correcta para poder avanzar en la novela y, otros dibujos que ellos deben crear sobre lo leído en los capítulos. Asimismo, los relatos, una vez leídos de forma individual, se leen en voz alta y se discuten diferentes alternativas e hipótesis sobre cómo será el siguiente. Por último, para los alumnos cinestésicos se lleva a cabo la realización de maquetas relacionadas con los diferentes capítulos que componen el relato.

La segunda parte de esta Tesis Doctoral consistirá en la presentación de la investigación describe el estudio empírico realizado en el aula de inglés de 1º curso de ESO con el fin de probar la eficacia del recurso didáctico que presentamos en los tres grupos experimentales contrastándolos con el grupo control.



## 2º PARTE: ESTUDIO EMPÍRICO

### Capítulo 7. Metodología y diseño de la investigación

La siguiente investigación presenta un estudio longitudinal llevado a cabo durante tres cursos escolares con un total de 100 discentes, cuyo nivel del inglés se encuentra entre los niveles A2 y B1 establecidos del Marco Común de las Lenguas Europeas, pertenecientes al primer curso de Educación Secundaria Obligatoria dentro de un contexto educativo real. Este estudio ha estado motivado por diferentes razones. La primera es que la mayoría de los discentes al llegar a la etapa de secundaria no parecen haber adquirido una sólida competencia comunicativa intercultural por lo que se observa un vacío en este aspecto. Otra razón determinante para llevar a cabo este estudio ha sido la falta de motivación observada en alumnos preadolescentes, puesto que el comienzo de una nueva etapa en Educación Secundaria viene acompañado de más carga lectiva tanto en horas como en la dificultad de los contenidos y, son muchos alumnos los que pierden el interés hacia el aprendizaje. Por estas razones nuestro estudio quiere determinar si el uso de un nuevo recurso didáctico en el aula, como es la novela interactiva, puede fomentar su motivación y facilitar el aprendizaje de la lengua extranjera mejorando su competencia intercultural comunicativa.

#### 7.1 Hipótesis de la investigación

Para llevar a cabo nuestro estudio partimos de las siguientes hipótesis:

**Hipótesis 1:** La inmersión de los discentes en la creación y ejecución de la novela interactiva aumenta su competencia intercultural y comunicativa en lengua inglesa de forma significativa.

**Hipótesis 2:** La puesta en práctica de este recurso en el aula fomenta la creatividad del alumno, despierta emociones positivas y hace que se sienta más motivado para aprender.

**Hipótesis 3:** El uso de esta herramienta didáctica favorece la capacidad de atención por parte del alumnado.

**Hipótesis 4:** La participación del discente en las tareas propuestas incrementa debido a la utilización de estos recursos.

**Hipótesis 5:** El rendimiento académico del alumnado mejora de forma progresiva debido a la implementación de este recurso de innovación didáctica.

## 7.2 Objetivos de la investigación

Nuestro estudio propone como principales objetivos los siguientes:

- Analizar el papel que la novela interactiva desempeña en la adquisición de la competencia intercultural comunicativa en lengua inglesa.
- Examinar la respuesta obtenida por parte del alumnado respecto al fomento de la motivación y creatividad como consecuencia del uso de este recurso didáctico.
- Aportar datos obtenidos de manera cuantitativa y cualitativa que permitan extraer conclusiones acerca de la relevancia de esta herramienta respecto al incremento en la competencia intercultural comunicativa en lengua inglesa del discente.
- Contrastar las variables de rendimiento, motivación, atención y participación entre el grupo de control y el grupo experimental.
- Comparar los resultados obtenidos en el grupo experimental A con los hallados en grupos experimentales B y C posteriores a este estudio.

## 7.3 Metodología de la investigación

El método de investigación utilizado para llevar a cabo este estudio se basa en un diseño longitudinal que nos ha permitido conocer no solo los cambios o perfiles individuales, sino determinar si el cambio es significativo y, si se dan diferencias entre los distintos sujetos de la muestra (J & R, 2008). El uso de diseños longitudinales en el área de educación ha ido en aumento como demuestra una revisión realizada sobre 10 revistas de psicología en los años 1999 y 2003. Ésta concluye que, si en 1999 el 33% de estudios publicados fueron longitudinales, en 2003 fue el 47% (Singer & Willett, 2005). Más recientemente, Bono y otros (2008), tras realizar una revisión bibliográfica de estudios longitudinales registrados en las bases de datos de *PsycInfo* y *Medline* durante el periodo 1985-2005, observaron una tendencia creciente de investigaciones longitudinales (J & R, 2008) por lo que podemos comprobar la importancia de llevar a cabo este tipo de estudios.

Respecto a la recogida y análisis de los datos hemos utilizado el método mixto conocido con las siglas MMR (mixed method research), (Doyle, Brady, & Bryne, 2009). Este modelo integra el método cuantitativo y cualitativo consiguiendo resultados más completos y una comprensión mayor sobre los mismos (King, 2010). El MMR ha seguido

un diseño secuencial con una fase cuantitativa dominante y una estrategia de triangulación de datos representada por QUAN ----> qual obteniendo resultados válidos no sesgados (Creswell, 2003, p. 207). La estrategia de investigación usada en la parte cuantitativa del estudio consistió en dos cuestionarios de 24 y 25 preguntas, las notas de evaluación y las tareas escritas (redacciones) desarrolladas a partir de la novela de ficción. Mientras que la estrategia de investigación aplicada en la parte cualitativa es, un cuestionario previo al inicio del curso en septiembre de preguntas abiertas y las respuestas a dos preguntas abiertas en uno de los cuestionarios de los discentes. También hemos utilizado un Test-T para contrastar, por una parte, los resultados obtenidos en las notas de las tareas escritas en los tres trimestres entre el grupo de control y el grupo experimental A y, por otra parte, las notas de los tres trimestres desglosadas en las tres competencias evaluadas (competencia intercultural, competencia comunicativa y competencia retórica) analizadas y comparadas en los tres grupos experimentales con el propósito de evaluar el alcance de las diferencias entre las medias obtenidas de cada grupo. Se ha usado un nivel de significancia de 0,05 para rechazar o aceptar la hipótesis nula por lo que se considera que  $p < 0,05$  indica significancia estadística.

#### **7.4 Diseño experimental de investigación**

Este estudio se enmarca dentro de lo que se denomina investigación cuasi-experimental (Campbell & Stanley, 1995). Es una investigación experimental porque “involucra la manipulación intencional de una acción para analizar sus posibles efectos” (Hernández Sampieri et al, 1991, p. 109). En nuestra investigación lo que se pretende investigar es los efectos que pueda tener la creación y el uso de una novela de ficción en inglés, cuyos protagonistas son los propios alumnos, sobre el éxito académico de nuestros alumnos en general y, más específicamente, sobre su competencia comunicativa e intercultural en lengua inglesa. Para lograr nuestros objetivos se ha trabajado con un grupo de control y un grupo experimental que a su vez se dividió en tres subgrupos, denominados A, B y C. Se aplicó, por una parte, un tratamiento al grupo experimental A y se establecieron comparaciones con el grupo de control para medir el efecto de la variable independiente (uso de la novela de ficción) sobre las dependientes (motivación, atención y aprendizaje) dentro de una situación de control para la investigadora.

Se considera un diseño cuasi-experimental ya que los sujetos no han sido asignados aleatoriamente a los grupos (experimental y de control), sino que dichos grupos ya estaban formados antes del proyecto, son *grupos intactos* (Hernández Sampieri, Fernández, & Baptista, 1991). Los grupos corresponden a los alumnos pertenecientes al curso de primero de Educación Secundaria Obligatoria en ambos centros.

Por otro lado, este estudio aplica el tratamiento solo a los grupos experimentales, con preprueba o pre-test y postprueba o post-test a ambos grupos, incluido el grupo de control. Es decir, que ambos grupos (el experimental y el de control) son comparados a través de las pruebas para lo cual se utilizan las notas trimestrales y el cuestionario para analizar si el tratamiento experimental tuvo o no un efecto sobre las variables dependientes.

#### **7.4.1 Propósito del diseño experimental**

En esta investigación las variables son analizadas desde dos perspectivas. Por una parte, se explora la incidencia del uso de la novela de ficción en el desarrollo de la competencia intercultural comunicativa en lengua inglesa y, por otra, se investiga el nivel de implicación, aumento de atención y motivación del alumno al utilizar este recurso didáctico.

Para determinar la incidencia de la novela de ficción en el proceso de enseñanza-aprendizaje en términos de rendimiento académico se utilizó, como hemos dicho anteriormente, la prueba estadística Test-T, mientras que para determinar el nivel de motivación, interés y participación del alumnado se utilizó la técnica del cuestionario, instrumentos que se describirán más detalladamente a continuación.

### **7.5 Técnicas e instrumentos de recogida de datos**

#### **7.5.1 Observación**

En la primera etapa de esta investigación, recurrimos a la observación para conocer y captar las necesidades que podían surgir en el aula de primero de Educación Secundaria Obligatoria al comenzar el curso escolar y cambiar de etapa educativa. Este primer momento se corresponde con lo que Pardini (1969; 1973; 1978; 1984 y, 2005)

ha denominado “la observación heurística” del problema, es decir, el origen de todo el proceso de investigación científica. Esa observación nos permitió obtener los datos esenciales, analizarlos en profundidad y, en consecuencia, plantearnos nuestro estudio con nuestros interrogantes e hipótesis con el fin de desarrollar un proceso de investigación que pudiera dar respuesta a dichos interrogantes.

Para llevar a cabo la observación, la investigadora mantuvo contacto directo con los grupos experimentales, ya que forma parte de los mismos como docente impartiendo la asignatura de lengua inglesa desde el año 2006. El formar parte implícita del proyecto fue un plus añadido porque así se podía constatar más fácilmente la situación del alumnado, así como sus fortalezas y debilidades en relación con el aprendizaje de la lengua extranjera. Las observaciones realizadas nos permitieron percibir la falta de motivación e interés generalizada hacia la asignatura de inglés, acompañada de un bajo nivel de competencia intercultural en la lengua extranjera. Además, basándonos en estudios neurocientíficos relevantes (Munakata et al. 2004), que demuestran que partir de los intereses de los alumnos reduce su nivel de estrés y potencia su aprendizaje, los estudiantes rellenaron un breve cuestionario con preguntas abiertas para obtener de este modo información sobre sus preferencias relacionadas con la lectura, gustos y aficiones y establecer las relaciones interpersonales que se crean en el aula.

A partir de las necesidades detectadas nace la propuesta de creación y aplicación de la novela de ficción como nuevo recurso didáctico para mejorar la competencia intercultural comunicativa del discente y aumentar su motivación y participación en la asignatura.

### **7.5.2 Tareas derivadas del desarrollo e implantación de la novela**

El siguiente instrumento utilizado en la recogida de datos para su análisis posterior, consistió en la realización de tres tareas escritas generadas a partir de la novela. Con el objetivo de analizar si la inmersión de los docentes en la creación y ejecución de la novela interactiva mejoraba su competencia intercultural comunicativa en lengua inglesa, en cada trimestre los alumnos tuvieron que entregar un capítulo de la novela escrito por ellos que estaba relacionado con los diferentes retos que en la novela iban apareciendo. De este modo, los alumnos entregaron una tarea escrita por trimestre, relacionada directamente con el uso de este recurso didáctico, para contrastar si a lo largo

de las tres entregas, el alumno mejoraba las competencias anteriormente descritas. Para ayudar a que los alumnos realizaran esta tarea con éxito, el profesor proporcionaba instrucción explícita sobre las diferentes estrategias de redacción enfocadas en la producción de historias. Utilizamos en esta fase del estudio un análisis cuantitativo para contrastar si los resultados varían a lo largo del curso y poder compararlos entre los grupos experimentales que forman parte del estudio.

Cada una de estas entregas lleva un *feedback* del profesor que devuelve a los alumnos y comprueba en las siguientes entregas si la producción de cada grupo se va enriqueciendo. Para ello se crea una rúbrica en la que se establecen los parámetros que quieren analizarse y se cumplimenta por cada discente en cada tarea (véase tabla 4). Las redacciones se evaluaron utilizando una escala del 1 al 10. La nota que cada grupo consigue se obtiene de la suma de los cinco criterios que se utilizan para evaluar las micro estrategias de escritura y que puntúan cada uno de ellos en una escala del 0 al 2.

**Tabla 4.** Rúbrica de criterios aplicados para evaluar las tareas escritas

Aspectos culturales	Aspectos comunicativos	Mecanismos de coherencia y cohesión
Identifica los aspectos culturales a los que debe hacer referencia en el capítulo a redactar.	Utiliza correctamente el léxico relacionado con el área trabajada.	Introduce la historia describiendo a los personajes.
Incorpora los conocimientos interculturales adquiridos a la tarea.	Utiliza estructuras sintácticas sencillas en la comunicación escrita.	Desarrolla la trama de forma lineal.
Escribe sobre diferencias culturales sin emitir juicios de valor.	Escribe en el registro adecuado utilizando las convenciones ortográficas básicas y los signos de puntuación más comunes.	Describe el lugar donde ocurren los hechos.
Desarrolla de forma extensa los hechos culturales a los que debe referirse.	Utiliza los conectores de tiempo apropiados para dotar de sentido a la historia.	Utiliza conectores para dotar de un orden lógico a la narración de los hechos.
No cae en estereotipos a la hora de describir a los personajes.	Crea un clímax creativo en el desenlace que continúa con la temática que sigue la novela.	Finaliza con un desenlace acorde con la historia desarrollada.

Para evaluar la calidad y la progresión de cada una de las redacciones, los cinco criterios de cada sección fueron analizados en detalle. En cada uno de los ítems, el profesor marcaba con un “sí” o “no”, haciendo recuento final y, con la escala ponía una nota entre el 1 y el 10 a cada tarea entregada.

### 7.5.3 Test-T

Cómo se ha mencionado anteriormente, este diseño cuasiexperimental consta de dos postpruebas. Una de ellas, que consiste en la comparativa de la nota trimestral en la producción escrita entre los grupos experimentales GEA, GEB y GEC frente al GC, nos permitirá analizar si la variable independiente (la novela interactiva) ha tenido o no un efecto sobre la variable dependiente (rendimiento). Para ello, utilizaremos un Test-T que nos permitirá comparar y contrastar por una parte los grupos (experimentales y de control) para evaluar si éstos difieren entre sí de manera significativa respecto a sus medias y, por otra parte, los tres grupos experimentales (A, B y C) se compararon entre ellos con el propósito de evaluar el alcance de las diferencias entre las medias obtenidas de cada grupo. Para comparar a estos grupos se han utilizado las notas trimestrales desglosadas en las tres competencias desarrolladas: comunicativa, intercultural y retórica.

Además, el Test-T analiza también las notas del primer trimestre de los grupos experimentales y del grupo de control y establece una comparativa respecto al tercer trimestre. Por un lado, compara los tres grupos experimentales para ver si la evolución sufrida en los mismos es similar y, por otro lado, compara primero el GEA con el grupo de control, después el GEB con el GC y por último el GEC con el GC para ver si se producen cambios significativos o por el contrario son también semejantes. Se ha usado un nivel de significancia de 0,05 para rechazar o aceptar la hipótesis nula, por lo que se considera que  $p < 0,05$  indica significancia estadística.

### 7.5.4 Cuestionarios

El siguiente instrumento utilizado para la recogida de datos cualitativos y conseguir, de este modo, un análisis de los resultados lo más exhaustivo posible, consiste en dos cuestionarios diferentes. Por una parte, para comparar y contrastar el grupo de control y el grupo experimental A, a finales del mes de junio, ambos grupos completan un cuestionario de 24 ítems escrito en lengua inglesa y también en su lengua materna (ver Anexo). Este cuestionario de 24 ítems está dividido en tres secciones y utiliza una escala de Likert<sup>4</sup> del 1 al 5 para mostrar el grado de acuerdo o desacuerdo con cada una de las

---

<sup>4</sup> La escala de Likert es una escala psicométrica utilizada habitualmente en cuestionarios. Es la escala más utilizada en encuestas para la investigación. El formato de un elemento típico de Likert de 5 niveles de

afirmaciones y, los datos obtenidos se analizan en base a porcentajes. Véase la siguiente tabla (tabla 5) con la estructura del cuestionario.

**Tabla 5.** Estructura del cuestionario de los grupos GEA y GC

Sección	Contenido	Preguntas
1	Desarrollo de la competencia intercultural	8 preguntas
2	Actitud hacia la asignatura	8 preguntas
3	Desarrollo de la competencia comunicativa	8 preguntas

La sección 1 incluye 8 ítems relacionado con el desarrollo de la competencia intercultural evaluando aquellos aspectos que han participado en su desarrollo y fomento. La sección 2 revela sus actitudes hacia la asignatura y hasta qué punto las innovaciones didácticas han incidido sobre las variables dependientes (motivación, atención y participación del alumnado). La sección 3 establece el desarrollo de su competencia comunicativa.

Por otra parte, los participantes de los tres grupos experimentales (A, B y C), también al finalizar el curso en junio, completan otro cuestionario de 25 ítems de las mismas características que el descrito anteriormente que en este caso está dividido en tres secciones, como se observa en la tabla 6.

**Tabla 6.** Estructura del cuestionario de los grupos GEA, GEB y GEC

Sección	Contenido	Preguntas
1	Desarrollo de la competencia intercultural	8 preguntas
2	Uso de la novela en el aula	8 preguntas
3	Desarrollo de la competencia comunicativa	9 preguntas

La sección 1 incluye 8 ítems relacionado con el desarrollo de la competencia intercultural evaluando aquellos aspectos que han participado en su desarrollo y fomento. La sección 2 revela hasta qué punto la novela ha incidido sobre las variables dependientes

---

respuesta sería: totalmente en desacuerdo, ni de acuerdo ni en desacuerdo, de acuerdo, totalmente de acuerdo



(motivación, atención y participación del alumnado). La sección 3 establece el desarrollo de su competencia comunicativa.

El objetivo de estos cuestionarios es, por un lado, contrastar los resultados entre el grupo experimental A y el grupo de control para comprobar si las variables dependientes cambian de forma significativa entre los dos grupos y, por otra parte, comparar los resultados obtenidos en los tres grupos experimentales A, B, C para analizar si los resultados se repiten con grupos diferentes.

A todos los participantes se les informó acerca del objetivo del estudio, solicitando su participación de forma anónima y voluntaria. En consonancia con la ética de la investigación, se consideró que al rellenar el cuestionario daban su consentimiento para participar en esta investigación.

### 7.5.5 Formulación de preguntas abiertas

El siguiente instrumento que se ha utilizado para recabar datos consiste en la inclusión al final del cuestionario, realizado con los tres grupos experimentales, de dos preguntas abiertas que nos permitan ampliar y completar los datos obtenidos de forma cuantitativa. Véase tabla 7 a continuación con las dos preguntas formuladas.

**Tabla 7.** Formulación de preguntas abiertas

<b>Pregunta 1</b>	<b>How have I felt working with these activities? How have these activities helped me to overcome cultural barriers and improve my intercultural competence?</b>
<b>Pregunta 2</b>	<b>What are the things I have enjoyed the most?</b>

*Nota.* Preguntas abiertas incluidas en los cuestionarios de los grupos GEA, GEB, GEC

Con la primera pregunta tratamos de profundizar en cuáles han sido las actitudes que los discentes han desarrollado a través de este proyecto, haciendo que reflexionen sobre lo que han trabajado a lo largo del curso escolar. Con el segundo apartado, queremos incidir en la parte positiva que cada discente ha encontrado al desarrollar este recurso didáctico con el objetivo de informar cómo las variables dependientes (motivación e interés) se han visto modificadas de forma significativa por la variable independiente (novela). Para llevar a cabo el análisis de los datos cualitativos hemos creado unas tablas con las respuestas de mayor frecuencia y el número de frecuencias de mención. Hemos categorizado las respuestas para poder analizar los patrones que se establecen y que complementan a los resultados cuantitativos.

### **7.5.6 Observaciones recogidas por el profesor**

El último instrumento que se ha utilizado para recabar datos cualitativos ha consistido en todas las anotaciones y observaciones que el profesor ha ido recogiendo a lo largo de este estudio. A través de estas notas se pretende mejorar la práctica docente y contribuir a una reflexión que sirva para profundizar en todos aquellos aspectos en los que los datos cuantitativos no siempre pueden dar respuesta. En este último apartado se aportarán una serie de observaciones respecto a las actividades desarrolladas, la relación entre el profesor y el alumno, el papel desempeñado por el discente en el proceso de enseñanza-aprendizaje y la eficacia del método implementado, así como sus posibles inconvenientes.

### **7.6 Contexto del estudio**

Para entender mejor la investigación llevada a cabo es necesario describir, en primer lugar, el contexto del centro de los grupos experimentales, el colegio Santísimo Rosario Mosén Rubí, y, a continuación, el contexto del centro del grupo de control, el colegio Divina Pastora. El colegio Santísimo Rosario Mosén Rubí es un centro concertado de una sola línea, inaugurado en 1901 en la ciudad de Ávila. Actualmente cuenta con 305 alumnos de edades comprendidas entre los 3 y 16 años (etapas de E. Infantil, E. Primaria, E. Secundaria), pertenecientes a familias con un nivel cultural y económico medio o medio-bajo. El centro está situado en el casco histórico de la ciudad, calle Brieva, y fue el primer colegio de la capital. Se caracteriza en la actualidad por un incremento de inmigrantes, mayoritariamente de nacionalidad marroquí y latinoamericanos. Esta diversidad del alumnado es debida a su localización en un área que ha quedado envejecida y las viviendas han pasado a ser en su gran mayoría alquiladas por población extranjera.

El colegio Santísimo Rosario Mosén Rubí es un centro bilingüe desde la etapa de Educación Infantil hasta la finalización de la etapa de Educación Primaria. En la etapa de Secundaria se lleva a cabo un programa de ampliación del desarrollo de la competencia comunicativa en lengua inglesa preparando a los alumnos para los exámenes oficiales por parte de las instituciones de Cambridge y Trinity, las cuáles examinan a estos alumnos de los niveles A2, B1 y B2, niveles establecidos por el Marco Común de las Lenguas

Europeas y, que vienen logrando unos resultados en cada uno de los niveles de más de un 85% de aprobados en los últimos seis años de forma consecutiva.

Otra de las características que lo diferencian del resto de centros de la capital y provincia, es que es el único que pertenece a la red de escuelas asociadas a la Unesco (ASPnet), lo que le permite trabajar de forma muy directa e implícita actividades interculturales, desarrollando así la competencia intercultural de manera integral en todas las áreas. Esta red le permite especialmente una comunicación constante con otros centros y una actualización en materia pedagógica muy importante. Por una parte, logra que se den a conocer sus experiencias y compararlas con centros que desarrollen actividades similares y, por otra, hace que estén informados de la vanguardia de la innovación educativa a nivel internacional, auspiciada por los programas educativos desarrollados por la Unesco. Todo ello les permite beneficiarse de la acción educativa de sus proyectos mientras contribuyen de una manera activa a los mismos. El centro desarrolla los temas de estudio de la Unesco mediante dos vías de trabajo. La primera consiste en la realización de un proyecto global a nivel de centro y la segunda en la integración por parte cada docente de los aspectos más importantes que puedan ser trabajados en su asignatura. Finalmente, otro de los aspectos que caracterizan a las escuelas asociadas a la Unesco es su implicación para la consecución de la agenda 2030 y la consecución de los objetivos de desarrollo sostenible que sustenta (Unesco, 2017) (véase figura 5), hasta tal punto que están incluidos en Programación General Anual (PGA) y el Documento Oficial de Centro (DOC).



**Figura 5.** Infografía Objetivos desarrollo sostenible Unesco, extraído de “Objetivos desarrollo sostenible Unesco”. Recuperado de <http://unesco.es.org>

Este colegio lo forman un total de 24 profesores y respecto a los Departamentos<sup>5</sup>, al ser un centro de una sola línea no existen como tal ya que la mayoría de las materias las imparte un único docente, como es el caso de la asignatura de Lengua Inglesa, materia que, a lo largo de los cuatro cursos de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, es impartida a cada grupo por una única docente, que es además la investigadora de este estudio.

El centro denominado Divina Pastora Franciscanas está ubicado en la calle Triste Condesa nº 37 de Arenas de San Pedro, una localidad situada en el sur de la provincia de Ávila con una población aproximada de 7000 habitantes. Al igual que el centro Santísimo Rosario Mosén Rubí, imparte enseñanzas de los niveles educativos de E. Infantil, E. Primaria y E. Secundaria Obligatoria. En cada una de las etapas existe una clase por curso con un total aproximadamente de 280 alumnos y un claustro de 23 profesores. Es un centro bilingüe desde la etapa de Educación Infantil hasta la finalización de la etapa de Educación Primaria.

El origen del centro se remonta a 1915, cuando un grupo de religiosas procedentes de Piedrahita, funda el colegio con el fin de ayudar a los jóvenes del pueblo. A partir de ese momento ha ido evolucionando ajustándose a las normativas existentes en materia educativa, hasta el momento actual en el que se imparte el concierto educativo pleno. Las familias de los alumnos de este centro fundamentalmente realizan su actividad laboral dentro del sector servicios. El nivel de formación cultural de las mismas es medio. La tendencia demográfica del entorno es de mantenimiento de la población, apreciándose un ligero aumento en los últimos años debido al aumento de la inmigración de origen marroquí principalmente. En todos los cursos y niveles los grupos son mixtos con un porcentaje similar de niños y niñas.

El profesorado del centro está especializado en las áreas que imparte contándose además con logopeda, orientador educativo y formadores en TICs aplicadas a la educación. Se llevan a cabo de manera frecuente cursos de actualización y renovación pedagógica por parte de los profesores del centro. Muchos de estos cursos los realizan conjuntamente los dos centros a los que hacemos referencia. Respecto a la formación de los padres, se realiza una vez al trimestre encuentros con especialistas en la denominada

---

<sup>5</sup> Los departamentos didácticos son los órganos básicos que se encargan de organizar y desarrollar las enseñanzas propias de las áreas, materias o módulos, que tienen asignados y las actividades encomendadas dentro del ámbito de sus competencias.

Escuela de Padres. En los demás aspectos organizativos el centro se ajusta a la legalidad vigente destacando la figura del Consejo Escolar en la que están representados todos los estamentos educativos. La asociación de Madres y Padres de alumnos colabora con el centro en la realización de actividades tanto para los alumnos como para los padres.

### 7.6.1 Participantes

Este estudio se ha realizado con la participación de 100 sujetos que en el momento de la investigación estaban cursando 1º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Cabe recordar que el estudio se desarrolla en un total de tres años o cursos lectivos consecutivos. En el primer año el 2017/2018 se compara el grupo experimental A (GEA) con el grupo de control (GC). El segundo año 2018/2019 se desarrolla la investigación con el grupo experimental B (GEB) y, el tercer año 2019/2020 se realiza el estudio con el grupo experimental C (GEC) y se comparan los tres grupos experimentales que han formado parte de la investigación. Véase tabla 8 a continuación con la distribución de los grupos.

**Tabla 8.** Distribución de participantes en curso académico

Año académico	Grupo analizado
2017-2018	GC/GEA
2018-2019	GEB
2019-2020	GEC

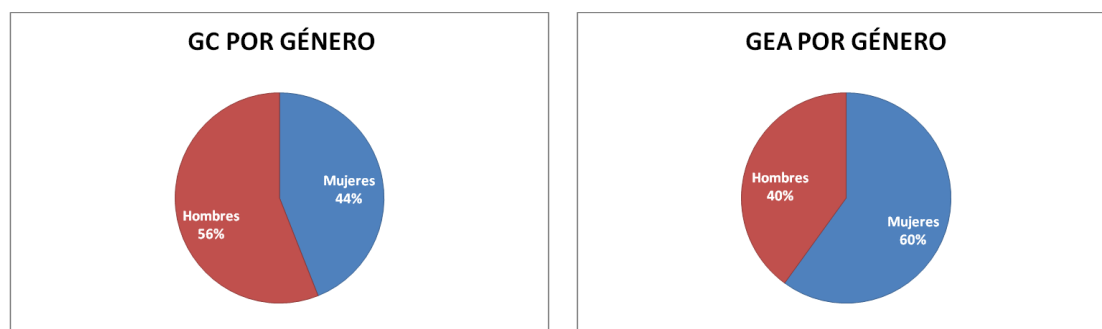
*Nota.* En la presente tabla se divide a cada uno de los grupos participantes en el estudio por año escolar en el que tuvo lugar su participación en el estudio.

El grupo de control perteneciente al colegio Divina Pastora lo forman 25 alumnos mientras que los grupos experimentales pertenecientes al colegio Santísimo Rosario Mosén Rubí hacen un total de 75 alumnos divididos en grupos de 25 alumnos. En el grupo de control se encuentran 11 chicas y 14 chicos, de los cuales 4 son marroquíes y 2 son latinoamericanos. Todos ellos tienen un nivel de inglés similar, un intermedio (A2+).

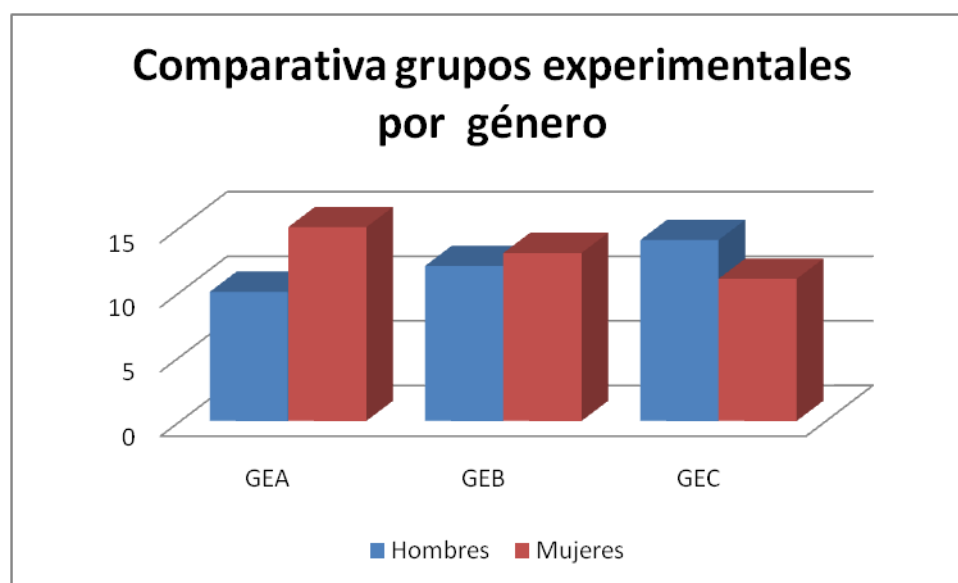
Respecto a los alumnos que han formado parte del grupo experimental A, lo componen un total de 25 alumnos, de los cuales 15 son chicas y 10 chicos. Los alumnos del grupo experimental B son 25, divididos en 12 chicos y 13 chicas, y los 25 alumnos del grupo experimental C son 14 chicos y 11 chicas.

Analizando su país de procedencia en el GEA hay 21 españoles, 2 marroquíes y 2 latinoamericanos. En el GEB 19 alumnos son españoles, 1 es marroquí y 5 son latinoamericanos. En el GEC 22 son españoles, 1 es marroquí y 2 son latinoamericanos.

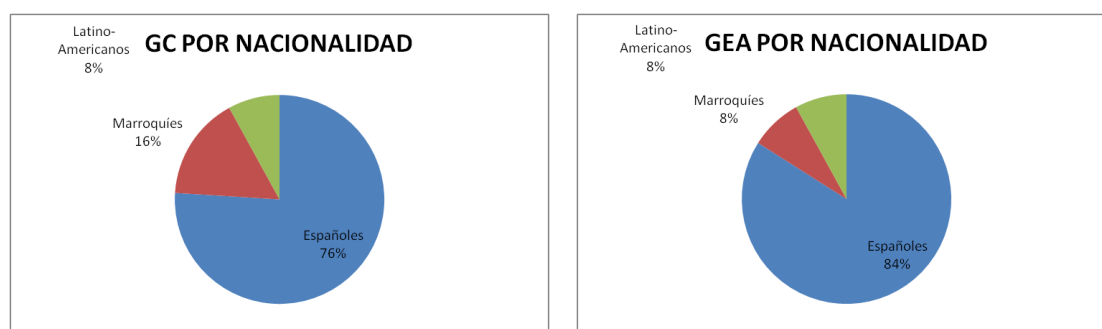
Todos los participantes de los grupos experimentales tienen un nivel de inglés similar que fluctúa entre un intermedio (A2+) a un intermedio alto (B1) y la gran mayoría se examina al finalizar el curso de forma oficial del B1 a través de las certificaciones de Cambridge y Trinity ISE. Véase los gráficos que muestran las comparativas de grupos.



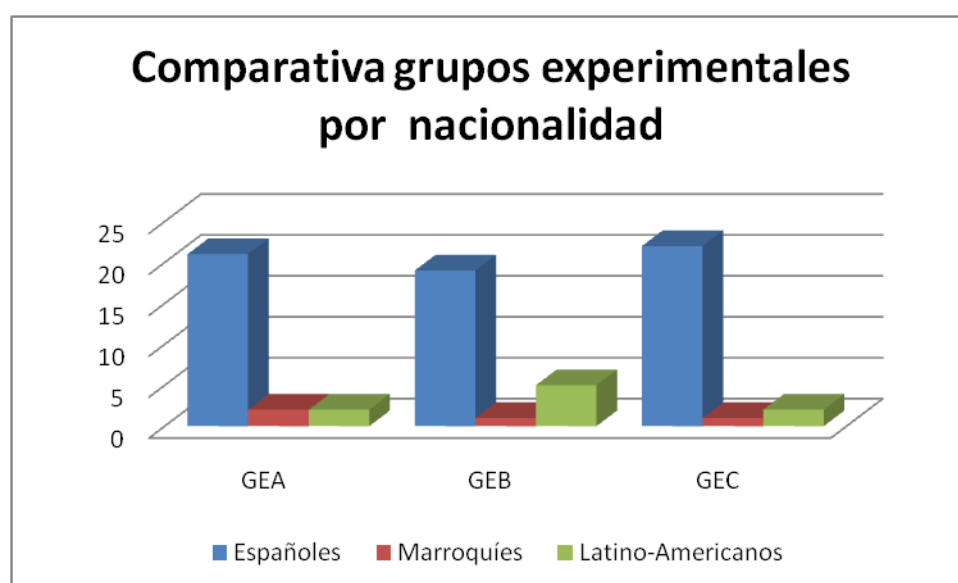
**Figura 6.** Distribución de participantes por género GC y CEA



**Figura 7.** Distribución de participantes por género GEA, GEB, GEC



**Figura 8.** Distribución de participantes por nacionalidad GC y GEA



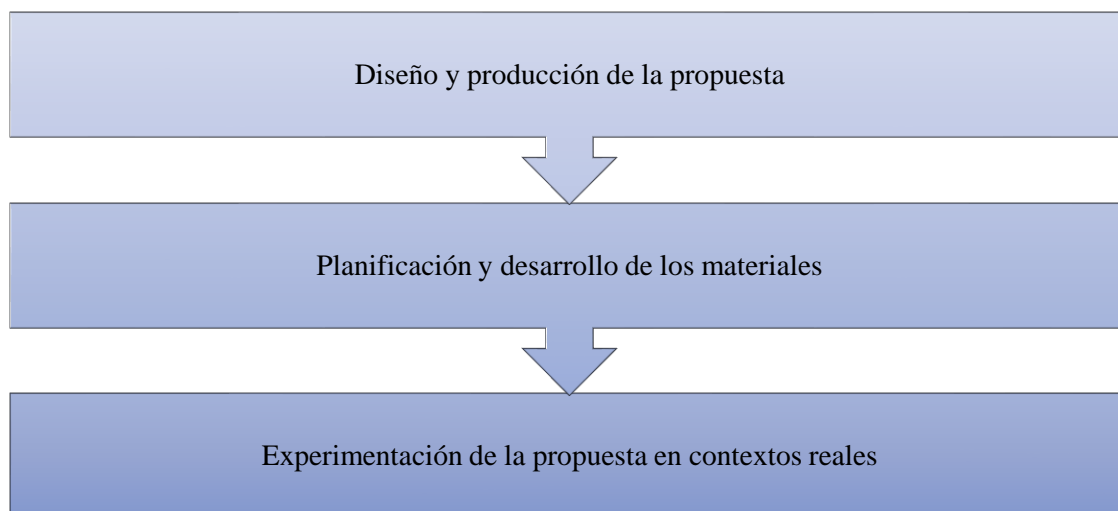
**Figura 9.** Distribución de participantes por nacionalidad grupos experimentales

Como puede observarse en las gráficas las similitudes tanto en el GC como en los GEs facilitan establecer comparaciones análogas para dar validez a este estudio.

## 7.7 Descripción del estudio: implementación de la novela de ficción en el aula de 1º de ESO

### 7.7.1 Proceso de implementación de la novela de ficción en el aula

En este apartado describimos el proceso de creación y puesta en práctica en el aula de la novela de ficción interactiva. Para la implementación de este recurso didáctico, se utilizó un plan de trabajo que hemos dividido en diferentes etapas y lo hemos representado de la siguiente manera (véase figura 10):



**Figura 10.** Proceso para la implantación de la novela de ficción.

### **Fase 1: Diseño y producción de la propuesta**

Esta primera etapa corresponde al diseño y producción de la propuesta junto a los contenidos temáticos que se deberían trabajar a través de este recurso. Como lo expresa Área (2004, p. 175) la “tarea de diseñar un medio o material didáctico es ante todo un proceso de planificación y desarrollo de una propuesta empaquetada de una actividad de enseñanza.” En este sentido, para llevar a cabo la creación de la novela lo primero que tuvimos en consideración fueron tres variables: los intereses y motivaciones de los discentes de primer curso de Educación Secundaria Obligatoria; las culturas marroquí y latinoamericana, ya que son las culturas predominantes que conviven en nuestro centro junto con nuestra propia cultura y, por último, el Currículo oficial establecido por la LOMCE (Ley educativa). Seguimos una planificación muy rigurosa de lo que queríamos hacer escogiendo así los recursos para llevar a cabo el estudio y hubo dos momentos: 1) la fase de diseño y 2) la fase de producción de los episodios, sus contenidos y sus actividades.

Al comenzar el curso escolar en septiembre comenzamos la fase de diseño. Realizamos al alumnado de primero un breve cuestionario con preguntas abiertas con el propósito de establecer las relaciones interpersonales entre los diferentes miembros de la clase, conocer sus preferencias y gustos y constatar su grado de competencia en lengua inglesa. Tras analizar los resultados, dividimos a los alumnos en grupos pequeños de dos o de tres personas para trabajar la novela en cooperativo. Del Currículo se extrajeron los



estándares de aprendizaje más relevantes junto con las competencias clave que queríamos trabajar en este proyecto y los contenidos para el primer curso de Educación Secundaria Obligatoria y se adoptó como metodología el enfoque por tareas. Una vez acordados los contenidos, competencias y estándares que se trabajarían en cada uno de los capítulos de la novela, diseñamos una tabla que relacionase los puntos citados anteriormente con aspectos culturales que trabajaríamos en cada uno de los posibles episodios. A modo de ejemplo se muestra la tabla 9 con los dos primeros episodios (ver en anexos tabla completa):

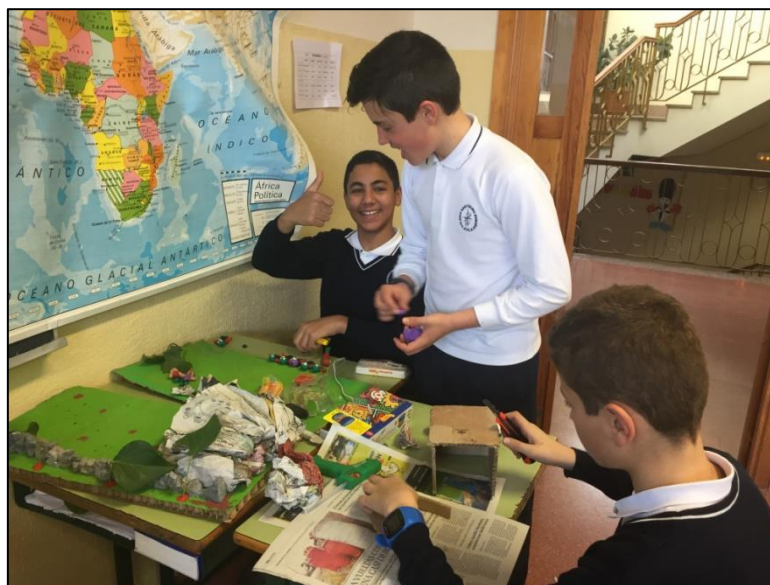
**Tabla 9.** Relación de capítulos con los contenidos, estándares, competencias y aspectos culturales

EPISODIOS	CONTENIDOS	COMPETENCIAS	ESTÁNDARES	ASPECTOS CULTURALES
Episodio 1	<p>Formulación de hipótesis sobre contenido y contexto.</p> <p>Aspectos socioculturales y sociolingüísticos: convenciones sociales, normas de cortesía y registros elementales; costumbres, valores, creencias y actitudes;</p> <p>Estructuras sintáctico-discursivas: presente simple estructura it is about adjetivos blinding, delighted sustantivo orchard</p>	<p>Competencia lingüística</p> <p>Aprender a aprender</p> <p>Social y cívica</p>	<p>Comprende la correspondencia personal en cualquier formato en el que se habla de uno mismo; se describen personas, objetos y lugares; es capaz de narrar acontecimientos pasados, presentes y futuros, reales, y expresar sentimientos y opiniones sobre temas generales, conocidos o de su interés (aplicable a todos los episodios)</p>	<p>Conocer alimentos básicos marroquíes y ver cómo son sus huertos, haciendo un análisis comparativo con los nuestros.</p>
Episodio 2	<p>Formulación de hipótesis sobre contenido y contexto</p> <p>Estructuras sintáctico-discursivas: Presente simple y vocabulario de repaso de travel, transport and holiday</p> <p>Aspectos socioculturales y sociolingüísticos: convenciones sociales, normas de cortesía y registros elementales; costumbres, valores, creencias y actitudes;</p>	<p>Competencia lingüística</p> <p>Aprender a aprender</p> <p>Social y cívica</p>	<p>Comprende lo esencial de historias de ficción breves y bien estructuradas y se hace una idea del carácter de los distintos personajes, sus relaciones y del argumento.</p> <p>Expresan opiniones de manera sencilla.</p>	<p>Paisajes y hábitats predominantes en Sudamérica</p>

*Nota.* Cada columna muestra la relación que establece con el capítulo de la novela teniendo en cuenta los contenidos, competencias, estándares y criterios de evaluación aplicables a cada episodio.

## **Fase 2: Planificación y desarrollo de los materiales**

En esta segunda fase, siguiendo el criterio de la investigadora tras un riguroso análisis y teniendo en cuenta sus conocimientos y su experiencia como profesora de inglés calificada durante dieciséis años, se desarrollaron los materiales que conformarían la novela, todos ellos creados por la investigadora que actuó siguiendo los criterios establecidos en la tabla planificada en la fase anterior. Estructuramos la novela del siguiente modo: el escenario donde la historia comienza es su colegio y los personajes son los propios alumnos del curso de primero de ESO. Así comienza el primer episodio que comparte la misma trama para cada uno de los grupos que participan en el proyecto. Los personajes aparecen con sus nombres y de ese escenario nos trasladamos a un mundo fantástico donde, a partir de ese momento, todos los acontecimientos que ocurran dependerán de las elecciones que cada grupo vaya tomando y de la resolución de las tareas de una manera satisfactoria para poder seguir avanzando en la historia. De este modo, desde el comienzo de la actividad los alumnos mostraron mucha predisposición y un gran entusiasmo generado al comenzar un proyecto diferente en el que ellos son los protagonistas, donde no saben lo que va a ocurrir y son los que deciden la forma de continuarlo. Cada uno de los 13 episodios que componen la novela narra parte de una historia sin el uso de imágenes, potenciando así su imaginación y, al final de cada uno de los episodios aparece o bien un conflicto con varias opciones para que se pongan de acuerdo en la decisión a tomar, o una tarea que cada equipo debe llevar a cabo. Entre las diferentes tareas, que aparecen recogidas de los anexos V al XII, nos encontramos aquellas enfocadas a ampliar la comprensión lectora y el léxico a través de la resolución de acertijos, redactar nuevos capítulos, dibujar la parte más significativa del capítulo y realizar diferentes proyectos cooperativos como la construcción de una maqueta de los lugares que conocen en la historia abarcando así los diferentes estilos de aprendizaje que el modelo VAK propone. (Véase figura 11 que ilustra cómo los alumnos realizan tareas que tienen en cuenta los diferentes estilos de aprendizaje). La trama del capítulo siguiente variaba en función de si lograban o no el objetivo propuesto en el capítulo anterior.



**Figura 11.** Alumnos del GEA trabajando en maqueta de proyecto cooperativo dentro de la novela.

### **Fase 3: Experimentación de la propuesta en contextos reales (el aula)**

Al concluir la etapa de elaboración de los materiales, se puso en marcha el proyecto con los diferentes grupos experimentales. Para ello, en primer lugar, los alumnos se colocaban en sus grupos y les entregábamos de forma individual el capítulo. Utilizando un cronometro, se les daba diez minutos para que cada discente leyese bien el capítulo y para que, si tenía alguna duda con alguna palabra, pudiese consultar su diccionario y anotar su significado. A continuación, empezaban a trabajar en cooperativo leyendo el texto de nuevo en voz alta y resumiéndolo, para asegurarnos de que todos entendieran el contenido y lo que había que hacer a continuación. Por último, se llevaba a cabo la tarea que el capítulo implicaba: argumentar diferentes opciones y elegir la mejor ofreciendo diferentes hipótesis (figura 12), resolver enigmas (figura 13), escribir el capítulo siguiente (figura 14), o realizar distintos proyectos cooperativos. La tarea del profesor fue la de ser su guía, explicar las tareas, comprobar las tareas asignadas, ayudar a solucionar los problemas que surgieran durante el desarrollo de la tarea, hacer el seguimiento de las tareas entregadas y proporcionar el correspondiente *feedback*. Otras tareas importantes del profesor eran participar en el desarrollo de cada episodio enriqueciendo todos los aspectos culturales que se trabajasen en cada uno de ellos y colaborar para mantener el buen ambiente creado en el aula. Esta herramienta didáctica fue utilizada una vez por semana a lo largo de todo el curso escolar en combinación con otras actividades, es decir, un total de 37 semanas lectivas. Todas las tareas diseñadas a partir de esta herramienta se

enfocaron desde diferentes perspectivas para poder cubrir los diversos estilos de aprendizaje de nuestros discentes (modelo Vak de Pritchard, 2009) con el fin de facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera y dar oportunidades a todos los alumnos de demostrar sus conocimientos y capacidades.

CHAPTER 7

The climbing to the top of the tree has caused you several <sup>herida</sup> wounds. However, now you have the fuel you need for the helicopter, and you go as fast as you can to start the engine. <sup>Lucía</sup>

Once you are in the helicopter, you start your journey. The problem is that you do not know where you are. One thing is sure. It is not a country you have ever imagined. The helicopter has a little book with some instructions about how to land. The problem is that the instructions have been damaged and there are some missing words you need to recodify. <sup>motor</sup>

Here you have the instructions. Fill with the right word and we will see where the helicopter takes you. <sup>Rebeca</sup>

- The <sup>just</sup> thing you need to <sup>know</sup> is that if you turn left you will land into a city inhabited by aliens.
- However, if you turn <sup>right</sup>, you will land into a city inhabited by dragons.
- If <sup>you</sup> decide to go straight on, you will <sup>land</sup> into a city <sup>inhabited</sup> by zombies.

Which option do you choose and why? What do you expect to find there? Write at least a list of ten things you believe they may happen.

9/1.

1- Perhaps ~~(aliens)~~ we need buy special clothes, because in the space there aren't oxygen. <sup>isn't</sup> **B**

2- It's likely that the aliens are more advanced in **B** the technology.

Figura 12. Argumentar diferentes opciones y creación de hipótesis capítulo 7. Extraído de la novela de ficción del GEA.

2. Second challenge: solve the riddles

A) I am tall when I'm young and I am short when I'm old. What am I?  
<sup>is a pencil</sup>

B) In a one-storey pink house, there was a pink person, a pink cat, a pink fish, a pink computer, a pink chair, a pink table, a pink telephone, a pink shower— everything was pink! What color were the stairs? <sup>Don't have stairs</sup>

C) What has hands but cannot clap?

D) What does the end of a rainbow have?  
<sup>have a letter "w"</sup>

Figura 13. Resolución de enigmas capítulo 12. Extraído de la novela del GEB

Amalia y  
Lucas,  
Juan

CHAPTER 5

You are an incredible group and with the help of the whole class you ALL are safe for the moment.

You and your group run as fast as you can. You want to leave the place but where can you go now? You take a look around you, and the forest is quite weird. There are lot of trees and vegetation. You walk carefully making a great effort. You are doing your best but you don't have much hope. Suddenly you see hidden among the branches a helicopter. You approach to check if there is anyone there but it is empty.

Here it is your opportunity to leave the awful forest. However, you don't know how to drive it. Therefore, you come into and try the engine but, it doesn't work. there is a book with instructions and you and your mates decide to have a look. In the book you can read that this is a special engine because it only works with fruits. However, it doesn't mean that you can feed the engine with the fruits that you want. You need to feed it with the required fruits that the engine needs. Which are those fruits???? You go on reading and then, you discover that the engine has four parts and you need to feed each part with a different fruit from a specific nationality. The rest of the writing is blurred but, you can read: SPA../MOR../COL../CHI...

Remember our first day in the orchard and find a solution so that you can fly. Time is running and darkness is coming again. Write chapter 6

Excellant

We have a big problem and we <sup>are</sup> ~~have~~ scared.  
We need the fruits from Morocco, Spain, Colombia and Chile to <sup>repair</sup> ~~working~~ the helicopter. Juan sees <sup>on</sup> the top of a tree lot of fruits but are they our fruits? Lucas and I <sup>can't!</sup> ~~decided~~ to climb the tree but it is <sup>all like</sup> very high and we can't. Then Juan that is <sup>athletes</sup> uses a rope and he gets it. He is on the top now  
Juan: "ey! There are coconuts, watermelons, kiwis, dates, bananas, avocado, mango and berries  
Lucas: pick up everything.  
Amalia: Nooo! only the fruits we need Remember, the date is from Morocco, avocado from Chile, mango from Colombia and take bananas from Spain.  
They run into the helicopter and put the fruits into the engine. When Amalia asks for the

Figura 14. Redacción del capítulo 6. Extraído de la novela del GEC

Exponemos a continuación una tabla (véase tabla 10) que muestra a modo de síntesis todas las actividades que han formado parte de los trece capítulos de esta novela interactiva y aportamos una explicación de cada una de ellas.

**Tabla 10.** Relación de actividades generadas por cada capítulo de la novela

CAPÍTULO	TAREA GENERADA
Capítulo 1 y 2	Opinion-gap activity: cada grupo lleva a cabo una elección justificada ante dos alternativas para que la historia continúe de un modo u otro.
Capítulo 3 y 12	Reasoning gap activity: Resolución de enigmas gramaticales y de vocabulario en equipos.
Capítulo 4	Resolución de acertijos individuales.
Capítulo 5 y 9	Tareas de predicción de acontecimientos: redacción del siguiente capítulo siguiendo las pautas.
Capítulo 6, 10 y 13	Cooperative writing activity: Capítulos escritos por ellos mismos de forma individual y cooperativa.
Capítulo 7	Creación de hipótesis para la continuidad de la historia en cooperativo.
Capítulo 8 y 11	Multimodal task: Dibujar de forma individual aspecto significativo de la historia.
Capítulo 13	Manipulative tasks: Creación de maqueta de uno de los escenarios de la novela en los grupos de trabajo.

### Tipos de tareas asociadas a la creación de la novela:

- **Opinion-gap activity: elección justificada ante dos alternativas para que la historia continúe de un modo u otro**

Cada uno de los grupos cooperativos tiene que participar en la toma de decisiones que dirigirá el destino de la novela. Una vez leído el episodio correspondiente, se plantean dos posibles caminos o alternativas para continuar y serán los alumnos los que deciden qué rumbo irá tomando su historia ante diferentes alternativas. El objetivo es trabajar la competencia interpersonal para que desarrollen actitudes de respeto ante diferentes opiniones y participen en la escucha activa. Además, no solo se pretende mejorar su pronunciación y sus estrategias comunicativas para argumentar sus ideas, sino también desarrollar su creatividad, ya que deben imaginar lo que ocurrirá en cada uno de los escenarios que se les ofrecen. Las ventajas de realizar este tipo de actividades es que los alumnos aprenden a predecir la estructura de las historias y adquieren consciencia del funcionamiento interno de la narrativa, lo que les permite entender mejor el discurso oral y escrito en la lengua meta. Con este tipo de tareas la producción del alumno se hace mucho más extensa a la vez que se incrementa la interacción derivada de la discusión entre los participantes (véase figura 15).

**CHAPTER 1**

12.30 p.m. ringggggggggggggg, ringggggggggggggg. This is the sound of the school bell and you come back to your classes. The break is over and the English class is about to start. You sit down and Tamara enters. Today we go to the orchard so you are delighted.

You line up and go upstairs. When you are in front of the orchard, Tamara goes downstairs again because she hasn't got the key. At that moment, while you are waiting for Tamara, a blinding and powerful light enters through the door. The door opens slowly...

What do you do?

a) You come into the light

b) You run to look for Tamara

**Figura 15.** Elección entre dos alternativas. Extraído de novela del GEA

- **Reasoning gap activities: Resolución de enigmas gramaticales y de vocabulario en equipos**

Este tipo de actividades es esencial para el desarrollo de la memoria semántica ya que al implicar tareas que conllevan que los alumnos comprendan, manipulen, produzcan o interactúen en la lengua meta mientras su atención se centra principalmente en el significado y no en la forma los alumnos activan sus conocimientos previos para lograr sus objetivos (Nunan, 1992). Se requiere que los alumnos usen la lógica y el razonamiento para solucionar problemas o buscar soluciones utilizando la información que se les ha dado previamente. Asimismo, la utilización de resolución de enigmas para afianzar aspectos gramaticales y aprender vocabulario en inglés, desarrolla el pensamiento abstracto y permite contextualizar de un modo significativo el aprendizaje sin tener que recurrir a ejercicios repetitivos gramaticales que quedan completamente descontextualizados. La idea es que el alumno aplique los contenidos que ya sabe de una forma inductiva y se hace a través de un reto en el que hay un tiempo límite para llevarlo a cabo. Sus aciertos o errores los llevarán a continuar al siguiente episodio o quedarse en una especie de limbo hasta que puedan resolverlo adecuadamente. La aplicación de este tipo de actividades lúdicas facilita de una manera significativa el proceso de aprendizaje

y la asimilación de los nuevos conceptos, ya que hace que la carga de estudio sea vista desde una perspectiva más ligera a la vez que desarrollan estrategias de aprendizaje tanto cognitivas como metacognitivas (véase figura 16).

Your mission has already started. However, the only way you can fulfil it is to solve these challenges. Show the inhabitants of this area you are trustworthy and you will obtain the way to find the cure that will transform zombies into humans again. TIME STARTS NOWWWWWW!!!!!!!

1. First challenge: correct 15 punctuation and spelling mistakes in this letter.  
Dear smart kids  
How are you. Thank for comming to this land you have been very brave. Were in trouble and we need your help. Years ago our land was devastated. now you can help us. solve these challenges and we will find the cure for transforming the zombies.  
At the moment we dont have much hope.  
good luck
2. Second challenge: solve the riddles  
A) I am tall when I'm young and I am short when I'm old. What am I?  
B) In a one-storey pink house, there was a pink person, a pink cat, a pink fish, a pink computer, a pink chair, a pink table, a pink telephone, a pink shower- everything was pink! What color were the stairs?

**Figura 16.** Resolución de enigmas gramaticales y de vocabulario. Extraído de capítulo 13 novela GEB

- **Resolución de acertijos individuales**

Esta tarea se considera una *default task* (Guy y Byrne, 2013) puesto que desarrolla la metacognición, que es imprescindible durante los procesos de aprendizaje y enseñanza ya que implica la autoconciencia del alumno y su capacidad para juzgar sus propios errores. Este tipo de tareas en concreto implica resolver un misterio que ha ocurrido dentro de uno de los episodios que está enmarcado en uno de los aspectos culturales que trabajamos en este proyecto. Una vez los alumnos leen el episodio, como es el caso del capítulo 4 en el que nuestros protagonistas están siendo partícipes de una visita a la casa



de Sherlock Holmes, se produce un incidente y tienen que reunir las pistas para dar con el culpable. De manera individual trabajan el pensamiento abstracto, su creatividad e ingenio y desarrollan destrezas de lectura y comprensión del texto a la vez que desarrollan su competencia intercultural y amplían su vocabulario. Ampliar y afianzar el vocabulario es esencial para una buena comprensión textual, así como para desarrollar la fluidez tanto en la expresión oral como en la expresión escrita (véase figura 17).

You have tried your best but unluckily one group didn't get it!! You have two options: you can leave safely and allow your mates to die or you can try to help them solving this teaser.

What do you decide?

Here is the challenge:

One snowy night, Sherlock Holmes was in his house sitting by a fire. All of a sudden a snowball came crashing through his window, breaking it.

Holmes got up and looked up the window just in time to see three neighbourhood kids who were brothers run around the corner. Their names were John Crimson, Mark Crimson and Paul Crimson.

The next day, Holmes got a note on his door that read: "Crimson, he broke your window"

Which of the three Crimson brothers should Sherlock Holmes question about the incident?

IF YOU SOLVE THIS TEASER ALL YOUR FRIENDS WILL BE FREE BUT IF NOT...

SEE YOU IN THE NEXT CHAPTER!!!!

**Figura 17.** Resolución acertijo individual. Extraído del capítulo 4 de la novela del GEC

- **Tareas de predicción de acontecimientos: redacción del siguiente capítulo siguiendo las pautas relacionadas con la estructura del relato**

Este tipo de tareas, que surgen del uso del *storytelling* como herramienta didáctica, están relacionadas con la creación de esquemas mentales que nos ayudan a comprender mejor lo que sucede en nuestro entorno. Ayudan a entender la estructura de las historias y a comprender mejor lo que leen o escuchan. Además, al convertir a los alumnos en codificadores expertos, se mejora su autoestima. Otro aspecto beneficioso de este tipo de tareas es que obliga a los alumnos a establecer conexiones de causa y efecto que facilitan el recuerdo tanto de los acontecimientos como de la lengua utilizada.

Estas tareas se utilizan para observar la progresión de cada alumno a lo largo del curso respecto a la producción de textos siguiendo unas pautas dadas y es uno de los instrumentos que se han utilizado en el estudio para medir la progresión del discente en

el desarrollo de su CCI. Cada grupo tiene que escribir un total de tres redacciones, uno por trimestre, que se convierten en capítulos de la historia. Cada alumno, una vez recibidas las explicaciones pertinentes por parte del profesor, escribe su redacción, que es la parte que se evalúa de forma individual, tal y como se ha explicado en el apartado 7.5.2. Posteriormente, una vez corregidas y entregadas las redacciones con su *feedback*, cada grupo de forma conjunta rehace el episodio con las ideas de todos, lo que en inglés se conoce como *cooperative writing* (escritura cooperativa) en donde el proceso de la cooperación es tan importante como la escritura en sí. La idea es que cada miembro del grupo aporte sus ideas y se creen historias más ricas favoreciendo así a la competencia para aprender a aprender y la competencia en comunicación lingüística (véase figura 18).

Chapter 22

We go downstairs and... There is the monkey with a zombie's head.

- What do you think about this?-Says the monkey.
- Wooooow -says Andrés.
- We need to find a pendrive to save the documents=-Says Mark
- Guys I remember that I saw a pendrive where we found the battery-says María.
- It's true. I saw the pendrive too-says Emilio.

We order ~~to~~ the monkey to find the pendrive. 3 minutes left, the monkey appears with the pendrive. María takes ~~the~~ it and then María runs to the toilet ~~to~~ to piss. Then María appears running and says:

- Guys, the pendrive falls in the toilet.
- What!!-Says Emilio
- Quickly let's go to the sewer.

We take the weapons and then we go downstairs to the sewer. We open the sewer and the monkey takes the pendrive. We go upstairs and we put the documents in the pendrive. Then we hear some noises so we decide to go out of the military base.

**Figura 18.** Redacción del capítulo. Extraído de la novela GEA

- **Cooperative writing activity: Creación de una hipótesis para la continuidad de la historia en cooperativo**

Este tipo de actividades está relacionado con la cualidad intrínseca de las historias y de la técnica del *storytelling* ya que obliga a los alumnos a intentar buscar sentido a lo que leen y a recurrir a sus conocimientos de la estructura de las historias para poder formular hipótesis y continuar su narrativa. Además, en nuestro estudio, con esta actividad los estudiantes pueden reforzar de una forma comunicativa la formulación de hipótesis utilizando diferentes estructuras gramaticales. Para pasar al siguiente episodio deben pensar qué sucesos podrían ocurrirles dentro del contexto cultural en el que se desarrolla la historia y ponerse de acuerdo entre los distintos integrantes del grupo para al final escribir diez posibles hipótesis que entregan al profesor y en el siguiente capítulo comprobamos cuáles se han cumplido. De esta forma, se fortalece la motivación al tener un motivo para leer, que es confirmar si sus hipótesis se cumplen, y adquieren mayor nivel de comprensión. De nuevo, trabajamos el pensamiento abstracto, la competencia intercultural y la comunicativa haciendo énfasis encubierto en el correcto uso gramatical de cada una de las estructuras. Se aprende y se consolida la lengua meta dentro de un contexto significativo en el que hay un propósito más allá de la lengua y será después en la fase de seguimiento lingüístico donde se haga especial hincapié en la corrección de esas estructuras gramaticales (véase figura 19).

Sofía Díaz  
Alejandro  
Adrián  
Lucía

**CHAPTER 19**

The climbing to the top of the tree has caused you several wounds. However, now you have the fuel you need for the helicopter, and you go as fast as you can to start the engine.

Once you are in the helicopter, you start your journey. The problem is that you do not know where you are. One thing is sure. It is not a country you have ever imagined. The helicopter has a little book with some instructions about how to land. The problem is that the instructions have been damaged and there are some missing words you need to recodify.

Here you have the instructions. Fill with the right word and we will see where the helicopter takes you.

- The best thing you need to know is that if you turn left you will land into a city inhabited by aliens.
- However, if you turn right you will land into a city inhabited by dragons.
- If you decide to go straight on, you will land into a city inhabited by zombies.

Which option do you choose and why? What do you expect to find there? Write at least a list of ten things you believe they may happen.

1- Perhaps (aliens) we need buy special clothes, because in the space there aren't oxygen B

2- It's likely that the aliens are more advanced in the technology. B

3- Maybe they aren't more advanced, because we don't know who are they. X

4- Maybe they attack us, because they think that we are going to attack them. B

5- There might be a lot of monsters B

6- We may attack them, but only if they attack us.

Figura 19. Formulación de hipótesis. Extraído de novela GEB

- **Multimodal task: dibujar de forma individual un aspecto significativo de la historia**

Todos los capítulos que la novela presenta van exentos de imágenes para estimular de este modo la imaginación del alumno. Es por esta razón que otra de las actividades desarrolladas consiste en que, una vez leído el episodio, dibujen uno de los aspectos que más les ha llamado la atención y después incluimos estos dibujos dentro de la novela. Está demostrado que la combinación de varios modos de recibir la información favorece el recuerdo y el aprendizaje tanto de la lengua como del contenido. Se pretende estimular su creatividad y su motivación potenciando la parte artística del proyecto y para ello se ha evitado incluir imágenes para favorecer su capacidad creativa (véase figura 20).



Figura 20. Dibujos de los episodios. Extraído de novela GEA

- **Manipulative tasks: creación de maqueta de uno de los escenarios de la novela en los grupos de trabajo**

Por último, la creación de la novela ha servido para realizar otros proyectos a mayor escala siempre dentro de un enfoque por tareas y atendiendo de este modo a los diferentes estilos de aprendizaje que nuestros discentes presentan. En este proyecto se pide a los alumnos que creen unas maquetas representando uno de los lugares que hayan salido en la novela y deben crear tanto el lugar como la representación de sus gentes y acontecimientos que allí ocurren. Una vez realizadas las maquetas cada grupo describe de forma oral la suya siguiendo un guion elaborado por el profesor y completado por los estudiantes y, además, entregan un dossier de los pasos seguidos en la realización de la maqueta. Con estos proyectos trabajamos de forma integral todas las destrezas desde una óptica motivadora y enriquecedora para el alumno (véase figura 21). Este tipo de tareas es enormemente beneficioso para los alumnos ya que refuerza su adquisición de lengua y contenidos. Al crear un contexto mediante la construcción de la maqueta al que asociar tanto los acontecimientos como el lenguaje que se ha empleado para describirlos, se ayuda a crear asociaciones mentales que favorecen el aprendizaje. Además, existen otros factores, como la libertad de elección de la escena y del evento que quieren representar o la descripción del proceso de construcción de la maqueta, que contribuyen a reforzar

positivamente su autoestima y su autonomía, todo lo cual contribuye a incrementar su motivación y su interés por el aprendizaje.



**Figura 21.** Maqueta novela. Extraída del trabajo realizado por GEB

### 7.7.2 Ventajas derivadas de la actividad de *storytelling*

La creación e implementación de la novela interactiva ha sido llevada a cabo con el propósito de mejorar el rendimiento académico del alumnado, así como lograr un aumento de su motivación, interés y participación hacia la asignatura. Este proyecto es importante por una serie de razones. En primer lugar, el desánimo y el nerviosismo con el que los alumnos comenzaban la nueva etapa educativa pronto ha dado paso a alumnos creativos con ganas de ser partícipes de este proyecto y ver de este modo cómo las asignaturas, aún en la etapa de Educación Secundaria, pueden seguir teniendo un componente lúdico y motivador. El uso de la novela interactiva en nuestro contexto educativo tiene grandes potencialidades al dar al alumno la oportunidad de ser el creador de gran parte del material, responsable directo del cómo se desarrolla el proyecto, por lo que se le brinda la oportunidad de tener un aprendizaje más activo y participativo. Además, le permite estar inmerso de forma directa en el contexto intercultural y lo conciencia de la importancia de desarrollar la competencia intercultural en un mundo globalizado. Incluso durante el periodo del confinamiento del curso anterior (2019-2020), este recurso se ha continuado utilizando gracias a la plataforma virtual Teams de Educamos. Este entorno virtual de aprendizaje ha permitido al estudiante comunicarse e

interactuar con los demás superando así el aislamiento causado por el COVID y al mismo tiempo practicar la lengua extranjera.

Por otro lado, se trata de facilitar y fomentar el trabajo cooperativo en consonancia con la teoría del aprendizaje social de Vygotsky (1924) que defiende que a través de la interacción con los demás los individuos pueden progresar de su nivel de conocimiento actual a un nivel de desarrollo potencial. La zona de desarrollo próximo (ZDP) es la distancia que hay entre el nivel de desarrollo actual y el nivel potencial de los estudiantes. Cuando los estudiantes se comunican e interactúan entre sí, ellos se guían, apoyan y ayudan mutuamente cuando lo necesitan y de ese modo comparten su conocimiento y sus recursos lingüísticos y cognitivos para progresar a través de la ZPD. Por lo tanto, en los intercambios colaborativos se prolonga la actividad cognitiva de los estudiantes, los miembros de un grupo de trabajo se enfrentan a opiniones diferentes dando y recibiendo retroalimentación que da como resultado aclaración y cambio y, a la vez, dándose apoyo y ánimo uno al otro (Alavi, 1994).

Además, a través de la inmersión del discente en la creación y desarrollo de la novela interactiva desde un enfoque por tareas, se fomenta su autonomía, dotando al estudiante de las condiciones apropiadas para responsabilizarse sobre su propio aprendizaje. Este recurso didáctico permite al alumno no solo trabajarlo en el aula, sino realizar en casa muchas de las actividades que de él se derivan y, además, pueden hacerlo a su propio ritmo y utilizando su propio estilo de aprendizaje.

Por último, debido a que los alumnos escriben de manera conjunta una historia cuya continuidad depende de cada uno de los alumnos que componen el grupo (*positive interdependence*) y cuyo argumento se desarrolla hasta donde cada grupo quiera llegar, aumenta significativamente el nivel de atención, interés, concentración, motivación y, consecuentemente, los resultados en su aprendizaje. A través del uso de las narraciones interactivas el aprendizaje puede ser más alentador y menos estresante.

### **7.7.3 Efectos de la implementación de la novela interactiva**

El uso de esta herramienta didáctica ha enriquecido la práctica pedagógica al proporcionar un nuevo enfoque que contribuirá al desarrollo de la competencia intercultural comunicativa de los discentes. La inclusión de distintas actividades dentro de la novela como los retos, dilemas a resolver y el ser protagonistas de la misma permite

al alumno tener acceso a una práctica más enriquecedora y motivadora en la que el aprendizaje de diferentes contenidos se logra con mayor facilidad y de forma significativa, al ser ellos parte fundamental en este proceso de creación.

De la misma manera, la distribución del alumnado en grupos cooperativos facilita a los estudiantes intercambiar pensamientos, emociones, opiniones, ideas, emitir juicios de valor, alcanzar diferentes acuerdos y disfrutar de su contribución a cada uno de los episodios en los que han intervenido mejorando así su rendimiento en la materia.

En último lugar, cabe resaltar como durante el periodo de confinamiento el GEC siguió a través de la plataforma digital del colegio el desarrollo de este recurso y todo el alumnado de ese grupo se conectaba en cada una de las sesiones en las que trabajábamos con esta herramienta.

#### **7.7.4 Objetivos de la actividad de *storytelling***

Esta investigación está orientada a descubrir las posibilidades de desarrollar la competencia comunicativa e intercultural que surgen de la creación de una novela interactiva tomando a los alumnos como protagonistas de la misma. Por ello hemos creado dentro de cada uno de los trece capítulos una diversidad de tareas que consideramos esenciales para desarrollar las habilidades lingüísticas de gramática y vocabulario, así como contenido intercultural como parte de la trama de cada capítulo relacionado con nuestro país, Marruecos y los países latinoamericanos. A través de estas actividades consistentes, como anteriormente hemos explicado, en la resolución de enigmas, creación de hipótesis de continuidad para el episodio o redacción de episodios con pautas establecidas, los estudiantes han desarrollado la comprensión lectora, mejorado la producción de textos y aumentado su motivación e interés hacia la asignatura.

Para concluir, podemos decir que la intención de la investigadora ha sido integrar la novela interactiva como un recurso más dentro del enfoque por tareas con el fin de mejorar el rendimiento del alumnado y aumentar su motivación y participación en la asignatura mejorando su competencia intercultural comunicativa. De acuerdo a este planteamiento, se hace referencia a las investigaciones de Hooper (Área, 2004), las mismas que demuestran que las personas aprenden y recuerdan con mayor facilidad los conocimientos presentados visualmente y también aquellos en los que el sujeto participa activamente en su adquisición, en vez de adoptar un papel puramente receptivo.



Asimismo, se ha intentado facilitar el desarrollo de las habilidades de interacción y comunicación entre los alumnos a través de la participación efectiva de estos mismos en las actividades colaborativas mediante un enfoque por tareas. Asimismo, se ha pretendido ofrecer posibilidades para el trabajo autónomo del alumnado, todo esto con el fin de que los alumnos puedan desarrollar nuevas capacidades cognitivas, nuevas formas de entender y hacer las diferentes tareas, optimizando así el proceso de enseñanza-aprendizaje para la adquisición de la lengua extranjera.

## Capítulo 8. Resultados y análisis

Una vez explicado el diseño de nuestra investigación, presentamos en esta sección los resultados obtenidos y el análisis de los mismos, con el fin de comprobar el efecto de la implementación de la novela interactiva como recurso didáctico en el aula de inglés como lengua extranjera en el curso de 1º de ESO. Estos resultados son de tipo cuantitativo y cualitativo y se han hallado a través de:

- Los resultados de las tareas escritas para el GEA, GEB y GEC
- Los resultados académicos obtenidos en pre prueba y postprueba en todos los grupos
- Los resultados del cuestionario para el GC y el GEA
- Los resultados del cuestionario para el GEA, GEB y GEC
- Los resultados de las preguntas abiertas para el GEA, GEB, CEC
- Los resultados de las observaciones realizadas por el profesor

Todos los resultados se interpretarán en relación a las hipótesis formuladas para este estudio analizando en primer lugar los datos cuantitativos y finalmente los de tipo cualitativo.

### 8.1 Resultados de las tareas escritas para el GEA, GEB, GEC

La primera fuente empleada para la obtención de datos en nuestro estudio longitudinal ha sido el análisis de los resultados obtenidos en las tareas escritas por los alumnos del GEA, GEB y GEC. Los resultados obtenidos al evaluar las tres competencias (intercultural, comunicativa y retórica) a lo largo de los tres trimestres en cada grupo experimental muestran la trayectoria ascendente y positiva de los alumnos en cada una de ellas. El uso de la novela interactiva ha contribuido a aumentar su rendimiento académico. Como puede observarse en la tabla 11 la media obtenida por los participantes de los tres grupos experimentales (GEA, GEB y GEC) ha incrementado significativamente en las tres competencias evaluadas.

Respecto a la competencia intercultural (C.I) (véase tabla 11) la media en el GEA ha subido de un 5,6 a un 7,7, mientras que en el GEB la media pasa de un 5,8 en el primer trimestre a un 7,8 al terminar el curso escolar y de un 5,7 a un 7,7 en el GEC. Se constata una subida de dos puntos en los tres grupos experimentales en relación a la competencia

intercultural derivada de la implementación de la novela como recurso didáctico en el aula que ha servido para despertar su conciencia intercultural y fomentar su capacidad intercultural tal y como los resultados reflejan.

En relación con la competencia comunicativa (véase tabla 11) la media del GEA asciende de un 5,8 a un 7,4. Análogamente, el GEB pasa de un 6,2 a un 7,5 en el tercer trimestre y, el GEC incrementa su media de un 6,1 a un 7,3. Este incremento revela que la novela interactiva puede facilitar el desarrollo de la competencia comunicativa y mejorar el rendimiento académico. La instrucción explícita junto con el feedback puede contribuir a mejorar el desarrollo de la competencia comunicativa del discente.

Considerando el incremento en la media de la competencia retórica en cada uno de los grupos expuestos al tratamiento, la tabla 11 refleja una tendencia ascendente similar a la observada en el GEA, GEB y GEC en las otras competencias. Los resultados son muy similares en los tres grupos produciéndose un incremento muy favorable y análogo en los tres validando, de este modo, nuestras hipótesis de investigación. Los tres grupos incrementan su media en un punto o punto y medio pasando el GEA de un 6,1 en el primer trimestre a un 7,6 en el tercero. La media del GEB es de 6,3 en el primer trimestre y asciende a 7,6 en el tercero y, el GEC fluctúa de un 6,4 a un 7,4. Los resultados nos indican que el rendimiento de los alumnos mejora significativamente en las tres competencias debido a este recurso didáctico y a las actividades que de él se derivan.

**Tabla 11.** Incremento de la media en el GEA, GEB y GEC en la C.I, C.C y C.R en las tareas escritas

Desarrollo competencias	1º trimestre			2º trimestre			3º trimestre		
	C.I	C.C	C.R	C.I	C.C	C.R	C.I	C.C	C.R
<b>Media GEA</b>	5,6	5,8	6,1	6,6	6,4	6,6	7,7	7,4	7,6
<b>Media GEB</b>	5,8	6,2	6,3	6,8	6,6	6,7	7,8	7,5	7,6
<b>Media GEC</b>	5,7	6,1	6,4	6,8	6,5	6,6	7,7	7,3	7,4

Al comparar las frecuencias y los alumnos en cada una de las competencias por trimestre (véanse tabla 12, 13, 14) se observa una clara progresión desde el inicio con una media inferior hasta el tercer trimestre, una vez completado el proyecto, donde se refleja un alto nivel de éxito en la competencia intercultural, comunicativa y retórica. Más específicamente en el desarrollo de la competencia intercultural del GEA (tabla 12) los porcentajes de los alumnos han incrementado exponencialmente de un 16% de alumnos que en el primer trimestre obtenía una nota entre notable y sobresaliente a un 56% en el tercer trimestre que consigue obtener esos resultados. La frecuencia de estos alumnos

muestra que mientras en el primer trimestre sólo cuatro alumnos estaban entre estas notas, en el tercer trimestre este número asciende a 14, lo que implica el buen desarrollo de su competencia intercultural propiciado por la novela interactiva. Además, el 24% del alumnado no superaba esta competencia en el primer trimestre y en el tercero se reduce a un 8% lo que implica que solamente 2 alumnos no alcanzan los objetivos de la competencia intercultural.

**Tabla 12.** Progresión en frecuencias y porcentajes de las tres competencias del GEA en las tareas escritas

GEA	1º trimestre						2º trimestre						3º trimestre					
	1-4		5-7		8-10		1-4		5-7		8-10		1-4		5-7		8-10	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
C.I.	6	24%	15	60%	4	16%	2	8%	14	56%	9	36%	2	8%	9	36%	14	56%
C.C.	5	20%	16	64%	4	16%	4	16%	14	56%	7	28%	2	8%	12	48%	11	44%
C.R.	5	20%	14	56%	6	24%	2	8%	17	68%	6	24%	2	8%	10	40%	13	52%

Asimismo, las frecuencias y porcentajes de los alumnos del GEB (véase tabla 13) con respecto a la competencia intercultural muestran una evolución muy positiva. El porcentaje de alumnos que se situaba en las puntuaciones entre notable y sobresaliente en el primer trimestre era de un 16% y este se incrementa a un 56% en el tercer trimestre al igual que ocurría con el GEA. Por otra parte, los alumnos que no alcanzaban los objetivos con referencia a la competencia intercultural en el primer trimestre obtenían un porcentaje de un 20% que se reduce a un 4% al término de este proyecto, lo que implica que solamente una persona no logró alcanzar los objetivos propuestos para dicha competencia.

**Tabla 13.** Progresión en frecuencias y porcentajes de las tres competencias del GEB en las tareas escritas

GEB	1º trimestre						2º trimestre						3º trimestre					
	1-4		5-7		8-10		1-4		5-7		8-10		1-4		5-7		8-10	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
C.I.	5	20%	16	64%	4	16%	1	4%	15	60%	9	36%	1	4%	10	40%	14	56%
C.C.	3	12%	16	64%	6	24%	2	8%	15	60%	8	32%	1	4%	13	52%	11	44%
C.R.	4	16%	15	60%	6	24%	1	4%	17	68%	7	28%	1	4%	11	44%	13	52%

Al comparar estos resultados con los alumnos del GEA observamos una progresión similar (véase tabla 14) respecto al incremento de los porcentajes y las frecuencias. Referente a la competencia intercultural (tabla 14) los alumnos del GEC que se situaban en el intervalo entre notable y sobresaliente en el primer trimestre era de un 16% (igual que en el GEA y GEB) y la progresión hasta el tercer trimestre es de un 52%.

De manera similar, los alumnos que no alcanzaban los objetivos obtenían un porcentaje de un 24% en el primer trimestre y lo reducen al 4% demostrando la fiabilidad del método aplicado.

**Tabla 14.** Progresión en frecuencias y porcentajes de las tres competencias del GEC en las tareas escritas

GEC Punt.	1º trimestre						2º trimestre						3º trimestre					
	1-4		5-7		8-10		1-4		5-7		8-10		1-4		5-7		8-10	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
C.I.	6	24%	15	60%	4	16%	1	4%	15	60%	9	36%	1	4%	11	44%	13	52%
C.C.	3	12%	17	68%	5	20%	2	8%	15	60%	8	32%	1	4%	13	52%	11	44%
C.R.	3	12%	15	60%	7	28%	2	8%	16	64%	7	28%	1	4%	11	44%	13	52%

En relación a la competencia comunicativa los resultados reflejan en los tres grupos experimentales progresiones ascendentes análogas muy favorables al igual que ocurría con la competencia comunicativa. En el GEA (véase tabla 12) los porcentajes de alumnos han incrementado exponencialmente de un 16% en el rango de notable y sobresaliente en el primer trimestre a un 44% en el tercer trimestre. Asimismo, los alumnos del GEB (véase tabla 13) en el mismo rango obtienen un porcentaje que asciende de un 24% a un 44% y los alumnos del GEC (véase tabla 14) aumentan de un 20% a un 44%. Respecto a los alumnos que suspenden esta competencia, los resultados de nuevo muestran que se reducen de manera significativa el número de alumnos con dificultades para lograr los objetivos reduciéndose en el GEA (véase tabla 12) de un 20% en el primer trimestre a un 8% en el tercer trimestre, en el GEB de un 12% a un 4% (véase tabla 13) y en el GEC (véase tabla 14) de un 12% a un 4% respectivamente.

Si analizamos la frecuencia y los porcentajes de la competencia retórica en los tres grupos experimentales los resultados señalan en el GEA (véase tabla 12) que en el primer trimestre un 24% de alumnado obtenía una nota entre notable y sobresaliente y este asciende en el tercer trimestre al 52%, es decir, se pasa de una frecuencia de 6 a 13 alumnos que mejoran su rendimiento al máximo. En el GEB (véase tabla 13) los porcentajes de alumnos entre notable y sobresaliente son exactamente los mismos que los del GEA y, por último, los porcentajes del GEC (véase tabla 14) varían del 28% al 52%. Es relevante también la disminución del porcentaje de alumnos que no alcanzan los objetivos de esta competencia. En los tres grupos el porcentaje se reduce debido al método implementado. Los resultados muestran en el GEA (véase tabla 12) como al inicio un 20% no alcanzaba los objetivos, pero en el tercer trimestre se reduce al 8%. El GEB (véase tabla 13) parte de un 16% de suspensos que se reduce a un 4% y, el GEC (véase tabla 14)

evoluciona de un 12% a un 4%. Estos resultados parecen evidenciar que la instrucción explícita y el feedback aportado junto con las tareas derivadas de la novela interactiva han tenido un gran impacto en la mejora de la competencia comunicativa, intercultural y retórica del discente y han contribuido a mejorar significativamente su rendimiento académico. De todos estos datos se puede inferir que el uso de esta herramienta didáctica es muy útil para incrementar el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural, así como el desarrollo de la competencia retórica.

Para reflejar de forma más detallada los resultados expuestos anteriormente se muestran a continuación varias tablas que detallan el incremento de la nota final (de 0 a 4 puntos máximo de subida) de los alumnos del GEA, GEB, GEC (véanse tablas 15, 16, 17) en las tres competencias evaluadas. Con respecto al incremento en la competencia intercultural la tabla 15 refleja que un 12% del alumnado del GEA aumenta un punto su nota final, un 72% sube dos puntos, un 12% lo hace en tres puntos y un 4% lo hace en 4 puntos lo que evidencia el efecto positivo del uso de la novela en el aula para trabajar esta competencia. El GEB (véase tabla 15) tiene un 16% de alumnado que sube un punto su nota, un 68% dos puntos, y un 16% 3 puntos. El GEC (véase tabla 15) sube un punto un 20%, dos puntos un 60% y hasta tres puntos un 20%. Los resultados muestran que la mayoría de los alumnos de los tres grupos sube su nota en dos puntos y no hay ningún alumno que no incremente su puntuación. Se evidencia una mejora muy significativa de la competencia intercultural en la que todos los alumnos progresan de forma favorable y significativa y no hay ningún alumno en el que el método implementado no tenga efecto o que mantenga la nota de la que partía.

**Tabla 15.** Incremento en la nota final de los alumnos del GEA, GEB y GEC en la C.intercultural

<b>C. Intercultural</b>										
<b>Incremento nota</b>	<b>0</b>		<b>1</b>		<b>2</b>		<b>3</b>		<b>4</b>	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
<b>GEA</b>	0	0%	3	12%	18	72%	3	12%	1	4%
<b>GEB</b>	0	0%	4	16%	17	68%	4	16%	0	0%
<b>GEC</b>	0	0%	5	20%	15	60%	5	20%	0	0%

La tabla 16 refleja el aumento de cada grupo en la competencia comunicativa. Los resultados de nuevo evidencian que la metodología llevada a cabo ha contribuido a la mejora significativa del rendimiento académico del alumnado en los tres grupos experimentales. El 4% del alumnado del GEA y del GEB (véase tabla 16) no muestra

ninguna mejoría, lo que equivale a una frecuencia de una persona de cada grupo en la que la metodología implementada no ha obtenido el resultado esperado. El 40% del GEA incrementa un punto seguido por el 52% que sube en dos puntos y un 4% en tres puntos. Con respecto al GEB se aprecia una subida de un punto en un porcentaje del 64%, mientras que el 32% del alumnado sube dos puntos y no hay alumnos que suban tres o más. En el GEC la inmensa mayoría del alumnado incrementa su nota final en un punto obteniendo un porcentaje de un 80%. Un 16% sube dos puntos y un 4% lo hace en tres puntos. Se observa a partir de estos resultados que la suma de alumnos que incrementan su nota final entre uno y dos puntos es en los tres grupos mayor al 90% evidenciándose el alto impacto que la novela ha podido causar en el desarrollo de esta competencia comunicativa.

**Tabla 16.** Incremento en la nota final de los alumnos del GEA, GEB y GEC en la C.comunicativa

<b>C. Comunicativa</b>										
<b>Incremento nota</b>	<b>0</b>		<b>1</b>		<b>2</b>		<b>3</b>		<b>4</b>	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
<b>GEA</b>	1	4%	10	40%	13	52%	1	4%	0	0%
<b>GEB</b>	1	4%	16	64%	8	32%	0	0%	0	0%
<b>GEC</b>	0	0%	20	80%	4	16%	1	4%	0	0%

Por último, especificando el aumento de notas en cada una de las competencias en los tres grupos, los resultados hallados en el incremento de la competencia retórica (véase tabla 17) van en consonancia con los hallados en el análisis de las competencias anteriormente descritas, aunque con pequeñas particularidades que pasan a describirse a continuación. Se observa que es en la única competencia en la que en los tres grupos se encuentran alumnos que no mejoran a lo largo del tratamiento. Si bien el porcentaje es muy bajo, existe y en el GEA es de un 12% seguido del GEB y GEC con un 8% (véase tabla 17). El porcentaje de alumnado que incrementa en un punto su nota es del 40% en el GEA, 56% en el GEB y 84% en el GEC evidenciando como la mayor parte del alumnado consiguen mejorar un punto respecto de su nota. EL 36% del GEA incrementa en dos puntos y de forma similar lo hace el GEB con un 32%. No obstante, solo un 8% del alumnado del GEC obtiene un incremento de dos puntos debido a que la mayoría sólo aumenta su media en un punto. No hay alumnos que incrementen tres y cuatro puntos en este grupo y esto podría ser debido a que se trabajó de manera telemática debido al Covid 19 lo pudo causar un descenso en el rendimiento académico del discente. Finalmente, el

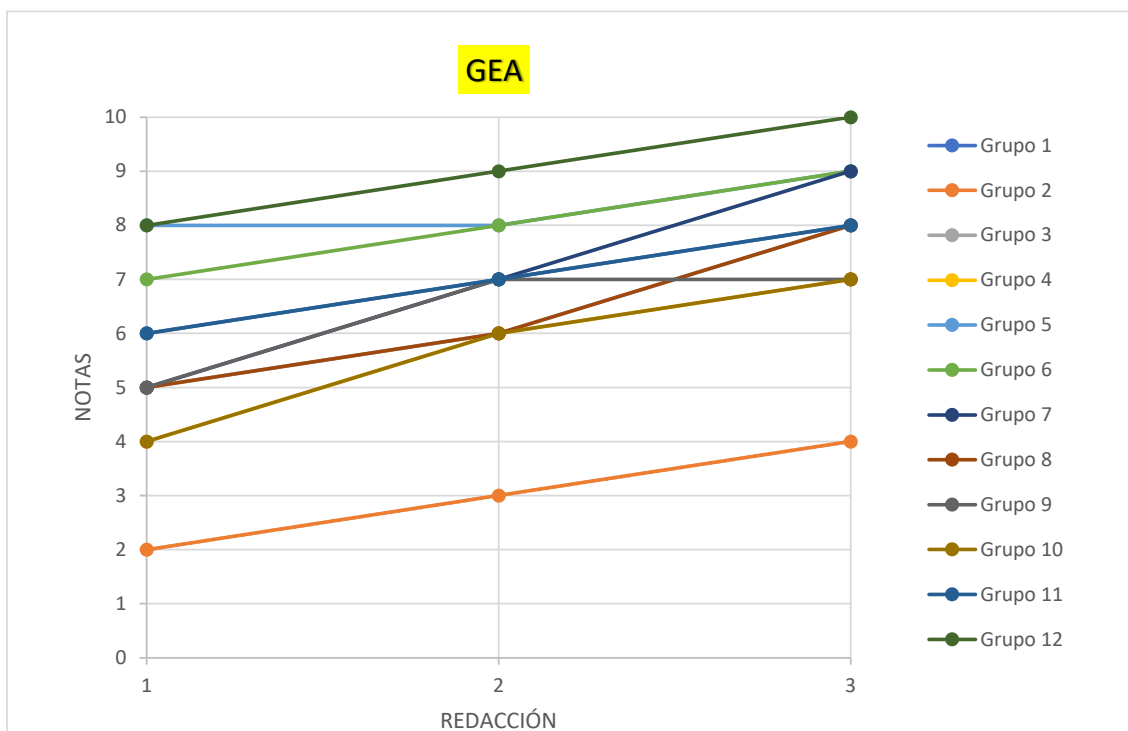
12% del GEA incrementa su nota en tres puntos, así como lo hace el 4% del GEB (véase tabla 17).

**Tabla 17.** Incremento en la nota final de los alumnos del GEA, GEB y GEC en la C.retórica

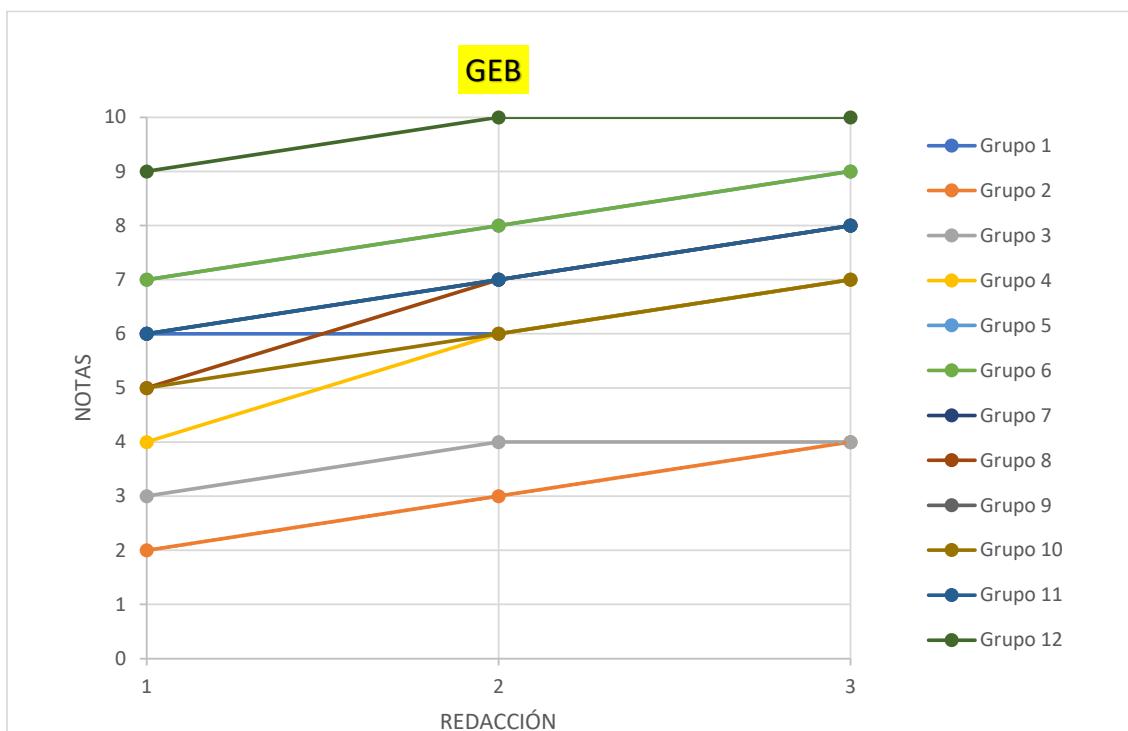
<b>C. Retórica</b>											
<b>Incremento nota</b>	<b>0</b>		<b>1</b>		<b>2</b>		<b>3</b>		<b>4</b>		
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	
<b>GEA</b>	3	12%	10	40%	9	36%	3	12%	0	0%	
<b>GEB</b>	2	8%	14	56%	8	32%	1	4%	0	0%	
<b>GEC</b>	2	8%	21	84%	2	8%	0	0%	0	0%	

Por otra parte, se ha procedido también al análisis de la producción de las tareas escritas de forma cooperativa (*cooperative writing*) que estos alumnos realizaron paralelamente a su trabajo individual para evaluar la progresión de cada grupo de forma global. Los resultados que a continuación representamos (Véanse Figuras 22, 23, 24) evidencian el impacto positivo que ha tenido la inmersión en la creación de la novela de ficción escribiendo diferentes episodios, con la instrucción explícita y el *feedback* correspondiente, en la evolución y desempeño del discente en lo referente a la escritura. En los tres grupos (GEA, GEB y GEC) todos los alumnos participantes han mostrado una evolución constante desde la primera tarea escrita en el primer trimestre hasta la última realizada al final del curso. La progresión es muy favorable, como se puede observar a través de las gráficas de dispersión lineal (véanse las Figuras 22, 23, 24) y, en todos los grupos se muestra una tendencia ascendente desde el comienzo del curso derivada del *feedback* aplicado en cada una de las tareas y, de la inmersión propia del alumno en la novela interactiva. Incluso los alumnos que suspenden en las tareas escritas lo hacen con mejor nota que en los anteriores trimestres, como es el caso del grupo 2 en el GEA (véase figura 22), y el grupo 3 en el GEB y GEC (véanse figuras 23, 24).

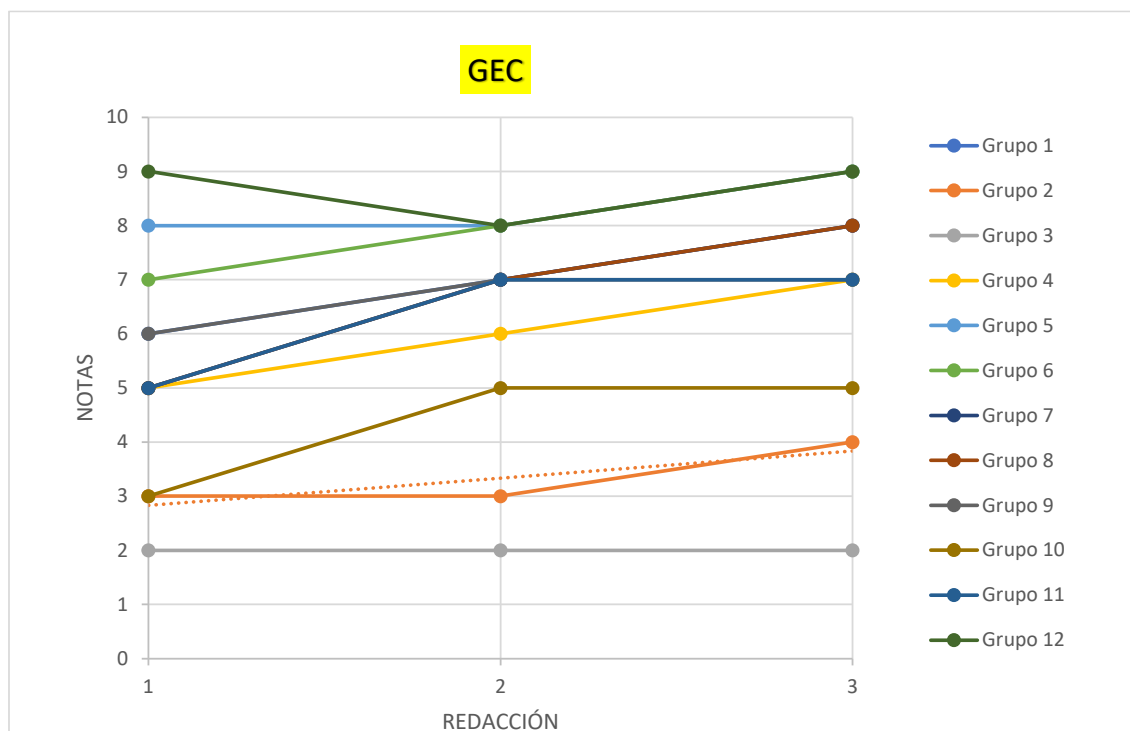




**Figura 22.** Evolución de las puntuaciones obtenidas en las redacciones por el GEA



**Figura 23.** Evolución de las puntuaciones obtenidas en las redacciones por el GEB



**Figura 24.** Evolución de las puntuaciones obtenidas en las redacciones por el GEC

La tabla 18 refleja la evolución de la nota media obtenida en el GEA, GEB y GEC y en ella se puede apreciar un aumento considerablemente a lo largo del curso. En el GEA ha pasado de un 5,4 a un 7,83; en el GEB de un 5,5 a un 7,4 y, en el GEC de un 5,3 a un 6,9. Como puede observarse, a través del *feedback* y la práctica, las notas de las tareas escritas mejoran en los tres grupos. El *feedback* en combinación con la instrucción explícita y el contexto que envuelve a las historias contribuyen a la mejora de la calidad de las redacciones. Los resultados nos indican que este recurso didáctico, la novela interactiva, ha sido beneficioso en la adquisición de destrezas escritas por parte de los discentes.

**Tabla 18.** Comparativa de notas de los grupos del GEA y media de cada trimestre

<b>GEA</b>	<b>Redacción 1</b>	<b>Redacción 2</b>	<b>Redacción 3</b>
Grupo 1	6	7	8
Grupo 2	2	3	4
Grupo 3	5	6	8
Grupo 4	4	6	7
Grupo 5	8	8	9
Grupo 6	7	8	9
Grupo 7	5	7	9
Grupo 8	5	6	8
Grupo 9	5	7	7
Grupo 10	4	6	7
Grupo 11	6	7	8
Grupo 12	8	9	10
<b>Media</b>	<b>5,42</b>	<b>6,67</b>	<b>7,83</b>

**Tabla 19.** Comparativa de notas de los grupos del GEB y media de cada trimestre

<b>GEB</b>	<b>Redacción 1</b>	<b>Redacción 2</b>	<b>Redacción 3</b>
Grupo 1	6	6	7
Grupo 2	2	3	4
Grupo 3	3	4	4
Grupo 4	4	6	7
Grupo 5	7	8	9
Grupo 6	7	8	9
Grupo 7	6	7	8
Grupo 8	5	7	8
Grupo 9	6	7	8
Grupo 10	5	6	7
Grupo 11	6	7	8
Grupo 12	9	10	10
<b>Media</b>	<b>5,50</b>	<b>6,58</b>	<b>7,42</b>

**Tabla 20.** Comparativa de notas de los grupos del GEC y media de cada trimestre

<b>GEC</b>	<b>Redacción 1</b>	<b>Redacción 2</b>	<b>Redacción 3</b>
Grupo 1	6	7	8
Grupo 2	3	3	4
Grupo 3	2	2	2
Grupo 4	5	6	7
Grupo 5	8	8	9
Grupo 6	7	8	9
Grupo 7	5	7	8
Grupo 8	5	7	8
Grupo 9	6	7	7
Grupo 10	3	5	5
Grupo 11	5	7	7
Grupo 12	9	8	9
<b>Media</b>	<b>5,33</b>	<b>6,25</b>	<b>6,92</b>

Si bien las medias del GEA (véase tabla 18) y GEB (véase tabla 19) son muy similares, observamos que las del GEC (véase tabla 20) van siempre unas décimas por debajo de los otros grupos ( $<0,1$ ;  $<0,35$ ;  $<0,93$  respecto al GEA y respecto al GEB  $<0,2$ ;  $<0,25$ ;  $<0,5$ ). Aunque la diferencia no es significativa en los dos primeros trimestres, en el tercer trimestre queda casi un punto por debajo del GEA, como se puede apreciar en las tablas 18, 19 y 20. Mientras que en el GEA se obtiene una media del tercer trimestre de un 7,83 seguida del GEB con un 7,4, en el GEC es de 6,9. Es necesario resaltar que al igual que lo ocurrido al analizar el aumento de las notas de forma desglosada por competencias, de nuevo el GEC, que es el grupo que ha vivido el confinamiento, no ha obtenido el mismo rendimiento que los alumnos que han podido seguir el proyecto desde el aula trabajando de forma cooperativa con la supervisión física del docente. El uso de las herramientas digitales ha hecho que no trabajasen de igual modo la parte escrita y en muchos casos ha habido plagios de Internet que han debilitado su creatividad y el desarrollo de esta actividad.

## **8.2 Resultados académicos obtenidos en pre-prueba y post-prueba en todos los grupos: T-test**

A continuación, se analizarán los datos recogidos durante el periodo de análisis de la presente investigación. Para ello se utilizará la herramienta estadística T-de Student, que es la herramienta más usual para contrastar el avance o desarrollo de una muestra frente a un valor preestablecido. De esta forma, se pretende demostrar que los datos obtenidos son significativos y no son el resultado del azar. Se compararán dos muestras, experimental y de control realizando las siguientes pruebas:

- Prueba T para muestras relacionadas, para comparar antes y después con el grupo de control.
- Prueba T para muestras relacionadas, para comparar antes y después con el grupo experimental.
- Prueba T para muestras independientes, para comparar grupo experimental y grupo de control a nivel de pre-test.
- Prueba T para muestras independientes, para comparar grupo experimental y grupo de control a nivel de post-test.

Los datos utilizados a nivel pre-test son los resultados en la primera evaluación del alumnado de las tareas escritas tanto del grupo de control como del grupo experimental. Para los datos a nivel de post test se han recopilado las notas de los alumnos en dichas tareas en el tercer trimestre.

### **8.2.1 Prueba T. Análisis de resultados grupo de control frente a grupos experimentales**

Los resultados muestran que la implementación de la novela interactiva ha tenido un impacto positivo en la CCI de los discentes. Como puede observarse en la tabla 21, la media obtenida por los participantes de los tres grupos experimentales ha aumentado después de leer la novela y realizar las actividades. La media del pre-test de la que parten tanto el grupo de control como los grupos experimentales son muy similares demostrando la homogeneidad de los grupos que se contrastan. No obstante, las medias que alcanzan los GEs difieren significativamente del grupo de control. Observamos que mientras que la media del GC apenas varía (ver tabla 21) si lo hacen la de los grupos experimentales. Al comparar el GEA con el GC el t-test demuestra una progresión estadísticamente significativa desde la primera evaluación en el pre-test a la tercera en la media global de la CCI (el valor de  $P= 0,042$ ) y su media ha aumentado de un 6,20 a un 7,60. Los resultados reflejan que los valores son  $<0.05$  debiendo aceptar la hipótesis nula. Asimismo, los resultados del GEB comparados con el grupo de control (ver tabla 21) reflejan una progresión muy significativa desde la primera evaluación a la tercera. El bajísimo nivel de  $P= 0,017$  claramente indica que la diferencia entre los grupos es estadísticamente significativa revelando así que la novela interactiva puede ayudar a desarrollar habilidades interculturales al centrarse en sentimientos como la empatía, la tolerancia y la hospitalidad y fomentar estrategias para una adecuada expresión escrita.

Sin embargo, los resultados muestran también que al comparar el grupo de control con el GEC hallamos una  $p= 0,062$ . Es importante resaltar que si bien están cerca de la significancia no alcanza el  $<0,05$  y tendemos a pensar que ha sido debido a la pandemia acaecida durante ese curso escolar 2018/2019. El impacto que el Covid-19 provocó ha podido ser en gran medida el responsable de los resultados. Si bien los alumnos mejoran, no lo hacen igual que el resto de grupos por lo que se demuestra la importancia del trato personal y el contacto estrecho en el aula para conseguir una óptima motivación y

rendimiento. Una plataforma digital puede permitir conseguir los objetivos, pero parece demostrar que no lo hace al mismo nivel que cuando se trabaja dentro del aula de manera más personalizada y en contacto diario.

**Tabla 21.** Medias obtenidas por el GC y el GEA, GEB y GEC en la primera y tercera evaluación

<i>f</i> =25	GC	GEA	GEB	GEC
Notas iniciales	6,24	6,20	5,80	6,02
Notas finales	6,28	7,60	7,80	7,44

### 8.2.2 Prueba T. Análisis de resultados por competencias en los grupos experimentales

Al realizar un análisis exhaustivo de las tres competencias (retórica, comunicativa, intercultural) en los tres grupos experimentales los resultados del t-test indican que las notas finales en los tres GEs aumentan significativamente con una  $P < 0.0001$  lo que demuestra que la novela interactiva ha sido muy beneficiosa para el alumnado (véase tabla 22). En la competencia retórica, que se refiere a la capacidad del alumno para reflejar los mecanismos que dan coherencia y cohesión al texto, la media en el GEA, GEB y GEC ha incrementado respectivamente de un 6,16 a 7,64 (GEA), de 6,32 a 7,6 (GEB) y de 6,36 a 7,4 (GEC) en una escala de 0 a 10 puntos. El valor tan bajo de P indica que la diferencia es muy significativa en los tres grupos. Respecto a la competencia comunicativa (véase tabla 22), referida a la capacidad del alumno para utilizar el vocabulario apropiado, así como las estructuras sintácticas correspondientes y el registro adecuado, la media obtenida por los alumnos de los tres grupos también ha progresado de un 5,84 a 7,4 en el GEA, de un 5,8 a un 7,8 en el GEB y de un 6,08 a un 7,32 en el GEC. Con un valor de  $P < 0,0001$  la mejora en esta competencia es especialmente significativa. Finalmente, la competencia intercultural, referida al nivel de empatía, valores culturales, tolerancia y hospitalidad de los alumnos demostrado en sus redacciones, ha aumentado exponencialmente manteniendo el mismo valor de P que en las dos competencias anteriores y con una progresión de medias que alcanza unas variaciones de un 5,64 al 7,72 en el GEA, de un 6,16 al 7,48 en el GEB y de un 5,72 al 7,72 en el GEC lo que demuestra la significancia a la hora de aplicar la novela para las tres competencias. El método

implementado ha servido para mejorar el rendimiento del discente y ha producido una mejora muy significativa en el desarrollo de su competencia comunicativa intercultural.

**Tabla 22.** Medias obtenidas por el GEA, GEB y GEC en la primera y tercera evaluación en la competencia retórica, comunicativa e intercultural

<i>f</i> =25		GEA	GEB	GEC
<b>Competencia retórica</b>	<b>Notas iniciales</b>	6,16	6,32	6,36
	<b>Notas finales</b>	7,64	7,60	7,40
	<b>P-valor</b>	<0,0001	<0,0001	<0,0001
<b>Competencia comunicativa</b>	<b>Notas iniciales</b>	5,84	5,80	6,08
	<b>Notas finales</b>	7,40	7,80	7,32
	<b>P-valor</b>	<0,0001	<0,0001	<0,0001
<b>Competencia intercultural</b>	<b>Notas iniciales</b>	5,64	6,16	5,72
	<b>Notas finales</b>	7,72	7,48	7,72
	<b>P-valor</b>	<0,0001	<0,0001	<0,0001

### 8.3 Resultados del cuestionario para el GC y el GEA

En este apartado analizamos y comparamos los resultados obtenidos por el GC y por el GEA en el cuestionario que realizaron durante el mes de junio del curso académico 2017/18, una vez finalizado el proyecto llevado a cabo.

Este cuestionario se divide en tres secciones y cada una de ellas hace referencia a diferentes objetivos que pretendemos demostrar con nuestra investigación. La primera parte se centra en el desarrollo de la competencia intercultural; la segunda sección analiza la actitud del alumno en el aula de inglés y, por último, la tercera parte examina el desarrollo de la competencia comunicativa.

Con el objetivo de facilitar la comprensión del análisis de los datos hallados, los hemos examinado por secciones y dentro de cada sección se analiza el resultado obtenido en cada una de las preguntas que conforman ese apartado.

### 8.3.1 Primera parte del cuestionario: Raising intercultural awareness. Desarrollo de la competencia intercultural

La primera parte del cuestionario tiene como objetivo conocer el grado de desarrollo de la competencia intercultural del grupo experimental (GEA) y compararlo con el grupo de control (GC) para ver si la metodología aplicada ha logrado cambios significativos en los discentes. Este apartado consta de ocho ítems que a continuación desarrollamos examinando los resultados obtenidos en cada uno de ellos.

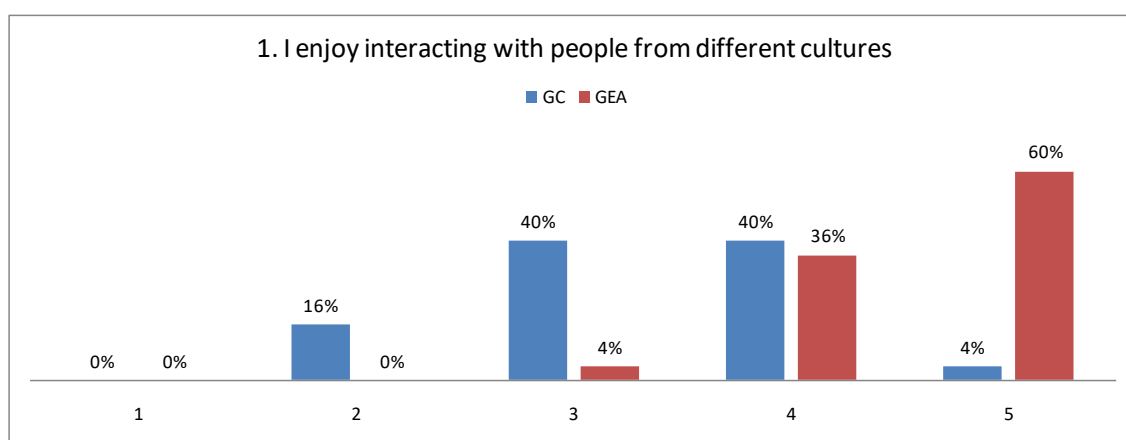


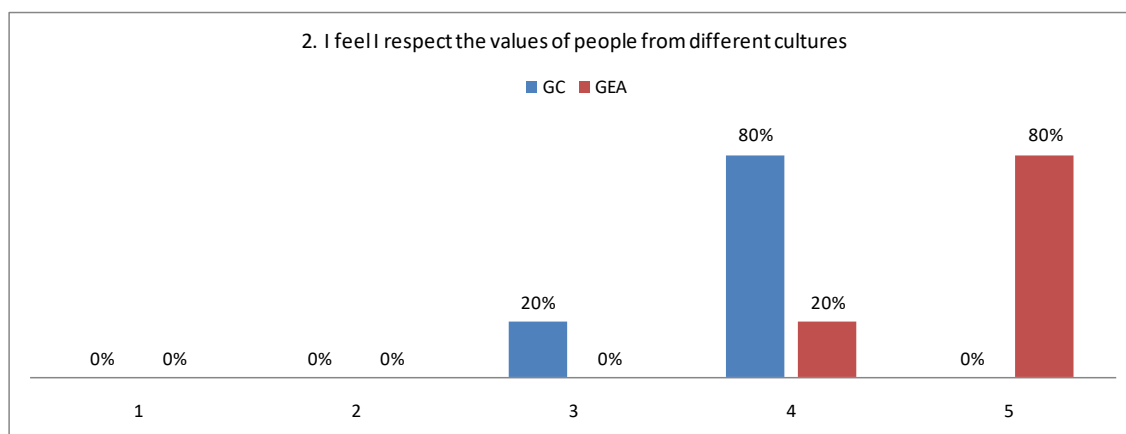
Figura 25. Puntuaciones obtenidas en el cuestionario por ambos grupos en el ítem 1

Como se puede apreciar en la figura 25, un 16% de alumnado del GC no parece disfrutar interactuando con personas de otros países; sin embargo no hay alumnos en el GEA que no disfruten entablando relaciones con personas de otras culturas. También resulta revelador el elevado porcentaje de alumnos del GC (40%) que muestran indiferencia ante la posibilidad de relacionarse con otras culturas. Este resultado es significativo puesto que revela que la metodología aplicada en el GEA puede facilitar la integración cultural al fomentar el interés por otras culturas.

Aunque el porcentaje de alumnos del GC (40%) que manifiesta estar de acuerdo en el ítem 1 es similar al porcentaje del GEA (36%), en realidad se ve claramente la diferencia en el interés por las otras culturas cuando se analiza el porcentaje de respuesta que manifiestan estar totalmente de acuerdo con la afirmación de ese ítem. Frente al 4% del GC nos encontramos un 60% del GEA que está completamente de acuerdo con esta afirmación. Es decir, que si sumamos los porcentajes de los alumnos que están de acuerdo o muy de acuerdo, 44% en el GC frente a 96% en el GEA, realmente podemos observar que existen enormes diferencias entre ambos grupos respecto a su interés por interactuar

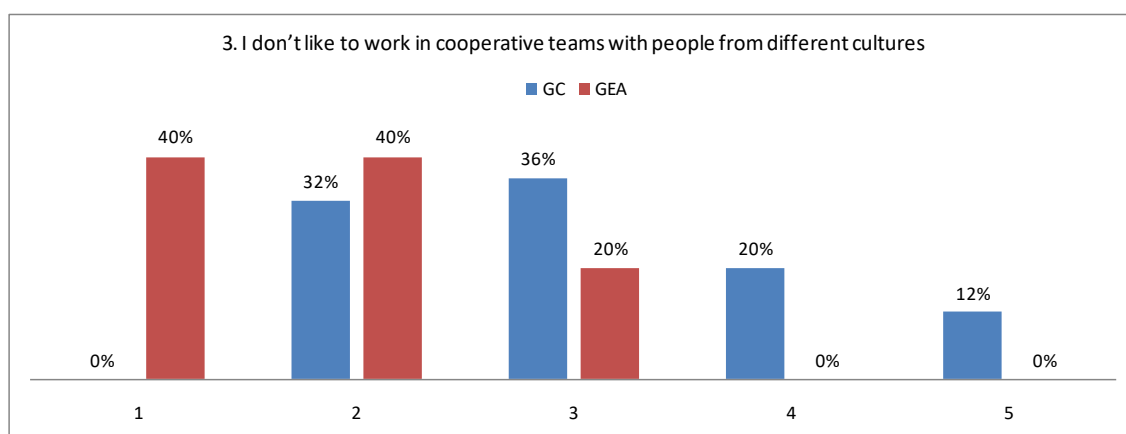


con otras culturas. se podría deducir, por tanto, que en el GEA la metodología llevada a cabo produce una mejora significativa del resultado en este ítem, lo que evidencia que no existe rechazo a otras culturas, sino una mejora considerable en la integración intercultural.



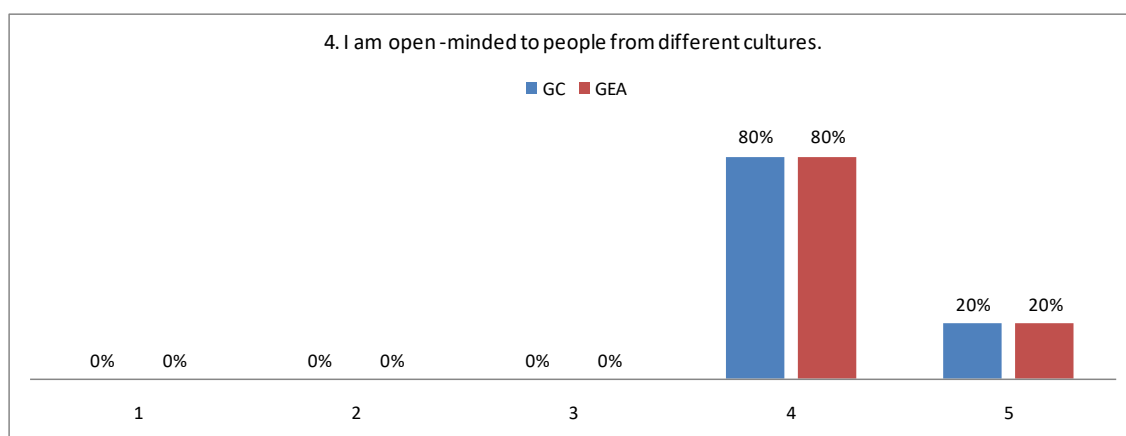
**Figura 26.** Puntuaciones obtenidas en el cuestionario por ambos grupos en el ítem 2

Aunque el porcentaje de alumnos que admiten sentir respeto por otras culturas solo es inferior en un 20% en el GC frente al GEA, es muy significativo que en el GC el 80% responden que están de acuerdo en este ítem y el 20% restante muestran indiferencia al respecto. Sin embargo, en el GEA el 100% de los alumnos consideran que respetan los valores de las diferentes culturas, de los cuales un 20% está de acuerdo con el ítem y un 80% manifiesta estar totalmente de acuerdo. De estos resultados se podría deducir que el uso de la novela interactiva ha repercutido en el resultado incidiendo en que el grado de interés sea mayor en el GEA.



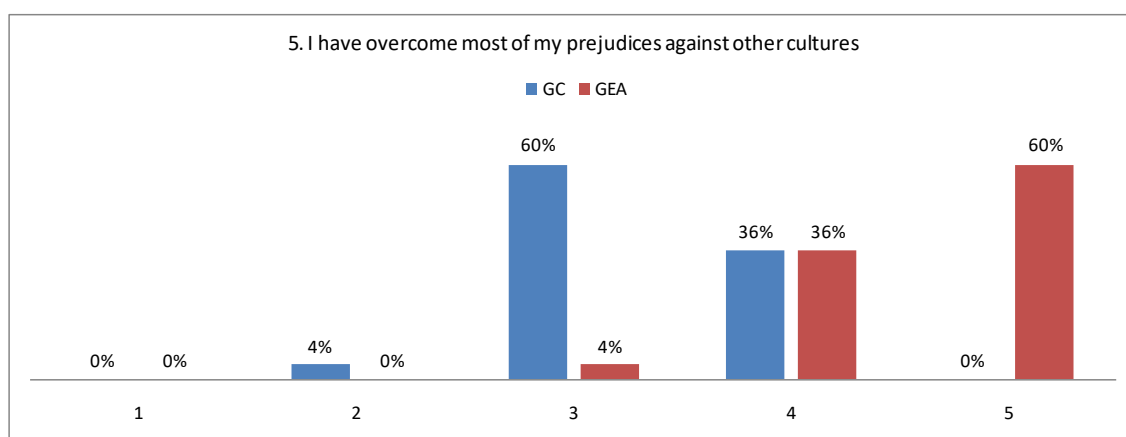
**Figura 27.** Puntuaciones obtenidas en el cuestionario por ambos grupos en el ítem 3

En la gráfica de la figura 27 observamos que la suma de porcentajes de alumnos que están en desacuerdo y totalmente en desacuerdo en el GEA es de un 80% frente a un 32% del GC. Los resultados hallados evidencian que en el GEA la metodología puede lograr que la integración sea mucho más factible ya que su competencia intercultural facilita la respuesta obtenida. En el GC, por el contrario, la metodología aplicada no afecta en la integración. Estos resultados están en consonancia con los obtenidos al comparar las notas medias obtenidas por los alumnos de los grupos experimentales.



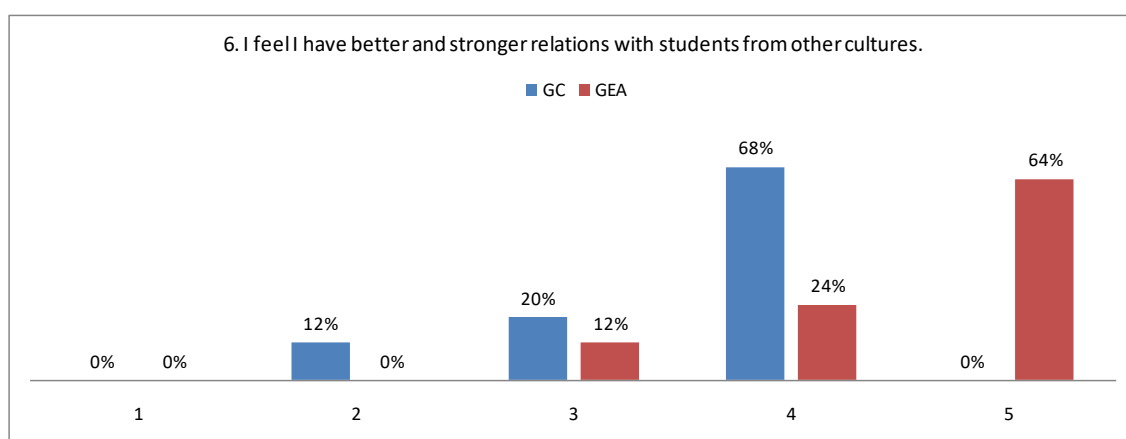
**Figura 28.** Puntuaciones obtenidas en el cuestionario por ambos grupos en la pregunta 4

En relación con el ítem 4 vemos a través de la gráfica (figura 28) que los porcentajes son exactamente iguales en los dos grupos, el 40% de los alumnos de ambos grupos está de acuerdo y el 20% del GC y del GEA muestran estar totalmente de acuerdo con el ítem 4. La metodología utilizada en clase no parece afectar a la percepción que tienen los alumnos sobre su actitud abierta hacia otras culturas.



**Figura 29.** Puntuaciones obtenidas en el cuestionario por ambos grupos en la pregunta 5

Uno de los ítems que resulta más revelador de las diferencias entre ambos grupos es el número 5, que se centra en los prejuicios hacia otras culturas. Mientras en el GC un 60% no está seguro de haber superado sus prejuicios hacia otras culturas, en el GEA un 96% cree haber superado dichos prejuicios y, dentro de ese porcentaje, un 60% ha elegido la opción que refleja que están completamente de acuerdo con la afirmación. Esta gran diferencia en las respuestas de ambos grupos indica que esta metodología, al centrarse en el desarrollo de la competencia intercultural, favorece la eliminación de prejuicios y estereotipos. Estos datos son muy positivos ya que se necesita modificar nuestra visión de los valores y comportamientos de otras culturas para poder desarrollar la empatía, la curiosidad y el interés por otras culturas.

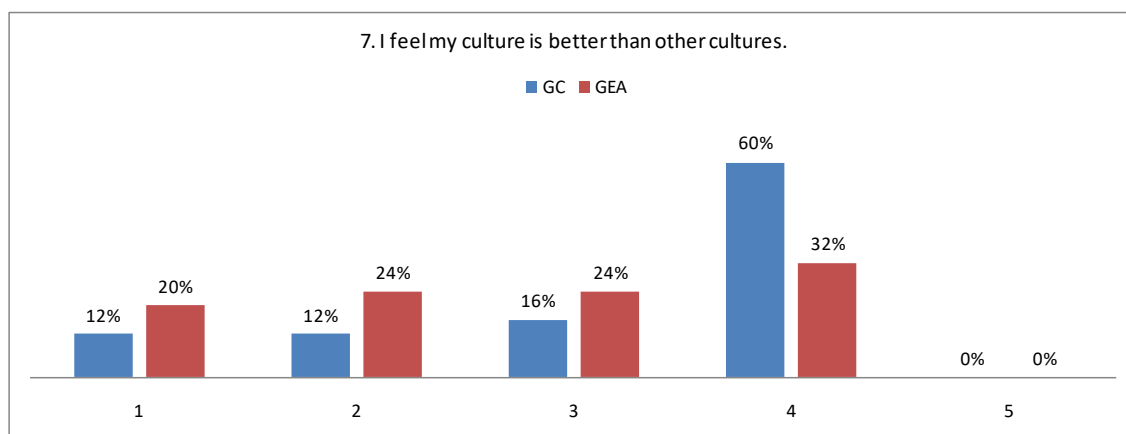


**Figura 30.** Puntuaciones obtenidas en el cuestionario por ambos grupos en la pregunta 6

En la figura 30 se puede observar que los resultados obtenidos en el ítem 6 también demuestran los beneficios de la implementación de la herramienta de *storytelling* sobre la relación con estudiantes de otras culturas. Mientras que en el GC un 12% no cree que hayan mejorado sus relaciones, un 20% no ha notado ningún cambio y el 68% ha observado cierta mejoría, en el GEA el porcentaje de alumnos que cree que han mejorado sus relaciones moderadamente es de un 24% y el de los que considera que ha adquirido lazos más fuertes con alumnos de otras culturas llega al 64%

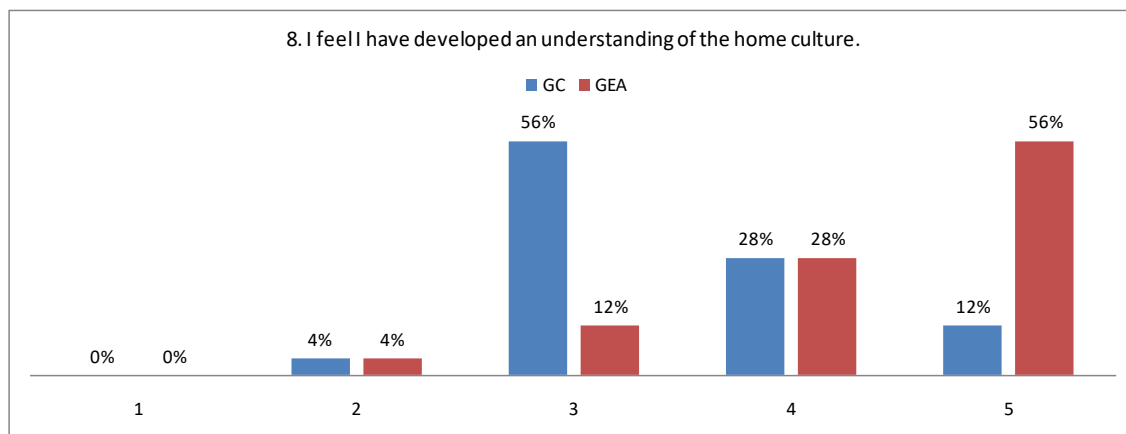
Estos datos son muy significativos puesto que, mientras que en el GC nadie está completamente de acuerdo con la afirmación, en el GEA, debido a la metodología implementada, los resultados son excelentes. Si sumamos el total de los porcentajes que están de acuerdo o totalmente de acuerdo se puede ver que en el GEA obtenemos un 88% frente al 68% del GC. Consideramos que estos datos son muy reveladores de la utilidad de la herramienta porque ha servido para fortalecer los lazos entre los compañeros,

especialmente con los de otras culturas, lo que ha contribuido a mejorar el ambiente de la clase y, consecuentemente, ha tenido una incidencia clara en la motivación y en los buenos resultados tanto en la competencia comunicativa en lengua inglesa como en la competencia intercultural.



**Figura 31.** Puntuaciones obtenidas en el cuestionario por ambos grupos en la pregunta 7

Respecto a la dimensión relacionada con el etnocentrismo, que es un aspecto fundamental en el desarrollo intercultural, también se han obtenido resultados reveladores. En la figura 31 se observa que frente al 64% del GEA que se muestra en des pasa racuerdo ante la afirmación solo el 40% del GC lo hace. Estos resultados indican que el GC está más convencido de la superioridad de su propia cultura que el GEA. El GC tiene una coincidencia mayor en la idea de superioridad (60%) frente al GEA donde hay mayor variedad de respuestas tal y como muestra la gráfica y donde se observa que solo un 32% de los alumnos consideran que su cultura es mejor que las demás. La metodología ha ayudado a bajar esa media en el GEA ya que se baja la tendencia de superioridad. La idea de que no hay culturas superiores es algo que se ha pretendido inculcar mediante la metodología empleada. Como se ha explicado en el marco teórico, es necesario superar el etnocentrismo para adoptar actitudes más respetuosas y tolerantes hacia otras culturas.

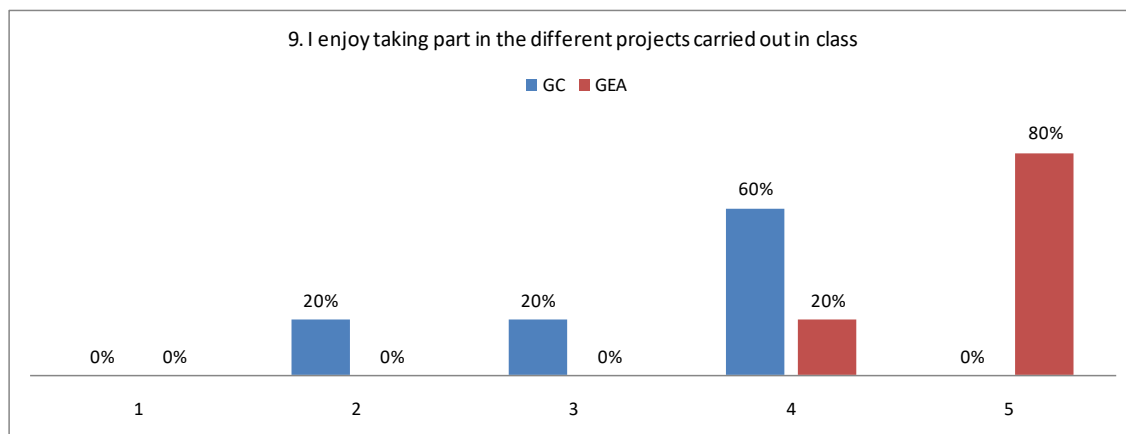


**Figura 32.** Puntuaciones obtenidas en el cuestionario por ambos grupos en la pregunta 8

En relación con la comprensión de la propia cultura (véase Figura 32), un elevado porcentaje de los alumnos del GC (56%) no tienen una idea clara sobre ese aspecto, quizás porque no hayan reflexionado suficientemente sobre ello, mientras que solo un 12% del GEA no muestran ni acuerdo ni desacuerdo en este ítem. En ambos grupos un 28% de los alumnos manifiestan tener un conocimiento adecuado de su cultura ya que han señalado la opción “de acuerdo” en el ítem 8. La diferencia más significativa es que en el GC solo un 12% está completamente de acuerdo con el ítem 8, frente al 56% del grupo sometido al tratamiento experimental, que manifiestan tener un conocimiento profundo de su propia cultura. Estos resultados nos permiten intuir que trabajar la competencia intercultural en la clase de lengua inglesa mediante esta metodología ha aumentado no solo sus conocimientos sobre otras culturas, sino que también les ha permitido explorar los valores culturales de su propia cultura. Se podría pensar que esto les refuerza su concepto de identidad y contribuye a aumentar su autoestima al mismo tiempo que mejora su capacidad de interactuar con otras culturas.

### 8.3.2 Segunda parte del cuestionario: Attitude in the EFL classroom. Actitud del alumno en el aula de inglés.

La segunda parte del cuestionario tiene como objetivo analizar la actitud del discente en el aula de inglés ante las nuevas herramientas pedagógicas y compararlo con el grupo experimental para ver si la metodología aplicada ha logrado cambios significativos o no. Este apartado consta de ocho ítems que se examinarán a continuación detallando los resultados obtenidos en cada uno de ellos.



**Figura 33.** Puntuaciones obtenidas en el cuestionario por ambos grupos en la pregunta 9

Como se aprecia en la figura 33, existen diferencias significativas entre ambos grupos respecto a su interés en los proyectos desarrollados en clase. Mientras en el GC solo un 60% de los alumnos manifiesta estar de acuerdo con el ítem, en el GEA el 100% de los alumnos afirma disfrutar participando en los proyectos de clase. En este último grupo, un elevado porcentaje (80%) expresa su máxima implicación señalando estar muy de acuerdo con el ítem y un 20% simplemente afirman estar de acuerdo. En el GC un 20% no disfruta de los proyectos y otro 20% de los participantes en la encuesta no están ni de acuerdo ni en desacuerdo, lo cual revela que no tienen mucho interés en dichos proyectos. Sorprendentemente, no hay ningún alumno del GC que esté completamente de acuerdo con la afirmación del ítem 9, frente al 80% del GEA, que manifiestan disfrutar plenamente de los proyectos de clase. Estos resultados reflejan como la utilización de la novela interactiva con fines interculturales en el GEA influye en la implicación activa de los alumnos y logra que la gran mayoría de alumnos disfrute completamente del trabajo por proyectos, mientras que no se puede decir lo mismo del GC en el que los resultados muestran que, si bien a un 60% les gusta moderadamente trabajar por proyectos, todavía existe un elevado porcentaje que no disfrutan de dichas actividades.

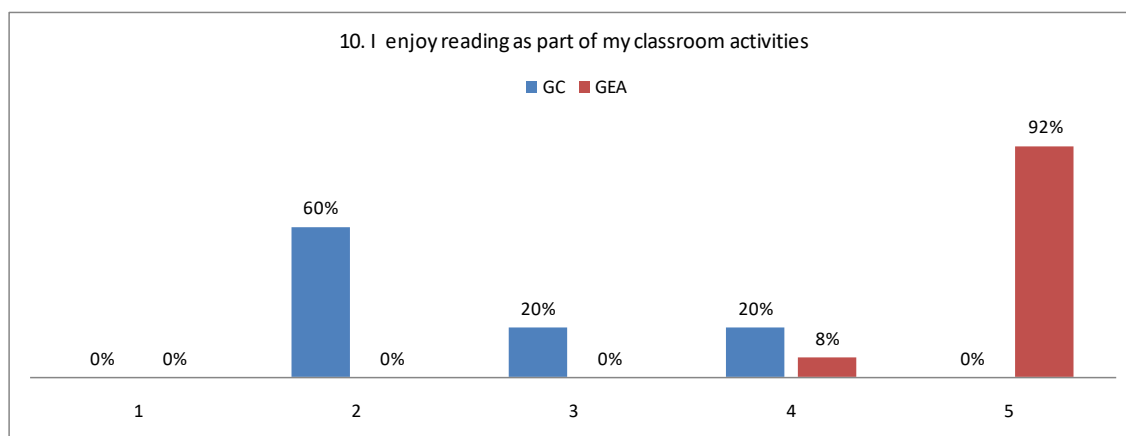


Figura 34. Puntuaciones obtenidas en el cuestionario por ambos grupos en el ítem 10

Los resultados obtenidos en este ítem son muy significativos (véase Figura 34) ya que en el GC tenemos mayoría de respuestas negativas, un 60% manifiesta que no disfruta leyendo en clase y un 20% no parece disfrutar especialmente. Sin embargo, en el GEA un 92% disfruta leyendo en clase, como se refleja en el elevado porcentaje (92%) de alumnos que están totalmente de acuerdo con el ítem 10 y un 8% que están de acuerdo. Sin lugar a dudas, los resultados hallados son claves en nuestro estudio ya que, frente al GC que no disfruta de la lectura, tenemos al GEA que, a raíz de trabajar con la novela interactiva en inglés, manifiesta disfrutar leyendo en clase. El ser coautor de la novela, protagonista de la misma, elegir cómo continuarla y trabajarla de un modo interactivo ha logrado alumnos con una implicación en la actividad, una actitud positiva y una motivación que se reflejan en los resultados obtenidos ante esta afirmación.

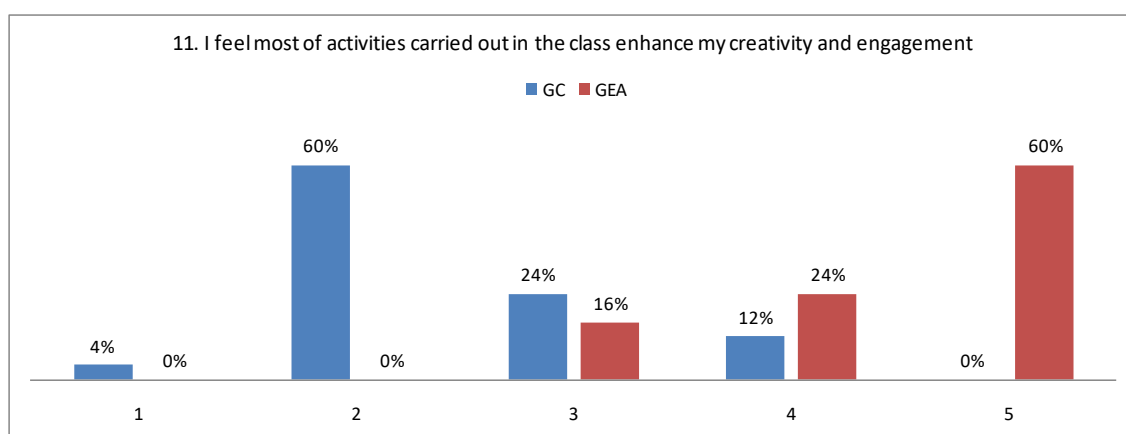
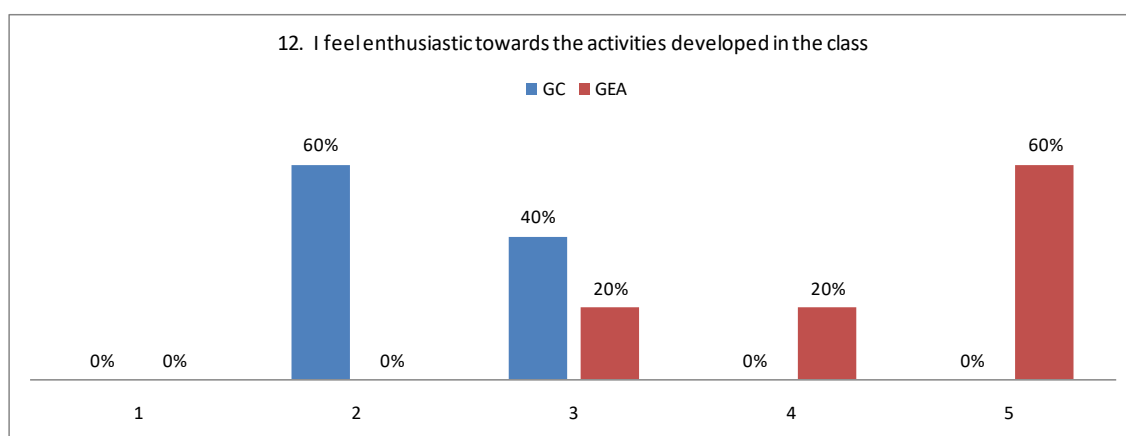


Figura 35. Puntuaciones obtenidas en el cuestionario por ambos grupos en el ítem 11

Respecto al ítem 11, que investiga el impacto de las actividades realizadas en clase sobre su creatividad e implicación, al examinar los resultados (véase Figura 35) comprobamos que un 64% del GC no cree que dichas actividades hayan tenido un efecto

significativo sobre su creatividad o su implicación y un 24% no están seguros de si ha tenido impacto o no. Además, sorprende que en este grupo solo un 12% esté de acuerdo en este ítem. Estos resultados reflejan claramente que las actividades que se realizan en la clase de inglés siguiendo métodos tradicionales suelen tener poca incidencia sobre la creatividad de los alumnos y no suelen conseguir implicarlos activamente. Sin embargo, como se puede observar en el elevado porcentaje de alumnos que manifiesta estar de acuerdo (24%) o muy de acuerdo (60%) con el ítem 11, los alumnos del GEA consideran que las actividades llevadas a cabo en clase han sido claves para fomentar su creatividad. El que un 84% de los alumnos del GEA consideren que las actividades han contribuido a fomentar su implicación y creatividad, frente a un 12% del GC, indica claramente que las actividades derivadas de la novela interactiva en la clase de inglés han sido percibidas de forma muy positiva por los alumnos. Teniendo en cuenta que la creatividad y la implicación activa son factores que reflejan motivación y a la vez la consolidan, consideramos que estos resultados avalan claramente el uso de esta metodología.

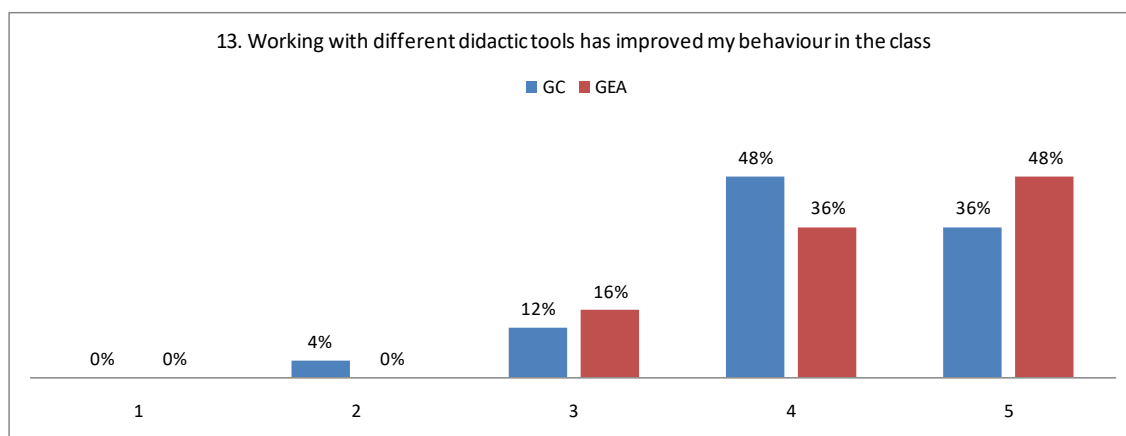


**Figura 36.** Puntuaciones obtenidas en el cuestionario por ambos grupos en el ítem 12

Los resultados hallados en este ítem van en consonancia con los del ítem anterior. De nuevo, se puede observar en la figura 36 que en el GC el 60% de los alumnos está en desacuerdo con la afirmación y que un 40% manifiesta una posición ambivalente, mientras que los resultados del GEA son completamente opuestos. Un 60% está completamente de acuerdo y un 20% indica estar de acuerdo. Es decir, en el GEA un 80% de los alumnos declararon sentirse motivados por las actividades de clase mientras que ningún alumno del GC consideró que las actividades hubieran conseguido despertar su entusiasmo. Estos resultados muestran que la variable de la motivación mejora debido a

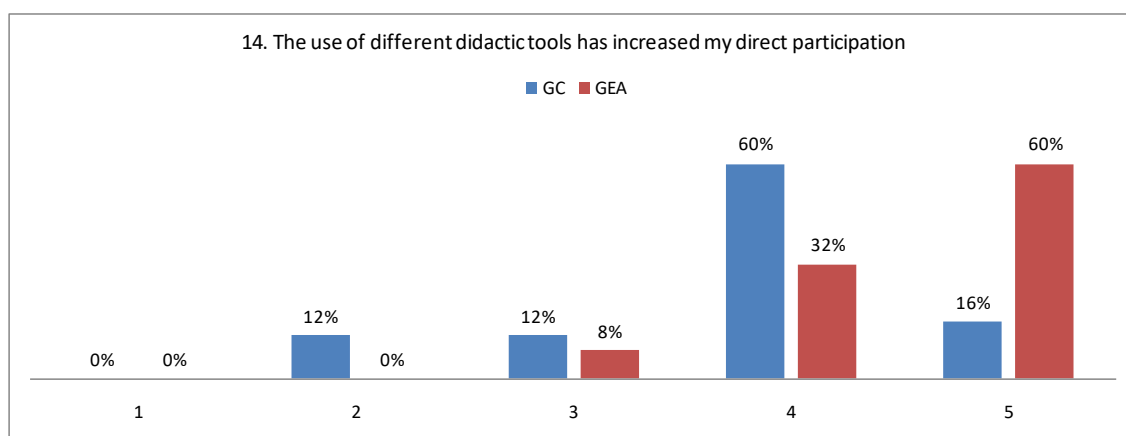


la implementación de la novela de ficción en el aula dando así validez a nuestra hipótesis de estudio.



**Figura 37.** Puntuaciones obtenidas en el cuestionario por ambos grupos en el ítem 13

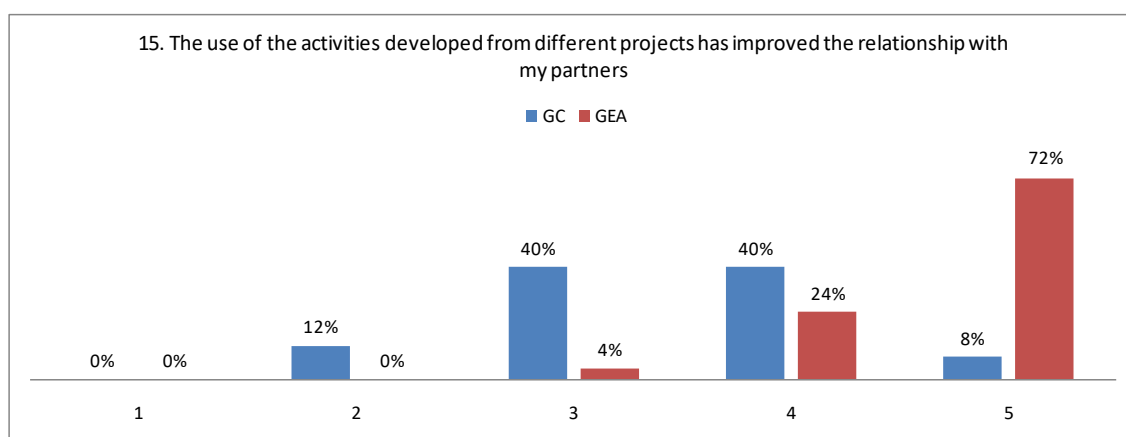
En relación con el ítem 13, relacionado con el comportamiento en clase, vemos a través de la gráfica (Figura 37) que los dos grupos obtienen respuestas muy similares. Ambos grupos han realizado actividades que han incidido en una mejora de su comportamiento en el aula y la metodología objeto de esta investigación no incide significativamente en el comportamiento en el aula. Como se puede observar, el porcentaje de alumnos que están de acuerdo o muy de acuerdo con este ítem es de 84% en ambos grupos, si bien en GEA el porcentaje de los que están muy de acuerdo es muy superior al del grupo GC, 48% frente al 36%.



**Figura 38.** Puntuaciones obtenidas en el cuestionario por ambos grupos en el ítem 14

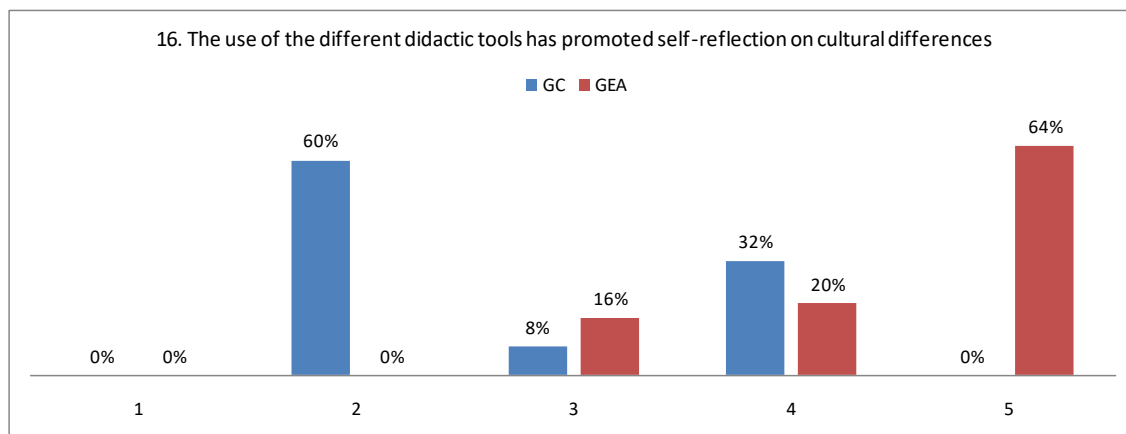
Respecto a la incidencia de las herramientas didácticas en la participación, los resultados reflejados en la figura 38 reflejan que el 92% de los alumnos del GEA

considera que dichas herramientas han contribuido a aumentar su participación en las actividades. Aunque los resultados de GC son bastante positivos ya que un 76% expresa estar de acuerdo o muy de acuerdo en el ítem 14, la diferencia entre ambos grupos es muy notable entre los que manifiestan estar muy de acuerdo, 60% en el GEA frente a 16% en el GC. Este dato es significativo puesto que revela que los alumnos del grupo experimental son más conscientes del impacto que las herramientas didácticas utilizadas en la clase tiene sobre su participación en las actividades. De ahí que se pueda afirmar que la metodología propuesta contribuye a implicar a los alumnos más directamente y, consecuentemente, incidirá positivamente en su aprendizaje.



**Figura 39.** Puntuaciones obtenidas en el cuestionario por ambos grupos en el ítem 15

En relación al efecto de las actividades sobre las relaciones interpersonales en la clase, al examinar los resultados obtenidos en este ítem (véase Figura 39) observamos que el GEA, con un 72% afirmando estar muy de acuerdo y un 24% indicando estar de acuerdo, ha conseguido mejorar las relaciones entre compañeros en mayor medida que el GC, donde solo un 24% manifiesta estar de acuerdo en este ítem. El que un total del 96% de los alumnos del GEA afirmen que han mejorado sus relaciones demuestra que las actividades que se han desarrollado han favorecido el desarrollo de su competencia interpersonal, que era uno de los objetivos de esta investigación. La metodología desarrollada no solo ayuda a adquirir una mejor comprensión de otras culturas y, por tanto, a mejorar las relaciones entre alumnos de diferentes países, sino también a optimizar una mejor comprensión sobre nosotros mismos para establecer una buena convivencia entre todos.

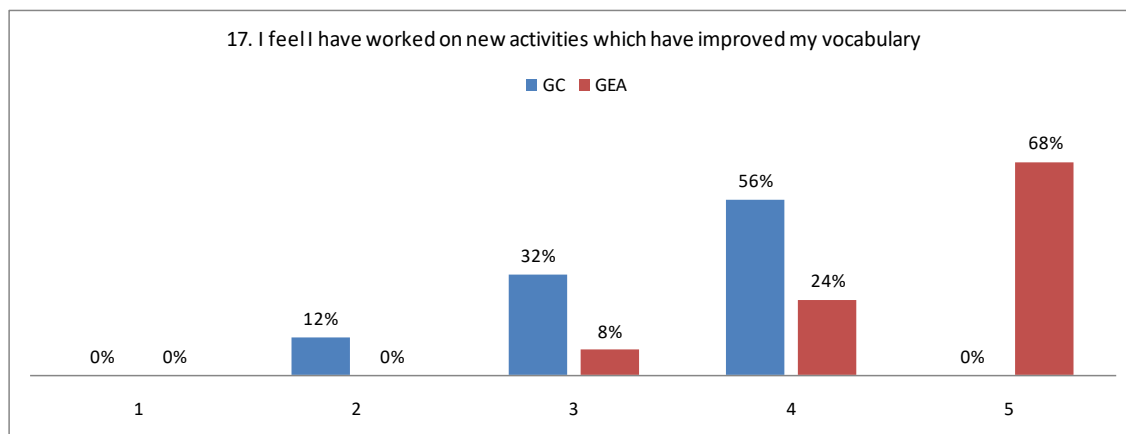


**Figura 40.** Puntuaciones obtenidas en el cuestionario por ambos grupos en el ítem 16

Por último, como se aprecia en la figura 40, en el ítem 16 se han obtenidos unos resultados que demuestran una vez más que la metodología desarrollada ha sido beneficiosa para desarrollar la competencia intercultural en el GEA. Los datos muestran que, mientras en el GC un 60% no cree que las herramientas didácticas le hayan ayudado a reflexionar sobre las diferencias culturales, en el GEA un 84% afirman estar de acuerdo (20%) o muy de acuerdo (64%) con el ítem 16. El que solo un 20% de los alumnos del GC hayan demostrado conciencia intercultural frente al 84% del GEA demuestra los efectos beneficiosos de la metodología implementada sobre el desarrollo de dicha competencia. De nuevo, la percepción positiva de los alumnos indica claramente que la utilización de una novela interactiva con elementos culturales puede contribuir a desarrollar la competencia intercultural del alumnado, corroborando así algunas de las hipótesis planteadas en nuestra investigación.

### **8.3.3 Tercera parte del cuestionario: Development of intercultural/communicative competence. Desarrollo de la competencia comunicativa**

La última parte del cuestionario pretende examinar el desarrollo de la competencia comunicativa del alumno en lengua inglesa y compararlo con el grupo experimental para ver si la metodología aplicada ha logrado cambios relevantes. Este apartado consta también de ocho ítems que se analizarán exhaustivamente para demostrar el impacto de la metodología empleada sobre la competencia comunicativa en inglés del grupo experimental.



**Figura 41.** Puntuaciones obtenidas en el cuestionario por ambos grupos en el ítem 17

En relación con la adquisición de vocabulario, en la Figura 41 se puede apreciar que, aunque el porcentaje de alumnos del GC que están de acuerdo es del 56%, no hay alumnos que estén muy de acuerdo con la idea de establecer una relación entre las actividades realizadas y el aprendizaje de vocabulario en inglés. Sin embargo, resulta notable que en el GEA un elevado porcentaje, que asciende a un 92% entre los alumnos que están de acuerdo (24%) y muy de acuerdo (68%) con el ítem 17, considera que ha incrementado su vocabulario considerablemente durante el período de instrucción. La diferencia observada entre ambos grupos implica que mientras que el GEA tiene muy claro que ha notado una mejora de su léxico en lengua inglesa no ocurre lo mismo en el GC. La metodología llevada a cabo trabajando específicamente el vocabulario de cada uno de los episodios a través de diferentes actividades parece producir una mejoría en los resultados obtenidos en este apartado. Los alumnos son conscientes de que su vocabulario se ha visto enriquecido. De hecho, en el GEA no hay ningún alumno que esté en desacuerdo con esta afirmación, mientras que en el GC un 12% no considera que su vocabulario haya mejorado debido al uso de estas actividades.

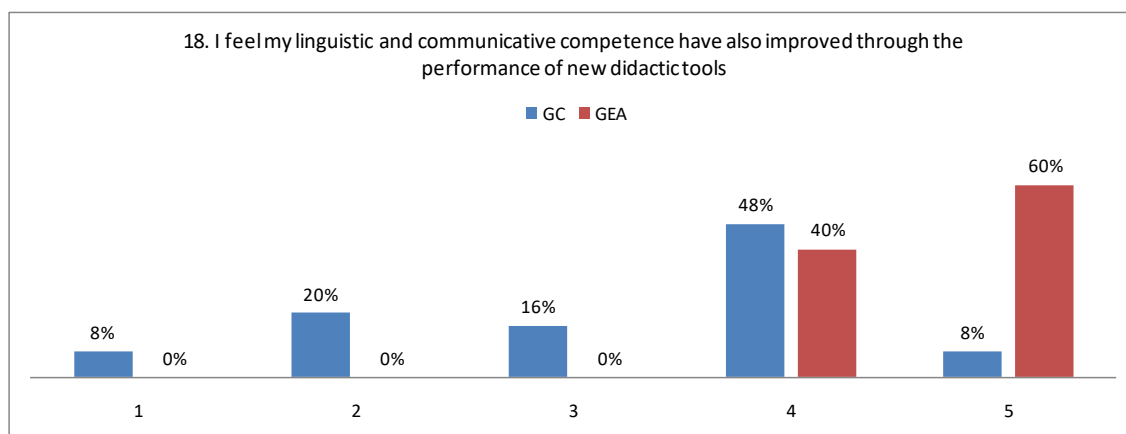


Figura 42. Puntuaciones obtenidas en el cuestionario por ambos grupos en el ítem 18

Los datos de la Figura 42 reflejan que el 100% del GEA está de acuerdo o muy de acuerdo con el ítem 18, demostrando que la novela interactiva influye positivamente en el desarrollo de la competencia lingüística y comunicativa en lengua inglesa. Sin embargo, en el GC se observan opiniones dispersas al respecto y solamente un total del 56% afirma estar de acuerdo (48%) o muy de acuerdo (8%) sobre la mejora de su competencia comunicativa. El GEA es consciente del beneficio obtenido a través de esta herramienta didáctica y así lo manifiestan los resultados hallados en los que no hay ningún participante que esté en desacuerdo con la afirmación.

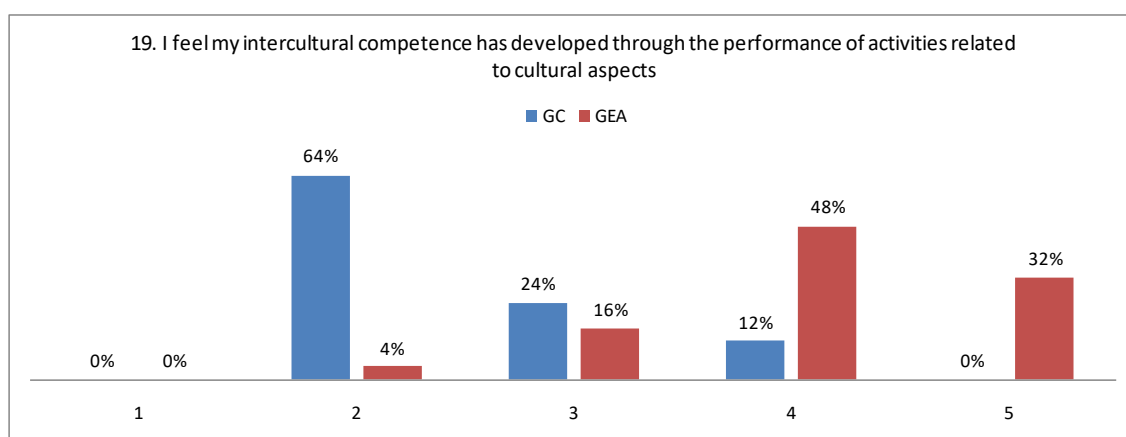
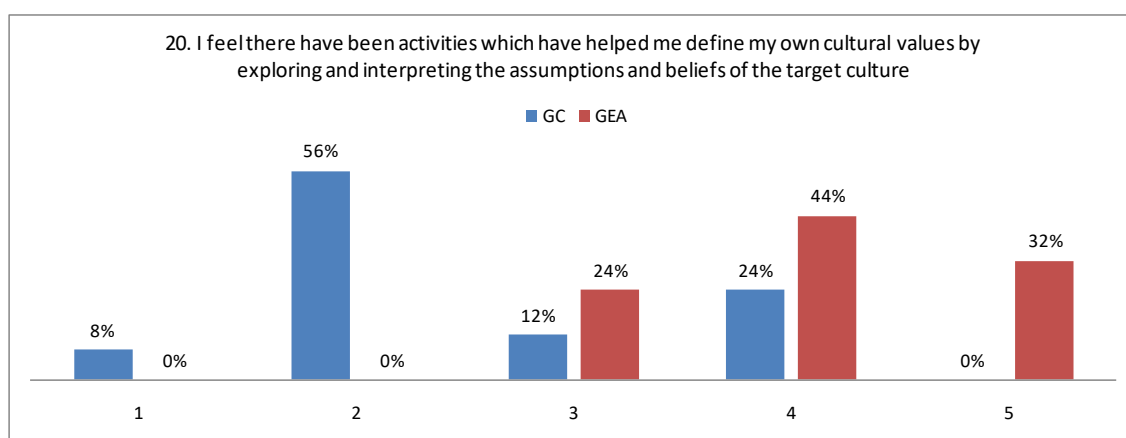


Figura 43. Puntuaciones obtenidas en el cuestionario por ambos grupos en el ítem 19

Al analizar los resultados obtenidos en el ítem 19 (véase Figura 43), que refleja la percepción de los participantes sobre el efecto que las actividades sobre aspectos culturales han tenido sobre su competencia intercultural, se observa claramente el contraste entre el GC y el GEA, lo cual revela que la metodología desarrollada ha sido beneficiosa para el alumno. Como podemos observar, mientras que en el GC un 64% considera que su competencia intercultural no ha mejorado, en el GEA solo un 4% no

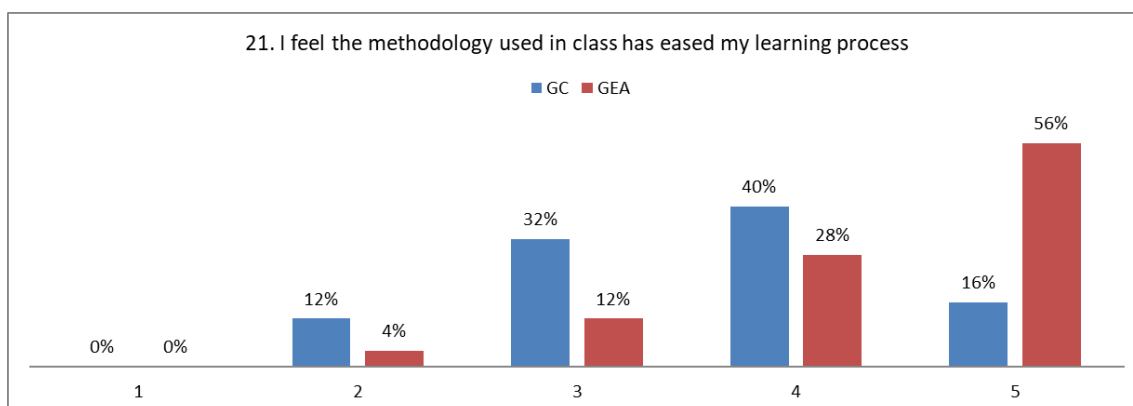
aprecia mejoría en dicha competencia. Aunque en el grupo GEA hay un 16% que no está seguro de haber desarrollado su competencia intercultural, el 80% manifiesta estar de acuerdo o muy de acuerdo con la afirmación formulada en el ítem 19. Los datos revelan que, mientras que el GC considera que las actividades llevadas a cabo no fomentan la competencia intercultural, los alumnos del GEA creen que han conseguido desarrollar la competencia intercultural a través de la metodología implementada.



**Figura 44.** Puntuaciones obtenidas en el cuestionario por ambos grupos en el ítem 20

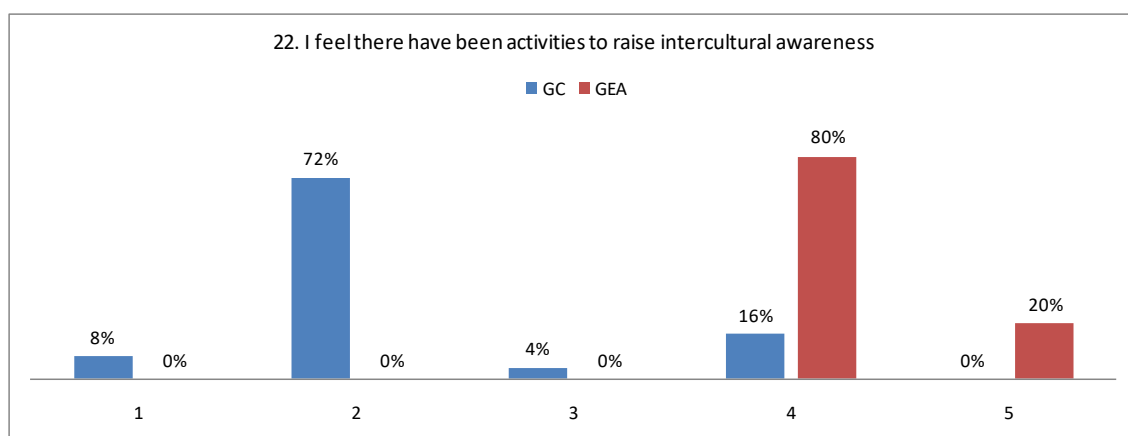
En relación con aspectos más concretos relacionados con la competencia intercultural, el ítem 20 explora el impacto de las actividades realizadas sobre el reconocimiento de los valores culturales de la propia cultura mediante la exploración de los de otras culturas. Los resultados obtenidos en este ítem (véase Figura 44) van en consonancia con el anterior. De nuevo, más de la mitad del GC (64%) está en desacuerdo o muy en desacuerdo con la afirmación y no cree que las actividades que han realizado hayan servido para definir y mejorar el conocimiento de su propia cultura. El porcentaje de alumnos del GC que no considera haber mejorado sus conocimientos sobre los valores de su propia cultura asciende a 64%, que es el mismo porcentaje de este grupo en el ítem 19, relacionado con el desarrollo de su competencia intercultural. En cambio, el GEA puntúa positivamente ya que un 76% de los participantes se muestran de acuerdo o muy de acuerdo con el ítem 20. No hay ningún alumno del GEA que se manifieste en desacuerdo, lo que demuestra que la metodología que se ha desarrollado ha incidido favorablemente en el desarrollo de la competencia intercultural del alumno, validando de nuevo nuestras hipótesis de estudio. Además, se corrobora que el análisis de los valores

culturales de otras culturas distintas a la nuestra ayuda a comprender mejor los valores culturales de la propia cultura.



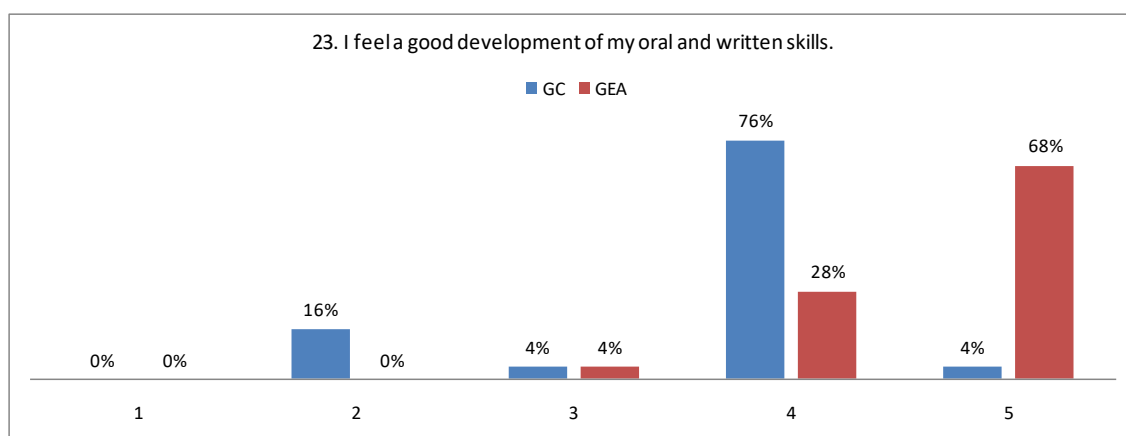
**Figura 45.** Puntuaciones obtenidas en el cuestionario por ambos grupos en la pregunta 21

Como se puede apreciar en la Figura 45, el porcentaje de alumnos del GEA que consideran que la metodología utilizada ha facilitado su proceso de aprendizaje llega hasta el 84%, lo cual no solo indica que la instrucción ha conseguido el efecto deseado, sino que confirma la teoría de Vygotsky (1962) de que el trabajo cooperativo, las actividades lúdicas y las tareas estructuradas según su dificultad facilitan el aprendizaje. Sin embargo, en el GC solo un 56% siente que las tareas han facilitado su aprendizaje. Un análisis más específico demuestra que en el GC solo un 16% manifiesta estar muy de acuerdo con la afirmación, frente a un 56% del GEA. Este dato corrobora la hipótesis inicial de que la novela interactiva facilita la comprensión de contenidos de forma significativa.



**Figura 46.** Puntuaciones obtenidas en el cuestionario por ambos grupos en la pregunta 22

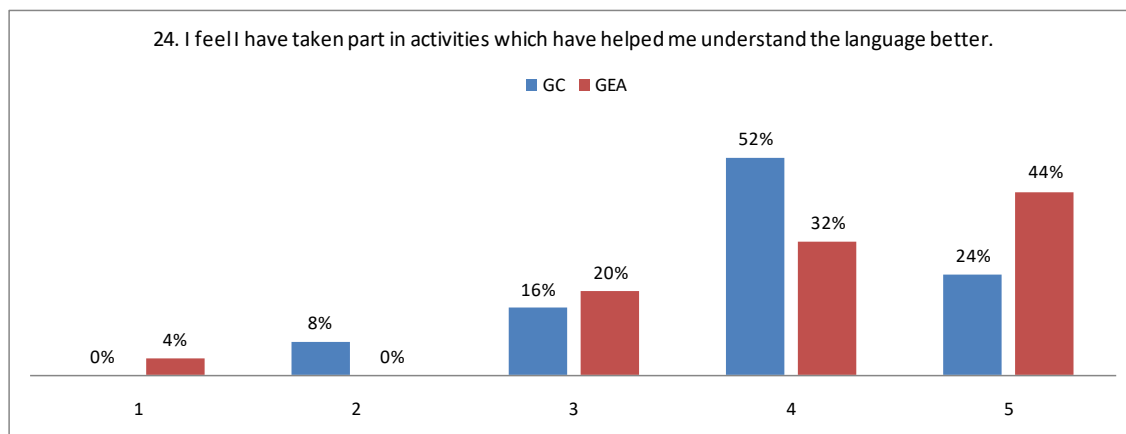
Los resultados obtenidos en este ítem van en consonancia con los hallados en los ítems 16, 19 y 20. Mientras el GC no siente que se hayan trabajado actividades específicas para trabajar la competencia intercultural y, así lo manifiesta el 72% de los participantes, el 100% del GEA considera que las actividades estaban orientadas a desarrollar su conciencia intercultural. De esos datos, se deduce que los alumnos del GEA son conscientes de que las actividades que han realizado estaban enfocadas desde una perspectiva intercultural.



**Figura 47.** Puntuaciones obtenidas en el cuestionario por ambos grupos en la pregunta 23

Respecto al desarrollo de las destrezas orales y escritas, las diferencias entre los grupos no son tan obvias, según su propia percepción (véase Figura 47). A primera vista los resultados obtenidos por los dos grupos no muestran tanta diferencia como en ítems anteriores. Un elevado porcentaje en ambos grupos, 80% en el GC y 96% en el GEA, sienten que sus habilidades orales y escritas han mejorado, como se puede apreciar en sus respuestas. La diferencia más notable se aprecia en el matiz ya que el 76% del GC afirma estar de acuerdo, frente al 68% del GEA, que afirma estar totalmente de acuerdo con dicho ítem. La nueva herramienta didáctica empleada durante el curso es responsable del resultado obtenido y hace que los alumnos perciban su progreso en lengua inglesa de forma muy satisfactoria tanto en las destrezas orales como en las escritas.





**Figura 48.** Puntuaciones obtenidas en el cuestionario por ambos grupos en la pregunta 24

El último ítem de este cuestionario tiene como objetivo examinar si los participantes perciben que las actividades desarrolladas han contribuido a entender mejor el idioma extranjero. En la Figura 48 se puede observar que ambos grupos puntúan de forma similar en el gráfico mostrado, aunque los datos del GEA son ligeramente superiores, y no apreciamos diferencias significativas a resaltar. La metodología llevada a cabo en el GEA no produce cambios significativos en la respuesta. Tanto para el GC como para el GEA las actividades empleadas les han hecho comprender mejor el idioma y el porcentaje obtenido en ambos grupos (76%) al sumar los que están de acuerdo o muy de acuerdo es exactamente el mismo.

#### 8.4 Resultados del cuestionario para el GEA, GEB, GEC

Este segundo cuestionario se llevó a cabo con los tres grupos experimentales del colegio Santísimo Rosario Mosén Rubí a mediados de junio de cada año escolar correspondiente. Se divide en tres secciones: el desarrollo de la competencia intercultural (compuesto de ocho ítems); el uso de la novela de ficción en el aula de inglés (ocho ítems) y, por último, el desarrollo de la competencia comunicativa (nueve ítems). El total son 25 ítems que se miden siguiendo una escala Likert del 1 al 5 donde el 1 muestra total desacuerdo y el 5 el máximo acuerdo. El fin del cuestionario es mostrar si la metodología llevada a cabo en estos grupos produce resultados similares y funciona en los tres grupos mostrando así su fiabilidad o por el contrario produce resultados diferentes entre los grupos sometidos al estudio.

El GEA participó en este estudio el primer año, durante el curso escolar 2017/2018. El GEB participó en el estudio en el año 2018/2019. El GEC es el último

grupo que participó el curso 2019/ 2020. A continuación, se muestran los resultados obtenidos divididos en los tres apartados que conforman el cuestionario reflejando una tabla de cada uno de los grupos con los porcentajes obtenidos. Le siguen unas gráficas comparativas de los tres grupos con los porcentajes (GEA, GEB, GEC) y una tabla que muestra la suma del porcentaje del total de alumnos de cada grupo que están de acuerdo y muy de acuerdo con cada uno de los ítems.

#### **8.4.1 Primera parte del cuestionario: Desarrollo de la competencia intercultural**

Al realizar el análisis de los datos obtenidos de los tres grupos que forman parte de esta investigación, observamos que se mantiene una tendencia similar en las respuestas halladas (véanse las Figuras 49, 50 y 51). Los resultados obtenidos nos indican que hay una gran coincidencia en los porcentajes en todos los ítems en los grupos GEA, GEB y GEC. Además, los datos arrojan unos porcentajes muy similares al sumar el total de los acuerdos y los plenamente de acuerdos en cada uno de los ítems de los tres grupos, GEA, GEB y GEC reflejados en la tabla 23. Se observa unos resultados muy homogéneos acerca del impacto que este recurso didáctico, la novela interactiva, ha tenido sobre el desarrollo de su competencia intercultural.

Como se puede apreciar en la figura 49, todos los alumnos en el GEA parecen disfrutar de poder entablar relaciones con personas de otras culturas. Resulta también revelador el elevado porcentaje de estos alumnos (82%) que manifiesta estar de acuerdo o totalmente de acuerdo con la afirmación de este ítem. Este resultado es significativo puesto que revela que la metodología aplicada puede facilitar la integración cultural al fomentar el interés por otras culturas. Se podría deducir, por tanto, que en el GEA la metodología llevada a cabo produce una mejora significativa del resultado en este ítem, lo que evidencia que no existe rechazo a otras culturas, sino una mejora considerable en la integración intercultural.

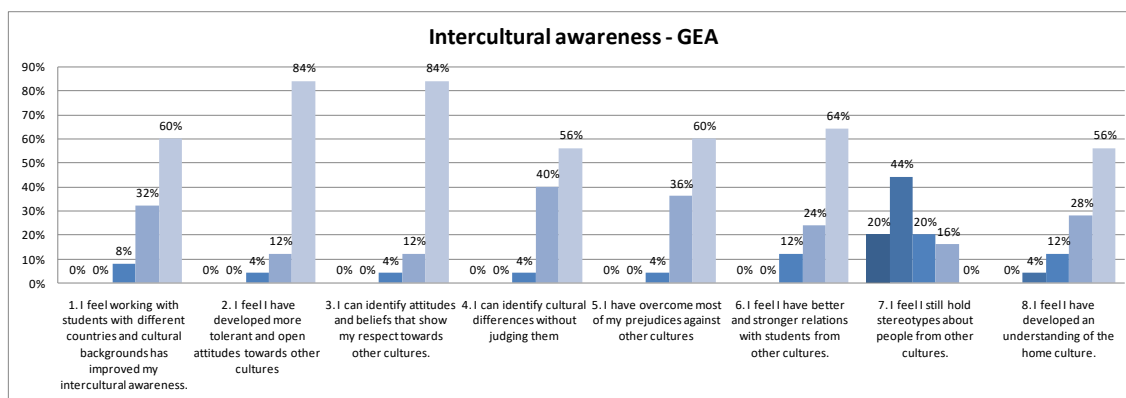


Figura 49. Porcentajes obtenidos en el cuestionario por GEA primera parte

Al comparar los porcentajes del GEA en sus respuestas al primer ítem con los resultados obtenidos en el GEB (véase figura 50) se refleja que, al igual que ocurría en el GEA, una gran mayoría de los alumnos del GEB se sienten satisfechos al trabajar con personas de otras nacionalidades. Trabajar la competencia comunicativa intercultural desde un enfoque por tareas basado en el *storytelling* parece incidir en el desarrollo de la empatía y en el fomento de la diversidad como una ventaja como ya se estableció en el marco teórico. Los porcentajes de alumnos que se sienten cómodos trabajando con personas de diferentes nacionalidades es de un 40% y el porcentaje de los que están completamente de acuerdo ante esta afirmación es aún mejor (52%) (véase figura 50).

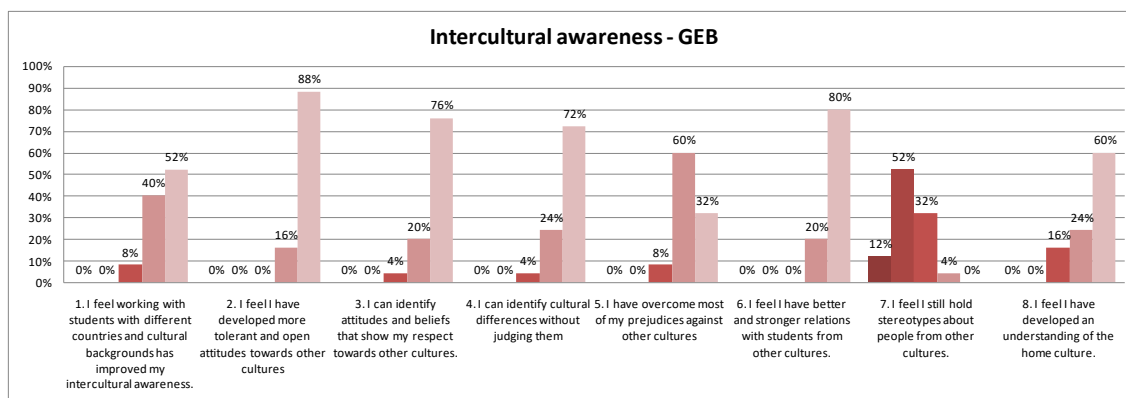


Figura 50. Porcentajes obtenidos en el cuestionario por GEB primera parte

La figura 51 refleja los porcentajes alcanzados por el GEC y respecto al ítem 1 cabe resaltar que nos encontramos ante un 4% del alumnado que no se siente cómodo al trabajar con personas de diferentes culturas. No obstante, la suma entre el total de alumnos que manifiestan estar de acuerdo y completamente de acuerdo en este grupo asciende a un 92% por lo que se valida nuestra hipótesis de estudio referida al efecto positivo que la novela interactiva produce sobre la competencia intercultural del discente. Los alumnos

desarrollan una elevada motivación por la comunicación intercultural y son conscientes de que al trabajar con diferentes culturas su competencia intercultural mejora, tal y como demuestran los resultados obtenidos por los tres grupos en este ítem en el que la suma de los porcentajes de alumnos que se muestran de acuerdo o muy de acuerdo es la misma (92%) (véase tabla 23). Además, el elevado porcentaje de alumnos que manifiesta estar de acuerdo o muy de acuerdo (92%) no sólo indica los beneficios de la metodología propuesta para desarrollar la competencia intercultural del alumnado, sino que también está en consonancia con los datos analizados anteriormente, que demuestran una clara mejoría de las notas medias en la competencia comunicativa intercultural de los grupos experimentales después de realizar las tareas y las actividades de *storytelling*.

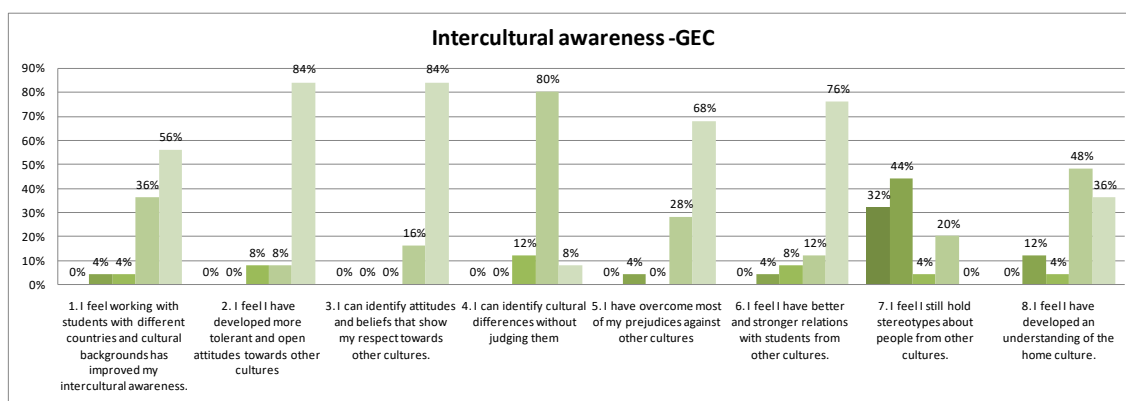


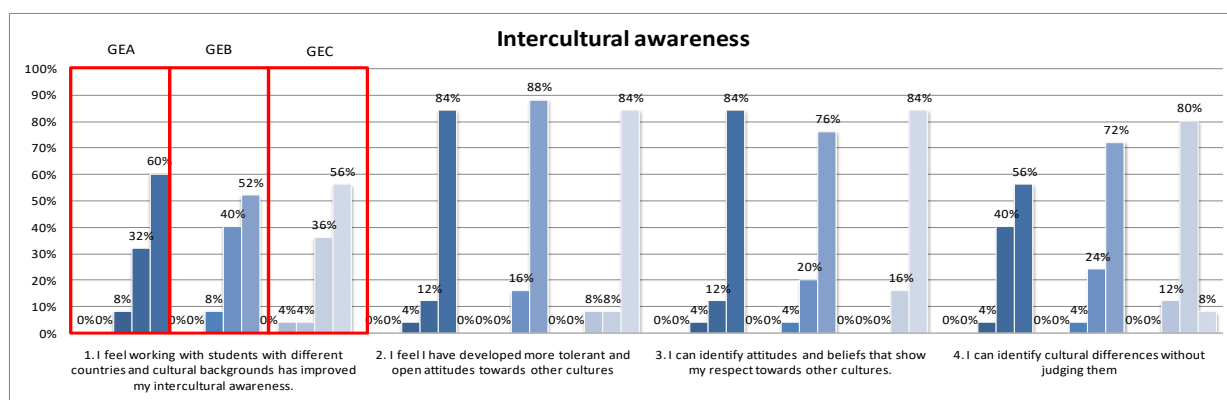
Figura 51. Porcentajes obtenidos en el cuestionario por GEC primera parte

Se aprecian en la comparación entre los tres grupos una serie de factores, que insistimos, nos arrojan unos resultados casi idénticos que demuestran la viabilidad y fiabilidad de esta metodología aplicada en el aula. Este recurso didáctico es beneficioso al formar alumnos abiertos y con sumo interés por culturas distintas a la propia y así lo demuestran los resultados obtenidos en el ítem 2 en el que más del 80% en cada uno de los grupos manifiestan estar muy de acuerdo y consideran que han desarrollado una actitud más tolerante hacia otras culturas ajenas a la propia (véanse figuras 49, 50, 51). El elevado porcentaje de alumnos que afirma que trabajar con alumnos de otros países mejora su competencia intercultural se repite consistentemente en los tres grupos experimentales (véanse las figuras 49, 50, 51), lo cual parece indicar que la herramienta didáctica utilizada es eficaz para conseguir los objetivos establecidos. Como se refleja en las gráficas (véanse las Figuras 49, 50 y 51), gracias a la metodología utilizada, los alumnos parecen haber aprendido a respetar a otras culturas (ítem 3), a identificar

diferencias con otras culturas (ítem 4), a superar sus prejuicios (ítem 5), a mejorar las relaciones con otras culturas (ítem 6), a terminar con los estereotipos culturales (ítem 7) y a comprender mejor a personas con diferentes valores culturales (ítem 8). De estos resultados, queremos incidir en el ítem 7. En aras a desarrollar la competencia intercultural del alumnado la eliminación de los estereotipos culturales que han ido interiorizado a lo largo de los años es, sin lugar a dudas, el más complicado de modificar. No obstante, los porcentajes del GEA, GEB y GEC (véanse figuras 49, 50 y 51) indican que los alumnos no perciben que mantengan esos estereotipos. El 64% del GEA y del GEB (véanse figuras 49 y 50) se muestran en desacuerdo ante la afirmación de mantener estereotipos sobre personas de otras culturas. Este porcentaje es aún mayor en el GEC (véase figura 51) en el que la inmensa mayoría de los alumnos afirma no mantener estereotipos sobre otras culturas (76%). La metodología implementada parece haber incidido en la eliminación de estas barreras culturales favoreciendo la tolerancia y el respeto hacia la diversidad.

El uso de la novela interactiva que desarrolla capítulos específicos sobre las culturas que conviven en el aula beneficia a los discentes y forma alumnos interculturalmente competentes, los cuales son conscientes del desarrollo de esa competencia y de la medida en que esta favorece su aprendizaje. Las figuras 52 y 53 muestran el contraste entre el GEA, GEB y GEC respecto a cada uno de los ítems de esta primera parte del cuestionario. Se observa tras analizar las figuras que los porcentajes obtenidos en cada uno de los ítems en esta primera parte son muy similares. La novela ha contribuido de manera análoga en los tres grupos sometidos a estudio y las percepciones que los alumnos muestran ante cada uno de los diferentes ítems se repiten en el GEA, GEB y GEC sin variaciones significativas, lo que da viabilidad y fiabilidad al método implementado. Respecto al ítem 1 (véase figura 52) los tres grupos se manifiestan favorables a trabajar con personas de culturas diferentes a la propia (32% GEA, 40% GEB y 36% GEC) y la amplia mayoría lo percibe como muy favorable por los que los porcentajes alcanzan un 60% en el GEA, 52% en el GEB y 56% en el GEC. Asimismo, todos los alumnos sienten que debido a la novela interactiva son más tolerantes y respetuosos y los resultados son muy alentadores ya que el 84% del GEA y GEC están completamente de acuerdo ante esta afirmación, y el porcentaje del GEB es aún mayor ascendiendo al 88% (véase figura 52). Estos resultados van en consonancia con los hallados en los ítems 3 y 4 (véase figura 52) que hacen referencia a la capacidad de

identificar diferencias culturales sin juzgarlas y mostrar actitudes de respeto hacia las mismas. El 84% del GEA y GEC y el 76% del GEB (véase figura 52) perciben que pueden desarrollar esas actitudes sin ningún tipo de dificultad y con respecto a la capacidad de evitar juicios de valor los porcentajes indican que los alumnos sienten que han mejorado y que no juzgan las diferencias sólo por el hecho de ser distintas a las suyas. La suma del porcentaje entre alumnos que están de acuerdo y muy de acuerdo en esta afirmación da un resultado de 96% en el GEA y GEC y 92% en el GEB (véase tabla 23).



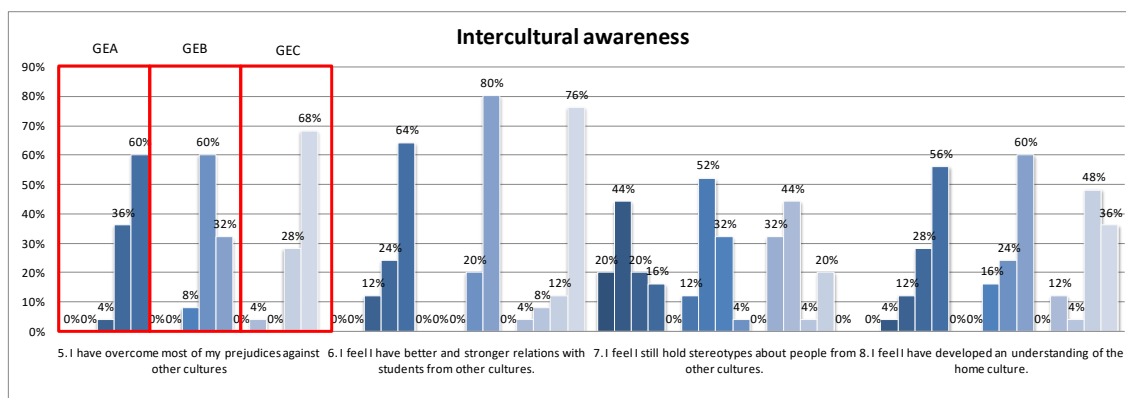
**Figura 52.** Porcentajes obtenidos en el cuestionario por GEA, GEB, GEC en los cuatro primeros ítems de la primera parte del cuestionario

Los resultados de la comparación entre el GEA, GEB y GEC de los últimos cuatro ítems de esta primera parte del cuestionario se muestran en la figura 53. El alto porcentaje de alumnos que se manifiesta de acuerdo o muy de acuerdo ante el ítem 5 (véase tabla 23) (96% GEA, 92% GEB y 96% GEC) indica que esta metodología, al enfocarse en el desarrollo de la competencia intercultural, favorece la eliminación de prejuicios y estereotipos. Estos datos son muy significativos ya que validan uno de nuestros objetivos de estudio ya que parece demostrar que la novela interactiva desarrolla la empatía, la curiosidad y el interés por otras culturas.

Asimismo, puede observarse que los resultados obtenidos en el ítem 6 (véase figura 53) también demuestran los beneficios de la implementación de la herramienta de *storytelling* sobre la relación con alumnos de otros países. En el GEA el porcentaje de alumnos que cree que han mejorado sus relaciones moderadamente es de un 24% y el de los que considera que ha adquirido lazos más fuertes con alumnos de otras culturas llega al 64%. De forma similar el GEB obtiene un 20% de acuerdo moderado y un 80% de acuerdo total lo que sumado nos da un 100% (véase tabla 23) de alumnos que considera que han mejorado significativamente sus relaciones con alumnos de otras culturas.

Respecto al GEC se observa un 12% de alumnos que está de acuerdo y un 76% que está muy de acuerdo. Estos datos son muy significativos puesto que, como explicábamos en el marco teórico, a través del enfoque por tareas desde una perspectiva cooperativa se hace hincapié en el desarrollo de la competencia interpersonal y los resultados indican que la competencia interpersonal de los alumnos es mayor debido a la metodología implementada. Si sumamos el total de los porcentajes que están de acuerdo o totalmente de acuerdo se puede ver que en el GEA y en el GEC obtenemos un 88% y en el GEB 100% (véase tabla 23). Consideramos que estos datos son muy significativos para demostrar la utilidad de la herramienta didáctica diseñada porque ha servido para fomentar la competencia interpersonal, especialmente con los de otras culturas, lo que ha contribuido a mejorar el ambiente de la clase y, consecuentemente, ha tenido una incidencia clara en la motivación y en la mejora del rendimiento académico.

Respecto a los dos últimos ítems (7 y 8) relacionados con el etnocentrismo y la comprensión de la propia cultura, también se han obtenido resultados reveladores. En la tabla 23 se observa que el porcentaje obtenido de la suma de alumnos que están de acuerdo y muy de acuerdo por el GEA es de 16% (ítem 7) y 84% (ítem 8). En el GEB es de 4% y 95%, respectivamente, y, en el GEC de 20% y 84% (véase tabla 23). Estos resultados indican que ninguno de los grupos considera que su cultura sea superior al resto. La metodología ha ayudado a paliar la creencia de superioridad cultural. Además, estos resultados nos permiten intuir que trabajar la competencia intercultural en la clase de lengua extranjera mediante esta metodología ha mejorado no solo sus conocimientos sobre otras culturas, sino que también les ha permitido descubrir los valores culturales de su propia cultura. Podría considerarse que esto les refuerza su concepto de identidad y contribuye a reforzar su autoestima al mismo tiempo que mejora su capacidad de interactuar con otras culturas sin establecer prejuicios ni barreras que obstaculicen el proceso.



**Figura 53.** Porcentajes obtenidos en el cuestionario por GEA, GEB, GEC en los cuatro últimos ítems de la primera parte del cuestionario

**Tabla 23.** Comparativa de suma de porcentajes de 4 y 5 entre GEA, GEB, y GEC en la primera parte del cuestionario

GRUPOS	Ítem 1	Ítem 2	Ítem 3	Ítem 4	Ítem 5	Ítem 6	Ítem 7	Ítem 8
GEA	92%	96%	96%	96%	96%	88%	16%	84%
GEB	92%	100%	96%	96%	92%	100%	4%	94%
GEC	92%	92%	100%	88%	96%	88%	20%	84%

### 8.4.2 Segunda parte del cuestionario: El uso de la novela de ficción en la clase de inglés

Como refleja la segunda parte del cuestionario (véanse Figuras 54, 55 y 56), hay resultados relevantes que deben ser analizados en profundidad. En términos generales, los resultados obtenidos vuelven a ser prácticamente idénticos en los tres grupos, lo que lleva a pensar que tanto la herramienta didáctica y las actividades derivadas de ella, como la metodología utilizada son útiles para desarrollar la competencia comunicativa e intercultural de los alumnos y para estimular su motivación y creatividad. El que los resultados sean consistentes en todos los grupos nos hace pensar que los resultados no son aleatorios y que esta metodología es válida para aplicar a gran variedad de contextos dentro de la enseñanza de lenguas extranjeras. En algunos ítems, los porcentajes son aún más altos que los de la primera parte del cuestionario teniendo un porcentaje total en este apartado de un 85% en el GEA, 89% en el GEB y un 83,5% en el GEC (véase tabla 24). Los resultados reflejan que este tipo de actividades estimula la creatividad del discente a la vez que aumenta su motivación, disminuye comportamientos disruptivos y enriquece las relaciones entre los participantes creando lazos sólidos dentro de la comunidad escolar.



Respecto a la figura 54, que muestra los resultados obtenidos en el ítem 9, se puede observar que el 60% de los alumnos del GEA perciben que la novela les ha acercado a otras culturas que podían ser desconocidas para ellos. Estos resultados van en consonancia con los hallados en el GEB (68%) (véase figura 55) y en el GEC (véase figura 56), donde suben al 76% si sumamos el total de alumnos que están de acuerdo y muy de acuerdo (véase tabla 24). El uso del *storytelling*, como indicábamos en el marco teórico, permite la introducción de otras culturas y se convierte en el vehículo transmisor de las mismas. Los datos revelan que las historias han contribuido a facilitar la adquisición de los aspectos culturales que eran desconocidos hasta el momento.

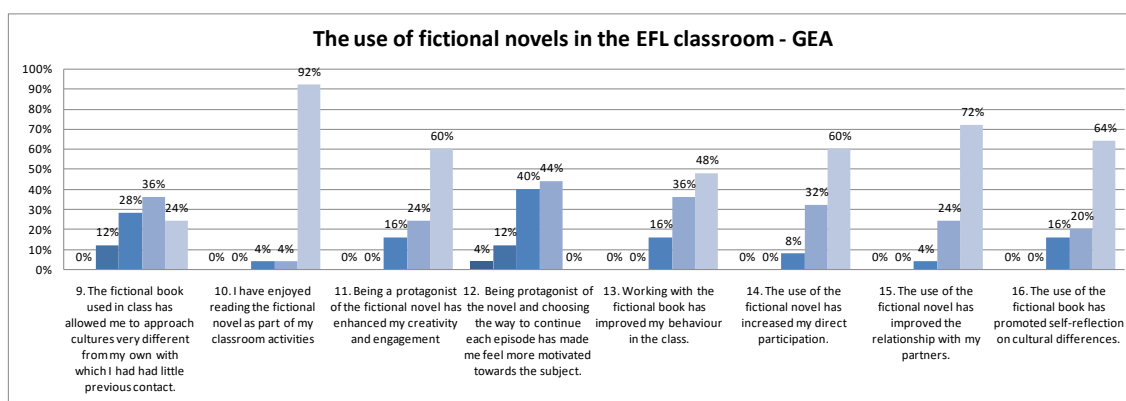
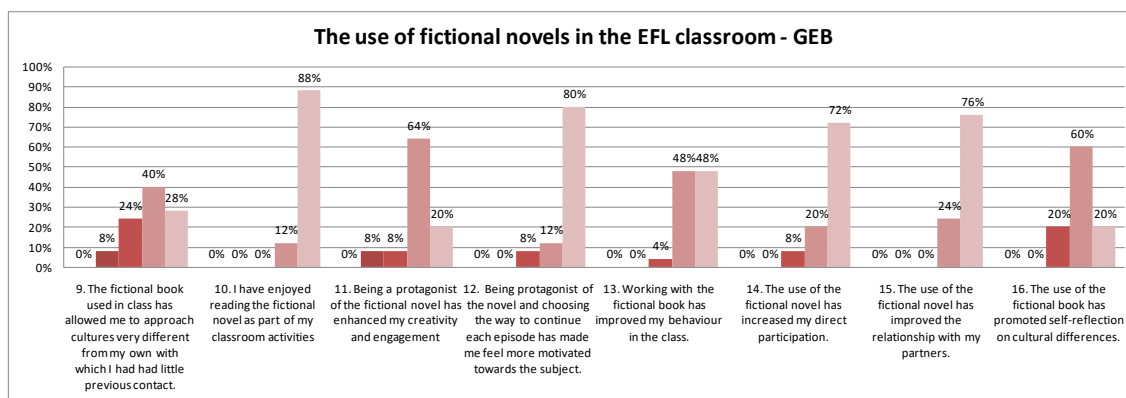


Figura 54. Porcentajes obtenidos en el cuestionario por GEA segunda parte

En cuanto al ítem 10, como se aprecia en las Figuras 54, 55 y 56, el porcentaje de alumnos que está de acuerdo o muy de acuerdo al afirmar que han disfrutado leyendo la novela, es de 96% en el GEA, 100% en el GEB y 96% en el GEC. Esto es debido al descubrimiento de aspectos muy interesantes sobre otras culturas, que se unen al conocimiento de aspectos de la suya propia que hasta ahora desconocían. Debido a la creación de mundos fantásticos en la novela, los alumnos perciben que el aprendizaje de la lengua ha sido más factible. Antes de llevar a cabo este proyecto, no es que los alumnos tuviesen una falta de interés o respeto, sino que tenían una falta de conocimiento. Los estudiantes no son conscientes de otras culturas, por lo que tampoco lo son con precisión de la suya propia. Además, la motivación ha influido favorablemente inculcando en ellos el hábito de lectura y mejorando así la comprensión de la misma. El leer una novela con la que se han sentido identificados al ser parte fundamental de la misma ha contribuido a una mejora en su rendimiento académico.



**Figura 55.** Porcentajes obtenidos en el cuestionario por GEB segunda parte

Respecto a los ítems 11 y 14 (*Being a protagonist of the fictional novel has enhanced my creativity and engagement / The use of the fictional novel has increased my direct participation*), 84% del GEA y GEB y el 96% del GEC (ítem 11) y el 92% del GEA y GEB y 96% del GEC (ítem 14) de los discentes han estado de acuerdo o muy de acuerdo con estas afirmaciones (véase tabla 24). Los resultados nos indican que el cambio de roles del profesor y del alumno, al permitir abandonar actitudes más tradicionales e inmovilistas y adoptar posiciones más actuales en la que el alumno es el protagonista del proceso del aprendizaje y el profesor ejerce un papel de intermediario, ha involucrado al alumno en las diferentes tareas con un grado de motivación e interés que ha aumentado sus ganas de aprender. Permitir adoptar al alumno el papel protagonista de los capítulos y decidir la continuación de los mismos ha potenciado su creatividad. Además, al convertirse el alumno en parte fundamental de la historia, su implicación ha aumentado considerablemente. Estos resultados van en consonancia con los resultados obtenidos en el ítem 13, *Working with the fictional book has improved my behaviour in class*. El GEA y GEB tienen unos porcentajes de 84% y 96% de alumnos que están de acuerdo o totalmente de acuerdo ante la afirmación y perciben que se comportan mucho mejor en clase trabajando en este proyecto que con otras actividades, debido a la motivación y el entusiasmo mostrado en todo el proyecto. No obstante, el porcentaje del GEC solo asciende al 60% (véase tabla 24). Esto puede ser debido a que este grupo trabajó desde casa por el Covid, por lo que sólo pudieron evaluar esta pregunta teniendo en cuenta su percepción de lo sucedido durante el primer trimestre que se trabajó en el aula.

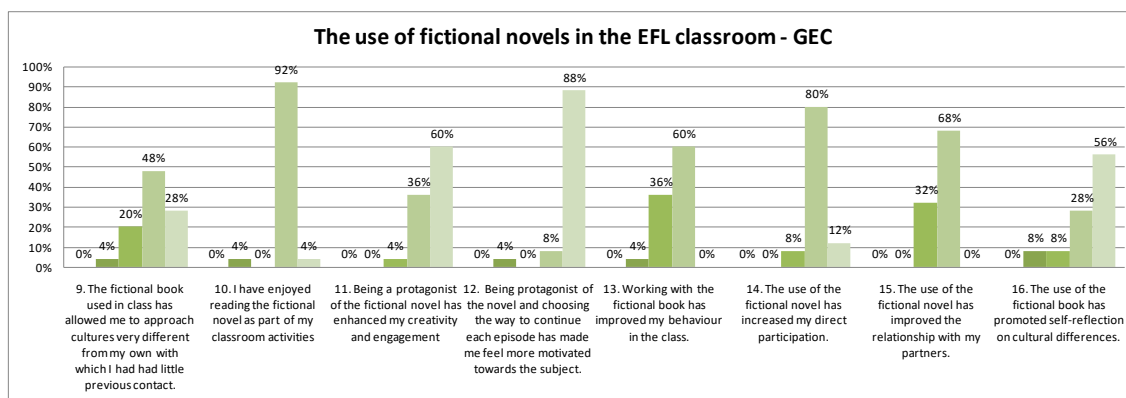


Figura 56. Porcentajes obtenidos en el cuestionario por GEC segunda parte

Respecto al ítem 15, *The use of the fictional novel has improved the relationship with my partners* (véanse figuras 54, 55, 56), mientras que la gran mayoría del alumnado del GEA y GEB siente que ha mejorado de forma significativa sus relaciones con los compañeros (96% el GEA y 100% el GEB), en el GEC, de nuevo, se observa un porcentaje mucho más bajo de alumnos (68%) que manifiestan la misma impresión (véase tabla 24). Este grupo al estar confinados, si bien han mejorado su competencia interpersonal, no han mejorado tanto en la relación con los demás como los grupos anteriores, ya que las relaciones son en contacto estrecho y diario y no solamente a través del ordenador, como le ha ocurrido a el grupo GEC. En este grupo ha faltado el componente humano, tan necesario para mejorar las relaciones entre ellos utilizando las dinámicas derivadas de la novela. Este estudio demuestra que el uso de la novela de ficción, ayuda a mejorar y reforzar las relaciones entre los alumnos ya que los alumnos se sienten más cercanos los unos a los otros y muestran un mayor grado de empatía, tolerancia y respeto hacia sus compañeros. En definitiva, los resultados de este segundo apartado demuestran que el uso de novelas de ficción interactivas en el aula de inglés como segunda lengua consiguen incrementar la participación del alumnado en las tareas, los motiva y ayuda a mejorar su competencia intercultural y comunicativa.

Por último, como se aprecian en las figuras 54, 55, 56, en el ítem 16, sobre el impacto de la novela interactiva en su percepción de las diferencias culturales, se han obtenido unos resultados que demuestran una vez más que la metodología desarrollada ha sido beneficiosa para desarrollar la competencia intercultural en el GEA, GEB y GEC. Los datos muestran que en el GEA un 84% afirman estar de acuerdo (20%) o muy de acuerdo (64%), en el GEB un 80% (60% de acuerdo y 20% muy de acuerdo) y en el GEC un 84% (28% de acuerdo y 56% completamente de acuerdo). Estos datos demuestran los

efectos beneficiosos de la metodología implementada sobre el desarrollo de dicha competencia. El índice de respuesta tan positivo de los alumnos y los altos porcentajes alcanzados en cada uno de los ítems (superando el 80% en casi todos ellos) indica claramente que la utilización de una novela interactiva con elementos culturales puede contribuir a desarrollar la competencia intercultural del alumnado, corroborando así algunas de las hipótesis planteadas en nuestra investigación.

**Tabla 24.** Comparativa de suma de porcentajes de 4 y 5 entre GEA, GEB, GEC segunda parte del cuestionario

GRUPOS	Ítem 9	Ítem 10	Ítem 11	Ítem 12	Ítem 13	Ítem 14	Ítem 15	Ítem 16	Media total
GEA	60%	96%	84%	84%	84%	92%	96%	84%	85%
GEB	68%	100%	84%	92%	96%	92%	100%	80%	89%
GEC	76%	96%	96%	96%	60%	92%	68%	84%	83,5%

#### 8.4.3 Tercera parte del cuestionario: El desarrollo de la competencia comunicativa

La tercera y última parte del cuestionario se ha llevado a cabo para analizar el grado de competencia comunicativa del discente y comprobar si el uso de la novela de ficción ha contribuido en la mejora de esta competencia. Como reflejan las gráficas (Véanse las Figuras 57, 58 y 59), los resultados son similares en los tres grupos que han formado parte de este estudio y, sus porcentajes no muestran diferencias significativas, por lo que comprobamos una vez más cómo este recurso didáctico ha sido beneficioso en todos los grupos sometidos a estudio. Todos los resultados de este último apartado han sido excelentes alcanzando unos porcentajes de 85,3% el GEA, 90,2% el GEB y 94,2% el GEC. Este estudio prueba su eficacia en el desarrollo de la competencia comunicativa del discente, tal y como revelan los siguientes apartados:

En el ítem 17, *I feel I have learnt new vocabulary by means of this fictional novel* (véase figura 57), los resultados del GEA reflejan que los alumnos perciben que han incrementado su vocabulario de manera significativa debido a las actividades derivadas de la novela interactiva. Todos los alumnos sienten que han aprendido y la inmensa mayoría está completamente de acuerdo con la afirmación. La suma total de alumnos que manifiestan estar de acuerdo y muy de acuerdo es del 92% (véase tabla 25). Estos resultados van en consonancia con los de los grupos GEB y GEC (véanse figuras 58 y 59) que obtienen porcentajes de un 96% respectivamente. Estos resultados nos indican

claramente que los alumnos han aprendido nuevo léxico a través de esta herramienta didáctica.

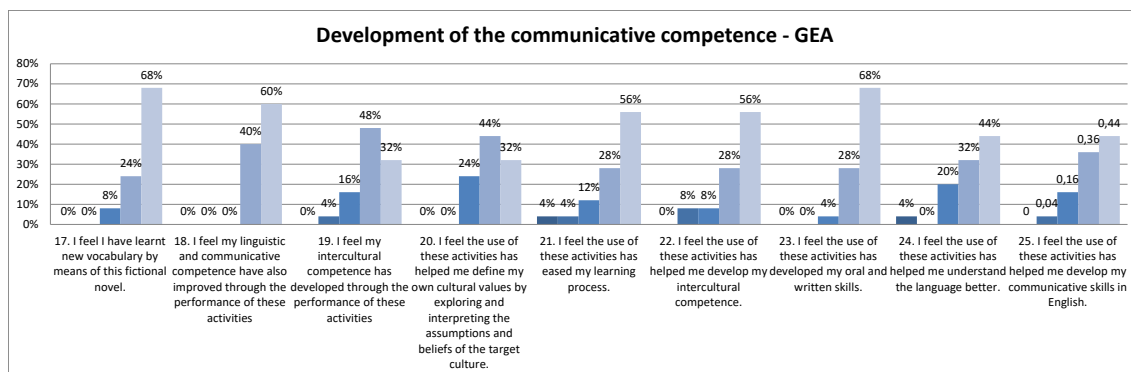


Figura 57. Puntuaciones obtenidas en el cuestionario por GEA tercera parte

En el ítem 18, *I feel my linguistic and communicative competence has also improved through the performance of these activities*, el 100% del alumnado está de acuerdo con esta afirmación (véanse figuras 57, 58 y 59). Este resultado va en consonancia con los de los porcentajes obtenidos en los ítems 23, 24 y 25, en los que más del 90% de los alumnos de los tres grupos perciben cómo este proyecto ha impactado de forma muy significativa en su proceso de aprendizaje eligiendo las opciones 4 y 5 (véase tabla 25).

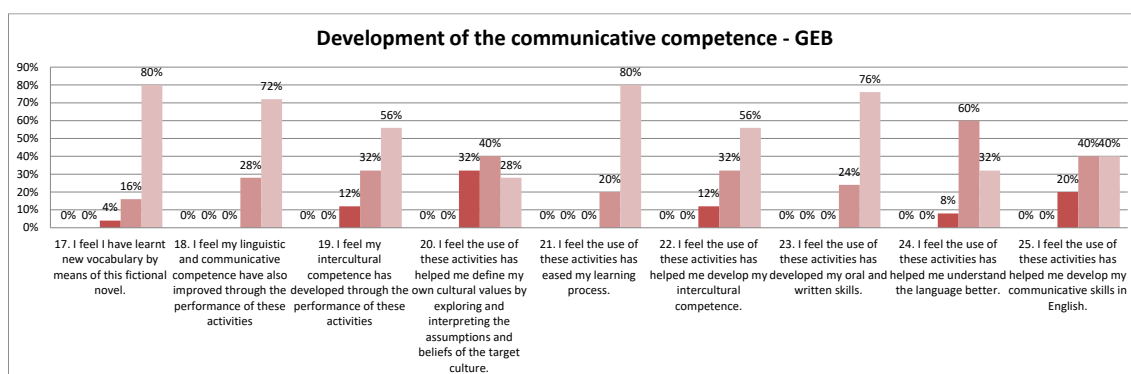


Figura 58. Puntuaciones obtenidas en el cuestionario por GEB tercera parte

Respecto al ítem 19, que refleja la percepción de los participantes sobre el efecto que las actividades sobre aspectos culturales han tenido sobre su competencia intercultural, se observa claramente que los alumnos sienten que la metodología desarrollada ha servido para fomentar su competencia intercultural. Cómo podemos observar (véanse figuras 57, 58 y 59), mientras que en el GEA sólo un 4% no aprecia mejoría en dicha competencia en el GEB y GEC todos los alumnos consideran haber

mejorado. Asimismo, en el grupo GEA hay un 16% que no está seguro de haber desarrollado su competencia intercultural, pero el 80% manifiesta estar de acuerdo o muy de acuerdo con la afirmación formulada en el ítem 19 (véase tabla 25) y este porcentaje es alumnos que manifiestan estar de acuerdo es del 88% en el GEB y 96% en el GEC. Los datos revelan que los alumnos de los tres grupos experimentales creen que han conseguido desarrollar la competencia intercultural a través de la metodología implementada.

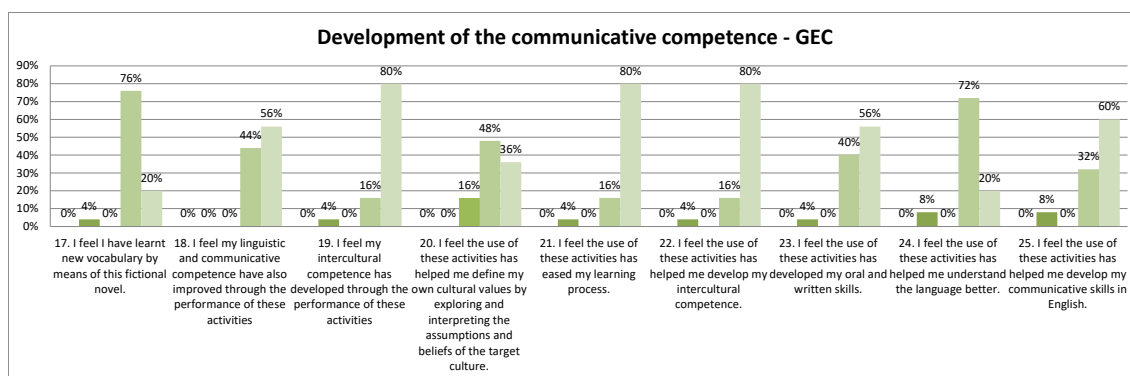


Figura 59. Puntuaciones obtenidas en el cuestionario por GEC tercera parte

Tabla 25. Comparativa de suma de porcentajes de 4 y 5 entre GEA, GEB, GEC tercera parte del cuestionario

GRUPOS	Ítem 17	Ítem 18	Ítem 19	Ítem 20	Ítem 21	Ítem 22	Ítem 23	Ítem 24	Ítem 25	Media total
GEA	92%	100%	80%	76%	84%	84%	96%	76%	80%	85,3%
GEB	96%	100%	88%	68%	100%	88%	100%	92%	80%	90,2%
GEC	96%	100%	96%	84%	96%	96%	96%	92%	92%	94,2%

Una vez analizados los resultados de las tres partes del cuestionario, observamos que los datos nos muestran que en los tres grupos que forman parte de este estudio se mantiene una tendencia casi idéntica en las respuestas halladas. Los resultados obtenidos señalan que hay una gran coincidencia en los porcentajes de alumnos que están de acuerdo y muy de acuerdo en todos los ítems. Los datos arrojan grandes similitudes entre los tres grupos y no se encuentran diferencias significativas entre ellos, tal y como observamos en los diferentes gráficos. Los resultados muestran una valoración muy homogénea acerca de cómo la novela interactiva ha influido en el aprendizaje de la lengua extranjera. Estos resultados demuestran la viabilidad y fiabilidad de esta metodología aplicada en el aula.

## 8.5 Resultados de las preguntas abiertas para el GEA, GEB, GEC

El siguiente instrumento que hemos utilizado para recabar datos consiste en la inserción al final del cuestionario realizado con los 75 participantes de los grupos experimentales, GEA, GEB y GEC, de dos preguntas abiertas que nos permitan integrar más datos complementando así el análisis cuantitativo. Véase la tabla 26 a continuación con las dos preguntas formuladas.

**Tabla 26.** Formulación de preguntas abiertas incluidas al final del cuestionario (GEA, GEB y GEC)

<b>Pregunta 1:</b>	<b>How have I felt working with these activities? How have these activities helped me to overcome cultural barriers and improve my intercultural competence?</b>
<b>Pregunta 2:</b>	<b>What are the things I have enjoyed the most and why?</b>

Este cuestionario lo cumplimentaron en el mes de junio de cada año correspondiente los tres grupos experimentales (GEA 2017/18; GEB 2018/19; GEC 2019/20) y sus respuestas las redactaron en lengua inglesa. De los 75 participantes hubo 7 que no las respondieron, por lo que los resultados se basan en los 68 discentes que sí lo hicieron y los resultados obtenidos en los tres grupos de los diferentes cursos académicos se han analizado de forma global. Para la primera pregunta creamos una tabla dividida entre las respuestas de mayor frecuencia y el número de frecuencias de mención (Véase Tabla 27). El objetivo de esta pregunta es profundizar en cuáles han sido las actitudes que los discentes han desarrollado a través de este proyecto haciendo que reflexionen sobre su conciencia intercultural o *Intercultural awareness*.

Con el segundo apartado mostramos otra tabla (véase tabla 28) con un listado de actividades que se derivan de la novela interactiva y reflejamos las respuestas de mayor frecuencia y el número de veces que se repiten. Queremos incidir en la parte positiva que cada discente ha encontrado en la utilización de este recurso didáctico con el objetivo de informar cómo las variables dependientes (motivación e interés) se han visto modificadas de forma significativa por la variable independiente (novela).

**Tabla 27.** Respuestas halladas a la primera pregunta abierta

<b>How have I felt working with these activities?</b>	
<b>Respuestas de mayor frecuencia</b>	<b>Nº de frecuencia de mención</b>
Enthusiastic	27
Motivated	58
Happy	64
Excited	39
Nervous	24
Creative	61
Easy-going	21
Curious	56
<b>How have these activities helped me to overcome cultural barriers and improve my intercultural competence?</b>	
<b>Respuestas de mayor frecuencia</b>	<b>Nº de frecuencia de mención</b>
More tolerant	65
Open-minded	36
Empathetic	54
Understanding	46
Respectful	62

El número de frecuencia de mención en las respuestas mostradas por los discentes refleja el impacto efectivo de la metodología llevada a cabo. En las respuestas abiertas (véase Tabla 27) todo el alumnado se ha expresado utilizando adjetivos positivos y consideran que las actividades les han ayudado a comprender mejor otras culturas. Además, resaltan que su competencia intercultural ha aumentado debido a la metodología empleada ya que afirman que son más abiertos y más respetuosos, empáticos y tolerantes con otras culturas gracias al proceso de reflexión inducido por las actividades. Al trabajar este tipo de actividades los discentes perciben que su creatividad aumenta, como lo reflejan los resultados obtenidos, ya que el 89,71% responde del mismo modo. La novela ha ayudado a establecer un clima de trabajo cálido en el que el alumno se siente cómodo y contento y, los resultados lo confirman con un porcentaje de un 94%. Además, las respuestas obtenidas reflejan el impacto positivo respecto al desarrollo de la competencia intercultural. Los participantes se ven a sí mismos como personas más tolerantes y respetuosas y coinciden en sus respuestas en un porcentaje superior al 95%.



Todos estos resultados van en consonancia con los datos cuantitativos obtenidos en el cuestionario, como muestran los ítems que a continuación indicamos. En relación al desarrollo de la competencia intercultural, en los ítems 1: *I feel working with students with different countries and cultural backgrounds has improved my intercultural awareness*; ítem 2: *I feel I have developed more tolerant and open attitude towards other cultures*; ítem 4: *I can identify cultural differences without judging them*; e ítem 5: *I have overcome most of the prejudices against other cultures*, más de un 80% de los alumnos de los tres grupos respondieron estar totalmente de acuerdo con dichas afirmaciones. La correlación hallada entre los resultados cuantitativos y cualitativos nos permite sugerir que los alumnos han sido conscientes de la utilidad tanto de la herramienta didáctica utilizada como de la metodología y las actividades para mejorar todas las dimensiones que componen la competencia intercultural desde una perspectiva afectiva y cognitiva. En relación a la pregunta sobre si habían disfrutado al leer la novela de ficción, ítem 10: *I have enjoyed reading the fictional novel as part of my classroom activities*, los resultados muestran un 100% de respuestas positivas en los tres grupos GEA, GEB y GEC demostrando la efectividad de este recurso didáctico.

**Tabla 28.** Respuestas halladas a la segunda pregunta abierta

What are the things I have enjoyed the most?	
Respuestas de mayor frecuencia	Nº de frecuencia de mención
Being protagonist of the novel	65
Choosing the way to continue	66
Working in teams	56
Drawing parts of each episode	39
Creating a scale model	60
Writing episodes	61
Solving riddles and enigmas	50
Not knowing what was going to happen next	58

En la tabla 28, se puede observar que los alumnos han disfrutado realizando la mayoría de las actividades, aunque las que preferidas son las de elegir cómo continuar la novela, ser el protagonista y crear una maqueta, que han sido elegidas por 66, 65 y 60 alumnos, respectivamente, de un total de 68. La coincidencia en las respuestas aportadas por los discentes muestra la efectividad de la novela interactiva y, los datos complementan a los resultados hallados en el resto de los ítems del cuestionario. El número de frecuencia

de mención indica cómo el ser protagonistas de la novela y elegir la forma de continuar cada episodio son las más repetidas. Más del 96% del alumnado elige esta respuesta como lo que más les ha gustado de la novela. Estos datos complementan a los hallados en los ítems 11 y 12 del cuestionario. El ítem 11, *Being protagonist of the novel has enhanced my creativity and engagement*, obtuvo un porcentaje en el GEA y GEB de un 84% y en el GEC de un 96%. El ítem 12 *Choosing the way to continue each episode has made me feel more motivated towards the subject* alcanzó unos porcentajes de un 84% el GEA; 92% el GEB y 96% el GEC. El resto de respuestas repetidas lo hace también con un alto porcentaje de frecuencia validando las hipótesis que presentamos en el inicio de esta investigación. La participación e inmersión del alumnado en este recurso didáctico ha fomentado su competencia intercultural y comunicativa en lengua inglesa. Ha aumentado su motivación incrementando sus ganas de aprender lo que ha llevado implícito una mejora en su rendimiento académico. La novela interactiva ha permitido a los discentes sentirse parte de nuevas culturas a la vez que ha mantenido sus valores y sus creencias y les ha ayudado a despojarse de estereotipos que podían impedir enriquecer sus relaciones interpersonales dentro y fuera del aula.

## 8.6 Resultados de las observaciones del profesor

El último instrumento ha consistido en las observaciones y anotaciones realizadas por el profesor-investigador a lo largo de todo el proceso experimental. Se pretende con ellas complementar tanto los datos cuantitativos como los cualitativos recogidos en este estudio para lograr una mayor comprensión de los mismos y poder valorar de forma más reflexiva los resultados obtenidos. Estas reflexiones analizan de forma conjunta el comportamiento de los alumnos en los tres grupos que han intervenido en el estudio dado que tanto el procedimiento como los resultados han sido muy similares. No obstante, se comentarán más específicamente los resultados en el GEC debido a la situación acaecida durante la pandemia producida por el Covid-19.

La primera observación a resaltar en los tres grupos fue el bajo nivel motivacional que la inmensa mayoría del alumnado presentaba al comienzo de la nueva etapa de educación secundaria obligatoria. Alumnos que venían del curso anterior motivados y con interés por las diferentes materias, comenzaban primero de secundaria rígidos en sus asientos e interviniendo poco o nada. Probablemente, el miedo que parecían mostrar al

cambio de etapa y pensamientos erróneos sobre la forma de trabajar en secundaria, una etapa en la que pensaban que se potenciaba un enfoque individualista y no se valoraba la creatividad, producían un nivel de estrés en el alumno que no les permitía disfrutar del proceso de enseñanza-aprendizaje que iba a dar comienzo. Poco a poco, tras explicar cuál iba a ser el método de trabajo y la forma en que se iba a llevar a cabo, los alumnos transformaron ese estrés en emociones altamente positivas que trajeron aparejadas una mejora de su rendimiento académico muy significativo, así como un aumento en su motivación. El primer aspecto a destacar es que el día de la semana destinado al desarrollo del proyecto, los alumnos se mostraban especialmente predispuestos. De hecho, el día de la lectura, al entrar el profesor en la clase, los alumnos ya estaban colocados con los materiales en la mesa y en un silencio sorprendente. Esta actitud y comportamiento resultó muy gratificante para el docente ya que observar el efecto que tenía sobre ellos la novela le hacía pensar que merecía la pena el tiempo empleado en la creación de los materiales. Todo ello fundamenta la importancia de la formación en neurociencia aplicada a la didáctica que incide en la atención, la emoción y la motivación en el aprendizaje de una lengua. Nuestro estudio comparte estas observaciones con las presentadas recientemente por Barbosa (2021) cuyos resultados reflejan que una baja motivación incide de forma directa en el rendimiento académico.

Además del efecto que la novela producía en los alumnos respecto a su motivación y comportamiento, cabe destacar que el no saber lo que iba a ocurrir en cada episodio generaba mayor motivación y despertaba su interés por aprender. Parece evidente que introducir un elemento sorpresa y eliminar la rutina en la secuenciación de la clase tiene un efecto altamente positivo en la motivación del alumnado. Personalizar cada capítulo contribuyó a aumentar el interés dado que se sentían parte de la historia y, aunque esta era de ficción, la vivían como si fuese real y en cada elección que tenían que llevar a cabo lo hacían con muchísima seriedad desarrollando una interdependencia muy positiva en cada uno de los grupos. Este comportamiento indica claramente el efecto positivo que la utilización de metodologías interactivas pueden tener sobre la competencia comunicativa del alumnado y sobre el trabajo en grupo. La metodología utilizada ayudó claramente a desarrollar estrategias de trabajo en grupo y a mejorar la interdependencia al mismo tiempo que contribuyó a incrementar la motivación y participación del alumnado. Todas estas estrategias son fundamentales para incrementar tanto la competencia comunicativa como la intercultural en una lengua extranjera.

Al comienzo del proyecto uno de los problemas a los que el profesor se enfrentó fue la falta de costumbre que el alumno mostraba al trabajar en cooperativo. Se pretendía que el profesor siguiese ocupando el papel principal en todo el proceso. Este problema ha sido compartido en investigaciones como la de Costley (2021), donde analiza los diferentes roles que se asignan dependiendo del tipo de trabajo a realizar y el desarrollo del pensamiento crítico que estos roles producen sobre el alumno. Progresivamente los alumnos aprendieron a trabajar en cooperativo y a no confundirlo con un trabajo de grupo más. Esta mejora supuso que los alumnos se responsabilizasen del proceso de aprendizaje. Cada alumno de cada grupo sabía la tarea que debía desempeñar y se ayudaban entre todos para realizarlas. El objetivo era poder seguir avanzando hacia el siguiente capítulo y leer las aventuras que les esperaban por lo que el objetivo les parecía tan atrayente que realizaban todas las actividades que se requerían para lograrlo. A lo largo de todo el proceso se pudo observar que su autonomía aumentaba de modo que el papel del docente se limitaba a la función de guía en el proceso de enseñanza y el alumno asumía el rol principal.

Las actividades que más entusiasmo generaron fueron las relacionadas con la elección entre alternativas (*opinion-gap*), la creación de maquetas de los aspectos culturales trabajados (*manipulative tasks*), así como vivencias propias llevadas a cabo en el centro tales como plantar dátiles o cocinar en el horno del centro los platos típicos que aprendían de otras culturas. Como se pudo observar, todas las actividades en las que se implica el alumno de forma activa y afectiva contribuyen a incrementar la motivación y el interés del alumnado y, por tanto, inciden muy positivamente en el aprendizaje.

Desde el punto de vista del profesor, uno de los aspectos que más destacan de todo este estudio es el incremento de la competencia comunicativa intercultural del discente. Se comenzaba este proyecto con una acusada falta de conciencia intercultural y se llega al término del mismo con alumnos que se perciben a sí mismos como personas más tolerantes, empáticas, respetuosas y reflexivas. La metodología que se había utilizado con anterioridad para enseñar la asignatura de inglés trataba los aspectos culturales de manera puntual y superficial ya que en el libro de texto aparecía alguna lectura específica, pero la dimensión cultural no se incluía de forma integrada. El uso de la novela interactiva ha formado alumnos muy competentes desde una óptica intercultural. Los docentes somos conscientes de lo difícil que es la eliminación de estereotipos y prejuicios. Como se pudo observar a lo largo de esta investigación mediante la observación del comportamiento y

desempeño del alumnado, este método ha logrado erradicar este pensamiento de forma casi completa y ha contribuido a que el clima del aula fuese muy favorable tal y como demuestran los resultados obtenidos. El clima del aula ha mejorado de manera notable. La relación con el docente se ha hecho muy estrecha y el ambiente ha sido de confianza mutua. Los alumnos se han sentido muy valorados ya que sus opiniones eran esenciales para continuar y el profesor se ha sentido muy apreciado por el trabajo realizado. Se ha observado que las discusiones y riñas entre los alumnos han disminuido favoreciendo la autoestima, la confianza y promoviendo la escucha activa. Los alumnos han aprendido a respetar el turno de palabra y a escuchar opiniones diferentes a las suyas sin mostrar juicios de valor al respecto. Asimismo, la interacción en el aula cuando debían argumentar el camino a seguir escogiendo una opción o utilizar el diccionario han sido todo un logro ya que al principio era un pequeño desafío pues todavía no se había aprendido a escuchar. Además, el desarrollo de la competencia comunicativa ha sido muy positivo. Quizá al comienzo parecía un poco complicado dado que los alumnos hacían bastantes inferencias en su lengua materna. No obstante, a base de explicar, facilitar las estructuras y ofrecer un buen seguimiento los alumnos fueron mejorando y utilizando cada vez más la lengua meta y no solamente cuando estaba el profesor delante. Nuestra investigación al igual que la de Semino (2019) señala que recibir el input desde diferentes fuentes ayuda a que todos los alumnos lo comprendan y puedan realizar las tareas pertinentes. Tareas que se enfocaban desde diferentes perspectivas teniendo en cuenta los diferentes estilos de aprendizaje y las inteligencias múltiples de nuestros alumnos. De este modo se percibía que el alumno se sentía cómodo y podía realizar las tareas. Los alumnos no han tenido un sentimiento de exclusión, muy generalizado por otra parte en la etapa de secundaria en alumnos que no son muy brillantes académicamente, y han podido desempeñar las actividades de forma satisfactoria. Hemos podido comprobar que con esta metodología todos los alumnos aprenden y, de hecho, el desarrollo de sus competencias en lengua inglesa es tan positivo que los alumnos del GEA, que participaron en el estudio en el curso 2017/18, han terminado este año tercero de secundaria y de 20 alumnos del grupo, 16 se han examinado del nivel B2 a través de Cambridge o Trinity ISE obteniendo el título.

Para terminar, es importante hacer una reflexión sobre el GEC. Si bien los resultados de esta investigación muestran lo favorable que este método ha resultado para los tres grupos, desde un punto de vista más intimista me gustaría recalcar que el hecho

de haber desarrollado este proyecto con este grupo desde casa debido al confinamiento ha producido un vacío importante respecto a la competencia interpersonal y al día a día que se produce en el aula y que tanto se ha echado en falta. Es cierto que su rendimiento ha aumentado al igual que en los otros dos grupos, que se han sentido motivados y con interés por aprender, pero, poniéndolo en perspectiva, ha faltado el contacto humano y en un proyecto de estas características este aspecto se considera muy importante. La interacción no ha sido la misma y realmente ¿hasta qué punto se puede saber que todo lo que han hecho y entregado lo han hecho de igual forma que si hubiesen estado en clase? Por supuesto las condiciones eran las que eran y se ha salido adelante y los resultados no reflejan diferencias significativas respecto a los otros dos grupos. No obstante, el profesor sí las ha percibido. De hecho, si bien su rendimiento académico mejora de forma significativa en el desglose de las tres competencias con una  $P < 0,0001$  al contrastarlo con el grupo de control no se obtiene significancia estadística con una  $P = 0,062$  lo que lo diferencia de los otros dos grupos experimentales. Se podría decir que este estudio avala la necesidad del contacto humano y que cuando por condiciones extraordinarias no puede llevarse a cabo los resultados se ven afectados.

## 8.7 Resumen de los resultados

Una vez llevado a cabo el análisis de los datos, podemos observar que las hipótesis formuladas en este estudio se comprueban sin que se hayan hallado contradicciones significativas:

- **Hipótesis 1:** La inmersión de los discentes en la creación y ejecución de la novela interactiva aumenta su competencia intercultural y comunicativa en lengua inglesa de forma significativa.
- **Hipótesis 2:** La puesta en práctica de este recurso en el aula fomenta la creatividad del alumno y hace que se sienta más motivado para aprender.
- **Hipótesis 3:** El uso de esta herramienta didáctica favorece la capacidad de atención por parte del alumnado.
- **Hipótesis 4:** La participación del discente en las tareas propuestas incrementa debido a la utilización de estos recursos.
- **Hipótesis 5:** El rendimiento académico del alumnado mejora de forma progresiva debido a la implementación de este recurso de innovación didáctica.

En relación con la **hipótesis 1**, basándonos en el análisis de los datos obtenidos en el cuestionario aplicado al grupo de control y al grupo experimental A (véase la sección 8.3), encontramos cómo los discentes pertenecientes al GEA perciben un aumento significativo tanto de su competencia intercultural como de la competencia comunicativa en lengua inglesa reflejando un claro contraste con el GC. Todos los ítems del cuestionario confirman esta hipótesis, pero de manera específica hay tres de ellos que deben resaltarse: el ítem 18, el ítem 19 y el ítem 20. El ítem 18 hace referencia explícita al aumento de la competencia comunicativa apelando a si los discentes perciben que esta competencia ha incrementado de forma significativa a lo largo del curso escolar. El 100% del GEA está de acuerdo con esta afirmación. El ítem 19 se refiere al aumento específico de la competencia intercultural y los datos revelan que la metodología aplicada hace que el GEA obtenga un porcentaje de un 80% mientras que en el GC es de un 64%, evidenciando el contraste entre ambos grupos. El ítem 22 pretende conocer si se han trabajado actividades específicas que desarrollen la competencia intercultural y los resultados confirman que el 100% del GEA considera que sí se han trabajado actividades específicas para tal fin mientras, algo que no ocurre en el GC, demostrando una vez más cómo la novela interactiva es la responsable de dichos resultados. Junto con el análisis de estos datos, deben tenerse en cuenta también los resultados obtenidos en las tareas escritas del GEA, GEB y GEC en la sección 8.1, los resultados del t-test en la sección 8.2 y los resultados obtenidos en el cuestionario realizado por los tres grupos experimentales en la sección 8.4. Los tres grupos han aumentado su nota media en las tareas escritas en más de dos puntos pasando de un 5,3 aproximadamente a un 7,5 en el tercer trimestre y mostrando un nivel de significancia en el t-test menor de 0,005 siendo estadísticamente significativo. Además, el desglose por competencias muestra que la mayoría de los alumnos del GEA, GEB y GEC han subido un promedio de dos puntos su nota en la competencia intercultural, la comunicativa y la retórica ( $P=<0,0001$ ), demostrando la viabilidad y fiabilidad de esta metodología aplicada en el aula. Este recurso didáctico resulta ser beneficioso al formar alumnos tolerantes e interesados por culturas distintas a la propia cómo así lo demuestran los resultados obtenidos en el ítem 2 en el que más del 80% en cada uno de los grupos puntúa con un 5 y considera que ha desarrollado una actitud más tolerante hacia otras culturas ajenas a la propia. Además, los alumnos son conscientes que al trabajar con diferentes culturas su competencia intercultural mejora, tal y como demuestran los resultados obtenidos por los tres grupos en el ítem 1, en el que

los tres grupos se observa un porcentaje de 92% de alumnos que están de acuerdo y muy de acuerdo. El uso de la novela interactiva, que desarrolla capítulos específicos sobre las culturas que conviven en el aula, beneficia a los discentes y demuestra que es una herramienta muy útil para formar alumnos interculturalmente competentes. Otra ventaja de la novela interactiva es que forma alumnos más reflexivos y autocríticos en la medida de que adquieren conciencia de la importancia de desarrollar dicha competencia y sobre la forma en que la competencia intercultural favorece su aprendizaje del inglés. La competencia comunicativa incrementa de forma significativa en los tres grupos que han participado en el estudio y, vemos en la tercera parte del cuestionario que los nueve ítems que la componen hacen referencia al aumento significativo de esta competencia. Evidencia de ello es que en los grupos experimentales un porcentaje mayor al 85% manifiestan estar de acuerdo o muy de acuerdo en dichos ítems.

Respecto a la **hipótesis 2**, los datos obtenidos a través del cuestionario realizado por el GEA tal como se indicó en la sección 8.3 señalan un alto nivel de satisfacción en el uso de la novela. Las cifras muestran que en le GEA el 100% disfruta de las actividades derivadas de este recurso didáctico frente a un 80% del GC que no considera que disfrute de las actividades que realizan en la clase lengua inglesa. Además, el GEA considera que las actividades llevadas a cabo fomentan su creatividad de manera significativa y así lo señalan los resultados obtenidos en el ítem 11, dónde un 84% de los participantes está de acuerdo con la afirmación frente a un 60% del GC que está en desacuerdo. Asimismo, el ítem 12, que valora su grado de entusiasmo y motivación, arroja unos resultados que avalan la hipótesis número 2 puesto que el GEA percibe que su motivación es **muy alta** obteniendo un porcentaje de un 80% de alumnos que están de acuerdo o muy de acuerdo en contraposición al GC que obtiene un porcentaje de alumnos en desacuerdo de un 60%, por lo que se puede concluir que la variable motivacional mejora debido a la implementación de la novela de ficción en el aula. Los datos hallados en la sección 8.5, en la que los grupos experimentales expresan abiertamente los sentimientos generados por el uso de esta metodología y los aspectos que más destacan, revelan que los alumnos sienten que su creatividad y motivación ha aumentado, como manifiesta un 89,71% de los encuestados. Además, entre los aspectos que más han disfrutado de este recurso didáctico encontramos que “ser el protagonista de la historia” y “elegir la manera de continuar cada capítulo” han sido los más mencionados con un 96%. Estos resultados van en consonancia con los hallados en los cuestionarios realizados a los tres grupos



experimentales en la sección 8.4, donde los ítems 11 y 12 (referidos a cómo ser los protagonistas de la historia y continuar la forma de seguir cada episodio fomentan su creatividad y entusiasmo) obtienen un porcentaje similar en los tres grupos con más de un 80% de acuerdo.

En lo que concierne a la **hipótesis 3** y la **hipótesis 4**, ambas se analizan conjuntamente puesto que la primera trae como consecuencia la segunda. Examinando los datos obtenidos en el cuestionario realizado por los tres grupos experimentales en la sección 8.4, encontramos cómo la novela interactiva favorece una mayor capacidad de atención, lo que deriva en una mejora tanto de su comportamiento como un incremento en la participación de las actividades propuestas. El ítem 13 de este cuestionario revela que el comportamiento y el ambiente de trabajo en los tres grupos es bueno y está influenciado por la utilización de la novela interactiva en el aula de inglés. Al sentirse motivados hacia la actividad, mejora su capacidad de atención y aumenta su interés por aprender. Los grupos GEA y GEB reflejan unos porcentajes de 84% y 96% respectivamente en este apartado siendo el porcentaje menor en el GEC (60%), debido al confinamiento producido por la pandemia. Del mismo modo ocurre en el ítem 14 que refleja el alto incremento de participación directa del alumno en las actividades a desarrollar derivadas de la implementación de esta metodología. De nuevo los tres grupos alcanzan un porcentaje superior al 90% corroborando ambas hipótesis del estudio.

Finalmente, la **hipótesis 5** se confirma a través de los resultados obtenidos en las tareas escritas que los tres grupos experimentales han llevado a cabo y que se han explicado detalladamente en la sección 8.1 y 8.2. Las gráficas resultantes de la evaluación de las tareas escritas (Véase la sección 8.1 y 8.2) muestran que los tres grupos experimentales han ido mejorando las notas obtenidas de forma progresiva en cada uno de los trimestres.

La progresión es muy favorable ya que en los tres grupos la media sube a lo largo del curso en más de dos puntos. El GEA, que en el primer trimestre obtiene una media de un 5,6, a final del curso logra un 7,7; el GEB pasa de un 5,8 a un 7,8 y el GEC varía de un 5,7 a un 7,7 mostrando un nivel de significancia estadístico al ser por debajo del 0,005. En los tres grupos se muestra una tendencia ascendente desde el comienzo del curso derivada del *feedback* aplicado en cada una de las tareas y, de la inmersión propia del alumno en la novela interactiva. Además, el desglose en cada una de las competencias trabajadas nos muestra una evolución muy significativa en cada una de las mismas. Los

---

tres grupos mejoran notablemente las tres competencias y los resultados nos indican que más del 90% del alumnado consigue un aumento de al menos un punto en cada una de estas competencias.

## Capítulo 9. Conclusiones y discusión

El objetivo de este estudio consistió en comprobar si la inmersión de los alumnos en la creación y ejecución de un nuevo recurso didáctico, una novela interactiva, mejoraba su competencia intercultural y comunicativa en el ámbito del aprendizaje de una segunda lengua extranjera. Para ello se llevó a cabo una investigación con el fin de dar respuesta al objetivo planteado y, además, conocer si esta herramienta didáctica fomentaba su motivación y desarrollaba su creatividad. Otros objetivos de la investigación eran comprobar si mejoraba su capacidad de atención en el aula e incrementaba su participación en las tareas propuestas.

Los resultados de este estudio han cumplido todos los objetivos planteados y verificado todas nuestras hipótesis:

- **Hipótesis 1:** La inmersión de los discentes en la creación y ejecución de la novela interactiva aumenta su competencia intercultural y comunicativa en lengua inglesa de forma significativa.
- **Hipótesis 2:** La puesta en práctica de este recurso en el aula fomenta la creatividad del alumno y hace que se sienta más motivado para aprender.
- **Hipótesis 3:** El uso de esta herramienta didáctica favorece la capacidad de atención por parte del alumnado.
- **Hipótesis 4:** La participación del discente en las tareas propuestas incrementa debido a la utilización de estos recursos.
- **Hipótesis 5:** El rendimiento académico del alumnado mejora de forma progresiva debido a la implementación de este recurso de innovación didáctica.

Esta investigación parte de la necesidad de incorporar los cambios metodológicos que se han producido en la última década en lo concerniente a la enseñanza de idiomas a la educación secundaria. Además, se ha analizado la importancia de desarrollar una competencia comunicativa intercultural en lengua inglesa con el fin de añadir una nueva dimensión al currículo de dicha asignatura que tradicionalmente estaba orientado principalmente hacia el desarrollo de la competencia lingüística. Para lograr tal propósito se han analizado las metodologías más eficaces incidiendo en el enfoque por tareas combinándolo con innovaciones pedagógicas como el *storytelling* y el aprendizaje cooperativo y teniendo en cuenta el papel que la motivación y las emociones desempeñan

en el proceso de aprendizaje de la lengua inglesa. Dentro de este marco metodológico se ha propuesto una nueva herramienta didáctica creada en el aula de 1º de ESO, la novela interactiva, cuya eficacia para desarrollar la competencia comunicativa e intercultural se ha pretendido demostrar a lo largo de esta investigación.

## **9.1 Resultados del estudio**

1. Analizar el papel que la novela interactiva desempeña en la adquisición de la competencia intercultural comunicativa en lengua inglesa.

El análisis de los resultados obtenidos en los cuestionarios de los grupos experimentales, en las tareas escritas y en las notas de evaluación corroboran que la novela interactiva es beneficiosa para el discente ya que incrementa de manera significativa su competencia comunicativa intercultural en lengua inglesa. La metodología implementada mejora su rendimiento académico de manera progresiva, tal y como los resultados muestran, y los alumnos son conscientes de la necesidad de desarrollar una conciencia intercultural para mejorar su competencia interpersonal y su comunicación con personas de otras culturas.

2. Examinar la respuesta obtenida por parte del alumnado respecto al fomento de la motivación y creatividad como consecuencia del uso de la novela interactiva como recurso didáctico.

Los datos recogidos en el cuestionario de los grupos experimentales confirman que la novela didáctica fomenta la motivación y desarrolla su creatividad. Estas dos variables son esenciales en el proceso de enseñanza-aprendizaje puesto que, al estar el alumno motivado, sus ganas de aprender son mayores, su interés aumenta y aprende de forma significativa. El hecho de que el alumno fuese el protagonista de la novela y decidiese cómo continuar cada historia, han sido elementos claves para lograr estos resultados.

3. Aportar datos cuantitativos y cualitativos que sirvan para la reflexión acerca de la relevancia de esta herramienta respecto al incremento en la competencia intercultural comunicativa en lengua inglesa del discente.

Basándonos en todos los datos recabados a través de los diferentes instrumentos utilizados, quedan constatadas las ventajas que conlleva la utilización de la novela interactiva para incrementar la competencia intercultural comunicativa del

alumnado. En todos los grupos participantes del estudio se comprueba que esta competencia aumenta notablemente debido al uso de la metodología y los resultados arrojan porcentajes similares en los tres grupos sin variaciones significativas.

4. Contrastar las variables de rendimiento, motivación, atención y participación entre el grupo de control y el grupo experimental.

Teniendo en cuenta los datos aportados por las gráficas del cuestionario realizado por el GEA y el GC se confirma que los discentes que utilizan la novela interactiva obtienen unos resultados muy positivos en las variables anteriormente mencionadas gracias al efecto de la metodología aplicada, mientras que el grupo de control presenta porcentajes muy bajos en todos estos ítems, mostrando una diferencia muy acusada entre el GEA y el GC. Mientras que el GEA obtiene un porcentaje de un 84% en estos ítems, el del GC no llega al 56%. La novela es beneficiosa para el alumno y consigue que el discente se sienta motivado, preste atención, participe de forma directa en las tareas, tenga ganas de aprender y, como consecuencia, que su rendimiento académico mejore, como muestran sus notas de evaluación. En el GC la desmotivación y la falta de participación es bastante generalizada tal y cómo los resultados confirman. Asimismo, respecto al rendimiento académico, los resultados de comparar independientemente cada grupo experimental con el grupo control son muy reveladores. Las notas finales muestran una diferencia significativa por lo que podemos afirmar que la novela produce unos resultados académicos finales significativamente mejores en los grupos experimentales que en el GC y, además, los alumnos del GEA, GEB y GEC, mejoran progresivamente sus notas de forma significativa, como demuestran los resultados del t-test ( $p < 0,0001$ ), a lo largo del curso debido a la novela. En cambio, estos datos no se producen en el GC, donde los resultados académicos permanecen bastante estáticos a lo largo de los tres trimestres y se aprecian pocas modificaciones.

5. Comparar los resultados obtenidos en el grupo experimental A con los hallados en grupos experimentales (B y C) posteriores a este estudio.

Una vez analizados los resultados de los cuestionarios aplicados a los tres grupos, las notas de evaluación, las tareas escritas y las preguntas abiertas, podemos concluir diciendo que los datos confirman que la metodología implementada ha

producido los mismos beneficios en los tres grupos. Los resultados son muy similares sin que se produzcan diferencias significativas, resaltando de este modo la eficacia y fiabilidad del método.

## 9.2 Implicaciones pedagógicas

La contribución principal de este estudio se basa en la propuesta de implementar un nuevo recurso didáctico, una novela interactiva, en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria con el objetivo de mejorar la competencia intercultural comunicativa en lengua inglesa. Los datos obtenidos a raíz de esta investigación anteriormente presentados, si bien no son plenamente exhaustivos, sí que tienen implicaciones pedagógicas que se discutirán a continuación.

La **primera implicación pedagógica** señala la necesidad de ofrecer una mayor formación a los docentes respecto al trabajo cooperativo. Los resultados de esta investigación demuestran que el aprendizaje de una segunda lengua es más eficaz si se trabaja de forma cooperativa, y estos resultados van en consonancia con otros estudios similares como los de Trujillo (2005), Prieto (2007), Phipps (2014), los de Johnson y Johnson (2017), Han (2019) y Namaziandost et al. (2020). Dichas investigaciones confirman, además, que los alumnos adquieren una competencia comunicativa mayor en lengua inglesa cuando el trabajo se lleva a cabo de modo cooperativo. Consecuentemente, es necesario que el docente reciba una amplia formación en este ámbito que le sirva no solo para aplicar los principios cooperativos en el aula, sino también para poder diferenciarlo del trabajo grupal. Autores como Alarcón, Sepúlveda y Madrid (2018) confirman que cuando el docente no domina las técnicas de trabajo cooperativo, tiende a confundirlo con un trabajo de grupo y, no suele conseguir los resultados esperados. Por consiguiente, el docente tiende a reducir el empleo de esta metodología y regresa al trabajo individual, perjudicando con ello el aprendizaje de la lengua de un modo natural.

La **segunda implicación** que se deduce a raíz de este estudio, pone de manifiesto la urgente necesidad por parte de los directores educativos de solicitar formación para sus docentes en neurodidáctica. La importancia del fomento de la motivación y la creatividad para que se lleve a cabo un proceso de aprendizaje fructífero queda constatada a lo largo de nuestra investigación. Asimismo, otros estudios como el de Munakata et al. (2004), Kuhl (2011), Guy y Byrne (2013), y el de Barbosa (2021) confirman también el papel

esencial que estas dos variables tienen en el aprendizaje de una segunda lengua. Los resultados de nuestro estudio revelan el impacto positivo de la novela sobre el aumento y desarrollo de la creatividad y la motivación del discente haciendo que su rendimiento académico sea muy satisfactorio. El hecho de motivar al alumno podría parecer carente de base científica, pero el estar motivado va acompañado de un incremento del flujo sanguíneo en el cerebro (Raichle & Gusnard, 2005), lo que implica una aportación más elevada de energía en forma de glucosa y oxígeno, que son las únicas moléculas que consumen las neuronas para obtener energía metabólica. Por eso, cuando estamos motivados, el cerebro funciona con más eficiencia y experimentamos sensaciones de recompensa y de placer con independencia de cuál sea el resultado final. Para poder entender la función de la motivación y la creatividad, en cuanto a factores claves en los procesos de aprendizaje, es necesario proporcionar formación específica a los docentes con el fin de ayudarlos a comprender el funcionamiento del cerebro y su relación con el proceso de aprendizaje.

Una **tercera implicación** concierne a las editoriales, pues los resultados revelan que los textos seleccionados para las lecturas realizadas en la clase de lengua inglesa deben centrarse en temas del interés para el discente y las unidades temáticas deben incluir además de ejercicios de comprensión, retos motivantes y juegos en los que se introduzca el elemento sorpresa y que implique a los alumnos de forma activa invitándolos a continuar la historia de formas diferentes y a trabajar en cooperación. Los materiales deben estar orientados a fomentar tanto la capacidad de atención del alumno como su participación en las tareas que deban realizar. Nuestro estudio comparte los mismos resultados que el estudio llevado a cabo por Ruiz (2019) en el que analizó el efecto del tipo de texto en la comprensión lectora en lengua extranjera, concluyendo que aquellos textos que comparten intereses con los discentes y cambian la tipología de las tareas obtienen mejores resultados que aquellos textos que solo incluyen ejercicios de comprensión lectora. Asimismo, nuestra investigación, al igual que el estudio realizado por Reyes-Torres (2020) y el de Serafini (2017), muestra la efectividad de la multimodalidad en el *storytelling* y ambos subrayan que un texto será más comprensible cuantos más tipos de inputs reciba e inciden en la mejora de la comprensión al añadir la imagen a las palabras. Por todos estos motivos, las editoriales podrían revisar el material que ofertan en los libros de texto e incluir algunas de las recomendaciones que aquí presentamos.

En general, *otra implicación* extensible a toda la comunidad educativa es que la investigación desarrollada expone un nuevo método para la enseñanza de idiomas basado muy especialmente en la capacidad de creación y motivación. Es un método que fomenta el aprendizaje del inglés conjugando el conocimiento teórico con una parte práctica basada en su imaginación, motivación y creatividad en los primeros cursos de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria. Este nuevo método permite introducir todas aquellas variables que sean necesarias para adaptarlo dentro del grupo que el docente tenga que impartir la materia; es decir, es una metodología flexible que permite adaptar al tipo de alumnado tanto el contenido de las lecturas como las tareas derivadas de las mismas. Los buenos resultados que consigue este método van en consonancia con el estudio basado en la importancia de la motivación y la creatividad en la enseñanza del inglés llevado a cabo por Carvajal (2013) junto con el realizado por Magda y Mohamed (2017) en el que desarrollan estrategias de motivación para la enseñanza de segundas lenguas a través de las inteligencias múltiples.

Finalmente, este método debido a su capacidad de adaptabilidad permite trabajar la competencia intercultural exhaustivamente. Dependiendo de las culturas que se vean reflejadas en el aula, todas las lecturas pueden adaptarse y los aspectos culturales que se explican de las culturas elegidas pueden ser modificados dependiendo de las culturas que se vayan a tratar durante el curso. El fin último es desarrollar la competencia intercultural en profundidad y no de manera superflua, explicando solamente los aspectos básicos de las culturas convivientes. Utilizar este método supone desarrollar una conciencia intercultural y eliminar prejuicios y estereotipos que muchas veces sin ser conscientes de los mismos están instaurados en el pensamiento tal y como reflejan las investigaciones realizadas por Gonzalez Blasco (2000), Oliveras (2000), Alonso (2008), Yang (2012), Han (2014), Karimboyerna (2020) y Haerazi (2020).

Por lo tanto, los resultados obtenidos en esta investigación podrían ser relevantes para profesores, directores de centros educativos, instituciones destinadas a la formación del profesorado, expertos en política educativa, investigadores y otros interesados en el desarrollo de actividades de formación docente.



### **9.3 Limitaciones de la investigación**

Esta investigación presenta ciertas limitaciones que deben tenerse en cuenta para una correcta aplicación de la propuesta que surge a raíz de este estudio:

En primer lugar, todos los materiales que han formado parte de la metodología presentada, la novela interactiva, han sido creados por la investigadora y ha requerido de una gran cantidad de tiempo, lo que ha supuesto una barrera en el proceso experimental. Esta limitación ya quedó solventada y los docentes que pongan en práctica este método, solamente deberán adaptar el material que ya está creado al tipo del alumnado que tienen y a los objetivos que se planteen en su programación didáctica.

En segundo lugar, este estudio queda limitado a la predisposición del docente para aplicar la nueva propuesta, ya que conlleva cambios metodológicos que precisan del uso de nuevos materiales y de formación al respecto. En ocasiones, los docentes no están dispuestos a utilizar propuestas metodológicas que exijan dedicar excesivo tiempo a la creación de materiales originales y a formarse en las nuevas metodologías para poder implementar la herramienta didáctica que se propone en esta investigación.

En tercer lugar, la siguiente limitación hace referencia al centro educativo participante en el estudio experimental. El centro en el que la investigadora ha realizado el estudio tiene una línea educativa, lo que significa que hay solamente un aula de cada curso escolar. Esto ha supuesto acotar la investigación a solo un curso, 1º de ESO. Sería interesante aplicar este mismo estudio a un centro con más líneas educativas para poder establecer el mismo método no solo en 1º de ESO sino también a discentes de 2º de ESO y ver si los resultados coinciden y, consecuentemente se pudiese implementar esta metodología en toda la primera etapa de Educación Secundaria Obligatoria.

Asimismo, la situación epidemiológica sufrida desde marzo del curso pasado a causa del COVID 19, ha hecho que los participantes del GEC experimentasen la mayor parte del método de forma online. Consecuentemente, algunos de los ítems valorados en las encuestas relacionados con las relaciones interpersonales y la creación de maquetas en el aula no han tenido una valoración, ya que no pudieron realizarse.

Finalmente, este estudio se ha encontrado con una limitación a la hora de encontrar otras investigaciones similares en la etapa de Educación Secundaria. Si bien es cierto que en la etapa de Educación Primaria abundan los estudios sobre el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en lengua inglesa a través de la motivación, el

juego, el *storytelling* y diversos recursos que enriquecen el aprendizaje de la segunda lengua, no ocurre lo mismo en la etapa de Educación Secundaria, en la que aparece un vacío al respecto. Esta limitación ofrecerá a los futuros investigadores más oportunidades para que puedan involucrarse en este campo objeto de estudio.

En conclusión, aunque este estudio presenta ciertas limitaciones, estas son las habituales en el campo de la educación y no constituyen un obstáculo que invalide las aportaciones sugeridas en relación con la enseñanza-aprendizaje de la lengua inglesa.

#### **9.4 Recomendaciones para futuras líneas de investigación**

Una vez concluida esta investigación, surgen nuevos interrogantes que pueden conducir a futuras investigaciones que aquí se presentan como futuras líneas de trabajo:

- Aplicación y análisis de la nueva propuesta metodológica en 2º de ESO con el objetivo de implementar la misma metodología en los dos primeros cursos de Educación Secundaria Obligatoria.
- Estudios que apliquen el mismo método en el aprendizaje de otra lengua extranjera como pueda ser el francés para comprobar su eficacia en el incremento de la competencia intercultural comunicativa de la lengua extranjera objeto de estudio.
- Ofrecer formación permanente al profesorado en las metodologías de cooperativo, interculturalidad y neurodidáctica con el fin de mejorar los aspectos pedagógicos y didácticos de este nuevo recurso, así como también para atender a aquellos profesores que se inician en el desarrollo de este tipo de experiencias, todo ello con el fin de lograr un proceso de enseñanza-aprendizaje de mayor calidad.
- Investigar la competencia intercultural de los profesores y observar las ventajas que podría tener utilizar este tipo de metodología y de innovaciones didácticas para formar a futuros profesores matriculados en el grado de magisterio con el fin de que en el futuro pudieran incluir la competencia intercultural en sus programas de Lengua inglesa.

Esta investigación es una contribución empírica que ratifica la eficacia del incremento de la competencia comunicativa intercultural y del fomento de la motivación y la creatividad a través de la novela interactiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés. Los datos aportados en esta tesis pueden servir para profundizar en áreas de

---

conocimiento tan actuales como la neurociencia aplicada a la didáctica y el *storytelling* como medio transmisor de conciencia intercultural con objeto de conseguir una mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua inglesa en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria.

## Referencias bibliográficas:

- Adcock, R., Thangavel, A., Whitfield-Gabrieli, S., Knutson, B., y Gabrieli, J. (2006). Reward-motivated learning: Mesolimbic activation precedes memory formation. *Neuron* 50 (3), 507-517.
- Aguiar, N., y Breto, C. (2006). Aprendiendo y enseñando a vivir en la escuela. En M. Abad, y M. Benito (Eds.), *Cómo enseñar junt@s a alumnos diferentes: aprendizaje cooperativo* (pp. 363-501). Zaragoza: Egido.
- Ahlquist, S y Lugossy, R. (2014). *Stories and storyline (teaching English to young learners)*. Suecia: Candlin y Mynard ePublishing Limited.
- Aki, O. (2006). Is emotional intelligence or mental intelligence more important in language learning? *Journal of Applied Sciences* 6 (1), 66-70.
- Alarcón, A., Sepúlveda, P; y Madrid, D. (2018). Qué es y qué no es aprendizaje cooperativo. *Ensayos. Revista de la Facultad de Educación de Albacete* 33 (1), 1-16.
- Alavi, M. (1994). Computer-mediated collaborative learning: An empirical evaluation. *MIS Quarterly*, 18 (2). Recuperado de <http://misg.org/computer-mediated-collaborative-learning-an-empirical-evaluation.html>
- Almarza, S. (2000). An Approach to the Integration of Skills. *Didáctica de la Lengua y Literatura* 12, 21-41.
- Alonso, A. (2006). La competencia intercultural en la enseñanza del inglés dentro del contexto turístico. *Encuentro. Revista de investigación e innovación en la clase de lenguas* 16, 17-26.
- Alonso, M., Molina, S., y Porto, D. (2013). Multimodal digital storytelling: Integrating information, emotion and social cognition. *Review of Cognitive Linguistics* 11 (2), 371-392. doi: 10.1075/rc111.210alo
- Alonso, T. (2008). El desarrollo de la competencia intercultural a través de los malentendidos culturales. Una propuesta didáctica. (Memoria de Máster). Recuperado de <http://www.educacion.es/redele/Biblioteca2008/TeresaAlonso.html>
- Área, M. (2004). *Los medios y las tecnologías en educación*. Madrid: Pirámide.

- Areizaga, E. (2001). Cultura para la formación de la competencia comunicativa intercultural: el enfoque formativo. *Revista de Psicodidáctica 11- 12*, 157-170.
- Arnau, J., y Salaberri, S. (2001). *Storytelling in the foreign language classroom*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Arnold, J. (1999). Affect in language learning. Cambridge: Cambridge University Press.
- Arnold, J., y Brown, D. H. (1999). A map of the terrain. En J. Arnold (Ed.), *Affect in language learning* (pp. 1-24). Cambridge: Cambridge University Press.
- Aronson, E., Blaney, N., Sikes, J., Stephan, C., y Snapp, M. (1975). The essential element of cooperative learning. *The American biology teacher 54* (2), 84-86.
- Baker, C., y García, O. (2007). *Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo*. Madrid: Cátedra.
- Baker, W. (2012). From cultural awareness to intercultural awareness: Culture in ELT. *ELT Journal 66* (1), 62-70.
- Balkcom, S. (1992). Cooperative Learning. *Education Research Consumer Guide 1*, 28-31. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=ED346999>
- Barbosa, E. (2021). A neurodidactic model for teaching elementary EFL students in a college context. *Journal of English, Language, Teaching 4* (3), 42-59. doi: 105539/elvt14n3p42
- Barrett, M., Byram, M., Lázár, I., Mompoin-Gaillard, P., y Philippou, S. (2014). *Developing intercultural competence through education*. En J. Huber y C. Reynolds (Eds.). Strasbourg: Council of Europe. Recuperado de [http://www.coe.int/t/dg4/education/pestalozzi/Source/Documentation/Pestalozzi\\_3.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/education/pestalozzi/Source/Documentation/Pestalozzi_3.pdf)
- Bartha, L; Brenneis, C; Schocke, M; Trink, E; Koylu, B; Kremser, C; Werner, J; Bauer, G; Werner, P y Benke, T. (2003). Medial temporal lobe activation during semantic language processing: fMRI findings in healthy left-and right-handers. *Cognitive Brain Research 17* (2), 339-346.
- Bejarano, L. (1994). Adquisición de una segunda lengua extranjera: un análisis actitudinal. *Didáctica de la Lengua y Literatura 20*, 117-134.
- Bennet, N., y Dunne, E. (1991). The nature and quality of talk in co-operative classroom groups. *Learning and Instruction 1*, 103-118.
- Benson, P. (2011). *Teaching and Researching Autonomy*. Harlow: Pearson Education.
- Bilash, O. (2009). *Learning styles and language learning strategies*. Recuperado de

- <http://www.educ.ualberta.ca/staff/olenka.bilash/best%20of%20bilash/language%20learning%20strats.html>
- Binder, N., Odag, O., Leiser, A., Ludder, L., y Kedzior, K. (2018). Student Definitions of Intercultural Competence (IC) - Are they Context- Specific? *European Journal of Educational Research* 7 (2), 251-265. doi: 10.12973/eu-jer 7.2.251
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela de hoy. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre la Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 4, 1-15.
- Bono, R., Arnau, J., y Vallejo, G. (2008). Técnicas de análisis aplicadas a datos longitudinales en Psicología y Ciencias de la Salud: Periodo 1985-2005. *Papeles del Psicólogo* 29, 136-146.
- Bown, J; y White, C. J. (2010). Affect in a self-regulatory framework for language learning. *System* 38 (3), 432-443.
- Boye, S. y Byram, M. (2017). Language awareness and the acquisition of intercultural communicative competence. En J.M. Cots y P. Garrett (Eds.), *The Routledge Handbook of Language Awareness* (pp. 435-449). London: Routledge.
- Branden, K. (2016). The Role of Teachers in Task-Based Language Education. *Annual Review of Applied Linguistics* 36 (1), 164-181. doi: 10.1017/502671905150000070
- Brandl, K. (2008). Principles of Communicative Language Teaching and Task-Based Instruction. En K. Brandl (Ed.), *Communicative Language Teaching in Action: Putting Principles to Work* (pp. 1-38). New Jersey: Prentice Hall. Recuperado de <http://www.pearsonhighered.com/samplechapter/0131579061.pdf>
- Bredella, L. (2003). Afterword. What Does it Mean to Be Intercultural? En G. Alred, M. Byram y M. Fleming, (Eds.), *Intercultural Experience and Education* (pp. 225-239). Clevedon: Multilingual Matters.
- Breen, M. (1987). Learner contributions to task design. En C. Candlin y D. Murphy (Eds.), *Lancaster Practical Papers in English Language Education, Language learning tasks* 7, 23-46. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Brisk, M. (2015). *Engaging Students Literacies: Genre- Based Pedagogy for k-5 Classrooms*. London y New York: Routledge.

- Brody, C y Davidson, N. (1998). Introduction: Professional development and cooperative learning. En C. Brody y N. Davidson. (Eds.), *Professional Development for Cooperative Learning: Issues and Approaches* (pp. 3-24). Albany NY: SUNY.
- Broek, S., y Van den Ende, I. (2013). *La aplicación del Marco Común de Referencia para las Lenguas en los sistemas educativos europeos*. Parlamento Europeo. Recuperado de [http://www.europarl.europa.eu/meetdocs/2009\\_2014/documents/cult/dv/esstcomeurframlangeuredsys/esstcomeurframlangeuredsyses.pdf](http://www.europarl.europa.eu/meetdocs/2009_2014/documents/cult/dv/esstcomeurframlangeuredsys/esstcomeurframlangeuredsyses.pdf)
- Brown, H. (2007). *Principles of Language Learning and Teaching* (3<sup>rd</sup> ed.) Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents.
- Brown, J. (1995). *The Elements of Language Curriculum: A Systematic Approach to Program Development*. Massachusetts: Heinle y Heinle Publisher.
- Bruner, J. (1956). Dos teorías cognitivas, dos formas de significar, dos enfoques para la enseñanza de las ciencias. *Psicogente* 13 (24), 329-346.
- Bruner, J. (1987). Life as narrative. *Social Research* 71 (3), 691-711.
- Bruner, J. (1997). *The culture of education*. Cambridge MA: Harvard University press.
- Bruton, A. (2003). How Can TBI Not Contribute to Language Development? *IATEFL Issues* 170, 6-7.
- Buchan, L., Hejmadi, M., Abrahams, L., y Hurst, L. D. (2020). A RCT for assessment of active human-centred learning finds teacher-centric non-human teaching of evolution optimal. *NPJ Science of Learning*, 5(1), 1-20.
- Bueno, D. (2019). Las emociones. ¿Cómo aprendemos? Neurociencia y psicología educativas. *International Science Teaching Foundation* (pp. 1-14). Barcelona: Instituto de psicología educativa.
- Busser, V., y C. Walter. 2013. Foreign Language Learning Motivation in Higher Education: A Longitudinal Study of Motivational Changes and their Causes. *The Modern Language Journal* 97, 435–456.
- Buttjes, D., y Byram, M. (1991). *Mediating Languages and Cultures*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. (1995). Acquiring intercultural competence. A Review of learning theories. En L. Sercu. (Coord.), *Intercultural competence. Teaching and assessing intercultural communicative competence* (pp. 53-70). Clevedon: Multilingual Matters.

- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M., y Risager, K. (1999). *Language Teachers, Politics and Cultures*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. (2008). *From foreign language education to education for intercultural citizenship*. Bristol: Multilingual Matters.
- Byram, M. (2009b). Evaluation and/or assessment of intercultural competence. En M. Byram y A. Hu (Eds.), *Intercultural competence and foreign language learning* (pp. 215-234). Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Byram, M., y Fleming, M. (2001). *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*. Madrid: Cambridge University Press.
- Byram, M., Gribkova, B., y Starkey, H. (2002). *Developing the intercultural dimension in language teaching: A practical introduction for teachers*. Strasbourg: Council of Europe. Recuperado de <https://rm.coe.int/16802fc1c3>
- Byram, M., y Morgan, C. (1994). *Teaching-and-Learning Language-and-Culture*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M., Nichols, A., y Stevens, D. (2001). *Developing Intercultural Competence in Practice*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cai, L., y Lv, J. (2019). Task-based approach to develop intercultural competence in College English Education. *Journal of Language Teaching and Research*, 10 (6), 1279-1287.
- Campbell, D., y Stanley, J. (1995). *Diseños experimentales y Cuasiexperimentales en la Investigación Social* (7º ed.). Argentina: Amorrortu editores S.A.
- Campbell, R., y Wales, R. (1970). The study of language acquisition. En J. Lyons (Coord.), *New Horizons in Linguistics* (pp. 242-260). Harmondsworth: Penguin.
- Campo Alonso, E. (2017). *Neurociencia cognitiva aplicada al aprendizaje de segundas lenguas*. Recuperado de <http://reunir.unir.net/123456789/4713>
- Campos, A. (2010). Neuroeducación uniendo las neurociencias y la educación en la búsqueda del desarrollo humano. *La Educación Revista Digital*, 143, 1-14.
- Canadian Center of Science and Education. (2012). Mother tongue use in task-based language teaching model. *English Language Teaching* 5 (8), 23-30.



- Canale, M. (1983). *From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy*. London: Longman.
- Canale, M., y Swain, M. (1980). *Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Candlin, C. (1987). Towards task-based language learning. En C. Candlin y D. Murphy (Eds.), *Language learning tasks* (pp. 5-22). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall International
- Canto Ortiz, J. M. (1998). El sí mismo desde la teoría de la identidad social. *Escritos de Psicología- Psychological Writings*, (7), 59-70. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=2710/271020873006>
- Cañas, A. (2005). *Aspectos interculturales en la enseñanza del español segunda lengua/lengua extranjera: propuesta didáctica*. (Memoria de Máster UNED, Madrid). Recuperado de <http://www.sgci.mec.es/redele/biblioteca2005/canas.html>
- Carvajal, P. (2013). Enseñanza del inglés en secundaria: una propuesta innovadora. *Revista Educación*, 37 (2), 79-101.
- Cearon, I., y Pedrosa, H. (2020). Neuroscience role in the foreign language teaching and Learning. *Ciencias y cognición* 25 (1), 43-60. Recuperado de <http://www.cienciasecognicao.org/revista>
- Center on the Developing Child, Harvard University. (2012). *The science of neglect: The persistent absence of responsive care disrupts the developing brain: Working paper no.12*. Recuperado de <http://www.developingchild.harvard.edu>
- Chen, G., y Starosta, W. (1999). A review of the concept of Intercultural awareness. *Human Communication* 2 (1), 27-54.
- Chiu, C., Lonner, W. J., Matsumoto, D., y Wad, C. (2013). Cross- Cultural Competence: Theory, Research, and Application. *Journal of Cross- Cultural Psychology* 44 (6), 843-848. doi: 10.1177/0022022113493716
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge: Massachussets Press.
- Christian, D. (1996). Two-way immersion education: Students learning through two languages. *The Modern Language Journal* 80 (1), 66-76.
- Chu, W., Samuel, R., Rebecca, B., Tavares, N., Notari, M., Lee, Y., y Celina, W. (2017). *21st Century Skills Development Through Inquiry- Based Learning from Theory to Practice*. doi: 10.1007/978-981-10-2481-8

- Clark, D. (2011). *Visual, Auditory, and Kinesthetic Learning Styles (VAK)*. Recuperado de <http://nwlink.com/~donclark/hrd/styles/vakt.html>
- Coelho, E. (1992). *Cooperative learning: Foundation for a communicative curriculum. Cooperative Learning Methods*. Westport, Connecticut: Greenwood Press.
- Comisión de las Comunidades Europeas. (2007). *Competencias clave para el aprendizaje permanente. Un marco de referencia europeo*. Bruselas. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/ministerio/educacion/mecu/movilidad-europa/competenciasclave.pdf?documentId=0901e72b80685fb1>
- Contantinescu, R. (2014). The Theory of Multiple Intelligences. Applications in Mentoring Beginning Teachers. *Procedia- Social and Behavioral Sciences 116 (1)*, 3345-3349.
- Corbett, J. (2003). An Intercultural Approach to English Language Teaching. En M. Byram y A. Phipps, (Eds.). Clevedon: Multilingual Matters.
- Corbett, J. (2010). *Intercultural Language Activities*. Cambridge: Cambridge up.
- Cortazzi, M; y Jin, L. (1999) Cultural Mirrors: Materials and Methods in the EFL Classroom. En E. Hinkel, (Ed.), *Culture in Second Language Teaching and Learning* (pp. 196-219). Cambridge: Cambridge up.
- Costley, J. (2021). How role-taking in a group-work setting affects the relationship between the amount of collaboration and germane cognitive load. *International Journal of Educational Technology in Higher Education 18 (24)*, 1-13. Doi: 10118654123902100259w
- Coyle, D. H., y Marsh, D. (2010). *CLIL*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Crandall, J. (1999). Cooperative language learning and affective factors. En J. Arnold (Ed.), *Affect in language learning* (pp. 226-245). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Creswell, J. (2003). *Research design; Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (2nd. ed). Thousand Oaks: Sage Publications, Inc.
- Crismore, A., y Salim, S. (1997). Collaborative Learning in Malaysian Postsecondary Classrooms. *TESOL Journal 7*, 15-21.
- Crookes, G. (1986). *Task classification: a cross-disciplinary review* (Technical Report no. 4). Center for Second Language Classroom Research, Social Science Research Institute, University of Hawai'i.

- Crookes, G y Ziegler, N. (2021). Critical Language Pedagogy and Task-Based Language Teaching: Reciprocal Relationship and Mutual Benefit. *Educational Science 11* (1), 254-273. doi: 10.3390/educsci11060254
- Curry, L. (1990). A critique of the research on learning styles. *Educational leadership 4* (1), 50 – 57.
- Dancygier, B. (2008). The text and the story: levels of blending in fictional narratives. En T. Oakley y A. Hougaard (Eds.), *Mental spaces in discourse and interaction* (pp. 51-78). Amsterdam: John Benjamins.
- De Hei, M., Tabacaru, C., Sjoer, E., Rippe, R., y Walenkamp, J. (2020). Developing Intercultural Competence Through Collaborative Learning in International Higher Education. *Journal of Studies in International Education 24* (2), 190-211. doi: 10.1177/1028315319826226
- Definición de competencia intercultural. (s.f.). Recuperado 14 de abril de 2021, de <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>
- Definición de cultura. (s.f.). Recuperado 14 de abril de 2021, de <http://dle.rae.es/cultura>
- Deutsch, M. (1962). Cooperation and trust: Some theoretical notes. En M.R Jones (Ed.), *Nebraska Symposium on motivation American Psychological Association* (pp. 275-320).
- Dewaele, J. M. (2005). Investigating the psychological and emotional dimensions in instructed language learning: Obstacles and possibilities. *The Modern Language Journal 89* (3), 367-380.
- Díaz, A. (2003). *Pedagogía intercultural*. Madrid: McGrawHill.
- Dobbs, J. (2001). *Using the Board in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dolati, Z., y Tahri, A. (2017). EFL Teachers' Multiple Intelligences and their Classroom Practice. *SAGE Open 7* (3), 1-12.
- Donaldson, M. (1987). *Children's minds*. London UK. Fontana Press.
- Dörnyei, Z. (1994). Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom. *The Modern Language Journal 78* (3), 273-284.
- Dörnyei, Z. (1997). Psychological Processes in Cooperative Language Learning: Group Dynamics and Motivation. *The Modern Language Journal 81*, 482–493
- Dörnyei, Z. 2001. *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Dörnyei, Z. (2008). Estrategias de motivación en aulas de lengua. Barcelona: UOC.
- Dörnyei, Z. (2009). The L2 motivational self system. En Z. Dörnyei, y E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 9-42). Clevedon: Multilingual Matters.
- Doyle, L., Brady, I; y Bryne, G. (2009). An overview of mixed methods research. *Journal of Research in Nursing* 14 (2), 175-185.
- Eder, D. (2007). Bringing Navanjo storytelling practice into schools: The importance of maintaining cultural integrity. *Anthropology and Education Quarterly* 38 (3) 278-296 doi 10-1525/aeq.2007.38.3.278
- Efkliides, A., y Volet, S. (2005). Emotional experiences during learning: multiple, situated and dynamic. *Learning and Instruction* 15(5), 377-380.
- Egan, K. (2005). *An imaginative approach to teaching*. San Francisco, CA: John Wiley y Sons, Inc
- Egido, I. (2011 b). Las competencias clave como elemento central del currículo de la enseñanza obligatoria: un repaso a las experiencias europeas. *Revista Española de Educación Comparada* 17, 239-262. Recuperado de [http://www.uned.es/reec/pdfs/17-2011/10\\_egido.pdf](http://www.uned.es/reec/pdfs/17-2011/10_egido.pdf)
- Elley, W. (1989). Vocabulary acquisition from listening to stories. *Reading Research Quarterly* 24 (2) 174- 189 doi 10.2307/747863
- Ellis, R. (1994). *The study of the second language acquisition*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2003). *Task-based language teaching and learning*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2005). Task, interaction, and SLA. En R. Ellis (Ed.), *Task-based language teaching and learning* (pp.69-102). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Ellis, R., y Shintani, N. (2013). Task-based language teaching. En R. Ellis y N. Shintani (Eds.), *Exploring Language Pedagogy through Second Language Acquisition Research* (pp. 134–159). London: Routledge.
- Ellis, R., y Shintani, N. (2014). *Exploring Language pedagogy through Second Language Acquisition Research*. London: Routledge. Doi 10.4324/9780203796580

- Eurydice. (2006). *Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas en el contexto escolar europeo*. Bruselas: Comisión Europea.
- Eurydice. (2008a). *Key Data on Teaching Languages at School in Europe*. Bruselas: European Commission.
- Eurydice. (2012). *La enseñanza de las lenguas extranjeras en el sistema educativo español*. Bruselas: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Eurydice. (2012b). *Key Data on Teaching Languages at School in Europe 2012*. Bruselas: European Commission.
- Fathman, Ann K., y Kessler, C. (1993). Cooperative Language Learning in School Contexts. *Annual Review of Applied Linguistics* 13, 127-140
- Fiedler, K. (1988). Emotional mood, cognitive style, and behavior regulation. En K. Fiedler, y J. Forgas (Eds.), *Affect, cognition, and social behavior* (pp. 100-119). Toronto, Canadá: Hogrefe.
- Fleming, G. (2012). *Tactile learning: People who learn by doing*. Recuperado de <http://homeworktips.about.com/od/homeworkhelp/a/tactile.htm>
- Fleming, N. y Mills, C. (1992). Not another inventory, rather a catalyst for reflection. *Improve the Academy* 11, 137– 147.
- Fontes, G. (2019). El Aprendizaje cooperativo en la clase de inglés como lengua extranjera. *Perfiles educativos* 15 (1) 13-27.
- Forgas, J. P. (2001) *Handbook of Affect and social cognition*. London: Erlbaum.
- Franco Corso, S. (2013). Educación basada en el cerebro. *Med UNAB* 16 (1), 21-38.
- Friederici, A. D. (2011). The Brain Basis of Language Processing: From Structure to Function. *Physiological Reviews* 91(4), 1357-1392.
- Friederici, A y Gierhan, G. (2012). The language network. *Current opinion in neurobiology* 23 (2), 250-254. doi 101016/i.conb.2012.10002
- Frost, R. (2006). *A Task-based Approach. British Council Teaching English*. Recuperado de [http://www.teachingenglish.org.uk/think/methodology/task\\_based.shtml](http://www.teachingenglish.org.uk/think/methodology/task_based.shtml)
- Gardner, H. (1993). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences* (10 ed.). Massachusetts: Basic Books.
- Garret, P. y Young, R. F. (2009) Theorizing affect in foreign language learning: an analysis of one learner's responses to a communicative Portuguese course. *The Modern Language Journal* 93 (2), 209-226.
- Gazzaniga, M. S. (2004). *The cognitive neurosciences III*. Cambridge: MA, MIT Press.

- Ghosn, K. (2013). *Storybridge to second language literacy: The theory, research and practice of teaching English with children's literature*. Charlotte NC: Information Age Publishing Inc.
- Gil-Jaurena, I. (2003). La educación intercultural: una propuesta para la nueva alfabetización. Congreso Internacional Virtual: La nueva alfabetización: un reto para la educación del siglo XXI. Madrid: CES. Don Bosco. Recuperado de <http://www.uned.es/grupointer/V-4InterculturalidadUned.pdf>
- Gillies, R. M. (2007). *Cooperative learning. Integrating theory and practice*. Los Angeles: Sage Publications.
- Gillies, R. M. (2014). Cooperative learning: developments in research. *International Journal of Educational Psychology*, 3(2), 125-140.
- Gómez, E., Jiménez, J. Y Lopera, S. (2011). University Students English language improvements through a content-based course. *How*, 18, 73-94.
- González, B. (2000). *Didáctica intercultural en el aprendizaje de lenguas: propuesta para el aula de ELE*. (Memoria de Máster, Universidad de Antonio Nebrija). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3637539>
- González Rodríguez, L. M., y Borham Puyals, M. (2012). Promoting Intercultural Competence through Literature in CLIL Contexts. *ATLANTIS Journal of the Spanish Association of Anglo-American Studies* 34 (2) 105-124.
- González Rodríguez, L. M., y Robledo Carranza, T. (2017). Teaching English to Students with Special Needs: A Case of Study in a High School of Avila (Spain). *Revista Verbeia* 3 (2), 88-115.
- Gorter, D. (2015). Multilingual interaction and minority languages: Proficiency and language practices in education and society. *Language Teaching* 48 (01), 82-98.
- Guilherme, M. (2000). Intercultural competence. En M. Byram. (Ed.), *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning* (pp. 297-300). London and New York: Routledge.
- Guy, R.; y Byrne, B. (2013). Article Commentary: Neuroscience and Learning. *Journal of Experimental Neuroscience* 7, 39-42.
- Haerazi, L. (2020). Developing Intercultural Language Learning (ILL) model to teach writing skills at Indonesian private universities. *Journal of English Education, Literature and Culture* 5 (1), 43-49. doi: 10.30659/e.5/43-54

- Hagoort, P. (2005). On broca, brain, and binding: a new framework. *Trends in Cognitive Sciences* 9, 416–423.
- Han, L. G. (2013). *Research on University EFL teachers' pedagogical knowledge for the development of learner autonomy*. Beijing: Moder Education Press.
- Han, L. G. (2014). Teacher's role in developing learner autonomy: A literature review. *International Journal of English Language Teaching* 2, 21-27.
- Han, Z-H. (2018). Task-based learning in task-based teaching: Training teachers of Chinese as a foreign language. *Annual Review of Applied Linguistics* 38, 162-186.
- Hatch, E. (1978). *Second Language Acquisition: A Book of Readings*. Rowley, MA: Newbury House.
- Hashemifardnia, A., Namaziandost, E., & Shafiee, S. (2018). The effect of implementing flipped classrooms on Iranian junior high school students' Reading comprehension. *Theory and Practice in Language Studies*, 8(6), 665–673.
- Hatip, F. (2005). *Task-based language learning*. Recuperado de <http://www.yde.yildiz.edu.tr/uddo/belgeler/inca-FundaHatip-TBL.htm>
- Herman, D. (2009). Cognitive Approaches to Narrative Analysis. En G. Brone y E. Vandaele (Eds.), *Cognitive Poetics: goals, gains and gaps* (pp. 79-118). Berlín: Mouton de Gruyter.
- Hernández Sampieri, R., Fernández, C., y Baptista, P. (1991). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill.
- Hişmanoğlu, M; y Hişmanoğlu, S. (2011). Task-based language teaching: What every EFL teacher should do. *Procedia-Social and Behavioral Sciences* 15, 46-52.
- Honey, P. y Mumford, A. (1982). *The Manual of Learning Styles*. Maidenhead, UK: Peter Honey Publications.
- Honey, P. y Mumford, A. (1999). *Using our Learning Styles*. Maidenhead, UK: Peter Honey Publications.
- Honey, P. y Mumford, A. (2006). *The Learning Styles Questionnaire 80-Item Version*. Maidenhead, UK: Peter Honey Publications.
- Horsdal, M. (2012). *Telling Lives: Exploring dimensions of narratives*. New York: NY Routledge.
- Huang, Y., Liao, Y-W., Huang, S-H., y Chen, H-C. (2014). A jigsaw-based cooperative learning approach to improve learning outcomes for mobile situated learning. *Educational Technology & Society* 17(1), 128-140.

- Huber, G. (1995). Organizational Learning: The contributing processes and the literatures. *Organization Science* 2 (1), 124-162.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. En J. Pride, y J. Holmes, *Sociolinguistics. Selected Readings* (pp. 269-293). Harmondsworth: Penguin.
- Iglesias Casal, I. (2003). Construyendo la competencia intercultural: sobre creencias, conocimientos y destrezas. *Carabela* 54, 5-28.
- Imai, Y. (2010). Emotions in SLA: New insights from collaborative learning for an EFL Classroom. *The Modern Language Journal* 94 (2), 278-292.
- Instituto Cervantes. (2002). *Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas*. Madrid: Instituto Cervantes.
- Isisag, K. (2010). The Acceptance and Recognition of Cultural Diversity in Foreign Language Teaching. *Academic Bakis* 4 (7), 251-260.
- Jacobs, G., Power, M., y Wann Inn, L. (2002). *The Teacher's Sourcebook for Cooperative Learning. Practical Techniques, Basic Principles and Frequently Asked Questions*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Jacobs, G. M., y Goh, C. (2007). *Cooperative Learning in the Language Classroom*. Singapore: SEAMEO Regional Language Centre.
- Jensen, E. (2005). *Teaching with the brain in mind*. Alexandria, VA: ASCD.
- Jeon, J. (2005). An Analysis of Task- Based Materials and Performance: Focused on Korean High School English Textbooks. *Journal of English Education* 60 (2), 87-109.
- Johnson, K. (1996). *Language Teaching and Skill Learning*. Oxford, UK: Blackwell.
- Johnson, D., y Gunderson, B. (2003). Student motivation in cooperative groups: Social interdependence theory. En R. M. Gillies y A. F. Ashman (Eds.). *Co-operative learning: The social and intellectual outcomes of learning in groups* (p.136-176). Routledge
- Johnson, D., y Johnson, F. (2017). *Joining together: group learning and group skills* (4th ed). EngleWood Cliffs: NJ: Prentice Hall.
- Johnson, D., y Johnson, R. (1987). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning* (2nd ed). New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Johnson, D., y Johnson, R. (1998). *Cooperative learning, values and culturally plural classrooms. Values, the classroom, and cultural diversity*. London: Leicester; Modgill, C.
- Johnson, D., y Johnson, R. (2002). *Cooperative Learning, Values and Culturally Plural Classrooms*. Recuperado de <http://www.clrc.com/pages/CLandD.html>
- Johnson, D., y Johnson, R. (2009). An Educational Psychology success story: Social Interdependence Theory and Cooperative Learning. *Educational Researcher* 38 (1), 365-379.
- Johnson, D., Skon, L., y Johnson, R. (1980). Effects of Cooperative, Competitive, and Individualistic Conditions on Children's Problem-solving Performance. *American Educational Research Journal* 17 (1), 83-93.
- doi.org/10.3102/00028312017001083



- Johnson, R. K., y Swain, M. (1997). *Immersion education: International perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kamal, J. (2020). Task- Based Language Teaching: An Approach in the Spotlight to Propel Language Learning Forward. *International Journal of Social Sciences and Educational Studies* 7 (1), 72-77. doi: 10. 23918/ijsses.v7i1p72
- Karimboyerna, S. (2020). Raising Language Learners' Intercultural Competence in EFL classroom. *Journal of Critical Reviews* 7 (5), 380-382. doi: 10.31838/jcr.07.05.75
- Katuscaková, M., y Katuscak, M. (2013). The Effectiveness of Storytelling in Transferring Different Types of Knowledge. *Slovak Scientific Journal management: science and education* 2 (2), 52-64.
- Kelly, L. (1969). *25 centuries of language teaching an inquiry into the science, art, and development of language teaching methodology, 500 B.C.* Rowley: Newbury House Publishers.
- Kenner, C. (2004). *Becoming biliterate: young children learning different writing systems*. Stoke on Trent: Trentham Books.
- Kharb, P., Samanta, P.P., Jindal, M., y Singh, V. (2013). The learning styles and the preferred teaching-learning strategies of first year medical students. *Journal of Clinical & Diagnostic Research* 7 (6), 1089 – 1092.
- Kim, D. (2020). Learning Language, Learning Culture: Teaching Language to the Whole Students. *ECNU Review of Education* 3 (3), 519-541. doi: 10.1177/2096531120936693
- Kim Young, Y. (2001). *Becoming intercultural: An integrative theory of communication and cross-cultural*. Oklahoma: SAGE publications.
- King, K. (2010). Research methods in language and education. En N. King (Ed.), *Research methods in language and education: Encyclopedia of language and education*, 10, 13-18. New York: Springer.
- Kramsch, C. (1998). *Language and Culture*. Oxford: Oxford University Press.
- Kramsch, C. (2001). El privilegio del hablante intercultural. En M. Byram, y M. Fleming. (Eds.), *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía* (pp. 27-37). Madrid: Cambridge University Press.
- Krashen, S. (1985). *The Input hypothesis: Issues and implications*. London, UK: Longman.
- Krashen, S. (1993). *The power of reading*. Englewood, CO: Libraries Unlimited
- Krashen, S., y Terrell, T. (1983). *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. Hayward, CA: Alemany Press.
- Kress, G. (2010). *Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. London y New York: Routledge.
- Kuhl, P.K. (2011). Early Language learning and literacy: neuroscience implications for education. *Mind, Brain, and Education* 5 (3), 128-142.
- Lantolf, J.P. (2000) Introducing sociocultural theory. En J. P Lantolf (Ed.), *Sociocultural Theory and second language learning* (pp.1-14). Oxford: oxford university press
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, BOE núm.106 (2006).

- Ley Orgánica 1105/2014, de 26 de diciembre para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), BOE núm.3 (2015).
- Li, C., y Seedhouse, P. (2010). Classroom interaction in story-based lessons with Young learners. *The Asian EFL Journal Quarterly*, 12(2), 288-312.
- Li, P., Legault, J., y Litcofsky, K. A. (2014). Neuroplasticity as a function of second language learning: Anatomical changes in the human brain. *Cortex* 58, 301-324.
- Littlewood, W. (2014). The task-based approach: some questions and suggestions. *ELT Journal* 58 (4), 319–326.
- Liu, M. 2007. Chinese Students' Motivation to Learn English at the Tertiary Level. *Asian EFL Journal* 9, 126–146.
- Livingstone, K. (2012). *El enfoque cooperativo y su idoneidad para la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas y lenguas extranjeras*. Guyana: Lincom.
- Long, M. (1985). A role for instruction in second language acquisition: Task-based language teaching. En K. Hyltenstam, y M. Pienemann. (Eds.), *Modeling and assessing second language acquisition* (pp. 77-79). Clevedon: Multilingual.
- Long, M. (1991). Focus on form: A design feature in language teaching methodology. En K. de Bot, R. Ginsburg, y C. Kramsch (Eds.), *Foreign Language research in cross-cultural perspectives* (pp. 39-52). Amsterdam, Netherlands: John Benjamins.
- Long, M. (1997). *Focus on Form in Task-Based Language Teaching*. Recuperado de <http://www.mhhe.com/socscience/foreignlang/top.htm>
- Long, M. (2005). TBLT: Building the road as we travel. *International Conference on Task-based Language Teaching* (pp. 21-23). Leuven, Belgium.
- Long, M. H. (2015). *Second language acquisition and Task-Based Language Teaching*. Oxford, UK: Wiley-Blackwell.
- Lova, M., y Bolarín, M. (2015). La coordinación en programas bilingües: las voces del profesorado. *Aula abierta* 43 (2), 102-109.
- Lugossy, R. (2006). Shaping teachers' beliefs through narratives. En M. Nikolov y J. Horvath (Eds), *Empirical studies in English applied linguistics* (pp. 313-336). Hungría: Lingua Franca Csoport.
- Lund, R. (2008). Intercultural competence- an aim for the teaching of English in Norway. *Acta Didáctica Norge* 2 (9), 1-16.
- MacIntyre, A. (1981). *After virtue: A Study in Moral Theory* (1st ed.). University of Notre Dame Press.
- MacIntyre, P. (2002). Motivation, anxiety and emotion in second language acquisition. En P. Robinson (Ed.), *Individual differences and instructed language learning* (pp. 45-68). Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Magda, M., y Mohamed, R. (2016). Identifying College Students' Multiple Intelligences to Enhance Motivation and Language Proficiency. *Journal of English Language Teaching* 9 (6), 92-197.
- Marcy, V. (2001). Adult learning styles: How the VARK learning style inventory can be used to improve student learning. *Journal of the Association of Physician Assistant Programs* 12 (2), 1 – 5.

- Martin, E. (2012). Addressing the intercultural via task-based language teaching: possibility or problem? *Language and Intercultural Communication*, 12(1), 56-73.
- Martín, J. (2015). Revisiting intercultural communication competence: Where to go from here. *International Journal of Intercultural Relations* 48, 6-8.
- Masoni, L. 2019. *Tale, performance, and culture in EFL storytelling with Young learners*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
- Mayer, R. (2015). Cognitive Theory of Multimedia Learning (chapter 3). En R. Mayer (Coord.), *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning*. New York: Random House.
- McCafferty, S. G. (2006). *Cooperative Learning and Second Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press
- McDonough, K. (2004). Learner-learner interaction during pair and small group activities in a Thai EFL context. *System* 32, 207-224.
- McGroarty, M. (1989). The benefits of cooperative learning arrangements in second language acquisition. *NABE Journal* 13 (2), 127-143.
- Melero, P. (2000). *Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
- Meng, J. (2010). Jigsaw cooperative learning in English Reading. *Journal of Language teaching and Research*, 1(4), 501-504.
- Mérida, C. (2003). El método de aprendizaje cooperativo y su aplicación en las aulas. *Perfiles educativos* 40 (161), 181-195.
- Meyer, M. (1991). Developing transcultural competence: case studies of advanced foreign language learners. En D. Butjes, y M. Byram. (Eds.), *Developing Languages and Cultures*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Mezger-Wendlandt, G. (2013a) *Developing intercultural competence: Skills and Attitudes*. Ponencia presentada en el State Seminar for Initial Teacher Training, Reutlingen, Germany. Recuperado de <http://school-partnerships.eu/>
- Mezger-Wendlandt, G. (2013b) *Developing intercultural competence: Task-Based Learning*. Ponencia presentada en el State Seminar for Initial Teacher Training, Reutlingen, Germany. Recuperado de <http://school-partnerships.eu/>
- Mohan, B. A. (1986). *Language and Content*. Reading: Addison-Wesley.
- Mora, F. (2013). *Solo se puede aprender aquello que se ama*. Madrid, España: Alianza.
- Moss, G. (2001). To work or play? Junior age non-fiction as objects of design. *Reading, Literacy and Language* 35 (3), 106-110.
- Muhammad, B., Kisman, S., y Sahril, N. (2021). Task- Based Learning in English as a foreign language (EFL) classroom: What, How, and Why? *Getsempena English Education Journal* 8 (1), 156-171. doi: 10.46244/geej.v8i1.1295
- Müller\_Hartman, A. (2000). The role of tasks in promoting intercultural learning in electronic learning networks. *Language Learning & Technology*, 4(2), 117-135.

- Munakata, Y., Casey, B. J., y Diamond, A. (2004). Developmental cognitive neuroscience: progress and potential. *Trends in Cognitive Sciences* 8 (3), 122-128.
- Murphy, E. (1988). The Cultural Dimension in Foreign Language Teaching: Four models. *Language, Culture and Curriculum* 1 (2), 147-163.
- Myers, I. B., McCaulley, M. H., Quenk, N. L., y Hammer, A. L. (1998). *MBTI Handbook: A Guide to the Development and Use of the Myers-Briggs Type Indicator*, (3rd ed.). Menlo Park, CA: Consulting Psychologists Press.
- Namaziandost, E., Homayouni, M., y Rahmani, P. (2020). The impact of cooperative learning approach on the development of EFL learners' speaking fluency. *Cogent Arts & Humanities*, 7(1).
- National Academies of Sciences, E. (2018). *How People Learn II: Learners, contexts, and cultures*. Washington, EE. UU: The National Academies Press.
- National Research Council. (1999). *How People learn: bridging research and practice*. Washington, DC: The National Academies Press.
- National Research Council. (2000). *How people learn: Brain, mind, experience and school*. Washington, EE. UU: The National Academy Press.
- Nemouchi, L., y Byram, M. (2019). Developing Intercultural Competence by Teaching Literature. Principles and Practice from a case-study in two Algerian universities. *Journal Langue and Parole: La Dimension Litteraire et Culturelle dans L'enseignement- apprentissage des Langes* 4 (4), 173-202. Recuperado de <http://raco.cat/index.php/Langue/article/view/367389>
- Nergis, A. (2011). To what extent does neurolinguistics embody EFL teaching methods? *Science Direct*, 15, 143-147.
- Ning, H. (2011). Adapting cooperative learning in tertiaryELT. *ELT Journal*, 65(1), 60–70.
- Ning, H., y Hornby, G. (2010). The effectiveness of cooperative learning in teaching English to Chinese tertiary learner. *Effective Education*, 2(2), 99–116.
- Neuner, G. (2003). Socio-cultural interim worlds in foreign language teaching and learning. En M. Byram, *Intercultural Competence* (p. 15-63). Strasbourg: Council of Europe.
- Newman, F. y Holzman, L. (1999). Beyond Narrative to Performed Conversation (“In the Beginning” comes much later). *Journal of Constructivist Psychology* 12, 23-40.
- Nikolov, M. (2000). We do what we like: Negotiated classroom work with Hungarian children. En M. Breen y A. Littlejohn (Eds.), *Classroom decision-making: Negotiation and process syllabuses in practice* (pp. 83-93). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Nikolov, M. (2002). *Issues in English language education*. Bern, Switzerland.
- Nikolov, M., y Mihaljevic Djigunovic, J. (2011). All shape of every colour: An overview of early teaching and learning foreign languages. *Annual Review of Applied Linguistics* 31, 95-119 doi 10.1017/S0267190511000183

- Ning, H. (2011). Adapting Cooperative Learning in Tertiary ELT. *ELT Journal* 65, 60–70.
- Ning, H. (2013). The Impact of Cooperative Learning on English as a Foreign Language Tertiary Learners' Social Skills. *Social Behavior and Personality* 41, 557–568.
- Ning, H., & Hornby, G. (2010). The effectiveness of cooperative learning in teaching English to Chinese tertiary learner. *Effective Education*, 2(2), 99–116.
- Nunan, D. (1988). *Syllabus Design*. Oxford: Oxford University Press.
- Nunan, D. (1989). *Designing class for the communicative classroom*. London: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (1992). *Research Methods in Language Learning*. London: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (2004). *Task-based language teaching*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Núñez, C. J. (2013). *La alfabetización académica. Estudio comparado en el ámbito iberoamericano* (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Madrid. Facultad de Formación de Profesorado y Educación.
- Objetivos desarrollo sostenible Unesco [Infografía]. (s.f.). Recuperado 21 de noviembre de 2020, de <https://es.unesco.org/sdgs>.
- Oliveras, A. (2000). *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera*. Madrid: Edinumen.
- Olsen, R., y Kagan, S. (1992). About cooperative learning. En C. Kessler. (Ed.), *Cooperative language learning: A teacher's resource book* (pp. 1-30). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Orden, A. (1988). La calidad de la educación. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 40 (2) 149-162.
- Ovejero, B. (1988). *Psicología social de la educación*. Barcelona: Herder.
- Oxford, R. (2006). Task-based teaching and learning: An overview. *Asian EFL Journal*, 8 (3). 94-121.
- Palfrey, J., y Gasser, V. (2016). *Born Digital*. New York: Basic Books.
- Pardinas, F. (1º ed. 1969; 11º ed. 1973, 18º ed. 1978, 27º ed. 1984 y 38º ed. 2005). *Metodología y técnicas de investigación en Ciencias Sociales*. México: Siglo XXI editores, s.a.
- Paricio, M. (2004). Dimensión intercultural en la enseñanza de las lenguas y formación del profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación* 34 (4): 1-12.
- Paricio, M. (2005). Competencia intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras. *Porta Linguarum* 21, 215-226.
- Parnrod, U., y Darasawang, P. (2018). Group-work and learning strategies by EFL students with different cognitive styles: closing gaps for implementing cooperative learning in language classroom. *JIRSEA* 16(1).

- Pekrun, R. (2000). *A Social-Cognitive, Control-Value Theory of Achievement Emotions*. Amsterdam: Elsevier Science B.V.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., y Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: a program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist* 37 (2), 91-105.
- Peter Lang Pinter, A. (2011). *Children learning second languages*. Basingstoke, UK: Palgrave MacMillan.
- Phipps, A. (2014). They are bombing now: Intercultural Dialogue in times of conflict. *Language and Intercultural Communication* 1, 108–124.
- Phipps, A. y González, M. (2004). *Modern Languages: Learning and Teaching in an Intercultural Field*. London: Sage.
- Pica, T. (1993). *Choosing and Using Communication Tasks for Second Language Interaction*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Pica, T., Lincoln- Porter, D. P., y Linnell, J. (1996). Language learners inetraction: How does it address the input, output and feedback needs of L2 learners? *TESOL Quarterly* 30, 59-84.
- Porto, M. (2010). Culturally Responsive L2 Education: An Awareness-raising Proposal. *ELT Journal* 64 (1), 45-53.
- Prabhu, N.S. (1987). *Second language pedagogy*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Prashnig, B. (2006). *Learning Styles and Personalised Teaching*. London: Network Continuum Education.
- Prieto, L. (2007). *El Aprendizaje cooperativo*. Madrid: PPC.
- Prince, M. (2004). Does active learning work? A review of research. *Journal of Engieering Education*, 93(3), 223-231.
- Pritchard, A. (2009). *Ways of Learning: Learning Theories and Learning Styles in the Classroom*. New York: Routledge.
- Pujolàs, P. (2008). El Aprendizaje cooperativo como recurso y como contenido. *Revista Aula de Innovación Educativa* 170, 1-4.
- Pulverness, A. (2004). *Here and There: Issues in Materials Development for Intercultural Learning*. Ponencia presentada en the Culture elt Seminar. Recuperado de <http://elt.britcoun.org.pl/forum/handt.htm>
- Purcell-Gates, V; McIntyre, E y Freppon, P. (1995). Learning written storybook language in school: A comparison of low-SES children in skills based and whole language classrooms. *American Educational Reseach Journal* 32, 659-685 doi: 10-3102/00028312032003659
- Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, BOE núm. 2007-238 (5 de enero de 2007).

- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, BOE núm. 2015-37 (2015).
- Real Decreto 362/2015, de 4 de mayo por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad de Castilla y León, BOE núm. 2015-86 (2015).
- Reyes-Torres, A., y Portalés, M. (2020). Multimodal Approach to Foster the Multiliteracies Pedagogy in the Teaching of EFL through Picturebooks: *The Snow Lion*. *Journal of the Spanish Association of Anglo- American Studies* 42 (1), 94-119. doi: 1028914/Atlantis-2020-42.1.06
- Richards, J. (2001). *Curriculum Development in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J., y Rodgers, T. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching* (1st ed). Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J., y Rodgers, T. (2007). *Approaches and Methods in Language Teaching* (2nd ed). Cambridge: Cambridge University Press.
- Risager, K., y Byram, M. (2001). *Language, teachers, politics and cultures*. Clevelon: Multilingual Matter Ltd.
- Robinson, P. (2002). *Individual differences and instructed language learning*. Amsterdam: J. Benjamins.
- Ruíz, L. (2019). El efecto del tipo de texto en la comprensión lectora en lengua extranjera. En Y. Ruíz. (Ed.), *La lectura en lengua extranjera* (pp. 128-158). País Vasco: Octaedro.
- Ruiz-Cecilia, R. (2017). Reframing foreign language learning and teaching: ICT-based tasks. En D. Capperucci (Ed.), *Innovative European Approaches for In-service and Pre-service English Language Teachers in Primary Education* (pp. 135-163). Pisa: Edizioni ETS.
- Salaberri, R. (2001). Task-sequencing in L2 acquisition. *Texas Papers in Foreign Language Education* 6 (1), 101-112.
- Sánchez Pérez, A. (2009). *La enseñanza de idiomas en los últimos cien años. Métodos y enfoques*. Madrid: SGEL.
- Savignon, S. (1983). *Communicative competence: Theory and classroom practice*. Reading, MA: Addison-Wesley.

- Scarino, A., y Liddicoat, A. (2009). Language, Culture and Learning. En A. Scarino y A. Liddicoat (Eds.), *Teaching and Learning Languages: A Guide* (pp. 15–36). Melbourne: Curriculum Corporations. Recuperado de [http://www.tllg.unisa.edu.au/lib\\_guide/gllt.pdf](http://www.tllg.unisa.edu.au/lib_guide/gllt.pdf)
- Schank, R y Abelson, R. (1995). Knowledge and memory: The real story. En R.S Wyer Jr. (Ed.), *Advances in social cognition 3*, 1-85 Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Scherer, K. R. (2005). What are emotions? And how can they be measured? *Social Science Information 44* (4), 695-729.
- Schumann, J. H. (1998). *The neurobiology of affect in language*. Oxford: Blackwell.
- Schutz, P. A., y DeCuir, J. T. (2002). Inquiry on emotions in education. *Educational Psychologist 37*(2), 125-134.
- Seedhouse, P. (1999). Task-based interaction. *ELT Journal 53* (3), 149–156. [doi.org/10.1093/elt/53.3.149](https://doi.org/10.1093/elt/53.3.149)
- Semino, E. (2009). Text worlds. En G. Brone y J. Vandaele (Eds.), *Cognitive Poetics: goals, gains and gaps* (pp. 33-37). Berlín: Mouton de Guyter.
- Sener, S., y Cokcaliskan, A. (2018). An Investigation between Multiple Intelligences and Learning Styles. *Journal of Education and Training Studies 6* (2), 125-132.
- Serafini, F. (2017). *Reading the Visual: An Introduction to Teaching Multimodal Literacy*. New York: Teachers College.
- Sercu, L. (2002). Autonomous Learning and the Acquisition of Intercultural Communicative Competence: Some Implications for Course Development. *Language, Culture and Curriculum 15*, 1, 61-74.
- Sercu, L. (2005). Teaching Foreign Languages in an Intercultural World. En L. Sercu, E. Bandura, L. Castro, C. Davcheva, U. Laskaridou, M. d. Lundgren, P. Ryan. (Coords.), *Foreign Language Teachers and Intercultural Competence. An International Investigation* (pp. 1-18). Clevedon: Multilingual Matters.
- Sharan, S. (2000). Recent Research on Cooperative Learning. *Newsletter of the International Association for the Study of Cooperation in Education 19* (1). Recuperado de [http://www.iasce.net/Newsletters/2000\\_Spring/nl19-1-200002.html](http://www.iasce.net/Newsletters/2000_Spring/nl19-1-200002.html)



- Sharan, Y. (2010a). Cooperative Learning: A diversified pedagogy for the diverse classroom. *European Journal of Intercultural Education* 21 (3), 195-203.
- Sharan, Y. (2017). What cooperative learning contributes to the intercultural classroom. En A. Portera & C. Grant, (Eds.), *Intercultural Education and Competences for the Global World* (pp. 173-184). NY: Cambridge Scholars Publishing.
- Sharan, Y. (2019). Education. *International Journal of Primary, Elementary and Early years* 43 (1), 83-94.
- Shi, W., y Han, L. (2019). Promoting learner autonomy through cooperative learning. *English Language Teaching* 12(8): 30-36.
- Shu, D., y Zhuang, Z. (2008). *Modern foreign language teaching: Theories, practice and approaches*. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press.
- Sinani, J. (2012). The role of neuroscience in the learning of a foreign language. *1st Albania International Conference on Education* (pp. 615-621). Tirana: Albania International Conference on Education.
- Singer, J., y Willett, J. (2005). *Longitudinal research: Curret status and future prospects*. Recuperado de: [http://gseweb.harvard.edul-faculty/singer/presentations/longitudinal %20research.ppt](http://gseweb.harvard.edul-faculty/singer/presentations/longitudinal%20research.ppt)
- Singleton, D. (2005). The critical period hypothesis: A coat of many colours. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 43, 269–285.
- Skehan, P. (1996). Task-based instruction. *Annual Review of Applied Linguistics* 18, 268-286.
- Skehan, P. (2003). Task-based instruction. *Language Teaching* 36, 1-14.
- Skopinskaja, L. (2003). The Role of Culture in Language Teaching Materials: An Evaluation from an Intercultural Perspective. En I. Lázár, (Ed.), *Incorporating Intercultural Communicative Competence in Language Teacher Education* (pp.39-68). Strasbourg: Council of Europe. 39-68.
- Slavin. R. (1991). The effects of cooperative learning and direct instruction in reading comprehension strategies on main idea identification. *Journal of Educational Psychology* 83(1), 8-16.

- Slavin, R. (1995). Combining cooperative learning and individualized instruction: effects on student mathematics achievement, attitude and behaviours. *Journal of Elementary School* 84, 409-422.
- Slavin, R. E. (2014) Cooperative learning and academic achievement: Why does groupwork work? *Anales de Psicología* 30(3), 785–791.
- Spence, L.D. (2012). *Getting over learning styles*. Recuperado de <http://www.facultyfocus.com/articles/learning-styles/getting-over-learning-styles/>
- Stern, H. (1992). *Issues and Options in Language Teaching*. Oxford: OUP.
- Stiles, J.; Jernigan, T. L. (2010). The basics of brain development. *Neuropsychology Review* 20 (4), 327-348.
- Sugianto, A. (2021). *Intercultural Competence in ELT: Does it really matter for English teachers in Indonesia?* Ponencia presentada en Uhamka International Conference on ELT and CALL.
- Sundari, H., Febriyanti, R., y Saragih, G. (2018). Proposed Task- Based Materials for Writing Classes: A Case at University. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature* 7 (3), 119-124. doi: 1018502/kssv3i9.2689
- Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. Gass & C. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition* (pp. 235–253). Rowley, MA: Newbury House.
- Taft, R. (1981). The Role and Personality of the Mediator. En S. Bochner (Ed.), *The mediating person: Bridges between cultures*. Boston: G.K. Hall and Co.
- Tarchi, C., y Surian, A. (2021). Promoting Intercultural Competence in study abroad students. *European Journal of Psychology of Education* 36 (2), 1-18. doi: 10.1007/s10212-021-00554-0
- Taylor, C. (1995). Cooperative learning in an African context. *International Journal of Educational Research* 23, 239-253.
- Taylor, E. K. (2000). *Using folktales*. Cambridge: New York, Cambridge University Press.
- Thanasoulas, D. (2001). *The Importance of Teaching Culture in Foreign Language Classroom*. Recuperado de [http://radicalpedagogy.icaap.org/content/issue3\\_3/7-thanasoulas.html](http://radicalpedagogy.icaap.org/content/issue3_3/7-thanasoulas.html)

- Thangavel, A., Whitfield, G., Knutson, B., y Gabrieli, J. (2006). Reward-Motivated Learning: Mesolimbic Activation Precedes Memory Formation. *Neuron* 84, 507-517.
- Thornton, P. (1999). Reading together. En D. Kluge y S. McGuire (Eds.), *JALT Applied Materials: Cooperative Learning* (pp. 23-36). Tokyo, Japan: Japan Association for Language Teaching.
- Tommerdahl, J. (2010). A model for bridging the gap between neuroscience and education *Oxford Review of Education* 36 (1), 97-109.
- Trujillo, S. (2005). En torno a la interculturalidad: reflexiones sobre cultura y comunicación para la didáctica de la lengua. *Portalinguarum* 4, 23-39.
- Turner, M. (2008). Conceptual Integration. En D. Geraerts y H. Cuyckens (Eds.), *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics* (pp. 264-293). Oxford: Oxford University Press.
- Unesco. (2017). Recuperado 23 de enero de 2020, de [http://portal.unesco.org/culture/es/files/35197/11919413801mexico\\_sp.pdf/mexico\\_sp.pdf](http://portal.unesco.org/culture/es/files/35197/11919413801mexico_sp.pdf/mexico_sp.pdf)
- Uriz, N. (1999). *El aprendizaje cooperativo*. Navarra: Departamento de Educación y Cultura.
- Van Ek, J. (1986). *Objectives for Foreign Language Learning*. Strasbourg: Council of Europe.
- Varela, S., y Rodríguez, L. (2017). Inteligencias Múltiples e Implementación del Currículo: avances, tendencias y oportunidades. *Revista de Psicodidáctica* 22 (1), 69-83.
- Vilá, R. (2005). *La competencia comunicativa intercultural. Un estudio en el primer ciclo de la ESO* (Tesis Doctoral). Universidad de Barcelona, Cataluña.
- Voss, P., Thomas, M., Cisneros-Franco, J. y Villers-Sidani, E. (2017). Dynamics Brains and the Changing Rules of Neuroplasticity: implications for Learning. *Frontiers in Psychology* 8, 16-57. Recuperado de <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01657>
- Vygotsky, L. (1962). *Thought and Language*. Cambridge: MIT Press.
- Wang, H. (2020). Facilitating English L2 learners' intercultural competence and learning of English in a Taiwanese university. *Language Teaching Research*, 2 (3), 184-209. doi: 10.1177/1362168820969359

- Wang, K. (2013). Showing or Telling a Story: A Comparative Study of Public Education Text in Multimodality. *Journal of English Language Teaching* 6 (2), 136-146. doi:105539/elt.v6n2p136
- Wells, G. (1985). *The meaning makers: children learning language and using language to learn*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Wessling, G. (1999). Didáctica intercultural en la enseñanza de idiomas: algunos ejemplos para el aula. *Cuadernos Tiempo Libre. Colección Expolingua 1999*, 267-281.
- White, E. J., Hutka, S., Williams, L., y Moreno, S. (2013). Learning, neural plasticity and sensitive periods: implications for language acquisition, music training and transfer across the lifespan. *Frontiers in Systems Neuroscience* 7, 1-18.
- Williams, L. (1995). Literature-based activities in a foreign language nursery school. En R. D. Sell (Ed.), *Literature throughout foreign language education: The implications of pragmatics* (pp. 21-35). London, UK: Modern English Publications.
- Willingham, D. T., y Lloyd, J. W. (2007). How educational theories can use neuroscientific data. *Journal compilation, Mind, Brain and Education* 1 (3), 140-149.
- Willis, J. (1996) *A framework for task-based learning*. London: Longman.
- Willis, J. (2007). *Task-based learning? What kind of adventure?* Recuperado de <http://langue.hyper.chubu.ac.jp/jalt/pub/tlt/98/jul/willis.html>
- Willis, J., y Willis, D. (2007). *Doing task-based teaching. Oxford handbooks for Language Teachers*. Oxford: Oxford University Press.
- Wong, L.L.C. y Nunan, D. (2011). The learning styles and strategies of effective language learners. *System* 39 (2), 144 – 163.
- Yang, J. (2001). *Storytelling as a Teaching Method in ESL classrooms*. School of Teacher Education English.: Kristianstad University.
- Yang, I., y Damasio, A. (2007). We feel, therefore we learn: the relevance of affective and social neuroscience to education. *Mind, Brain and Education* 1(1), 3-10.
- Yang, Y. (2012). Exploring Students' Language Awareness through Intercultural Communication in Computer- Supported Collaborative Learning. *Education Technology and Society* 16 (2), 325- 342.
- Yoshimura, M., Hiromori, T., & Kirimura, R. (2021). Dynamic Changes and Individual Differences in Learners' Perceptions of Cooperative Learning During a Project Activity. *RELC Journal*. <https://doi.org/10.1177/00336882211012785>

- 
- Zacharias, N. T. (2005). Developing Intercultural Competence through Literature. *Celt 5* (1), 27-41.
- Zárate, G. (1986). *Enseigner une culture étrangère*. Paris: Hachette.
- Zhang, Y., y Wang, Y. (2007). Neural plasticity in speech acquisition and learning. *Bilingualism: Language and Cognition 10* (2), 147-160.





## **ANEXOS**





## Anexo I: Criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables dispuestos en la Ley Orgánica 2/2006

<b>CONTENIDOS</b>	<b>CRITERIOS EVALUACIÓN</b>	<b>ESTÁNDARES EVALUABLES</b>
<p>Estrategias de comprensión: Movilización de información previa sobre tipo de tarea y tema. Identificación del tipo textual, adaptando la comprensión al mismo. Distinción de tipos de comprensión (sentido general, información esencial, puntos principales, detalles relevantes). Formulación de hipótesis sobre contenido y contexto. Inferencia y formulación de hipótesis sobre significados a partir de la comprensión de elementos significativos, lingüísticos y paralingüísticos. Aspectos socioculturales y sociolingüísticos: convenciones sociales, normas de cortesía y registros elementales; costumbres, valores, creencias y actitudes; lenguaje no verbal. Funciones comunicativas: Iniciación de relaciones personales. Descripción de cualidades físicas de personas, objetos, lugares y actividades. Narración de acontecimientos pasados puntuales y habituales, descripción de estados y situaciones presentes, y expresión de sucesos futuros. Petición y ofrecimiento de información, indicaciones, opiniones y direcciones. Expresión del conocimiento y la certeza. Expresión de la voluntad, la intención, la decisión y la orden. Expresión del interés, la aprobación, el aprecio, la simpatía, la</p>	<p>Identificar la información esencial, los puntos principales y los detalles más relevantes en textos orales breves y bien estructurados, transmitidos de viva voz o por medios técnicos y articulados a velocidad lenta, en un registro informal o neutro, y que versen sobre asuntos cotidianos en situaciones habituales o sobre temas generales o del propio campo de interés en los ámbitos personal, público, educativo, siempre que las condiciones acústicas no distorsionen e mensaje y se pueda volver a escuchar lo dicho. Conocer y saber aplicar las estrategias más adecuadas para la comprensión del sentido general, la información esencial, los puntos e ideas principales o los detalles relevantes del texto. Conocer y utilizar para la comprensión del texto los aspectos socioculturales y sociolingüísticos relativos a la vida cotidiana (hábitos de estudio y de trabajo, actividades de ocio), condiciones de vida (entorno), relaciones interpersonales (entre hombres y mujeres, en el centro educativo, en la sociedad), comportamiento (gestos, expresiones faciales, uso de la voz, contacto visual), y convenciones sociales básicas (costumbres, tradiciones). Distinguir la función comunicativa más relevante del texto y alguna de sus características</p>	<p>1. Capta los puntos principales y detalles relevantes de indicaciones, anuncios, mensajes y comunicados breves, sencillos y articulados de manera lenta y clara (p. e. información en el contestador automático de un cine), siempre que las condiciones acústicas sean buenas y el sonido no esté distorsionado. 2. Entiende lo esencial de lo que se le dice en transacciones y gestiones cotidianas y estructuradas (p. e. en tiendas, albergues, restaurantes, centros de ocio, de estudios). 3. Identifica el sentido general y los puntos principales de una conversación informal entre dos o más interlocutores que tiene lugar en su presencia, cuando el tema le resulta conocido y el discurso está articulado con claridad, a velocidad lenta y en una variedad estándar de la lengua. 4. Comprende, en una conversación informal en la que participa, descripciones, narraciones y opiniones sobre asuntos prácticos de la vida diaria y sobre temas de su interés, cuando se le habla con claridad, despacio y directamente y si el interlocutor está dispuesto a repetir o reformular lo dicho. 5. Comprende, en una conversación formal o entrevista (p. e. en centros de estudios) en la que participa lo que se le pregunta sobre asuntos</p>

<p>satisfacción, la esperanza, la confianza, la sorpresa, y sus contrarios. Estructuras sintáctico-discursivas.<sup>1</sup> Léxico oral elemental de uso común (recepción) relativo a identificación personal; vivienda, hogar y entorno; actividades de la vida diaria; familia y amigos; profesiones; tiempo libre, ocio y deporte; viajes y vacaciones; salud y cuidados físicos; educación y estudio; compras y actividades comerciales; alimentación y restauración; transporte, clima y entorno natural; y Tecnologías de la Información y la Comunicación. Patrones sonoros, acentuales, rítmicos y de entonación básicos. Identificación de algunos símbolos fonéticos con el reconocimiento de fonemas de uso frecuente. Reconocimiento de patrones básicos de ritmo, entonación y acentuación de palabras y frases.</p>	<p>más comunes, así como patrones discursivos de uso frecuente relativos a la organización textual (introducción, desarrollo y cierre textual). Aplicar a la comprensión del texto los conocimientos sobre cómo se forman y organizan algunos patrones sintácticos y discursivos elementales y de uso frecuente en la comunicación oral, así como sus significados asociados (p. e. peticiones). Reconocer léxico oral de uso común relativo a asuntos cotidianos y a temas generales o relacionados con los propios intereses y estudios, e inferir del contexto y del contexto, con apoyo visual, los significados de palabras y expresiones de uso menos frecuente o más específico. Discriminar patrones sonoros, acentuales, rítmicos y de entonación de uso común.</p>	<p>personales, educativos o de su interés. 6. Distingue, con el apoyo de la imagen, las ideas principales e información relevante en presentaciones sobre temas educativos o de su interés (p. e., sobre un tema curricular, o una charla para organizar el trabajo en equipo). 7. Identifica la información esencial de programas de televisión sobre asuntos cotidianos o de su interés articulados con lentitud y claridad (p. e. noticias, documentales), cuando las imágenes ayudan a la comprensión. Bloque 2. Producción de textos orales: expresión e interacción Estrategias de producción: Planificación Producir textos</p>
---	--	--

## Anexo II: Modelo de cuestionario aplicado a grupo de control y grupo experimental

### A

#### INTERCULTURAL QUESTIONNAIRE

Thank you for agreeing to take part in this survey aiming at assessing how a fictional novel can be used in the English class to develop communicative competence and enhance cultural understanding, motivation and creativity. During the current academic course, you have been working with a fictional book in which you were the main starring of the story and depending in your choices and your work, the book continued in different ways. This questionnaire has been developed to gather feedback about your classroom experience and the information provided will be used to either corroborate or refute the assumption that the production of the fictional novel has had a positive impact on students' learning since it helped to stimulate students' creativity, improve their English language skills, and enhance their motivation for learning English, as they gradually became more cross-culturally competent.

This survey should only take you 5 minutes to complete. Be assured that all your answers will be kept in the strictest confidentiality and that they will not be identified by individual. All responses will be compiled together and analysed as a group. Thanks again for your cooperation.

Uno de los profesores de este Centro viene realizando una investigación sobre el desarrollo de la competencia comunicativa e intercultural a través de la creación de un libro de ficción. Se trata de un trabajo orientado a la mejora de la calidad docente. Rogamos la máxima sinceridad en sus respuestas, pues de ello depende el buen fin de nuestra investigación. Se deberá rodear con un círculo la respuesta elegida o, en su caso, anotar la información que se pide. Siguiendo los preceptos legales, garantizamos el anonimato de la información obtenida. Agradecemos sinceramente su colaboración.

**Please, rate your level of agreement with the following statements on a scale of 1 to 5 (where 1= strongly disagree, 2 = agree, 3= neither agree nor disagree, 4 = agree, 5 = strongly agree).**

	1	2	3	4	5
<b>Intercultural awareness</b>					
1. I enjoy interacting with people from different cultures					
2. I feel I respect the values of people from different cultures					
3. I don't like to work in cooperative teams with people from different cultures.					
4. I am open -minded to people from different cultures.					
5. I have overcome most of my prejudices against other cultures					
6. I feel I have better and stronger relations with students from other cultures.					
7. I feel my culture is better than other cultures.					
8. I feel I have developed an understanding of the home culture.					



<b>Attitude towards the EFL classroom</b>					
9. I enjoy taking part in the different projects carried out in class					
10. I enjoy reading as part of my classroom activities					
11. I feel most of activities carried out in the class enhance my creativity and engagement					
12. I feel enthusiastic towards the activities developed in the class					
13. Working with different didactic tools has improved my behaviour in the class					
14. The use of different didactic tools has increased my direct participation					
15. The use of the activities developed from different projects has improved the relationship with my partners					
16. The use of the different didactic tools has promoted self-reflection on cultural differences					
<b>Development of the communicative competence</b>					
17. I feel I have worked on new activities which have improved my vocabulary					
18. I feel my linguistic and communicative competence have also improved through the performance of new didactic tools					
19. I feel my intercultural competence has developed through the performance of activities related to cultural aspects					
20. I feel there have been activities which have helped me define my own cultural values by exploring and interpreting the assumptions and beliefs of the target culture					
21. I feel the methodology used in class has eased my learning process					
22. I feel there have been activities to raise intercultural awareness					
23. I feel a good development of my oral and written skills.					
24. I feel I have taken part in activities which have helped me understand the language better.					

### Anexo III: Modelo de cuestionario aplicado a los tres grupos experimentales

#### INTERCULTURAL QUESTIONNAIRE

Thank you for agreeing to take part in this survey aiming at assessing how a fictional novel can be used in the English class to develop communicative competence and enhance cultural understanding, motivation and creativity. During the current academic course, you have been working with a fictional book in which you were the main starring of the story and depending in your choices and your work, the book continued in different ways. This questionnaire has been developed to gather feedback about your classroom experience and the information provided will be used to either corroborate or refute the assumption that the production of the fictional novel has had a positive impact on students' learning since it helped to stimulate students' creativity, improve their English language skills, and enhance their motivation for learning English, as they gradually became more cross-culturally competent.

This survey should only take you 5 minutes to complete. Be assured that all your answers will be kept in the strictest confidentiality and that they will not be identified by individual. All responses will be compiled together and analysed as a group. Thanks again for your cooperation.

Uno de los profesores de este Centro viene realizando una investigación sobre el desarrollo de la competencia comunicativa e intercultural a través de la creación de un libro de ficción. Se trata de un trabajo orientado a la mejora de la calidad docente. Rogamos la máxima sinceridad en sus respuestas, pues de ello depende el buen fin de nuestra investigación. Se deberá rodear con un círculo la respuesta elegida o, en su caso, anotar la información que se pide. Siguiendo los preceptos legales, garantizamos el anonimato de la información obtenida. Agradecemos sinceramente su colaboración.

**Please, rate your level of agreement with the following statements on a scale of 1 to 5 (where 1= strongly disagree, 2 = agree, 3= neither agree nor disagree, 4 = agree, 5 = strongly agree).**

	1	2	3	4	5
<b>Intercultural awareness</b>					
1. I feel working with students with different countries and cultural backgrounds has improved my intercultural awareness.					
2. I feel I have developed more tolerant and open attitudes towards other cultures					
3. I can identify attitudes and beliefs that show my respect towards other cultures.					
4. I can identify cultural differences without judging them					
5. I have overcome most of my prejudices against other cultures					
6. I feel I have better and stronger relations with students from other cultures.					
7. I feel I still hold stereotypes about people from other cultures.					

8. I feel I have developed an understanding of the home culture.					
<b>The use of fictional novels in the EFL classroom</b>					
9. The fictional book used in class has allowed me to approach cultures very different from my own with which I had had little previous contact.					
10. I have enjoyed reading the fictional novel as part of my classroom activities					
11. Being a protagonist of the fictional novel has enhanced my creativity and engagement					
12. Being protagonist of the novel and choosing the way to continue each episode has made me feel more motivated towards the subject.					
13. Working with the fictional book has improved my behaviour in the class.					
14. The use of the fictional novel has increased my direct participation.					
15. The use of the fictional novel has improved the relationship with my partners.					
16. The use of the fictional book has promoted self-reflection on cultural differences.					
<b>Development of the communicative competence</b>					
17. I feel I have learnt new vocabulary by means of this fictional novel.					
18. I feel my linguistic and communicative competence have also improved through the performance of these activities					
19. I feel my intercultural competence has developed through the performance of these activities					
20. I feel the use of these activities has helped me define my own cultural values by exploring and interpreting the assumptions and beliefs of the target culture.					
21. I feel the use of these activities has eased my learning process.					
22. I feel the use of these activities has helped me develop my intercultural competence.					
23. I feel the use of these activities has developed my oral and written skills.					
24. I feel the use of these activities has helped me understand the language better.					
25. I feel the use of these activities has helped me develop my communicative skills in English.					



- 
1. How have I felt working with these activities? How have these activities helped me overcome cultural barriers and improve my intercultural competence?
  2. What are the things I have enjoyed the most and why?
-

## Anexo IV: Syllabus con la relación entre los capítulos y los contenidos, estándares, competencias y aspectos culturales

EPISODIOS	CONTENIDOS	COMPETENCIAS	ESTÁNDARES	ASPECTOS CULTURALES
<b>Episodio 1</b>	Formulación de hipótesis sobre contenido y contexto. Aspectos socioculturales y sociolingüísticos: convenciones sociales, normas de cortesía y registros elementales; costumbres, valores, creencias y actitudes;  Estructuras sintáctico-discursivas: presente simple estructura it is about adjetivos blinding, delighted sustantivo orchard	Competencia lingüística  Aprender a aprender  Social y cívica  Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor  Conciencia y expresiones culturales	Comprende correspondencia personal en cualquier formato en la que se habla de uno mismo; se describen personas, objetos y lugares; se narran acontecimientos  pasados, presentes y futuros, reales, y se expresan sentimientos y opiniones sobre temas generales, conocidos o de su interés. <b>(aplicable a todos los episodios)</b>	Conocer alimentos básicos marroquíes y ver cómo son sus huertos, haciendo un análisis comparativo con los nuestros.
<b>Episodio 2</b>	Formulación de hipótesis sobre contenido y contexto  Estructuras sintáctico-discursivas: Presente simple y vocabulario de repaso de travel, transport y holiday  Aspectos socioculturales y sociolingüísticos: convenciones sociales, normas de cortesía y registros elementales; costumbres, valores, creencias y actitudes;	Competencia lingüística  Aprender a aprender  Social y cívica  Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor  Conciencia y expresiones culturales	Comprende lo esencial (p. e. en lecturas para jóvenes) de historias de ficción breves y bien estructuradas y se hace una idea del carácter de los distintos personajes, sus relaciones y del argumento.  Expresan opiniones de manera sencilla.	Paisajes y hábitats predominantes en Sudamérica
<b>Episodio 3</b>	Estructuras sintáctico-discursivas: Presente simple, adverbios de frecuencia y vocabulario relacionado con el rito del matrimonio.	Competencia lingüística  Aprender a aprender  Social y cívica  Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor  Conciencia y expresiones culturales	Identifica el sentido general y los puntos principales del texto.  Lleva a cabo estrategias para la toma de decisiones.	Celebración del rito del matrimonio en nuestra cultura y en la musulmana. Semejanzas y diferencias.



<p><b>Episodio 4</b></p>	<p>Resolución de acertijos a través de la lógica y la expresión oral. Estructuras sintáctico-discursivas: Pasado simple en afirmativa y condicional 1. Vocabulario de repaso</p>	<p>Competencia lingüística Aprender a aprender Social y cívica Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor Conciencia y expresiones culturales</p>	<p>Expresan opiniones de manera sencilla. Resuelve las tareas de forma fructífera y satisfactoria.</p>	<p>Acertijos tradicionales en diferentes países de Sudamérica.</p>
<p><b>Episodio 5</b></p>	<p>Formulación de hipótesis sobre contenido y contexto Estructuras sintáctico-discursivas: comparativo de igualdad, superioridad, inferioridad, superlativo. Vocabulario relacionado con los ecosistemas pertenecientes a la selva tropical.</p>	<p>Competencia lingüística Aprender a aprender Social y cívica Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor Conciencia y expresiones culturales</p>	<p>Identifica el sentido general y los puntos principales del texto.</p>	<p>Descripción del hábitat de los países sudamericanos que se encuentran en el "rainforest" y comparativa con nuestros ecosistemas.</p>
<p><b>Episodio 6</b></p>	<p>Redacción del capítulo siguiendo las pautas dadas. Narración de acontecimientos pasados puntuales y habituales, descripción de estados y situaciones presentes, y expresión de sucesos futuros. Refuerzo de las estructuras sintáctico-discursivas trabajadas: tiempos en presente simple y pasado simple.</p>	<p>Competencia lingüística Aprender a aprender Social y cívica Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor Conciencia y expresiones culturales</p>	<p>Planifica y produce textos, acorde a las pautas dadas.</p>	<p>Continuación de comparación de ecosistemas.</p>
<p><b>Episodio 7</b></p>	<p>Inferencia y formulación de hipótesis sobre significados a partir de la comprensión de elementos significativos y lingüísticos.</p>	<p>Competencia lingüística Aprender a aprender Social y cívica Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor Conciencia y expresiones culturales</p>	<p>Identifica el sentido general y los puntos principales del texto. Lleva a cabo estrategias para la resolución de ejercicios léxico-gramaticales significativos.</p>	<p>Estudio sobre los estereotipos y prejuicios que cada cultura alberga y lo que conlleva crearlos de antemano.</p>

	<p>Expresión del conocimiento, duda y la certeza.</p> <p>Estructuras sintáctico-discursiva relacionadas con los verbos modales y los condicionales de primer tipo. Léxico relativo a la vida diaria.</p>			
<b>Episodio 8</b>	<p>Estrategias de comprensión: Movilización de información previa sobre tipo de tarea y tema. Identificación del tipo textual, adaptando la comprensión al mismo.</p> <p>Aspectos socioculturales y sociolingüísticos: convenciones sociales, normas de cortesía y registros elementales; costumbres, valores, creencias y actitudes</p> <p>Estructuras sintáctico-discursivas del pasado simple y los tiempos modales Léxico elemental de uso común</p>	<p>Competencia lingüística</p> <p>Aprender a aprender</p> <p>Social y cívica</p> <p>Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor</p> <p>Conciencia y expresiones culturales</p>	<p>Comprende lo esencial (p. e. en lecturas para jóvenes) de historias de ficción breves y bien estructuradas y se hace una idea del carácter de los distintos personajes, sus relaciones y del argumento.</p>	<p>Nuestros ancestros y la influencia que ejercen en las culturas. Ver en que culturas afectan más.</p>
<b>Episodio 9</b>	<p>Aspectos socioculturales y sociolingüísticos: convenciones sociales, normas de cortesía y registros elementales; costumbres, valores, creencias y actitudes</p> <p>Inferencia y formulación de hipótesis sobre significados a partir de la comprensión de elementos</p>	<p>Competencia lingüística</p> <p>Aprender a aprender</p> <p>Social y cívica</p> <p>Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor</p> <p>Conciencia y expresiones culturales</p>	<p>Identifica el sentido general y los puntos principales del texto.</p> <p>Expresa opiniones de forma sencilla.</p>	<p>El papel del niñ@ en las diferentes culturas.</p> <p>Responsabilidades, derechos y deberes.</p>

	<p>significativos y lingüísticos.</p> <p>Estructuras sintáctico-discursivas comparativas y Léxico elemental sobre los derechos de la infancia</p>			
<b>Episodio 10</b>	<p>Estructuras sintáctico-discursivas tiempos verbales en presente, pasado y futuro y Léxico elemental sobre los derechos de la infancia</p> <p>Redacción del capítulo siguiendo las pautas dadas. Narración de acontecimientos pasados puntuales y habituales, descripción de estados y situaciones presentes, y expresión de sucesos futuros.</p>	<p>Competencia lingüística</p> <p>Aprender a aprender</p> <p>Social y cívica</p> <p>Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor</p> <p>Conciencia y expresiones culturales</p>	<p>Planifica y produce textos, acorde a las pautas dadas.</p>	<p>El papel del niñ@ en las diferentes culturas. Responsabilidades, derechos y deberes.</p>
<b>Episodio 11</b>	<p>Aspectos socioculturales y sociolingüísticos: convenciones sociales, normas de cortesía y registros elementales; costumbres, valores, creencias y actitudes</p> <p>Estrategias de comprensión: Movilización de información previa sobre tipo de tarea y tema. Identificación del tipo textual, adaptando la comprensión al mismo</p>	<p>Competencia lingüística</p> <p>Aprender a aprender</p> <p>Social y cívica</p> <p>Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor</p> <p>Conciencia y expresiones culturales</p>	<p>Comprende lo esencial (p. e. en lecturas para jóvenes) de historias de ficción breves y bien estructuradas y se hace una idea del carácter de los distintos personajes, sus relaciones y del argumento.</p>	<p>Luchas de poder y religiones de cada cultura. Reflexión sobre el tipo de sociedad que conforman.</p>
<b>Episodio 12</b>	<p>Repaso de estructuras sintáctico-discursivas tiempos verbales en presente, pasado y futuro. Comparaciones,</p>	<p>Competencia lingüística</p> <p>Aprender a aprender</p> <p>Social y cívica</p> <p>Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor</p>	<p>Pone en marcha estrategias para la resolución de ejercicios grupales y se expresa con corrección respetando la</p>	<p>Acertijos y adivinanzas sobre las culturas trabajadas.</p>

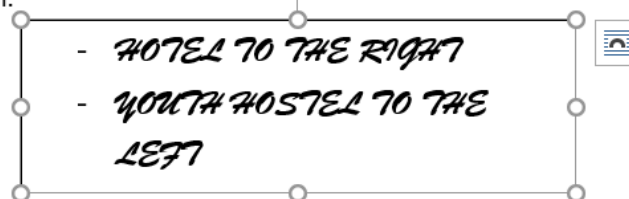


	<p>condicional tipo 1 y verbos modales.</p> <p>Repaso de todos los campos léxicos trabajados en los capítulos anteriores.</p> <p>Inferencia y formulación de hipótesis sobre significados a partir de la comprensión de elementos significativos y lingüísticos a través de la resolución de acertijos y adivinanzas.</p>	<p>Conciencia y expresiones culturales</p>	<p>opinión de sus compañeros.</p>	
<b>Episodio 13</b>	<p>Estrategias de comprensión: Movilización de información previa sobre tipo de tarea y tema. Identificación del tipo textual, adaptando la comprensión al mismo.</p> <p>Inferencia y formulación de hipótesis sobre significados a partir de la comprensión de elementos significativos y lingüísticos.</p>	<p>Competencia lingüística</p> <p>Aprender a aprender</p> <p>Social y cívica</p> <p>Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor</p> <p>Conciencia y expresiones culturales</p>	<p>Identifica el sentido general y los puntos principales del texto.</p> <p>Comprende lo esencial (p. e. en lecturas para jóvenes) de historias de ficción breves y bien estructuradas y se hace una idea del carácter de los distintos personajes, sus relaciones y del argumento.</p>	<p>Reflexión sobre los contenidos trabajados durante el proyecto.</p>

## Anexo V: Opinion- gap activities

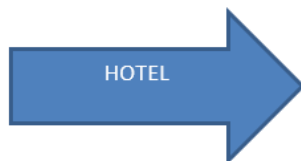
### CHAPTER 2 OPTION A

- 📌 Alejandro and Elsa decide to enter. At that moment, the blinding light is too strong and you feel sick. The ground starts to move. You are floating. You can't see anything. Suddenly the movement stops. You stand up. You are surrounded by hundreds of trees and woods. It is a lot of humidity, few light, and you see cliffs, lakes and rivers. It looks like the jungle but it is not a normal one. The humidity makes you breathe with difficulty. It is like the air is poisonous. There is a big noise in the sky. Alejandro looks up and bloody drops of rain start to fall. You need a shelter. You run the fastest you can and Elsa sees an old broken sign that says "it is Leticia, the Capital of the Amazonas", and it contains this information:



Where do you decide to go?

A)



B)



C)



## **CHAPTER 2**

If only you could use a computer to check the area and understand the mission...

You are thinking and thinking and you remember that once you saw in the TV a movie of a person who switched on a computer without electricity. He used a rechargeable battery. This is a military base, so it is likely there is a battery somewhere in the base. Yes, this is what you have to do: LOOK FOR THE BATTERY.

You go to the next floor. In this area all the tools are kept. There is a sign which says: DANGEROUS ITEMS, KEEP AWAY!! But you can't pay it attention because you need to find the rechargeable battery and switch on the computer. Therefore you enter and you start to look for it. Finally at the bottom of a cupboard you identify one battery. You pick it up and you and your partner go back to the computer room.

Once in the computer room, you try the battery with the first computer, you cross your fingers and... VOILA!!!! The computer starts. You are very lucky and you open different folders and documents including a map and confidential files. You begin printing the documents. However, you start to listen to some noises downstairs. There is someone or something on the ground floor. You must print the documents if you want to fulfil your mission.

**WHAT CAN YOU DO? HOW CAN YOU DISTRACT THE PERSON OR THING WHO IS DOWNSTAIRS WHILE YOUR PARTNER PRINTS ALL THE INFORMATION?**

---

## Anexo VI: Reasoning- gap activities

"YOU MADE A MISTAKE COMING HERE. IF YOU WANT TO END THIS ADVENTURE ALIVE, A TASK YOU WILL HAVE TO FULFILL. HAVE A LOOK IN THE SHELF, AND THERE YOU WILL SEE SCRAMBLE LETTERS. FIND THE RIGHT ORDER OF THE LETTERS, AND WRITE THE WORDS. IF NOT...

TIME IS RUNNING AND SOMEONE IS TRYING TO UNLOCK THE DOOR. HERE YOU HAVE THE WORDS:

**WASYLA**

Generado por [ConversordeLetras.com](http://ConversordeLetras.com)

**EEVNR**

Generado por [ConversordeLetras.com](http://ConversordeLetras.com)

**LYUALUS**

Generado por [ConversordeLetras.com](http://ConversordeLetras.com)

**TFOEN**

## CHAPTER 3

Ey!! It was so difficult to get the copies from the computer that you nearly fail. But now that you have the files and the documents, you have a chance to finish this mission alive. You take your breath and you look for a safe place in that forest where you are. Zombies are very close to you...

You start reading the files and you find a map. It is a hidden city. At first you can't believe it may be true because this is the forest and you haven't seen the city. However, you start to read the rest of the documents and you get a lot of information. It is likely that the city existed before the zombies arrived and people who survived to the catastrophe could have hidden the city so that zombies couldn't enter. It is very important for you to find the entry before zombies find you. It is likely to be under the ground. You look stone by stone but nothing happens. Time passes and darkness appears. You are tired and at that moment you rest on a big brown stone and.....

The ground opens before your eyes. The land is divided into two parts and there is a huge ladder made up of stone. You go and down the ladder and there, it is the hidden city.

You thought the city will be in ruins but far from being in ruins it is very modern. There is a big flag with a star and two stripes that are white and red. The language is Spanish and this place was founded by Pedro de Valdivia. There is a mixture of colonial buildings and very modern ones. You are in Santiago de Chile.

You are surprised and you don't know what is going to happen. You are starving and you try to open the door of the supermarket but it is blocked. Then, you see some letters in the door. They are in a strange position. You realize that you have a little mirror in your pockets.

Maybe with the mirror you can read the letters in the normal order and you may open the door.

Take the mirror and read the letters so that you can follow the instructions:

to open this door three knocks at the door



## Anexo VII: Resolución de acertijos individuales

### CHAPTER 7¶

You have now to work on your own to keep your team on board. So, pay attention and try to solve this Morocco teaser on time.¶

Here is the challenge: one night, the palace of Harezhamed was being watched by three guards located in three different positions. One thief called Beshain broke into and took a bag of cherries. While he was trying to leave, one of the guards captured him and picked up the half of the bag and four cherries more. Beshain ran away, but the second guard caught him and took the half of the bag that he still had and other four cherries. Beshain scaped one more time and, when he was about to leave, the third guard appeared and took the half of the bag and four cherries. Finally, Beshain left the palace with just one cherry. Therefore, how many cherries had Beshain stolen?¶

IF YOU SOLVE THIS TEASER ALL YOUR FRIENDS WILL BE FREE BUT IF NOT...¶

SEE YOU IN THE NEXT CHAPTER!!!!¶

---

## **Anexo VIII: Tareas de predicción de acontecimientos: redacción del capítulo siguiendo las pautas**

### CHAPTER 8

You are an incredible group and with the help of the whole class you ALL are safe for the moment.

Emilio, Maria, Andrés and Mark run as fast as you can. You want to leave that place but where can you go now?

You take a look around you, and the jungle is so dense that it is difficult to see anything else apart from the big trees. Maria walks carefully making a great effort. You are doing your best but you don't have much hope. Suddenly Mark sees hidden among branches an helicopter. Emilio and Luci approach to check if there is anyone there but it is empty.

Here it is your opportunity to leave the awful jungle. However, you do not know how to drive it. Therefore, you come into and try the engine. It doesn't work. There is no fuel!!!!!!!

Then, you see that on the top of an enormous tree, there is a can with fuel, but what can you do to reach it?

Time is running and darkness is coming again. Write chapter 8.

---

## CHAPTER 8

Following the instructions, you manage to get to your destination. Emilio lands the helicopter on the ground, and Andrés and you have a look around you. At first sight you can see a “souken” that means a huge mess. It is an Arab market full of fabric, spices, silk and lanterns. It is not a normal market, though. Part of the ground is gold and there is nobody. There are long mazes, and roofs of the walkways covered in colorful yarns drying. An old supermarket appears. It looks like an abandoned place with a monkey pointing to Jemma el Fna.

There is no movement, and Marc starts to walk. You both are starving, and you decide to go to the supermarket to check if there is some food left. While you are walking towards the supermarket, the only noise you can hear is your own footprints. When you arrive to the supermarket and you open the door...

The supermarket is empty. There is nothing at all. Moreover everything has been destroyed and you may feel a catastrophe has happened. You need to eat something because you are very weak. Maria has an idea: why don't we try the golden dates?

Andrés agrees and you go back to the middle of the market. You pick up one date and you try it. It is not bad. Maria sees a scorpion and picks it up. Emilio tells her not to touch it, but at the same moment you say that, the scorpion is not a scorpion anymore. Its eyes are red, its mouth is really big and it is bleeding. An awful noise like a siren starts to sound. You can't put up with that sound, and you try to cover your ears. You need to find a shelter so you run and run to the military base. You enter it and you close the door. Now, everything is in silence again. You breathe deeply and it is dark. When your eyes get used to darkness, what you see makes you become totally speechless.

To be continued...|

## Anexo IX: Cooperative writing activities

Next to you there is something you have never seen before. It is an egg. It is blue and it is more shiny than the other eggs. This egg has spots. It is bigger than others, and what strikes your attention is that it starts to hatch little by little. You open your eyes as much as you can. While the egg is hatching you perceive a little head which is coming into the light. It is green with a little purple horn in the centre. Its eyes are deep blue and it is looking at you with a big smile in its face. It is so cute and lovely that without thinking anymore you pick it up and you hug it.

It is a baby dragon and now it thinks that you and your mate are its parents. Baby dragon is hungry and it starts to cry. The dragon's tears are not like us. Each tear is like one litre of water, and if baby dragon doesn't stop, there will be a flood in the cave and you will drown.

It needs food, but what does a dragon eat?? each second is crucial because it produces more and more water in the cave. The water is covering your knees and the situation is unbearable.

YOU NEED TO FEED YOUR BABY DRAGON BEFORE ITS TEARS COVER THE WHOLE CAVE AND YOU NEED TO LEAVE THAT CAVE AS SOON AS POSSIBLE BECAUSE ITS SOBBINGS ARE SO LOUD THAT MAYBE OTHER DRAGONS CAN HEAR THEM AND THEY CAN COME TO KILL YOU.

Write episode 22.

Fatema and Semena ~~to~~ take care of the baby dragon and Norra and Abdeladi go to find food to baby dragon and arms → false friend weapons

Norra and Abdeladi came back to the cave, with food and arms (fruit, and push, and sticks)

finally the baby dragon eats the food

and stops ~~to~~ crying

but we listen ~~to~~ in the bottom of the cave.

and we go away to leave.

Jorge, Ángela, Daniela, Alba

The We run because the baby dragon ~~cries~~<sup>cries</sup> and ~~cries~~<sup>cries</sup> so we  
decide to go out but the baby dragon comes with us.  
We explore the island ~~while~~ and the mother of the dragon baby.  
It ~~was~~<sup>is</sup> very beautiful. The mother communicates that the fire  
dragon walks in the grass. It was terrible. The mother hide<sup>s</sup>  
the egg in the cave to protect the baby. While we are seeing  
the fight, the baby dragon disappears because he is hungry.  
To call the baby we go to the water element and we named  
a lot of friends:

Toby the salt water dragon  
Tomy the normal water dragon  
Tomy the toxic water dragon

Next we use the elevator to take some food of the refuge.  
The baby eats a lot and we pass the mission, feed the baby  
dragon to ~~catch~~<sup>catch</sup> he.

## Anexo X: Creación de hipótesis para continuar la historia

### CHAPTER 19

The climbing to the top of the tree has caused you several wounds. However, now you have the fuel you need for the helicopter, and you go as fast as you can to start the engine.

Once you are in the helicopter, you start your journey. The problem is that you do not know where you are. One thing is sure. It is not a country you have ever imagined. The helicopter has a little book with some instructions about how to land. The problem is that the instructions have been damaged and there are some missing words you need to recodify.

Here you have the instructions. Fill with the right word and we will see where the helicopter takes you.

- The ~~right~~ thing you need to ~~know~~ is that if you turn left you will land into a city inhabited by aliens.
- However, if you turn ~~right~~, you will land into a city inhabited by dragons.
- If you ~~decide~~ decide to go straight on, you will ~~land~~ into a city ~~inhabited~~ by zombies.

Which option do you choose and why? What do you expect to find there? Write at least a list of ten things you believe they may happen.

1- Perhaps (~~aliens~~) we need buy special clothes, because in the space there aren't oxygen B

2- It's likely that the aliens are more advanced in the technology. B

3- Maybe ~~they~~ aren't more advanced, because we don't know who are they. X

1- Maybe they attack ~~us~~ we, because they think that we are going to attack ~~them~~ perhaps B

3- There might be a lot of monsters B

- We may attack ~~them~~, but only if they attack ~~us~~ us

- It's unlikely (~~it~~) we find water. B

- But It's likely that we can find water in the helicopter. B

Alejandro  
Adrián  
Lucía

## Anexo XI: Multimodal tasks





Pablo





## Anexo XII: Manipulative tasks







